



C 1241

GIOVANNI PARODI SWEIS

*Relaciones entre lectura y escritura:
una perspectiva cognitiva discursiva*

Bases teóricas y antecedentes empíricos



EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO
de la Universidad Católica de Valparaíso



a tres mujeres
Yemile, Juani y Marianne

© GIOVANNI PARODI SWEIS, 1999
2ª Edición, 2003

Tirada de 350 Ejemplares

ISBN 956-17-0305-X

Inscripción Nº 103.725
Derechos Reservados

EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO
de la Universidad Católica de Valparaíso S.A.

Calle 12 de Febrero 187
Casilla 1415

Teléfono (32) 27 30 87
Fax (32) 27 34 29
E-mail: euvs@ucv.cl
<http://www.euv.cl>

Impresión
Imprenta Libra, Valparaíso

HECHO EN CHILE

Índice

Prefacio a la edición 2003 (Premio Doctor Rodolfo Oroz)	Pág. 11
Prólogo	13
Introducción	19
CAPÍTULO 1: Comprensión Lingüística	
1.1 Introducción	23
1.1.1 Lectura y comprensión	24
1.2 Arquitectura funcional de lectura	26
1.2.1 Perspectiva modular	27
1.2.2 Perspectiva interactivo	28
1.3 Tendencias imperantes en la comprensión de textos escritos	29
1.3.1 El método fónico: una aproximación a los modelos lineales	29
1.3.1.1 Texto oral y texto escrito	34
1.3.2 Modelos lineales o de procesamiento de la información	36
1.3.2.1 Críticas a los modelos lineales	37
1.3.3 Modelos interactivos (o psicolingüísticos)	39
1.3.3.1 Tendencias psicolingüísticas iniciales	41
1.3.3.1.1 Modelos generativo-transformacionales	41
1.3.3.1.2 Primeros psicolingüistas: Goodman y Smith	42
1.3.3.2 Teoría de los esquemas	44
1.3.4 Teoría macroestructural: modelo psicossociolingüístico estratégico	47
1.3.4.1 Modelo de procesamiento estratégico del discurso	50

1.3.4.2 El uso de macroestrategias	55
1.3.4.3 Superestructuras textuales: narración y argumentación	56
1.4 Comprensión lingüística: una mirada no histórica	62
1.4.1 Cuatro teorías y/o modelos y algunos otros más	62
1.4.1.1 Múltiples niveles de representación en el discurso: ¿posible arquitectura cognitiva?	70
1.4.2 Métodos de investigación: textos auténticos vs. textoides	71
1.4.3 Posibles restricciones o debilidades de las investigaciones comentadas	73
1.5 Y finalmente: ¿qué significa comprender un texto escrito?	74
1.6 La investigación en comprensión lingüística: ¿futuro incierto o predecible?	76
CAPÍTULO 2: Producción Lingüística	
2.1 Introducción	81
2.2 Primeros antecedentes: la escritura como producto	81
2.3 La escritura como proceso: modelos cognitivos	84
2.3.1 Inicios: los modelos de etapas	85
2.3.2 Los primeros trabajos de Linda Flower	87
2.3.3 Modelo de proceso: la propuesta de 1981	87
2.3.4 Alcances y críticas al modelo de 1981	92
2.3.5 Bereiter y Scardamalia: decir el conocimiento versus transformar el conocimiento	95
2.4 La producción del discurso escrito en la perspectiva de la cognición social y la emoción	99
2.4.1 La propuesta de Flower 1989-1993	99
2.4.1.1 Hacia una teoría más interactiva	100
2.4.1.2 El desarrollo de estrategias de composición	102
2.4.1.3 Alcances respecto de la propuesta	104
2.4.2 El modelo de J. Hayes 1996	105
2.5 La nueva retórica y algunos de sus exponentes: hacia un modelo sociocognitivo	107
2.5.1 Del proceso cognitivo a la retórica cognitiva	107
2.5.2 Perelman y la nueva retórica	107
2.5.3 La retórica como teoría de la argumentación	108

2.5.4 La postura hermenéutica de Ann Berthof	109
2.5.5 Alcances respecto de la producción escrita	111
2.6 Hacia una teoría psicosociolingüística: el modelo de producción de van Dijk y Kintsch	112
2.6.1 Un modelo estratégico de la producción textual	112
2.6.2 Modelos cognitivos de situación	115
2.7 Teorías postproceso: más allá del paradigma cognitivo procesual	116
2.8 ¿Qué se entiende hoy en día por escribir?	118
CAPÍTULO 3: Relaciones entre Comprensión y Producción de Textos Escritos	
3.1 Introducción	121
3.2 Antecedentes sobre la conexión	122
3.2.1 Revisión preliminar	122
3.2.2 La conexión lectura-escritura y el concepto de lenguaje total	125
3.2.3 La conexión lectura-escritura y las ideas de van Dijk y Kintsch	128
3.3 Conexiones entre comprensión y producción textual: aportes teóricos	129
3.4 Tres modelos sobre conexiones entre lectura y escritura	133
3.4.1 Modelo direccional	133
3.4.2 Modelo no-direccional	135
3.4.3 Modelo bidireccional	136
3.5 Aplicaciones de la conexión	139
3.6 Hacia un modelo discursivo integral de la comprensión/producción	141
3.7 Estado actual de la conexión lectura-escritura: fortalezas y limitaciones	145
3.8 El futuro de la investigación sobre la conexión	148
CAPÍTULO 4: La Investigación	
4.1 Planteamiento del problema y determinación de la muestra	151
4.2 Las hipótesis	152
4.3 Los instrumentos	153
4.3.1 Las pruebas de comprensión textual	154
4.3.1.1 Diseño y jerarquización de las preguntas inferenciales	155
4.3.1.2 Sistema de evaluación de las pruebas de comprensión	160
4.3.2 Las pruebas de producción textual	162

4.3.2.1 La tarea de escritura	163
4.3.2.2 El sistema de evaluación de la producción escrita	164
4.3.3 Metodología de aplicación de las pruebas	176
4.3.4 Calidad métrica de los instrumentos	176
4.3.4.1 Calidad de los tests en su totalidad por habilidad	176
4.3.4.2 Calidad de los tests: narración y argumentación en comprensión y producción	177
CAPÍTULO 5: Los resultados	
5.1 Resultados obtenidos en las pruebas de comprensión y producción textual	179
5.2 Rendimientos promedio	179
5.3 Rendimientos por distribución de rango	184
5.3.1 Rendimientos por distribución de rango en los textos narrativos y argumentativos	187
5.4 Contrastación de las hipótesis: resultados de las correlaciones	189
5.4.1 Lectura-escritura en el nivel general	189
5.4.2 Variables de nivel microestructural	192
5.4.3 Variables de nivel macroestructural	192
5.4.4 Variables de nivel superestructural	193
5.4.5 Narración y argumentación en comprensión	194
5.4.6 Narración y argumentación en producción	194
Conclusiones	197
Bibliografía	203

Prefacio

El Dr. Giovanni Parodi, cronológicamente joven, pero académicamente maduro, ya ha alcanzado una sólida reputación a nivel nacional e internacional, tanto por la calidad de su docencia como por la rigurosidad de sus investigaciones. En su libro, *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, aborda un tema absolutamente central en los esfuerzos de todos aquellos que, de alguna manera, están comprometidos con la formación de las nuevas generaciones. Pocas actividades han sido más valoradas, como signos de cultura, que las que se relacionan con el lenguaje escrito. Por siglos, saber leer y escribir han sido signos de estatus en las culturas alfabetizadas, como la nuestra. Sin embargo, la tarea de lograr que nuestros jóvenes lleguen a tener un dominio aceptable en estas habilidades es ímproba y, lamentablemente, a veces estéril.

Esta tarea pareciera hacerse cada vez más difícil. La letra, que por tantos siglos fue instrumento de progreso intelectual, fuente de desarrollo y difusión de conocimiento en todos los campos, hoy en día se enfrenta con un competidor muy poderoso que atrae el interés de los jóvenes por su dinamismo y fugacidad: los medios audiovisuales, especialmente la televisión. Hay quienes sostienen que la tecnología ha producido un cambio importante en la forma en que los jóvenes perciben el mundo: comprenden de manera diferente a como lo hacen quienes no han tenido la oportunidad de crecer en el mundo de la computación y la web.

Sin embargo otros creen que no hay que dar por perdida la batalla, que la tecnología no puede ni debe ser un sustituto del tradicional placer de leer y escribir. El hombre culto de hoy, además de ser un experto en la comunicación mediante el lenguaje escrito está obligado a manejar las nuevas tecnologías para complementar su capacidad de trabajar en el conocimiento.

Este libro, no pretende ser la receta que solucione el problema de los profesores. Su mirada es, definitivamente, la de un lingüista que, superando los estrechos límites de esta disciplina en sus orígenes, se ubica en una perspectiva discursiva, interactiva y transdisciplinaria. Largo ha sido el camino de la lingüística desde sus primeros tiempos cuando Saussure intentaba crear una nueva disciplina, desentrañando, a partir de un objeto tan rico y complejo como el lenguaje, un objeto no reclamado

aún por disciplina alguna. El sistema de signos verbales que llamó *langue*, estudiado en y por sí mismo como un todo autónomo, fue propuesto y acogido como ese objeto. En cambio, su uso, *parole*, en situaciones concretas debía quedar excluido, por ser demasiado cambiantes e impredecible. Consecuentemente no era adecuada como objeto de ciencia.

El estructuralismo, en sus diversas vertientes, y el generativismo racionalista, aunque por razones diferentes, coincidieron en estas limitantes. Como consecuencia, la lingüística durante mucho tiempo no se preocupó por el uso ni trascendió el nivel de la oración. En la segunda mitad del siglo pasado, se produjo un cambio que surgió de múltiples vertientes. Son muchos los lingüistas que desean trabajar un objeto menos abstracto y más cercano a la realidad lingüística, tal como es percibida por los usuarios. Surge, con ello una nueva unidad de carácter semántico y no formal: el "texto" o "discurso" que pasa a ser objeto de estudio desde las más diversas perspectivas.

Algunos de los estudiosos que se inscriben en las nuevas corrientes lingüísticas incorporan en sus estudios ciertas conceptualizaciones de la psicología cognitiva. Surge así, la transdisciplina denominada psicolingüística. En esa encrucijada se ubica el libro de Giovanni Parodi: una psicolingüística discursiva cuyo objetivo es descubrir los procesos cognitivos que subyacen en la producción y comprensión de textos o discursos. Ambas actividades son concebidas como conductas estratégicas, es decir, dirigidas a un fin y adecuadas a la situación y el entorno. La originalidad de esta obra radica, precisamente, en determinar si existen similitudes o comunaldades entre las estrategias de producción y de comprensión de textos escritos.

No hay dudas de que las conclusiones, que el mismo autor considera de carácter tentativo y preliminar, abren nuevas perspectivas para encontrar estrategias de enseñanza más dinámicas y variadas. Enseñar a escribir, leyendo sus propios escritos, es decir, aplicando sus conocimientos y estrategias lectoras; enseñar a leer, pensando en cómo reformular lo leído, es decir, aplicando el conocimiento y las estrategias de producción de textos.

Ciertamente, que esta posibilidad es motivo de esperanza para profesores y maestros, quienes están empeñados en poner a disposición de sus alumnos el apasionante mundo que nos llega a través de la palabra escrita. A su vez, el trabajo empírico que sustenta estas esperanzadoras conclusiones, servirá como verdadero modelo para los jóvenes investigadores interesados en seguir la senda iniciada en tan apasionante tema.

Considerando los méritos anteriormente expuestos, la Academia Chilena de la Lengua concedió al Dr. Parodi el Premio Doctor Rodolfo Oros, por su libro *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, como la mejor obra en el campo de la lingüística publicada en el país el año 2000.

Dra. Marianne Peronard Thierry

Miembro de Número, Academia Chilena de la Lengua,
Profesor Titular, Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Valparaíso, agosto de 2002

Prólogo

Dentro de la extensa área que abarca el análisis del discurso, el estudio de los procesos cognitivos en comprensión y producción textual ha llegado a ser por sí mismo un amplio campo de investigación y especialización, como también lo demuestra la misma psicología. Este trabajo data de principios de los años setenta, cuando -particularmente en los Estados Unidos- algunos psicólogos cognitivos, entre los cuales Walter Kintsch tuvo un destacado papel, reconocía la importancia de traspasar el límite oracional y de aventurarse en el fascinante mundo del discurso. Tal como aconteció con otras disciplinas (antropología, sociología y lingüística), se hizo cada vez más evidente en psicología que el uso del lenguaje no se limitaba a palabras y a oraciones aisladas, sino que esencialmente tenía una naturaleza discursiva y contextualizada. Así, la cooperación con estudiosos de otras disciplinas, como la lingüística y la inteligencia artificial, pronto nos condujo a las primeras teorías sobre el procesamiento cognitivo del texto.

Los problemas, ya tremendos, que presentaba el estudio psicolingüístico del procesamiento oracional, fueron tan complejos en este nuevo campo interdisciplinario como el discurso mismo, tanto en la formulación de la teoría como en la experimentación. Una cosa es especular acerca de los procesos mentales que encierran la comprensión y la producción textual, muchos de los cuales se pueden simular bastante bien en el laboratorio, pero otra bien distinta es capturar lo que hacen exactamente los escritores y los lectores de textos más "naturalistas" en contextos comunicativos reales. Por tanto, no sorprende que las primeras teorías sobre el procesamiento textual hayan sido bastante limitadas, centrándose sólo en unas pocas propiedades del discurso y, por lo general, sin los complejos contextos de comunicación e interacción que presenta la vida diaria.

Y, sin embargo, pronto algunas características básicas del procesamiento del discurso se formularon con éxito en hipótesis cada vez más sofisticadas y experimentalmente comprobadas: la naturaleza constructiva tanto de la producción como de la comprensión; el enfoque vitalmente estratégico hacia el procesamiento de información complejísima; el establecimiento de la coherencia en el discurso tanto a

micronivel de relaciones oracionales como también a macronivel de tópicos generales; la pertinencia de esquemas textuales o superestructuras (como por ejemplo la de los cuentos) y muchas otras características del procesamiento textual.

Evidentemente, estas reflexiones pronto llevaron a la aplicación en otros dominios. En primer lugar, en educación, que ya tenía una tradición más perdurable del estudio del proceso de aprendizaje y de los textos relacionados con éste. Aparte de las aplicaciones en el estudio de los medios de comunicación (que hasta hoy aún se ven bastante limitados), de verdad existen pocas áreas donde la psicología cognitiva del procesamiento textual parezca más pertinente que en el estudio de cómo los estudiantes escriben o leen textos.

En este libro, uno de los primeros en Latinoamérica que versa sobre el tópico, Giovanni Parodi presenta, con una clara y práctica perspectiva, estos diversos adelantos. Recurriendo a literatura tanto en español como en inglés, explica cómo las diversas enfoques y teorías dan cuenta de las dimensiones del procesamiento textual y sus complejas interacciones.

El examen detallado del conocimiento deficiente que se tiene de las relaciones entre comprensión y producción textual, aplicadas en particular a contextos educacionales, es el interesante objetivo general de este libro. Con este propósito, su primer objetivo específico es revisar la ya vasta literatura sobre comprensión y producción textual así como sus posibles interconexiones, tanto en psicolingüística como en la psicología cognitiva misma.

Evidentemente, me siento orgulloso de leer que el trabajo que realicé con Walter Kintsch sobre la comprensión estratégica del discurso hace 15 o 20 años, todavía hoy parece ser importante y que éste sea parte de los fundamentos del propio enfoque del Profesor Parodi. Esto significa, por ejemplo, que vamos más allá de la comprensión y producción de relaciones oracionales al micronivel y que también consideramos el importante papel de los tópicos (macroestructuras) y esquemas (superestructuras) que organizan mentalmente la estructura global del discurso.

Como bien lo demuestra Parodi, la comparación de este trabajo sobre comprensión textual con la investigación sobre producción textual es, por un lado, mucho más variada y a menudo está asociado con contextos aplicados (educacionales), pero, por otro lado, teóricamente se encuentra en un estadio menos avanzado. Existen varias razones empíricas y, por ende, experimentales para esto. En comprensión, somos capaces de entregar textos concretos a los sujetos como 'información' para el procesamiento mental de ellos y podemos probar algunas características de este procesamiento más o menos fácilmente, tales como formular preguntas, hacer que la gente reproduzca y resume el texto, medir los tiempos de lectura, y así sucesivamente. En producción, es decir, en la escritura real de textos, todo esto es muy diferente. En efecto, ¿con qué iniciamos un estudio empírico en este caso? Difícilmente podemos 'entregar' a la gente ideas, objetivos, planes o conocimientos que por lo general necesitan para poder escribir un texto. No sorprende, cómo lo revela Giovanni Parodi, que los procesos mentales y las acciones de 'composición' sean mucho más difíciles de investigar empíricamente. Aquí podemos realmente necesitar reflexiones provenientes de la psicología educacional, de las prácticas en el aula, de la retórica y de

la hermenéutica para entender qué sucede al escribir textos 'adecuados'.

Dado lo poco que aún sabemos de las estrategias mentales detalladas que encierra la producción textual, no nos sorprende que sepamos aún menos acerca de las relaciones entre producción y comprensión. Parece obvio que, de alguna manera, las mismas habilidades básicas deben estar comprometidas de verdad, los buenos lectores son en su mayoría buenos escritores, y viceversa. Pero no podemos simplemente 'invertir' la dirección de las estrategias de la comprensión discursiva y esperar obtener una buena teoría de la producción. Puesto que el punto de partida y los objetivos son diferentes en ambos casos, también las estrategias comprometidas deben ser diferentes. En el primer caso, los escritores van desde las 'ideas' (planes, creencias, conocimiento, modelos, etc.) hasta los significados textuales y, desde allí, hasta la 'formulación' del texto real. En el segundo caso, los lectores ya poseen expresiones textuales y necesitan decodificarlas y analizarlas, interpretarlas como significados en diversos niveles y, en definitiva, construir nuevamente 'ideas' que se desprendan de estos significados, por ejemplo, en forma de 'modelos mentales'. La lectura de un informe noticioso del periódico es, por ello, una actividad bastante diferente, también mentalmente, a la escritura de dicho informe.

No obstante lo anterior, tanto nuestras propias experiencias como la evidencia empírica demuestran que la escritura y la lectura no pueden ser independientes. Por una razón: hacen uso de los mismos recursos, como el conocimiento de mundo y de la situación, como también de la gramática y las reglas de la estructura discursiva. Tanto al escribir como al leer un cuento, los usuarios de la lengua necesitan saber en primer lugar qué es un cuento y ello significa que necesitan poseer conocimiento de su estructura.

Después de analizar lo que sabemos (y lo que no sabemos) acerca de estas relaciones entre escritura y lectura, Giovanni Parodi finalmente emprende la comprobación experimental de unas importantes hipótesis acerca de estas relaciones. En vez de limitar tal experimento al contexto artificial del laboratorio, Parodi opta por un contexto más naturalista para la lectura y la escritura: la sala de clases. Por supuesto, esto implica tener que enfrentarse a muchos problemas prácticos que tienen que ver con la vida diaria en la escuela y dar soluciones a estos problemas. Entonces, se deben diseñar materiales y tareas interesantes con el fin de poner a prueba tanto la lectura como la escritura. Una vez más, Parodi elige los géneros naturalistas para así centrarse no sólo en las narraciones (como es el caso tradicional), sino también en la argumentación.

Con el fin de saber cómo comprobar en forma experimental las relaciones entre la escritura y la lectura de estos textos, Parodi desglosa la pregunta general sobre los 'nexos' entre escritura y lectura en varias preguntas parciales, cuya formulación concierne diferentes niveles de estructura textual. Por ejemplo, si la lectura y la escritura están relacionadas, entonces podemos esperar que éste sea el caso particularmente para el procesamiento de la 'misma' clase de estructuras. Así, la comprensión de un tópico y la producción de uno deberían estar relacionadas en el sentido de que aquellos estudiantes que son buenos (o malos) para la producción textual también deberían ser buenos (o malos) para la comprensión del tópico. Esto mismo es

verdad para el procesamiento de microestructuras (relaciones entre oraciones) a los procesos que implica escribir o la comprensión de 'esquemas' (estructuras narrativas o argumentativas). Sin duda, un extenso análisis de los resultados de los experimentos en el aula (por cierto, ¿cómo medir con exactitud cuándo se entiende o se produce un tópico?) sugiere que estas relaciones a nivel específico existen de verdad. Los datos confirman todas las hipótesis formuladas por Parodi.

¿Hacia dónde vamos desde donde nos encontramos? Giovanni Parodi ya hace algunas sugerencias importantes hacia el final de este libro. Ahora que sabemos que las relaciones entre la escritura y la lectura están (también) comprobadas a un nivel específico, el próximo paso sería ir más allá del establecimiento de correlaciones significativas y diseñar el marco teórico detallado que explique los resultados. Por ejemplo, la facilidad para construir el tópico, tanto en escritura como en lectura, aparentemente implica que los usuarios de la lengua que poseen la habilidad para esto, son más capaces de vincular macroestructuras con microestructuras y viceversa. Al leer, son más capaces de generalizar, abstraer, componer y construir proposiciones de nivel superior y al escribir procesos similares les permiten especificar, detallar y descomponer las proposiciones de nivel superior que forman el 'tema' en una tarea de producción escrita.

¿Qué clase de habilidad mental es ésta exactamente? ¿Cómo se encuentran exactamente relacionados la abstracción y la especificación? ¿Y por qué a algunos estudiantes les va (mucho) mejor en dicha tarea? ¿Y por qué el procesamiento de microestructuras, a menudo, ha de ser más fácil que el de macroestructuras y éstas, a su vez, han de ser más fáciles de procesar que las estructuras esquemáticas? Obviamente, sólo se podrá responder a estas interrogantes cuando tengamos una teoría detallada del procesamiento que explique no sólo la lectura comprensiva, sino también la escritura productiva en forma interconectada.

Pero necesitamos más que todo lo anterior. Tenemos sí algunas ideas acerca de cómo los lectores relacionan macroestructuras y microestructuras, como se sugirió antes. Pero aún no sabemos por qué la facilidad de abstracción se relaciona positivamente con la facilidad de especificación. Por cierto, también necesitamos saber más acerca de las relaciones exactas entre modelos mentales de eventos o situaciones según se almacenan en la memoria episódica, por un lado, y el procesamiento de la estructura textual (desde el significado hasta la formulación, y vice versa).

Asimismo, probablemente necesitamos saber más acerca de las relaciones entre estos modelos mentales más específicos y subjetivos, y más acerca del conocimiento general que usuarios de la lengua comparten socialmente, porque ambos conocimientos desempeñan un papel tanto en la lectura como en la escritura.

La escritura y la lectura ocurren habitualmente en diferentes situaciones sociales (y didácticas). De modo que es posible que, además, necesitemos investigar de qué manera los modelos mentales de los eventos, como también las estructuras discursivas, se relacionan con los modelos mentales de estas situaciones sociales, es decir, con lo que denomina 'modelos de contexto'. Por ejemplo, las tareas, los trabajos, los objetivos, y otros factores situacionales están representados en estos modelos de contexto, y el buen rendimiento tanto en escritura como en lectura también puede depen-

der de cuán bien los estudiantes sean capaces de vincular dichos modelos contextuales a la manera en que emprenden la escritura o la lectura real de un texto.

Finalmente, tal vez necesitemos 'bajar' un escalón y revisar las estrategias más profundas de manipulación de la estructura mental, es decir, cómo los usuarios de la lengua manipulan fragmentos de redes mentales en complejos procesos paralelos que relacionan nodulos en el cerebro.

Todo esto constituye un desafío para futuras investigaciones sobre el problema de las relaciones entre comprensión y producción discursiva en general, y entre la escritura y la lectura de la narración y de la argumentación en el contexto de la sala de clases, en particular. Este libro de Giovanni Parodi nos ofrece importantes aportes empíricos y reflexiones recientes que pavimentan el camino para próximas investigaciones.

Teun A. van Dijk
Universidad de Amsterdam
Holanda

Amsterdam, Abril de 1999

Introducción

Durante las últimas décadas, los estudios relativos a la representación y procesamiento de la información en los seres humanos han recibido considerable atención. Tanto el advenimiento de la psicología cognitiva como el de las ciencias computacionales, en su más amplio sentido, han contribuido grandemente a este afán investigativo. Los logros involucrados en los diversos ámbitos paradigmáticos, muchas veces, más dirigidos al desarrollo de la máquina que al enriquecimiento del conocimiento del hombre común, han alcanzado importantes niveles; sin embargo, no cabe duda de que la mente y el cerebro humano aún guardan múltiples incógnitas que estudiar y resolver.

Dentro de este amplio panorama, la investigación en torno al tipo y forma del razonamiento humano ha abarcado diversos campos y se ha nutrido desde variadas perspectivas que intentan llegar a escudriñar la mente humana. Una vertiente importante de conocimientos proviene de los trabajos actuales en psicossociolingüística desde una perspectiva eminentemente discursiva y cognitiva, más específicamente, desde el estudio científico en torno a los procesos de comprensión y producción del lenguaje natural a través del código escrito.

Hoy en día no parece novedoso apuntar que la lectura y la escritura han experimentado un auge creciente en los últimos quince a veinte años, como resultado de la revoluciones discursiva y cognitiva; no obstante, es evidente que no se ha logrado encontrar los caminos que permitan solucionar los problemas cada vez más especificados por un número creciente de investigaciones en el área. Ya nadie parece dudar de que un sujeto adulto, independiente y con autonomía de pensamiento es una persona que ha desarrollado un nivel de razonamiento reflexivo y crítico que le permite manejar grandes cantidades de información e interactuar dentro de un entorno con crecientes demandas comunicativas. En este contexto, el dominio efectivo de la lectura comprensiva y de la expresión escrita constituye un soporte y herramienta fundamental en el desarrollo del hombre contemporáneo. Sin embargo, no es una novedad que los niveles de comprensión y producción textual delectados en las indagaciones se encuentran por debajo de lo esperado. Numerosas también son

las interrogantes que persisten sin resolver, a pesar de los esfuerzos desplegados en el ámbito.

Una rápida revisión de la principal literatura atingente nos indica que las investigaciones sólo recientemente han abordado el estudio cognitivo de los procesos mentales involucrados tanto en la comprensión como en la producción de textos escritos desde una óptica discursiva. Mayoritariamente, estos procesos cognitivos de alto nivel han sido enfocados desde diversas disciplinas e interdisciplinas como dos objetos de estudio separados e independientes.

Ahora bien, en este libro, abordaré el estudio de las relaciones entre comprensión y producción de textos escritos, enfatizando una visión discursiva y cognitiva del proceso de construcción e interpretación de significados por escrito. La investigación discursiva y cognitiva es un desafío para el investigador, debido, en parte, a la complejidad inherente de los procesos de lectura y escritura. Como se sabe hoy en día, éstos no son simples procesos que -por el momento- puedan describirse como unidades autónomas y muy bien delimitadas estructuralmente; por el contrario, los lectores/escritores ejecutan una multiplicidad de operaciones, muchas de ellas casi simultáneamente. Por tanto, el estudio de estas dos habilidades discursivas desde una misma perspectiva teórica y con el objetivo de arrojar luz sobre sus conexiones constituye un área relativamente nueva y de particular interés.

Desentrañar los procesos de lectura y escritura constituye ya un desafío importante. Explorar las relaciones entre estos dos procesos en cuestión encierra en sí mismo una alternativa de mayor envergadura. Indagar las posibles conexiones entre lectura y escritura, desvelar sus estrategias comunes o conocimientos de base e indagar sus probables modos de influirse mutuamente es uno de las motivaciones centrales para este trabajo. Indudablemente, espero que el estudio interconectado de la lectura y la escritura permita llegar a constructos teóricos más certeros y, a la larga, se logre elaborar propuestas instruccionales concretas.

En este libro, pretendo entregar al lector interesado un aporte teórico, fruta de revisiones bibliográficas actuales, desde una visión personal y crítica; al mismo tiempo, intento aportar datos empíricos actualizados al estudio de las relaciones entre comprensión y producción del discurso escrito. En efecto, en la primera parte del trabajo presento una revisión selectiva y crítica de las principales tendencias teóricas tanto en comprensión como en producción textual. Con ello, se busca delinear el desarrollo que los conceptos de lectura y escritura han sufrido en los últimos tiempos y, al mismo tiempo, llegar a establecer precisiones teóricas fundamentales que sirvan de base para este estudio. Parte de estas aclaraciones apuntan al concepto de texto escrito y a las tipologías narrativa y argumentativa. En el tercer capítulo abordé el tema central respecto de las relaciones entre comprensión y producción. Posteriormente, en los capítulos finales se entregan los antecedentes empíricos generados a partir de la investigación propiamente tal.

Por último, quiero destacar que este libro es fruto de varios años de indagación teórica y trabajo de campo, el cual -sin lugar a dudas- nunca habría llegado a culminar satisfactoriamente sin la vital cooperación y apoyo de un gran equipo humano de trabajo, con el cual comparto en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y, por supuesto, de una familia fuerte y comprensiva.

El autor

Viña del Mar, Chile, 1999.

Capítulo 1

Comprensión Lingüística

1.1 Introducción

La comprensión del discurso ha adquirido en estos últimos años una amplia difusión y ha sido abordada desde las más diversas disciplinas, con especial énfasis en la modalidad del discurso escrito. Lingüistas, psicólogos, educadores, psicolingüistas, sociólogos, literatos, filósofos, y científicos políticos, entre otros, han manifestado su interés y han encontrado algo que aportar al cada vez más amplio número de publicaciones existentes. Algunos autores, incluso, han llegado a sugerir que la preocupación por la lectura comprensiva es un asunto que se ha puesto de moda. En todo caso, no cabe duda que esta particular atención ha venido a fortalecer los esfuerzos que científicos y educadores han estado desarrollando durante los últimos años con el objeto de profundizar en los conocimientos acerca de una habilidad en la que la mayoría de los sujetos, objeto de investigación, ha demostrado serias deficiencias.

En este capítulo se ofrece una revisión histórica de las tendencias más importantes en el área, profundizando críticamente en algunas de las teorías y modelos de comprensión textual más destacados; todo ello con el objetivo específico de alcanzar un nivel de evaluación de lo producido en el ámbito y bosquejar algunas limitaciones y proyecciones, desde una óptica psicolingüística. Por supuesto, que en el desarrollo de esta empresa se asumen los costos de sesgar ciertas posturas, obviar otras y -tal vez- ser injusto en la no-inclusión explícita de ciertos trabajos que -a juicio de muchos- sean referencias obligadas.

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.

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 completa-

mente antagónicos, no se pretende llegar en absoluto a una presentación exhaustiva (Peronard & Gómez Macker, 1995; Gernsbacher, 1990, 1996; Broncano, 1995; Graesser & Britton, 1996; Graesser *et al.*, 1996; Graesser *et al.*, 1997; De Beaugrande, 1997; Gómez Macker, 1998; Kintsch, 1998; van Oostendorp & Goldman, 1999; De Vega & Cuetos, 1999; entre otras).

Al mismo tiempo, otro objetivo de esta revisión selectiva es intentar 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 moderna; 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 proposiciones más integradoras en desmedro de aquellas menos abarcadoras o más centradas en aspectos más parciales o más periféricos. Al mismo tiempo, cabe señalar inicialmente que la comprensión de textos escritos es concebida como un proceso complejo que no depende de un proceso o mecanismo mental simple que pueda describirse en forma autónoma, sino que, muy por el contrario, depende de una serie de procesos discursivos, cognitivos y no-cognitivos, muchos de ellos aún no totalmente determinados. Ello permite, en parte, comprender la complejidad de la tarea y la relativa de algunas propuestas. Del mismo modo, es bien sabido que el avance científico no se produce en forma absolutamente lineal, de modo que al proponer una revisión histórica siempre se corre el riesgo de establecer generalizaciones que constituyen intentos por delimitar de cierto modo las tendencias imperantes.

De cualquier modo, vale la pena hacer notar que algunos de los temas abordados están siendo tratados por primera vez; otros, en cambio, corresponden a cuestiones recurrentes a lo largo de la historia, aunque el modo y la terminología de su planteamiento puedan hacerlos parecer novedosos.

1.1.1 Lectura y comprensión

Como se sabe, los términos lectura y comprensión suelen usarse, en ocasiones, indistintamente o, en otras, se establecen diferencias teóricas y prácticas entre ellos. Inicialmente, la comprensión puede ser entendida como un proceso cognoscitivo complejo que requiere la intervención de varios factores tales como sistemas de memoria, procesos de decodificación y percepción, sistemas de acceso léxico, analizadores sintácticos, procesos de inferencias basados en conocimientos anteriores, sistemas atencionales, etc. Desde esta perspectiva, comprender es un proceso constructivo que un sujeto comprendedor realiza intencionalmente para a partir de ciertos datos actuales (texto) e información previa disponible en su memoria construir una interpretación que concilie la información del texto a la luz de sus conocimientos previos. Sin embargo, varios autores (Crowder, 1985; De Vega, 1984; De Vega *et al.*, 1990; entre otros) concuerdan al señalar que dentro del proceso general de comprensión cabe distinguir entre proceso de decodificación o microproceso y proceso de comprensión propiamente tal o macroproceso. Es importante destacar que los procesos

de comprensión operan con un fuerte apoyo en la decodificación y percepción, pero que no se identifican directa y exclusivamente con éstos.

Hay en día los científicos sostenemos que la comprensión es un macroproceso cognitivo que depende de varios microprocesos los que se ordenan en una jerarquía de complejidad cuyo nivel más alto es la comprensión propiamente tal. Entre los microprocesos, se incluye la decodificación que, en el caso del texto escrito, se ha denominado 'lectura'. Ahora bien, la lectura o decodificación es un proceso relativamente mecánico que el lector puede llevar a cabo aplicando reglas de codificación de letras, palabras y/o puntuación, entre otros. Es posible que este proceso se desarrolle sin recurrir al contexto semántico cuando el objetivo del lector no es organizar el texto en unidades mayores de significado, sino sólo obtener una identificación de letras y palabras. En efecto, existe la posibilidad de una lectura no comprensiva como mera decodificación de signos gráficos; prueba de ello son los trabajos que, centrando su atención en este proceso, demuestran que textos con palabras no relacionadas semántica y sintácticamente pueden ser leídas (decodificados) perfectamente. Por lo contrario, cuando todos los procesos constructivos se ponen en juego y el lector intenta dotar de una interpretación significativa al conjunto de palabras decodificadas, llegamos a la lectura comprensiva propiamente tal.

Todo sujeto que se disponga a leer comprensivamente un texto escrito debe poner en juego todo el conocimiento requerido para darle significado y sentido a la serie de signos impresos en el papel. Estos conocimientos abarcan una variada gama de saberes. Existen diversas teorías que se ocupan de la decodificación de estas unidades (Layton, 1979; Just & Carpenter, 1987; Crowder, 1985). Algunas señalan que una persona al leer, decodifica grafía por grafía; mientras otros investigadores sugieren que los lectores adultos son capaces de leer palabra a palabra y hasta unidades frásicas como totalidades. Incluso, se postula que un lector eficiente puede llegar a predecir ciertas palabras, en especial, cuando el tema es conocido. En suma, existe una amplia gama de teorías y modelos que pretenden dar cuenta de los niveles de procesamiento y decodificación. Por el momento, no parece posible una conclusión definitiva, pues las evidencias empíricas muestran gran número de variables intervinientes referidas al sujeto, al texto, la tarea y objetivos en juego. Esto se comprueba en la variabilidad existente en el proceso de decodificación entre un lector y otro y de una situación a otra. Por ejemplo, cuando un lector se enfrenta a una palabra nueva, es posible que se detenga en ella y la estudie letra por letra; en otro contexto, el mismo lector puede predecir el mismo ítem léxico con gran facilidad.

Hay consenso en la existencia de, al menos, los siguientes niveles de procesamiento de un texto o discurso con el objetivo de comprenderlo cabalmente:

- a) Reconocimiento de letra e integración de sílabas.
- b) Decodificación de palabras.
- c) Decodificación sintáctica.
- d) Decodificación de proposiciones.
- e) Integración temática en una representación discursiva coherente.

Desde esta perspectiva, que podríamos denominar secuencial, es posible distin-

guir niveles que corresponden a un proceso de decodificación relativamente mecánica (los tres primeros niveles) y los niveles siguientes que, en conjunto con los primeros, conforman lo que podría definirse inicialmente como comprensión del texto escrito. Ahora bien, creemos que resulta difícil sostener la distinción entre lectura de decodificación y lectura comprensiva, pues como se verá en lo que sigue, es posible que los niveles en cuestión se activen en forma simultánea más que vertical.

Para efectos de la presente investigación, cabe precisar que se utilizarán indistintamente los términos lectura y comprensión, aceptando que en las diversas teorías o modelos se enfatizan, en ciertos casos, preferentemente los primeros niveles de procesamiento, o bien, los segundos.

1.2 Arquitectura funcional de la lectura

Coincidimos con diversos autores 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 su arquitectura funcional (De Vega *et al.*, 1990; Bruer, 1995; Belinchón *et al.*, 1992; Broncano *et al.*, 1995; De Vega & Cuetos, 1999). La descripción en cuestión debería entregar una visión lo más específica posible del sistema de procesamiento. 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 los niveles de procesamiento superior. Por el contrario, también se admite que debe existir un tipo de operación descendente, es decir, un flujo de información desde arriba hacia abajo.

Basados en estos objetivos teóricos, aceptaremos inicialmente que las hipótesis sobre la arquitectura funcional de la comprensión de lectura pueden ser reducidas a dos visiones antagónicas: una concepción modular y una concepción interactiva. Gran parte de los modelos y teorías que revisaremos más adelante pueden llegar a ser consideradas dentro de alguna de estas dos amplias alternativas o como una postura intermedia.

1.2.1 Perspectiva modular

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 que se sostiene que el sistema cognitivo 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 sólo opera en un dominio único y sólo tiene acceso a un tipo particular de información y debe operar sin recibir influencia alguna tanto de los sistemas centrales como de los restantes módulos. Esto quiere decir que el flujo de información se realiza de abajo hacia arriba o desde los módulos inferiores a los superiores en un tipo de procesamiento automático y obligatorio.

Las propiedades más sobresalientes de los sistemas modulares, según los define Fodor (1986), son la especificidad de dominio y el encapsulamiento informativo. A partir de estos dos se desprenden otras características que tienen directa relación con las anteriores. De acuerdo a 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. En el siguiente diagrama se intenta mostrar una alternativa modular de la comprensión de lectura.



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

1.2.2 Perspectiva interactiva

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

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

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 lengua-



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

je, 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 flujo 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. Estos autores señalan que muchos de las características definitorias de los módulos, según propuestas por Fodor, son aplicables a una visión interactiva. Se destaca el funcionamiento automático, la especialización funcional y la inaccesibilidad a la conciencia como rasgos compartidos con los mecanismos de carácter interactivo. De Vega *et al.* (1990) manifiestan que el punto clave que está en discusión parte de si un componente de procesamiento puede o no ser condicionado por la acción de otro componente en otro nivel.

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 la evidencia empírica disponible aún no es definitiva (Karmiloff-Smith, 1994; Sigel, 1999).

1.3 Tendencias imperantes en la comprensión de textos escritos

Ahora bien, como se dijo, el propósito de este capítulo es abordar una revisión selectiva de las tendencias más destacadas con el fin de llegar a precisar un concepto de comprensión de textos escritos. Para ello, seguiremos -en principio- una perspectiva histórica y buscaremos el estudio crítico de los modelos más destacados.

1.3.1 El método fónico: una aproximación a los modelos lineales

Resulta interesante destacar inicialmente que, de acuerdo a Singer (1985) hace ya más de un siglo desde que Javal en el año 1879 dio comienzo al estudio científico de la lectura. El tema de apertura versó sobre los movimientos de los ojos sobre la hoja impresa durante la lectura del texto. Javal fue seguido en este tipo de estudios por otros investigadores cuyos trabajos fueron conformando un importante cuerpo de antecedentes respecto del tipo y tiempo de las fijaciones oculares durante la lectura, así como respecto de los cambios evolutivos detectados en este tema en lectores de diferentes edades.

Singer (1985) resalta el hecho de que hasta la década de los cuarenta la investigación en lectura en los Estados Unidos era mayoritariamente ateorética, es decir, no se contaba con un soporte sustancial de corte teórico que respaldara los trabajos en ejecución. Por su parte, Chartier & Hébrard (1994), en una amplia revisión de materiales sobre la lectura en Francia entre los años 1880 y 1980, informan que, durante muchos años, la lectura constituyó clásicamente un tema de reflexión propiamente pedagógico, centrada en modelos de instrucción con escaso apoyo teórico. Señalan que en el marco de la reforma de la enseñanza del francés como lengua materna entre 1970 y 1974, la novedad la constituyó la irrupción de la lingüística en el campo pedagógico de la enseñanza y ya no fue posible, teniendo en cuenta a los teóricos de la lengua, que la pedagogía prescindiera de una teoría de la lectura.

En este contexto, no es de extrañar que, considerando sólo la primera mitad de

este siglo, las fuentes iniciales de información más sustanciosas respecto de la lectura provengan del terreno instruccional, es decir, de enfoques de enseñanza de inspiración eminentemente pedagógica. De este modo, se hace evidente que estos primeros antecedentes mayoritariamente no cuentan con un apoyo teórico de base que respalde las prácticas aúlicas. Al respecto, Layton (1979) hace notar la importancia que, durante muchos años recibieron los llamados métodos fónicos para el aprendizaje de la lectura, destacando, en particular, los denominados métodos analíticos y sintéticos. Ellos, en términos generales, constituían programas en los que se exigían al lector inicialmente aprender palabras enteras o partes de palabras para luego sintetizarlas como un todo y memorizar las combinaciones silábicas o las palabras mismas. Layton (1979), citando un trabajo de Chall, enfatiza que muchos autores estaban de acuerdo con programas de lectura centrados especialmente en las habilidades decodificadoras a las cuales se hacía referencia como "enfoques con énfasis en el código", cuya naturaleza era eminentemente sintética. El mismo Layton (1979:101) hace referencia a un trabajo de Spache que establece que durante los primeros años de escolaridad, los niños debían lograr dos técnicas de análisis fónico: la lectura rápida de una palabra mientras en silencio sintetizaba los sonidos para formar la correcta pronunciación y el aprendizaje de la manipulación de las partes de palabras conocidas o reconocidas a través de un proceso de sustitución de los sonidos conocidos en las nuevas palabras que se les presentaban.

En esta línea, la bibliografía especializada informa que uno de los primeros modelos de lectura comprensiva que se conoce como tal es el que surge alrededor de los años cincuenta. Su orientación aún es claramente instruccional. En él se visualiza la lectura como un proceso eminentemente perceptual, cuyo objetivo central es que los lectores discriminen entre los símbolos visuales que perciben en la página escrita para que ellos, luego, puedan traducirlos en un código oral. De acuerdo a Pearson & Stephens (1994) la lectura, en esta perspectiva, no era concebida como un proceso lingüístico, sino, por el contrario, se pensaba que era un proceso de percepción que, al estar acompañado de un proceso de traducción, producía un código lingüístico.

Dados estos enfoques, no es sorprendente que las principales metodologías se concentraran en aspectos fónicos y de reconocimiento de palabra y enfatizaran drásticamente los procesos de memoria de corto plazo. Por ejemplo, Bannatyne (1978) propone un método para el aprendizaje y desarrollo de la lectura con especial énfasis en el desarrollo de la memoria auditivovocal, es decir, de la habilidad para decodificar y retener fonemas o grupos de fonemas, con atención al manejo de las técnicas del deletreo de palabras. Al respecto, Bannatyne (1978:24) opina que:

"Puesto que la lectura y la escritura son sistemas de habla codificados, puede inferirse con facilidad que el habla misma tiene importancia subyacente fundamental para este sistema de codificación. Como los fonartículos en el lenguaje hablado son los que se codifican mediante optogramas en el lenguaje impreso (siempre que el lenguaje sea fonético), resulta entonces que nuestra habilidad para codificar y decodificar (escribir y leer) dependerá de cuán conscientes seamos de los fonartículos individuales de nuestra habla."

Ahora bien, en términos generales, se puede señalar que los métodos de instrucción bajo el paradigma del fonocentrismo se encuadran, de cierto modo, en un modelo de lectura conocido bajo el nombre de *lineal*, ya que se enfatiza fuertemente y sobre todo durante los primeros años de aprendizaje, la lectura letra a letra, sílaba a sílaba y/o palabra a palabra y no se considera, o se posterga la integración y elaboración semántica de los significados textuales. Además, en este modelo se pone énfasis exagerado en el componente léxico y su identificación, reduciendo y simplificando el proceso de lectura comprensiva a una percepción, conocimiento y memorización de vocabulario como paso inicial dentro de la secuencia que seguiría al análisis de frases y oraciones.

Por su parte, Caverly & Orlando (1991) sostienen que el concepto de lectura imperante desde el siglo XIX enfatizaba, y hasta hace muy poco tiempo, la mera obtención de información del texto escrito; en otras palabras, esto quiere decir que la lectura se definía como un producto específico y se minimizaba el proceso propiamente tal. Según estos autores, los fundamentos teóricos para esta perspectiva provienen de las teorías de memoria del siglo pasado, en las que ésta era concebida como almacén de información con dos componentes básicos: una memoria de corto plazo y otra de largo plazo. Este modelo resultaba en una teoría relativamente simple de cognición con importantes repercusiones para la lectura: en cuanto más tiempo una cantidad de información se mantenga activa en la memoria de corto plazo, mayor será la probabilidad de que sea transferida a la memoria de largo plazo y, por tanto, recordada.

Caverly & Orlando (1991) opinan que, desde esta óptica, la lectura era concebida como una localización de información en el texto para, por medio de la repetición, alcanzar la transferencia de esa información a la memoria. Al respecto, Johnston (1983) se refiere a estos enfoques y sostiene que en ellos la comprensión es un proceso que ocurre inmediatamente junto a la recepción de la información entrante y en el que, básicamente, la memoria de corto plazo estaría involucrada. Siguiendo a estos citados autores, también se pone énfasis en la identificación de la información entrante y su posterior activación en la memoria como componentes centrales del modelo de lectura; no obstante, es evidente que su concepción de la lectura va más allá de la mera decodificación de signos gráficos. Por su parte, Cairney (1990) aporta interesantes datos al señalar que estos modelos de lectura, denominados enfoques tradicionales, están basados en la teoría de transferencia de información. En ello, se propone que el lector debe identificar los significados del texto y debe almacenarlos en su memoria; de este modo, el lector ideal es aquel que se desempeña eficientemente como un memorizador de la información contenida en el texto. De allí la importancia asignada al proceso de percepción y memorización de los datos del texto escrito.

De estos enfoques de corte pedagógico, se desprenden serias implicancias que involucran el modo en que se concebía la lectura misma, el lector y el texto escrito. Se infiere a partir de estos datos que, en la base de estos modelos, se encuentran teorías psicológicas y lingüísticas de corte asociacionista y estructuralista, respectivamente. Específicamente nos referimos, por una parte, a los modelos lingüísticos de

Bloomfield (1933) y Hockett (1958) en los que el lenguaje humano es definido como un complejo sistema de *hábitos* con particular atención a los subsistemas centrales de corte gramatical y fonológico.

Como se sabe, estos modelos lingüísticos tienen una clara orientación conductista, proveniente de las tendencias psicológicas imperantes en esos años. No es una novedad que la postura de Skinner (1957) se dejó sentir fuertemente tanto en el terreno educacional como en el de investigación en psicología del lenguaje. Su definición del lenguaje como "conducta verbal", no muy diferente de otras conductas humanas y animales, opera sobre la triple contingencia de *estímulo-respuesta-refuerza*, en la que se rechaza explícitamente su formulación en términos de significado. Según se desprende, esta postura está amparada bajo la visión de un determinismo absoluto en que toda la conducta del ser humano está determinada y controlada inevitablemente por variables exteriores al individuo.

Se hace evidente la concepción que se tenía del lector como mero organismo determinado por los estímulos circundantes y memorizador de la información contenida en la hoja de papel escrita y, por ende, la lectura concebida como proceso fónico guiado fundamentalmente por los datos del texto. Estamos seguros de que la comprensión de estos postulados de base contribuye a iluminar el por qué el foco de la instrucción se concentra en la asociación grafema-fonema y en el desarrollo de la capacidad de memoria.

Por su parte, Holmes & Singer (1964) ofrecen una revisión de modelos y tendencias imperantes en investigación en el campo de lectura durante los años 1960 a 1963. Su estudio concluye que, durante esos tres años, surgen tres ámbitos claramente discernibles: a) un determinado esfuerzo en pos de la elaboración de teorías más completas que den cuenta del proceso de lectura, b) una mayor preocupación por diseños experimentales y estadísticos más sofisticados, y c) una búsqueda de nuevas técnicas e instrumentos apropiados para evaluar la lectura.

Dentro de este análisis, cabe destacar el denominado modelo de lingüística estructural, en el que se expone la tesis de Fries sobre el proceso de lectura dentro del paradigma estructuralista que pone énfasis en la estructura gramatical de los ítems lexicales y de los patrones gramaticales. Este método se compone de tres etapas en las que se aprecia la importancia central de los aspectos fónicos y de la necesaria ejercitación y repetición de estructuras gramaticales hasta llegar a la automatización de las conexiones fonémico-grafémicas.

En términos generales, los datos aportados por Holmes & Singer (1964) permiten sostener que muchos de los trabajos, llevados a cabo durante el período de tiempo analizado, otorgaban especial atención al desarrollo de teorías e investigaciones en las que se buscaba indagar unidades de análisis cada vez más pequeños como parte del proceso de lectura. Es así que, dentro de las variables más trabajadas, se considera como elementos nucleares para la evaluación de la lectura al vocabulario en contexto y aislado, patrones oracionales determinados y factores relacionados con la lectura oral, tales como el ritmo, el tono, la fluidez y la asociación fonética.

Ahora bien, todo lo anterior dice directa relación con las ya mencionadas teorías de lectura basadas en el proceso de transferencia de información en las que se sostenía

que el texto posea un significado único. Dicho significado era codificado en el texto por el escritor y la tarea de lector consistía en decodificarlo y almacenarlo directamente en su memoria. Desde esta óptica, es interesante recordar que gran parte de los intentos por definir o caracterizar al texto escrito destacan por un marcado sesgo formal (estructuralista). Mayoritariamente estos trabajos describen el texto en base a su extensión, es decir, a palabras, frases, u oraciones. Se puede decir que muchos de estos alcances son producto de posturas eminentemente conductistas y/o materialistas, ya que enfatizan las propiedades formales del constructo textual y le asignan a éste un carácter signico estático, es decir, explícito y no abierto a posibles interpretaciones.

Parte de estas concepciones pueden apoyarse en una importante línea de pensamiento que sostiene que los textos escritos son autónomos y «explícitos en sí mismos», ya que ellos deben funcionar descontextualizadamente. Esta postura, denominada «doctrina de la autonomía del texto escrito» (Nystrand, 1987) goza de una larga tradición greco-latina y se funda sobre la noción de que el lenguaje oral y el lenguaje escrito difieren principalmente por los contextos en que son creados y deben funcionar. En este sentido, para quienes profesan esta doctrina, el texto escrito, a diferencia del oral, funciona fuera del contexto de su producción, es decir, el escritor no acompaña al lector cuando éste enfrenta su producto lingüístico. De aquí que se postule que, para funcionar fuera de contexto, el texto escrito deba ser «autónomo» y «explícito». La lógica aparente de esta conclusión, como se verá más adelante, encuentra varias objeciones, fundamentalmente, desde el terreno del proceso de elaboración como desde el de comprensión del texto escrito.

Para Nystrand (1987) la doctrina señalada opera sobre ciertas falacias, cuyo estudio detallado lleva al autor a sostener que el texto escrito no trabaja fuera de su contexto de uso, sino, por el contrario, dentro de él. Un aporte interesante que ayuda a comprender la falacia del sustrato de esta doctrina es el avance que se registra en el concepto de contexto. Tradicionalmente el contexto situacional se había restringido al de contexto físico. Con ello, se había entendido que al no compartir, escritor y lector, el entorno de una situación comunicativa concreta, el nexa comunicativo —es decir, el texto escrito— debía ser completo y absolutamente explícito en sus significados. Sin embargo, la psicología cognitiva y la lingüística textual han logrado ampliar la idea de contexto incorporando el ámbito psicológico. Así, las capacidades y aportes de conocimientos del lector han recibido una atención especial, superando el reduccionismo fisicalista del texto y la pasividad extrema del lector e incorporando, por tanto, todos los constructos psicológicos. Básicamente, se considera que la capacidad inferencial del ser humano junto a su bagaje de conocimientos previos sobre un amplio universo lo ayudan a reconstruir el significado intencionado por el escritor.

Ahora bien, la dirección de la discusión parece requerir de algunas aclaraciones conceptuales específicas. Dentro de las tendencias imperantes en la comprensión de textos escritos, se hace necesario profundizar en un tema de particular interés y que redundará en un mejor entendimiento del desarrollo acaecido desde los métodos fónicos hasta los modelos lineales propiamente tales. En lo que sigue, a modo de paréntesis, abordaremos el tema sobre las distinciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Luego, retomaremos el tema de los modelos de procesamiento secuencial.

1.3.1.1 Texto oral y texto escrito

Según los antecedentes hasta ahora presentados, los modelos de comprensión del texto escrito no eran sino de reconocimiento y almacenamiento de la verbalización palabra a palabra producida por el lector. De esta simple perspectiva, se desprende que no había diferencias entre lenguaje oral y escrito. Al respecto, resulta pertinente recordar que Horowitz & Samuels (1987) y Scinto (1986), entre otros, destacan la importante tradición histórica que adjudica a la oralidad el rasgo fundante del lenguaje humano y que considera a la escritura como un mero sistema secundario de signos que está al servicio de los sonidos lingüísticos para otorgarles permanencia a través de la transcripción gráfica. Tal fonocentrismo ha caracterizado la definición misma de lenguaje a través de diferentes tendencias. Del mismo modo, los diversos enfoques lingüísticos, aun los más modernos y revolucionarios, parecen haber mantenido la primacía de lo fonológico sobre lo gráfico (Peronard, 1988).

Por otro lado, desde el punto de vista de la descripción lingüística, la tradición gramatical otorgó un papel central a la lengua escrita. El advenimiento del estructuralismo llevó al estudio pormenorizado de algunos componentes del código oral, tal como el nivel fónico de la lengua. Las diversas corrientes lingüísticas han abordado la relación entre los dos códigos, privilegiando uno u otro aspecto. Como se sabe, no existe consenso en este aspecto: por una parte, se propone un modelo en que lo oral y lo escrito se presentan en una relación de equipolencia, tal como ha sido propuesto por el Círculo de Praga. En este esquema, se postula que la oralidad y la escritura serían dos realizaciones distintas de un mismo sistema lingüístico, lo cual implica que comparten la misma estructura, pero que difieren en su uso, pues ellas ejercen funciones diferentes en la vida social de cada comunidad. En el otro extremo, por ejemplo, Halliday (1987) opina que lo oral y lo escrito correspondieran a sistemas lingüísticos particulares y distintivos.

Scinto (1986: 32) diagrama del siguiente modo los diversos enfoques en que se comprenden las relaciones entre lo escrito y lo oral:

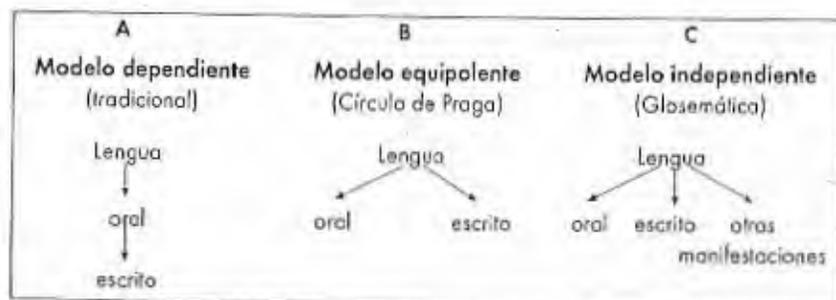


Figura 3. Diagrama sobre los enfoques de las relaciones entre el lenguaje oral y escrito.

Si aceptamos tentativamente que el texto escrito es una mera transcripción del texto oral, debemos conceder la posibilidad de que todo texto sea codificado fonicamente primero y que la diferencia sólo se manifieste como una modalidad de expresión. Sin embargo, esta postura no resulta fácil de sostener: hoy en día ya no existe duda de que la mayoría de las personas escriben en forma diferente a como hablan (Scinto, 1986; Chafe & Danielewics, 1987; Horowitz & Samuels, 1987; Halliday, 1987; Peronard, 1988). Muchos estudios desarrollados durante las últimas décadas han aportado evidencia empírica para subrayar la importancia de esta distinción, así como de sus interesantes repercusiones teórico-prácticas. Evidentemente, se puede afirmar que lo escrito es mucho más que *habla escrita*. Al respecto, Peronard (1988) siguiendo las ideas de Labov y buscando reconsiderar el concepto tajante de categoría, analiza la distinción entre lenguaje oral y lenguaje escrito dentro del esquema de 'categorías de límites difusos', esto quiere decir que si bien habrá casos de fácil asignación a uno u otro extremo, ya que los fenómenos se sitúan centralmente en la categoría constituyendo ejemplos prototípicos, habrá también casos dudosos y marginales debido a su ubicación en zonas de tipo limítrofe o colindante.

Sobre esta base, Peronard identifica la conversación dialógica cara a cara como la variedad lingüística típica de la oralidad y adjudica al texto argumentativo académico el prototipo del lenguaje escrito. Estas dos tipos de textos presentan el mayor número de características propias de cada variedad lingüística, mientras que las otras variedades se ubican en zonas adyacentes y sólo ostentan ciertos rasgos de los correspondientes a cada una de las categorías centrales.

En efecto, la conversación dialógica es el producto más típico o propio de la actividad natural del lenguaje, es decir, del hablar. Este texto se produce en una situación rica en elementos para lingüísticos; debido a ellos el hablante, al transmitir sus significados, puede apoyarse en determinados movimientos corporales que brindan claves contextuales (movimientos de cejas y ojos, expresiones faciales, deixis referencial, etc.). Tanto esta información extralingüística, así como la aportada por los elementos prosódicos (entonación, acentuación, pausas, etc.) contribuyen a entregar muchos datos que el texto escrito deja implícitos, para que sean aportados, en una participación activa, desde el conocimiento del lector experto. De este modo, los textos escritos se definen como unidades de uso potencialmente coherentes, cuyo sentido es construido a través de un proceso de alto nivel de exigencia transaccional entre la información escrita y todos los aspectos cognitivo-lingüísticos-afectivos del lector participativo.

Por otro lado, al construir un texto oral es posible para el hablante volver atrás y profundizar ciertos puntos que desea retomar o que el oyente pueda manifestar como deseables de ser tratados nuevamente. Este hecho de compartir el contexto comunicativo situacional permite al hablante dejar implícita una gran cantidad de información que desea transmitir y que supone es parte del conocimiento del oyente, pues el hablante conoce a su interlocutor y sabe a quién dirige su texto. En este sentido, y gracias al proceso de retroalimentación antes esbozado, es posible que un hablante pueda readecuar el contenido de su texto y replantear su discurso en térmi-

nos del real conocimiento del tema que posean sus oyentes (Horowitz & Samuels, 1987).

Como se sabe, debido a la escasa permanencia de los signos fónicos, la comprensión oral implica grandes exigencias en el almacenamiento y retención de información, lo que se ve afectado por nuestras limitadas capacidades de memoria a corto plazo (Crowder, 1985; Peronard, 1988; Smith, 1971).

Ahora bien, debido a la espontaneidad del texto oral en su versión prototípica de corte dialógico, su organización léxico-sintáctica típica, producto de la rapidez y menor monitoreo o planificación consciente, se caracterizó por una relativamente escasa variedad léxica y una sintaxis más bien suelta y abierta, es decir, no denota un alto grado de cohesión (Halliday, 1987; Peronard, 1988). Por el contrario, la norma escrita se reconoce, en general, en un libro o en un discurso académico y en su punto extremo es caracterizada como formal, altamente planificado y artificial (Horowitz & Samuels, 1987; Scinto, 1986). En la comunicación mediante un texto escrito no existe una retroalimentación entre el escritor y el lector, pues no se comparte un contexto situacional comunicativo. Por ello, en este constructo monológico, el escritor debe dirigir su texto a uno o varios lectores posibles o invocados y, por consiguiente, debe adecuar el nivel del texto al supuesto conocimiento previo de esa determinada audiencia. En este sentido, desde el punto de vista del lector, no es posible acceder a explicaciones o profundizaciones, ya que no existe el intercambio dialógico.

En todo caso, el texto escrito permanece en el tiempo y se puede revisar una y otra vez para tratar de llegar a las ideas allí presentadas. Ello explica el hecho que se diga que la lectura comprensiva, en comparación con la audición comprensiva, demanda menos recursos de memoria a corto plazo pues, no parece necesario mantener en ella una gran cantidad de información, ya que ésta se encuentra a disposición del lector en el texto impreso.

Todo lo anterior fundamenta el hecho de que, al construir un texto escrito, el autor deba ser muy cuidadoso y tratar de presentar la información en forma clara y ordenada, dejando implícito sólo aquello que cree puede ser rescatado por el lector que tiene en mente. Por esta razón, este texto ideal debe ser altamente cohesionado y estructurado y sus componentes deben tener una organización jerárquica idealmente muy coherente. Esto significa que el autor deba apoyarse en todos los mecanismos disponibles (marcadores anafóricos y catafóricos, conectores, marcadores de puntuación, etc.) para establecer claramente las relaciones intra e intersentenciales. El hecho de saber que el lector no tendrá apoyo extratextual en la búsqueda del significado, lleva al escritor a planear y revisar conscientemente su producto. Esta elaboración cuidadosa trae consigo una mayor riqueza léxica así como una sintaxis, en ocasiones, compacta, compleja y de estructuras fuertemente cohesionadas.

1.3.2 Modelos lineales o de procesamiento de la información

Luego de estas necesarias precisiones, retomamos el tema de este capítulo. Dentro de los denominados modelos lineales y, a diferencia de aquéllos provenientes de

prácticas instruccionales y carentes de apoyo teórico explícito, se debe llamar la atención sobre aquéllos que la literatura especializada ha destacado enfáticamente como de etapas secuenciales y de clara orientación computacional, provenientes mayoritariamente desde la teoría del procesamiento de la información. También estos modelos han sido conocidos como "enlaces guiados por los datos" o de procesamiento ascendente (*bottom-up*), pues en ellos el proceso lector se centra en la fase de identificación de la información visual o presente en el texto escrito a partir del reconocimiento de letras y grupos de letras y se constituye como un proceso de alta rigidez.

Dentro de esta tendencia, en este apartado nos referiremos brevemente a dos de los más destacados modelos lineales propiamente tales: el de Gough y el de LaBerge y Samuels.

El primero de ellos fue propuesto por Gough en 1972 y su propósito era explicar la secuencia de mecanismos y procesos que llevaba a cabo un lector desde que mira por primera vez los estímulos visuales escritos hasta que los codifica oralmente y logra llegar a la fase de lectura oral (Gough, 1985a, 1985b). En el modelo se especifica que con la primera fijación ocular se produce en la retina una representación directa llamada ícono, que permanece hasta que se produce el siguiente ícono como resultado de una segunda fijación (todo ello en milisegundos por letra). Por medio de este procedimiento, las letras se asocian a fonemas y se logra producir una representación fonética del estímulo visual que es transferida a la memoria léxica. Esta última instancia está encargada de la búsqueda y reconocimiento de la palabra.

Por su parte, el modelo de LaBerge y Samuels se publicó por primera vez en 1974 y es conocida como *Modelo de Automaticidad* (LaBerge & Samuels, 1985; Samuels, 1985). En él se destaca el procesamiento de la lectura en cuanto a la importancia de la atención y la automatización. De acuerdo a sus postulados, los componentes centrales son tres. Una memoria visual, encargada de la detección y análisis de letras, de patrones gráficos y reconocimiento de palabras. Una memoria fonológica que procesa representaciones acústicas para llegar a la asociación grafo-fonema. Y una memoria semántica que organiza las palabras en oraciones y extrae su significado.

Posteriormente, Samuels en el año 1977 efectuó una revisión y actualización, incorporando algunos cambios importantes. Básicamente, éstos se pueden resumir en la actualización de una fase de interacción entre ciertos componentes de procesamiento. Con ello, el modelo se acerca a visiones más interactivas y supera, en cierta forma, algunas de las críticas más serias respecto a su secuencialidad de procesamiento.

1.3.2.1 Críticas a los modelos lineales

En principio, cabe señalar que, evidentemente, los primeros métodos fónicos de enseñanza no estaban *explícitamente* apoyados en una visión modular de la mente humana; no obstante, es posible sugerir que en ciertos casos se adhiriera intuitivamente

a esa perspectiva teórica. Respecto de estos primeros, se sostiene que muchos especialistas cuestionaban el valor de lo fónico, ya fuera como una subhabilidad para el logro posterior de la lectura o como una ayuda para el reconocimiento de palabras. Así, los métodos intuitivos para el aprendizaje de la lectura (o decodificación, en este caso) debieron enfrentar una dura crítica y buscar apoyo teórico que los sustentara. Al respecto, Johnson (1977) concluye, basado en diversos estudios de procesamiento de información, que la palabra como un todo es la unidad mínima que puede ser procesada a través de las funciones cognitivas y que, por tanto, el exagerado fonocentrismo detectado no contribuye a la eficiencia del acto de lectura. Asimismo, Layton (1979) da cuenta de una investigación llevada a cabo por Menyuk en la que la autora postula que los lectores eficientes utilizan sólo un mínimo de tiempo desarrollando conciencia fónica y que este tipo de lector llega rápidamente a centrar su atención en estructuras de frase y de oración, con sólo un uso ocasional de lo fónico. Sin embargo, en opinión de Layton, los métodos con énfasis en lo fónico son una herramienta eficaz para la identificación de palabras y, a pesar de que otras técnicas han sido descubiertas, sólo éstas logran llevar al niño al estado de lector adulto o experto. Como se comprende, este debate tiene aún hoy en día vigencia y se encuentran investigadores y educadores a favor y en contra de la aplicación de un sistema fonocentrista de la lectura.

Es posible sostener que hoy en día pocos científicos aceptan una arquitectura totalmente serial de la mente humana. En parte, porque se dice que es lenta e ineficiente, pues las operaciones de un determinado nivel no podrían llevarse a cabo hasta que se hubieran ejecutado todas las de los niveles anteriores. Si esto ocurriera así, llevaría consigo muchas consecuencias negativa, tales como, "tiempos de espera" excesivos en el procesamiento de la información y generación de una sobrecarga en la memoria operativa. Además, se pone de manifiesto que los enfoques seriales se oponen a los datos que se disponen sobre la organización funcional del cerebro, ya que éste se entiende como una red de miles de procesadores interconectados que trabajan en línea (*on line*) y no como un único analizador de información lineal.

Hoy en día, existe evidencia empírica que permite afirmar que el proceso de lectura no se realiza necesariamente letra a letra (a pesar de que se comprende que no es posible identificar una palabra sin prestar atención a sus elementos constitutivos). Prueba de ella son los aportes más concluyentes en favor de que los lectores expertos logran la identificación de letras en paralelo, es decir, que los mecanismos de identificación de letras pueden abarcar varias de ellas a la vez o, incluso, una palabra completa o varias de éstas (Just & Carpenter, 1987; Belinchón *et al.*, 1992). La importante investigación realizada en el ámbito de los denominados "movimientos sacádicos" muestra que la mirada del lector se desplaza por el texto escrito, usualmente, de izquierda a derecha en una serie de movimientos no uniformes, sino que avanza a pequeños saltos discontinuos con intervalos no predeterminados. En otras palabras, la mirada del lector no recorre, "no barre", todas y cada una de las letras del texto, sino que se ubica en sucesivos puntos de la cadena lingüística a gran velocidad. Los antecedentes aportados por estos estudios llevan a suponer que no todas las palabras de un texto reciben una fijación ocular; en general, las palabras

cortas (de hasta tres o cuatro letras) son "saltadas" con mayor frecuencia que las largas (de seis letras en adelante). Del mismo modo, las palabras con mayor frecuencia de uso son objeto de menores fijaciones oculares y de menor duración que las menos frecuentes (De Vega, 1984; Just & Carpenter, 1987; De Vega *et al.*, 1990; Belinchón *et al.*, 1992; Vieiro *et al.*, 1997).

Como se desprende, la mayor parte de los modelos seriales desarrollados tienden a ser modelos de comprensión de palabras o modelos de comprensión de oraciones como unidades aisladas de procesamiento. Es factible que mucha de esta investigación, influenciada por "la metáfora fuerte del computador" (Delclaux & Seoane, 1985; García-Albea, 1993) en la que se identifican los procesos computacionales con los procesos humanos, requiera de una organización lineal bajo el gobierno de un procesador único que ejecuta operaciones secuencialmente.

Desde el terreno de la psicolingüística se ha desarrollado una amplia e importante investigación en torno a cada uno de estos niveles estructurales, sin embargo, se ha enfatizado exageradamente su rol aislado. Al parecer, no cabe duda que el procesamiento del lenguaje escrito consta de diversas clases de unidades que se superponen jerárquicamente, de modo que las unidades mayores resultan de combinaciones recursivas de unidades menores. Atendiendo a esta idea, la lectura puede ser caracterizada como un proceso de identificación de estos diversos tipos de unidades estructurales y de integración de éstas en unidades mayores, minimizando el rol del sentido. No obstante, y dejando en claro que la comprensión léxica y oracional constituyen soportes esenciales para la comprensión del texto, se debe señalar que ellas por separado ofrecen una visión parcial de la actividad comprensiva global, es decir, aportan un sustrato de base, pero no logran dar cuenta de los productos finales globales del proceso total. En otras palabras, se debe precisar que el foco de nuestro interés apunta hacia los macroprocesos generales de comprensión, que no dudamos se sostienen sobre una serie de etapas fundantes y no menos vitales. Desde esta perspectiva, estos primeros modelos prestaron escasa atención a los macroprocesos y se concentraron excesivamente en los niveles iniciales de procesamiento o microprocesos.

1.3.3 Modelos interactivos (o psicolingüísticos)

El advenimiento de la psicolingüística junto a otros importantes hitos del desarrollo científico trae aparejado un lento, pero importante cambio de perspectiva en la manera de enfrentar y de concebir algunos fenómenos científicos, en particular, el abordaje interdisciplinario de los procesos psicolingüísticos, tal como el de la comprensión de textos escritos. Si bien es cierto que el cambio paradigmático fue detonado, en parte, en la década de los sesenta en el marco de los indiscutibles aportes de Noam Chomsky, mucho habría que superar para llevar a la naciente psicolingüística hasta el terreno del discurso propiamente tal.

En todo caso, no cabe duda que la revolución chomskiana obligó a muchos científicos a visualizar nuevos horizontes y abrió el camino hacia una nueva lingüística y una nueva psicología, ofreciendo una postura alternativa para superar las

ideas imperantes por largos años desde una visión excesivamente estructuralista y conductista que había marcado los modelos de lectura hasta ahora comentados. Las propuestas de Chomsky en cuanto a su concepción del lenguaje y el modo en que se adquiere y desarrolla producen un cuestionamiento de las tendencias dominantes en lectura y los modelos lineales deben enfrentar emergentes propuestas alternativas. En efecto, el hecho de que la lingüística generativo-transformacional demostrara que el significado de las oraciones no se relaciona directamente con su forma externa y que se requiere manejar un conjunto de reglas de transformación para relacionar esta estructura con la que corresponde a la o las proposiciones involucradas, además de destacar el uso creativo que los usuarios hacen de su competencia, derivó en una visión activa y participativa del sujeto que adquiere su lengua y contribuyó a superar el carácter tradicionalmente pasivo, asignado al lector de un texto.

Al mismo tiempo, aquellos interesados en modelar el procesamiento humano de información en computadoras descubrieron que se debía implementar un "almacén de conocimientos", si es que querían lograr un sistema informático convincente de simulación del comportamiento humano.

Dentro de los llamados modelos interactivos de lectura, es necesario presentar una distinción entre aquellos trabajos que inicialmente se derivaron del modelo chomskiano de gramática generativa que se encuadraron en el marco de la naciente psicolingüística y otros que, estando dentro del mismo paradigma interdisciplinario, se nutrieron más de la investigación en psicología, en inteligencia artificial y en ciencia computacional que de la lingüística.

En este contexto, para muchos investigadores este paradigma psicolingüístico emergente quedó restringido a una serie de premisas muy radicales que -en opinión de algunos- no permitió un fuerte avance hacia una perspectiva cognitiva amplia de corte eminentemente discursivo. Ello redundó en que -con el devenir del tiempo- la llamada "psicolingüística tradicional chomskiana" no lograra posicionarse con cierto reconocimiento y sólo se restringiera a dominios muy específicos, recibiendo ataques muy duros desde diversos flancos. En efecto, Reber (1987) sostiene que la psicolingüística ha decaído tan rápidamente como se llevó a cabo su creación y exaltación. Ello debido a que, en palabras de Reber, esta ciencia híbrida llamada psicolingüística no parece haber tenido mucha fuerza como para permanecer. Reber (1987) entrega cinco razones que explicarían la corta existencia de esta disciplina. Básicamente ellos pueden resumirse en un ataque a la figura de Noam Chomsky, su postura epistemológica y, por ende, sus modelos de gramática generativa transformacional. De hecho, se rechaza su postura innatista extrema así como sus cambiantes modelos gramaticales. Incluso se argumenta que el número de referencias bibliográficas respecto de sus trabajos ha descendido abruptamente en los últimos años.

Por su parte, Gernsbacher (1990 y 1996) considera que los argumentos esgrimidos por Reber (1987) alcanzan la postura de "pecados mortales" que son necesario evitar para no caer en el terreno de la psicolingüística. Estos denominados pecados, que Gernsbacher (1996) no desea cometer, pues ella pretende sentar las ba-

ses de un modelo de comprensión del lenguaje que se mantenga en un nivel general o molar, amparado en una postura denominada "psicología del discurso", serían los siguientes:

- Creer en una versión fuerte del innatismo
- Aislar la psicolingüística de la psicología
- Preferir la teoría a los datos empíricos
- Apoyarse en teorías lingüísticas
- Ignorar el funcionalismo

Como se aprecia, el ataque a la psicolingüística de inspiración chomskiana proviene de la psicología que reniega de la concepción del lenguaje propuesta por Chomsky y exagera tal postura sin aceptar visiones intermedias o alternativas. Es evidente que Gernsbacher plantea de manera drástica el quiebre con la postura chomskiana y reclama para la psicología experimental el estudio del lenguaje, atacando algunos de las opciones que Chomsky había defendido fuertemente, a saber, "que el lenguaje está doblemente aislado de otros procesos psicológicos, que es propio del hombre y único dentro del hombre" (Reber, 1987:331).

En definitiva, es muy posible que la psicolingüística de orientación chomskiana esté experimentando un descenso, pero no cabe duda que ha surgido una nueva psicolingüística de variadas orientaciones, en muchos casos, con una marcada preocupación por el discurso y su procesamiento cognitivo, no restringido a una postura radical innatista ni necesariamente de inspiración chomskiana. Esta es, probablemente, la nueva y actual psicolingüística en la que muchos creemos y por la que trabajamos.

1.3.3.1 Tendencias psicolingüísticas iniciales

1.3.3.1.1 Modelos Generativo-transformacionales

Los revolucionarios cambios comentados más arriba, además de otras importantes circunstancias históricas, derivaron en la creación oficial de la psicolingüística, entendida inicialmente como la disciplina científica cuyo objeto de estudio es la adquisición y uso de las lenguas naturales -comprensión y producción de enunciados orales y escritos- desde la perspectiva de los procesos mentales subyacentes. Esta interdisciplina, bajo los paradigmas de la lingüística generativo-transformacional y de la psicología cognitiva, motivó a un grupo de investigadores a estudiar las implicaciones de estas nuevas tendencias en la comprensión del lenguaje natural. En contraste con las visiones anteriores, ahora el lenguaje se define como una facultad cuyo uso es un proceso gobernado por reglas y cada miembro de una comunidad lingüística participa activamente en la construcción de su sistema lingüístico.

En este contexto, Pearson & Stephens (1994) sostienen que, en un inicio, los esfuerzos más notables en este campo se aprecian en el desarrollo de una "teoría derivacional de complejidad", que da cuenta de la influencia del tipo y número de las transformaciones gramaticales que afectan la comprensión de enunciados orales y/o escritos. El objetivo central de esta teoría era llegar a predecir, en base a las transformaciones involucradas en un corpus determinado, qué oraciones serían más

difíciles de comprender, ya que requerían mayor número de reglas transformatorias desde la estructura profunda. Flores D'arcais & Schreuder (1981) informan que esta línea "clásica" de la investigación psicolingüística buscaba explorar la realidad psicológica de los constructos lingüísticos propuestos por la gramática generativo-transformacional, tales como, la estructura de la frase y determinadas transformaciones. Por ejemplo, en muchos estudios se aplicaban transformaciones para estudiar la influencia de oraciones en voz activa y pasiva o con reordenamiento de las cláusulas en oraciones complejas.

Sanford & Garrod (1981) hacen ver que estos modelos tuvieron gran auge durante algunos años, pero que luego decayó el interés en su profundización, en parte, porque los resultados empíricos presentaron contradicciones complejas de manejar. Del mismo modo, Pearson & Stephens (1994) opinan que los esfuerzos en este terreno se vieron debilitados luego de una década de investigación no sólo debido a los vertiginosos cambios acaecidos en la lingüística, sino, además, al tipo de problemas señalados por Sanford y Garrod en cuanto a los hallazgos empíricos.

Por su parte, García-Albea (1993) declara que parte del fracaso de esta teoría se debe al isomorfismo postulado entre la gramática y los procesos de comprensión de oraciones, ya que existió cierta confusión entre modelos de competencia (conocimiento implícito de la lengua) y modelos de actuación (uso de la lengua en situaciones concretas), en donde la hipótesis de la "teoría derivacional de complejidad" constituyó una de tantas propuestas sobre la actuación. De cualquier forma, no cabe duda que estos trabajos constituyen un singular aporte, producto de la fuerte influencia de las ideas generativo-transformacionales imperantes.

1.3.3.1.2 Primeros psicolingüistas: Goodman y Smith

Mientras estos modelos probaban su eficacia, el terreno de la investigación psicolingüística se acrecentaba, y lingüistas y psicólogos se disponían a estudiar el lenguaje humano con herramientas más complejas e ideas renovadas, creando espacio para los debutantes psicolingüistas. De acuerdo a Herber (1994) y Pearson & Stephens (1994), los trabajos de dos investigadores de particular influencia se constituyen en pioneros en el ámbito de la lectura durante la década del sesenta. Ellos son Kenneth Goodman y Frank Smith. Sus indagaciones les permitirán abordar y dejar a la vista cuestiones fundamentales que se mantendrán por muchos años en la agenda de investigación y que, incluso, algunas de ellas, hoy en día aún esperan respuestas más integradoras.

Goodman publicó en 1965 un estudio en el que demuestra que los errores que cometen los lectores mientras leen oralmente, no se deben considerar como problemas que identificar y erradicar, sino que se deben entender como una rica información que entrega una visión sobre los procesos internos de comprensión del texto escrito. En este trabajo, el autor postula que el lector es un explorador y constructor en busca del significado y que en esta tarea hará uso de todos los recursos disponibles. El estudio detallado de los problemas de lectura en diferentes situaciones, llevó a Goodman a concluir que en la comprensión de una palabra, los contextos lingüístico y semántico desempeñan un rol crucial. Así, la lectura de palabras en contexto

demonstró alcanzar mejores logros que la lectura de palabra en listas de elementos no relacionados (Goodman, 1965).

El estudio fundamental que comentamos, junto a otros posteriores, abrió un espacio importante al estudio de los procesos cognitivos implicados durante la lectura y trajo una renovada visión del lector como usuario muy activo de su lengua mientras realiza su proceso de comprensión textual. En la tarea de construir el significado textual, Goodman & Goodman (1994) sostienen que el lector utiliza tres sistemas de claves, a saber, de tipo sintáctico, semántico y grafofonémico. El uso adecuado de estas claves constituye el soporte sobre el que el lector reduce las ambigüedades y logra predecir información esencial.

Por su parte, las revolucionarias ideas aportadas por Smith en su primer libro publicado en 1971 se pueden resumir, inicialmente, en que para este autor cada sujeto que aprende a leer lo hace como consecuencia de ser parte de una comunidad letrada y, por lo tanto, uno aprende a leer, leyendo. En este sentido, Smith (1971) señala explícitamente que la función de los profesores no es tanto enseñar a comprender como ayudar a los niños a desarrollar la lectura, sino abogar por un tipo de enseñanza más global e integradora en que el sujeto aprenda a leer como parte de un crecimiento social más amplio. Esta postura implica una serie de pasos metodológicos que recién hoy en día se están poniendo en acción, tales como el enfoque directo del desarrollo de destrezas de lectura, enfatizando la participación del lector y su control estratégico (Flippo & Caverly, 1991a y 1991b; Dale *et al.*, 1991; Lorch *et al.*, 1993; Rosenshine & Meister, 1994; Peronard *et al.*, 1995; Carriedo, 1996; Solé, 1996; Monereo, 1997; Vieiro *et al.*, 1997; Parodi & Núñez, 1999).

Otra de las destacadas contribuciones que Smith avanza lúcidamente dice relación con la idea de que la lectura opera sobre la base de predicciones informadas a partir de la información no visual o conocimiento previo. Smith argumenta que los buenos lectores son capaces de arriesgarse a establecer predicciones antes y durante la lectura y que mucho de estos procesos se basan, mayoritariamente, en sus conocimientos anteriores. Un lector hábil, en palabras de este investigador, descansa mínimamente en la información visual y potencia el uso de los conocimientos previos. De aquí, se llega a otro aporte de Smith a la teoría de la lectura en que se manifiesta que este proceso de naturaleza psicolingüística es eminentemente constructivo, ya que los sujetos logran crear el sentido del texto a base de lo que ya conocen y está a su disposición; en otras palabras, se postula que la comprensión del texto es un proceso predictivo y de toma de decisiones en que el sujeto trabaja activamente en la construcción del significado en base información visual, pero con particular atención a conocimientos previos disponibles.

Como se puede apreciar, la perspectiva psicolingüística introdujo importantes antecedentes que llevaron a sentar las bases de los logros con que contamos actualmente. Tal vez, un aspecto interesante es que las investigaciones en este terreno abrieron puertas que posibilitaron llegar a contar con ideas claramente distintas de las que se tenían con anterioridad. En concreto, es posible señalar que la psicolingüística logró introducir fuertes cambios en la tradición imperante, en parte, ya iniciados por una perspectiva lingüística pura desde la teoría generalista. De

cualquier modo, las influencias psicolingüísticas se dejarán sentir y marcarán los trabajos venideros en diversas disciplinas y ayudarán al redescubrimiento de antiguas ideas.

1.3.3.2 Teoría de los esquemas

Aunque los primeros modelos psicolingüísticos no postulaban explícitamente un procesamiento en paralelo con influencia de un acceso conceptualmente guiado, es evidente que estos supuestos formaban parte de las bases teóricas. Se puede decir que algunas de las vertientes desde donde surgió el tema de la importancia del conocimiento previo, de su organización y su representación en la memoria provino de la emergente psicología cognitiva, de la inteligencia artificial y de la ciencia computacional, así como de la lingüística y de la psicolingüística.

Como una forma de llegar a entender el modo en que funcionan los mecanismos de comprensión, la manera en que se organiza el conocimiento existente en la mente del lector y la forma en que se integra la información nueva en la representación que va construyendo el sujeto durante la lectura, la psicología cognitiva y las teorías psicolingüísticas han postulado la noción de esquema. Este enfoque arranca de un tipo de procesamiento descendente, en el cual el conocimiento previo vital para otorgar coherencia al constructo escrito estaría estructurado en la mente de modo que el reconocimiento parcial e inicial de lo escrito es suficiente para activar toda un conjunto de conocimientos interrelacionados. Estos paquetes de información han recibido diversas denominaciones a lo largo de la historia: "marco" (*frame*) propuesto por Minsky (1975), "libreto" (*script*) manejado por Schank & Abelson (1977) y "esquema" utilizado por Piaget (1972) y Bartlett (1932). Todas ellas, en términos generales, apuntan al modo de almacenamiento de conceptos más o menos abstractos sobre eventos, acciones o rutinas.

Como muchas otras teorías, la de los esquemas no es nueva. Emergió a principios de la década de los años treinta a propósito de los primeros escritos de Piaget (1972) sobre el desarrollo de la inteligencia en los niños y de los trabajos de Bartlett (1932) acerca de la memoria, en donde se definían los esquemas, en palabras de Nist & Mealey (1991), de forma un tanto vaga y en ámbitos diversos. Posteriormente, diversos investigadores en sus estudios sobre memoria y comprensión han logrado definir con mayor precisión, dentro el campo de la lectura comprensiva, este concepto y sus correspondientes funciones. En términos generales, se acepta que un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria del sujeto, en otras palabras, equivale a un tipo de organización de información prototípica que se elabora y almacena a lo largo de la vida (Rumelhart, 1980). Estas entidades conceptuales complejas están compuestas por unidades más simples y se pueden engarzar unas en otras. De este modo, se comprende que hay esquemas que agrupan nuestros conocimientos sobre cómo ir de compras, asistir a una fiesta o usar un computador. Así, por ejemplo, el esquema de "ir de compras" incluye una serie de requisitos (tener dinero, tarjetas de crédito y/o chequera) y acciones (movilizarse en bus, en auto o en metro, llevar paquetes, recorrer tiendas, etc).

De acuerdo a la teoría de los esquemas, la comprensión es un proceso interactivo entre los esquemas de conocimiento del lector y la información del texto. Las dos formas de procesamiento, descendente y ascendente, quedan englobadas en la idea de que, cuando un sujeto lee, debe hacer uso de todos los recursos disponibles, atendiendo a los datos del texto como activando en su memoria la información necesaria. Esta visión del proceso constituye lo que se llama "modelos interactivos de lectura". Lo que el lector ve en el texto y los conocimientos que el mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Este tipo de procesamiento en paralelo, de forma claramente alejada de la recepción pasiva implicada en la concepción de la lectura como proceso ascendente-guiado exageradamente por los datos del texto, evidencia un lector como procesador muy activo que utiliza información de origen muy variado con el fin de dar coherencia al escrito, reconstruyendo los significados textuales en una interpretación basada en sus propios marcos conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo.

Todos los conocimientos almacenados en la memoria del lector se van organizando y reorganizando cada vez que se incorporan nuevas informaciones en una especie de sistemas de redes interrelacionadas. Para lograr ser realmente comprendida, una información nueva debe integrarse en esos esquemas pre-existentes, estableciendo las conexiones pertinentes con lo que ya se conocía sobre ese campo de la experiencia. Al hacerlo, se posibilita además la realización de múltiples nuevas relaciones entre conocimientos ya almacenados, pero que hasta ese momento se encontraban inconexas o relacionadas de otra forma. Como se desprende de esto visión, la acumulación de conocimiento no progresa nunca como una mera suma de información, sino que cada nuevo dato provoca una reestructuración del sistema de conexiones existente.

En este sentido, la comprensión de un texto escrito no depende de una capacidad limitada de conocimientos, sino que de la necesaria posesión de estructuras de conocimientos pertinentes que se van ampliando y re-elaborando en el acto mismo de comprensión, para lograr una adecuada interpretación textual. Como se comprende, los esquemas de conocimientos que las personas organizan a lo largo de sus vidas les permiten interpretar, contrastar y analizar gran parte de la información que se les presenta. Este conjunto de saberes se constituye en la forma particular de observar y comprender el mundo de cada ser humano, en otras palabras, conforma una determinada visión de mundo o mundo posible, o modelo mental (Johnson-Laird, 1983; Gómez, 1995). Estos conocimientos que se almacenan y construyen respecto de nuestro entorno, nuestra vida y sobre nosotros mismos, en definitiva, son la base que nos permitirá recibir nueva información e interpretarla.

En especial, dentro de esta perspectiva, cabe destacar los aportes de Rumelhart (1975, 1980 y 1994) en cuanto a la investigación sobre las denominadas *gramáticas de los cuentos*, en las que se plantea que el sujeto lector comprende un texto escrito gracias a las representaciones organizadas que posee de los distintos episodios o categorías que componen un texto narrativo en el nivel más abstracto (superestructura). El tema de las gramáticas de los cuentos gozó de amplia investigación y aún presenta importantes aportes para el estudio de la comprensión y la producción

textual. Rumelhart (1975) elaboró una de las primeras gramáticas para dar cuenta de narraciones o cuentos simples, con las que se intenta explicar la organización de sus componentes.

La propuesta de Rumelhart se basa en una gramática que opera con un conjunto interrelacionado de reglas sintácticas y reglas de interpretación semántica. De acuerdo a este autor, este tipo de reglas se corresponde con los procedimientos de organización que ejecutan los lectores cuando comprenden o memorizan un texto narrativo. Para Rumelhart, la relación entre esquema y comprensión es muy estrecha, pues él sostiene que cuando un sujeto comprende lleva a cabo un proceso de selección y verificación de esquemas. En este sentido, por una parte, los sujetos que leen un cuento deben seleccionar, desde la información archivada en su memoria, un conjunto de esquemas en los que encaje el contenido de la información que están procesando. Por otra parte, los lectores deben encontrar episodios constitutivos concretos de la organización del cuento (marco, tema, episodio, resolución, etc.) y asociarlos a los que posee en su memoria.

Posteriormente, Rumelhart ha realizado diversas reformulaciones teóricas que han permitido profundizar y construir un panorama más completo y complejo del proceso de activación esquemática y utilización de estos mecanismos en la comprensión y recuerdo de los cuentos (Rumelhart, 1980, 1994). No obstante, sus investigaciones dan inicio a una vasta gama de estudios en el ámbito de la comprensión y de la memoria que destacan los aportes de conocimiento de los sujetos mientras realizan variado número y tipo de procesamientos psicolingüísticos (Thorndyke, 1977; Mandler & Johnson, 1977; Bower *et al.*, 1979; Johnson-Laird, 1983).

Como una forma de resumir las características centrales de esta postura, cabe destacar que Nist & Mealey (1991: 48-49), basados en una serie de investigaciones, postulan que la importancia de la teoría de los esquemas radica en que en el proceso de lectura es posible distinguir seis funciones que un esquema puede cumplir:

- a. Proveer marco ideacional. Entrega una referencia para organizar la información entrante y la que se activa desde los diversos sistemas de memoria.
- b. Permitir la atención selectiva. Ayuda al lector a seleccionar la información importante desde el texto.
- c. Contribuir al proceso inferencial. Permite la recuperación de información implícita en el texto como un mecanismo que provee conocimientos previos.
- d. Permitir la búsqueda ordenada de información en la memoria. Dado que el esquema actúa como un paquete prototípico de cierta información, el lector es guiado hacia la información que requiere recuperar para hacer coherente el texto.
- e. Facilitar la edición y el resumen. En este punto, el esquema ayuda a la determinación de las ideas importantes y de las de menor relevancia. También permite la formulación de gráficos y organizadores.
- f. Permitir la reconstrucción inferencial. Ayuda a superar los vacíos de memoria que pueda tener el lector, permitiendo la generación de hipótesis acerca de la información faltante.

Las diversas teorías que sobre los esquemas se han venido desarrollando han explicado, desde diversas perspectivas, cómo se forman dichas estructuras y cómo se relacionan y funcionan entre sí a medida que el sujeto incorpora nuevos conocimientos. A continuación, nos detendremos en una de las teorías estructurales que mejor da cuenta de estos constructos y que ha resultado ser una de las más influyentes: la teoría macroestructural de van Dijk y Kintsch.

1.3.4 Teoría macroestructural: Modelo psicossociolingüístico estratégico

Las teorías de este tipo reconocen varios niveles de representación semántica del texto, resultantes cada uno de ellos de una operación específica de comprensión. El modelo que surge de los trabajos de van Dijk & Kintsch (1978, 1983) y van Dijk (1978, 1980, 1985) pone énfasis en el análisis estructural de los textos y pueda resumirse en dos componentes esenciales: una descripción de la estructura semántica del texto y un modelo de procesamiento psicossociolingüístico.

van Dijk y Kintsch (1978) sostienen que la estructura de los textos está compuesta por una serie de significados oracionales o *proposiciones*, unidas por medio de relaciones semánticas. Algunas de estas relaciones están explícitas en la estructura textual, pero otras deben ser inferidas por el lector durante o con posterioridad al proceso de interpretación, ya sea basado en sus conocimientos previos o por medio de las claves del contexto. De acuerdo a van Dijk & Kintsch (1978, 1983) y van Dijk (1978), la comprensión de los textos escritos se puede caracterizar 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 expresadas en oraciones adyacentes, esto es, se destaca el establecimiento de relaciones locales o parciales. Por su parte, en el procesamiento del nivel macroestructural, interesan las relaciones entre las proposiciones que engloban o resumen un conjunto de proposiciones nucleares. Para ello, el lector debe generar una representación semántica global del contenido del texto o *macroestructura textual*, en la cual refleja el sentido general del discurso. Estas organizaciones de ideas de mayor jerarquía en un texto han sido denominadas *macroproposiciones*, en oposición a todas aquellas *microproposiciones* que constituyen parte de la coherencia local o parcial del texto. De este modo, la macroestructura se constituye como una versión más abstracta y reducida que la microestructura, pero a partir de esta última.

van Dijk & Kintsch (1983) sostienen que el modelo de comprensión descansa sobre dos supuestos básicos y centrales, que serán revisados más detalladamente. Cada uno de estos supuestos engloba una serie de otros supuestos que fundamentan y dan sentido al supuesto general.

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. Por último, van Dijk y Kintsch 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 a 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 para llegar a quedar plasmado en modelo más abarcadores, en parte, por el devenir histórico de las tendencias de mayor influencia. Principalmente en lingüística y en psicología (asunto esbozado en los apartados anteriores), como también debido a la dificultad intrínseca que la incorporación y manejo de variables culturales, sociales y contextuales han demostrado presentar.

Del anterior supuesto contextual, se derivan cuatro supuestos más específicos. El *supuesto de la funcionalidad* se desprende claramente de las ideas comentadas más arriba y se refiere a que el lector, frente al proceso de comprensión del discurso, construye no sólo 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, a elaborar una interpretación coherente con los propósitos de los participantes y de acuerdo a los variables contextuales. Por otra parte, dado que las intenciones son parte del discurso y no sólo 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, pero ha logrado desplazarse hacia una perspectiva pragmática o de corte *psicosociolingüístico*.

Dentro de este modelo, una de las propiedades fundamentales del discurso es su coherencia o cohesión. Ella puede ser definido como una propiedad de carácter semántico en la que las oraciones de un texto deben satisfacer ciertas relaciones semánticas entre ellas, tanto a nivel local como a nivel global (van Dijk, 1978, 1980). Otros autores (Halliday & Hasan, 1976; Brown & Yule, 1991) prefieren establecer una distinción entre coherencia y cohesión en la que se asigna a la última la función de dar cuenta de los aspectos más específicos o superficiales de las manifestaciones gramaticales o enlaces textuales de la coherencia semántica subyacente a las oraciones. van Dijk y Kintsch, al igual que otros investigadores, no intentan distinguir una de otra, ya que entienden que las relaciones entre ambos niveles son interdependientes y muchas de las relaciones textuales no se manifiestan explícitamente en la superficie del texto, sino que deben ser inferidas por el lector a base de sus aportes de conocimientos previos (Graesser & Clark, 1985; Rickheit *et al.*, 1985).

Otra de las características relevantes de este modelo la constituye el hecho de que para van Dijk & Kintsch (1983), la comprensión del discurso no sólo incluye la representación de una base de texto en la memoria episódica, sino, al mismo tiempo, la activación y otros usos del denominado *modelo de situación* también en la memoria episódica. Este constructo central se entiende como un modelo mental de la representación de los eventos, acciones y personas, es decir, de la situación sobre la que el texto trata. En el modelo de situación están incorporados todos los conocimientos previos del lector y sus experiencias pasadas provenientes de la memoria episódica. Esta representación compleja que se va elaborando a medida que el lector prosigue su lectura y se constituye como un nivel integrador entre la memoria episódica y la semántica, permite conocer no sólo lo que el texto significa conceptualmente, sino también referencialmente. En otras palabras, se hace alusión a la distinción entre una semántica intensional (significado) y a una de tipo extensional (referente). Con ello, se busca que los modelos de situación lleguen a aportar ventajas en que el lector pueda alcanzar nociones fundamentales, tales como verdad o falsedad de los discursos.

Las investigaciones más actuales sobre memoria aportan información cada vez más contundente respecto del carácter interactivo que existe entre los diferentes tipos de sistemas de memoria. Aún más, ya parece estar bastante claro que los modelos tradicionales de memoria, como compartimentos secuenciales y separados, presentan obstáculos de validación empírica, de modo que la idea de sistemas de memoria como conjunto de procesos interrelacionados adquiere amplia aceptación. Esto quiere decir que los procesos de memoria se entenderían como una suerte de almacenamientos informáticos referidos a situaciones o contextos particulares, de-

pendiendo de su naturaleza y gestación (Ruiz-Vargas, 1993; Schacter & Tulving, 1994; Stillings *et al.*, 1998).

El proceso de globalización de información o comprensión macroestructural, en que se relacionan los diversos niveles textuales y se construyen las ideas centrales, se posibilita gracias a un conjunto de procesos cognitivos que van Dijk & Kintsch (1978) denominaron inicialmente «macroreglas» y que, posteriormente, replantearon bajo el término «macroestrategias» (van Dijk & Kintsch, 1983). En lo que viene, nos concentraremos en un estudio más profundo del modelo estratégico de comprensión textual.

1.3.4.1 Modelo de procesamiento estratégico del discurso

van Dijk & Kintsch (1983) declaran que su modelo no es lineal o secuencial, sino que está orientado a la complejidad. Con ello se postula un tipo de procesamiento eminentemente interactivo en el que se proceda desde la comprensión de palabras, cláusulas simples hasta el procesamiento de oraciones complejas, secuencias de oraciones y estructuras textuales globales, aceptando la idea de múltiples relaciones entre los diferentes niveles del procesamiento. Todo el proceso está permeado por una retroalimentación bidireccional constante entre las unidades menos complejas y aquellas más complejas. Así, la comprensión de la función de una palabra en una oración dependerá de la función estructural de la cláusula como un todo, tanto en el nivel de procesamiento sintáctico como semántico. Con ello se quiere decir que, según estos autores, en vez de operar en un modelo estructuralista tradicional de procesamiento, se propone un *modelo estratégico* de comprensión del texto.

En este sentido, el enfoque inicial de procesamiento de la información basado en van Dijk & Kintsch (1978) presenta una perspectiva aún muy estructuralista y demuestra escaso énfasis en el procesamiento mental real. La continua preocupación de estos investigadores, los lleva a extender y modificar su primera propuesta, en un intento por desarrollar un modelo que pudiera brindar una comprensión de la naturaleza tentativa, más dinámica y en línea. De este modo, van Dijk (1995:392) ha declarado:

"we thus introduced the crucial notion of strategic processing: on on-line, context-dependent, goal-driven, multilevel, hypothetical, parallel, an hence fast and effective way of understanding."

van Dijk & Kintsch (1983), citan a Bever, en el año 1970, el uso inicial del concepto de estrategia de comprensión. Sin embargo, a pesar de que diversos otros autores han utilizado esta noción, no es hasta el modelo de 1983 de estos investigadores que se le asigna un rol tan central y decisivo dentro de los procesos de comprensión y producción del lenguaje.

La noción de estrategia de comprensión textual se define en términos de propiedades de planes globales, esto es, de representaciones cognitivas de secuencias de acciones en relación a las metas del lector. Ellos deben entenderse como el resultado de un proceso mental en que el sujeto lector recurre a una variada gama de saberes y que tiene como objetivo resolver un problema determinado. En efecto, van

Dijk y Kintsch proponen el uso de estrategias dentro del paradigma de la resolución de problemas (Newell & Simon, 1972), a la luz del cual se comprende que las estrategias son operaciones cognitivas o pasos mentales que se llevan a cabo con el fin de resolver una situación problemática.

Los estrategias, a diferencia de las reglas, son procedimientos cognitivos de índole personal, que permiten al lector utilizar sus propios conocimientos y la información del texto de manera flexible. Las reglas, por el contrario, se consideran estándares normativos de naturaleza algorítmica, normalmente inconscientes, altamente rígidos y jerarquizados. Las estrategias son concebidas como heurísticos de procesamiento cognitivo, es decir, son definidas como rutinas de acciones, procedimientos o conjuntos de acciones ordenados y dirigidos a la consecución de una meta.

Como una forma de aproximarnos más profundamente a la naturaleza de las estrategias, es necesario referirse brevemente al tema de los tipos de conocimientos que pueden ser adquiridos y requeridos para desempeñarse como un lector estratégico experto. En principio, se ha aceptado y enfatizado la existencia de dos tipos de conocimiento, a saber, el *declarativo o fáctico* y el *procedural o procedimental*. Rivière (1987) y Gagné (1991) coinciden al destacar que la distinción entre estos dos tipos de conocimiento fue presentada inicialmente por el filósofo Ryle en el año 1949. Nacionalmente, estos conocimientos son definidos como un *saber qué* es algo y un *saber cómo* se hace algo (Flavell, 1985; Rivière, 1987; Gagné, 1991; Paris *et al.*, 1994; Monereo *et al.*, 1997). Así, el conocimiento declarativo, representado en la memoria mediante proposiciones, incluye -en el ámbito de la lectura- todos los aspectos que dicen relación con la estructura de la tarea y los objetivos de la misma; por ejemplo, para qué leo, en qué contexto, qué se busca con ello, qué se deberá hacer con esos conocimientos obtenidos, etc. Esto quiere decir que este tipo de conocimiento incluye todo lo que un lector sabe, por ejemplo, sobre las categorías que gobiernan la organización de las diferentes tipologías textuales. Este conocimiento también involucra la propia historia del lector en sus experiencias con textos y las creencias o actitudes de ellas resultantes, tal como, si se considera buen o mal comprendedor o si le gusta o no la lectura en general o un determinado tipo de texto. Como se comprende, este conocimiento varía enormemente de sujeto a sujeto en los temas que abarca y en su amplitud.

El conocimiento procedural o procedimental, por otro lado, contiene información sobre la ejecución de varios tipos de acciones: cómo resumir, cómo buscar detalles específicos, cómo activar el conocimiento previo, cómo reconocer una idea principal, y otros aspectos de la lectura. Este conocimiento se ordena como un repertorio de posibles procedimientos a disposición del lector quien selecciona entre ellos, de acuerdo al tipo de tarea enfrentada y los objetivos perseguidos. Paris y colaboradores (1994) declaran que el conocimiento procedural es, a menudo, inducido de la repetición de experiencias específicas o es adquirido a través de la instrucción directa, en otras palabras, se incorpora al sistema cognitivo del sujeto mediante la práctica participativa e, inicialmente, puede tener carácter consciente. En general, se puede decir que el conocimiento procedural opera sobre la información con el fin de transformarla y alcanzar determinados objetivos.

Comparando estos dos tipos de saberes, se puede decir que el declarativo es relativamente estable, mientras que el procedural tiene un carácter mucho más dinámico. Cuando se activa este último, no se obtiene únicamente la activación de un grupo de esquemas, sino que se lleva a cabo una reorganización de ese conocimiento o transformación de la información activada. Por ejemplo, si el lector cree ser mal comprendedor, su conocimiento de esa creencia puede evolucionar con el tiempo, pero, en general, tiende a presentar relativa estabilidad a través del tiempo. Por el contrario, el saber cómo se encuentran pistas en el contexto acerca del significado de una palabra desconocida puede ser replanteado y adaptado en la situación concreta en que se utiliza.

Respecto de la activación de uno y otro conocimiento, Gagné (1991) indica que cuando se posee un alto grado de conocimiento procedural, las transformaciones se ejecutan de forma rápida y automática, mientras que la activación del declarativo es más lenta y deliberada. La misma autora en cuestión hace notar que las interacciones entre estos conocimientos son múltiples y generadoras de relaciones, tanto en el aprendizaje como en la actuación del sujeto. Reconoce, al mismo tiempo, que la naturaleza exacta de esa interacción no se conoce en detalle, pero que su estudio es preocupación de la investigación moderna.

De acuerdo a Paris y otros (1994), los dos tipos de conocimiento mencionados son cruciales para lograr constituirse en un lector estratégico. No obstante, estos tipos de conocimiento por sí solos no son suficientes para asegurar que el lector realice una lectura con mentalidad estratégica. Al respecto, estos investigadores sostienen que los dos saberes ponen énfasis sobre el conocimiento y los procedimientos requeridos para la ejecución, pero no dan cuenta de las condiciones bajo las cuales un lector pudiera seleccionar o ejecutar dichas acciones. Con el objetivo de ampliar el marco de operación del comportamiento estratégico e incluir las intenciones y motivaciones del lector, Paris *et al.* proponen introducir un tercer tipo de conocimiento, denominado *condicional*, que incluiría un saber *cuándo y por qué* y que especificaría los contextos de uso, de acuerdo a las demandas de la tarea y a los objetivos de lectura.

El conocimiento condicional ayuda al lector a manejar y organizar el conocimiento declarativo y procedural, ajustando la información a contextos y tareas particulares. Es posible que se comprenda mejor la naturaleza de este tercer tipo de conocimiento con el siguiente ejemplo: la identificación de una relación causa-efecto entre componentes de una cadena textual es un procedimiento que, en términos generales, puede ser apropiado para algunas situaciones de lectura. Como se ha visto más arriba, este conocimiento es parte del saber procedural; sin embargo, el procedimiento en cuestión debe ser aplicado selectivamente de acuerdo a objetivos determinados y en un texto escrito particular que aborda una temática específica. En este contexto, el conocimiento condicional se constituye en un conocimiento muy acotado a la situación definida de uso, en que se describen las circunstancias de aplicación de ese procedimiento estratégico. Según Lorch *et al.* (1993), Paris *et al.* (1994), y Monereo *et al.* (1997), este último conocimiento es el que hace de una acción determinada una *estrategia* propiamente dicha. Un lector experto, provisto

de un amplio bagaje de conocimientos procedurales y declarativos, podría no ajustar su proceso de lectura adecuadamente a las demandas emergentes si careciera de un conocimiento condicional como el descrito.

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

Solé (1996) pone de manifiesto que es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, es decir, que son como "sospechas inteligentes" acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Este rasgo denota que su potencial reside precisamente allí, en que pueden llegar a ser independientes de un ámbito particular y pueden, de este modo, alcanzar grados de generalización; no obstante, su aplicación correcta requiere su contextualización para el problema que se enfrente. La estrategia presenta gran utilidad para regular las actividades de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta específica.

Según Solé, es esencial al conocimiento estratégico contar con un componente de autodirección, entendido como la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe, además de un componente de autocontrol encargado de ejecutar la supervisión y evaluación del propio comportamiento, en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimir modificaciones cuando sea necesario.

Parece existir consenso, por una parte, entre los investigadores que han estudiado las características de un lector estratégico en cuanto a considerar la conciencia, la intencionalidad y la regulación de la actividad como ejes definitorios del comportamiento estratégico (Brown; 1980; Wellman, 1985; Flavell, 1985; Nisbet & Shucksmith, 1987; Baker, 1989; Paris *et al.*, 1994; Solé, 1996; Monereo *et al.*, 1997). Por otra parte, las investigaciones actuales también permiten sostener que los lectores expertos normalmente utilizan las estrategias de manera inconsciente, ya que mientras leemos y no encontramos problemas de comprensión, el procesamiento del texto escrito se efectúa de forma automática. De este modo, si los diversos tipos de estrategias involucradas en la lectura comprensiva se llevan a cabo normalmente, será posible construir una interpretación de los significados textuales, de la cual todo lector experto adulto debiera tener un grado relativo de conciencia (Peronard, 1989, 1996, 1999; Peronard *et al.*, 2001, 2002; Parodi, 1992, 1994). No obstante, cuando, durante el proceso de comprensión del texto, el lector detecta algún obstáculo —una palabra nueva, una frase incoherente, un desenlace no previsto en sus hipótesis iniciales— detiene la lectura, abandona el estado de inconciencia y toma el dominio de su atención selectiva para identificar el tipo de problema y proceder a buscar y encontrar soluciones alternativas. Algunos autores sugieren que, en estas circunstancias, el lector sale de un estado de trabajo con "piloto automático" (Brown, 1980; Baker, 1989; Garner, 1994) y toma el control consciente de la lectura. En este caso, resulta impres-

cándible detener la lectura y atender al problema en cuestión, lo que implica, realizar muchas veces una serie de acciones que ayudan a encontrar el camino perdido. Todo ello implica que la adquisición y aprendizaje de estrategias cognitivas de lectura requiere de una adecuada capacidad metacognitiva, la cual se espera que ayude al logro de un procesamiento inconsciente a nivel automático, pero que permita - cuando sea necesario- la toma de conciencia y eventual manejo directo de los procesos de comprensión, junto a la administración de los recursos disponibles.

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

Tal como se señaló, el conjunto de macroproposiciones textuales no constituye un mero listado de proposiciones, sino una red jerárquica de ideas principales organizadas en torno a un tema o tópico. Esta macroestructura semántica, como la denomina van Dijk (1980), suele no estar explícita en los textos escritos, por ello es tarea del lector construir la jerarquía de ideas a partir de los datos del texto y del modelo de situación (van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1995). Dicha jerarquía semántica presenta diversos niveles de estructuración (Cunningham & Moore, 1990; Peronard, 1998), por lo que es posible elaborar distintos grados de síntesis, dependiendo, entre otras, de los objetivos de lectura del comprendedor, sus conocimientos previos, de sus intereses y del tipo de tarea a desarrollar.

Ahora bien, dada la importancia que el modelo de procesamiento estratégico representa dentro de esta investigación, parece importante profundizar en los tipos de estrategias que intervienen en la lectura de un texto. Al respecto, van Dijk & Kintsch (1983) proponen la siguiente tipología de estrategias:

- *Estrategias de lenguaje:* dentro de la variedad de estrategias cognitivas, se usan algunas que están especificadas para el manejo lingüístico. Esto quiere decir que son representaciones generales y abstractas y se aplican a procesamientos característicos del lenguaje, tales como la comprensión y producción textual; además, tendrían carácter consciente o inconsciente, dependiendo de los diversos usos.

- *Estrategias gramaticales:* evidentemente el conocimiento y uso de la gramática de la lengua desempeña un rol importante en el procesamiento del lenguaje. Estas estrategias son un tipo específico de procesamientos lingüísticos a nivel de oración, mas no deben entenderse como procedimientos formulados por la gramática. Es decir, son estrategias que se utilizan para producir o comprender estructuras especificadas por las reglas de la gramática.

- *Estrategias discursivas:* dentro de esta categoría se incluye una serie de otras estrategias que aportan a la comprensión o producción textual. Evidentemente, la

comprensión del discurso exige la participación activa de estrategias de tipo cultural, social, interaccional, pragmático, semántico y esquemático, estilístico y retórico.

En términos generales, diremos que varias de ellas dicen relación con el proceso general de comunicación, ya que éste se entiende como una forma de interacción social en que los sujetos deben interactuar y llevar a cabo un comportamiento social y lingüístico, a la luz de sus conocimientos previos y con uso de diversos tipos textuales. Nos referiremos brevemente a algunos de ellas.

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

Los autores en cuestión examinan estrategias de tipo microestructural y macroestructural. En general, los procedimientos referidos a la microestructura se pueden definir a partir de una serie de diversos tipos de coherencia local. Para van Dijk & Kintsch (1983) es posible distinguir una coherencia semántica, sintáctica, estilística y pragmática. En su sentido más estricto, el estudio de la coherencia microestructural de tipo semántico ha gozado de mayor estudio y profundización. Desde los medios involucrados en el procesamiento estratégico de la comprensión de sucesivas oraciones del discurso, se ha abordado el estudio de los enlaces referenciales y causales, de las relaciones léxicas (repetición, reiteración, homonimia, hiperonimia, etc.).

No obstante la vital importancia de la coherencia local en el proceso de comprensión textual, nos interesa abordar el estudio de procedimientos generales identificados en la interpretación de las unidades de mayor jerarquía semántica.

1.3.4.2 El uso de macroestrategias

Ya señalamos que la microestructura textual es la primera en formarse al surgir de la codificación proposicional del texto. Su construcción exige el establecimiento de diversos tipos de relaciones entre las proposiciones del texto, especialmente de coherencia referencial y causal. El procesamiento de la información, a la luz de este modelo, señala que las estructuras semánticas más globales o macroestructuras aportan la coherencia general y se obtiene mediante procesos de reducción de la microestructura. Estos macrooperadores transformatorios se conocen con el nombre de macroestrategias y basados en van Dijk (1977, 1978) y van Dijk & Kintsch (1978, 1983), podemos especificarlos como sigue:

- *Macroestrategia de supresión:* procedimiento que permite eliminar proposicio-

nes de la macroestructura textual, ya que, aun estando presentes en la base de texto, tienen escaso valor estructural o son irrelevantes para la comprensión del texto. La noción de relevancia dice relación con la importancia que una proposición o ser eliminada desempeña, es decir, cuando no sirve de base para interpretar otras proposiciones o no se vuelve recurrente en la estructura del texto.

- *Macroestrategia de generalización*: se aplican en el caso de que ciertas proposiciones puedan ser sustituidas por otra proposición más general que engloba el sentido de aquéllas.

- *Macroestrategia de selección o integración*: cuando en un grupo de proposiciones existe una de carácter temático o tópico, en la que se integran las restantes, es posible prescindir de ellas. La proposición tópica debe expresar una macroproposición y debe aparecer explícitamente en la microestructura.

- *Macroestrategia de construcción*: algunos grupos de proposiciones pueden ser sustituidos por proposiciones ausentes en la base de texto, pero que se pueden derivar como consecuencias de los hechos explícitos en la microestructura; en otras palabras, se reduce la información por medio de la supresión y se introduce información nueva a partir de la presente en la base de texto, por ejemplo, extraída desde el conocimiento previo.

La aplicación de estas macroestrategias se lleva a cabo bajo el control de un esquema. Este esquema actúa como un tipo de guía estructural que permite el establecimiento de metas y objetivos de lectura a la luz de ciertas categorías específicas. Esta entidad canónica también es denominada superestructura textual y se puede entender como una estructura jerárquica de carácter normativo que caracteriza a los tipos de textos y que conduce la interpretación y producción de ellos. Una de las superestructuras más investigadas dentro del ámbito de la comprensión de textos orales y escritos ha resultado ser la de tipo narrativo o del cuento, pues tal como se vio anteriormente- dentro de la teoría de los esquemas, las gramáticas de las narraciones (Rumelhart y otros) estudiaron los episodios constitutivos de un cuento.

1.3.4.3 Superestructuras textuales: narración y argumentación

Tal como se ha señalado, cuando el lector experto se enfrenta a un texto se espera que hipoteticamente el tipo de superestructura que le corresponde (cuento, obituario, informe técnico, editorial periodística) y que, basado en ese conocimiento, logre llevar a cabo el proceso de comprensión, identificando y clasificando la información entrante de acuerdo a las distintas categorías. Ello es posible debido a que cada tipo de texto, generalmente, posee una estructura interna más o menos característica que sirve para conectar las distintas categorías que conforman esa unidad textual.

El tema de los tipos, géneros y superestructuras, como muchos otros, no está ausente de diversidad terminológica y falta de consenso. En términos generales, se puede decir que las superestructuras textuales se caracterizan por ser constructos que están más allá de la organización lingüística o gramatical del discurso, esto quiere decir que corresponden a un tipo de unidades jerarquizadas que parecen ser de tipo abstracto e independientes del lenguaje (van Dijk & Kintsch, 1983). Se les

considera un tipo de categorías convencionalmente establecidas y de estructuración canónica, cuya función es vital en el almacenamiento, recuerdo y comprensión del discurso. van Dijk (1977, 1978) sostiene que las superestructuras pueden ser definidas en virtud de categorías y reglas de formación, que se organizan como reglas de reescritura y constan de posibilidades recursivas.

La caracterización de las distintas superestructuras ha demostrado que la mayoría de los tipos de texto no son completamente homogéneos, vale decir, que los textos auténticos suelen presentar un entrecruzamiento entre diferentes esquemas textuales. En todo caso, la construcción de una taxonomía es útil para determinar la estructura base de los tipos textuales puros, en especial, dado la imperativa necesidad de contar con mayores antecedentes en este terreno. No cabe duda que este terreno presenta complejidades intrínsecas y que las aproximaciones hacia una tipología o género discursivo son diversas (Swales, 1990; Adam, 1985, 1987; Charaudeau, 1982, 1983; Ciapuscio, 1994, 2000).

En este contexto, Bruner (1988) plantea la existencia de dos modalidades de funcionamiento cognitivo o, en otras palabras, de dos modalidades esenciales de pensamiento. Cada una de ellas brinda modos característicos de organizar la experiencia y (re)construir la realidad individual. Aunque Bruner sostiene que ambas modalidades son complementarias entre sí, también son irreducibles entre sí. En opinión de este autor, la rica diversidad que encierra el pensamiento se vería gravemente reducida si se intentara ignorar una u otra alternativa y se pretendiera simplificar el espectro, eliminando una u otra modalidad.

Argumentación y narración son los dos modos de pensamiento que permiten al ser humano ordenar su mundo. Ellos, en palabras de Bruner (1988), son clases naturales diferentes que varían fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Ambos pueden ser usados para convencer a otro, pero aquello de lo que convencen es totalmente divergente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida.

Bruner (1988) declara que la argumentación ha sido objeto de amplio estudio dentro de la tradición *lógica-científica* o *paradigmática*, cuyo objetivo es cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Consciente de la importancia de ambos modos de pensamiento, Bruner opta por concentrarse en el estudio del relato, pues opina que éste es el menos comprendido de los dos modalidades en cuestión.

Para Bruner, el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas, es decir, que el relato se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que fijan su transcurso. Uno de los puntos interesantes abordados por Bruner dice relación con la naturaleza intrínseca de las estructuras narrativas. El autor propone que las narraciones pertenezcan a un tipo de organización canónica de origen innato, cuya estructura profunda daría cuenta de cierta estructura a partir de la cual se generarían los buenos relatos. Estos últimos serían como las realizaciones individuales bien construidas sobre la base de un conocimiento intrínseco común. Por supuesto que, tal como lo hace notar Bruner, no todos los estudiosos coinciden con esta perspectiva.

Si se acepta esta postura innatista, se debe entender que existirían limitaciones a los tipos posibles de narraciones y que estos límites serían inherentes a la mente de los escritores y lectores, es decir, de lo que uno es capaz de contar o de comprender. Además, el hecho de que exista cierto reconocimiento de que estas estructuras son procesadas (comprendidas y producidas) con relativa facilidad, ha llevado a un número de especulaciones tanto teóricas como prácticas en cuanto a su naturaleza innata. En todo caso, Bruner (1988) reconoce que podría ser difícil explicar la amplia variedad de innovaciones que se conoce a lo largo de la historia de la literatura. Al preguntarse si existe un patrón universal que proporcione una estructura para todas las narraciones posibles, Bruner manifiesta que hay múltiples argumentos a favor y en contra, pero que tanto la existencia de una abrumadora innovación literaria en el género narrativo, así como la imposibilidad de decidir si determinadas obras literarias encuadran definitivamente en una fórmula específica, le llevan a sostener que los argumentos resultan tremendamente interesantes.

Ahora bien, tradicionalmente se ha entendido que las narraciones son tipos literarios en que se relata una historia. Su rasgo fundamental es que en ellas principalmente se da cuenta de acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos y otros sucesos adquieren carácter subordinado. En una narración es fundamental que algo suceda, es decir, que los hechos narrados deben adquirir carácter de acciones relevantes respecto de los personajes involucrados para que la narración tenga lugar (Goldman *et al.*, 1999).

No cabe duda que la investigación inicial en la línea de la denominada gramática del cuento (Rumelhart, 1975, 1980; Thorndyke, 1977; Mandler & Johnson, 1977) ha aportado importantes antecedentes respecto de las categorías elementales de una narración, así como de los logros en su procesamiento y su recuerdo. Mucho del trabajo pionero en cuanto a la estructura de los relatos es fruto de los estudios empíricos y las reflexiones teóricas en este campo.

De acuerdo a Alvarez (1993), los elementos constitutivos de un relato son: la acción, los personajes y el ambiente donde se desarrolla la acción. Esta acción normalmente es presentada progresivamente, siguiendo una serie de cadenas y relaciones temporales pertinentes. Esto quiere decir que los eventos se llevan a cabo mientras la historia progresa hasta llegar a un final o resolución. Toda buena narración debe poder mantener el interés y atención del lector. Es función del que produce el relato llamar la atención del oyente-lector, a través de la acción misma, la caracterización de los personajes involucrados y la ambientación.

Respecto de las categorías de la superestructura narrativa, van Dijk (1978) propone que el núcleo narrativo se organiza en torno a la Complicación y la Resolución. Ellos se desarrollan dentro de ciertas circunstancias en un lugar y horas determinadas. Dentro de la categoría denominada Marco, se especifican los elementos nucleares señalados anteriormente, los que junto al Suceso constituyen el Episodio. La Trama se entiende como una secuencia de Episodios posibles, ya que algunas de estas categorías pueden funcionar recursivamente.

Normalmente, una narración contiene información más allá de la mera descripción de los Episodios, ya que el escritor suele aportar su opinión, o valoración sobre

lo narrado. Según van Dijk, esta categoría se denomina Evaluación. También es posible que el narrador incluya una Moraleja, es decir, una enseñanza a propósito del tema abordado; otras veces, lo puede dejar de modo implícito. A continuación, se presenta un esquema jerárquico que ilustra las categorías comentadas.



Figura 4. Diagrama de la superestructura narrativa (van Dijk, 1978: 156).

Por su parte, comparativamente, es posible sostener que el estudio de la argumentativa ha recibido menor atención por parte de los investigadores en comprensión textual. Sólo en los últimos años, se aprecia mayor preocupación por su estudio. Es evidente que mayor atención hacia este tipo de discurso ha existido desde la lógica, la retórica y la filosofía. Al respecto, cabe destacar que Perelman & Olbrechts-Tyteca (1971) proponen y desarrollan un concepto de argumentación basado en la retórica de Aristóteles y que ellos denominan "Nueva Retórica". En su Tratado de la Argumentación los autores en cuestión se oponen a la idea de argumentación sostenida por la lógica tradicional y ofrecen una interesante crítica a las concepciones logicistas provenientes de la tradición greco-latina. Perelman y Olbrechts-Tyteca ponen de relieve una definición de la teoría de la argumentación como la que tiene por objeto estudiar las técnicas discursivas, que permiten ganar o reforzar la adhesión a las tesis que se presentan, en otras palabras, se interesan por una teoría de la persuasión y los mecanismos a su disposición.

Perelman y Olbrechts-Tyteca están conscientes de que la nueva retórica no se opone a la tradición clásica y por ello justifican el uso del término «nueva», hablando de un «*rapprochement*» entre la primera y su teoría de la argumentación. Esta palabra, de origen francés, implica una vuelta o re-encuentro entre antiguos amigos o enemigos (Longman, 1978; Simon & Schuster, 1973), con lo que se reconoce su deuda al sistema tradicional de retórica. Sin embargo, dos razones llevan a Perelman a preferir una neoretórica:

- 1) La confusión que la terminología aristotélica puede llegar a producir. La ambigüedad y polisemia de términos tales como dialéctica, lógica, retórica, etc. no son novedad para nosotros, tampoco desconocemos los problemas evolutivos que sus definiciones han sufrido, ni las diversas tendencias consideradas.
- 2) La preocupación por la idea presente, pero no explotada en la tradición dia-

lética clásica sobre el estudio de lo probable como opiniones, más que por las premisas necesarias.

Esta segunda razón, más que la primera, es para Perelman y Olbrechts-Tyteca la motivadora de su elección por un «*rapprochement*» con la idea que enfatiza a la audiencia como eje central del desarrollo de la argumentación, es decir, el estudio de lo opinable (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971). De este modo, Perelman y Olbrechts-Tyteca preservan la idea clásica de audiencia, ya que para ellos cada acto de habla es dirigido a una audiencia y se tiende a olvidar que esto se aplica del mismo modo a todo producto escrito.

En este mismo contexto, van Eemeren *et al.* (1987), desde una perspectiva pragmadialéctica, declaran que la argumentación es un tipo de actividad intelectual y social que sirve para justificar o refutar una opinión. Esta actividad operaría sobre una constelación de enunciados y estaría dirigida hacia la obtención de la aprobación por parte de una audiencia.

Por su parte, Toulmin (1958), Toulmin *et al.* (1984) se interesa por las estructuras argumentativas a partir del razonamiento natural y establece una distinción con la argumentación de orden lógico. Para este investigador, existe un defecto originado en Aristóteles al definir la lógica del pensamiento humano como una ciencia formal. En opinión de Toulmin, la argumentación se compone de una Afirmación seguida de un Fundamento que aporta la justificación relevante y apropiada. De los Fundamentos se derivan una serie de enunciados generales, llamadas Garantías, que relacionan los Fundamentos con la Conclusión. Entre ellos es posible que existan Refuerzos que operan como elementos que dan respaldo y confiabilidad a las Garantías. Este enfoque destaca por poner énfasis en los aspectos estructurales del razonamiento como argumentación, mientras que en Perelman y Olbrechts-Tyteca se nos brindan procedimientos discursivos con especial atención a la noción de auditorio en el entorno de la interacción social.

Ahora bien, es posible que Meyer (1975, 1985) sea una de las primeras interesados en los textos de tipo argumentativo desde la perspectiva de la comprensión textual. Las investigaciones de la citada estudiosa permitieron inicialmente arrojar luz sobre este tipo de estructuras discursivas y poner de manifiesto la importancia de su rol durante el proceso de lectura, para permitir al lector construir la macroestructura y aplicar estrategias esquemáticas con el fin de anticipar las categorías textuales involucradas. También es menester hacer referencia a las indagaciones de Kintsch (1977), en cuanto al recuerdo y reconocimiento discursivo de diversos niveles de organización del texto argumentativo. Su estudio abrió caminos a los posteriores investigadores.

Álvarez (1995) sostiene que la argumentación se establece sobre la base de categorías tales como premisas y conclusiones. Esto quiere decir que se constituye con una tesis, un cuerpo de argumentación y una conclusión. La tesis, expresada al inicio o al final del texto, es el núcleo clave desde la cual el escritor-hablante puede establecer pro-argumentos y contra-argumentos. De acuerdo con Álvarez (1995), existe un número de elementos usados para construir un texto argumentativo, algunos de ellos son:

- citas y afirmaciones confiables
- proverbios y dichos tradicionales

- organización de los párrafos del texto escrito
- elementos conectivos
- ejemplos
- repetición

Estos recursos constituyen mecanismos vitales para dar forma a una argumentación, pues, en parte, su función sería apoyar los argumentos de base, es decir, actuar como hechos que confirman o dan fuerza a los argumentos presentados para sostener la tesis en debate. Con algunos de estos elementos se ayuda a la fuerza de persuasión y se busca convencer al otro de lo sostenido.

En forma similar, van Dijk (1978) sostiene que los textos argumentativos están constituidos por un esquema básico muy conocido, a saber: Hipótesis-(premisas)-Conclusión. Para este autor, la argumentación cotidiana -a diferencia de la demostración en el sentido lógico- se preocupa de una relación de probabilidad y credibilidad, hecho que la aleja de la derivabilidad sintáctica en un cálculo formal. van Dijk (1978) propone que la estructura del texto argumentativo pueda ser descompuesta más allá de las categorías convencionales de Hipótesis y Conclusión. Esto quiere decir, por ejemplo, que debe existir una base para llegar a establecer las conclusiones. A dicha categoría, van Dijk denomina Legitimidad o Garantía y es entendida como aquella que permite o autoriza a alguien a llegar a una conclusión determinada. Dicha garantía puede estar apoyada por otros elementos que sostengan la demostración y que actúan como un Refuerzo. Todos los antecedentes que describen la situación específica junto a los componentes situacionales, al igual que en la narración, van Dijk (1978) los engloba bajo el nombre Marco del argumento. Una categoría de particular importancia y de carácter recursivo la constituye la de Justificación o Argumento.

Luego de esta breve explicación de los componentes convencionales de esta superestructura, se presentan en un diagrama de tipo arbóreo.

De acuerdo a los objetivos centrales de esta investigación, los dos tipos de textos comentados y caracterizados en sus superestructuras fundamentales se constituirán en antecedentes vitales para el diseño y elaboración de instrumentos en la parte empírica de este trabajo.

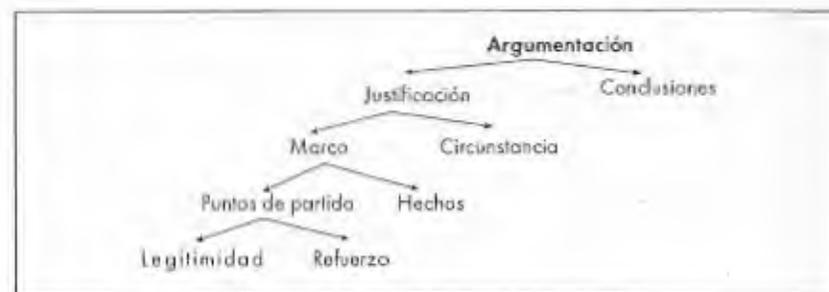


Figura 5. Diagrama de la superestructura argumentativa (van Dijk, 1978:160)

1.4 Comprensión lingüística: una mirada no histórica

1.4.1 Cuatro teorías y/o modelos y algunos otros más

Como bien se sabe y ya hemos señalado anteriormente, durante aproximadamente las últimas dos décadas, científicos provenientes de diversas áreas han venido desarrollando complejas teorías y modelos para describir y explicar la comprensión lingüística y, con esfuerzos particulares, la del discurso escrito. No cabe duda que un esfuerzo importante se ha desarrollado en Estados Unidos y Europa (entre otros, van Dijk & Kintsch, 1978, 1983; Gough, 1985; Rumelhart, 1985; Goodman, 1985; Rosenblatt, 1994; Graesser *et al.*, 1994; Britton & Graesser, 1996; Golden & Rumelhart, 1993; Just & Carpenter, 1992; Goldman *et al.*, 1996; Kintsch, 1998; Sanford & Garrod, 1999; Goldman & van Oostendorp, 1999; Charaudeau, 1992; Coirier *et al.*, 1996; Kebrat-Orecchioni, 1983, 1997); aunque quizás un poco más tardíamente y no con la misma cobertura editorial y de distribución, en Iberoamérica -y a pesar de limitaciones de otras índoles conocidas- también se ha producido un auge importante (entre otros, Ferreira *et al.*, 1982; Peronard & Gómez, 1985; Peronard *et al.*, 1998; De Vega *et al.*, 1990; Belinchón *et al.*, 1992; León *et al.*, 1996; Gómez, 1998; Martínez, 1997, 1999, 2000; De Vega & Cuetos, 1999; Sánchez, 1993; Véliz, 1996; Viramonte *et al.*, 2000; Arnoux *et al.*, 2002).

En muchas de estas teorías y/o 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 psicolingüística, para otros (al respecto, ver el monográfico de *Discourse Processes*, 1998).

Ahora bien, dentro de esta enorme gama de propuestas disponibles, estimo que existen cuatro modelos que merecen atención particular por su amplitud e impacto, aunque no quiere decir que compartan necesariamente sus supuestos: el modelo estratégico de van Dijk & Kintsch (1983), el modelo de Peronard & Gómez Macker (1985, 1998), la teoría constructorista de Graesser y colaboradores (1994) y el modelo de construcción e integración desarrollado por Kintsch (1988, 1998). Esta selección también obedece a otras dos cuestiones relevantes: (1) creo que es factible decir que en cada uno de ellos -de cierto modo- se propone y enfatiza una alternativa de estructura cognitiva un tanto diferente o, por lo menos, un modo de procesamiento con características peculiares; (2) por otro lado, los cuatro modelos en cuestión comparten ciertos rasgos, componentes o supuestos.

Modelo de van Dijk y Kintsch

El modelo propuesto por van Dijk y Kintsch en el año 1983, que aquí comentaremos brevemente ya que ha sido tratado con mayor detalle dentro de este capítulo, puede describirse esencialmente como un modelo estratégico y de orden proposicional (MEP). Es posible sostener que estos dos rasgos constituyen aspectos sustanciales 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 psicopsicolingüístico. 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 & 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 elaboradas a partir de las oraciones adyacentes. Por su parte, en el procesamiento del nivel macroestructural, interesan las relaciones entre las proposiciones que engloban o resumen un conjunto de proposiciones nucleares; para ello, el lector debe generar una representación semántica global del contenido del texto o *macroestructura textual*, en la cual se refleja el sentido general del discurso.

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

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 *psicopsicolingüístico* en donde las estrategias desempeñen un rol central.

Aportes de Peronard y Gómez

Sobre todo y, en principio, estimo relevante su temprana visión interdisciplinaria de un modelo de comprensión lingüística, en el que los autores manifiestan explícitamente su concepción antropológica del lenguaje y su visión trascendente y dualista del ser humano. Entre las muchas publicaciones conjuntas producidas por Peronard y Gómez, creo que una de las más destacables en esta línea 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 & Gómez, 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 & Gómez, 1985: 19-20).

En ese mismo trabajo se sostiene 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, Peronard y Gómez incluyen inicialmente el fonológico, el gramatical, el ideacional y la memoria. Incluso es factible inferir una propuesta de tipo modular y de procesamiento automática 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 & Kintsch (1983) y Trabasso & van den Broek (1981), entre otros. En este contexto, la mirada integradora de Peronard y Gómez 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, según Peronard y Gómez, en tanto acto mental, por un aparte, pero acto lingüístico, por otra, es el requisito imprescindible de la comunicabilidad. En este sentido, se sostiene que la comprensión es tal:

"....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 & Gómez, 1985: 29).

Ahora bien, con posterioridad, Peronard ha profundizado en aspectos parciales del modelo y ha realizado pioneras investigaciones empíricas (Peronard, 1989a, 1989b, 1994, 1992a) que aportan interesantes datos los cuales, en la mayoría de los casos, apoyan sus propuestas teóricas y se han constituido en trabajos señeros en América Latina. Especial mención merecen sus trabajos teóricos acerca del procesamiento estratégico de la comprensión lingüística y su carácter simbólico (Peronard,

1991], de la distinción y relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito (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)

También en el trabajo junto a Gómez del año 1982, destacan algunos rasgos fundantes de la comprensión lingüística:

"El hombre no sólo 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 & Gómez, 1985: 31).

Y, finalmente, concluyen:

"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 & Gómez, 1985: 32).

Estos rasgos particulares serán sobre los que Peronard -más de quince años después- ha centrado su atención de manera específica y que constituyen su más reciente línea de investigación: metacognición y metacompreensión lingüísticas. Sus aportes resultan innovadores y muy sugerentes (Peronard, 1996, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002). A partir de ellos se han generado proyectos nacionales e internacionales; en los primeros, se intenta ahora explorar la metareflexión lingüística y la producción del discurso escrito, y en los últimos se desarrollan trabajos conjuntos entre equipos en Chile y en Argentina.

Resulta interesante destacar -en esta última línea de investigación- sus preclaras intuiciones a nivel teórico acerca de la metacompreensión y sus hallazgos empíricos en su estudio ontogénico en esta línea. En el modelo que ella propone, se asigna 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 *et al.*, 2001, 2002).

Modelo de Graesser y otros

En la teoría construccionista (TC), propuesta originalmente por Graesser y colaboradores en el año 1994, se establecen algunas decisiones operativas respecto de los tipos de inferencias que se generan durante la comprensión de una narración; cómo se comprende, las predicciones de esta teoría se aplican, en principio, específicamente a este tipo de textos. La TC da cuenta de muchos hechos empíricos acerca de la construcción del modelo de situación mientras se comprende un texto narrativo; no obstante, de acuerdo a los autores que la defienden (Graesser *et al.*, 1994; Goldman *et al.*, 1997), esta teoría ostenta un gran poder predictivo que no sólo sería aplica-

ble a la narración sino que -muy por el contrario- se validaría en investigaciones con textos de tipo expositivo, de historia e incluso con otros de corte científico (Millis & Graesser, 1994; Graesser & Bertus, 1998). En el marco de esta teoría (TC) se asume que las inferencias y el contenido del modelo de situación son sistemáticamente influenciados por los diversos objetivos con que un comprendedor enfrenta al texto.

En la TC (Graesser *et al.*, 1994) se sostiene que se comparten con otras propuestas alternativas (por ejemplo, van Dijk & Kintsch, 1983; Sanford & Garrod, 1981; Kintsch, 1988) algunos componentes y supuestos no controvertidos, tales como, *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)*, *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 á anteriores, en la TC 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: entretenimiento, búsqueda de información, etc.),
- el supuesto de coherencia (local y global), y
- el supuesto de explicación (relaciones causales en relación a preguntas de tipo "por qué").

Estos tres supuestos delimitan y determinan el conjunto de procesos inferenciales generados rutinariamente en línea durante el proceso de comprensión de una narración. 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 bastante 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/o serían -como ya se dijo- también aceptados e incluidos en otras teorías y/o modelos.

La última propuesta de Kintsch

En esta última propuesta, Kintsch avanza hacia la elaboración de un modelo de construcción e integración (MCI), cuyo objetivo central es desarrollar un marco de carácter general o unitario para abarcar un conjunto muy amplio y variado de actividades cognitivas superiores que van desde la comprensión del lenguaje hasta la resolución de problemas de diverso tipo y planificación. En palabras de Kintsch

(1998): un paradigma para la cognición en su sentido más amplio. El nombre del modelo (CI) refleja el supuesto básico para el fenómeno de la comprensión textual, acerca de la naturaleza de la interacción entre lector y texto. Ahora bien, desde el punto de vista arquitectónico, el MCI adopta, en parte, una arquitectura conexionista de la cognición -red neuronal- (Rumelhart & McClelland, 1986), pero también incorpora un nivel de representación simbólica proposicional. Ella hace que este tipo de modelo sea catalogado como *híbrido*, ya que combina dos posturas extremas.

En el MCI, tal como su nombre lo indica, se reconocen dos fases centrales: una de construcción y otra de integración. Durante la 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 cuanto 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 comienza tan pronto como se activa uno o más de los nodos. Así, un nodo activado propaga la activación a 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), en 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. Ella 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 MIC goza de amplia aplicabilidad empírica y alcanza un nivel no controvertido (Goldman *et al.*, 1997). Sin embargo, no deja de ser sorprendente el modo en que Kintsch (1998) logra [o, mas 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. Kintsch no explica de manera satisfactoria el modo en que las representaciones proposicionales se relacionan con los nodos neuronales.

Esta última propuesta ya 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* (LSA) que provee un modelo de la estructura del conocimiento humano, basado en la distancia semántica entre palabras, párrafos y trozos de textos (Deerwester *et al.* 1990; Folz *et al.* 1998). Para Kintsch, el LSA es un apoyo computacional a su modelo, aunque no la considera una teoría cognitiva de la comprensión, sino justamente una buena herramienta. Las proyecciones de Kintsch para el uso del LSA son tremendas y las bosqueja con gran pericia en uno de sus últimos trabajos (Kintsch, 2002).

Algunos otros modelos

Ahora bien, a los cuatro modelos comentados, cabe agregar que Zwaan y colaboradores (Zwaan *et al.*, 1995a y b; Zwaan, 1999; Magliano *et al.*, 1999) proponen un modelo para catalogar los acontecimientos, es decir, para explicar la construcción que hace el lector de un modelo de situación múltiple durante la comprensión de textos narrativos. Incluyo aquí este cuarto modelo dado que pienso que presenta, por un lado, una propuesta interesante para fines empíricos, esto es, estimo que puede prestar utilidad en la generación de investigaciones aplicadas debido a su organización de la *dimensión de la continuidad* durante la lectura. También tiene interesantes proyecciones didácticas (pedagógicas).

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; así, 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 éste 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 protagónica*: 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 lo-

grado confirmar que los lectores construyen un modelo de situación en el que se controlan las cinco variables presentadas más arriba (Zwaan, 1996, 1999; Magliano *et al.*, 1993, 1999; Millis & Graesser, 1994).

También sostengo que merecen mención explícita, entre otros, los modelos de la incrementalidad de Sanford y Garrad (Sanford & Garrad, 1981; Garrad & Sanford, 1994, 1999), de construcción de estructuras de Gernsbacher (1990, 1999), del paisaje o escenario ("*landscape*") de van den Broek y otros (1999), y de sistema de producción colaborativo o "*CAPS/READER*" de Just & Carpenter (1992).

Ahora bien, si los modelos psicolingüísticos han debido enfrentar una serie de importantes escollos hasta llegar a posicionarse con reconocimiento, mayor dificultad han encontrado los modelos que prestan fuerte atención al contexto o entorno social, en parte, porque sus variables -de suyo tan complejas como las cognitivas- han resultado difíciles de manejar y sistematizar. No obstante las dificultades del objeto, hoy en día se cuenta con algunos modelos y/o teorías donde la cognición social, así denominada, y el contexto situacional desempeñan un rol más activo y dejan de ser meros componentes enunciados, pero escasamente abordados. También los componentes actitudinales han pasado a formar parte de los más recientes modelos de lectura (Mathewson, 1994).

Es así que actualmente se suele emplear el término *psicosociolingüística*, sin exagerada ambición, para dar cuenta de teorías y modelos que incorporen al contexto. Al respecto, ya hemos revisado la propuesta de van Dijk y Kintsch (y volveremos con mayores detalles en el Capítulo 3). Por su parte, Goodman & Goodman (1990) proponen un modelo en esta línea desde una perspectiva vygotkiana de la lectura dentro del enfoque del lenguaje total ("*Whole Language Approach*"). Posteriormente, Goodman (1994) profundiza una teoría dentro de la línea transaccional. Todos ellos son intentos por contribuir a dar cuenta de un marco cada vez mayor y más global del proceso de comprensión.

Como una extensión de las teorías interactivas, se detecta el surgimiento de una serie de principios transaccionales en la literatura del área. Estas teorías introducen una terminología nueva y algo diferente hasta ese momento no considerada. Al respecto, Rosenblatt se ha esforzado por muchos años por imponer un marco transaccional, proveniente desde la comunicación oral cara a cara, al ámbito de la lectura comprensiva. Para esta investigadora, el significado textual no se encuentra explícito y preparado "en" el texto o "en" el lector, sino que se construye durante las transacciones entre el texto, el lector y el contexto cuando se lleva a cabo el proceso de comprensión (Rosenblatt, 1994). Lo que adquiere relevancia no es la interacción entre información textual y conocimientos previos del lector, sino que el nuevo significado o representación creada en la mente del lector por medio del encuentro entre el texto y el lector en un contexto determinado. Rosenblatt (1994) destaca que el lector y el texto se involucran en una transacción compleja, de la cual en un juego bidireccional entre lector, texto y contexto emerge una organización o síntesis, más o menos coherente y completa.

Esta visión del lector como constructor del significado le brinda un rol protagónico en la elaboración de un sentido único a partir de una situación específica de transac-

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

Como se ha enfatizado, dentro de estas teorías, el contexto tiene un rol central en el proceso de comprensión. Existen contextos culturales y sociales que dan forma a la manera en que las personas enfrentan un texto escrito, determinando así el tipo de representación mental que construye el lector. Ello es posible gracias a que estas demandas contextuales ejercen influencia sobre el conocimiento previo disponible y el que efectivamente se activa e incorpora durante el proceso de lectura. Por lo tanto, la construcción del significado textual no se realiza exclusivamente a la luz de la información visual y no visual, como diría F. Smith, sino que enmarcada en el contexto particular y considerando las características sociales de los lectores y escritores.

Tal como ya se ha dicho, se hace evidente que la multiplicidad de modelos existentes hoy en día es amplia y que cada investigador deberá hacer su elección según el caso; está claro que algunos de estos modelos presentan utilidad para investigar aspectos muy específicos en determinados casos y, en otros, permiten establecer sustentos teóricos con antecedentes epistemológicos específicos.

1.4.1.1 Múltiples niveles de representación en el discurso: ¿posible arquitectura cognitiva?

Los investigadores de diversas disciplinas han logrado identificar diversos niveles de representación del discurso; 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 sólo 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 & Kintsch (1983) entre:

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

Como se sabe, el código de superficie mantiene los términos y la sintaxis de la cláusula en forma exacta. El comprendedor generalmente sólo 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 conserva el significado, pero no

los términos exactos ni la sintaxis. En la base de texto también se incluye un pequeño número de procesos inferenciales necesarios para construir la coherencia local del texto. El modelo de situación es 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 y 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.

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, 1985, 1987, 1992; Toulmin, 1958; Ciapuscio, 1994, 2000; Charaudeau, 1992).

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 los géneros de los textos, como se sabe, se han identificado muchas categorías y subcategorías, tales como la descripción, la exposición, la narración, la argumentación, entre otras. En un texto argumentativo, por ejemplo, se deben considerar componentes estructurales, rasgos y reglas pragmáticas específicas completamente diferentes a los de una descripción; además, se debe tener en cuenta que comprender un editorial periodístico es muy diferente a entender un artículo científico o un chiste.

Todos estos cinco niveles comentados más arriba contribuyen a visualizar las representaciones de significado 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 imposible pensar que se entienden de manera acabada e independiente.

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

1.4.2 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 (*on line*) o estudiar procesos

post lectura (*off line*) (Graesser & Clark, 1985). Como bien se sabe, las dicotomías no son siempre 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, éste 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 de las mismas, 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; Goldman *et al.*, 1997), intenta coordinar información disponible a partir de:

- a) predicciones generadas por las teorías, los modelos y las hipótesis;
- b) datos arrojados por los protocolos de pensamiento en voz alta; y,
- c) 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 *et al.*, 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 & 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 éstos últimos lo mejor posible. De este modo, una investigación cuyos datos sean validados mediante un doble chequeo gozará de mayor precisión en sus alcances. En este sentido, no cabe duda 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.

1.4.3 Posibles restricciones o debilidades de las investigaciones comentadas

En mi opinión, 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 del género narrativo
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
5. Escasa o nula inclusión de procesos metacognitivos y/o de control

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 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 constructiva e integrativa (Danks *et al.*, 1986; Danks & End, 1987); 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 y b; 1992a y b; 1994).

No cabe duda que el tema de la conciencia es un asunto de proporciones y que genera interés vital así como escepticismo entre muchos investigadores. No obstante, es una realidad que, a pesar de la tremenda y creciente bibliografía emergente, son escasos los intentos por incluir explícitamente como parte de un modelo y por profundizar empíricamente los aspectos relativos a la capacidad metacognitiva y de control del proceso de comprensión.

1.5 Y finalmente: ¿qué significa comprender un texto escrito?

En síntesis, luego de esta necesariamente incompleta revisión, nos atrevemos a sostener que el concepto de comprensión que sustenta la presente investigación acoge aportes multidisciplinarios que se enmarcan en el terreno de la ciencia cognitiva entendida como un ámbito que pretende conectar los estudios de diversas áreas (Gardner, 1987; Schank & Abelson, 1977). En este contexto, creemos que una perspectiva novedosa, destaca la lectura comprensiva como un proceso eminentemente estratégico (van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1995; Peronard, 1992; Nisbet & Schucksmith, 1987; Paris *et al.*, 1994) en que el lector debe elaborar un plan determinado para resolver las tareas específicas a que se ve enfrentado. Si bien es cierto que desde ya hace algunos años que esta idea se maneja, sostenemos que aún falta mucho por hacer de ella una realidad que alcance a las prácticas educativas.

Esta concepción del fenómeno comprensivo, como una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo, está lejos de concebirla 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 experto lo haga un todo coherente, es el comprendedor quien debe ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales, de modo de construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos anteriores. En este sentido, la información extratextual aportada por el lector es indispensable y constituye una de las 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 ha marcado la metodología de la presente investigación. Así, pues, se parte del supuesto de que, para elaborar la interpretación de los significados textuales, un buen lector debe inferir toda la información implícita necesaria para brindar coherencia a la unidad textual. Como se sabe, los textos de las lenguas naturales no explicitan toda la información necesaria para su cabal comprensión (Grice, 1975). De tal forma, el comprendedor debe realizar inferencias -ya sea para llenar espacios informativos vacíos o conectar proposiciones de la cadena textual- y lograr establecer la coherencia a nivel local o global (Warren *et al.*, 1979;

Graesser & Clark, 1985; Parodi, 1989, 1990, 1992, 1994). Si no se logra este requisito básico, no es posible hablar de comprensión propiamente tal.

Desde una perspectiva psicosociolingüística moderna, la comprensión de un texto se entiende como un proceso mental constructivo intencionado en el que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose en la información del texto escrito, en sus conocimientos previos y de acuerdo a un objetivo de lectura acorde a las demandas del medio social.

Este acto individual exige del sujeto lector experto un alto grado de involucramiento en la tarea en cuestión, ya que el proceso mismo supone un esfuerzo y control consciente de las actividades cognitivas implicadas. Como se comprende, desde esta perspectiva, 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 la memoria del lector, cabe preguntarse por el rol que se le asigna a la información presente en el texto escrito. Al respecto, van Dijk (1980) señala 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 (1975) 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 suprocompleta (van Dijk, 1980).

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 supuesto, de acuerdo al 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; 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 la convencional de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos presupuestas por el escritor y aportados por el lector.

El mecanismo de control de la comprensión implica un estado de alerta del lector que le permita detectar errores, ya sea referente al procesamiento de las sucesivas hipótesis y verificaciones como a su integración junto a los significados entrantes en una globalidad coherente e integradora. Se trata de un tipo de actividad metacognitiva de autoevaluación constante que el lector realiza sobre su propio proceso de interpretación 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 esté 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 otras, 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.

1.6 La investigación en comprensión lingüística: ¿futuro incierto o predecible?

En primer lugar, quisiera reiterar, tal como ya he señalado en otros trabajos (Parodi, 1999, 2001), 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 limitada por haber cometido ciertas "pecados capitales" (Reber, 1987; Gernsbacher, 1990). En mi visión personal, espero que las teorías y modelos de corte psicolingüístico logren transitar por caminos interdisciplinarios de acuerdo a los cambios paradigmáticos que tomen lugar en lingüística y psicología y que esta interdisciplina no sea juzgada por haber

hecho opciones 30 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, corresponda a una estrechez científica incomprensible. Las descalificaciones de las que ha sido objeto la psicolingüística deben 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 y de la mente humana, ni mucho menos de los procesos implicados en la comprensión del discurso. Es mi opinión que 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, en mi opinión, la psicolingüística actual debiera 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 y trascendente.

En segundo lugar, 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 de la neurociencia, 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 dotado de un espíritu trascendente. Opino que el estudio de la comprensión del lenguaje humano no debe quedar al arbitrio exclusivo de visiones mecanicistas y reduccionistas, algunas de las cuales podrían derivar de modelos conexionistas puros; también se debe tener cuidado de los denominados modelos híbridos en los cuales la unión de opciones simbólicas y conexionistas no parece, en algunos casos, tener un sustento epistemológico común.

Mucha de este debate ha surgido a raíz de la defensa que se ha dado a favor de este paradigma emergente, marcada por la influencia de la neurociencia, en el cual se intenta superar el simbolismo proposicional por modelos de redes neuronales que logren dar cuenta de los procesos cognitivos generales (Rumelhart & McClelland, 1986; Groubard, 1999; Bechtel & Abrahamsen, 1996; Elman *et al.*, 1998). Como se sabe, el conexionismo es un intento por hacer converger los hallazgos de la inteligencia artificial, la psicología y las neurociencias con el fin de proponer un sistema dinámico de redes neuronales cuyo objetivo final es el modelamiento de los procesos mentales, descritas mediante cómputos matemáticos de naturaleza vectorial. Esta nueva postura científica, avalada según algunos por importantes datos empíricos es, de acuerdo a otros (Papert, 1999), una forma de traer de vuelta un conductismo pasado de moda en conjunción con una postura biologicista del cerebro. En esta última postura, los más arriesgados, como Putnam (1999) no temen sostener que los avances en inteligencia artificial no nos han brindado nada importante acerca de la mente humana y que el procesamiento y modelamiento computacional del lenguaje natural implican problemas tremendos aún no indagados (Fodor, 1989; Varela *et*

al., 1997; Engel, 1993; Putnam, 1995; Warner & Szubka, 1996; Graubard, 1999; Metzinger, 2000].

Hoy en día, se puede decir que los modelos de orientación conexionista, apoyados en experimentación de laboratorio, han emergido con impresionante fuerza oponiéndose de cierto modo a los llamados modelos clásicos (McClelland & Rumelhart, 1986; Piaker & Prince, 1988; Rumsey *et al.*, 1991; Tonio Mateas, 1995; Bechtel & Abrahamsen, 1996). En parte, su fortaleza, para algunos, ha surgido de su factibilidad de implementación computacional y su consecuente utilidad en la emulación de procesos mentales. También últimamente se han posicionado particularmente desde el ámbito de la psicología experimental a también desde la denominada psicología del discurso (Kintsch, 1998, 2001, 2002).

Los modelos de orientación conexionista, de procesamiento distribuido de información en paralelo o de redes neuronales, contienen toda la información necesaria para explicar una cierta relación *input-output* sin referencia a ninguna categoría semántica. De preferencia, se ha optado por el término *conexionismo*, ya que ha ganado mayor difusión pues ha resultado ser de corte más genérico. Las redes conexionistas son entendidas como sistemas dinámicos que se describen por medio de ecuaciones matemáticas, en especial, en el micro nivel de procesamiento. En estos modelos, las relaciones causales entre las unidades que componen el sistema describen suficientemente cómo la información es procesada por la red. No obstante, debido a que estas unidades no tienen una representación semántica directa, todas las computaciones pueden ser explicadas sin referencia al contenido de la información procesada.

Para algunos, las redes neuronales por sí solas no lograrán superar a los modelos simbólicos del procesamiento de la información. De hecho, Goldman *et al.* (1997) sugieren que han sido muy pocos los modelos de comprensión que han logrado una versión estrictamente conexionista. Al parecer, la tendencia va hacia la elaboración de los ya mencionados modelos "híbridos", en los cuales se incluye un procesamiento simbólico proposicional, en los niveles iniciales, en conjunto con aportes de las redes neuronales para el tratamiento de aspectos de nivel más micro del funcionamiento cognitivo (Kintsch, 1998). En definitiva, las teorías simbólicas parecen estar coexistiendo con las de redes neuronales, en una unión que podría ser catalogada de poco coherente y -en un extremo- podría llegar a presentar problemas epistemológicos (Cuningham & Fitzgerald, 1996). Según otros, esta podría ser una opción saludable en que simbolismo y biologicismo se unieran dando origen a un modelo "más integral". Como quiera que sea, sostengo que los modelos híbridos son un intento abarcador por avanzar en una esfera del conocimiento y proponer una alternativa amplia; no obstante, es imposible no dejar de cuestionar la naturaleza de esa unión y la carencia de explicaciones o descripciones satisfactorias que den cuenta de los mecanismos o procesos por medio de los cuales las representaciones simbólicas llegan a transformarse en pesos o redes neuronales excitatorias de determinada índole.

De cualquier modo, por una parte, es interesante destacar los tremendos avances alcanzados y las amplias propuestas alternativas existentes; no obstante, se debe

tener claridad evaluativa para afirmar que el nivel de especificidad en algunos casos es aún muy superficial y que las metodologías disponibles en otros carecen de validez ecológica, es decir, resultan extremadamente poco naturales o auténticas y excesivamente artificiales. Es cierto que estudiar un fenómeno tan complejo como la comprensión lingüística implica decisiones que un científico debe asumir y de este modo se ha hecho y se ha logrado avanzar. Pero también es verdad que en ciertos casos contamos con hallazgos contradictorios que nos confunden y no permiten una visión clara (por ejemplo, Graesser *et al.*, 1994; McKoon & Ratcliff, 1992, 1995).

Ahora bien, estoy cierto de que se ha debido avanzar paralelamente sobre parcelas más específicas a fin de ir logrando pausadamente un panorama de información que lentamente irá tomando forma en una visión más integradora; no obstante, los supuestos epistemológicos de tal modelo merecen ser explicitados y también debe ser factible contar con propuestas que -aunque carezcan de la integralidad deseada- esbocen los elementos fundantes que darán acogida a la visión final con que se llegará a contar una vez que la empiria proporcione datos contrastables.

En cuanto a las teorías y/o modelos de comprensión lingüística presentados en este capítulo, es muy posible señalar que cada uno de ellos sea correcto en determinados aspectos y condiciones. 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 teoría constructorista acierta cuando el lector intenta comprender el texto, ya sea por placer o para adquirir mayor conocimiento a menor ritmo, cuando el texto tiene coherencia global y cuando el lector posee cierto conocimiento previo. El modelo de generación de inferencias indiscriminadas puede ser válido cuando un estudiante disfruta de un buen relato breve a un ritmo pausado. El modelo de indexación de eventos funciona cuando el lector se enfrenta a textos narrativos y logra mantener la coherencia a la luz de sus conocimientos previos, controlando las dimensiones involucradas.

El estudio y la comparación de las diversas teorías y/o modelos permiten concluir que los procesos inferenciales constituyen un aspecto nuclear dentro de cualquier teoría de la comprensión lingüística. Las inferencias, sus tipos y taxonomías, ocupan gran parte de la investigación y del debate en torno a comprensión y su estudio es materia ineludible de la mayoría de las investigaciones en curso. Existen muchos vacíos en nuestra comprensión de la forma en que se generan las inferencias basadas en el conocimiento previo. Es preciso, por ejemplo, que analicemos con precisión el ciclo temporal de la construcción, mantención y modificación de clases de inferencias específicas. 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 temas, ideas principales y actitudes del escritor. También se requiere mucho más investigación acerca de la forma en que la generación de inferencia es afectada por los distintos tipos y géneros textuales a la luz de objetivos e intenciones de lectura divergentes; del mismo modo, es importante conocer la influencia sobre los procesos

inferenciales de lectores con distintas aptitudes de comprensión, edades, capacidad de memoria de trabajo y otros atributos diversos.

Ahora bien, como cualquier científico comprenderá, los investigadores en comprensión lingüística no están absolutamente de acuerdo acerca de los procesos caracterizadores de tal fenómeno, de las metodologías empleadas, ni de los resultados alcanzados. Es cierto que la información disponible hoy en día restringe las alternativas, pero aún no parece existir una teoría suficientemente madura que alcance un grado de aceptación amplia. Es muy posible aventurar que la multiplicidad de teorías coexistentes en lo que a comprensión lingüística respecta encontrará 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 o menos acertada e integral, aunque se hace evidente que aún se requiere mucha investigación.

Así las cosas, el futuro puede ser incierto, ya que muchas de las predicciones hechas en los años 80, hoy se han visto francamente no satisfechas. Habrá que ver los caminos por los que transitarán los investigadores y sus intereses.

Capítulo 2

Producción Lingüística

2.1 Introducción

En este capítulo pretendo llevar a cabo una revisión -de modo similar al apartado anterior- de las principales tendencias en el ámbito de la escritura, abordando algunos de los modelos y teorías más representativos. Para ello, se bosquejará la evolución acaecida desde los denominados modelos de etapas, pasando por los modelos cognitivos propiamente tales hasta aquéllos que privilegian los aspectos sociales y afectivos, incorporando los que pretenden ser más abarcadores y dan cuenta de un mayor número de rasgos fundamentales del proceso de elaboración de significados por medio de la escritura.

2.2 Primeros antecedentes: la escritura como producto

Antes de pasar revista a las principales tendencias, se debe aclarar que no se profundizará en una destacada tradición que se podría englobar bajo el nombre de "redacción y oratoria". Las indagaciones en esta área específica permiten sostener que ella surge de tres fuentes principales: a) las gramáticas tradicionales, b) los tratados de retórica clásica, y c) los manuales de enseñanza de la escritura.

Históricamente, una de las primeras fuentes de información que permite visualizar la concepción del proceso de escritura son las gramáticas, en las que normalmente se hacía espacio a la ortografía y a la puntuación. Cabe recordar que las gramáticas tradicionales de origen griego tienen un claro principio instruccional y operan bajo la dictación de reglas y recomendaciones del uso correcto, muchas veces, apoyadas en un supuesto criterio de autoridad. De ellas se desprende que el estudio de la composición se entendía como componente de la enseñanza y aprendizaje de la gramática de una lengua y se restringía a los aspectos netamente lingüísticos cuyo carácter -desde una visión integradora moderna- apuntaba exclusivamente a los rasgos más superficiales y formales del proceso de escritura, es decir, ortografía y puntuación. A modo de ejemplo, en el caso de la lengua inglesa, se puede citar a Douglas (1888) quien otorga a la ortografía un apartado dentro de su libro de

gramática. También Fowler & Fowler (1906) dedican un capítulo completo de su tratado sobre gramática del inglés al estudio de la puntuación. Por su parte, en el caso de la lengua española, la *Gramática de la lengua española* (1928) contiene un capítulo dedicado al tratamiento de la ortografía y otro a los signos de puntuación; del mismo modo en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973) se considera un espacio para la ortografía y los signos de puntuación, todo ello incluido dentro del capítulo consignado a la fonología. Al respecto, cabe destacar que se cuenta con modernos aportes acerca de la puntuación, en el marco de una visión integral de la producción escrita, en un interesante trabajo de Cassany (1999).

La segunda fuente posible de información son los tratados de retórica o estilística, en los que se enseñaba a los estudiantes reglas y direcciones de cómo escribir y hablar apropiadamente. Como se sabe, el estudio y la enseñanza de la escritura fue ampliamente conocido dentro de la tradición greco-latina: los trabajos clásicos de Platón, Aristóteles y Quintiliano (Aristóteles, 1971; Quintiliano, 1944; Barthes 1974), entre otros, han provisto, en parte, los antecedentes para muchas de las modernas teorías y modelos.

Como se sabe, la retórica clásica, derivó en manuales que contemplan detalladamente los géneros retóricos, los «lugares comunes» (*topoi*) y las «figuras» de la retórica. Esto quiere decir que, en esencia, el arte retórico se llevó a la aplicación didáctica como una opción taxonómica, de clasificaciones de figuras y tipos discursivos. La práctica instruccional de la retórica en Norteamérica, en opinión de Emig (1971), estaba restringida a una audiencia particular -jóvenes de clase social alta- y conducía al propósito de prepararlos para el púlpito, la barra legislativa o el foro público.

Por su parte, los manuales de composición más tradicionales -como tercera fuente de información- otorgan espacio, además de la ortografía y puntuación, al estudio de patrones gramaticales básicos, al aprendizaje de los conectores o conjunciones y de su uso en oraciones simples, compuestas y complejas (Warriner *et al.*, 1958; Vivian & Jackson, 1961; Kierzek & Gibson, 1960; Vivaldi, 1972); todo ello, con una clara perspectiva prescriptiva o normativa, es decir, con una evidente intención educativa.

Al respecto, Emig (1971) puntualiza que estos manuales -o diferencia de los tratados de retórica- carecen de sustento teórico para entregar reglas y direcciones instruccionales, ya que los autores no han indagado ninguna de las siguientes fuentes de datos: a) introspección en sus propios procesos de escritura, b) registros de o sobre escritores profesionales, y c) registros de y sobre estudiantes secundarios, la audiencia a quienes sus consejos están dirigidos.

La misma autora antes señalada (Emig, 1971) presenta antecedentes que la llevan a concluir que, en Estados Unidos, tanto la preocupación por la retórica como por la línea de trabajo en torno a los manuales de composición gradualmente sufrieron un deterioro notable. Todo ello condujo a un exagerado acento en el estudio de la sintaxis y del denominado "uso correcto de la lengua", llegando a caracterizar el proceso de producción textual como un fenómeno, a veces, mecanicista y con com-

ponentes extrínsecos al escritor. En parte, por las razones señaladas y, además, por no considerar los posibles efectos de la personalidad del escritor sobre el proceso de escritura mismo, Emig (1971) estima que la retórica y los manuales de composición no son útiles fuentes de información para la investigación que se interese por una teoría del proceso creativo de componer por escrito.

En síntesis, es posible señalar que la tendencia descrita, proveniente de las tres fuentes comentadas, destaca un concepto de escritura que podría definirse como centrado en el producto y no en el proceso de producción escrita, en otras palabras, hay un énfasis en los mecanismos codificadores de superficie de la estructura textual, tales como ortografía y puntuación, junto a un interés por la gramática de orden oracional. Según Salvador (1997), el enfoque de producto puede identificarse con el centrado en el objeto, vale decir, exclusivamente en el texto escrito o en lo escrito hasta un determinado momento, mientras que el enfoque de proceso se caracteriza por estar centrado en el escritor y en sus procesamientos cognitivos.

Se puede decir que la larga e importante tradición del enfoque de producto se caracteriza por no prestar atención a los procesos mentales requeridos para la elaboración de un escrito y, de este modo, se simplifica el proceso de redacción de un texto, limitando su foco a aquellos aspectos formales evidentes en el producto terminal. Al respecto, Emig (1971) pone de manifiesto que de 504 estudios publicados hasta el año 1963, sólo dos de ellos destacan por un interés indirecto en el proceso de escritura entre adolescentes. Ello indica que la tendencia principal apuntaba a concebir la escritura como un fenómeno guiado por los datos lingüísticos que se producían y en los cuales se debía poner todo el énfasis para que se ajustaran a las reglas de ortografía, puntuación y gramática adecuadas.

Este enfoque pedagógico centrado en el producto demuestra, al igual que lo acaecido en el ámbito de la lectura durante la primera mitad de este siglo, la escasa atención prestada al proceso propiamente tal y las serias implicancias que se desprenden en cuanto al concepto de escritura, texto y escritor. Se hace evidente que los supuestos epistemológicos, tal vez no explicitados en muchas cosas, son congruentes con las tendencias en lectura y en escritura y que las teorías conductistas y estructuralistas son las que sustentan los diversos trabajos.

Como se sabe, el ámbito de estudio de la producción del texto escrito ha alcanzado un alto grado de desarrollo en los últimos diez o quince años. No obstante, está claro que la eclosión de trabajos ha surgido un tanto tardíamente si se compara con lo acaecido en el terreno de la comprensión del texto escrito. Al parecer, la influencia de la psicología cognitiva y de las emergentes investigaciones en el marco de la lingüística textual llevaron a los estudiosos a concentrarse en esta última modalidad discursiva y, consecuentemente, a no prestar mucha atención, en un comienzo, a la escritura. Tal vez, en ese entonces, las crisis paradigmáticas, las carencias y las dificultades se hacían más evidentes en la interpretación de los textos que en su elaboración. Al mismo tiempo, los trabajos sobre inteligencia artificial otorgaron especial énfasis -y aún lo hacen- a diseños computacionales que intentarían alcanzar la comprensión del discurso oral y escrito.

Al respecto, según van Dijk & Kintsch (1983: 262/3), el estudio profundo de la

comprensión se desarrolla con anterioridad al de la producción porque la tendencia en psicología, y lingüística (estructuralismo y conductismo) era partir de lo observable y postergar el estudio de un vago fenómeno cognitivo como el significado. Dentro de la psicología, el trabajo experimental exige ciertas requerimientos y, por ende, partir del estudio de input observable, tal como palabras, frases, oraciones o discursos era preferible a iniciar un trabajo desde una representación semántica desconocida o una vaga estructura en la memoria.

Por su parte, De Beaugrande (1982a) estima que existen razones para que los investigadores encontraran más placentero el estudio de la comprensión lingüística en comparación con el de la producción. No duda que el diseño de experimentación investigativa resultaba mucho más complejo y confiable en este dominio, ya que, según De Beaugrande, en comprensión se presentaban oraciones a los sujetos para que éstos fueran repetidas, luego las distinguieran de otras versiones; todo ello mientras se debía oprimir el botón de un computador cuando se creyera que se entendía la secuencia, etc. En otras palabras, en este ámbito de la psicolingüística experimental se contaba con medios instrumentales más concretos que para trabajar con la producción interna de un escrito.

En este contexto, un programa de investigación científica de tipo cognitivo para la escritura debería incluir, en palabras de De Beaugrande (1982a):

- a) un modelo de las operaciones y controles involucrados en la escritura,
- b) un registro de cómo las condiciones de escritura difieren sistemáticamente de las condiciones de habla,
- c) una explicación de estrategias de decisión y selección,
- d) un medio para descomponer el proceso completo en pequeñas sub tareas manejables,
- e) una definición de las dificultades más preponderantes en escritura, y
- f) un conjunto de criterios para evaluar y revisar textos escritos.

El programa no puede llevarse a cabo, en opinión de De Beaugrande, a menos que se logren ciertos compromisos entre las posturas extremas del fisicalismo y el mentalismo. Dos posturas científicas que, según De Beaugrande (1982a), han marcado los estudios en psicología y lingüística y, de cierto modo, han impedido alcanzar un modelo integrador que dé cuenta de los procesos de escritura globalmente.

En todo caso, es evidente que estos esfuerzos constituyen antecedentes importantes para los trabajos más modernos, pero su tratamiento instruccional y reduccionista, en algunos casos, junto a su perspectiva ateleórica, en otros, los hacen excluirse de una ciencia de la composición, en otras palabras, del terreno de una disciplina científica abocada a la investigación de los procesos humanos de escritura (De Beaugrande, 1982b).

2.3 La escritura como proceso: modelos cognitivos

También es posible aplicar al terreno de la escritura la distinción entre una concepción modular y una interactiva, presentadas en detalle a propósito de la comprensión al inicio del capítulo anterior. Al parecer, como es lógico de esperar, estos dos

modelos alternativos de procesamiento (secuencial y en paralelo) han influido en varias disciplinas; no obstante, según veremos más adelante, en lo que respecta a la producción escrita parece haber ejercido menor influencia la concepción modular y, por ende, se cuenta con escasas teorías o modelos de escritura en esta línea. Las razones de esto deben buscarse, en parte, en los argumentos entregados más arriba respecto de las primeras concepciones de escritura como mero fenómeno formal y de superficie y a la importante ausencia de investigación dotada de sustento teórico.

En lo que viene, se abordarán los modelos cognitivos de etapas y de procesos para la producción escrita. Se revisará el modelo inicialmente propuesto por Flower y Hayes en 1981 y posteriormente ampliado por Flower en 1989 y 1993, junto a los modelos de Bereiter y Scardamalia y el de van Dijk y Kintsch. Para ello, describiremos las propuestas, algunos de los postulados que las fundamentan y se harán referencias a algunas críticas planteadas. También nos referiremos a los aportes de la nueva retórica y comentaremos el trabajo de Ann Berthof en esta línea novedosa.

2.3.1 Inicios: el modelo de etapas

Existe consenso entre los investigadores en asignar a Gordon Rohman el lugar de ser uno de los primeros científicos, durante la década del sesenta, en estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo, formado por distintas fases en las cuales ocurren cosas diferentes (Emig, 1971; Ruth & Murphy, 1988, 1998; Cassany, 1989; Camps, 1990). En el modelo de Rohman se propone dividir el proceso de producción del texto escrito en tres etapas: pre-escritura, escritura y re-escritura. En la primera, se incluye todo lo que pasa en un escritor hasta que alcanza una idea general o plan a desarrollar. En cambio, las dos etapas posteriores constituyen la redacción del escrito, desde que se escriben las primeras frases hasta que se ha revisado y corregido la última versión. Al respecto, Cassany (1989) señala que en este esquema lineal, Rohman se interesó fundamentalmente por la primera etapa, que define como el descubrimiento del tema del escrito.

El modelo de etapas puede caracterizarse como básicamente lineal y unidireccional porque su aplicación supone la posibilidad de abordar de forma ordenada y estrictamente programada el proceso de escritura. Las tres etapas que se proponen son discretas y sucesivas y, de ser desarrolladas orgánicamente, en opinión de los investigadores que lo proponen, se podría llegar a contar con un texto aceptable.

Para Camps (1990) el modelo de Rohman y Wiecke, de clara orientación pedagógica, resultó ser uno de los que mayor influencia tuvo en el campo de la enseñanza, en parte, por la atención prestada al mejoramiento de la calidad de los escritos de los alumnos, así como por su carácter prescriptivo, que explicita los pasos a seguir en el logro de escrito apropiado. Emig (1971) puntualiza que este modelo se considera de corte instruccional ya que proviene de investigaciones centradas en la intervención sistemática en ciertos grupos escolares, con el fin de introducir un cambio en su comportamiento, en otras palabras, de enseñarles un procedimiento para mejorar la forma en que ellos escriben.

Camps (1990) argumenta que los modelos de etapas seriales no caben dentro de los llamados modelos cognitivos, pues ellos se centran en el proceso de crecimiento del texto como producto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor. Todo ello, sostiene Camps, a pesar de que los modelos seriales indujeron a los investigadores a interesarse en el proceso de elaboración del texto y no solo en su estudio como producto. Compartimos la idea anteriormente planteada por Camps, pues es cierto que no es posible considerar al modelo de etapas como un proceso cognitivo ya que no profundiza en el procesamiento del discurso escrito, sino que describe los pasos metodológicos para desarrollar un producto bruto.

Tal vez, el impacto de los avances en computación así como la influencia de la metáfora del ordenador y de los consiguientes modelos imperantes en un momento del desarrollo científico (década del 60 y 70 aproximadamente), junto al deseo de abandonar los esquemas conductistas, llevó a los denominados modelos de etapas a tener un lugar importante en el estudio de la composición escrita desde una perspectiva cognitiva. No obstante, el rápido avance en las mismas áreas mencionadas impulsó teorías y modelos más versátiles que, superando aquellas rígidas orgánicas, intentaron dar cuenta del procesamiento efectivo involucrado en los procesos de producción escrita desarrollados por seres humanos.

Con posterioridad, Flower & Hayes (1981) critican estos modelos pues señalan que el problema con las descripciones secuenciadas en etapas de escritura está en que ellas modelan el crecimiento del producto escrito, pero no dan cuenta del proceso interno que una persona lleva a cabo cuando escribe un texto dado. Además, no aceptan la visión lineal y rígida del proceso de composición subyacente a esta postura, ya que sostiene que tanto el sentido común como los antecedentes aportados por la investigación empírica indican que los escritores están constantemente planificando y revisando su composición en un proceso recursivo que no puede ser segmentado en cortes jerárquicos.

No cabe duda que el aporte de los modelos de etapas referidos a la producción escrita es importante; lo mismo que, por ejemplo, aquellos pasos iniciales en otros modelos tales como los referidos a memoria, comprensión textual o razonamiento lógico. En un determinado momento de la historia, no habría sido posible avanzar en la investigación científica sin ellos. En particular, Flower & Hayes (1981) reconocen explícitamente la importancia de la etapa de «pre-escritura» a modo de aporte para la enseñanza de la composición escrita, al llamar la atención sobre las etapas de planeamiento y descubrimiento como partes legítimas del proceso de escritura. Del mismo modo, tal como se comprenderá más adelante, Flower y Hayes, a pesar de las críticas, profundizan muchas de las ideas de Rohman, su predecesor.

En concreto, Flower y Hayes estiman que un modelo que intente dar cuenta del proceso de producción escrita debe sostenerse sobre el principio de la recursividad y de la flexibilidad. Esto quiere decir que la distinción tajante que los modelos de etapas establecen entre las operaciones de planificación, escritura y revisión puede llegar a crear una distorsión en cuanto a la manera en que estos procesos se llevan efectivamente a cabo; por ello, es fundamental concebir la habilidad en cuestión desde la perspectiva de un modelo cognitivo de proceso.

2.3.2 Los primeros trabajos de Linda Flower

Junto a lo indicado más arriba, no parece posible dejar de mencionar dentro de los antecedentes iniciales de Linda Flower, cabe destacar su trabajo, en parte, centrado en el estudio de las verbalizaciones mientras se realiza el proceso de escritura, de los borradores y de los textos finales mismos redactados por un grupo de determinados escritores. Basado en estas investigaciones, Flower (1979) propone distinguir entre dos tipos de prosa: la que ella denomina "prosa del escritor" (*writer-based prose*) y "prosa del lector" (*reader-based prose*). La primera es natural y adecuada para un escritor que escribe para sí mismo, es como una expresión verbal escrita en privado, llega a ser el registro del trabajo ejecutado por el escritor sobre su propio pensamiento verbal.

Esta prosa se evidencia cuando se escribe usando palabras que tienen significado especial para el escritor mismo, cuando se desea escribir y guardar las ideas sólo para uno. Por el contrario, la prosa del lector se manifiesta cuando se comunica el contenido de lo que se desea decir, es el acto de escribir para que otro(s) comprenda(n). Según Flower (1979) es un intento deliberado para comunicar algo a un lector dentro de un proceso generador, en el que se crea un lenguaje común y una situación de interacción en que escritor y lector tratan de construir y comunicar significados compartidos. Evidentemente, el interés de esta autora está en descubrir los procesos cognitivos involucrados en la actividad de componer por escrito como *acto voluntario y propiamente humano*. Además, por supuesto, le preocupa llegar a implementar mejoras metodológicas para la enseñanza/aprendizaje de la habilidad en cuestión. Flower (1979) sostiene que los buenos escritores saben convertir la prosa del escritor en la prosa del lector. Investigando esos procesos y habilidades hay mucho que se puede obtener para mejorar el trabajo de los escritores deficientes y llegar a elaborar una teoría de la producción escrita.

2.3.3 Modelo de proceso: propuesta de 1981

En 1981 Flower y Hayes proponen un modelo del proceso de producción textual que, según diversos autores (Bereiter & Scardamalia, 1987; Cassany, 1989; Gagné, 1991, entre otros), se destaca por ser uno de los trabajos con que se cuenta hoy en día más completos y acabados acerca de la habilidad de componer por escrito. En este contexto, los modelos cognitivos intentan explicar cuáles son los procesos que un escritor -experto o no- sigue durante la tarea de producción escrita. De especial interés en estos modelos son las estrategias o procedimientos que el escritor ejecuta y la forma en que éstos interactúan mientras se lleva a cabo el proceso mismo.

El modelo de 1981 describe las diferentes componentes como una teoría acerca de los procesos distintivos de pensamiento en la escritura. Tal vez, uno de los rasgos más destacados de esta propuesta es su *carácter procedural* en que los diversos subprocesos no se encuentran rigidamente jerarquizados ni se suceden linealmente, sino que ellos tienen una organización jerárquica altamente incrustada en la que cualquier proceso puede relacionarse con cualquier otro. Esta orgánica dirigida por el mismo escritor lleva a que los diversos sub-procesos se puedan ir incrustando

recursivamente con gran flexibilidad según los propósitos y requerimientos del sujeto, de modo que cada etapa puede intervenir más de una vez en cualquier momento de la elaboración del producto escrito.

Un aspecto que parece interesante comentar es que los autores presentan su modelo de proceso como una hipótesis sobre un sistema dinámico que se niega a permanecer inmóvil como un retrato, esto quiere decir que su teoría debe entenderse como una propuesta de trabajo, como un marco de investigación a ser llevado a cabo. Esta presentación del modelo como hipótesis de trabajo es una sana aclaración inicial, lo mismo que el énfasis en la captación del modelo como una metáfora para un proceso, es decir, un modo de describir algo.

La perspectiva adoptada para su teoría de la producción escrita es aquella del enfoque de resolución de problemas, que según Flower & Hayes (1977) ofrece una herramienta alternativa para la confrontación con los procesos de pensamiento. En este sentido, dado que ellos desean pesquisar el proceso mismo y no la última versión de lo que el escritor pensó que hizo, optan por el estudio del «análisis de protocolos», esto es, como lo que Flower & Hayes (1981) denominan "un escritor en acción". Este procedimiento es descrito como el acto en que un escritor -ante una determinada tarea de escritura- verbaliza todos los pensamientos que cruzan por su mente, incluyendo la repetición de ideas, pensamientos contradictorios o falsos inicios (Flower & Hayes, 1977). Con el propósito de captar lo que sucede en la mente del escritor durante el acto de composición mismo, a los escritores no se les pide que se involucren en ningún tipo de introspección o análisis de sus pensamientos, sino que expongan los procesos que ocurren en sus mentes sin evaluarlos o reflexionar sobre su naturaleza o grado de pertinencia (Flower & Hayes, 1981).

Ahora bien, el modelo que comentamos consta de tres grandes componentes: las condiciones externas a la tarea (*the task environment*), la memoria de largo plazo del escritor (*the writer's long-term memory*) y los procesos de escritura (*the writing processes*). El modelo esquemático es el siguiente (figura 6):

a) Tal como su nombre lo indica, se puede decir que, en principio, las condiciones externas a la tarea presentan todos los elementos externos al escritor. Se divide en dos grandes unidades, a saber, el problema retórico y el texto escrito.

El problema retórico

De acuerdo a Flower & Hayes (1981), al inicio de la composición, el elemento más importante es obviamente el problema retórico en sí mismo, ya que este punto de partida en teoría es un asunto muy complejo. Ello debido a que no sólo incluye el tópico, la audiencia, las exigencias del tema e implícitamente el rol del escritor, sino que involucra, incluso, los objetivos del escritor para con lo escrito. En breve, ésta es la interpretación que el escritor hace de la tarea que enfrenta, considerando todos los elementos que le son propios. El análisis correcto de todos estos aspectos es el paso para la elaboración de la solución del problema: el texto.

Flower & Hayes (1980) interesados en estudiar el problema retórico proponen un modelo para investigar si los escritores se plantean el problema retórico y de



Figura 6: Estructura del modelo de escritura de Flower & Hayes (1981)

hacerlo, cómo lo desarrollan y qué resultados les brinda. Según estos autores, el escritor normalmente reduce la carga de esta tarea y simplifica sus demandas. En ello se diferencian claramente los buenos de los malos escritores (Flower & Hayes, 1981).

En este último aspecto, Flower & Hayes (1980) plantean que sólo se logra solucionar aquellos problemas que se han llegado a definir correctamente. Por esto, para ellos el proceso de producción escrita como resolución de problemas pasa por el acto de formular preguntas que también puede ser denominado como "definición

de problemas" (Flower & Hayes, 1980). Evidentemente, estas ideas y su terminología no dejan de tener cierta relación con la propuesta de Paulo Freire acerca de una pedagogía del planteamiento de problemas (*problem posing pedagogy*) (Wallerstein, 1983) y la postura de Ann Berthoff (1982) sobre la composición como ejercicio de la imaginación. Asuntos que serán tratados posteriormente.

El texto escrito

El texto que va siendo producido puede presentar grandes demandas en tiempo y atención, exigidas al escritor mientras construye su producto. Como se desprende, de acuerdo a lo postulado inicialmente sobre la concepción básica de este modelo, existen diversas fuerzas compitiendo durante la elaboración textual en lo que podría constituir un tipo de conflicto de exigencias en paralelo, de modo que la producción del texto debe conjugarse, entre otras, con las demandas de activación del conocimiento previo del lector y sus objetivos de escritura.

A medida que el texto se va creando, cada palabra, cada párrafo, cada idea parece condicionar la que sigue. Muchas veces el escritor siente que el constructo producido se independiza de él y que sus palabras van por caminos que él no buscaba. La influencia que tiene el texto que un escritor está elaborando sobre su producto textual es diversa, es decir, puede variar de un sujeto a otro y de una situación de escritura a otra. Sobre todo, es muy posible que en textos incoherentes y poco cohesionados, su gestación no influya grandemente en el proceso del escritor, pues el autor no ha logrado manejar la información y organizar hábilmente el material textual.

Como se comprende, a pesar de que Flower & Hayes (1981) señalan que las condiciones externas a la tarea son todas aquellas cuestiones más allá de la piel del escritor, ellos deben tener una representación mental para el sujeto. De otro modo, no se llega a explicar el constructo general ni se llega a entender, por ejemplo, la determinación de objetivos para la tarea de escritura y de especificación de la audiencia implicada sin que ellos jueguen un doble papel, siendo uno el cognitivo (se debe entender como directamente relacionado con el siguiente componente que es la memoria de largo plazo) y otro el textual. Tampoco se alcanzaría la comprensión del texto, si éste fuera sólo un constructo externo. Éste debe ser entendido, como diría Gómez (1995), como un texto 1 y un texto 2, es decir, una realidad física externa y un texto interno (mental). En este respecto, Cassany (1989) parece llevar al extremo las ideas de Flower & Hayes (1981) al diferenciar tajantemente las condiciones externas a la tarea y el proceso de escribir, suponiendo que uno se da en el interior del cerebro del individuo y el otro en el exterior, sin que exista de por medio otro nivel de representación mental.

a) En la memoria de largo plazo del escritor se entiende almacenado todo el conocimiento que el escritor tiene sobre el tema a escribir, la audiencia seleccionada, y sobre las distintas estructuras lingüísticas que puede manejar. Como registro de información también pueden considerarse otros mecanismos tales como libros, computadores, etc.

b) Los procesos de escritura se componen de tres procesos mentales: planificar, redactar y revisar.

- Planificación:

El proceso de planificación se plantea, en un sentido amplio, como una representación interna del conocimiento específico que será utilizado por el escritor; no en sentido estático, sino como acto de elaboración (Flower y Hayes, 1981). De acuerdo a los autores, esta representación es mucho más abstracta que la prosa del escritor. En otras palabras, ella puede ser una representación imaginística, una idea no narrativizada o verbalizada aún. Este proceso involucra varios subprocesos, entre los cuales se destacan tres: la generación de ideas, la organización y el establecimiento de metas o formulación de objetivos que dirigirán la tarea.

El acto de generar ideas requiere de la búsqueda de información en la memoria de largo plazo. A veces, la información surge tan ordenada que se corresponde directamente con la lengua estándar escrita; otras, se generan fragmentos o trozos no conectados que deben ser organizados y corregidos. Por su parte, el subproceso de organización presta gran utilidad en la identificación de los tipos y niveles de información, es decir, en el reconocimiento y la jerarquización de información subordinada, superordinada, etc. También permite al escritor tomar decisiones textuales en cuanto a la presentación y ordenación de la información del texto.

Finalmente, pero no de menor importancia, un subproceso de establecimiento de objetivos de escritura, que a juicio de los autores es el menos estudiado. Estos objetivos pueden ser de distinto tipo: de procedimientos, de contenidos o una mezcla de ambos ("primero haré esto y aquello", "comenzaré con una anécdota", "explicaré esta parte primero", "escribiré de este u otro modo").

- Redacción o traducción:

Este subproceso se considera esencialmente como "el acto de poner las ideas en lenguaje visible" (Flower & Hayes, 1981), en otras palabras, es la generación del texto mismo. En este sentido sí, tal como se dijo anteriormente, la información manejada en la *planificación* puede estar representada en una variedad de sistemas simbólicos diferentes del sistema verbal, se requiere y justifica una instancia especial para «traducir» aquello a una lengua estandarizada, superando todas las demandas léxicas y sintácticas.

Según Gagné (1991) la instancia de traducción se beneficia de la automatización de ciertos procesos tales como codificación y puntuación que sirven, en ciertos casos, para que el escritor pueda prestar mayor atención a la coherencia profunda. Ello debido a que, en esta etapa, el escritor debe aprovechar la capacidad de la memoria operativa hasta sus límites, intentando mantener una gran cantidad de informaciones diversas que deberán ser conjugadas y atendidas.

Cassany (1989) prefiere denominar este proceso como «redacción». No obstante, es posible que este autor se sienta más cómodo con un término que no evoque la idea que figura en la propuesta original, sintiendo que la redacción involucra mucho más que la simple traducción.

- Examen final o repaso:

La traducción de este término también ha creado alguna dificultad: no resulta fácil encontrar una palabra en español para distinguir los términos del inglés "reviewing" de "revising" (el primero asignado al proceso general muy similar al monitoreo de la comprensión y el segundo como nombre del subproceso similar al control).

El repaso depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión, comparables a las metaestrategias de la comprensión. En general, esta actividad es entendida como un proceso consciente en que los lectores deciden leer lo que han escrito con el propósito de analizar lo adelantado y tratar de continuar la producción a la luz de lo ya compuesto o como una forma de realizar una evaluación sistemática del texto producido para corregirla y revisarla.

La distinción entre los dos subprocesos se basa en que en el primero el autor examina en qué medida lo escrito corresponde a lo pensado, a las necesidades de la audiencia; en la revisión, se modifican aspectos de la estructura o de los planes.

2.3.4 Alcances y críticas al modelo de 1981

En primer lugar, cabe señalar que el modelo propuesto en 1981 por Flower y Hayes mostró ser tal como se propuso, es decir, una hipótesis de trabajo. Generó cambios y ajustes inmediatos, produjo tanto de las diversas críticas como de los datos recogidos por los investigadores. Por ella, lo que aquí se ha presentado podría definirse como su propuesta inicial.

Con la visión obtenida, parece que este modelo es lo que pretende, vale decir, un excelente y muy abarcador intento por describir el proceso cognitivo de la producción escrita. Evidentemente, no se le puede criticar por lo que no promete, sería injusto. No es un modelo psicolingüístico, por ello se comprende que falte una parte esencial: lo discursivo propiamente tal. En todo caso, aún como hipótesis de trabajo, no se puede dejar de sentir cierta vaguedad o falta de profundización en ciertos aspectos cognitivos, por ejemplo, en lo que se refiere a la organización y activación del conocimiento previo, así como a los mecanismos y niveles de representación de la información, tanto en la memoria de trabajo y en la de largo plazo. Esto sí es cognitivo.

En un terreno específico, Cooper & Holzman (1983) plantean una crítica extremadamente dura al trabajo de Flower y Hayes, tanto desde la perspectiva teórica como metodológica; no obstante, aclaran que ofrecen estas críticas básicamente en la esperanza de fortalecer aquel trabajo promisorio. En concreto, cuestionan el soporte de la teoría de proceso cognitivo y el modo de producir y analizar los protocolos.

Cooper & Holzman (1983) intentan demostrar que Flower y Hayes ignoran la representatividad de su constructo teórico postulado como modelo y se apresuran a emitir juicios en que sugieren que su teoría es una descripción real de los procesos mentales de la mente del escritor. Esta afirmación, según Cooper y Holzman, es una consecuencia seria para la validez del modelo y para los trabajos de quienes inten-

tan aplicarlo directamente, especialmente para quienes pretendan enseñar a los estudiantes a comportarse como el modelo dice que la gente se comporta (Cooper & Holzman, 1983). Para demostrar esto, se presentan citas textuales y ejemplos que corroboran lo expuesto. En todo caso, a pesar de concordar con los argumentos de Cooper y Holzman, no deja de resultar sorprendente que Flower y Hayes cometieran errores que ellos mismos, de cierto modo, advierten en la nota 11 de su trabajo de 1981:

"...the multiple arrows, which are conventions in diagramming this sort of model, are unfortunately only weak indications of the complex and active organization of thinking processes which our work attempt to model".

No obstante, puede que el contenido de esta nota sólo haga referencia al esquema diagramático del modelo, pero no a sus conclusiones respecto de la teoría y los procesos mismos.

Siguiendo en el plano teórico, Cooper & Holzman (1983) sostienen que el modelo como modelo enfrenta otro problema aún más serio: es muy poco específica para ser verificable. En este sentido, para probar científicamente el modelo y asegurar su validez, la terminología que lo sostiene debe ser coherente y estar apropiadamente definida. Para estos autores, esto no es así: los términos objetivo (*goal*) y plan (*plan*) nunca son definidos y no se distinguen claramente, pues son usados indistintamente.

Ahora bien, desde la perspectiva metodológica, Cooper y Holzman comienzan a perder las buenas esperanzas en el trabajo de Flower y Hayes, ya que no ven diferencia entre los protocolos verbalizados y la antigua y desprestigiada introspección, de la cual Flower y Hayes intentaron desligarse (cf. Flower & Hayes, 1981: 172).

Para Cooper y Holzman la falta de veracidad del contenido de los protocolos hace dudar de la validez de las transcripciones y del contenido mismo de los protocolos. En particular, ellos argumentan que es difícil que los escritores logren concentrarse y no fantaseen sobre cualquier otra cosa mientras escriben.

El pormenorizado estudio de Cooper y Holzman en este último punto levanta dudas serias respecto de la validez del trabajo con protocolos, llegando a debilitar aspectos teóricos. En este aspecto, cabe reiterar la existencia de coincidencia con los argumentos de Cooper y Holzman. Ya antes de la lectura de sus ideas, la argumentación de Flower y Hayes en torno a este punto resultaba poco certera. Por otro lado, el riesgo de confundir el modelo con la realidad y llegar a propuestas y/o conclusiones muy ambiciosas no es nuevo en ciencia. Al respecto, cabe destacar que, en el ámbito de la investigación aplicada, las primeras lecturas de los modelos chomskianos condujeron a errores serios que costó muchos años reparar, en particular por la confusión que se generó en los lectores entre modelo y procesamiento efectivo en el ser humano.

Como se sabe, los protocolos verbalizados son la base del modelo cognitivo de Flower y Hayes. En este respecto, ha surgido un importante debate referido a su

validez y su uso en lo que a producción escrita se refiere. A las críticas planteadas por Cooper & Holzman (1983) se han sumado una serie de argumentos a favor y en contra. Obviamente, en esta polémica, los trabajos de Flower y Hayes encuentran acalorados defensores y también duros atacantes.

Por su parte, Steinberg (1986) defiende el trabajo de Flower y Hayes y la investigación con protocolos. Para él, la cuestión central en torno a esta metodología está en la validez que los protocolos tienen en el estudio e identificación de los procesos mentales del escritor en tareas de resolución de problemas. Desde esta perspectiva, Steinberg (1986) revisa varias premisas argumentando en favor de la validez del estudio.

En principio, este autor aclara que, en el área de la resolución de problemas, la técnica de la corriente de la conciencia es multidimensional. Esto último se explica ya que existen muchas actividades llevándose a cabo en paralelo al mismo tiempo, mientras que el lenguaje oral y escrito, en el que los protocolos se articulan, son en palabras de Steinberg (1986) unidimensional y lineal. Esto quiere decir que, en la resolución de problemas, la atención debe estar focalizada y dirigida. En este mismo sentido, Steinberg argumenta que un protocolo representa adecuadamente la actividad mental enfocada durante la resolución de problemas, con lo que intenta destruir las críticas que sostienen que los procesos mentales no pueden estudiarse por medio de las verbalizaciones.

Por el contrario, de acuerdo a Dobrin (1986), los protocolos capturan sólo aquello que ocurre durante parte de una sesión de verbalización y critica el modelo de Flower y Hayes, pues duda que los protocolos den cuenta de cada idea o pensamiento que cruce por la mente del escritor mientras éste desarrolla su tarea. De modo similar, Vitanza (1987) sostiene que la distinción presentada por Steinberg (1986) entre "corriente de la conciencia" y "protocolos" no le permite llegar a postular dos géneros distintivamente diferentes, basados en la idea de multi y unidireccionalidad. Ello pues, al decir de Vitanza, al igual que muchas definiciones de géneros literarios, ésta es una definición ideal. Por su parte, Steinberg (1987) responde a las críticas de Vitanza (1987) y sugiere, siguiendo a Ericsson y Simon, que los protocolos constituyen información a partir de la cual se pueden generar inferencias. En este sentido, las personas que usan los protocolos para indagar técnicas de resolución de problemas utilizan todos los protocolos que logran obtener, no sólo aquéllos que les resultan útiles a sus propósitos.

Evidentemente, este debate no está acabado y no se pretende cerrarlo aquí, en parte, porque entran en juego importantes puntos de vista como la definición de qué es científico y qué no lo es, hasta dónde debe llegar esta rigurosidad, nivel de relación entre lo verbalizable y los procesos cognitivos, uso de modelos tomados de la ciencia computacional para estudios cognitivos en seres humanos, etc. Se puede, entonces, estar en contra o a favor, o también se puede estar entre estas dos posturas: si este trabajo logra brindarnos cierto nivel de avance científico e iluminar el sendero de la investigación sobre la producción escrita, pueda tomarse como un modelo de trabajo que habrá que perfeccionar y cuyas metodologías habrá que revisar, sin esperar una completa rigurosidad científica, rigurosidad que, creemos, no está absolutamente clara.

2.3.5 Bereiter y Scardamalia: decir el conocimiento versus transformar el conocimiento

Por su parte, Bereiter & Scardamalia (1982, 1987) y Scardamalia & Bereiter (1987), interesados en una psicología del proceso de producción escrita, proponen -a partir de información empírica actual- dos modelos de composición textual que constituyen una unidad global. Estos autores sostienen que escribir es, al mismo tiempo, algo natural y algo problemático. En el primer caso, se sitúa el modelo denominado proceso de "decir los conocimientos", en el segundo, se postula un modelo de "transformar los conocimientos". La diferencia entre ambos no se establece en términos de los tipos de textos producidos, sino los procesos y estrategias que llevan al escritor a la generación del texto escrito.

De acuerdo a este primer esquema, la producción de un texto puede llevarse a cabo sin la existencia de un objetivo o plan global que sirva para guiar la elaboración del escrito y para ejecutar las necesarias selecciones y restricciones. Este modelo caracteriza a un escritor inmaduro que carece de los procedimientos de solución de problemas de composición de que dispone un escritor ideal o en dominio de una competencia madura y bien desarrollada.

El texto se genera de la siguiente manera: el escritor elabora una representación mental de la tarea asignada y procede a localizar los identificadores de tópico y género. Estos identificadores operan como marcos generales de trabajo y sirven como pistas para la búsqueda de los contenidos en la memoria; al mismo tiempo, estas pistas iniciales son generadoras de múltiples activaciones automáticas de contenidos asociados. Este procedimiento no asegura, de modo alguno, que la información activada y obtenida de las búsquedas de contenido sea relevante, pero existe una cierta tendencia a la consecución de temas relacionados con el tópico seleccionado. Por supuesto, que la pertinencia de la información obtenida tendrá mucho que ver con el tipo de información disponible en la memoria del escritor. Una vez producido algo de texto, se realizan ciertas pruebas de propiedad en relación a la tarea y al texto ya escrito: se busca, por ejemplo, determinar si un ítem lexical es apropiado o no.

Bereiter & Scardamalia (1987) puntualizan que la producción de un texto bajo este modelo no exige un gasto significativo de energías para planificar y establecer metas, ya que esta solución natural al problema se plantea, más bien, como una reproducción de conocimientos disponibles, basados en experiencias personales recientes y se apoya en habilidades de producción textual ya existentes. Como se comprende, este modelo no presenta grandes demandas al escritor y las que debe enfrentar las soluciona con técnicas simples. Por ejemplo, para disponer de contenidos sin mayores inputs externos que la tarea asignada o seleccionada -a diferencia de lo que ocurre en una conversación dialógica cara a cara- estos escritores deben encontrar fuentes alternativas: una posibilidad, en opinión de Bereiter y Scardamalia, es que el poco texto ya avanzado otorgue pistas de trabajo, así como el tópico global y el tipo de texto.

En síntesis, se puede decir que este modelo destaca porque incluye: a) un proce-

so de generación de ideas en el que el escritor no ejerce mayor control intencional, b) un proceso reproductivo limitado por los conocimientos y experiencias previas del escritor, y c) ausencia de análisis del problema y determinación de objetivos y metas a desarrollar.

El diagrama que, a continuación se presenta, indica los componentes básicos de este modelo de producción textual y muestra las posibles relaciones entre la tarea y los identificadores y entre los diferentes contenidos (de la memoria y del texto).

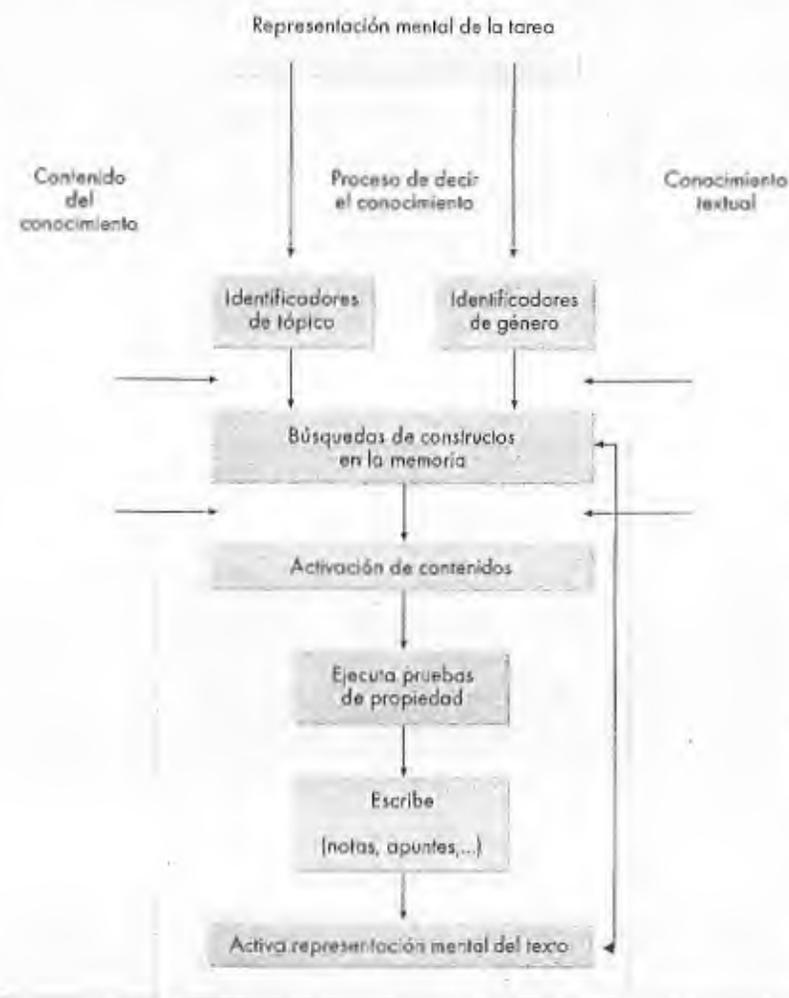


Figura 7. Diagrama del modelo de decir el conocimiento [Bereiter y Scardamalia, 1987]

Por su parte, el modelo de transformar el conocimiento es mucho más complejo y no se presenta como una mera reelaboración del anterior, sino que asume como un subcomponente al anterior. Este modelo se plantea como un análisis y resolución de un problema y se construye a partir del conocimiento y estrategias de los escritores talentosos, de mayor experiencia y madurez en diferentes edades, ya sea escolares, universitarios o profesionales. Estos escritores, en su tarea de sacar adelante una composición escrita, están dispuestos a realizar tantos cambios en el texto como cambios en lo que ellos mismos quieren decir, de este modo, en opinión de Bereiter y Scardamalia, se confirma la idea de que la escritura puede desempeñar un rol importante en el desarrollo del propio conocimiento del escritor.

Este modelo se ejecuta con dos "espacios problemas" diferentes: el espacio del contenido y el espacio retórico. En el primero de ellos están incluidos el tópico de la composición, la información previa y las creencias del escritor. En el espacio retórico, se enfrentan los problemas de establecer y ejecutar los objetivos, es decir, en él se deben realizar operaciones de planificación y organización de acuerdo a la tarea y a los conocimientos existentes en la memoria del escritor.

La transformación del conocimiento -que es a lo que el modelo intenta apuntar- se lleva a cabo dentro del espacio de contenido, pero para llegar a una real transformación del conocimiento, debe efectuarse una interacción entre este espacio y el retórico, a través de la traducción de información. En otras palabras, las conexiones entre ambos espacios de acción son operaciones recursivas que producen un algo pero que, a la vez, se considera como input para nuevas operaciones de transformación. Este proceso de escritura debe estar cimentado sobre un controlador consciente estratégico que permita la interacción entre los diferentes contenidos (de conocimiento y textual) con el fin de construir un producto escrito reflexivo e innovador. Estas interacciones entre los espacios problemas se constituyen en la base para el pensamiento reflexivo en la escritura (Scardamalia & Bereiter, 1982; Bereiter & Scardamalia, 1987).

Como se sabe, la escritura no siempre es problemática: existen muchos escritores o situaciones de escritura en las que se actúa automáticamente y se escriben cosas simples que no requieren gran planificación y revisiones consecutivas. Bereiter y Scardamalia sugieren que, incluso, algunos escritores pueden suspender la idea de un problema de escritura que resolver hasta haber elaborado un primer borrador. En muchas de estas situaciones el modelo de decir el conocimiento se puede aplicar sin mayores dificultades, ya sea como constituyente básico y único del escrito o como base para una aproximación posterior desde otro punto de vista. La característica distintiva del modelo de transformar el conocimiento reside en la formulación y resolución de problemas y en la continua interacción entre el desarrollo de conocimiento y el desarrollado de un texto escrito.

En concreto, este modelo propone una escritura como generación de ideas a partir de una tarea asumida como búsqueda de conocimientos en que los procesos son interactivos y se retroalimentan bidireccionalmente. Dichos procesos se componen de diferentes elementos retóricos, tales como objetivo, plan de acción, y audiencia; todo ello desde la existencia de un proceso intencional, controlado y guiado por el escritor como una tarea consciente.



Figura 8. Diagrama del modelo de transformar el conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987)

Los modelos complementarios de Bereiter y Scardamalia logran aportar una visión integradora de los procesos generadores de un texto en un escritor experto. Separadamente, al considerar sólo uno de los modelos -decir el conocimiento- se revela mucho del procesamiento cognitivo de un escritor inmaduro y de las fuentes de sus posibles errores que no le permiten alcanzar una escritura independiente y fluida, de acuerdo a la tarea, destinatario y demandas del entorno.

No se puede dejar de señalar que este modelo integrado presenta un énfasis exagerado en los procesos cognitivos de elaboración de significados textuales y descuida otros elementos fundamentales. Se hace evidente que carece -al igual que el modelo de Flower & Hayes (1981)- de componentes de procesamiento lingüístico específico que den cuenta explícita de los aspectos textuales propiamente dichos. En todo caso, tal como ya se dijo respecto del modelo de Flower y Hayes, éstos no son modelos psicolingüísticos, sino estrictamente cognitivos. Por ello, existe un vacío importante. De cualquier forma, a pesar del aporte que Bereiter y Scardamalia realizan, se debe puntualizar que existe falta de profundización en ciertos aspectos. Por

ejemplo, se debería entregar mayores antecedentes sobre el modo en que se activa y organiza el conocimiento previo y la forma en que se ejecuta el problema de traducción.

2.4 La producción del discurso escrito en la perspectiva de la cognición social y la emoción

En lo que sigue, se abordarán los trabajos de Flower, publicados en 1989 y 1993, en los cuales se desarrolla lo que la autora denomina "hacia una teoría más interactiva"; al mismo tiempo, se revisarán los aportes de Berthoff (1990, 1991) en que se desarrolla una hermenéutica del texto escrito, a modo de una nueva retórica.

2.4.1 La propuesta de Flower 1989-1993

Antecedentes

Como se dijo más arriba, el modelo cognitivo para la producción escrita presentada por Flower & Hayes (1981) a principios de la década de los 80' y complementada por los mismos autores en diversas publicaciones posteriores, fue objeto de variadas críticas tanto en lo teórico como en lo metodológico.

Sintéticamente, podríamos decir que, a pesar de ser un modelo cognitivo por definición de sus autores, es criticable, por una parte, su reduccionismo en este ámbito. Ello lo hace presentar una visión estrecha del problema en cuestión, descuidando aspectos vitales para un modelo tal como son, por nombrar algunos: el contexto social, el repertorio de topoi y tropos, la distinción entre la representación mental del texto y el texto escrito físico propiamente tal, medios para generar ideas. Este mismo reduccionismo llevó a que el modelo en cuestión también fuera criticado por pretender ser una representación exacta de proceso cognitivo mismo, asunto que según diversos autores es imperdonable.

En cuanto a lo estrictamente metodológico, se cuestionó el método de los protocolos verbalizados como técnica de base. Como se indicó, para algunos, esta metodología no logra superar la desprestigiada introspección, aun cuando se le denomine verbalización. Las diversas críticas planteadas originaron un interesante debate, distinguiéndose claramente entre defensores y detractores. En este sentido, los escritos posteriores de Flower muestran una renovada perspectiva que vale la pena revisar.

Flower (1989:234) señala explícitamente que el modelo de 1981 fracasa en dar cuenta de cómo la situación en que el escritor opera podría dar forma a su producto escrito, ya que tiene escasa información que aportar en cuanto a las convenciones específicas y esquemas de conocimiento que pudieran abastecer la memoria de largo plazo del escritor. Y, aunque en el modelo se sugería que la social y lo contextual tenía un lugar, poco se decía más que especificar que "las condiciones externas a la tarea" eran un elemento importante.

Superando el modelo de 1981

En principio, parece importante destacar que de la lectura de Flower (1989 y 1993), se desprende que la autora no intenta replantear el modelo de 1981 ni proponer

otro nuevo. Más bien, se podría decir que pone en práctica un cambio de perspectiva en el que su terminología varía un tanto, pero se entiende que continúa desarrollando un cuerpo teórico y en la búsqueda de una teoría más abarcadora e integral, incorporando nuevos aspectos y profundizando otros sólo mencionados o poco enfatizados en su modelo inicial. Al respecto, Flower (1993) reconoce explícitamente que entre 1981 y 1993 el campo de la retórica y la composición ha enfrentado excitantes avances.

Por ello es que Flower (1989) -en un intento por escapar de teorías simplificadas y reducidas- explora un tipo de investigación que se interesa por la interacción entre la cognición y el contexto en el ámbito de la producción escrita. De este modo, postula la necesidad de elaborar una teoría integral basada en la observación que incorpore el contexto social. Según la autora, una teoría retórica debe estar bien fundada y claramente planteada en criterios científicos. Aún más, para ella una teoría retórica que pretenda integrar la cognición y el contexto social debe hacer mucho más, pues debe otorgar una visión bastante específica del proceso en cuestión, debe poder encajar en la situación sin ser forzada y sus categorías deben estar distintivamente reflejadas en la información recogida. En definitiva, su propuesta es establecer las bases para la elaboración de una genuina teoría interactiva del contexto y la cognición, basada en la observación del proceso estratégico de composición. Dicho así, no cabe duda que ésta es una empresa ambiciosa.

Ahora bien, en esta denominada nueva propuesta parece necesario distinguir dos momentos, muy imbricados entre sí, pero metodológicamente separables. Por un lado, se considerarán las reflexiones teóricas de Flower respecto de la elaboración de una teoría interactiva y, por otro, se hará referencia a la aplicación concreta que de estas reflexiones se desprenden para la enseñanza de la composición escrita como un proceso estratégico, cognitivo y social.

2.4.1.1 Hacia una teoría más interactiva

En general, se puede señalar que Flower, consciente de que el proceso de composición se basa en una interacción cognitiva/contextual, en su nueva propuesta se preocupa en forma central de las relaciones entre el contexto social y la cognición y sus formas, y medios de interactuar. Sabe que interactúan, pero no está segura de cómo esto se lleva a cabo y en qué medida cada uno interviene.

Tal como se dijo, Flower (1989) no busca una teoría unitaria que brinde una imagen simple del proceso de componer o una "teoría-integrada" única. La autora entiende que el proceso de composición es en sí un fenómeno muy complejo. En estricto sentido, se puede señalar que ella busca:

a) Descripciones más balanceadas y multi-focales y explicaciones teóricas más rigurosas, basadas en aspectos varios del proceso de escritura; el proceso de construir significado, de construir conocimiento, de trabajar colaborativamente, etc.

Aún más, la teorización debe incorporar a la retórica, la psicología, la lingüística y, por supuesto, otras transdisciplinas.

b) Los intentos de construir una teoría integradora de la escritura deben dirigirse

a la aparente dicotomía entre cognición y contexto social en forma directa, superando la división y la polarización. Ellos interactúan, de hecho, fuertemente.

Para avanzar en estos objetivos, Flower (1989) presenta tres principios que la llevan a la postura interactiva en la que sugiere que el contexto y la cognición pueden irse construyendo uno a otro:

1) *El contexto guía a la cognición*: el contexto determina, dirige u orienta, de muchas maneras, el tipo de pensamiento que el escritor desarrollará. En su rol menos visible, el contexto nos afecta como experiencias pasadas (conocimiento previo), expectativas y creencias. En especial, se dice que el contexto influencia tres áreas de la cognición: objetivos, criterios y estrategias.

2) *La cognición media al contexto*: la cognición puede ser automática, tácita, inmediata -puede parecer que las claves del contexto gobiernan el proceso, pero la cognitivo está presente. Los procesos automatizados, normalmente, reflejan modos de aprendizaje que operan en contextos específicos.

3) *Un propósito encadenado es un acto retórico significativo*: una teoría interactiva debe reconocer el poder mediador de la cognición y las claves directrices del contexto. Y debe así enfrentar el complejo problema de la intencionalidad. En este punto, Flower (1989) se pregunta: ¿están los escritores determinados por la situación?, ¿pueden ellos controlar los significados que elaboran?, ¿es la "originalidad" sólo una ilusión y el propósito una ficción en los textos retóricos?

Nuevamente la autora aboga por posturas que escapen a las dicotomías rigurosas. En la escritura, los propósitos siempre son encadenados, ya que los escritores se ven afectados por su cultura, las demandas del trabajo, los términos de una obligación específica, las realidades de un mercado determinado, etc.

Cuando observamos cómo los escritores construyen estos propósitos, no se percibe un objetivo único, sino una compleja red de ellos (objetivos, planes, intenciones, ideas, etc.). La creación de esta red es un evento de rica interacción social y cognitiva. En este sentido, para Flower (1989), el modo de avanzar en la elaboración de una teoría interactiva es postulando una teoría basada en la observación. Para ello distingue esta alternativa de una teoría basada en la erudición histórica o en la indagación retórica, o en la investigación empírica exclusivamente. Según Flower (1989:245), esta teorización distintiva de corte etnográfico se basa en que los métodos de investigación observacional deberían ser comprendidos como un intento de indagar y verificar los supuestos del investigador, es decir, como intentos por crear una definición operacional más precisa.

Esta perspectiva metodológica de investigación es un proceso de construcción, en que la información recolectada es una forma de evidencia. Para Flower, dado que las conclusiones a que se llega en el campo de las ciencias humanas y sociales no son susceptibles al tipo de prueba o demostración lógica, se postula que dependemos de la argumentación y justificación. En este respecto, según Flower, se opera, entonces, en lo que Perelman ha descrito como el terreno de la retórica, es decir, las verdades a las que se llega son juicios sobre lo que es probable, en otras palabras, se arriba a verdades probabilísticas.

La autora en cuestión concluye que la elaboración de teorías retóricas basadas en la observación debe enfrentar el desafío de integrar, más que polarizar la cognición y el contexto. Esta teoría tentativa debe explicitar el conocimiento estratégico del escritor y su rol en el aprendizaje del manejo eficiente del código escrito. Al mismo tiempo, para la autora, esta teoría es una descripción cuidadosa de las actividades sociales y de las actitudes en contexto de estudiantes que se observan enfrentados a tareas de escritura, y su foco está en los objetivos y en las estrategias que ellos llevan a cabo. Así, se pretende ofrecer, al menos, un modo de describir cómo la cognición y el contexto trabajan en conjunto mientras los lectores/escritores construyen significados por escrito. En todo caso, Flower (1989) está cierta de que una genuina teoría del conocimiento estratégico de la escritura basada en la observación, si se desarrolla, no se constituirá como producto de un único trabajo o de un solo investigador o teórico, sino que emergerá como un esfuerzo colaborativo y acumulativo de una comunidad que trabaja en diversos contextos y desde diferentes puntos de vista.

Un intento de especificar el proceso cómo los escritores construyen significado dentro de un contexto retórico se encuentra en Flower (1993). El diagrama elaborado para dar cuenta de la situación retórica corresponde, en palabras de Flower (1993), a un retrato del escritor en acción y en contexto. En este diagrama, se hace evidente el avance y enriquecimiento que las ideas de Flower han experimentado desde su modelo de 1981. En particular, vale la pena destacar la incorporación del lector potencial junto a la distinción entre un texto mental, que corresponde a la representación que tiene, tanto el escritor como el lector en su mente -por supuesto, no idénticos-, y el texto escrito externo, físico.

¿Y las prácticas pedagógicas?

2.4.1.2 El desarrollo de estrategias de composición

La perspectiva estratégica se desprende, para Flower (1993), del enfoque de la escritura emergente de los trabajos en psicología cognitiva e inteligencia artificial, abocados al estudio de la resolución de problemas en computadores y en seres humanos (Newell & Simon, 1972). Así, si se parte del supuesto de que los escritores son resolvers de un problema en el momento de enfrentar una hoja en blanco y una tarea de composición textual, es posible ver cómo ellos desarrollan la tarea y cómo difieren cualitativamente, tanto en sus modos de procesar la información como en sus productos escritos. Este último punto es clave para comprender la escritura como resolución de problemas, pues se ha comprobado que los escritores expertos y novicios usan diferentes estrategias, diferentes modos de abordar y elaborar un texto escrito. Flower (1993) estima que en un enfoque centrado en la resolución de problemas se asume que a menudo existe una "mejor" manera de enfrentar un determinado aspecto de la producción del texto escrito y que los escritores pueden sustancialmente expandir su repertorio de estrategias de acuerdo a múltiples y diversas variables emergentes.

Obviamente, no existe una estrategia que resuelva todos los problemas, sin embargo este enfoque parte del supuesto de que si uno sabe qué hacer, normalmente

logra encontrar un modo de salir adelante. Una forma de avanzar en este desarrollo de la capacidad estratégica es la que la conciencia de nuestras propias decisiones y un conocimiento de las alternativas puede darnos, esto es, un incalculable poder de decisiones conscientes. En otras palabras, el conocimiento y desarrollo consciente de los propios procesos o capacidad metacognitiva es una clave para mejorar en el proceso de escritura, como se ha visto que sucede en el terreno de la comprensión textual.

La enseñanza de estrategias de composición puede encontrar diversos medios de trabajo. La alternativa elegida por Flower (1989) se basa en estimular las habilidades metacognitivas de los sujetos y hacerlos saber y sentir que controlan sus propios procesos de escritura; de este modo, ellos llegarán a ser más reflexivos y productivos como escritores y, a la vez, más efectivos en comunicación escrita con sus posibles lectores. Para lograr estos objetivos, la autora en cuestión propone concentrarse en tres tipos de estrategias:

a) *las estrategias del escritor para comprender la situación retórica*: ellas implican que el escritor debe estar consciente de los destinatarios y expectativas que involucra todo acto de componer. Para comprender la situación retórica es necesario saber a quién se le escribe, por qué y qué pretenden los lectores encontrar en lo escrito. Además, se debe tener claridad del rol del escritor en esta situación (autoridad, aprendiente, crítico, etc.).

Ello significa saber "leer el contexto", aprender a darse cuenta de los requisitos básicos de un plan de escritura que ayuda a salir adelante ante ciertos posibles conflictos, incluso, antes de iniciar el escrito. Estas estrategias ayudan al lector a entrar en contacto con la red colaborativa y conversacional que rodea a una buena producción escrita. Evidentemente, ellas tienen que ver directamente con escribir dentro de una "comunidad discursiva", es decir, con el conocimiento de los heurísticos que le permiten al escritor manejarse dentro de un grupo social con sus normas y lenguaje pertinente en un acto de colaboración.

b) *las estrategias del escritor para adaptarse a las necesidades de un lector*: ellos tienen que ver con la manera cómo se organiza y planifica lo escrito para que el objetivo sea compartido con el lector y que se proponga de tal modo que sea fácil comprenderlo y recordarlo a lo largo de la lectura, comprendiendo los argumentos y encontrando el punto de la discusión.

La escritura puede encontrar su objetivo cuando se plantea como un diálogo con el lector. Diálogo en que el escritor debe encontrar el punto para que se llegue a buen fin.

c) *las estrategias del escritor para el acto mismo de componer*: estas estrategias conciernen a la generación de ideas, monitoreo de y organización del pensamiento y escritura misma.

De acuerdo a Flower (1993), todos los escritores tienen estrategias de composición, estén conscientes o no de ellas. Se incluyen aun aquellas de índole colaborativo informal en que se escuchan y discuten ideas con otras personas antes de llegar a crear una página de buen texto.

En su propuesta, Flower organiza un cuerpo de actividades destinadas a estimular el desarrollo, afianzamiento o replanteo de los tres tipos de estrategias. Para ello, se basó en una investigación de corte etnográfico, en la que estudia el comportamiento productivo de los buenos y malos escritores al enfrentar diversas tareas. Tal como se dijo, la idea central es llevar a los sujetos a adquirir conciencia y control de sus propios procesos mentales involucrados en la producción escrita. Todo ello, desde una óptica colaborativa en que se tiende a la construcción social del conocimiento como herramienta fundamental. Esto quiere decir que se acoge fuertemente la idea del contexto social en su interacción con la cognición, pues todo escrito es producido y elaborado por un sujeto escritor en, con y para una comunidad discursiva específica, creando lo que podríamos llamar "un pensamiento colaborativo".

Como se aprecia en este enfoque, la escritura no se concibe desligada de la lectura y, en todo momento, se asume que un escritor es también necesariamente un lector. No es posible llevar a cabo pasos esenciales de esta propuesta si los escritores no leen tanto sus propios textos como los de sus compañeros. Mucha de esta visión de un lector/escritor encuentra interesantes aportes en los trabajos de Flower *et al.* (1990) y de Flower (1993).

2.4.1.3 Alcances respecto de la última propuesta de Flower

Inicialmente, parece importante reiterar que, como la misma autora reconoce, no se está en presencia de un nuevo modelo de producción escrita. Más bien, desde la perspectiva teórica, se sugiere que se cuenta con un interesante y bien desarrollado marco de referencia para la elaboración de una teoría integral interactiva del proceso de composición escrita. En particular, su trabajo de 1989 constituye un soporte fundamental.

La lectura de Flower (1989 y 1993) y Flower *et al.* (1990) es reveladora por cuanto la autora parece aceptar de lleno las críticas a los aspectos teóricos de su modelo de 1981, reconociendo su debilidad y reduccionismo a lo cognitivo. Es evidente su cautela al excluir definitivamente la palabra "modelo" en todo su actual discurso, utilizando ahora por supuesto, no con la misma acepción la palabra teoría o, más bien, la expresión "hacia una teoría integral". En esta nueva perspectiva, acoge y reconoce la importancia de la retórica y la sociología, manteniendo un lugar especial para la psicología. Es así que llega a interesarse, especialmente, por la interacción de la cognición y el contexto social en el proceso de composición.

Desde el punto de vista psicológico, el modelo mantiene su enfoque de la producción escrita como resolución de problemas; no obstante, la autora lo enriquece al especificarlo como un proceso estratégico al cual, por influencia del modelo de resolución de problemas, denomina heurístico. Sin embargo, Flower (1993) aclara que prefiere usar el término "estrategia", que en cierta forma la aleja de los modelos de inteligencia artificial y la acerca a la perspectiva de la ciencia cognitiva como metáfora débil del ordenador (Delclaux & Seoane, 1985; García-Albea, 1993).

Tanto su preocupación por el contexto social como su concepción estratégica de la producción escrita, inevitablemente llevan a pensar en los trabajos de van Dijk &

Kintsch (1978, 1983), cuya perspectiva conjuga ambos factores para la producción y comprensión de discursos. A pesar de que ella no hace ninguna alusión específica, las comparaciones son sugerentes. Aunque hay semejanzas con van Dijk y Kintsch, no se puede decir que la propuesta de Flower llegue a ser considerada dentro de una psicopsicolingüística discursiva. Aun cuando se incorpora la retórica, la lingüística propiamente tal no se contempla. Es evidente que una teoría abarcadora e integral de la composición escrita, como la que quiere proponer Flower, debe acoger y dar cuenta de importantes aspectos de estricto orden lingüístico. Mientras ello no se haga, el cuadro es aún incompleto. En todo caso, la autora está cierta de que la teoría no está completa y que se debe trabajar en torno a este fin.

Ahora bien, como complemento de lo anterior, se puede señalar que, desde el plano práctico y pedagógico, Flower (1993) brinda un material orgánico, bien diseñado y sustentado, con claros objetivos en la línea de la composición como proceso estratégico. Esta propuesta metodológica no nueva por completo, ya que se viene afinando desde 1981 -goza de total consonancia con los postulados de Flower (1989) y busca profundizar en la construcción de esa teoría de esfuerzo comunitario, apoyada fundamentalmente en la observación, que contempla, a la vez, los aportes de una multiplicidad de métodos, vertientes y contextos. Teoría que, según la misma autora, está por construirse.

2.4.2 El modelo de Hayes 1996

No cabe duda que las investigaciones iniciales desarrolladas por Flower y Hayes constituyeron un soporte fundamental para la indagación acerca de la producción del discurso escrito. Ambos autores han elaborado, posteriormente como ya se ha mostrado en parte, propuestas independientes.

En este contexto, Hayes (1996), reconociendo que la escritura depende de una gran cantidad de factores de índole cognitiva, social, afectiva y ambientales, propone un modelo que combine todos estos elementos esenciales a su juicio. Dentro de las principales diferencias destacables entre esta nueva propuesta y las anteriores (algunas en colaboración con Flower), vale la pena rescatar el mayor énfasis otorgado al rol de la memoria de trabajo (y sus diferentes subcomponentes) y a la incorporación de los factores afectivos y motivacionales.

Para Hayes la motivación desempeña un papel importante en la tarea de elaborar significados por escrito, ya que de ella depende la disposición del escritor para lograr un producto de calidad y, por tanto, un mejor involucramiento del sujeto en el proceso mismo. Evidentemente, la motivación está directamente ligada a las metas y a las creencias y actitudes, por cuanto todo escritor -ante la tarea de redactar un escrito- evaluará los costos y beneficios de su empresa en directa relación con sus objetivos y los supuestos desde donde inicie su acción productiva. Desde esta perspectiva, no cabe duda que todo escritor está influido por su entorno y las demandas que de él emergen así como por sus propios efectos, creencias personales y motivaciones específicas. La red que se crea a partir de las interrelaciones entre todos estos factores tiene implicancias directas sobre el tipo y la calidad de discurso que se va a producir.

A pesar de los posibles avances en la propuesta de Hayes (1996), se debe reiterar una crítica constante en estos modelos: su excesivo carácter cognitivo y, ahora, afectivo y motivacional. Por supuesto, que es saludable no tener estos componentes separados, sino integrados en un mismo modelo. No obstante, el modelo sigue siendo cognitivo (social y afectivo), pero la carencia de un mayor desarrollo o profundización de estrategias lingüísticas persiste como una debilidad importante, aunque -obviamente- el autor no ha pretendido elaborar un modelo psicolingüístico.

De hecho, en el modelo, la "producción del texto" es considerada como un subcomponente de los llamados *procesos cognitivos*; del mismo modo, el "conocimiento lingüístico" y el "conocimiento del género" son parte de la *memoria a largo plazo*. No cabe duda que en ambos casos existe una correcta elección de su incorporación y asignación. Lo que se echa de menos es un mayor tratamiento de cómo estos subprocesos o subcomponentes interactúan y se llegan, finalmente, a aplicar estrategias lingüísticas de escritura propiamente tales.

A continuación, se presenta un diagrama del modelo de Hayes (1996), tal como él lo entrega en este artículo. En éste se aprecian los componentes y sus relaciones, tal como se dijo, en un intento por mejorar y superar algunas de las deficiencias detectadas en los modelos de principios de la década de los años ochenta.



Figura 9. Diagrama del modelo de producción escrita y afectividad (Hayes, 1996)

2.5 La nueva retórica y algunos de sus exponentes: hacia un modelo sociocognitivo

2.5.1 Del proceso cognitivo a la retórica cognitiva

Aunque las alusiones directas son escasas, es evidente que los trabajos de Flower y Hayes se elaboran en un momento que el arte retórico se encuentra en pleno estudio y reconsideración. En este mismo sentido, es posible decir que tanto los aspectos terminológicos como conceptuales de la propuesta de Flower y Hayes encuentran datos antecedentes en los trabajos clásicos. En todo caso, no se puede señalar que Flower y Hayes pretendan abordar una nueva retórica, ése no es su propósito, tampoco están cerca de una óptica taxonómica que intente llegar a listados de topoi y/o tropos. Lo que resulta gratificante es que parecen incorporar aspectos teóricos centrales de una retórica clásica y su terminología, tales como audiencia, situación y problema retórico, generación y organización de ideas, etc. Así, las tres partes fundamentales de la retórica se encuentran, de cierta forma, reflejadas, con mayor o menor profundidad, en el modelo de Flower & Hayes (1981).

Es evidente que, de cualquier modo, su preocupación por la retórica es tangencial, ya que les preocupa más lo cognitivo que lo lingüístico propiamente tal. Tal vez, por ello, no se alude directamente a la retórica, ya que se acercaría a una perspectiva psicolingüística, cuestión -que como ya se ha dicho- está lejos de los modelos propuestos. En todo caso, cabe destacar la búsqueda de un modelo cognitivo no lineal que reconozca los aportes de la tradición.

Al incluir un apartado que profundice el concepto de "nueva retórica", se espera encontrar antecedentes que permitan entender mejor la formulación de ciertas teorías y modelos actuales de composición escrita, ampliando el foco de nuestra revisión sobre las tendencias más reveladoras. Para ello, recurriremos a los trabajos de Perelman, en la retórica propiamente tal, y de Berthoff, en una aplicación en el terreno más estricto de la composición textual.

2.5.2 Perelman y la nueva retórica

Desde el primer momento que uno aborda los libros de Perelman, se pregunta por el significado de la expresión "nueva retórica", en particular, la inquietud se centra en buscar lo "nuevo" que esta retórica presenta, en oposición a la denominada "clásica", "antigua" o "tradicional".

Como se sabe, la retórica clásica no constituye un cuerpo cerrado de conocimientos ni todos los autores que puedan ser considerados en su línea comparten un conjunto de postulados comunes. Al parecer, Perelman (1979) se refiere a ella en términos generales, englobando así, en un sólo movimiento, las diversas posturas existentes (Platón, Aristóteles, Quintiliano, Cicerón, etc.).

En primer lugar, Perelman & Olbrechts-Tyteca (1971) sostienen que la nueva retórica no es nueva, necesariamente, en contraste con la antigua y tradicional retórica griega, sino, más bien, se diferencia de unos postulados posteriores a ella que propugnan un concepto de razón y razonamiento propuesto por Descartes y que ha

logrado estampar su huella en la filosofía occidental por los últimos tres siglos. Para Perelman la tradición clásica da origen y se establece como fundamento de sus ideas; no obstante, la nueva retórica busca romper con una tradición cartesiana, racionalista y empirista, que dejó, de cierto modo, en total abandono un campo de estudio e investigación fundamental. Según Perelman & Olbrechts-Tyteca (1971: 156) la naturaleza misma de la deliberación y argumentación se opone a la necesidad y evidencia, ya que nadie delibera donde la solución es innecesaria y nadie argumenta contra lo que es evidente en sí mismo.

Por el contrario, los conceptos cartesianos son claros y rechazan el estudio de lo creíble, probable y plausible, ya que escapan a los modelos axiomáticos derivados de teoremas. Siguiendo a Perelman (1979) sostenemos, a modo de ejemplo, que para Descartes cuando dos personas llegan a decisiones diferentes sobre una misma materia, por lo menos uno de ellos debe estar absolutamente equivocado. Este principio muestra, como para las ciencias empiristas, importa la verdad de las proposiciones, su conformidad con los hechos, más que su necesidad. Esta línea se opone a un razonamiento basado en las opiniones generalmente aceptadas, no evidentes por sí mismas.

Como se entiende, la ruptura que abren los estudios retóricos "modernos" no es necesariamente con lo clásico greco-latino sino con una postura filosófica imperante desde el siglo XVII. Ello se comprenderá mejor en lo que sigue.

2.5.3 La retórica como teoría de la argumentación

En concreto, para Perelman (1979) y Perelman & Olbrechts-Tyteca (1971) la nueva retórica es, entonces, una teoría de la argumentación. Ella se basa en principios de la retórica clásica, pero va mucho más allá de los límites que esta última se impuso y, al mismo tiempo, no considera ciertos aspectos que preocuparon a los retóricos antiguos. Revisemos, algunos de los puntos que hacen diferir a la nueva de la antigua retórica:

a) Los clásicos prestaban atención al texto oral expuesto a una audiencia pública. Perelman, preocupado de la argumentación, no limita su estudio a esta modalidad de discurso ni situación. Sin embargo, consciente de que existen divergencias entre la argumentación oral y escrita, decide centrarse en los textos escritos.

b) Por ello, en parte, se puede decir que Perelman, como lógico, está más interesado que los maestros clásicos de la elocuencia en la comprensión de los mecanismos de pensamiento. En otras palabras, le interesa la estructura de la argumentación para entender la mente humana, los procedimientos de razonamiento que siguen los seres humanos. Este interés lo acerca a la psicología y lo lleva, incluso, a cuestionar los formalismos de la lógica tradicional y moderna.

c) De las cinco partes tradicionales de la retórica, Perelman excluye las dos últimas: *actio* y *memoria*. Para él, éstas son preocupación del arte dramático.

d) Su elección del texto escrito y su preocupación por una teoría de la argumentación, lo llevan a incluir en su estudio modos discursivos excluidos de la retórica clásica, tales como discusiones con un solo interlocutor o, incluso, con uno mismo.

e) Los Topoi ("loci") y las figuras aristotélicas son replanteadas. Perelman & Olbrechts-Tyteca (1971) plantean que ellos no desean cerrarse al esquema filosófico de Aristóteles ni a ningún sistema metafísico particular. No obstante, dado que se interesan por una teoría argumentativa, ellos aplicarán el término "loci" (topoi) en el sentido de premisas de naturaleza general que pueden servir de base a los valores y a las jerarquías.

Conscientes de la dificultad de buscar una lista exhaustiva, estos autores proponen seis topoi generales: cantidad, cualidad, orden, existencia, esencia y persona.

El trabajo de Perelman no deja de tener similitud con el aristotélico en cuanto al nivel taxonómico, por cuanto el desglose pormenorizado es de interés de este autor. Otros autores, como Kuhn (1991) también han tratado de llegar a este nivel, con aportes muy concretos en el terreno discursivo oral y escrito.

f) La idea de una audiencia es un clara reconocimiento de lo clásico. Para Perelman, ella es fundamental, ya que acepta las variaciones de los grupos sociales y entiende las dificultades interpretativas consecuentes, por ello se interesa en los "tópicos" comunes aceptados en varias sociedades y, por lo tanto, características de ellas (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971). En particular, Perelman entiende el problema para el escritor, planteado frente a una "audiencia universal", que varía de cultura a cultura y a través de los tiempos.

g) Cabe resaltar que Perelman mantiene intacta la idea clásica de retórica como persuasión. Esta última se funde con definición de audiencia, entendida como el grupo a quienes se quiere influenciar con la argumentación, ya que cada hablante o escritor piensa, con mayor o menor conciencia, en aquéllos a quienes desea persuadir (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971).

h) Perelman considera los tres géneros discursivos aristotélicos (deliberativo, judicial y epidictico), pero realiza ciertos ajustes. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971; Perelman, 1979).

2.5.4 La postura hermenéutica de Ann Berthoff

La búsqueda de una alternativa teórico-práctica para la enseñanza de la producción escrita, ha llevado a Ann Berthoff a rechazar las posturas estructuralistas saussurianos y post-estructuralistas. En parte, su desencanto con estas perspectivas coincide con las tradicionales críticas respecto del imanentismo y psicologismo estructuralista, pero ella va más allá. Para Berthoff (1991), esta teoría diádica (lengua/habla, significante/significado) no logra dar cuenta del proceso de interpretación en forma cabal. Según esta autora, esta "semiótica diádica" nos conduce a consecuencias tan extremas como, por un lado, creer que en la comprensión de textos escritos existe un único propósito que es rescatar el mensaje estricto del escritor o, por otro, que la tarea comprensiva es imposible, o que los textos son indeterminados, pues no significan nada y siempre habrá interpretaciones fallidas.

Para escapar de este círculo y atender al área pedagógica, Berthoff (1991) es clara en señalar que intenta recrear o reconstituir la retórica en términos hermenéuticos, que lo primero que debe buscarse es el significado. Al respecto, Ferrater Mora (1980)

señala que el término "hermenéutica" se ha venido empleando con gran frecuencia en los últimos decenios y que, de los varios sentidos que tiene, a menudo resulta difícil determinar exactamente a quiénes debe calificarse de filósofos hermenéuticos. Por su parte, Gadamer (1991) advierte de las variadas tendencias existentes en el terreno de la hermenéutica, ya que el fenómeno que le compete, no es sólo un problema específico de la metodología de las ciencias del espíritu. En general, siguiendo a Ferrater Mora (1980) y Berthoff (1991), se puede decir que este vocablo corresponde al arte de la interpretación, a una teoría general de la comprensión y el examen de las condiciones en que tiene lugar. Gadamer (1991) agregaría que también le concierne a la hermenéutica la interpretación de lo comprendido, dentro de un contexto dado.

De Berthoff (1991) se desprende que ella sigue la línea de Schleiermacher, cuya hermenéutica, según Ferrater Mora (1980: 348), sin estar orientada básicamente en la "comprensión textual", se sigue elaborando el tipo de problemas que plantea la comprensión de un texto en relación con su contexto, o contextos, a la comprensión de un autor en relación con su obra, o la de ambos en relación con su época.

En este sentido, si Berthoff pretende concebir la retórica como hermenéutica, es decir, como una teoría de la interpretación, ella misma aclara que ello requiere de una teoría de la representación. Así, ella suplanta a la semiología diádica de Saussure por la semiótica triádica de Peirce. Con ello incorpora el referente, el mundo, el intérprete, y se supera, a su juicio, el reduccionismo estructuralista.

Evidentemente, nadie construye significados en soledad para escapar del reduccionismo de la lengua saussuriana e intentar llegar a una pragmática del discurso, incorporando la situación concreta de habla, en otras palabras, el aprendizaje colaborativo, Berthoff se apoya en "la pedagogía del oprimido" o "pedagogía de la liberación" de Paulo Freire (1989). Como se sabe, para este educador brasileño, el aprendizaje es necesariamente colaborativo donde el encuentro educativo que se manifiesta como un diálogo es mediado por el mundo con el objetivo de referirse al mismo (Berthoff, 1990) y se considera al hombre en el mundo y con el mundo, como sujeto y no meramente como objeto (Freire, 1989).

Este enfoque pedagógico "del planteamiento de problemas" (*problem-posing approach*) caracteriza la postura de Freire y busca una educación como práctica de la libertad que se aleje de una educación para la "domesticación" y se acerque a una educación del "hombre-sujeto" (Freire, 1989). La pedagogía de Freire no busca modelos de adaptación, sino de ruptura, de cambio y de transformación y, para ello, Freire está dispuesto a estimular a la gente a mirarse a sí mismos como creadores activos de cultura, no como receptáculos pasivos de la historia. Según Wallerstein, él cree que los seres humanos crean y recrean su cultura mientras trabajan e interactúan en grupos sociales (cf. Wallerstein, 1983).

Sobre estos postulados, Berthoff (1982) elabora un método de composición que, creemos, apela en forma importante al trabajo metacognitivo del escritor, pues espera que él reflexione y tome conciencia sobre los procesos y decisiones involucrados en su producción escrita, tales como, a quién le escribe, para qué y por qué. En

especial, enfatiza la organización del material y la disposición de las herramientas lingüísticas en forma adecuada.

En este método se distingue especialmente la etapa de la revisión, distinguido de una "corrección". En este sentido, la revisión es una cuestión de interpretación de las interpretaciones, en otras palabras, quiere decir que se escucha la que se tiene que decir y se decide si se entiende lo que se quiere expresar por escrito (Berthoff, 1982). Esta etapa es un procedimiento integral del proceso de componer, mientras que la corrección no. Desde esta óptica, la apreciación del sesgo metacognitivo del método se evidencia en la importancia asignada por Berthoff a los procedimientos de revisión.

En esta visión de la composición, la lógica y la retórica tienen un lugar. El escritor debe manejar las conexiones lógicas entre sus enunciados, en particular, debe velar porque ellas sean coherentes y no se contradigan. La retórica debe ayudar a que el contenido del pensamiento encuentre maneras adecuadas en el lenguaje, decidiéndose entre una u otra manera de decir algo. En todo caso, es evidente que para esta autora la piedra fundamental es el significado, más que cualquiera otra cosa.

2.5.5 Alcances respecto de la producción escrita

En cuanto a producción escrita se refiere, resulta inspirador encontrar trabajos que, no desconociendo la tradición clásica tan llena de ideas iluminadoras, plantee alternativas renovadas desde perspectivas psicopsicolingüísticas, en la que a discurso escrito se refiere. Tanto Perelman como Berthoff dan cabida a aspectos psicológicos del lenguaje en términos cognitivos actuales, atendiendo a los problemas de interpretación e interesándose en los mecanismos de razonamiento humano (Perelman), así como incentivando en los sujetos escritores la toma de conciencia de sus propios procesos mentales involucrados en tareas de escritura (Berthoff).

También se plantean ante las cuestiones socio-culturales intervinientes. Reconocen la diversidad de audiencias e incorporan elementos como "comunidad discursiva" (Berthoff, 1991) y "audiencia universal" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971).

En forma más precisa, no cabe duda de que la postura hermenéutica de Berthoff se introduce de lleno en la que a pedagogía de la producción escrita se refiere. Su enfoque de la composición como ejercicio de la imaginación, ampliamente fundado en firmes postulados teóricos, alcanza un nivel de concreción bastante aplicable. La importancia que ella concede a la revisión individual y grupal, como procedimiento reiterativo de la composición, escapando de la corrección como mero aspecto de retroalimentación de los errores cometidos, parece muy apropiado. Por su parte, la propuesta por Perelman, aunque no directa y explícitamente inserta en lo pedagógico, nos brinda un marco en el que perfectamente se puede trabajar la producción escrita. Dado que su objeto central es el texto escrito, todos sus alcances son pertinentes y su teoría de la argumentación es un buen camino para el desarrollo de una tipología textual muy importante, sino la más, a saber, la argumentativa.

2.6 Hacia una teoría psicossociolingüística: El modelo de producción textual de van Dijk y Kintsch

Como se sabe, van Dijk & Kintsch (1978, 1983) junto a van Dijk (1985, 1990) han propuesto un modelo general de comprensión y producción textual que puede aplicarse tanto al texto oral como al escrito. En este esquema, desde una perspectiva psicolingüística, el área de la comprensión textual ha recibido mayor énfasis y profundización por parte de ambos autores; no obstante, ellos reconocen no contar con un modelo completo de producción bien desarrollado y aceptan especular sobre ciertas componentes y estrategias específicas involucradas (van Dijk & Kintsch, 1983).

2.6.1 Un modelo estratégico de la producción textual

Como se comprende, no repetiremos aquí parte importante de los fundamentos de la teoría de los autores en cuestión, por considerar que ellos ya han sido revisados en el capítulo anterior al exponer el modelo de comprensión del discurso. Nos limitaremos a resaltar aquella información pertinente y a reiterar lo que parezca prudente.

El modelo que estos autores bosquejan para la producción del discurso enfatiza la concepción de la naturaleza estratégica como un proceso flexible, de múltiples niveles y de trabajo en paralelo. van Dijk y Kintsch argumentan que, dados los antecedentes disponibles respecto de las características de la memoria episódica y de corto plazo en cuanto a los mecanismos de representaciones internas iniciales, así como de las limitaciones de la memoria de corto plazo en cuanto a la producción textual, es imperativo que el enfoque hacia la producción sea de naturaleza estratégica. De este modo, existe un mecanismo flexible que, considerando diversos tipos de información, permita, al mismo tiempo, la construcción de representaciones semánticas, expresiones léxicas, y estructuras sintácticas.

Para desarrollar este modelo estratégico se contemplan tres componentes básicos: en primer lugar, un *plan global* que se constituye en un proyecto de habla; en segundo término, un *plan pragmático* que debe delimitar el macroacto de habla; y, en tercer lugar, un *plan semántico* que corresponde a la macroestructura del discurso, es decir, al tema o tópico general que se va a desarrollar. Esta orgánica exige que, tanto el plan pragmático como el plan semántico, en una dinámica integrada y con múltiples interacciones, se concreten en un conjunto de operaciones de especificación y ordenación con el fin de dar forma al texto final. Todas estas acciones, en un nivel más concreto, se ejecutan a través de estrategias de diversa índole, las que son requeridas para la generación de proposiciones a nivel de coherencia local, las cuales subyacen a la formación de oraciones en las que se involucran, entre otros, aspectos semánticos, léxicos y sintácticos.

van Dijk & Kintsch (1983) sostienen que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación del denominada modelo de situación, que corresponde a organizacio-

nes jerárquicas que ordenan una amplia gama de conocimientos de diversa índole en torno a una tarea específica, como puede ser la producción textual. Por una parte, existen conocimientos almacenados en la memoria, referidos a situaciones pasadas de tipo experiencial que pueden variar de persona a persona y que, por lo tanto, constituyen un conjunto de información subjetiva y parcial; por otra parte, también existe un conjunto de información más general y compartida por grandes grupos de personas en torno a eventos históricos, políticos, países o personajes ampliamente conocidos. Durante el proceso de producción textual, se asume que los conocimientos necesarios serán activados, formando la base para un nuevo modelo de situación que se adecúa a la tarea particular en ejecución.

Ahora bien, el siguiente esquema pretende representar -con algún grado de simplificación- el proceso generativo general propuesto por van Dijk & Kintsch (1983). Cabe hacer notar las flechas de movimiento que muestran la recursividad de los procesos, subprocesos y estrategias en una visión en paralelo, es decir, no lineal ni necesariamente secuencial.



Figura 10. Propuesta de diagrama en base a van Dijk y Kintsch (1983) y van Dijk (1985)

Planes globales

Dentro de este esquema general, la producción de discurso es concebida como la planificación y la ejecución de un conjunto de acciones en el ámbito de una situación determinada. Para van Dijk & Kintsch (1983) los planes son las representaciones cognitivas de las acciones globales y son ellos los que encabezan la planificación de interacciones sociales y culturales como parte de cualquier interacción

comunicativa. Los autores establecen una clara distinción entre las propiedades de las acciones (Teoría de la Acción) y las propiedades de las representaciones cognitivas de las acciones; las acciones tienen consecuencias y están representadas cognitivamente por intenciones.

Los planes constituyen la representación global del macro acto de habla, que incluye el análisis específico y control de la situación y del proceso de producción: determinación de metas, de audiencia, de objetivos, de estilo, etc. Las estrategias pretenden llevar a cabo las metas globales y alcanzar los objetivos propuestos. Al mismo tiempo, en el esquema se plantea la evaluación constante de las especificaciones de los planes globales, así como de las diferentes estrategias en juego. Todo ello con el propósito de que el productor pueda controlar y monitorear sus propios procesos, de acuerdo al desarrollo del texto en su adecuación al contexto.

La elaboración del plan pragmático está íntimamente ligado al plan semántico. En la elaboración del plan pragmático y con el fin de delimitar el acto de habla global, se debe generar una macroestructura que constituya el contenido semántico de ese acto de habla. Tanto en el nivel global como en el local, las representaciones semánticas se construyen como el contenido de los actos de habla del discurso. Así, la macroestructura semántica constituye el plan de producción semántico general y las representaciones semánticas para las oraciones respectivas del discurso, se elaboran bajo el control de estas estructuras y operan tanto sobre estructuras semánticas como sobre estructuras pragmáticas.

Macroestrategias:

La selección de las estrategias involucradas en la construcción de macroestructuras semánticas consiste básicamente en la identificación y aplicación de las denominadas "macro-operaciones inversas", nombre asignado por los autores en relación a su carácter en reversa respecto de las macroestrategias que operan en la comprensión textual (eliminación, generalización, integración y construcción). Lamentablemente, van Dijk & Kintsch (1983) admiten que en ese momento sólo se podía especular sobre las estrategias específicas subyacentes a la formación de macroestructuras semánticas.

Se sostiene que, en la producción de un discurso coherente, el escritor debe organizar sus experiencias parciales en torno a una representación global para, así, llegar a tener un tópico claramente identificable. Las estrategias globales de especificación deben entregar información detallada sobre el tópico general o sobre una idea global y contribuir recursivamente a analizar cada una de las acciones en consecuentes eventos desglosados a partir del primero.

van Dijk & Kintsch (1983) sostienen que si las operaciones de especificación son efectivamente alguna forma inversa de macro-operaciones, ellos pueden actuar de una manera directa: enumerando elementos del conjunto, analizando acciones en componentes de las acciones, particularizando predicados generales, etc. De cualquier modo, éstas no serían las únicas estrategias macroestructurales. Deben existir otras, tal como reconocen los autores en cuestión, que se encarguen de la ordenación general de la información según el tipo de discurso.

Microestrategias:

Las estrategias que determinan la producción semántica del discurso en el nivel de coherencia local realizan este proceso bajo el control de la información contextual, de la macroestructura semántica, de la pragmática y de la superestructura seleccionada. van Dijk & Kintsch (1983) reiteran la importancia que se le asigna al hecho de que el escritor debe estar consciente del tipo de audiencia a la que se dirige el texto en producción, ya que eso determinará la información que se incluye en el texto y la que se dejará implícita. El establecimiento de la coherencia local se lleva a cabo por medio de una serie de estrategias de producción de proposiciones, encargadas de actualizar la información contenido en la macroestructura (microestrategias de especificación). Estas estrategias seleccionan uno o más argumentos a los cuales se les agregan sistemáticamente una serie de predicados. Estos argumentos normalmente actúan a modo de referentes discursivos, tales como personas u objetos, y los predicados son usualmente relaciones o propiedades entre personas o objetos. Para cada proposición de la base de texto, las estrategias de particularización generan una nueva proposición que se incorpora bajo el esquema conceptual de la proposición anterior. De este modo, la nueva proposición tiene función de tópico y se produce una aplicación de estrategias recursivas en que se opera bajo el esquema tópico-comentario.

Un aspecto importante de las estrategias de producción semántica es que se deben seleccionar un orden jerárquico. Esto quiere decir que ciertos roles participantes son incluidos primero y, por lo tanto, la estructuración del discurso se debe adecuar a estas selecciones iniciales. Si el mismo referente se incluye varias veces será necesario establecer su rol a través de, por ejemplo, pronombres u otros recursos discursivos. Al mismo tiempo, los eventos deben ser incluidos en un tiempo y ubicación de un mundo posible. Aquí se aprecia como las estrategias de especificación y ordenación deben aplicarse en paralelo y realizar acciones, muchas veces, interactivamente. Para ello, se requiere la producción de adverbios o complementos preposicionales o verbos y proverbos que entreguen los datos de especificación necesarios.

2.6.2 Modelos cognitivos de situación

van Dijk (1985, 1990) al profundizar en los componentes de una teoría de la producción del discurso y sobre la cognición social, vuelve sobre la idea de los modelos cognitivos de situación y entrega mayores antecedentes sobre ellos.

Un modelo de situación se construye en base de experiencias pasadas y bases de textos a partir de la misma situación u otra similar. Se pueden definir como representaciones cognitivas de experiencias personales e interpersonales, incluyendo las opiniones y creencias, y su ubicación se especifica en la memoria episódica. Su diseño estructural es el de un esquema categorial compuesto de una serie de categorías fijas pero interactuantes: tiempo, ubicación, circunstancias: participantes, etc. Esta estructura resulta estratégicamente muy eficiente cuando se debe actuar en situaciones sociales, dado que el escritor produce diversos tipos de textos en contex-

los sociales divergentes. Esto quiere decir que un escritor experto deberá manejar diferentes tipos de información. Esta información es almacenada en ciertas categorías del esquema.

Junto con elaborar modelos de situación sobre eventos de los que escribimos o leemos, también creamos modelos de situaciones comunicativas en las que nos involucramos: conversaciones casuales, programas de televisión, etc. Los modelos representan las interpretaciones que los individuos elaboran sobre otras personas, eventos determinados y acciones específicas. Cuando una persona escribe o lee, construye un modelo de situación único o de ese evento o, por el contrario, puede activar y reorganizar uno ya existente en su memoria. En suma, se aprecia la importancia del conocimiento previo y sus diversas estructuras y organizaciones (van Dijk, 1999, 2002).

De acuerdo a van Dijk (1985) se postula la existencia de un *Sistema de Control General* que ajusta el flujo de información proveniente de la memoria semántica y la memoria de trabajo, en consonancia con la información contextual. Este sistema de control determina los modelos que deben ser activados y qué información proveniente de ellos debe ser tomada en cuenta. En síntesis, este sistema monitorea estratégicamente la búsqueda, activación, uso y reconstrucción semántica del modelo de información.

Como se comprende, es fundamental que este llamado sistema de control disponga de cierta información esencial, tal como el tipo de situación, el tipo de texto en proceso, los objetivos del escritor, la macroestructura del discurso y los planes de producción. Ella es vital para poder ejecutar las estrategias pertinentes, decidir qué información se activará y tomar decisiones respecto de exploraciones de información almacenada en la memoria semántica.

En síntesis, lo dicho hasta aquí sobre este modelo de producción textual pone en evidencia que -tal como ya se ha enfatizado- ésta no constituye una propuesta acabada. De cualquier modo, dentro del marco de este trabajo le otorgamos un lugar relevante, ya que en ella se especula sobre aspectos psicolingüísticos de índole estratégica que, según creemos, han recibido escasa atención en las otras teorías y modelos abordados. Así, se contempla el procesamiento cognitivo textual y se especifican elementos esenciales que dan cuenta de cómo las ideas, generadas en la mente del sujeto escritor, llegan a plasmarse organizada y coherentemente sobre una hoja de papel. Desde esta perspectiva, estas ideas unidas a otras comentadas anteriormente permiten formar un panorama cada vez más acabado y global del proceso de escritura, atendiendo a la diversidad de componentes y situaciones involucradas.

2.7 Teorías postproceso: más allá del paradigma cognitivo clásico

Intentando superar un cognitismo radical y demostrando una vez más que los movimientos científicos no tienen desarrollos lineales, el movimiento postproceso emerge en el ámbito de la producción escrita con una fuerte crítica a la importante influencia homogeneizadora de los enfoques teóricos y aplicados del paradigma cognitivo

procesual. Cabe destacar que se detecta un cierto grado de exageración tanto en descripción de los metodologías emblemáticas de los cognitivistas procesuales como en las críticas que se plantean a los postulados de base (Kent, 1999; Pulman, 1999), asunto que no impide comprender lo sustantivo de la nueva propuesta.

Este cambio paradigmático no obedece a una cuestión de la escritura *per se*, sino que proviene de una discusión mayor a nivel filosófico y desde el ámbito feminista. Son, entre otros, los principios epistemológicos los que están en cuestionamiento. En parte, los postulados de Davidson (1990) son los que orientan desde la filosofía al movimiento postproceso. También una denominada paralógica (Kent, 1993) y una retórica renovada en el sentido postmoderno son los ejes de acción.

Es interesante la supuesta visión renovada con que se pretende abordar el proceso de escritura. La mayoría de los investigadores en la línea postproceso concuerdan en, al menos, tres supuestos acerca de la producción escrita (Kent, 1999; Olson, 1999). Para ellos la escritura sería:

- 1) pública,
- 2) interpretativa, y
- 3) situada.

En este sentido, los escritores nunca están aislados "del mundo", "de sus conocimientos previos" y "de situaciones y objetivos concretos". Siguiendo a Kent (1999), se dice que la escritura es pública en tanto constituye en un intercambio social contextualizado, hecho que -a nuestro juicio- no parece presentar gran originalidad. Que el conocimiento previo es relevante y que escribimos en contextos definidos y para propósitos específicos no son asuntos nuevos ni que otros movimientos (como el de proceso) hayan necesariamente olvidado u objetado. Es evidente que aquí nos encontramos ante una cuestión de énfasis y de andamiajes teóricos divergentes, que -muy probablemente- en las prácticas reales no presenten alternativas tan radicalmente opuestas.

Una de las ideas que nos parece relevante -a la luz de los nuevos aportes- es la de la dificultad de llegar a una teoría unificadora para la producción escrita. Hoy en día es bien sabido que las categorías o modelos rígidos son complejos de manejar, a pesar del empirismo radical aún fuertemente arraigado en ciertas áreas del conocimiento científico. Se hace cada vez más extendido la idea de los límites difusos.

En este contexto, las palabras de Stephen Toulmin respecto del racionalismo y la construcción de una teoría general son muy decidoras:

"When people ask about the future role of theory and they're talking about a theory with a big T, I'm inclined to shake hands with Rorty and say there is probably no legitimate role for theory with a big T; we should be prepared to kiss rationalism good-bye and walk off in the opposite direction with joy in our hearts" (Toulmin, 1994: 216)

No cabe duda que las ideas emergentes desde el paradigma postproceso son atendibles, pertinentes y muy oportunas desde muchas perspectivas; no obstante ello, se hace evidente que, para muchos, la interpretación de los postulados y antecedentes empíricos del paradigma de proceso nunca constituyó un conjunto de aser-

ciones dogmáticas que delinearon un escritor ideal inserto en una teoría muy restringida.

Me atrevo a sospechar que muy posiblemente la investigación en escritura ha llegado *nuevamente tarde*, en comparación con los avances en el terreno de la comprensión del discurso escrito (al respecto, véase Capítulo 3, punto 3.2.3). Es muy probable que para los investigadores que hemos abordado la escritura desde la lectura y, de forma general, desde el marco del análisis del discurso o, más bien, desde la lingüística y la psicolingüística, el paradigma de proceso no implicara las restricciones que visualizan algunos de los teóricos que han evolucionado desde los modelos de proceso en escritura, es decir, desde una perspectiva más cognitivista y educativa. La lingüística crítica y los avances en el terreno del análisis crítico del discurso nos han permitida comprender que los escritores y lectores son seres inherentemente ideológicos que constituyen y se encuentran insertos en comunidades discursivas particulares (Swales, 1990), cuyos intercambios comunicativos están enmarcados en culturas determinadas que dan forma a sus opciones de escritura e interpretación muy probablemente divergentes. Del mismo modo, desde una óptica cognitiva, la escritura ha sido visualizada como un proceso estratégico (van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1985), hecho que está a la base de un respeto por aproximaciones heterogéneas y no necesariamente convergentes.

En nuestra opinión, hasta ahora, la irrupción en el medio académica del paradigma postproceso no ha obtenido el mismo impacto de las investigaciones de proceso, pero se siente un lento pero seguro avance en algunos ámbitos específicos. Sus aportaciones invitan a interesantes reflexiones que despolarizan posturas extremas y ayudan a comprender el proceso de construcción de significados por escrito en toda su complejidad.

2.8 ¿Qué se entiende hoy en día por escribir?

A medida que se cuenta con mayores antecedentes sobre el proceso de escritura (Hayes, 1996; Williams, 1998; Roen *et al.*, 1999; Kent, 1999; Weisser & Dobrin, 2001; Camps & Milian, 1999; Marinkovich, 2002) y luego de haber revisado una serie de diferentes modelos, se hace más evidente que el dominio de una escritura fluida y experta obedece a un conjunto de múltiples factores que superan con largueza al manejo del código escrito, en términos de conocimiento y uso de signos de puntuación, ortografía y desarrollo de una oración tópica exclusivamente. Junto a esto, la idea cada vez más difundida de que el proceso de composición no es sólo una expresión de conocimientos almacenados en la memoria del escritor, sino una actividad de construcción de significados y, más importante aún, una instancia de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento e inteligencia del sujeto escritor. Todo ello pone el énfasis en las repercusiones que para el crecimiento global y el desarrollo de la cognición en específica constituye el dominio efectivo de la habilidad de construir significados por escrito.

En efecto, los modelos cognitivos actuales enfatizan el aprendizaje como un proceso de resolución de problemas en el que se destaca especialmente la finalidad comunicativa de la escritura, centrada en el desarrollo de procesos cognitivos y

sociales, constituyéndose de este modo una comunidad de escritores -por ejemplo, al interior del aula- (Ede & Lunsford, 1988). También cabe incluir dentro de estos modelos, aquéllos denominados de aprendizaje por descubrimiento (Solvador, 1997), en los que se hace trabajar al alumno con el fin de que los sujetos generen sus propios sistemas de escritura y logren en conjunto con otros compañeros, mediante la socialización de la escritura, aprender a adaptar paulatinamente sus escritos al contexto situacional y a la audiencia involucrada. Estos aprendizajes colaborativos, según Vygotsky (1964, 1978), permiten el crecimiento cognitivo del sujeto y el desarrollo de su pensamiento como de su lenguaje, ya que para este autor, el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje y permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural. Al respecto, Vygotsky (1978) postula que la escritura debe organizarse de manera tal que resulte necesaria para algo, es decir, que tiene que ser algo que los sujetos o escritores necesiten. En este mismo libro, el autor se lamenta de la contradicción que existe en la enseñanza de la escritura, pues se la enseña como habilidad matriz y no como una compleja actividad cultural que debe ser relevante para la vida del sujeto. Como se aprecia, las críticas de Vygotsky, dirigidas a la enseñanza y las teorías subyacentes, sigue siendo aplicable hoy en día, en que se destaca la enseñanza de la escritura como un conjunto de habilidades mecánicas y técnicas, con el consiguiente énfasis en una visión estrecha y restringida de la composición textual.

Los postulados epistemológicos actuales que dan base a la producción escrita difieren grandemente de los comentados al inicio de este capítulo. Los modelos cognitivos interactivos propugnan una visión del escritor, del texto escrito y de los procesos cognitivos involucrados dentro del marco de la psicología cognitiva y de la lingüística textual con atención a los contextos sociales y a las situaciones culturales en juego. Esta visión constructivista social e interactiva del proceso de escritura conlleva un componente dinámico que asigna al escritor el control de la situación de producción escrita y que posibilita, mediante la conducta estratégica, que el escritor efectúe -al llevar a cabo una tarea autoasignada o impuesta por el medio- un procesamiento flexible y recursivo de los recursos disponibles.

La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Sólo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente. Esta toma de conciencia sobre el proceso de escritura revela, en parte, la madurez de un escritor y se constituye, a la vez, en un mecanismo que permite controlar y revisar constantemente el avance del texto que se está produciendo, en cada uno de los subprocesos en que puede descomponerse.

En este sentido, el modelo de proceso en la línea de Flower y Bereiter y Scardamalia proporciona una visión de los componentes fundamentales del procesamiento cognitivo en donde se les asigna a la generación de ideas y a la revisión constante un rol esencial. Al mismo tiempo, los aportes de van Dijk y Kintsch permi-

ten visualizar las estrategias psicolingüísticas requeridas para transformar los conocimientos y codificarlos en oraciones coherentes y cohesionadas, a partir del análisis proposicional y de los modelos de situación activados y en construcción.

Como es evidente, el enfoque de proceso de la escritura no puede descartar definitivamente los aportes de un enfoque de producto, pues lo que se elabora es un texto escrito que, para llegar a constituirse en una unidad de comunicación escrita pertinente, debe atenerse a ciertas normas de ortografía, puntuación y gramática. No obstante lo anterior, y tal como se ha enfatizado, estos aspectos de carácter más formal no deben ser el foco exclusivo de atención, sino que deben contar con un lugar dentro de un modelo abarcatador y coherente.

Los antecedentes presentados ponen de relieve que la teoría o modelo de escritura que dé cuenta de los múltiples factores intervinientes está aún en elaboración. Sin embargo, los diversos avances permiten obtener una visión de conjunto que hace dimensionar el proceso de escritura y los procesos y subprocesos involucrados. Tal como en el caso de la comprensión de textos escritos, las futuras investigaciones deberán desplegar esfuerzos desde el campo teórico y aplicado por contribuir a especificar y profundizar en las áreas deficitarias y menos trabajadas, hasta llegar a teorías y modelos integradores. De cualquier modo, lo avanzado hasta ahora evidencia un cambio vertiginoso y parece apuntar en la dirección acertada.

Capítulo 3

Relaciones entre Comprensión y Producción de Textos Escritos

3.1 Introducción

Lo primero que uno se pregunta al enfrentar el título de este capítulo es el significado que se le asigna a la expresión "conexiones entre lectura y escritura". Vale la pena iniciar este apartado refiriéndose inicialmente a este punto en forma un tanto ingenua.

La verdad es que no existe una respuesta única a esta interrogante y las alternativas dependen en gran medida de los intereses y objetivos de quienes se han aproximado al tema. En principio, en términos globales, la idea subyacente que parece permear la mayoría de los trabajos es que un buen comprendedor tiende a ser un buen productor de textos y, al 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, las indagaciones realizadas permiten sostener que habría 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 (Rosenberg, 1989; Smalzer, 1996; Heller, 1995). 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/o aprende en un dominio parece afectar el desarrollo del otro.

La segunda vertiente que arroja luz sobre el tema de las conexiones, se desarro-

lla un tanto tardía en comparación con la primera y ha enfocado el tema desde una perspectiva netamente teórica, con el fin de indagar y formular teorías y modelos cognitivos que logren dar cuenta de los procesos de lectura y escritura 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, hoy en día, van conformando un cuerpo de conocimientos más o menos homogéneo, pero que aún parece requerir maduración y mucha reflexión y comprobaciones empíricas.

Obviamente, esta presentación de las dos formas de abordar las conexiones constituye una reducción simplificada de los antecedentes existentes con que se cuenta. 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; del mismo modo, las investigaciones de campo son un apoyo y una fuente de contrastación y validación empírica de las teorías avanzadas. 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, hoy en día, ambas vertientes se espera confluirán en trabajos de mayor envergadura para brindar aportes sólidamente cimentados.

Ahora bien, en este capítulo se presentan los antecedentes sobre las interconexiones entre lectura y escritura y se especula sobre la naturaleza de sus posibles relaciones. Se pretende llegar a esbozar un modelo global de comprensión/producción de textos escritos que logre explicar los supuestos de base para postular un conocimiento común entre ambas habilidades.

3.2 Antecedentes sobre la relación

3.2.1 Revisión preliminar

No cabe duda de que la idea que la lectura y la escritura son procesos relacionados no es nueva. Existen antecedentes que demuestran que ya hace tiempo se ha abordado su estudio en conjunto; sin embargo, parece que sólo en estos últimos años hemos visto un renacimiento de la investigación y la aparición de publicaciones que se interesan por indagar esta conexión. Incluso, algunos investigadores hacen notar que el estudio de las conexiones se ha puesto de moda y ha alcanzado un nivel importante (Nystrand, 1990; Calkins, 1994; Greene & Ackerman, 1995).

En particular, se puede sostener que se detecta un especial énfasis por explorar las áreas que muestran aspectos o procesos comunes a la lectura y a la escritura, en contraposición con el tratamiento más bien tradicional de destacar y estudiar los

diferencias y los aspectos divergentes entre ambas. Esta especie de paradigma emergente resulta muy saludable y demuestra que los avances en lingüística, psicología cognitiva, y educación -entre otras disciplinas- han alcanzado un grado de madurez y un nivel de interdisciplinariedad donde el estudio de los mecanismos cognitivos subyacentes a la comprensión y producción del discurso escrito tienen un lugar relevante.

Existe abundante bibliografía que demuestra que hasta hace muy poco tiempo había escasa interacción entre los investigadores de una y otra área y que cada uno de ellos abordaba su objeto de estudio en forma muy independiente; aunque, por supuesto, la mayoría reconocía que estudiaban fenómenos relacionados. En palabras de Dyson (1989), la carencia de colaboración entre lectura y escritura puede muy bien ser atribuida a la carencia de colaboración entre los seres humanos, ya que son las personas, según esta autora, quienes deben hacer los esfuerzos por llegar a relacionar estas dos caras de una misma medalla. Dyson sostiene que una forma de producir esos nexos colaborativos es estimulando la conversación, discusión, lectura, y escritura grupal para alcanzar, de este modo, una comprensión común de los fenómenos que interesa relacionar. Heller (1995), por su parte, estima que el punto de vista tradicional ha sido que la lectura y la escritura son dos habilidades básicas, tratados como materias separadas en la escuela. Esta postura, según esta autora, ha influenciado fuertemente los contenidos de los textos escolares y los métodos pedagógicos durante muchas generaciones.

Basado en lo dicho hasta aquí, se hace evidente que las investigaciones en un terreno psicosociolingüístico que indagaran las conexiones cognitivas desde una perspectiva textual eran, hasta hace pocos años, prácticamente inexistentes. Desde esta óptica, la carencia de investigación que intentara abordar el tema de las conexiones entre lectura y escritura puede atribuirse a una serie importante de elementos, cuya influencia se ha dejado sentir en el desarrollo científico. Es así que, tal vez, uno de los factores que adquiere más relevancia sea el punto de vista teórico propiamente tal. Como se ha mostrado en los capítulos precedentes, las concepciones teóricas vigentes hasta hace aproximadamente quince años, en las que ambos procesos eran conceptualizados como dos habilidades divergentes en la que una es fundamentalmente receptiva, mientras que la otra opera básicamente en forma productiva. En esta óptica, que podríamos denominar "diferencialista", el escritor ideal aparecía como un generador de ideas, surgidas desde su conocimiento previo, que llegaban a plasmarse en un producto final sobre la hoja de papel. A pesar de que no se le asignaba especial importancia al proceso creador y a la posibilidad de revisar y reescribir lo producido, esta visión del escritor lo mostraba un tanto ejecutivo y muy conocedor de las estructuras y marcaciones superficiales, tales como ortografía, acentuación, puntuación y patrones gramaticales básicos. No había gran preocupación por los objetivos de la producción, los contextos de escritura, los destinatarios involucrados y los antecedentes previos sobre el tema, entre otros. Por el contrario, el lector ideal se le asignaba un rol extremadamente pasivo en el proceso de comprensión textual o, más bien, en el acto de decodificar, traducir y llevar a su memoria el contenido, supuestamente explícito, de un texto. Esta visión del lector

como mera decodificador y memorizador de información textual se basaba en el supuesto de que él debía identificar cada palabra del escrito relacionando su sonido con el significado léxico almacenado en su memoria para llegar así a unir sintácticamente las cadenas de palabras. La elaboración del significado textual se daba como supuesto y se consideraba que el lector no se involucraba en una tarea de gran creatividad, sino que en un proceso de reproducción de información textual explícita.

Esta perspectiva, de corte dicotómico, explica en principio el hecho de que no se investigaran mayores lazos entre comprensión y producción textual, ya que dichas relaciones no parecían existir. Afortunadamente, la evolución de estas conceptualizaciones permitió el cambio paradigmático, dentro del cual la comprensión y la producción del texto escrito se han visto interconectadas teóricamente y metodológicamente al interior del aula, cada vez más fuertemente.

Tal como se ha señalado, la orientación didáctica detectada en nuestros sondeos bibliográficos respecto de las interacciones entre comprensión y producción, tiene una explicación clara. Por un lado, es evidente que los más interesados en relacionar la lectura y la escritura son los profesores de educación primaria, ya que ellos deben enfrentar la enseñanza inicial de ambos procesos y buscar estrategias didácticas para facilitar la adquisición y desarrollo de estas habilidades. Ello ha determinado una línea de acción muy pedagógica que intenta aproximarse al problema estudiando los beneficios de la lectura sobre la escritura y de la escritura sobre la lectura (Dyson, 1989; Heller, 1995; Smolzer, 1996; Rosenberg, 1989). Lamentablemente, tal como ya se indicó, muchas veces algunos de estos trabajos carecen de un sólido sustento teórico, al menos, en forma explícita.

Como ya se ha insinuado, la bibliografía sobre las relaciones entre comprensión y producción es escasa, en especial hasta finales de la década de los 70. Al respecto, Irwin (1992) sostiene que el primer trabajo de que se tiene noticia, publicado en esta línea, se remonta a 1929, mientras que la misma autora destaca la década de los ochenta como el período de inicio del auge de la preocupación por la relación lector/escritor y los procesos implicados. Por su parte, Tierney (1992) afirma que el cambio fundamental ha ocurrido entre los años setenta y los noventa. Según este autor, antes de los noventa, no se intentaba relacionar fuertemente la comprensión con la producción escrita y, por tanto, se enseñaban separadamente.

En una importante contribución, Stotsky (1983) presenta una variedad de investigaciones de corte estadístico/correlacional cuyo objetivo era llegar a comprobar las relaciones entre comprensión y producción, destacando algunos trabajos llevados a cabo entre los años 1965 y 1977. La mayoría de estos estudios intentan correlacionar determinados aspectos de comprensión con la habilidad de escritura. En sus resultados, muchos de estos investigaciones presentan significativos índices de correlación. Con posterioridad, Shanahan (1984) y luego Shanahan & Lomax (1986) llevaron a cabo interesantes investigaciones también con el objetivo de relacionar comprensión y producción escrita y detectaron correlaciones positivas entre diversos factores estudiados.

Estos antecedentes iniciales constituyen un primer soporte empírico destacable

que aporta datos concretos y demuestra empíricamente que la lectura y la escritura tendrían determinados aspectos comunes. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, es necesario poner en relieve que la mayoría de estos trabajos presenta una serie de obstáculos difíciles de superar desde una visión actual. Básicamente, se pueden resumir en que, producto de la influencia de las teorías lingüísticas y psicológicas en boga, en muchos casos, los modelos subyacentes a esas investigaciones no se corresponden con una perspectiva discursiva y cognitiva de los procesos en cuestión, pues se detecta una fuerte influencia estructuralista con énfasis en la palabra y en la oración como límite. En consecuencia, los instrumentos utilizados para evaluar la comprensión, muchas veces, no buscan la comprensión cabal del texto, sino la reproducción literal de información, la capacidad de memoria, la fluidez de lectura en voz alta y el reconocimiento y utilización de determinados patrones sintácticos (*test cloze*). Por su parte, los índices para medir producción focalizan, mayoritariamente, aspectos formales y de superficie, más que de contenido y organización textual, prestando especial atención a la ortografía, la puntuación, el uso de léxico variado y la diversidad de estructuras sintácticas oracionales.

Del mismo modo, tal como se decía al inicio de este capítulo, un número importante de trabajos ha abordado el estudio de las consecuencias pedagógicas tanto de la lectura sobre la escritura como vice versa. De acuerdo a Irwin (1992), el 83% de los trabajos detectados en el área de interés hasta 1984 fue clasificado en el campo de los estudios educacionales, de los cuales la mayoría presentaba una perspectiva experimental. De ellos, una cantidad considerable abordaba básicamente modelos instruccionales sin especificar o suponer un modelo teórico de base (Eckhoff, 1983; Sager, 1989; Dyson, 1989), mientras que un número muy escaso se interesaba por indagar alguna variable textual. Cabe destacar que cuando esto último sucede, se lleva a cabo mayoritariamente en textos de tipo narrativo.

Como se desprende de esta somera revisión, al parecer, la mayor parte de los trabajos que se han preocupado de la conexión entre comprensión y producción textual, por razones un tanto históricas, queda fuera del paradigma sociocognitivo/textual. Es así que se ha enfatizado fuertemente aspectos formales como medidas de comprensión y producción lingüística, en desmedro de acentuar el estudio y preocupación de los procesos cognitivos implicados, los entornos sociales y los discursos involucrados. Del mismo modo, los conceptos mismos de texto y de comprensión han evolucionado drásticamente. En particular, tal como se ha enfatizado en los capítulos precedentes, los diversos estudios han logrado precisar mejor un concepto moderno de discurso escrito, donde el papel del conocimiento previo del lector así como de sus procesos mentales adquieren un rol central (van Dijk, 1985; Nystrand, 1987; Gómez, 1994).

3.2.2 La relación lectura-escritura y el concepto de lenguaje total

No obstante lo anterior, no es posible dejar de mencionar que la concepción interconectada de la lectura y la escritura como procesos, opuesta a la de productos, se desarrolla, de cierto modo, a partir de la idea de que el lenguaje escrito debe emerger en el contexto de utilización, en otras palabras, la conexión lectura-escritura

ra surge, en parte, desde la idea de que los procesos de alfabetización deben conducir a los sujetos a verse inmersos en el lenguaje en contextos reales y de gran interacción. De acuerdo, a Goodman & Goodman (1993) esta perspectiva, denominada lenguaje total (*whole-language*), es un movimiento holístico, dinámico y popular entre los maestros, que se ha difundido con gran rapidez en los países de habla inglesa y que comienza a extenderse a otras regiones. Según señalan estos autores, el lenguaje total es fundamentalmente una filosofía de la educación o de reforma educacional, cuyos postulados centrales se basan esencialmente en la obra de Vygotsky, pero van más allá e, incluso, la superan. Por su parte, Heller (1995) opina que a pesar de que el enfoque del lenguaje total es un fenómeno de la década de los ochenta y noventa, sus orígenes deben rastrearse en los principales teóricos del siglo veinte, tales como, Dewey, Piaget, Halliday, Rosenblatt y, por supuesto, el ya mencionado Vygotsky.

En este contexto, los maestros que siguen las ideas del lenguaje total parten de experiencias de aprendizaje auténticas e integran en el currículum escolar los procesos de alfabetización (lectura y escritura), creando entornos de aprendizaje no reduccionistas. De este modo, el acceso a la lectura y a la escritura se hace más fácil y el sujeto lector/escritor encuentra situaciones contextualmente pertinentes para desarrollar sus aprendizajes. La idea central se focaliza en la integración de las llamadas "artes del lenguaje" (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita) a lo largo de todas las áreas curriculares y de los diferentes disciplinas. En particular, en lo referente a la lectura y a la escritura, Heller (1995) puntualiza que ellas se conciben interactivamente y comparten un espacio de trabajo en donde los contextos holísticos y altamente socializados crean conexiones entre los procesos en juego. Al respecto, Goodman & Goodman (1993:265) opinan que:

"Cuando el lenguaje es total, relevante y funcional, los educandos tienen propósitos reales para usar el lenguaje y a través de su uso desarrollan control sobre los procesos del propio lenguaje. En las verdaderas situaciones alfabetizadas, situaciones que son personalmente significativas para el usuario del lenguaje, hay transacciones entre el lector y el texto, en las que el lector siempre está resolviendo nuevos problemas y construyendo y extendiendo estrategias psicolingüísticas. Mediante estas transacciones el texto sirve para mediar en el desarrollo de la lectura y la escritura".

Desde esta perspectiva, los sujetos no son pasivos en sus aprendizajes, sino que deben desplegar actitudes independientes y muy activas. La relevancia y funcionalidad de lo que se enseña constituye un soporte fundamental para llevar a cabo esta actitud. En este sentido, Goodman (1993) insiste en que la enseñanza de la lectura y de la escritura no pueden llevarse a cabo separadamente, ya que ellas son formas de construir sentido a través de las múltiples transacciones que se efectúan con los textos. La construcción del significado en situaciones y contextos reales y significativos permite el desarrollo de estrategias y el uso de claves textuales para llegar a la elaboración adecuada del sentido textual (Rosenblatt, 1994; Goodman, 1994).

Como se sabe, el desarrollo del lenguaje escrito implica la entrada a una cultura

de la alfabetización, cuyos rastros prehistóricos deben ser buscados en el inicio del lenguaje oral para llegar a crear nexos efectivos hacia la cultura del texto escrito. Al respecto Vygotsky (1978) ha señalado que la pedagogía práctica no había logrado encontrar un método científico efectivo para enseñar al lenguaje escrito, ya que -en opinión- la enseñanza de éste se basaba en entrenamientos artificiales, asunto que sucede de modo diferente con el aprendizaje del lenguaje oral. El entrenamiento en el lenguaje escrito requiere de un gran esfuerzo, tanto por parte del alumno como del profesor, quienes debe ser capaces de desplegar una gran capacidad de atención y llevar a cabo un tremendo esfuerzo por superar la idea de que el alumno va a recibir algo que el maestro le entrega. Al ser de este modo, el lenguaje escrito pierde su carácter vital y de vehículo emergente y se transforma en algo frío y pasivo.

Vygotsky (1978) lo compara con el aprendizaje de una habilidad técnica tal como el desarrollo de habilidades para tocar el piano en que el sujeto debe tener destreza para tocar las teclas con precisión de acuerdo a la pauta que va leyendo, pero ante la cual no ha logrado un grado de involucramiento como para ser parte del proceso musical mismo. Este autor estima que esta perspectiva ha producido un impacto desmesurado, tanto sobre las prácticas pedagógicas como sobre el estado de avance teórico en cuanto al desarrollo de la escritura respecta. Así, se ha llegado a simplificar la visión del fenómeno propiamente tal sustituyéndolo por un énfasis en los aspectos motores exclusivamente y haciendo a un lado el problema mismo del lenguaje escrito, es decir:

"...articulational system of symbols and signs whose mastery heralds a critical turning-point in the entire cultural development of the child" (Vygotsky, 1978:106)

El mismo Vygotsky (1978) ha puntualizado que el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de la sala de clases debería organizarse de tal modo que la lectura y la escritura se volvieran necesarios para algo y dejaran de ser entendidas como habilidades superficiales y descontextualizadas. Este psicólogo ruso argumenta que el mejor método para enseñar a escribir y a leer es aquél en que ambos procesos se encuentran en situaciones de tipo lúdico y no en actividades fragmentadas y descontextualizadas. De acuerdo a Vygotsky (1978), los procesos psicológicos superiores (entre ellos, comprensión y producción de discursos) se sustentan, en un determinado momento, en habilidades que proceden de una misma matriz cognitiva, que sería el pensamiento. Un punto central en este tema es la determinación del grado de interacción entre estas dos dimensiones del proceso de pensamiento. En todo este terreno nos movemos entre una evidente preocupación por subhabilidades discretas y a menudo aisladas hacia un reconocimiento de la importancia de las interrelaciones entre habilidades del proceso global como un todo coherente y unificado.

Según se comprende, el proceso de construcción de significados es crítico para el desarrollo de los procesos de pensamiento, ya que cuando se escribe y se lee, se piensa. Y cuando se piensa, se desarrolla la habilidad crítica del sujeto y su capaci-

dad intelectual se afianza y alcanza un desarrollo elevado dentro de determinadas comunidades. Nystrand (1990), en sus reflexiones sobre la conexión lectura-escritura, sostiene que se necesita visualizar la escritura y la lectura no solamente como procesos cognitivos y constructivos, sino también como procesos sociales y comunicativos entre lectores y escritores. La postura que hemos venido comentando, cercana a la que Nystrand (1990) denomina "constructivismo social", pone énfasis sobre las denominadas "comunidades interpretativas", en las que los lectores y los escritores participan activamente y constituyen grupos de labor compartida, en torno a la elaboración de significados textuales.

La enseñanza eficaz de la lectura y la escritura parte de la idea de que, por un lado, la escritura implica una interacción entre lector y escritor, dando forma a lo que se podría denominar como "comunidad interactiva". Todo el proceso se asimila a un proceso dialógico, en que los escritores y lectores ponen de manifiesto los intereses de comunicación y los objetivos compartidos, haciéndose visible el concepto de audiencia y de construcción y elaboración de significados por medio de los recursos escritos. Así, la escritura comunitaria le otorga un lugar preponderante a la lectura comprensiva y la vuelve significativa en el contexto social.

Como se puede apreciar, los antecedentes aportados hasta este momento sobre la conexión lectura-escritura muestran su evidente surgimiento dentro de las prácticas educativas no necesariamente apoyadas en teorías o modelos específicos y, muchas veces, al alero de maestros considerados precursores del enfoque de lenguaje total.

3.2.3 La conexión lectura-escritura y las ideas de van Dijk y Kintsch

van Dijk y Kintsch (1983), en un principio, dudan de que los procesos de producción y comprensión textual se encuentren relacionados y comentan una afirmación que sugiere que los procesos de producción lingüística no son simplemente el reverso de los procesos de comprensión lingüística. En oposición a la idea basada en la teoría generativa transformacional de que estos procesos debían corresponder a un modelo neutral de competencia lingüística, van Dijk & Kintsch (1983: 262) sostienen que:

"the initial data and the goals of the processes are different, and therefore, the strategies themselves should be different".

La comprensión tiene a las estructuras de superficie como input y la construcción de una representación semántica como objetivo cognitivo, mientras que la producción parte de las creencias o conocimientos o de una representación semántica y tiene a la expresión de superficie como su objetivo. En este contexto, según los autores en cuestión, las demandas ejercidas sobre el sistema son diferentes en cada caso.

No obstante lo anterior, van Dijk & Kintsch (1983) postulan que no parece sensato quedarse en el otro extremo y sostener una completa y total separación entre ambos procesos. Por un lado, se argumenta una razón de economía, es decir, resulta difícil creer que el sujeto lector/productor de discurso no recurra a niveles, unida-

des, categorías o estrategias que se apliquen a ambos procesos. Es evidente que en ambos procesos se incorporan estructuras superficiales y representaciones semánticas y, por tanto, muchas de las relaciones estratégicas o gobernadas por reglas pueden caracterizar tanto a la producción como a la comprensión.

Por otro lado, dado que la comprensión y la producción, a la luz del modelo estratégico, son visualizadas como procesos eminentemente activos, constructivos y predictivos, según van Dijk & Kintsch (1983), sería interesante estudiar qué estructuras y principios tienen una naturaleza general, caracterizando a cada proceso en su dirección sobre el otro y estrategias típicas, ya sea de producción o comprensión.

Como se desprende, a pesar de los argumentos iniciales de van Dijk y Kintsch en contra de una postura unificadora y conexionista entre comprensión y producción, dadas las diferentes demandas que ejercen sobre el sistema, ellos mismos deben concluir que si se basan en los mismos componentes, pero se invierte su procedimiento, es muy probable que ciertos recursos sean los mismos, especialmente en el nivel general.

En este sentido, van Dijk & Kintsch (1983: 294) insisten claramente en la necesidad de llevar a cabo investigaciones empíricas que relacionen la comprensión y la producción en el aspecto estratégico, ya que, sugieren los autores, es muy factible que en algún nivel estas estrategias estén relacionadas. No es difícil sorprenderse ante lo que podría parecer casi contradictorio, pero, mirando los hechos en perspectiva, a principios de la década de los ochenta no se contaba con trabajos cognitivos que estudiaran, desde una dimensión discursiva, la producción y comprensión como procesos estratégicos y, por supuesto, poco se sabía de sus posibles relaciones en esta óptica. En tal sentido, la postura de van Dijk & Kintsch (1983) es claramente comprensible. Tal vez, lo más interesante que este análisis nos revela es que, hoy en día, más de diez años después de estas apreciaciones, no parece contarse con muchos aportes empíricos que nos lleven a clarificar las interrogantes de van Dijk y Kintsch, aunque, como bien se sabe, mucho se ha avanzado en la investigación de cada una de estas habilidades superiores.

3.3 Relaciones entre comprensión y producción textual: aportes teóricos

Ahora bien, desde un plano netamente teórico, Kucer (1985, 2001), Nystrand (1990) y Greene & Ackerman (1995), entre otros, postulan la existencia de ciertos principios universales que den cuenta de un soporte que logre explicar las relaciones entre las habilidades de lectura y escritura. Según Nystrand (1990) y Greene & 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.

Por su parte, 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. Así, desde un enfoque constructivista, 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. De acuerdo a Spivey (1990), 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 y llega a interesantes aportes. 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 siguieran 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 más 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 Nelson reconoce- sus transformaciones en ciertos aspectos revelan parecido a las macroestrategias propuestas por Teun van Dijk, y ya comentadas anteriormente en

el capítulo 1. La autora en cuestión enfatiza en estas transformaciones ciertos procedimientos discursivos que -como veremos más adelante en el capítulo 4- han sido seleccionados para el diseño de las pautas convergentes para evaluar lectura y escritura en esta investigación, aunque no a propósito del diseño propuesto por Spivey.

En suma, Spivey (1997), defendiendo la metáfora constructivista como marco referencial, entrega y delinea 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 transformen 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.

Por su parte, Sadoski & 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 imaginaria 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 imaginaria. 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, Sadoski y Paivio, con gran maestría, revisan bibliografía de gran actualidad en 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.

Ahora bien, 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 comunes 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 & 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, 2001) 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 (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 plena reconocimiento de que los principios subyacentes a la conexión lectura-escritura se amparan en esta perspectiva (Kucer, 1985; Nystrand, 1990; Irwin & Doyle, 1992; Greene & Ackerman, 1995). Al contrario, se propone que justamente este supuesto de base da sustento a la postulada relación, ya que en esta visión los procesos de lectura y escritura se visualizan como actividades constructivas e integradas y que compartirían un sustrato de base cognitiva cuyo dominio efectivo redundaría en un mejoramiento cualitativo del tipo de pensamiento de los sujetos involucrados.

En este sentido, no cabe duda de que una perspectiva constructivista de corte sociohistórica como la planteada por Coll *et al.* (1997) y Monereo *et al.* (1997), recogiendo los mejores aportes de la postura de Vygotsky y, complementada con las ideas de Bakhtin (Wertsch, 1993), encuadra perfectamente en el marco de referencia hasta aquí planteado. Por su parte, 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 a esta autora, éste 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 (Reuter, 1995; Irwin & Doyle, 1992; Kucer, 2001; Stolsky, 1983; Eisterhold, 1991), hoy no se duda de que ambos procesos (comprensión y producción textual) están 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, sólo en el último tiempo los investigadores han comenzado a explorar estas relaciones desde una óptica discursiva.

En este contexto, al decir de Langer (1992), las estructuras y las estrategias que los lectores y los escritores utilizan para organizar, recordar y presentar los mensajes son, generalmente, las mismas en lectura y en escritura. La misma autora puntualiza que estas estructuras y estrategias evolucionan de manera similar a medida que los usuarios del lenguaje maduran; no obstante, se reconoce que no todas las actividades en lectura y escritura son las mismas y, por tanto, la estructura del mensaje y las estrategias empleados para formularlo y organizarlo están determinadas por los propósitos y el tipo de tareas específicas.

3.4 Tres modelos sobre las conexiones entre lectura y escritura

En directa relación con lo señalado con anterioridad, cabe destacar que 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 apunta, más que nada, a la manera en que se relacionan los procesos cognitivos y los mecanismos involucrados en la transferencia entre comprensión y producción. En lo que sigue, revisaremos los antecedentes disponibles sobre cada una de los modelos en cuestión.

3.4.1 Modelo direccional

Una de las primeras hipótesis a considerar es aquella en que la conexión entre lectura y escritura se considera *direccional*, en otras palabras, ambas habilidades comparten componentes estructurales, de modo que lo que se adquiere en una modalidad puede luego ser aplicado en la otra. Por ejemplo, si al comprender un texto

escrito se es capaz de reconocer la superestructura argumentativa, se debe entender que ese lector está capacitado para, eventualmente, utilizar ese esquema en la producción escrita de un determinado texto. Lo que define específicamente al modelo direccional es la naturaleza de la transferencia de información estructural, ya que ella sólo puede ser llevada a cabo en una única dirección.

El siguiente diagrama es un forma de visualizar la conexión entre lectura y escritura en este modelo. Se puede apreciar que existe un conjunto de conocimientos específicos no transferibles, pero destacan, a la vez, un cuerpo de conocimientos que sólo pueden ser transferidos en una única dirección y que, por tanto, resultarían ser componentes de cada habilidad.

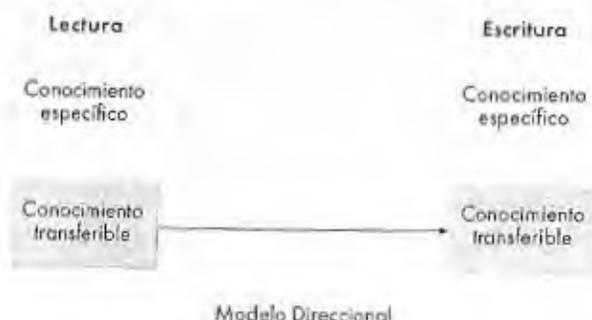


Figura 11. Diagrama de un Modelo Direccional

Eisterhold (1991) opina que el modelo direccional más común es aquél denominado "leer-para-escribir". El supuesto de base en este modelo señala que la lectura influye a la escritura, pero que el conocimiento de la escritura no resulta particularmente útil para la lectura. Este modelo ha encontrado apoyo en diversas investigaciones que demuestran que la instrucción a partir de la estructura de los textos expositivos en escritura no beneficia a la escritura ni a la lectura; sin embargo, el apoyo pedagógico contrario -de la lectura como soporte de la escritura- sí demuestra influir en los logros de las dos habilidades en cuestión (Eckhoff, 1983; Taylor & Beach, 1984). Por su parte, Flower *et al.* (1990) exploran un modelo de escritura a partir de la actividad de lectura e investigan una serie de variables intervinientes en el complejo proceso de lectura-escritura, que se constituye como parte de lo que Flower denomina la "cognición en contexto".

Como se comprende, el modelo "leer-para-escribir" ha marcado diversos programas instruccionales, en algunos casos, porque se comparte el supuesto de base y, en otros, porque intuitivamente o implícitamente se acepta esta idea central (Rosenberg, 1989; Heller, 1995). Es interesante intentar comprender el por qué esta perspectiva direccional resulta tan relevante para efectos pedagógicos. Una explicación es que en ella se enmarca el proceso en forma simple y desde un dominio a otro y, según diversos autores, debido a que los profesores conocen más técnicas

para trabajar la lectura que la escritura, esta última aparece como un componente menor y menos enfatizado, cuyo espacio dentro de la sala de clases es muy reducido y, por tanto, se espera que la lectura -que contaría con mayor despliegue de actividades pedagógicas- ayudará al desarrollo de la producción escrita.

Por su parte, Stasky (1983) también aporta evidencia interesante en cuanto al modelo direccional de las relaciones entre lectura y escritura. Esta autora revisa una serie de trabajos empíricos -que podrían ser criticados desde una perspectiva discursiva por parecer excesivamente estructuralistas- en los que se concluye que el énfasis en la enseñanza de ciertos elementos de la lectura mejora la habilidad de escribir, más que ciertos ejercicios de gramática o práctica adicional en escritura. Los antecedentes entregados por Stasky indican que la dirección de la transferencia también puede ser exclusivamente desde la escritura a la lectura. Ella da cuenta de algunas investigaciones en que se sugiere que ciertas actividades de producción escrita pueden resultar útiles para la comprensión y retención de información.

De gran importancia resulta la idea de Eisterhold (1991), en cuanto a que la evidencia aportada por estas investigaciones parece apoyar un modelo direccional en que la lectura y la escritura aparezcan relacionadas a través de componentes estructurales que se adquieren en un dominio y, luego, sean transferidos al otro. No obstante, dado que la principal transferencia involucrada en estas investigaciones requiere instrucción directa, no se puede argumentar que la transferencia de componentes estructurales de un dominio a otro sea, necesariamente, automática.

3.4.2 Modelo no-direccional

El segundo modelo reseñado por Eisterhold (1991) pone de manifiesto que la conexión entre lectura y escritura es no direccional. En este modelo de naturaleza interactiva, se supone que la lectura y la escritura se derivan de una misma competencia subyacente, es decir, que ellos comparten un soporte de procesos cognitivos comunes en la construcción del significado. Se argumenta que si ellos son procesos constructivos, delimitados por una misma competencia de base, en cuanto a procesos y componentes estructurales, entonces, ellos deben estar relacionados y lo que se aprenda en un dominio debería conducir al mejoramiento de la habilidad en el otro.

A diferencia del modelo direccional, dentro de esta segunda hipótesis, la transferencia de conocimientos no está específicamente delimitada, es decir, puede ocurrir en cualquier dirección. El hecho de contar con una competencia cognitiva subyacente común a ambos procesos, permite que cualquier aprendizaje en un dominio resulte en el mejoramiento del otro. De acuerdo a Eisterhold, la mayoría de las investigaciones sobre las conexiones entre lectura y escritura ha optado por un modelo direccional; no obstante, existen algunos trabajos que han aportado evidencia empírica a favor de este otro modelo.

A continuación, se ofrece un diagrama en el que se intenta organizar los componentes y modo de relación entre lectura y escritura, a la luz de un modelo no-direccional.

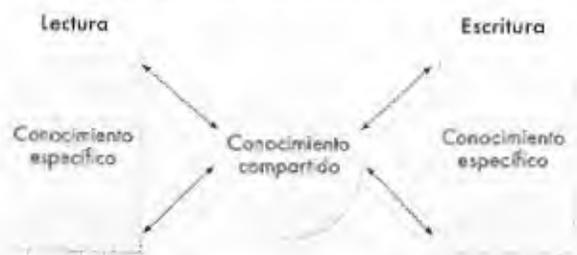


Figura 12. Diagrama de un modelo no-direccional

Según se puede observar, en este modelo se postula la existencia de un conocimiento compartido de base, pero, a la vez, se contemplan conocimientos, procesos y estructuras específicas a cada habilidad en cuestión. El conocimiento compartido puede ser representado como un componente común a lectura y escritura, y las flechas de doble punta indican que el flujo de información no está específicamente delimitado, sino que puede ocurrir desde cualquier dominio.

Ahora bien, parece importante rescatar de los modelos reseñados hasta este momento que, en una alternativa direccional, lo que se transfiere desde la lectura a la escritura o desde la escritura a la lectura se define como un sistema o base de conocimiento que se adquiere en un dominio y, luego, es transferido al otro. Esto quiere decir que se postula la existencia de módulos independientes entre los cuales es posible encontrar un flujo de información en una única dirección. Por el contrario, en un modelo no-direccional, lo que se transfiere, ya sea desde la lectura a la escritura o desde la escritura a la lectura, se considera como parte del sistema única subyacente o competencia compartida de base que se construye a partir de lo que se va adquiriendo en cualquiera de los dos dominios y se va transfiriendo luego a cada uno de ellos, según sean las circunstancias. De este modo, Eisterhold (1991) puntualiza que, aunque la información inicial de entrada para el lector/escritor procede en forma similar en ambos modelos hasta aquí presentados, las estructuras resultantes se comprenden de manera muy diferente en cada caso. El primero se acerca a un perspectiva un tanto lineal, mientras que el segundo permite un flujo más abierto de información, ya que postula una sola estructura de base.

3.4.3 Modelo bidireccional

Dentro del esquema de conexiones, el tercer modelo se denomina bidireccional. En él se parte del supuesto de que la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez interdependientes (Shanahan & Lomax, 1984; Tierney & 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 ya comentada más arriba y propuesta por van Dijk y Kintsch en 1983, en cuanto a que la conexión lectura-escritura ahorra 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. Como es evidente, el modelo no-direccional resulta muy similar al bidireccional en su diagramación.



Figura 13. 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 éste es difícil dar cuenta de procesos cambiantes ontogénicamente, ya que lo que se ilustra son los componentes y las relaciones entre ellos de manera más bien estática.

Ahora bien, 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 sugiere que en cualquier estadio de la evolución de la conexión, la lectura y la escritura consisten de habilidades dependientes y otras independientes (Shanahan, 1984: 475).

Por medio de esta investigación, Shanahan descubrió que los sujetos en diferentes edades escolares presentaban diferentes tipos de nexos sobre los que se estable-

cia 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 evaluaba a través de la velocidad de lectura en voz alta. Esto también parece haber recibido confirmación empírica en los estudios de Chall & 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 & 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 & 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, ello 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 o 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.

3.5 Aplicaciones de la conexión

Las intervenciones pedagógicas que intentan comprobar si la instrucción, ya sea en lectura o escritura, resulta en un mejoramiento en la otra habilidad, parecen corroborar las teorías que sustentan las hipótesis sobre la interconexión. Sin detenernos a revisar el modelo teórico que pueda estar detrás de cada una de estas investigaciones, se observa que algunos adhieren a determinados aspectos de las hipótesis propuestas por Eisterhold (1991).

En principio, el artículo ya mencionado en que Stotsky (1983) demostró que casi todos los trabajos que revisó presentaron logros significativos entre ambas habilidades. Los datos se obtienen a partir de actividades centradas en el desarrollo de la escritura o en ejercicios diseñados especialmente para mejorar la lectura comprensiva o la retención de información. Desde la perspectiva de esta investigación, es importante destacar que las diversas investigaciones estudiadas por Stotsky muestran estudios en que las medidas para evaluar lectura y escritura varían grandemente, pero siempre se destaca la complejidad sintáctica como elemento fundamental en las composiciones escritas y la capacidad de memoria en la comprensión textual. Del mismo modo, algunas de las correlaciones se obtienen a partir de lo que se denomina habilidad de lectura o de escritura, es decir, de una medida obtenida a partir de cuestionarios, en que los encuestados expresaban opiniones sobre sus gustos, los temas de lectura y escritura que preferían y los logros en tests de comprensión y producción.

Otro estudio que aporta información interesante es el conducido por Taylor & Beach (1984). Estos autores diseñaron una investigación con grupo control y un grupo experimental para estudiar los efectos de la enseñanza y la práctica de una estrategia de estudio de lectura, referida a la estructura de textos y aplicada sobre las destrezas en lectura y escritura. Los resultados muestran que una determinada instrucción, centrada en procedimientos específicos de lectura y técnicas guiadas hacia el resumen, favorecen el recuerdo y la retención de materiales de lectura y, a la vez, tienen efectos positivos sobre la calidad de la redacción en textos descriptivos producidos por los alumnos. Cabe destacar que el estudio conducido por Taylor y Beach corresponde a una investigación con pruebas tipo pretest y posttest en lectura y escritura y los resultados son producto de un acucioso trabajo estadístico.

Con posterioridad, Belanger (1987) detectó que el estudio de la sintaxis, la estructura organizacional del párrafo y el desarrollo de actividades centradas en la organización de la escritura de textos expositivos ha producido consistentemente resultados significativos sobre la lectura comprensiva. Su enfoque, que podría definirse como direccional, ha aportado importantes antecedentes a partir de la enseñanza directa de las estructuras textuales y de la estimulación de las capacidades metacognitivas de los sujetos para reflexionar y hacerse conscientes de la orgánica que subyace a los textos escritos y su importancia, tanto para la lectura como para la escritura. Raphael & Englert (1990), en un estudio bajo el mismo modelo direccional que enfatiza la conexión escritura-lectura con textos expositivos, llevaron a cabo una investigación desde una perspectiva estratégica y aplicada a un reducido número de estudiantes. Estos investigadores parten del supuesto de que la escritura y la lectura son procesos invisibles, por tanto, una de sus primeras decisiones fue tratar de hacer que ellos se volvieran visibles y más accesibles a los estudiantes. Para ello, decidieron comenzar inicialmente con la producción escrita. Su programa se articula, con ciertas similitudes al de Belanger, es decir, presta especial atención al desarrollo de la capacidad metacognitiva de los sujetos. La forma de hacer visible los procesos de escritura y lectura es por medio de actividades en que el profesor modela su propia actividad de escritura y conduce a los alumnos a pensar en voz alta, mientras se involucran en una tarea de escritura o analizan un escrito realizado por otro autor. Según Raphael y Englert, este procedimiento provee una ventana hacia lo que los escritores y lectores más hábiles toman en cuenta cuando se enfrentan a la producción o análisis de información textual y lleva a los alumnos a un uso independiente y efectivo de estrategias. El proceso instruccional en cuestión focaliza cuatro fases recurrentes: análisis textual, modelaje del proceso de escritura, proceso de guiar a los estudiantes mientras escriben y oportunidades para que los estudiantes alcancen la etapa de escritura independiente. Al respecto, los autores señalan que este programa entrega instancias académicas para que los alumnos adquieran un vocabulario técnico para hablar de la lectura y la escritura mientras trabajan en actividades grupales de edición y colaboración entre pares. Se destaca también que en estas oportunidades de compartir juntos los alumnos logran adquirir estrategias apropiadas y llegan a entender que la lectura y la escritura son habilidades conjuntas en la construcción de significados por escrito.

En otro contexto, Lewin (1992) describe el cambio acaecido en su clase de composición escrita hasta derivar en la enseñanza simultánea de estrategias de lectura y escritura. El supuesto que generó este cambio se basa en la concepción moderna de que lectura y escritura son procesos para la construcción de significados y, por tanto, comparten mucho entre ellos. Aunque Lewin reconoce que existen varios modelos que representan las características comunes a ambos procesos, generalmente se incluyen cuatro pasos fundamentales en la práctica instruccional: preparación, borradores, reparación y colaboración.

La preparación dice relación con las actividades de prelectura o pre-escritura, en la cual el lector o escritor planifica el inicio del proceso. Luego, el borrador es como el primer acercamiento a la tarea en sí, es decir, el primer intento del escritor de

poner sus ideas en la hoja de papel o del lector para construir una interpretación del mensaje del autor. El tercer paso, la reparación, se describe como una etapa de re-escritura, edición, revisión o relectura, es decir, en esta fase se reconsidera el primer borrador. Es una instancia para estudiar si se escribió lo que se pretendía decir o si se comprendió realmente el mensaje que el autor pretendía transmitir. La última fase en que se comparte es cuando el escritor da a conocer su escrito a una audiencia o cuando el lector presenta la nueva información que ha obtenido de la lectura.

Lewin pone énfasis en la naturaleza recursiva de estas etapas, ya que en la práctica los lectores/escritores no las aplican necesariamente en forma lineal, sino que tienden a moverse hacia adelante y hacia atrás alternadamente. Además, este autor entrega una interesante lista de estrategias cognitivas detectadas en su práctica pedagógica que, según él, los buenos lectores y los buenos escritores utilizan en su proceso de lectura y escritura.

De las revisiones anteriores se desprende que las intervenciones pedagógicas que involucren la lectura y la escritura han demostrado ser una buena herramienta para contribuir al desarrollo de determinados conocimientos sobre estructuras textuales o estrategias cognitivas de lectura y escritura que fortalezcan la idea de la conexión lectura-escritura y aporten antecedentes instruccionales y empíricos relevantes. Evidentemente, en algunos casos, se podría cuestionar la metodología empleada en estas aplicaciones, por ejemplo, por estar más centradas en el recuerdo y retención de información que en la cabal comprensión del texto o por exagerar la preocupación por un esquema de reglas muy fijas, en oposición a cierta creatividad estratégica inherente a los procesos en estudio. No obstante las posibles objeciones a determinadas metodologías o supuestos subyacentes o técnicas empleadas, lo relevante que se quiere destacar en este apartado es, por una parte, la búsqueda y aplicación de enfoques más integradores que aboguen por el trabajo colaborativo de la lectura y la escritura en el aula y, por otra, los significativos resultados obtenidos en las experiencias realizadas en investigaciones que intentan indagar sobre la conexión entre la comprensión y la producción textual. Todo ello es prueba de un paradigma que lentamente va encontrando nuevos rumbos.

3.6 Hacia un modelo discursivo integral de la comprensión/producción

Una teoría global de la lectura y la escritura debe abordarse desde una perspectiva mayor y aproximarse a una teoría integral del lenguaje humano en su totalidad. Así tal teoría debería partir del supuesto que:

"el lenguaje no puede entenderse ni describirse fuera de sus relaciones con los individuos hablantes, con su pensar y sus sentimientos, con su ambiente de civilización y cultura, con su historia, con el momento particular de la enunciación" (Coseriu, 1973:138).

El lenguaje, por tanto, es una entidad social que desempeña un rol fundamental en los procesos de construcción del conocimiento y en los cambios que han de sufrir los procesos cognitivos a medida que el sujeto se desarrolla. El ser humano puede

ser definido como un buscador y creador de significados que debe plasmar y poner su actividad comunicativa, en parte, a través del lenguaje natural. Para llevar a cabo este objetivo, se deben construir textos orales y escritos en contextos adecuados y de acuerdo a objetivos específicos. Reconocer el papel activo del lenguaje en los procesos de conocimiento es otorgar una importancia vital al lenguaje y, particularmente, al discurso escrito en el proceso de apropiación y construcción de los mundos del hombre. A través de los trabajos de Vygotsky es factible rastrear la naturaleza y la complejidad de los cambios cognitivos requeridos para alcanzar el avance desde una literalidad básica a un tipo de literalidad más elaborada. Esta forma de literalidad más compleja abre el acceso a otros principios de elaboración de conocimientos y al desarrollo de una lectura crítica y analítica que incida en procesos de producción escrita tan ricos como los señalados respecto de la lectura.

Se debe puntualizar que en este capítulo no pretendemos referirnos pormenorizadamente a determinadas teorías que den cuenta de los procesos de lectura y escritura, ya realizado detalladamente en los apartados precedentes. Dado nuestro objetivo central, buscamos una teoría abarcadora que pueda dar cuenta de las interrelaciones entre comprensión y producción, para permitirnos recoger información y analizarla desde esa perspectiva. A pesar de que el modelo de van Dijk y Kintsch no ha sido objeto de múltiples aplicaciones empíricas en esta óptica, hemos optado por esta teoría de comprensión y producción de discurso, incorporando los últimos trabajos de estos autores así como diversos otros aportes recientes en la línea que nos interesa (Kucer, 1985; Eisterhold, 1991; Reuter, 1995; Irwin & Doyle, 1992). Nuestra intención es guiarnos en forma general por una teoría de la producción/comprensión del discurso escrito desde una perspectiva de la interconexión, a la luz de un modelo bidireccional.

En efecto, a la luz de este modelo de conexión, no se pretende sesgar la interacción en una sola dirección, enfatizando así la idea equivocada de que la producción escrita deriva de la comprensión textual, más bien, se sostiene que ambas forman parte de un modelo circular en que, tanto la lectura influencia y se deriva de la escritura, como lo hace la producción de la comprensión. Un enfoque eficaz que desarrolle los procesos superiores de lecto-escritura debe buscar que los sujetos desarrollen la capacidad de:

- Aprender socialmente los procesos de lectoescritura en un *continuum* que contemple la constante relación entre lectura y escritura,
- Controlar conscientemente los procesos que involucren ciertas características y tipos textuales,
- Ejecutar la lectura y la escritura mediante la práctica constante y asociada entre ambos procesos, e
- Identificar subprocesos específicos a cada habilidad y mostrar las posibles conexiones.

En este sentido, van Dijk y Kintsch sostienen que un modelo global de comprensión y producción del discurso debe partir como un proceso estratégico que se origina en modelos de situación. Al respecto, van Dijk (1985) sostiene que al establecer una relación explícita entre discurso, cognición y situaciones sociales se requiere de

un enfoque interdisciplinario. Por lo tanto, dado que nuestro interés se centra en la comprensión/producción del discurso escrito, en el ámbito escolar, este evento cognitivo-lingüístico-social no escapa a los requerimientos de una visión interdisciplinaria. En particular, y siguiendo algunas de las ideas propuestas por van Dijk (1985), tal modelo debiera contener información sobre:

- 1) Una teoría cognitiva del procesamiento estratégico de la información, que enfatice la naturaleza estratégica de la comprensión y producción discursiva como procesos flexibles, de múltiples niveles en funcionamiento paralelo.
- 2) Una teoría sociocognitiva del discurso, que extienda este modelo estratégico de procesamiento, incluyendo el rol de las creencias y actitudes en el procesamiento discursivo.

Como se sabe, los modelos de situación, para van Dijk y Kintsch, juegan un rol central tanto en la producción como en la comprensión del discurso escrito. No entraremos a detallar la concepción de modelo dentro de esta teoría, ya abordado en capítulos precedentes; sólo nos limitaremos a mencionar sus componentes básicos:

- 1) Modelo de contexto
- 2) Sistema de Control
- 3) Comprensión/producción semántica
- 4) Macro comprensión/producción
- 5) Micro comprensión/producción

Una explicación pormenorizada de cada uno de estos componentes, así como de los niveles estratégicos en cada habilidad, se encuentra en van Dijk & Kintsch (1983) y van Dijk (1985), complementadas por los aportes de Kintsch (1988) y van Dijk (1991).

Por último, a pesar de que van Dijk & Kintsch (1983) sostienen que no es posible postular un modelo que funcione en reversa para explicar los procesos de comprensión/producción, es evidente, para ellos, que muchos de los componentes básicos de estos procesos son los mismos. La forma de procesamiento puede variar y la organización de los diversos componentes también, pero los niveles fundamentales del modelo, en muchos casos, serían los mismos.

En lo que sigue, se presenta un modelo que pretende graficar los procesos de comprensión y producción de textos escritos, en su naturaleza interactiva, visualizados en un modelo bidireccional. Las múltiples flechas pretenden, por una parte, destacar la naturaleza interactiva de los diferentes niveles de procesamiento, dentro de cada uno de los procesos en cuestión y, por otra parte, mostrar que el conocimiento de base entre lectura y escritura se nutre de lo aprendido en cada dominio específico. Un aspecto del que este diagrama no alcanza a dar cuenta es la naturaleza evolutiva que caracteriza al modelo bidireccional, es decir, la posibilidad de que la forma en que los componentes de la lectura y de la escritura se relacionen pueda variar cualitativamente mientras el sujeto lector-escritor se desarrolla. Por el momento, a parte de la dificultad de graficar dicha información, se debe destacar que se carece de ese conocimiento específico. Futuras investigaciones habrán de indagar este punto.

Diagrama 14



3.7 Estado actual de la conexión lectura-escritura: fortalezas y limitaciones

Aunque el interés en el ámbito de las relaciones entre lectura y escritura ha ido aumentando entre los investigadores y los educadores, no cabe duda que estamos frente a una perspectiva aún joven que requiere madurar. A pesar de que lo que se ha venido realizando en las prácticas pedagógicas a favor de la conexión, ha enfrentado críticas, según algunos, no se han enmendado rumbos. Al respecto, Calkins (1994) manifiesta que bajo el rótulo de conexiones entre lectura y escritura, la escritura suele ser comprimida y distorsionada en virtud de programas de lectura ya existentes. Ella critica a los docentes que pretenden abocarse a la conexión lectura-escritura desde una visión particular en que la lectura es el centro de especialización y la escritura sólo constituye un tipo de relleno o un elemento instruccional que se inserta un poco dentro del programa de lectura en curso. Para esta investigadora, el afán integracionista puede llevar a agregar un poco de escritura en cada actividad de lectura, hecho que equivale a poner un parche y encubrir el problema real.

La mencionada autora destaca el punto de que las reales conexiones que se deben indagar y aquéllas que son realmente importantes son las que efectivamente llevan a cabo los estudiantes en forma natural, en su labor diaria como escritores y lectores y no aquéllas que los docentes se esfuerzan por introducir en un programa curricular. Al mismo tiempo, se muestra escéptica de que las escasas actividades de escritura, que ella sostiene se efectúan en muchas aulas, logren alguna contribución significativa a la lectura.

Como se desprende, Calkins (1994) se muestra a favor de la conexión lectura-escritura, pero enfatiza que los actuales métodos para combinar la lectura y la escritura no solucionan el problema. Esta autora se posiciona desde un enfoque que aboga por el desarrollo de la conexión lectura-escritura a través del taller de escritura, es decir, visualiza la enseñanza-aprendizaje de la lectura como resultante del desarrollo de la escritura y sostiene que, aunque el tema de exposición sea la lectura, su enfoque es siempre desde la perspectiva de la escritura. Así las cosas, se debería decir que ella es partidaria de un modelo direccional, no obstante, una lectura más detallada de sus ideas puede llevarnos a sostener que está abierta a indagar una hipótesis bidireccional. Por supuesto, que esta terminología no está presente en su línea de discusión.

De la lectura de su libro, se entiende que Calkins no se opone a la conexión, sino que, por un lado, parte del supuesto que no se cuenta con suficientes antecedentes para implementar eficientemente dicho enfoque y que, por otro, las aplicaciones actuales de la conexión van en detrimento de ambas disciplinas, ya que se debe lograr un equilibrio en un programa que combine lectura y escritura, a pesar de que ella propone que se parta de la escritura. En este punto, Calkins enfatiza que una alternativa es que los docentes realicen esfuerzos por crear vinculaciones entre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, recurriendo a lo mejor de los conocimientos disponibles en ambas áreas con el fin de que los lectores y escritores desarrollen mejores procesos y se vuelvan mejores relacionadores permanentes. Ella es firme partidaria de un enfoque centrado en los procesos y demuestra su convic-

ción de que los procesos -al igual que los contenidos- deben ser enseñados al interior de la sala de clases (Monereo *et al.*, 1997; Solé, 1996).

Por su parte, la investigación teórica pura también ha debido enfrentar problemas, de modo que no contamos con un cuerpo abundante y macizo de teoría que sostenga las buenas intenciones expresadas por muchos investigadores. Como se ha visto, diversos autores se manifiestan en favor de la conexión y especulan sobre la naturaleza de tales conexiones, incluso, algunos sugieren que muchas estrategias cognitivas deben ser comunes, mientras que otros especulan sobre el tipo de universales que regirían los procesos comunes. Sin embargo, se debe puntualizar que muchos de estos mismos autores no aportan datos empíricos certeros ni dan cuenta de bases teóricas firmes que corroboren o cimenten sus malivadores comentarios. Ante este panorama, se debe insistir en la necesidad de investigación empírica y la búsqueda de antecedentes teóricos más precisos que permitan el crecimiento y la proliferación de metodologías y enfoques basados en la conexión lectura-escritura. Según se aprecia, a pesar del tiempo transcurrido, hoy, al igual que lo sostenido por Slatsky en 1983, aún se requiere mucha exploración.

Al respecto, McCarthy & Raphael (1992) pasan revista a tres teorías molares en sus aportes a la conexión lectura-escritura y dan cuenta de sus debilidades y fortalezas. Estos autores focalizan la teoría del procesamiento cognitivo de la información, la teoría piagetiana constructivista y la teoría socioconstructivista de Vygotsky. En términos generales, la panorámica entregada es ilustrativa y bien documentada, y permite -en breves líneas- llegar a un entendimiento de las posibilidades emergentes desde una y otra postura teórica, así como de las posibles implicancias pedagógicas. En forma más precisa, las diferentes alternativas esbozadas sugieren importantes interrogantes que explorar sobre la conexión lectura-escritura y se provee interesantes recomendaciones para establecer medios adecuados en pos del desarrollo de la alfabetización y los prácticos educativos instruccionales que promuevan las interrelaciones entre lectura y escritura, señalando qué debe hacer el maestro y describiendo su rol al interior de la sala de clases, desde una y otra perspectiva.

Moore (1995) entrega una serie de preguntas que permiten revisar el desarrollo de la conexión lectura-escritura y las propuestas que deben desprenderse. Según esta autora, investigaciones independientes han determinado que los buenos lectores tienden a ser buenos escritores, que los buenos lectores producen escritos sintácticamente más complejos que los lectores menos eficientes y que los mejores escritores leen más que los escritores menos eficientes. Moore sostiene que algunos investigadores y teóricos han intentado identificar los componentes subyacentes compartidos por estos dos complejos procesos psicolingüísticos. Los trabajos que ella revisa no logran aportar información contundente al punto indagado, y se llega a postular que existiría un conjunto común de operaciones cognitivas y lingüísticas como base de la conexión lectura-escritura. En síntesis, luego de una breve y somera revisión teórica, esta autora decide inclinarse por un modelo de enseñanza que encuadre en una perspectiva socioconstructiva, cuyo enfoque instruccional se inspire en contextos colaborativos y de interacciones dialógicas y recíprocas entre alumno y profesor. En este contexto, el lector-escritor y el escritor-lector ejecutan transac-

ciones entre ellos y con los textos, utilizando el lenguaje internalizado y con el objetivo de construir nuevas representaciones y esquemas a partir de la estructura de los textos.

También a favor de la conexión lectura-escritura, Kucer (1985, 2001) muestra su optimismo en un renovado interés por investigar las comunalidades entre estos dos procesos, más que sus diferencias. Para Kucer, la noción de que la lectura y la escritura son procesos monolíticos resulta insostenible, ya que en su visión la lectura y la escritura no constituyen procesos que puedan ser descompuestos en conjuntos de subhabilidades aisladas que se practiquen independientemente y luego, cuando se manejen adecuadamente, sean aplicadas a cualquier texto y se pretenda alcanzar el mismo grado de eficiencia. Este investigador propone una teoría y un modelo de producción de mundos textuales (*Text world production model*) que, según él, representa un paso hacia la fusión de los procesos de lectura y escritura. Su modelo ilustra la compatibilidad de las modalidades de significación y propone un marco teórico común para lectura y escritura.

Desde esta perspectiva, el mundo textual o la configuración interna del significado se basa en los significados cognitivos y las relaciones subyacentes a la estructura de cualquier texto. Este mundo textual existe únicamente en la mente de los lectores y escritores y su estructura visible está en los textos escritos que se leen y producen, pero el proceso de construcción de un mundo textual es común a ambos procesos (lectura y escritura). Según Kucer (1985, 2001), este procedimiento de construcción de significados puede ser la clave para relacionar lectura y escritura.

La teoría en cuestión pretende delinear:

- Los procedimientos utilizados por los lectores y escritores al acceder al conocimiento previo,
- Las estrategias cognitivas empleadas para transformar el conocimiento previo en mundo textual, y
- El rol del contexto en el proceso de localización y activación de información.

La propuesta de Kucer constituye un esfuerzo por conectar los procesos de lectura y escritura en un modelo que los aborde como procesos en paralelo y eminentemente constructivos. Especial atención recibe el proceso de activación de conocimiento previo como base de la construcción de los mundos textuales en una íntima relación con el contexto, todo ello desde una perspectiva de la teoría de los esquemas. Su concepción estratégica de los procesos de lectura y escritura también debe ser destacada, así como su interés en la determinación de universales de procesamiento textual, que sirvan de base a la lectura y a la escritura.

Diversos otros trabajos (Taylor & Beach, 1984; Briton, 1989; Eisterhold *et al.*, 1990; Webster & Ammon, 1994; Tsang, 1996) se han aproximado al tema de las relaciones entre lectura y escritura desde diversas perspectivas, tanto en lengua materna exclusivamente, como comparando investigaciones entre lengua materna y lenguas extranjeras. Los enfoques adoptados han sido muy variados, sin embargo, siempre se ha detectado cierta semejanza en los tipos de procesamiento, en los tipos de estructuras investigados y se han alcanzado correlaciones significativas. Algunos

estudios han abordado la investigación privilegiando la escritura y el rol de la lectura en una aproximación compartida, mientras que otros han optado por una visión más integral, adhiriendo a la hipótesis bidireccional.

Por su parte, Parodi (1998 y 1999, 2001a y b, 2002, 2003a y b), en diversos estudios con alumnos de 6º y 8º grados, ha diseñado baterías de instrumentos para medir la comprensión y la producción escrita del texto argumentativo e intentar correlacionar estadísticamente los resultados obtenidos. También se han indagado las posibles estrategias comunes.

Las pruebas en cuestión se construyeron desde una óptica discursiva y cognitiva, de modo que en comprensión se aplicaron preguntas inferenciales abiertas y en producción se exigió redactar textos de acuerdo a 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 entre ambos procesos. Todo ello pondría 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 & 2003b) entrega resultados comparativos en sujetos chilenos y colombianos. Los resultados revelan una interesante similitud 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 internacionales similares.

Como se aprecia, existe interesante bibliografía que indaga la conexión comprensión-producción textual. Mucha de ella aún no se nutre de un cuerpo teórico sólido y se limita a aplicaciones empíricas con muestras muy restringidas; no obstante, se constituyen en exploraciones pioneras que entregan datos preliminares que esperamos se consolidarán posteriormente en investigaciones con mayor cobertura y sustento. En un campo en franco desarrollo como el de la conexión lectura-escritura, no se debe temer a la especulación, aunque pueda parecer un tanto arriesgada. Si se debe tener cuidado con la elucubración vacía e irresponsable, ella es riesgosa (Cunningham & Fitzgerald, 1996).

3.8 El futuro de la investigación sobre la conexión

Los antecedentes aportados hasta ahora han permitido ilustrar -con las debidas restricciones- el estado de la investigación sobre las interrelaciones entre comprensión y producción de textos escritos en el ámbito anglosajón y latinoamericano y francés. Al finalizar este apartado, parece necesario intentar esbozar algunas líneas que debieran ser abordadas con el fin de afianzar y continuar desarrollando los estudios en este campo. Las restricciones sobre los futuros avances, sin embargo, no están limitadas a los desafíos autónomos que puedan producirse, sino que dependerán de

la forma en que las relaciones interdisciplinarias se desenvuelvan y los senderos que los investigadores escojan y la manera en que enfrenten los cambios emergentes. Como se ha visto en las décadas pasadas, existe un fortalecimiento de los trabajos interdisciplinarios; del mismo modo, es evidente que lo que suceda en psicología, lingüística, sociología y educación, entre otras disciplinas, afectará el desarrollo de la conexión lectura-escritura, tanto en lo teórico como en lo práctico.

Algunas sugerencias ya se han desprendido de lo dicho a lo largo de este capítulo. A pesar de ello, se especificarán de manera un tanto más detallada algunas propuestas para el futuro de las conexiones entre lectura y escritura.

a) *Perspectiva discursiva*. Aunque la lingüística textual parece haber alcanzado un cierto grado de madurez, aún no parece existir un consenso entre los especialistas respecto a que la unidad de base del estudio del lenguaje sea el discurso. Prevalecen numerosos estudios que resaltan una visión exclusivamente oracional de los hechos lingüísticos y mantienen una perspectiva imanentista que resulta excluyente de los usuarios, de los contextos de uso y de los textos mismos.

Se hace indispensable fortalecer la investigación en lectura y en escritura con criterios discursivos con el fin de profundizar en múltiples áreas aún no exploradas. Se debe poner énfasis en el uso y creación de textos originales y pertinentes a los contextos de uso e indagar la conexión desde la óptica eminentemente discursiva e incorporando otros recursos de textos multimodales (Sadock & Paivio, 2001).

Pruebas que midan efectivamente los procesos discursivos que permitan relacionar lectura y escritura y que cuenten con el respaldo estadístico pertinente son una necesidad inminente. Hoy en día no existen instrumentos con características similares y que midan dominios comparables certeramente. Por tanto, los estudios correlacionales siempre enfrentan debilidades en el aspecto discursivo de las pruebas en cuestión.

b) *Perspectiva cognitiva*. Atención más detallada debe prestarse a los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento del discurso escrito, en particular, se debe explorar el terreno de las estrategias de lectura y de escritura más profundamente, tratando de identificar en forma más preciso procedimientos cognitivos comunes a ambos procesos de construcción de significado. No cabe duda que éste es uno de los frentes de desarrollo más complejos, ya que no resulta sencillo explorar estas relaciones y determinar procesos comunes a lectura y escritura. Una posibilidad es quedarse en un nivel muy general y apartar escasos datos o llegar a niveles muy específicos que pueden solo tener interés para ciertos investigadores (Parodi, 2001).

Se hace vital explorar aún más el tipo de lector/escritor involucrado en el procesamiento del lenguaje natural, alejándose de concepciones conductistas y materialistas.

c) *Perspectiva interdisciplinaria*. Mayor colaboración entre las disciplinas o áreas concernientes con aumento de las relaciones entre los avances teóricos y aplicados. Profundización en estudios teóricos que intenten dilucidar aspectos teóricos nucleares, tales como el de los universales compartidos por lectura y escritura o los estrategias implicadas.

En especial, si se sigue un modelo bidireccional, habrá de realizarse investigaciones multidisciplinarias que busquen indagar evolutivamente la naturaleza de la conexión lectura-escritura y especificar los cambios que se detecten a medida que los sujetos se desarrollan. De particular interés resulta el comprobar la fortaleza de los tres modelos reseñados.

Se requiere investigar mayores antecedentes sobre los procesos psicolingüísticos que los buenos escritores y buenos lectores, así como los de los escritores y lectores deficientes. Detalles de cómo difieren o se asemejan estos procedimientos entregarán importantes nuevos aportes.

d) *Perspectiva instruccional.* A pesar de contar con materiales pedagógicos que abordan la conexión lectura-escritura, se hace necesaria elaborar propuestas emanadas a partir de investigaciones empíricas con sólido respaldo teórico. Mayor reflexión crítica requieren los actuales métodos de enseñanza inicial de la lectura y la escritura, así como de los programas para el desarrollo posterior de estas competencias. En particular, un enfoque renovado y más explícito que propugne la conexión entre lectura y escritura, al interior de la sala de clases, requiere mayor cobertura y aceptación, superando las posturas tradicionalistas de corte dicotómico, centradas en las diferencias y los aspectos divergentes.

Programas que propendan a la estimulación de estrategias comunes de lectura-escritura y que integren actividades que conlleven al dominio del lenguaje lecto-escrito deben ser creados y aplicados experimentalmente. La condición básica y necesaria para una buena enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura dentro de la escuela debe partir por restituírle su condición de práctica social y cultural, de modo que los lectores/escritores tomen conciencia de que su participación en lectura y escritura es una forma de ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de adquisición de nuevos y múltiples conocimientos.

Un aspecto que parece de crucial importancia es que el aprendizaje de la lectura y la escritura no debe entenderse como centrado en la educación primaria inicial, es decir, saber leer no es ni siquiera en esa etapa, un saber decodificar. La planificación de la enseñanza de la lectura y la escritura, con énfasis en los aspectos de la conexión, atañe a todo el sistema escolar, tanto primaria como secundaria, ya que ellas son habilidades que deben ser desarrolladas durante un largo período de tiempo y cuyos contenidos no se agotan en los primeros años de manejo del código formal, pues tal y como se ha insistido, ellas implican mucho más que ello.

Se espera que los textos de lectura o de escritura puedan dar paso a textos de lectura-escritura en donde docente y alumno y grupo de alumnos puedan crear un espacio para el desarrollo de ambas habilidades integradamente, ahorrando energías cognitivas y pedagógicas.

Por último, cabe hacer notar que estas actividades programáticas se basan en expectativas sobre emergentes desarrollos requeridos para el avanzamiento de este campo relativamente nuevo y las sugerencias, por tanto, esperan acogida en las investigaciones venideras.

Capítulo 4

La Investigación

4.1 Planteamiento del problema y determinación de la muestra

Como se desprende de los capítulos precedentes, mi preocupación se centra en los procesos de comprensión y producción de textos escritos. En este contexto, particular atención reciben las relaciones existentes entre estas habilidades en dos modalidades discursivas (narración y argumentación) y a la luz de la hipótesis bidireccional.

La teoría sobre el procesamiento del discurso de van Dijk & Kintsch (1983), complementada con numerosos aportes ya señalados anteriormente, opera sobre tres componentes estructurales básicos: microestructura, macroestructura y superestructura. Ellos permiten aproximarse al estudio de la comprensión y de la producción textual y explorar diferentes niveles de manejo en las dos habilidades en cuestión y en diversas tipologías textuales. El estudio comparativo de estos dos tipos de procesos de manera interconectada puede arrojar luz sobre aspectos teóricos, empíricos y metodológicos y, posteriormente, elaborar propuestas instruccionales.

Sobre esta base, se intentará comprobar el grado de correlación existente entre los resultados obtenidos en pruebas de comprensión y producción de textos escritos de tipo argumentativo y de tipo narrativo, aplicadas a un grupo de 189 sujetos de ambos sexos que cursan 4º año de Enseñanza Media. La muestra en cuestión se obtuvo a partir de 9 cursos seleccionados aleatoriamente de 6 establecimientos educacionales, también elegidos al azar de entre un grupo de colegios gratuitos subvencionados del plan de la ciudad de Valparaíso y Viña del Mar, Chile. Se estima que el grupo de adolescentes posee una cierta homogeneidad sociocultural aproximada en el estrato medio-bajo.

La selección final de los 189 sujetos surgió de aquellos que rindieron todas las pruebas aplicadas, descartando obviamente a quienes no cumplieran este requisito fundamental. Cabe destacar que la investigación comenzó con un universo de aproximadamente 430 sujetos en total.

Como se aprecia, el diseño experimental se encuadra en el terreno específico de la realidad escolar chilena, ya que se trabaja con alumnos normales de ambos gé-

neros en sus entornos cotidianos y al interior de sus salas de clases en situaciones normales. Este tipo de investigación ha sido catalogado, según algunos, como de *carácter naturalístico* (van Oostendorp & Swaan, 1994), justamente por situarse en entornos tradicionales y abordar textos medianamente naturales, en contraste con contextos y materiales menos auténticos (textoides y situaciones de laboratorio). En otras palabras, se debe puntualizar que en esta investigación no se introduce a los lectores y a los escritores en laboratorios de experimentación ni se les somete a tareas ajenas a su realidad cotidiana en que se pudiera llegar a alterar las condiciones normales en que los alumnos están acostumbrados a leer y escribir en el marco de actividades escolares.

4.2 Las hipótesis

Esta investigación contempla las siguientes hipótesis:

H 1. "Existe una correlación significativamente positiva ($\alpha = 0.05$) entre los rendimientos generales obtenidos en la totalidad de las pruebas de comprensión y los rendimientos generales de la totalidad de las pruebas de producción".

Esta primera hipótesis apunta a la idea de que, en un nivel general, los procesos de comprensión y producción textual se encontrarían correlacionados positivamente. Para ello se consideran, como una totalidad, todas las pruebas de comprensión y todas las pruebas de producción en las dos tipologías textuales incluidas en este estudio (narración y argumentación). Si comprensión y producción resultan significativamente correlacionadas globalmente, se aporta un primer antecedente -desde la perspectiva de un modelo bidireccional- que demostraría que entre estos dos procesos constructivos habría una conexión sustancial de base.

H 2. "Existe una correlación significativamente positiva ($\alpha = 0.05$) entre los rendimientos obtenidos en el nivel microestructural en las pruebas de comprensión y en las de producción textual".

Una vez planteada la primera hipótesis general, resulta pertinente estudiar los resultados pormenorizadamente, a la luz de las variables involucradas. De este modo, dado que tanto las pruebas de comprensión como las de producción se han diseñado sobre la base de criterios textuales similares, la comparación estadística de los logros en cada área específica aporta importantes datos.

Con esta segunda hipótesis se busca explorar la comprensión de relaciones de coherencia local o microestructural en que se estudia la relación entre componentes adyacentes en la cadena textual. La idea es que, tanto en comprensión como en producción, se detecten componentes estructurales de base común, los que darían sustento a una correlación positiva.

H 3. "Existe una correlación significativamente positiva ($\alpha = 0.05$) entre los rendimientos obtenidos en las pruebas de comprensión y producción textual en el nivel macroestructural".

Tal como en la hipótesis anterior, se espera que comprensión y producción también se relacionen en el nivel de la macroestructura o ideas globales. En otras pala-

bras, esto es cuando el sujeto lector/escritor debe trabajar a nivel de síntesis y articular las ideas más importantes de un texto, ya sea para escribirlo a partir de ellas o para construirlo basado en su lectura. Si la correlación es positiva, significa que se comparte un nivel de procesos globales comunes.

H 4. "Existe una correlación significativamente positiva ($\alpha = 0.05$) entre los rendimientos obtenidos en las pruebas de comprensión y producción textual en el nivel superestructural".

La superestructura ha sido definida a partir de las estructuras canónicas jerarquizadas, no necesariamente relacionadas con el contenido de los textos, pero que se constituyen en el armazón o esqueleto de base que da formas general a un texto. Si un sujeto sabe narrar o argumentar por escrito, se espera que logre comprender adecuadamente una narración o una argumentación en sus componentes fundamentales. Si esto último alcanza correlaciones estadísticas significativas, la hipótesis planteada se corrobora.

H 5. "Existe diferencia significativa ($\alpha = 0.05$) entre los resultados de las pruebas con textos de tipo argumentativo y los resultados de las pruebas con textos de tipo narrativo, para la habilidad comprensión textual".

Esta quinta hipótesis opera sobre un ámbito diferente a los anteriores. En las cuatro primeras se busca una correlación estadísticamente significativa que permita comprobar la existencia de una conexión lectura-escritura; en las dos siguientes se intenta comprobar que la narración resulta más fácil de producir y comprender que la argumentación; por lo tanto, se espera que la diferencia entre los rendimientos en ambos tipos de pruebas alcance un grado de significatividad positivo.

En esta hipótesis, específicamente, se apunta a la diferencia entre la habilidad de narrar y argumentar por escrito, es decir, a la diversidad existente entre la capacidad de escribir textos narrativos y argumentativos.

H 6. "Existe diferencia significativa ($\alpha = 0.05$) entre los resultados de las pruebas con textos de tipo argumentativo y los de las pruebas con textos de tipo narrativo, para la habilidad producción textual".

La última hipótesis de este trabajo, a la luz de lo dicho anteriormente, se relaciona con la diferencia esperada entre la comprensión de un texto narrativo y otro argumentativo. Se sostiene que, comprender las estructuras que conforman una narración, debe ser más simple que construir una interpretación de los hechos que se organizan de modo persuasivo.

4.3 Los instrumentos

Para llevar a cabo el propósito general de esta investigación, se diseñaron ocho instrumentos: cuatro pruebas de producción de textos escritos y cuatro pruebas de comprensión de textos escritos.

Uno de los aspectos más relevantes para el diseño y elaboración de los instrumentos fue contar con datos precisos que permitieran los posteriores cálculos estadísticos de cada uno de los puntos clave, entre áreas realmente similares. Esto quiere

decir que, tanto las pruebas de comprensión como las de producción, debían ser diseñadas con base en una teoría discursiva que otorgara pistas suficientes para llegar a determinados aspectos concretos comparables empíricamente. En este respecto, cabe destacar que cada prueba fue elaborada de acuerdo a una serie de pasos metodológicos que describiremos pormenorizadamente más adelante y que buscaban cumplir este vital objetivo.

El número de pruebas en cuestión surgió de la necesidad de dar respuesta, por un lado, a las variables involucradas y, por otra, de satisfacer ciertos estándares de validez y confiabilidad. Dado que se intenta estudiar la comprensión y la producción en dos tipologías textuales, se parte de una base de cuatro instrumentos; sin embargo, se ha aplicado el concepto de "batería de pruebas", con el fin de que cada prueba se constituya sobre la base de dos instancias de evaluación. Con ello, se pretende minimizar la incidencia de factores, tales como el tema abordado, el momento de desarrollo de la tarea y otras variables contextuales contingentes. De este modo, se puede decir que se cuenta con cuatro pruebas constituidas, cada una a partir de dos instrumentos, considerados como un todo. Visto así, el número y distribución de las pruebas sería el siguiente:

Proceso	Comprensión textual				Producción textual			
	Narrativa		Argumentativa		Narrativa		Argumentativa	
Textos								
Sub. Total	189	189	189	189	189	189	189	189
Sub. Total	756				756			
Total Pruebas					1.512			

Diagrama 15. Análisis general: número y distribución de las pruebas

4.3.1 Las pruebas de comprensión textual

Cada una de las pruebas de comprensión textual consta de dos partes fundamentales: un texto escrito y un conjunto de 13 preguntas abiertas de tipo inferencial. Respecto de los textos, cabe señalar que, en principio, se seleccionaron textos auténticos de tipo monológico que, por su temática, extensión y estructura lingüística no resultaran muy familiares o excesivamente novedosos. Los requerimientos de las tareas a ejecutar, obligó a realizar cambios que ajustaron su longitud, que reorganizaron su estructura de contenido, que nivelaron su grado de lecturabilidad para 4^o año de Enseñanza Media, de acuerdo al gráfico de lecturabilidad de Fry (Parodi, 1986) y que homogenizaron las categorías superestructurales argumentativas y narrativas en las versiones requeridas para cada tipo. Dentro de lo posible, se trató de mantener cierta fidelidad al estilo y originalidad del autor, no obstante, en ciertos casos, los textos finales resultaron versiones nuevas y particularmente originales.

En cuanto a las preguntas, se decidió optar por las preguntas de tipo abierta inferencial. Ellas exigen al lector realizar algún tipo de proceso inferencial para

elaborar una respuesta satisfactoria, construyendo parte importante de la coherencia textual. Este tipo de pregunta conlleva procesos mentales más exigentes que el mero reconocimiento y memorización de información textual implícita y obliga al lector a relacionar información implícitamente conectada y a aportar sus conocimientos de mundo, para lograr hacer coherente la unidad textual (Warren *et al.*, 1979; Peronard, 1989; Gagné, 1991; Parodi, 1990, 1992). Este tipo de pregunta se aleja de aquéllas de tipo literal que sólo apuntan a niveles de repetición y retención de información, sin exigir elaborar una interpretación coherente de los significados textuales (Trabasso & van den Broek, 1985; Peronard, 1991; Parodi, 1994). Evidentemente, este tipo de pregunta se encuadra definitivamente en el concepto de comprensión textual que sustenta esta investigación. Las preguntas de cada prueba pretenden seguir un esquema particular y fueron diseñadas de modo de identificar el tipo de inferencia requerida en base a la información entregada en el texto y la que debía ser inferida, necesariamente, para alcanzar la comprensión plena. A continuación se entrega una descripción de la clasificación aplicada a las 13 preguntas de cada prueba:

A. Microestructura:

- 2 Preguntas que requieren inferencia de nivel léxico
- 3 Preguntas que requieren inferencia de nivel causal cercano

B. Macroestructura

- 3 Preguntas que requieren inferencia de nivel causal transpárrafo
- 2 Preguntas que requieren inferencia de nivel temático

C. Superestructura:

- 3 Preguntas que requieren inferencia de nivel superestructural de acuerdo al tipo de texto

Diagrama 16. Clasificación de los tipos de preguntas inferenciales

Como una forma de visualizar mejor el procedimiento seguido para el diseño y elaboración de preguntas, se ejemplificará y comentará el procedimiento en detalle a partir de un texto y sus preguntas.

4.3.1.1 Diseño y jerarquización de las preguntas inferenciales

En lo que sigue, se presenta el texto argumentativo "Tengamos un millón de amigos" y las 13 preguntas que lo acompañan. El texto ha sido analizado y se han identificado algunas categorías de la superestructura argumentativa y algunos elementos que dan base a determinadas preguntas. En esta versión del texto, se presentan las preguntas y el tipo específico de proceso inferencial que pretenden elicitar. Es importante destacar que el orden en que las preguntas fueron entregadas a los lectores, no es el que, por razones organizacionales, se presenta más adelante. Cabe señalar que

las preguntas fueron cuidadosamente alternadas en su formato de prueba, con el fin de dar inicio a la prueba con preguntas de menor exigencia y, paulatinamente, establecer una red cíclica que enfrentara al sujeto a diversos tipos de preguntas que no recargarán su sistema cognitivo y distrajeran su atención.

Para llegar a estas pruebas definitivas, muchas revisiones grupales y aplicaciones experimentales se llevaron a cabo. Tanto los textos como las preguntas fueron revisadas acuciosamente. Situación similar ocurrió con las respuestas obtenidas de las aplicaciones experimentales. Producto de estos análisis, muchas preguntas fueron eliminadas o corregidas en su redacción y los textos fueron ajustados para asegurar que no existieran respuestas alternativas posibles a algunas preguntas.

Una etapa importante en la elaboración de los instrumentos, la constituyó la triangulación de las pruebas, ella ayudó a superar, de cierta forma, las complejidades inherentes al diseño mismo. Para ello se recurrió a la opinión de tres jueces expertos respecto de los textos, de las preguntas y de la pauta de evaluación, evitando así cualquier distorsión proveniente de la revisión por parte del equipo a cargo. El análisis experto arrojó importantes sugerencias, que ayudaron a mejorar la propuesta y concluyó con un acuerdo sobre el 80 %.

Prueba de Comprensión

Tengamos un millón de amigos

Los últimos informes de expertos indican que las enfermedades tradicionales han disminuido considerablemente en Latinoamérica. Las cifras muestran que durante los últimos 100 años se han producido, entre otros, menos casos de cólera, peste bubónica y tuberculosis. Entre los modernos avances se sostiene que muy pronto los médicos recetarán sentimientos en vez de medicinas. Mediante sofisticados sistemas para medir el estado emocional, serán capaces de calibrar cuál es el problema personal del enfermo y hasta qué punto él es el responsable de su enfermedad. (HIPÓTESIS ARGUMENTATIVA)

La historia de estos inquietantes avances ha seguido caminos interesantes y no siempre planificados. Éste es el caso de un estudio hecho en Texas a principios de 1979, lo llamaremos "el experimento de los conejos mimados de Nueva Zelanda". "Un grupo de conejos neozelandeses fueron alimentados con una dieta rica en colesterol durante más de cinco semanas". (CAUSA CERCANA) Uno de los investigadores le tomó cariño a un animal. Cada día, durante un buen rato, lo acariciaba, le hablaba e, incluso, jugaba con él mientras lo alimentaba. "Tiempo después, los animales fueron sacrificados para estudiar el efecto del colesterol en sus arterias". (EFECTO CERCANO) Con sorpresa se descubrió que el conejo en cuestión presentaba un sesenta por ciento menos de daños que el resto, aunque tenía la misma cantidad de colesterol en la sangre, la misma presión y el mismo ritmo cardíaco que el resto de sus compañeros. (ARGUMENTO 1)

Frente a esto, cualquier médico seguidor de la más estricta corriente reduccionista -aquella que pretende desde hace mucho tiempo explicar el todo, analizando cuidadosamente cada una de sus partes- levantaría seguramente una de sus cejas y cla-

maría al cielo. "La enfermedad puede explicarse, en última instancia, como un desorden molecular -diremos- si una proteína especializada en retirar el colesterol de la sangre tiene defectos de fabricación, no puede cumplir su tarea. El colesterol aumenta y trae el infarto. Los virus y las bacterias crean caos en las moléculas. Por ello caemos enfermos". (* ADVERSACIÓN GENERAL: ARGUMENTO 2)

Pero frente a toda esta lógica, que parece aplastante, surge para muchos un fantasma: los investigadores decidieron entonces repetir la experiencia un par de veces más. Se hicieron dos grupos y en uno de ellos cada conejo tenía el mismo cuidador, que lo visitaba cariñosamente cinco veces por día. Por el contrario, los animales restantes pasaron a constituir un grupo control. Los resultados mostraron un abismo entre ambos grupos. Sacrificados los conejos, se vio que aquéllos que recibieron más cariño frente al trato frío habitual de laboratorio presentaban de nuevo un sesenta por ciento menos de lesiones aórticas. (EJEMPLO DE APOYO AL ARGUMENTO 1)

Ahora hay que hacer una extrapolación que a muchas les puede parecer increíble. ¿Podría ocurrir algo parecido en nosotros? El médico reduccionista seguramente esbozaría una amplia sonrisa de incredulidad y diría: "El ser humano no es un conejo. Es algo mucho más complicado. Aquí no hay lugar para simplificaciones". Sin embargo, un estudio hecho por el Laboratorio de Poblaciones Humanas de New Heaven, California, supone un auténtico mazazo y nos coloca en el mismo lugar de los conejos. (ARGUMENTO 3)

Durante nueve años los científicos examinaron los fallecimientos de casi setecientas personas de entre 4.700 hombres y mujeres. Para empezar, encontraron un índice mucho más alto de mortalidad entre los viudos y divorciados. (ARGUMENTO 4) Según este estudio, este grupo humano fue detectado como el más expuesto a las enfermedades. Es así que, normalmente, después del primer año aparecían los síntomas: problemas mentales, alergias cutáneas, problemas al colon y al hígado, desmayos y mareos constantes, arritmias cardíacas e, incluso, pre-infartos (EJEMPLOS QUE SOSTIENEN EL ARGUMENTO 3.) En fin, toda una gama de alternativas que indicaban una salud muy precaria. Por alguna razón la gente solitaria, que llega a tener poco o ningún contacto social, muere antes. (RE-ELABORACIÓN DEL ARGUMENTO 4)

La investigación llevada a cabo demuestra que las personas con amigos, pertenecientes a clubes sociales o religiosos o con familias felices, viven más. Lo curioso es que sucedía lo mismo cuando se estudiaban los distintos grupos por separado, grupos que se hicieron conforme a una serie de factores de riesgo, como el alcohol y el tabaco. (ARGUMENTO 5) Poco importaba que llevaran una vida más activa o hicieran más ejercicio. O que estuvieran más gordos, o fueran ricos o pobres. En todos los casos, los individuos menos sociables se encontraban antes con la fatídica guadaña. (RE-ELABORACIÓN ARGUMENTO 3)

Sin duda, el propio estado emocional tiene algo que ver. No es ningún secreto que el estrés produce en nosotros una serie de reacciones que nos pueden crear complicaciones cardíacas. La tensión a que estamos sometidos hace que nuestras cápsulas

suprarrenales (unas pequeñas glándulas situadas justo encima de los riñones)
(APOSICIÓN LÉXICA)

segreguen excesivas cantidades de adrenalina en la sangre. Y un exceso de adrenalina en la sangre puede llegar a producir

(APOSICIÓN LÉXICA)

un tipo de rotura de ciertas fibras cardíacas, es decir, desfibrilación. (ARGUMENTO δ)

Así que, ¡Cuidado! Todo aquél que conciba su vida como una carrera en la que apenas hay tiempo para alcanzar la meta deseada puede algún día encontrarse con un serio disgusto. Las personas que encuentran gratificante sus relaciones humanas están más protegidas contra la muerte que otra gente menos sociable. En términos de selección natural van a salir favorecidas. Por lo que hay buenas razones para ser amable ya que, en algunos casos, el amor o el cariño serán aún más efectivos que los fármacos diseñados por la ingeniería genética o el computador. Así, tal vez, el consejo del doctor podrá ser casarse o divorciarse, comprarse un perro o hacer más amigos. (CONCLUSIÓN ARGUMENTATIVA)

Preguntas inferenciales

Microestructura:

- Nivel léxico:

1. De acuerdo al texto, ¿qué se entiende por cápsulas suprarrenales? (inferencia oposicional cercana posterior)

2. Según lo leído, ¿qué significa desfibrilación? (inferencia oposicional cercana anterior, con conector)

Estas preguntas apuntan a la determinación del significado de una palabra. Dicho significado resulta relevante en el contexto de lectura y se organiza a partir de información entregada en el contexto cercano, a través de una estructura oposicional. Es posible que la información se presente con un conector explícito, hecho que debiera ayudar a determinar el tipo de relación.

- Nivel causal:

1. ¿Por qué se alimenta a ciertos animales con dietas ricas en colesterol? (inferencia causal cercana posterior, sin conector)

2. ¿Por qué razón, según el texto, era necesario sacrificar a los conejos en estudio? (inferencia causal cercana posterior, sin conector)

3. De acuerdo a lo leído, ¿por qué mueran antes los viudos y los separados? (inferencia causal cercana posterior, sin conector)

Las tres preguntas aquí presentadas requieren que el lector efectúe una inferencia de tipo relacionadora entre información explícitamente planteada en el texto, pero no explícitamente ligada por medio de conectores causa-efecto (Parodi, 1991, 1992). Se denomina relacionadora a la inferencia que se apoya en el marco de mundo del lector para lograr dar coherencia a la relación causa-efecto, pero básica-

mente se establece entre la información del texto. En este caso, la información necesaria para establecer la relación se entrega al interior de un mismo párrafo, por ello se denomina "causal cercana" y siempre la pregunta apunta al efecto cuya información causal se encuentra más adelante en el mismo párrafo ("posterior").

B. Macroestructura:

- Nivel causal transpárrafo:

1. ¿Por qué se sostiene en el texto que un enfermo puede ser causante de su propio estado físico? (inferencia causal transpárrafo, sin conector)

2. ¿Cómo se llegó a saber que los seres humanos somos similares a los conejos en ciertas reacciones afectivo-somáticas? (inferencia causal transpárrafo, sin conector)

3. De acuerdo a los datos del texto, ¿por qué el científico reduccionista tendría que cambiar su opinión? (inferencia causal transpárrafo, sin conector)

A diferencia de las inferencias relacionadoras causales de las preguntas microestructurales, es posible elaborar preguntas que requieran que el lector deba establecer nexos entre componentes informacionales relevantes para la coherencia macroestructural, es decir, distantes entre la estructura textual. A estas preguntas, se les puede denominar de tipo inferencial transpárrafo y, por esta razón, no suelen ir acompañadas de conectores.

- Nivel temático

1) Luego de tu lectura, ¿qué relación presenta el título del texto con su contenido? (inferencia de relación macroestructural)

2) Con tus propias palabras y en no más de una línea, señala el tema central del texto. (inferencia de idea tópica)

Las inferencias que establecen el tema o tópico del texto o exigen llevar a cabo relaciones de tipo global suelen ser bastante complejas de evaluar. Como se sabe, el tema de un texto no necesariamente está explícito en él y, muchas veces, el lector debe construirlo. Además, siempre es posible que el lector realice diversos procesos de jerarquización de la información macroestructural, explicitando más detalles o englobándolos en una sola palabra u oración.

Las dos preguntas en cuestión apuntan, por un lado, al nivel de mayor globalización de información, es decir, al tema general y, por otro, se exige al lector efectuar una relación entre el título y el contenido global del texto.

C. Superestructura argumentativa:

1. En tus propias palabras, ¿qué intenta probar el autor del texto leído? (inferencia de tesis argumentativa)

2. ¿Qué razones se presentan para justificar lo que el autor del texto intenta probar? (inferencia de argumentos que apoyan tesis)

3. Según el autor del texto, ¿qué se debiera hacer para vivir más y mejor? (inferencia de conclusión argumentativa)

Las tres preguntas finales se han diseñado con el fin de exigir al lector determinar información específica sobre las categorías esquemáticas del texto. En este caso particular, ellas apuntan a la superestructura argumentativa y se intenta evaluar la comprensión de la tesis, los argumentos y la conclusión textual.

4.3.1.2 Sistema de evaluación de las pruebas de comprensión

Se construyó una pauta de corrección de tipo analítico, basada en una escala de tres valores cuyas estándares dependen del tipo de pregunta en cuestión. Se efectuó una distinción entre las preguntas de cada nivel, por considerar que determinados niveles presentaban mayor exigencia al lector y, por tanto, debían tener mayor peso dentro del sistema de evaluación. De este modo, la pauta quedó como sigue:

Nivel	Rango de Puntaje			Total
5 Preguntas microestructurales	0	0,5	1	5
5 Preguntas macroestructurales	0	1	2	10
3 Preguntas superestructurales	0	1,5	3	9
Total Prueba				24

Figura 17. Prueba de comprensión: Tipo de pregunta y rango de puntaje

El puntaje menor se asigna a preguntas cuyas respuestas son incorrectas o aquellas que no han sido respondidas. El medio punto, en cualquiera de los tres casos de ponderación, corresponde a respuestas que, por un lado, exigen nombrar dos o tres razones y en el que sólo se alcanzaba una parcialidad de lo requerido o, por otro, a respuestas que dejan implícito parte importante de la respuesta, pero que alcanzan algún grado de acierto en la información entregada. El máximo puntaje en cada rango se otorga a respuestas que entregan la información inferida, tratando de exigir el máximo de explicitud y claridad (Mayores detalles por pauta, ver Anexo 2).

A continuación, se presenta, a modo de ejemplificación, una alternativa de respuestas correctas a las preguntas especificadas anteriormente sobre el texto "Investigando las enfermedades". Cabe señalar que, en este caso, se ha mantenido el mismo orden en que las preguntas fueron presentadas a los lectores encuestados.

Preguntas y respuestas calificadas

1.- Según tu lectura, ¿por qué se alimenta a ciertos animales con dietas ricas en colesterol?

R: Para hacer estudios y ver cómo afecta el colesterol las arterias de los animales y llegar a sacar conclusiones con los seres humanos.

Puntaje: 1 punto

2.- De acuerdo al texto, ¿qué se entiende por cápsulas suprarrenales?

R: Son una pequeñas glándulas ubicadas sobre los riñones que segregan adrenalina.

Puntaje: 1 punto

3.- Luego de tu lectura, ¿qué relación presenta el título del texto con su contenido?

R: Se puede decir que, según las investigaciones, mientras más sociables seamos, o sea, mientras más amigos tengamos, tendremos mejor salud. / La investigación de la enfermedad muestra que la amistad es un componente importante.

Puntaje: 2 puntos

4.- ¿Por qué se sostiene en el texto que un enfermo puede ser causante de su propio estado físico?

R: Porque a veces el estado emocional o social afecta a la persona y puede hacer que ésta se enferme. El estrés o la tensión, por ejemplo.

Puntaje: 2 puntos

5.- ¿Qué razones se presentan para justificar lo que el autor del texto intenta probar?

R: Los antecedentes con los conejos, la investigación con un gran número de personas, las diversas variables consideradas en los estudios.

Puntaje: 3 puntos

6.- ¿Por qué razón, según el texto, era necesario sacrificar a los conejos en estudio?

R: Para poder estudiar sus cuerpos y así saber los efectos del colesterol.

Puntaje: 1 punto

7.- Según lo leído, ¿qué significa desfibrilación?

R: Es una rotura de ciertas fibras cardíacas, producto de un exceso de adrenalina.

Puntaje: 1 punto

8.- Con tus propias palabras y en no más de una línea, señala el tema central del texto.

R: Tener amigos, nos da más salud y mejor vida.

Puntaje: 2 puntos

9.- ¿Cómo se llegó a saber que los seres humanos somos similares a los conejos en ciertas reacciones afectivo-somáticas?

R: Los resultados similares surgidos de investigaciones con conejos y con seres humanos.

Puntaje: 2 puntos

10.- Según el autor del texto, ¿qué se debiera hacer para vivir más y mejor?

R: Se debería tener buenas relaciones con las demás personas, ser sociable y amable.

Puntaje: 3 puntos

11.- De acuerdo a la información del texto, ¿por qué mueren antes los viudos y los separados?

R: *Por tener escasa o ningún contacto social*

Puntaje: 1 punto

12.- Según los datos del texto, ¿por qué el científico reduccionista tendría que cambiar su posición?

R: *Porque las investigaciones científicas demostraron que hay otros factores que influyen en el infarto cardíaco, como es la falta de contacto social.*

Puntaje: 2 puntos

13.- En tus propias palabras, ¿qué intenta probar el autor del texto leído?

R: *Que al relacionarnos con otros sujetos nos brinda bienestar y mejor salud, vidas más largas y sanas.*

Puntaje: 3 puntos

4.3.2 Las pruebas de producción textual

La tarea impuesta a los alumnos en producción escrita, requiere que ellos escriban cuatro textos: dos de tipo argumentativo y otros dos de tipo narrativo. Los que, tal como se señaló anteriormente, serán considerados como un instrumento de evaluación en cada tipología textual bajo el concepto de batería de pruebas.

Ahora bien, no cabe duda que evaluar la calidad de un producto escrito enfrenta serias dificultades, muchas de las cuales, a través de las recientes investigaciones, han logrado paulatinamente encontrar respuestas más satisfactorias. Los avances generados en ésta y otras áreas han permitido alcanzar estándares de mayor precisión en cuanto al proceso mismo de evaluación. Es así que, en cuanto a producción textual, se señala que existen dos instancias evaluativas: una respecto del diseño de la tarea y, otra, respecto de la calidad del texto producido a la luz de la tarea en cuestión.

Por una parte, el diseño de la tarea que elicitará la producción textual reviste especial importancia y debe enfrentar una serie de etapas específicas: planificación, desarrollo y evaluación. Por su parte, la evaluación de la calidad de la producción escrita puede ser enfrentada desde diversos enfoques. Algunos de ellos, resultan más adecuados a metodologías instruccionales que buscan el desarrollo y mejoramiento cualitativo de la habilidad de *componer por escrito* (*registro holístico*); otros, como el tipo del *registro del rasgo primario*, permiten evaluar rasgos relevantes del texto, seleccionados de acuerdo al criterio del evaluador. Otro sistema es el *registro analítico*, que se basa en una escala analítica de puntajes. En ella se consignan los juicios de los lectores-correctores que procuran cuantificar, de acuerdo a cierta pauta, el logro de diversos rasgos del texto escrito producido (Cooper & Odell, 1977, 1998; Ruth & Murphy, 1988; IRA y NCTE, 1994).

Como es sabido, la evaluación de la producción escrita puede llevarse a cabo con una variedad de propósitos y desde una diversidad de enfoques (Myers, 1980;

Cooper & Odell, 1977, 1998; Ruth & Murphy, 1988; Lavelle, 1993; IRA y NCTE, 1994). El procedimiento utilizado en esta investigación ilustra la forma de evaluar la redacción escrita de una composición de corte argumentativo y narrativo en respuesta a una determinada tarea presentada por escrito y desde una perspectiva analítica. Para ello, hemos identificado ciertos niveles prototípicos de competencia textual y algunos rasgos característicos que evidencian un producto textual coherente y cohesivamente bien producido, bajo las tipologías en estudio y los hemos llevado a una escala analítica de evaluación. En esta tarea, hemos obtenido información relevante de diversos autores que han aportado, ya sea modelos teóricos de base y/o hallazgos empíricos a partir del estudio de las producciones de escritores expertos y no expertos (van Dijk, 1977, 1983; Véliz, 1996, 1997; Alvarez, 1996; Frías, 1996; Cassany, 1996; Sequeira & Seymour, 1994).

4.3.2.1 La tarea de escritura

Tal como se ha dicho más arriba, una evaluación de la escritura debe poner especial cuidado en la manera de elicitar los textos a analizar. Para ello, se deben seguir ciertos procedimientos y tomar en cuenta lo que las investigaciones actuales destacan como aspectos vitales, llegado el momento de producir un escrito bajo determinadas circunstancias. En este caso, se decidió entregar la tarea por escrito a cada sujeto e incluir toda la información pertinente.

De este modo, al diseñar las tareas de escritura, se tuvo especial cuidado en:

- identificar la audiencia invocada,
- determinar el propósito de escritura,
- identificar el rol que el escritor debía cumplir,
- especificar las circunstancias dentro de las que el escrito sería contextualizado,
- seleccionar temas de trabajo que resultaran motivadores e interesantes para las edades de los sujetos en cuestión. Para ello se recurrió a la opinión de profesores de colegio de reconocida experiencia docente,
- otorgar información clara para que escritor identificara la tipología textual requerida,
- especificar el tiempo máximo para realizar el trabajo, e
- informar la extensión aproximada requerida para la composición.

Una vez elaboradas todas las tareas de escritura, se entregaron a tres jueces expertos para que se pronunciaran sobre ellas. Posteriormente, se aplicaron experimentalmente con el fin de conocer el resultado generado en sujetos con las mismas características de los de la muestra efectiva. Todo ello redundó en la tarea final producida.

A continuación se entrega, a modo de ilustración, la tarea de escritura para un texto de tipo argumentativo (Véase Anexo 1 para las restantes tareas):

Taller de producción escrita

En esta actividad te invitamos a escribir un artículo en el que te pedimos hacer tu mejor esfuerzo. Tu trabajo será de gran utilidad para el desarrollo de una investigación, por lo tanto, te agradecemos tu valiosa cooperación.

Actividad 3

Imagina que eres miembro del Centro de Alumnos de tu curso y debes escribir un artículo para la revista del Colegio. Se te ha encargado desarrollar el siguiente tema:

“¿Deberían los alumnos de Enseñanza Media elegir y organizar las asignaturas que tomarán durante los últimos años de su educación escolar?”

La revista para la que escribes tiene un espacio limitado para tu artículo. Por ello, debes tratar de escribirlo en aproximadamente una página y media. Recuerda que los lectores de esta revista son alumnos, profesores, padres y apoderados.

* Tiempo asignado para desarrollar la actividad: 45 minutos aproximadamente.

4.3.2.2 El sistema de evaluación de la producción escrita

Para llevar a cabo un sistema de evaluación del producto escrito es necesario llegar a determinar un conjunto de criterios útiles que, desde una óptica eminentemente textual y cognitiva, permitan llegar a un registro cuantitativo de la calidad del producto escrito. Esta tarea se plantea como un desafío importante. Se debe destacar que uno de los aspectos más complejos del diseño investigativo lo constituyó la pauta de evaluación de la producción escrita. A pesar de estar basada en una teoría, esto no resuelve el problema y es el investigador quien tuvo que elaborar diversas pautas y corregirlas varias veces, tratando de llegar a un instrumento que resultara adecuado y satisfactorio. Esta tarea no cuenta con muchos antecedentes que orienten el trabajo, en parte, porque se buscaba una pauta que no se centrara en criterios estrictamente de tipo formal.

En este sentido, se debe puntualizar que la pauta en cuestión enfoca el proceso de evaluación desde una óptica organizacional, es decir, pretende evaluar el desempeño del escritor para organizar y producir textos coherentes y cohesivos. Con ello queremos señalar que esta evaluación no considera en forma directa el análisis de los rasgos de índole formal. Estos últimos, tradicionalmente, denominados como ortografía acentual, puntual y literal -de cuya importancia en el desarrollo del discurso escrito-, no constituyen parte de los criterios evaluativos centrales, sino que algunos de ellos han sido considerados globalmente dentro del análisis de factores, tales como el cambio y mantenimiento de tópico en el nivel microestructural y la organización y relación de macroproposiciones. En efecto, la puntuación de los textos producidos ha sido el rasgo más considerado, ya que incide en forma directa en la organización de la estructura textual, es decir, en el proceso de construcción lineal de

información tanto en el nivel micro como macroestructural, por ende, su adecuado o inadecuado uso redonda definitivamente en la elaboración y posterior reconstrucción de los significados textuales.

En síntesis, la evaluación de la habilidad para generar y organizar la información en textos argumentativos coherentes y cohesivos se orienta, básicamente, hacia el empleo de destrezas tales como: el desarrollo de un razonamiento adecuado, la formulación de ideas pertinentes a la tarea asignada, la organización de las ideas en un texto coherente a nivel tanto micro como macroestructural, y la orientación adecuada en función de la estructura retórica argumentativa. El enfoque evaluativo aplicado en este trabajo corresponde al identificado como registro analítico.

Como una manera de ejemplificar la pauta de evaluación, se presenta la correspondiente al texto argumentativo. La del texto narrativo varía exclusivamente en los criterios del nivel superestructural (ver Anexo 2)

NIVEL	CRITERIO	RANGO DE PUNTAJE			TOTAL
Microestructura	a) Progresión temática	0	1	3	6
	b) Relaciones interaccionales	0	1	3	
Macroestructura	a) Tema	0	1	3	9
	b) Macroproposiciones	0	1	3	
	c) Relaciones retóricas	0	1	3	
Superestructura	a) Tesis	0	1	3	9
	b) Argumento	0	1	3	
	c) Conclusión	0	1	3	
TOTAL PRUEBA					24

Figura 18. Pauta de evaluación del texto argumentativo

A continuación, se describen por separado los ítemes correspondientes a cada nivel textual, junto con enunciarse los criterios para evaluar los posibles quiebres o deficiencias que deben considerarse en la evaluación de estos elementos. A modo de ejemplo, cada descripción se acompaña de un texto producido por diferentes sujetos de la muestra seleccionada, enfrentados a la tarea del texto argumentativo especificada anteriormente.

Nivel microestructural

En el nivel microestructural o local, se ha decidido concentrarse en dos componentes esenciales: la progresión temática entre oraciones adyacentes y las conexiones interaccionales.

- **Progresión Temática:** ella es un mecanismo de textualización del que dispone el escritor para incorporar información nueva en un texto, ya sea incluyendo información acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos. En pocas palabras, las proposiciones subyacentes a cada oración deben hacer referencia a temas conocidos o que se dan por conocidos y, a la vez, apuntar a información nueva, de esta manera, la coherencia textual se construye como un tejido, en el cual la progresión temática constituye un mecanismo central.

Un texto construido adecuadamente exige por parte del escritor la capacidad para establecer un equilibrio entre la información nueva y conocida; de lo contrario, se produce un quiebre en la coherencia textual. En este sentido, las máximas del principio cooperativo de Grice (1975) encuentran cabal aplicación, pues un texto que explicita toda 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, que sugiere que los aportes comunicativos otorguen tanta información como la requerida por la situación, pero no más de ella. En efecto, de producirse un quiebre por exceso de información explícita, ese texto sería una unidad supracompleta (van Dijk, 1980).

Junto a lo anterior, algunas otras posibles causas que podrían producir quiebres en la progresión temática son: el exceso de información nueva por desconocimiento de los saberes que posee el lector, la ausencia o insuficiencia de pistas textuales para relacionar esta información con la información conocida, la introducción brusca de un nuevo referente, etc.

El puntaje otorgado a este ítem es el siguiente:

Tabla 1: Progresión Temática

Adecuado mantenimiento de progresión temática, sin quiebres	3
Mantenimiento de progresión temática con un quiebre	1
Mantenimiento de progresión temática con más de un quiebre	0

Ejemplo 1

"Yo creo que siempre se ha consumido drogas, eso viene de hace mucho tiempo y no solo en este último tiempo.

Los jóvenes no hacen daño a las cosas que dice la ley. Ellos dan ordenes y los jóvenes igual consumen drogas. Yo no estoy de acuerdo con una ley en contra de la drogas porque yo creo que la marihuana es como un cigarrillo, sin embargo es un pasto que se fuma. Yo no se porque la prohíben pues a los jóvenes no nos hace daño. En otros países la marihuana no es dada como normal, no dicen ná.

Y los adolescentes no serían tan delincuentes si la marihuana fuera aceptada aquí en Chile y dejaran de creerlo sin haberlo probado siquiera y prohíben fumar sin haberlo probado siquiera y además deberían dejarnos fumar tranquilos y algunos no andarían arrojando de la fuerza pública. Sería todo distinto."

En el texto anterior, la progresión temática se construye, por un lado, variando los referentes, por ejemplo, drogas, jóvenes, marihuana, ley y, por otro, predicando información nueva respecto de ellos. Sin embargo, es posible visualizar dos quiebres en la progresión temática del texto anterior. Ellos son:

a) En el segundo párrafo, se evidencia un problema, debido al uso del pronombre "ellos" para referirse a aquellas personas que proponen esta ley, quienes no han sido mencionadas con anterioridad en el texto, ni lo son posteriormente. Esta situación hace que el lector reemplaza, en una primera lectura, "ellos" por "los jóvenes", lo que conduce a una interpretación confusa.

b) En el tercer párrafo, el escritor, a través de un mecanismo de recurrencia, específicamente de pronominalización, hace referencia a una información como si ya se hubiese entregado: "y dejaran de creerlo", sin embargo, en una primera lectura no es posible encontrar la información a la que intenta hacerse referencia a través del pronombre "lo": ¿quiénes dejarán de creer? y ¿qué dejarán de creer?

Como se puede apreciar, el escritor de este texto manifiesta un manejo deficiente en lo que respecta a la incorporación de información nueva o desconocida. Este tipo de quiebre en la progresión temática obliga al lector a un complejo proceso inferencial, con el objeto de construir la coherencia local y, de este modo, lograr unificar el tema en desarrollo.

- Puntaje: 0 punto

- **Relaciones Interoracionales:** junto a una adecuada progresión temática, las oraciones de un texto bien construido deben estar relacionadas coherentemente y para ello, deben cumplir con ciertas reglas de conexión. 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, pues los textos escritos de las lenguas naturales no son unidades completamente explícitas. En otras palabras, es posible que las relaciones entre oraciones contiguas existan sin que se manifieste su ligazón en forma lingüística.

De lo anterior se deduce que un criterio para evaluar la coherencia entre las relaciones interoracionales es considerar si las claves lingüísticas y semánticas que presenta un texto son suficientes, en otras palabras, el evaluador debe considerar si los hechos textuales están implicados semánticamente dentro de un texto y si 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 consecuencia, es posible que un texto resulte total o parcialmente incoherente si, en el nivel microestructural, se produce uno o más quiebres entre las relaciones oracionales, ya sea por el exceso de información implícita para establecer conexiones entre ellas, el exceso de información explícita, el inadecuado orden lógico, la repetición excesiva de un conector, el uso inadecuado de conectores,

La pauta para evaluar la coherencia entre las relaciones interoracionales es:

Tabla 2: Relaciones interoracionales

Relaciones coherentes entre oraciones.	3
Relaciones interoracionales con un quiebre.	1
Relaciones interoracionales con más de un quiebre.	0

Ejemplo 2

"Yo creo que siempre se ha consumido drogas, eso viene de hace mucho tiempo y no solo en este último tiempo.

Los jóvenes no hacen daño a las cosas que dice la ley. Ellos dan ordenes y los jóvenes igual consumen drogas. Yo no estoy de acuerdo con una ley en contra de las drogas porque yo creo que la marihuana es como un cigarro, sin embargo es un pasto que se fuma. Yo no se porque la prohíben pues a los jóvenes no nos hace daño. En otros países la marihuana no es dada como normal, no dicen ná.

Y los adolescentes no serían tan delincuentes si la marihuana fuera aceptada aquí en Chile y dejaran de creerlo sin haberlo probado siquiera y prohíben fumar sin haberlo probado siquiera y además deberían dejarnos fumar tranquilos y algunos no andarían arrancando de la fuerza pública.

Sería todo distinto."

En el texto anterior se producen dos quiebres entre las relaciones interoracionales.

a) El primer quiebre ocurre en el segundo párrafo del texto. La oración "la marihuana es como un cigarro" se relaciona a través del conector adversativo "sin embargo" con la oración "(la marihuana) es un pasto que se fuma". Esta relación resulta incoherente y sin sentido, pues no es posible construir una relación adversativa entre las proposiciones, dado el mundo posible a los que pertenecen.

b) El segundo quiebre interoracional se produce en el tercer párrafo debido, por una parte, a un uso excesivo del conector "y", además, por el empleo no siempre adecuado de este mismo conector.

-Puntaje: 0 punto

Nivel macroestructural

El escritor, junto con construir el texto en un nivel microestructural, efectúa otros procesos mediante los cuales, por medio de estrategias globales, construye el texto como una totalidad coherente. De esta manera, haciendo uso de diferentes mecanismos organiza la información a través de una jerarquización de las ideas principales, secundarias y detalles, permitiendo que el lector pueda ser capaz de (re)construir la macroestructura o información central del texto.

A continuación se describen y ejemplifican los ítemes que se han incorporado en

la Pauta de Evaluación de la producción del texto argumentativo en el nivel macroestructural.

Tema: el tema o tópico de un texto es la idea más general en la que es posible englobar la información. En algunos textos es posible encontrar el tema explicitado en el título o al comienzo del texto, sin embargo, en otros casos, el escritor sólo entrega una serie de pistas para que el lector lo infiera.

En un texto bien construido se debe, por un lado, desarrollar un tema acorde a la situación comunicativa, es decir, el escritor debe tener presente quién será el lector y cuál es la intención o tarea al momento de escribirlo y, por otro, debe existir un tema principal que sirva como eje de la estructura textual. Si estas condiciones no se presentan, es posible que se produzca un quiebre en la coherencia textual.

El puntaje otorgado a este ítem es el siguiente:

Tabla 3: Tema

Adecuado mantenimiento del tema asignado.	3
Mantenimiento del tema asignado con un quiebre	1
Mantenimiento del tema asignado con más de un quiebre/ tema desarrollado no pertinente a la tarea.	0

Ejemplo 3

"La juventud de hoy cada vez experimenta nuevas cosas, siendo la droga una experiencia nueva para cada joven. Para sacar de dudas todas esas cosas que se tiene de ella el joven llega a probarla, algunos sólo la prueban y se quedan con eso sin consumirla otra vez. Otros la prueban y les gusta y siguen consumiéndola a veces pero hay otros que la transforman en una obsesión que sin ella no pueden vivir tranquila.

Yo he visto que el joven tiene muchas obsesiones por la edad, por ejemplo cuando se enamora y le gusta alguien, la persigue y la persigue como si fuera una top model o la única que existe y no duerme y cree que no puede vivir sin ella, a veces incluso llega a matar o casi morirse porque cree que lo han engañado casi igual que cuando no tiene un vaso de cerveza para tomarse en una fiesta. Yo tengo amigos que han bajado hasta no sé cuántos kilos por eso se han enfermado y casi muerto.

Es muy difícil ser joven y poder vivir con todas esas cosas. A veces creemos que las cosas son fáciles pero nunca son fáciles, eso me da rabia. En mi casa me retan, me dicen que soy pesimista pero yo siempre digo lo que pienso, me da igual, no me importa lo que piensen, rollo de ellos y no mío, para eso me dieron la cabeza... para pensar.

En el primer párrafo del texto anterior, el escritor se refiere a la novedad que significa para un joven el hecho de consumir droga. A partir de lo leído en este párrafo, es posible predecir que, a continuación, el escritor se referirá acerca de la

ley que prohíbe el consumo de drogas. Sin embargo, en el segundo y tercer párrafo, el escritor se aleja, gradualmente, del tema solicitado en la tarea.

-Puntaje: 0 punto

Número de las ideas macroproposicionales con función argumento: Tal como se mencionó anteriormente, el escritor dispone de una serie de mecanismos para jerarquizar la información; por ejemplo, en un texto puede explicitarse una macroproposición a través de una oración o, simplemente, dejarse implícita. En el primer caso, el lector puede seleccionarla desde la información entregada en el texto. El segundo caso resulta más difícil, pues exige su construcción por parte del lector a partir de la información dada y del aparte de su conocimiento previo a través de diferentes mecanismos inferenciales.

Con respecto al texto argumentativo, es muy importante que el escritor ordene la información de acuerdo a su función central, esto es, persuadir o influir en su destinatario. Aunque existen diversos mecanismos de persuasión, desde nuestra perspectiva, el carácter argumentativo de una información se logra principalmente por medio de razones. En este sentido, las macroproposiciones que cumplen la función de argumento resultan esenciales y, por lo tanto, deben ser presentadas por el escritor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica.

En relación a la cantidad de información textual, el número de macroproposiciones que poseen la función argumentativa resulta un criterio de evaluación no pertinente en algunos textos, sin embargo, si se analiza el tipo de texto argumentativo que tiende a desarrollarse en el ámbito escolar, la calidad persuasiva va unida a la cantidad de argumentos. En otras palabras, en ciertos textos el número de argumentos es relevante, especialmente, cuando se desea enfatizar con más fuerza la labor persuasiva y cada uno de ellos no logra cumplir ese objetivo por sí solo.

En este punto, se determinó que la pauta de evaluación considerara un mínimo de dos macroproposiciones con función argumento, relacionadas coherentemente, para alcanzar el puntaje máximo en este ítem. Sin embargo, es muy importante tener presente que, si dos macroproposiciones cumplen esta función, pero la información se ordena como un listado de ideas y, por tanto, exige una labor mayor de parte del lector, entonces sólo se evalúa con tres puntos, tal como se demuestra en la siguiente tabla.

Tabla 4: Macroproposiciones con función argumento

2 o más macroproposiciones con función argumento coherentes entre sí.	3
2 o más macroprop. con función argumento en forma de listado/ sólo 1 macroprop.	1
2 o más macroprop., incoherentes entre sí / ninguna macroprop. con función argumento.	0

Ejemplo 4

(1) Juventud, sinónimo de "carrete" a no? claro que sí, somos jóvenes y nos queremos divertir, pero porqué relacionan la diversión con la droga, porqué relacionan la droga con la juventud? es la gran pregunta, a acaso solo los jóvenes lo consumen... No se debe una ley para combatir la droga porque somos libres.

(2) No, no la droga está a disposición de cualquiera, y cualquiera, es libre para probar, si lo quiere, y es decisión de cada uno, si consumir o no. No a la ley para combatir la droga

(3) A la juventud le impartan conocer y saber sobretodo lo que se prohíbe, mientras mas se prohíbe algo mas curiosidad de saber y conocer hay, es nuestra naturaleza, y un ejemplo claro es la escena de Adon y Eva en el paraíso

(4) Hay que informar de alguna manera, de modo que llegue a conciencia de la juventud sobre el daño que puede provocar la droga cualquiera de ellas, que importa la edad, la droga nos daña a todos, sí, hay que prevenirla,

(5) Lo ideal sería que fuese un control mucho mas rigido para las personas que lo consumen porque así los hombres que la venden no tendrían clientela, no tendrían a quien venderse. ¿ Como consumir si no hay quien la venda?

(6) Pero ¡Qué tanto! Para qué tanta prohibición y control, eres joven, tienes animo, energía, quieres vivir y conocer, sentir nuevas emociones, sensaciones y mucho más, tienes a la droga al alcance de la mano, y tu quieres saber de todo...

Al iniciarse el texto, el contenido de las oraciones refuerza la idea que el consumo de drogas sea libre y esa idea se fortalece con los párrafos tercero y sexto. Sin embargo, esta macroproposición se opone con la idea expresada en los párrafos 4 y 5 que sirven como argumentos para apoyar la tesis "es necesario una ley que combata la drogadicción".

Como se puede apreciar, en el texto anterior existe una falta de coherencia entre las macroproposiciones que funcionan como argumentos porque se contradicen y no permiten comprender la posición del escritor.

-Puntaje: 0 punto

Relaciones Retóricas: en la construcción de la macroestructura del texto argumentativo, son muy importantes las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión, así como las relaciones adecuadas entre estos componentes. De esta manera, la persona que produce el texto posibilita la (re)construcción de la macroestructura por parte del lector.

Para ello, el escritor puede hacer uso de diferentes mecanismos, entre los que se encuentran los marcadores retóricos o nexuales (conjunciones y ciertos adverbios). Como es sabido, ellas cumplen la función de facilitar la ordenación de las

macroproposiciones en un todo coherente a través de diferentes tipos de relaciones (adversativas, causales, de listado, etc.), es decir, ayudan a establecer o reiterar la relación entre la información anterior y posterior (Halliday & Hasan, 1976; Horowitz, 1987; Parodi, 1993).

Por lo tanto, el uso incorrecto de estos marcadores o la ausencia injustificada de ellos, así como la información inadecuada o contradictoria, pueden producir un quiebre en la coherencia global del texto argumentativo, pues es primordial tanto la pertinencia entre la información que, por ejemplo, cumple la función de argumentación con la de tesis como aquella que se relaciona con la conclusión. De lo contrario, la estructura del texto argumentativo se debilita y no alcanza el propósito para el cual fue construido.

El puntaje para evaluar las relaciones retóricas entre tesis, argumento y conclusión es:

Tabla 5: Relaciones Retóricas

Relaciones coherentes entre macroprop. que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión.	3
Relaciones coherentes sólo entre dos de las macroprop. que cumplen la función de tesis, argumento o conclusión por quiebre entre ellos.	1
Ausencia de relaciones coherentes entre tesis, argumento y conclusión/ quiebre entre los dos macroproposiciones	0

Ejemplo 5

El tema de las drogas se me aparece en todas partes .. en cualquier parte aparecen hablandonos de la misma cuestión. a veces me canso y quisiera que cambiaran el tema por otro más entretenido ¿o no existe?

Yo estoy de acuerdo que se formule una ley en contra del consumo de drogas, una ley que dijera que no se puede consumir ninguna droga y que castigara a todos los que están metidos en esta cuestión.

Siempre se me olvida el nombre de un película que vi en el cine con unos amigos, ahí mostraban a un hombre que consumía cocaína. El lo compraba en un lugar como discoteque, en el subterráneo. Era super cara, por eso tenía que conseguirse plata y hacer hartos negocios raros. Era impresionante, se lo metía en la nariz bien al fondo y lo aspiraba, lo aspiraba varias veces hasta volarse. Era imprecionante, nunca se me va olvidar, con mis amigos no sabíamos lo hev y que era porque ese tipo no se cansaba nunca, nunca dejaba de trabajar, luego volvía aspirarlo. Era obrero de un construcción y se metía en el baño y aspiraba varias veces en el día hasta que lo pillaron.

En el texto anterior se enuncia la tesis "se debe legislar en contra del consumo de drogas", sin embargo, en la información siguiente se relata el argumento de una película acerca de un drogadicto. De esta manera, la tesis se formula separadamen-

te de argumentos sólidos que la apoyen e, incluso, el escritor no enuncia ninguna conclusión respecto del desarrollo de la tarea, lo cual debilita aún más la estructura del texto argumentativo solicitado.

-Puntaje: 0 punto

Nivel superestructural

En la producción de un texto escrito argumentativo un escritor debe organizar toda la información textual según cánones establecidos dentro de una tipología textual, es decir, según un esquema cuyos componentes esenciales son una tesis y una serie de argumentos que lo apoyan. En varios modalidades de textos argumentativos, existe un tercer componente, éste es, la conclusión.

Tesis: en todo texto argumentativo debe existir un tema respecto del cual se dan puntos de vista. La tesis resulta ser la posición del escritor respecto del tema o problemática en cuestión. Si bien es cierto que existen textos argumentativos en los cuales la tesis se encuentra implícita y, por lo tanto, debe inferirse, la superestructura del texto argumentativo que se enseña a nivel escolar se caracteriza por la explicitación de sus componentes. Bajo este criterio, hemos realizado la siguiente tabla de evaluación:

Tabla 6: Tesis

Tesis presente en el texto y pertinente a la tarea	3
Tesis semi explicitada	1
Ausencia de tesis o tesis no pertinente a la tarea	0

Ejemplo 6

El mal uso de las drogas produce daños irreparables a la salud.

Hoy en día el principal problema que afecta a nuestro país y al mundo en general es el consumo de drogas, no sólo en los casos de individuos en escaso nivel económico sino también en la alta sociedad, siendo una de las mayores preocupaciones en el mundo actual.

Entre las drogas que mas se trafica hoy en día esta la marihuana y la coca que son los que posee mayor compraventa entre la población y no sólo se lleva a cabo por narcotraficantes la venta de drogas sino que también se le hace propaganda en alguna canción invitando a algo que parece bueno y rico y en especial que no crea daño alguno."

En el ejemplo anterior no existe una tesis explícita en relación a la tarea asignada. Sólo es posible deducir que el autor del texto está preocupado por el alto consumo de drogas, pero no enuncia argumentos respecto de una ley que combata la drogadicción.

-Puntaje: 0 punto

Argumentación: en la constitución de un argumento participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación. Así, un escritor puede construir una estructura argumentativa incorrecta si, por ejemplo, omite circunstancias que puedan influir negativamente sobre la conclusión final, no garantiza la validez general de una justificación o si un argumento resulta irrelevante, debido a la ausencia de un refuerzo especial que lo fortalezca.

A continuación, se describe la tabla de evaluación de este componente. Se ha otorgado el puntaje máximo a aquel texto que contiene, a lo menos, un argumento con solidez interna, es decir, con uno o más hechos que lo apoyen. En ello se ha optado por una perspectiva que destaque el concepto de garantía de los argumentos, esto es, hechos que den soporte a la idea argumentativa nuclear, haciéndola fuerte y válida.

Tabla 7: Argumentación

Un argumento justificado con hechos que lo apoyen y coherentes entre sí	3
Un argumento justificado de manera insuficiente.	1
Ausencia de argumento	0

Ejemplo 7

Se está estudiando una ley para evitar el uso creciente de drogas entre la juventud de 16 a 20 años. Este problema que es un problema mundial, tan tocado, tan mencionado incluso tan manoseado se ha llegado a dar solución de esta manera: legalizar la droga.

Si se observa desde su profundidad este problema no se sabía como solucionarlo ya que abarca con una gran cantidad de gente (universal) y para poder llegar a un acuerdo, se termina por legalizar la droga

Si me preguntan mi postura yo no estoy de acuerdo que se forme una ley para combatir la droga. ¿Por qué pienso esto en vez de estar de acuerdo con esta ley? las razones son sencillas. Yo creo que va a ser más alto el consumo de drogas. Esa es la cuestión, no van a poder hacerlo. Se van a arrepentir de haber hecho esa ley y será tarde cuando se den cuenta del error, ojalá reaccionen a tiempo y tomen en serio lo que yo creo.

En el texto anterior se postula como tesis que "una ley que intente restringir el consumo de drogas sería negativo" y se argumenta que esta ley traería consigo un aumento de consumo de drogas por parte de los jóvenes. Sin embargo, este único argumento no se acompaña de hechos que pudieran apoyarlo y, de esta manera, darle una mayor solidez al razonamiento.

- Puntaje: 0 punto

Conclusión: esta categoría argumentativa puede cumplir la función de entregar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente, parafrasear la tesis, generalmente, al final del texto.

Uno de los posibles quiebres en la coherencia global tiene relación con la presentación de una conclusión que no se deriva de la información anterior, ya sea porque es necesario un número mayor de argumentos o de hechos que los apoyen o, simplemente, se encuentra en contradicción con parte del texto.

El puntaje otorgado a este ítem es:

Tabla 8: Conclusión

Inclusión de conclusión argumentativa	5
Conclusión argumentativa semiexplícita o parcialmente derivada de lo anterior	3
Ausencia de conclusión argumentativa/ conclusión no pertinente a la tesis o a los argumentos.	1

Ejemplo 8

Yo creo que sería bueno que existiera una ley para combatir la droga.

Uno de los principales problemas que afecta nuestra sociedad es el uso en forma excesiva de elementos que producen graves problemas irreparables para el organismo. Este ha sido llamado la droga. Donde tenemos diferentes tipos de drogas las cuales pueden ir de acuerdo a la gravedad pero el daño que producen es el mismo.

Hoy en día se le hace mucho incapie al consumo de drogas y pitos por lo que se han creado varias soluciones para tratar a personas afectadas por este mal; cada solución depende de cual es el problema fundamental, es decir cual es la causa por la cual un porcentaje de la sociedad es fanática de esto. Yo creo que la causa puede ser muchas cosas por ejemplo, una mala orientación de un amigo o lo que podríamos llamar una simple adicción.

Por lo tanto las drogas no son la solución y son los doctores de una vez por todas los que deben aprender a recetarlas rápidamente.

-Puntaje obtenido: 1

En el texto anterior se entrega información acerca de la gravedad del consumo de drogas y de la necesidad de soluciones de acuerdo a las causas de esta adicción. Sin embargo, la conclusión que plantea el autor sólo se deriva parcialmente, pues no hay argumentos previos que expliquen por qué son los doctores los que deben aprender a recetar las drogas.

-Puntaje: 0 punto

4.3.3 Metodología de aplicación de las pruebas

Dado que se contaba con una gran batería de pruebas a aplicar y que se requería ingresar ocho veces a cada colegio, se debió elaborar un cuidadosa calendario para que el equipo de encuestadores llevara a cabo organizadamente cada una de las aplicaciones en cuestión. Se decidió iniciar la labor con las cuatro pruebas de comprensión y, posteriormente aplicar las cuatro de producción textual. Se procedió a aplicar cada prueba cada quince días aproximadamente, por lo tanto, se emplearon entre cinco y seis meses para recolectar todo el material (mayo a octubre de 1996), ya que no siempre fue posible mantener una exacta calendarización. Múltiples inconvenientes alteraron esta programación, entre otros, las vacaciones de invierno semestrales o trimestrales según cada colegio, actos oficiales y semanas de aniversario de los establecimientos, llevaron a suspender y postergar fechas ya establecidas.

Cada prueba fue recolectada por un encuestador debidamente entrenado para esta tarea quien permanecía en la sala de clases, normalmente, junto al profesor del curso mientras los alumnos realizaban su test. En general, se procuró mantener las mismas características de una clase normal y no sobrepasar los 45 minutos.

En el caso de las pruebas de comprensión, el procedimiento consistía en solicitar a los alumnos leer el texto en silencio y luego leer las preguntas. Finalmente, se les pedía volver a leer el texto por segunda vez, antes de contestar. Dado el carácter inferencial de las preguntas, el texto quedaba a disposición de los sujetos para posteriores revisiones. En la hoja de respuestas, cada pregunta iba acompañada de un espacio con líneas para su respuesta (ver Anexo 1).

Por su parte, la tarea de producción textual se entregaba en una hoja escrita que contenía toda la información pertinente, para realizar la tarea. Ella se acompañaba de dos hojas tamaño oficio con líneas para escribir el texto solicitado. Una vez repartido el material a los alumnos, se procedió a leer el texto para aclarar cualquier duda y dejar constancia de que los sujetos comprendían lo que se les solicitaba.

4.3.4 Calidad métrica de los instrumentos

4.3.4.1 Calidad de los tests en su totalidad por habilidad

Como se sabe, el diseño y elaboración de instrumentos válidos y confiables que aborden la comprensión y producción textual desde una línea cognitiva/discursiva enfrenta una serie de importantes etapas. En este aspecto, todo instrumento debe ser evaluado para establecer su grado de eficacia, es decir, para medir aquella para la cual fue diseñado.

Ahora bien, todas estas pruebas deben ser diseñadas de modo de contar con instrumentos objetivos, confiables, válidos y adecuados. Esto quiere decir que deberán pasar todas las etapas necesarios requeridos en los procedimientos científicos para ser evaluadas y asegurarse de que miden aquello para lo cual serán diseñadas. En principio, se presenta la Tabla 9 que da cuenta de los índices obtenidos a partir de todas las pruebas en cuestión, separadas únicamente por la variable comprensión y producción.

Tabla 9. Índices generales por tests de comprensión y producción

	Comprensión textual (Pruebas 1, 2, 3 y 4)	Producción textual (Pruebas 1, 2, 3 y 4)
Dificultad	40,93	60,54
Discriminación	60,94	98,96
Confiability (KR21)	0,8659	0,9129

El análisis estadístico de los datos recogidos reveló que la dificultad de la prueba de comprensión fue de 49,93%, mientras que la dificultad de la prueba de producción fue de 60,54%. Como se sabe, en este caso, el ideal fluctúa entre el 40% y 60%. Respecto de la discriminación de los instrumentos, cabe señalar que la prueba de comprensión arrojó un índice de 60,94%; por su parte, la prueba de producción presentó un 98,96% de discriminación. En general, el índice promedio aceptable se considera alrededor del 67%, por lo tanto, ambos tests presentan un adecuado grado de discriminación. Por último, la confiabilidad de la prueba de comprensión fue de 0,8659 y la confiabilidad de la prueba de producción fue de 0,9129, ambas muy cercanas al máximo posible que es 1. Todo ello entrega antecedentes que permiten sostener que los instrumentos son confiables y que los resultados obtenidos a partir de éstos han de ser reales y válidos y no se deben al azar, por lo tanto, los hallazgos han de ser correctos.

4.3.4.2 Calidad de los tests: narración y argumentación en comprensión y producción

Tal como se mencionó anteriormente, con el objetivo de alcanzar un mejor grado de confiabilidad y evitar posibles interferencias, las pruebas fueron consideradas como una batería de instrumentos, de modo que dos pruebas llegan a constituir un solo instrumento. Como es obvio, se deben realizar los cálculos pertinentes para medir la calidad métrica de estos instrumentos particulares como un todo, ya que ellos servirán de base para la corroboración de otras hipótesis.

La Tabla 10 muestra las cifras en cuestión:

Tabla 10. Índices parciales por prueba

	Comprensión textual		Producción textual	
	Prueba 1 Narrativa	Prueba 2 Argumentativa	Prueba 1 Narrativa	Prueba 2 Argumentativa
Dificultad	66,17	54,92	43,99	37,87
Discriminación	100	100	71,88	77,08
Confiability (KR21)	0,8691	0,9214	0,7831	0,8091

En términos generales, los resultados de los cálculos pertinentes indican que los instrumentos cuentan con índices de dificultad, discriminación y confiabilidad que fluctúan entre los valores estándar normales, es decir, considerados como aceptables. En particular, la confiabilidad de las cuatro pruebas, calculada por medio de la fórmula KR21, muestra que las cifras se acercan positivamente al máximo posible que es 1. Ello da prueba de que los resultados que se logren sobre la base de estos instrumentos son válidos y confiables y no se deben al azar.

Capítulo 5

Los Resultados

5.1 Resultados obtenidos en las pruebas de comprensión y producción textual

La exposición de los resultados de esta investigación se ha organizado en tres apartados principales, que corresponden a una visión desde lo más general a lo más específico: (1) se estudian los rendimientos académicos promedio, comparando comprensión y producción textual, (2) se indaga la distribución porcentual acumulativa de acuerdo a las diversas variables involucradas, y (3) se revisan los resultados estadísticos de las correlaciones entre comprensión y producción en dos tipologías textuales.

5.2 Rendimientos promedio

Con el objetivo de revisar el rendimiento por habilidad, se entregan algunos de los resultados del logro obtenido de acuerdo con las diferentes variables bajo estudio. Primeramente, la Tabla 1 muestra los porcentajes promedio en el nivel general en comprensión y producción, tomando, en su conjunto, las pruebas narrativas y argumentativas.

Tabla 1. Logro en comprensión y producción

Nivel Estructural	Comprensión	Producción
Microestructural	58%	69%
Macroestructural	41%	56%
Superestructural	31%	58%
Promedio General	41%	61%

Estas cifras iniciales resaltan por cierta congruencia interna y algún grado de homogeneidad comparativa. Al observarlas por cada una de las habilidades en cuestión, dos aspectos parecen llamar la atención fuertemente. Por una parte, en términos globales, se puede sostener que existe un descenso progresivo que se aprecia a medida que las exigencias de la tarea implicada se incrementan. En otras palabras, las exigencias que imponen actividades de coherencia local alcanzan mejores logros que aquéllas que apuntan a la coherencia global o al dominio de categorías superestructurales. Por otra parte, es reveladora la diferencia significativa entre comprensión y producción textual. Según muestran los datos, los alumnos de la muestra alcanzarían en producción de textos un rendimiento académico de un 20% promedio más que en comprensión textual. Esta diferencia debe explicarse a la luz de antecedentes más específicos que puedan aportar información pormenorizada. Por ello se comentan estos datos más adelante.

En cuanto a las cifras de comprensión textual, cabe destacar que estos sujetos han desarrollado mejor su habilidad de la comprensión en el plano de las microestructuras, en contraste con las habilidades macroestratégicas. Siguiendo esta línea, las demandas ejercidas por la superestructura argumentativa y narrativa destacan como el nivel más complejo para estos sujetos, evidenciando las mayores dificultades en el manejo de las categorías discursivas involucradas en la comprensión. Como se sabe (von Dijk & Kintsch, 1983), el dominio de estrategias de procesamiento textual macroestructural resulta de mayor dificultad que el procesamiento microestructural debido, en parte, a los requerimientos en cuanto a capacidad y destrezas de memoria, tanto de corto como de largo plazo.

Por su parte, en cuanto a los resultados generales obtenidos en producción textual, se puede señalar que mucho de lo dicho para comprensión se aplicaría igualmente a la escritura, en particular, en lo referente a la diferencia entre la producción de coherencia local y global. No obstante, los índices generales no son tan parejos en su descenso progresivo en lo que respecta a la superestructura textual, ya que, incluso, se observa un 27% promedio mayor que lo obtenido en la comprensión superestructural. Tal como se indicó más arriba, las posibles causas de estos hallazgos se indagarán más adelante, cuando se revisen datos más específicos.

En todo caso, resulta interesante comparar estos resultados generales con los obtenidos por Parodi (1998, 1999, 2001a) en estudios que exploraba las relaciones entre comprensión y producción con alumnos que cursan 6º y 8º grados (educación primaria en Chile) de colegios gratuitos subvencionados. A pesar de ser muestra diferentes, los rendimientos académicos indican gran similitud a los presentados más arriba e, incluso, respecto del mejor dominio de la producción sobre la comprensión. Otro estudio que también ha seguido los mismos parámetros releva que los resultados generales son muy similares a los obtenidos por sujetos colombianos de la ciudad de Cali (Parodi, 2002b).

Como una forma de visualizar mejor los resultados entregados más arriba, éstos se diagraman comparativamente en el siguiente gráfico de barras.

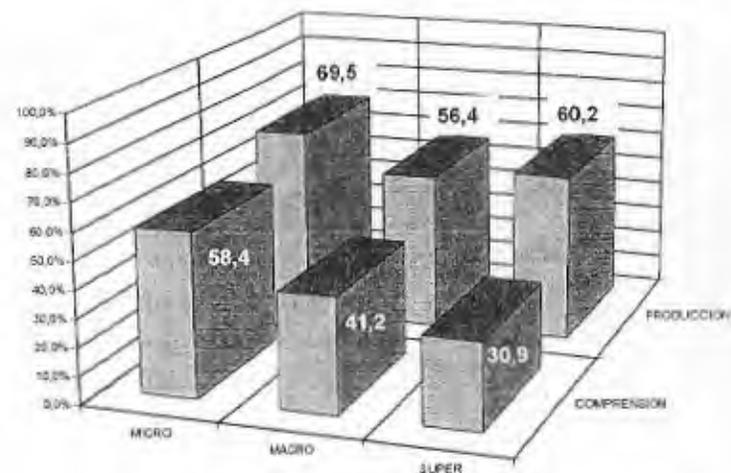


Gráfico 1. Totales Generales (Pruebas Narración y Argumentación)

La graficación de estos datos, destaca con mayor claridad el descenso progresivo a través de cada nivel textual, ya señalado anteriormente. Ello pone de manifiesto en una primera instancia cierta evidencia a favor de las conexiones generales existentes entre los procesos en comparación. Todo esto quiere decir que, para este grupo de alumnos tanto en comprensión como en producción del discurso escrito, se detectan áreas en las que se disponen de mayores recursos psicolingüísticos y otras que resultan ser más deficitarias. Como se aprecia claramente, sólo el logro en el nivel superestructural en producción textual escapa a la homogeneidad detectada entre el resto de las cifras. Este rendimiento promedio estaría indicando que los escritores de esta muestra logran hacer mejor uso de su conocimiento de las categorías narrativa y argumentativa, llegado el momento de redactar un escrito determinado, en comparación con la comprensión de dichas categorías en textos a ser leídos e interpretados.

A continuación, se presentan los Gráficos 2 y 3 que muestran los resultados en comprensión y producción lingüística en cada tipo textual bajo estudio. Primeramente, se comentan los resultados generales en la pruebas de narración y, posteriormente, los datos de las pruebas de argumentación.

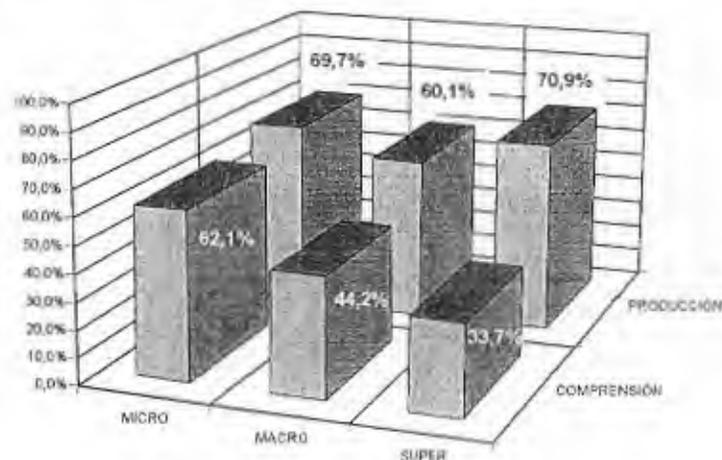


Gráfico 2. Totales Pruebas Narración

Como se refleja en las barras, en principio, este gráfico ostenta gran similitud en su distribución de los datos con el anterior (resultados generales en narración y en argumentación). El parecido comentado no se refiere exclusivamente al descenso progresivo en comprensión y producción desde los niveles microestructurales hasta los superestructurales, sino que también se aplica al único rendimiento académico que escapa a esta supuesta homogeneidad: el porcentaje promedio en el nivel superestructural en escritura. Esto quiere decir que la tendencia evidenciada en el Gráfico 1 se mantiene en el Gráfico 2, referido a la tipología narrativa. Debe existir una explicación que dé cuenta del elevado logro de los sujetos en el manejo de las estructuras canónicas, al momento de escribir un texto narrativo. Se retomará este punto más adelante.

Este hallazgo pone de manifiesto la importancia del manejo superestructural en la narración, evidenciado por los escritores de la muestra. Como se aprecia en las cifras y las barras del gráfico, en promedio, el porcentaje en producción alcanza al doble del logro por los sujetos en comprensión textual. Este hecho se relaciona directamente con lo argumentado anteriormente en favor de la comprensión de las estructuras narrativas, comparadas con la comprensión de la argumentación y las posibles explicaciones que pudieran aducirse, a propósito del tipo de texto más utilizado a lo largo de toda la educación escolar chilena.

El homogéneo descenso que se aprecia en los resultados promedio en comprensión no merece mayores comentarios, ya que, por una parte, ya han sido tratados más arriba y, por otra, ellos parecen encontrar total apoyo en cuanto a lo esperado, de acuerdo a la teoría de comprensión textual: las respuestas a preguntas inferenciales presentan un grado de dificultad variable que dice relación con el procesamiento del discurso escrito y los elementos textuales que se hace necesario relacionar (Peronard, 1989, 1990, 1991; Parodi, 1990, 1991, 1992). Evidentemente, inferir

relaciones entre proposiciones adyacentes dentro de la cadena textual involucra menor exigencia cognitiva y mremónica que elaborar la síntesis de una serie de macroproposiciones textuales, reduciendo y reconstruyendo los elementos textuales relevantes.

El siguiente gráfico da cuenta de los resultados promedio en argumentación.

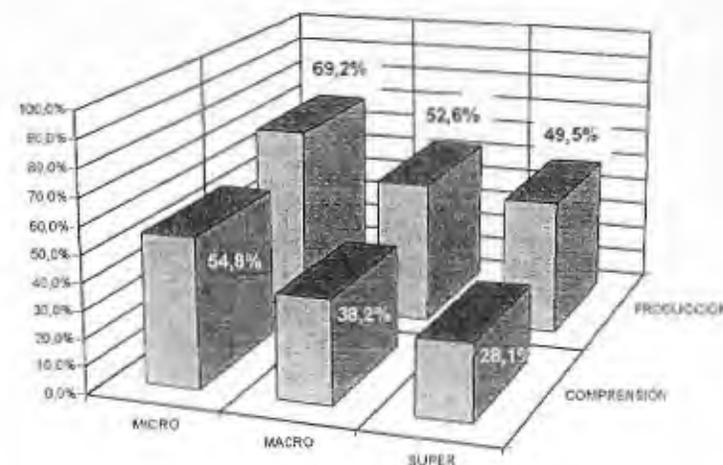


Gráfico 3. Totales Pruebas Argumentación

El estudio comparativo de las cifras destaca con mayor claridad el movimiento descendente de las barras del gráfico y pone de manifiesto la gran homogeneidad detectada a través de cada nivel textual, tanto en comprensión como en producción escrita. Llama la atención que, en el caso del nivel superestructural en producción textual, no se observa un rendimiento académico que escape al descenso progresivo, como había sido tradicional en los gráficos anteriores. Por supuesto, tal como se ha dado la tendencia general, la producción textual aparece con un rendimiento académico superior al de comprensión.

Evidentemente, todo ello pone de manifiesto, en una primera instancia, las posibles relaciones entre los dos procesos cognitivos superiores en comparación.

Ahora bien, como es bien sabido, este tipo de gráficos con resultados promedios entrega una primera información general que, sin embargo, puede llegar a ocultar importantes variaciones en la distribución real de los logros. Ello hace necesario contar con otros recursos estadísticos que permitan visualizar mejor el comportamiento de los sujetos de la muestra en relación con el rendimiento académico en cada variable en estudio. Con este fin, se recurrió a un tipo de diagrama de flujo, denominado histograma.

5.3 Rendimientos por distribución de rango

Una manera más detallada de revisar los resultados obtenidos y de evitar caer en generalizaciones a partir de porcentajes promedio es mediante el estudio de polígonos de frecuencia comparativas. Ellos muestran cómputos y, a la vez, grafican frecuencias individuales acumulativas de rangos que, en el caso de la comprensión y la producción, conducen a la distribución de los logros alcanzados porcentualmente. De este modo, es posible obtener una visión más precisa -que los Gráficos 1, 2 y 3- del modo en que los resultados numéricos se han distribuido en cada habilidad y, por ende, la comparación entre los logros en lectura y escritura resulta mucho más certera y visualmente más clara.

El siguiente gráfico muestra la distribución de los resultados generales de comprensión y producción textual, incluyendo todas las pruebas.

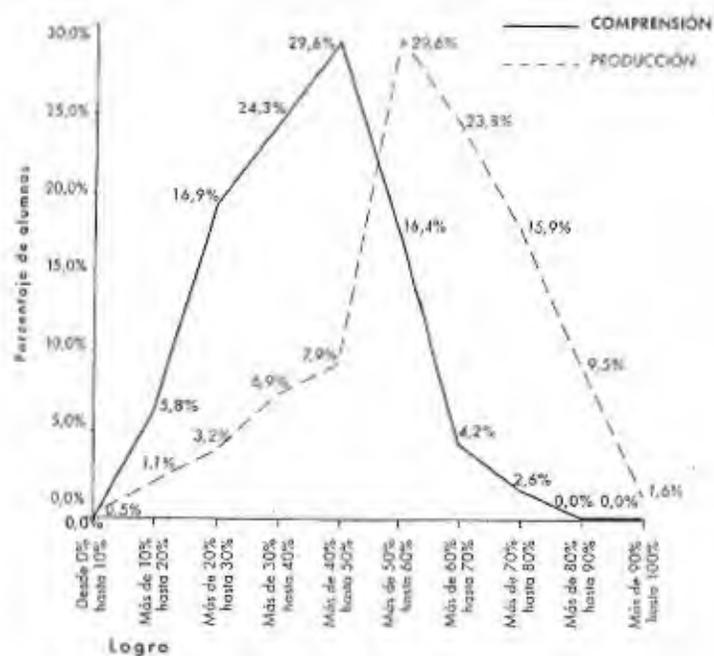


Gráfico 4. Resultados Generales (Incluyendo Micro, Macro y Super) Comprensión y Producción

No deja de sorprender la clara curva de corte tradicional con desplazamiento comparativo en cada habilidad. Según se aprecia, en principio, estos resultados confirman lo dicho anteriormente, en cuanto al mejor desempeño detectado en producción textual. Existe un mayor número de alumnos de la muestra que alcanza

rangos de logro mucho más altos que en comprensión. Por una parte, el mayor porcentaje de alumnos (29,6%) se concentra entre el 40% y el 50% de logro en lectura, mientras que, en escritura, el mismo porcentaje de alumnos (29,6%) se distribuye entre el 60% y el 70% de logro.

Resulta interesante observar el abrupto quiebre que presenta la curva de comprensión al acercarse a los porcentajes más altos de logro, donde disminuye drásticamente el número de alumnos en los rangos superiores. Esto quiere decir que, globalmente hablando, existiría sólo un pequeño grupo de sujetos con alta capacidad comprensiva, pero que, aunque de buen nivel, según las cifras del gráfico, ésta no sería superior al 80% de logro (obsérvese que en los dos últimos tramos de la curva no se presentan porcentajes de alumnos en los logros superiores). Por el contrario, al estudiar la curva de producción se muestra un paulatino descenso y, acumulativamente, un 27% de sujetos alcanza un rendimiento sobre el 80% de logro.

Comparativamente, se observa que existen altos porcentajes de sujetos (47%) en los niveles de desempeño bajo el 50% de logro en el caso de comprensión textual, mientras que en producción textual éstos muestran menores niveles de concentración (11,7%). Todo ello es congruente, en términos numéricos, con lo dicho más arriba respecto del mejor logro en producción sobre comprensión.

El siguiente gráfico presenta los resultados generales tanto en comprensión como en producción pero aborda un primer nivel textual: la microestructura.

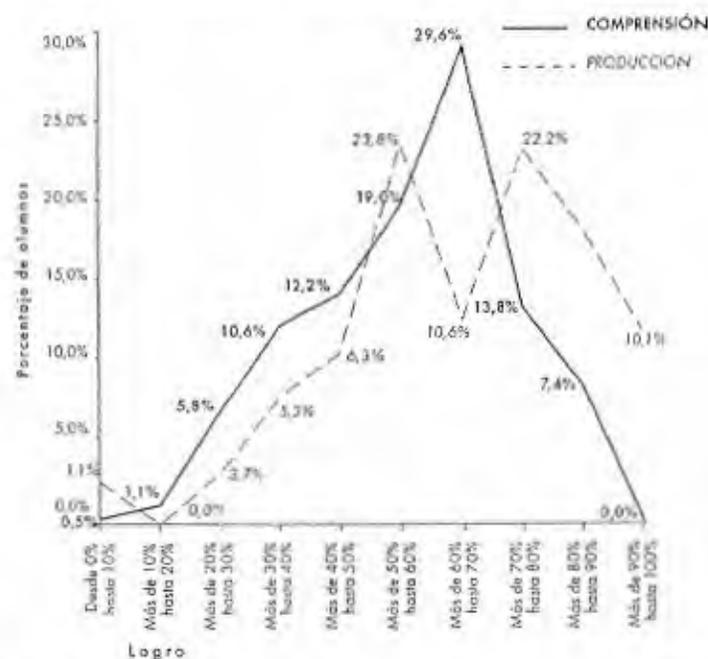


Gráfico 5. MICROESTRUCTURA. Resultados Generales Comprensión y Producción

Una peculiaridad de los datos de este gráfico, en contraste con los revisados anteriormente en el gráfico general, es el aparente mejor desempeño de los sujetos en comprensión textual en el nivel de coherencia parcial. De hecho, la más alta concentración de alumnos (29,6%) se produce en comprensión entre el 60% y 70% de logro. No obstante, consistente con la tendencia general y, considerados en su conjunto, el porcentaje de alumnos entre los rangos del 60% al 100% de logro, es mayor en la producción del texto escrito con un 59,8% de los alumnos, mientras que comprensión microestructural sólo cuenta con el 51,6% de los alumnos en esos rangos. No se puede dejar de acotar que un 10,1% de los escritores se distribuyen entre el 90% y el 100% de logro, mientras que no se detectan casos de lectores en ese rango de rendimiento académico. En todo caso, en términos globales, se debe puntualizar que éste es un resultado menos diverso que otros obtenidos.

El siguiente gráfico refleja los resultados generales en el nivel macroestructural, incluyendo todas las pruebas de comprensión y producción.

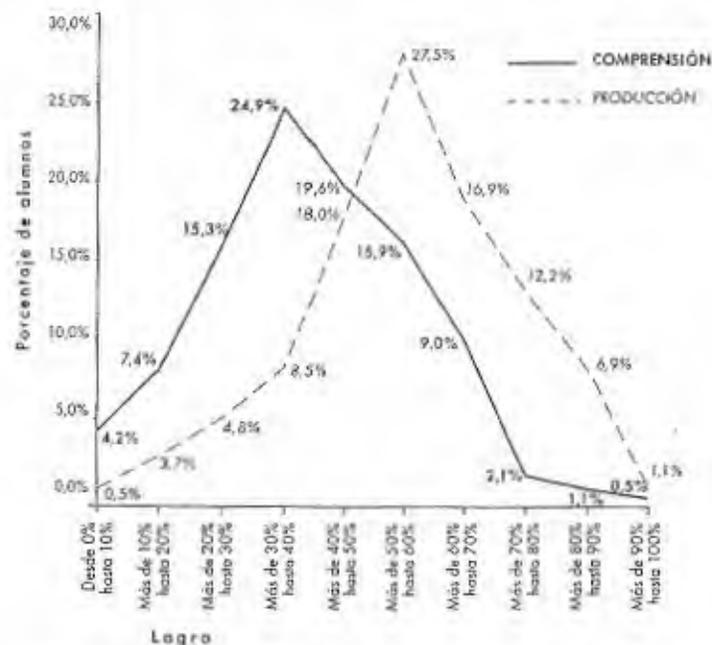


Gráfico 6. MACROESTRUCTURA. Resultados Generales Comprensión y Producción

El Gráfico 6 que aborda las relaciones macroestructurales no presenta grandes diferencias en la distribución de los rangos y de los logros con respecto a los dos anteriores. Producción textual siempre destaca por su superioridad en porcentaje de alumnos en relación al logro. En todo caso, comparativamente, se puede agregar que la comprensión de las relaciones macroestructurales presenta un menor desem-

peño que la comprensión de la relaciones microestructurales. En el primer caso, el mayor porcentaje de alumnos (24,9%) se concentra entre el 30% y el 40% de logro, mientras que en la comprensión macroestructural el 29,6% de los sujetos de la muestra alcanza entre un 60% y un 70% de logro.

Como se aprecia, el mejor rendimiento académico de los sujetos en producción textual es evidente en todos los análisis realizados. El comportamiento de las curvas en color rojo no permiten lugar a dudas.

5.3.1 Rendimientos por distribución de rango en los textos narrativo y argumentativo

El siguiente gráfico presenta los resultados generales de las pruebas de comprensión y producción en relación al texto narrativo.

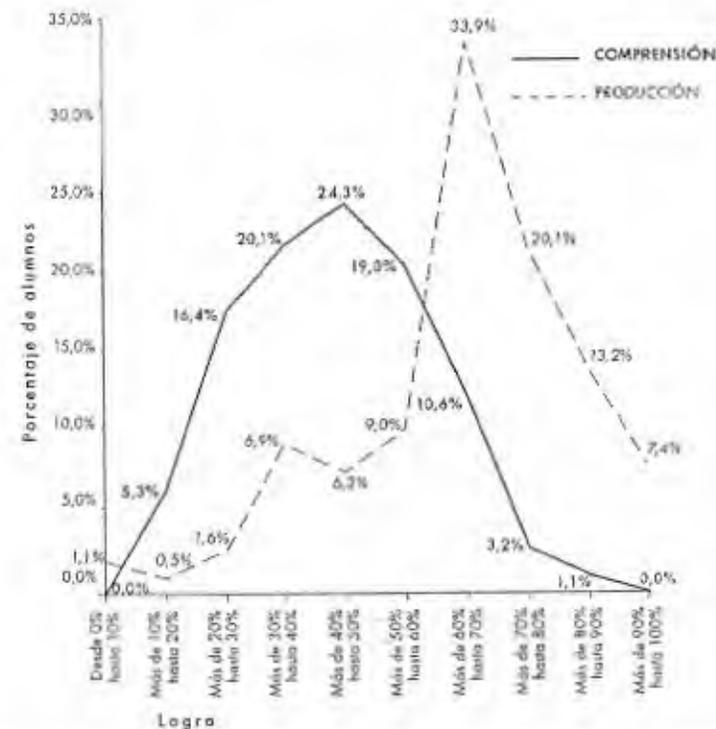


Gráfico 7. PRUEBAS DE NARRACION. Resultados Generales Comprensión y Producción

De acuerdo con los datos presentados, se puede inferir que el conocimiento y destreza demostrado en la comprensión y producción del discurso escrito, en cuanto a las categorías superestructurales del texto narrativo, conduce a que los sujetos de la muestra a desempeñarse más eficiente en la escritura de estructuras narrativas que en su comprensión, hecho ya ampliamente reiterado. El movimiento de las curvas presentadas en el Gráfico 7 refleja que la producción textual incluye un total importante de 74,6% de los alumnos, concentrados en torno a un rendimiento acumulativo entre el 60% y el 100%. Del mismo modo, entre estos mismos rangos de logro, sólo se detecta un 14,9% de sujetos en comprensión del texto narrativo.

Según se aprecia, no se detectan alumnos que alcancen el rango entre el 90% y 100% de logro en comprensión narrativa; por el contrario, las cifras indican que existe un 7,4% de alumnos que se acercan al máximo puntaje de rendimiento académico en la producción de un texto de tipo narrativo.

Habrà que indagar más profundamente en los siguientes gráficos y tablas, buscando antecedentes que expliquen el bajo rendimiento académico observado en la comprensión del texto narrativo. Debe existir un factor determinante que indagar que dé cuenta del escaso manejo demostrado en la comprensión de esta tipología textual.

A continuación, se lleva a cabo un estudio detallado de los polígonos de frecuencias generales que dan cuenta de las variables en textos de tipo argumentativo.

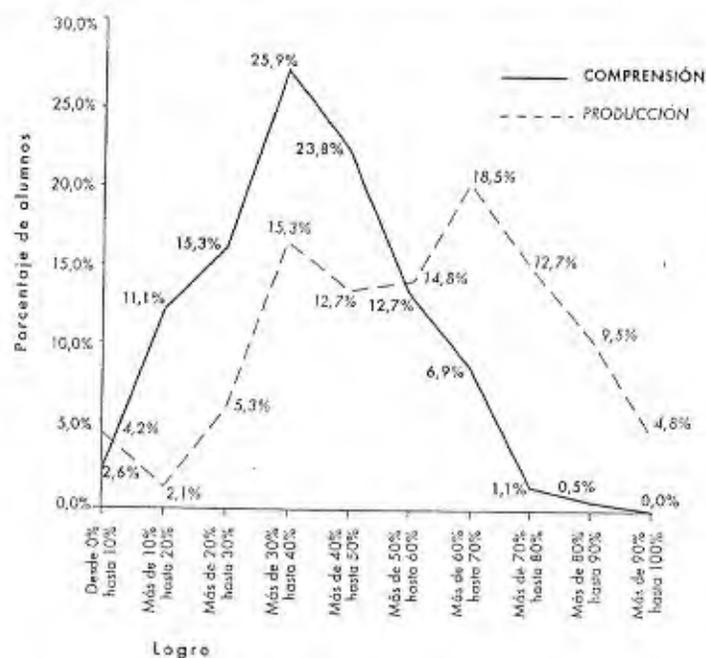


Gráfico 8. PRUEBAS ARGUMENTACION.
Resultados Generales Comprensión y Producción

Los resultados obtenidos en el presente gráfico de frecuencias acumulativas respecto de la comprensión y producción del texto argumentativo presentan un rendimiento académico que podría, en principio, parecer similar respecto del texto narrativo. Sin embargo, el estudio cuidadoso de las cifras demuestra que los sujetos alcanzan un desempeño inferior en esta tipología textual. La curva del rendimiento de producción escrita, en este caso, no presenta altos picos ascendentes, sino que muestra cierta homogeneidad. Por el contrario, el comportamiento de los resultados de comprensión del texto argumentativo es muy variable: una alta concentración de alumnos se ubica bajo el 50% de logro y, luego, se observa un abrupto descenso hasta presentar cero logro en los niveles superiores de rendimiento.

De este modo, los resultados en producción textual muestran que un total de 45,5% de los alumnos se distribuye entre los rendimientos acumulativos del 60% y el 100%. Del mismo modo, entre estos mismos rangos de logro, sólo se detecta un 8,5% de sujetos en comprensión del texto argumentativo. Ya se han adelantado algunas explicaciones posibles que intentan referirse a estos logros, hecho por el cual no profundizaremos en este punto.

Estudios pormenorizados de las distribuciones entregadas permiten sostener que uno de los factores esenciales que explicaría la diferencia entre comprensión y producción del texto argumentativo sería el dominio de las categorías superestructurales, tales como tesis, argumentos, hechos que los apoyen y conclusión argumentativa. Junto a ello, también debe ser consignado como factor importante el uso de macroestrategias que posibiliten la construcción de una macroestructura semántica del discurso argumentativo. Los resultados presentados permiten concluir que los lectores tienen mayores dificultades para comprender globalmente un texto que para producir coherencia global en el texto argumentativo.

5.4 Contratación de las hipótesis: resultados de las correlaciones

A continuación, se presentan y analizan los resultados de las correlaciones. Cabe señalar que los cálculos estadísticos realizados para el presente estudio se efectuaron con el apoyo del programa computacional Microsta que permite cálculos de matriz correlacional, correlación y determinación múltiple y test ANOVA simple, entre otros.

5.4.1 Lectura-Escritura en el nivel general

La primera hipótesis planteada en esta investigación apunta a la supuesta correlación general entre comprensión y producción textual. En ella se sostiene que existe una correlación significativamente positiva ($\alpha = 0.05$) entre los rendimientos generales obtenidos en la totalidad de las pruebas de comprensión y los rendimientos generales de la totalidad de las pruebas de producción. Los resultados de la aplicación de los tests pertinentes indican que la lectura y la escritura aparecen correlacionadas positivamente con un coeficiente de correlación simple del 0,40595, que excede largamente el valor crítico a dos colas con un nivel de error del 0,05 ($r = +/- 0,14276$). Todo ello permite señalar que los datos son correctos, que no se

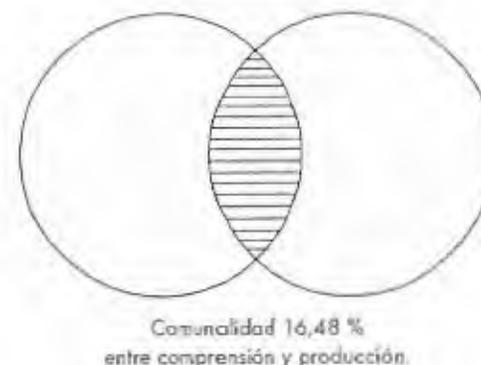
deben presumiblemente al azar y que avalan la teoría que sostiene la investigación. Al mismo tiempo, ella indica que se apoya la hipótesis con un nivel de error mucho menor que el mínimo fijado.

La corroboración de la primera hipótesis general de esta investigación entrega un primer dato importante en favor de la conexión lectura-escritura y refuerza con antecedentes estadísticos, obtenidos a partir de una amplia muestra e instrumentos adecuadamente contruidos con altos índices de confiabilidad, muchas de las especulaciones respecto de esta conexión. También estos datos concretos y fiables ayudan a la construcción de un modelo más completo sobre las conexiones y a visualizar una hipótesis fundada en indagaciones discursivas y cognitivas, superando las duras influencias estructuralistas y conductistas que han determinado fuertemente las tendencias conceptuales y pedagógicas en lectura y en escritura.

Como se ha sostenido, los coeficientes de correlación simple presentados más arriba permiten sostener que la comprensión y la producción se correlacionan significativa y positivamente. Ante estos datos, lo obligado es preguntarse: ¿qué es lo que correlaciona estas pruebas en forma sustancial?, ¿cuál es el factor común subyacente?, ¿qué factor o factores pueden explicar esta alta correlación?. Una respuesta plausible surge de la teoría bidireccional que ha servido, en parte, de base a esta investigación. Dado que las correlaciones son positivas y significativas en todos los niveles de comprensión/producción (las 28 correlaciones simples obtenidas fueron significativas a un $\alpha < 0,05$), es factible aseverar que existe un conjunto de estrategias de base tanto en el nivel microestructural, macroestructural y superestructural que sería común. Es decir, un conocimiento procedural que constituiría el soporte de los mecanismos de comprensión y producción textual de los textos argumentativo y narrativo. O, como diría Reuter (1995), que existiría una macrocompetencia general que sustenta la escritura y la lectura en cada tipología textual revisada, pero, obviamente, se deja abierta la posibilidad de que dicho conocimiento varíe a través del desarrollo ontogenético de los sujetos. Las altas correlaciones indican que lectura y escritura se construyen sobre un espiral de relaciones que deberían sufrir acomodaciones a medida que los lectores/escritores evolucionen y que, en sus subcomponentes, existen procesos cognitivos de índole textual que podrían ser compartidos en la ejecución de cada habilidad. Estos hallazgos dan cobida a teorías que sustentan la interconexión entre lectura y escritura desde un plano netamente teórico, pero es evidente que las implicaciones pedagógicas son múltiples y muy diversas y habrá que referirse a ellas con mayor detalle.

Ahora bien, todo lo anterior indica que, en cuanto a las cifras generales, se detecta una comunalidad de 16,48 %. Ello muestra una área de intersección entre comprensión y producción desde la óptica discursiva y cognitiva en lo que a textos narrativos y argumentativos se refiere. El siguiente diagrama ilustra las dos habilidades en cuestión y muestra el área de conocimientos compartidos entre estas dos procesos.

Diagrama I



No cabe duda de que la lectura y la escritura obedecen a procesamientos textuales muy específicos y que no son procesos idénticos. De hecho, ninguno de los modelos teóricos que pretenden explicar las conexiones entre lectura y escritura ha llegado a postular aquello. El anterior diagrama muestra claramente que existen áreas muy delimitadas (83,52%) que escapan a la comunalidad y que darían cuenta de los procesos específicos correspondientes a la lectura y la escritura. Posteriores investigaciones deberán estudiar con mayor detención una línea de trabajo interesada en las diferencias entre comprensión y producción, pues el enfoque aquí abordado -por ahora- aboga por las similitudes, en desmedro de las diversidades.

Retomando las cifras del diagrama que da cuenta de la comunalidad detectada, si se comparan los presentes resultados con los obtenidos inicialmente por Parodi (1998), es posible encontrar mayor evidencia en favor del modelo bidireccional, en cuanto a la conexión lectura-escritura y a las posibles diferencias evolutivas que se pueden presentar en la relación entre lectura y escritura, es decir, en el aspecto del desarrollo ontogenético. Los resultados preliminares de Parodi (1998) indican que existe una comunalidad de 51,76% entre comprensión y producción de textos argumentativos en escolares que cursan 8o. grado. Según se aprecia, la comunalidad detectada en la presente investigación en los mismos procesos en cuestión y desde una óptica muy similar, pero con sujetos de 4o. año de Enseñanza Media, es relativamente menor, aunque significativa. Ello podría arrojar luz sobre el carácter evolutivo de la relación entre lectura y escritura a medida que se desarrollan los sujetos. Esto podría querer decir que, siguiendo los postulados de la hipótesis bidireccional, determinados subprocesos y/o estrategias no serían compartidos a lo largo de todo el desarrollo de cada proceso, sino que variarían en su naturaleza y tipo de relación.

Al mismo tiempo, no se puede dejar de señalar que estas correlaciones positivas, si bien enfocadas desde un terreno claramente discursivo y cognitivo, no dejan de presentar cierta relación con los estudios realizados por Shanahan y Lamax (1986) y Eisterhold *et al.* (1990). Aunque, tal como ya se apuntó, discrepemos en ciertos

aspectos conceptuales y metodológicos, son antecedentes en cuanto a que la conexión lectura-escritura cuenta con estudios previos.

5.4.2 Variables de nivel microestructural

Una vez determinadas las correlaciones estadísticas en el nivel general, la segunda hipótesis planteada en este trabajo dice relación con la supuesta correlación positiva del nivel textual microestructural entre comprensión y producción de textos. Las pruebas estadísticas aplicadas en este caso demuestran que los resultados son estadísticamente significativos ($r = 0,40409$; $\alpha_2 < 0,05$), lo que pone de manifiesto que la comprensión de las relaciones microestructurales (o de coherencia parcial) estaría directamente relacionada con la producción escrita de nexos y relaciones textuales en este nivel interoracional o intrapárrafo.

Lo anterior indica que un lector que logra inferir nexos entre componentes locales de la estructura textual, también debería tener la misma habilidad para producir relaciones adecuadas entre las cadenas de enunciadas a nivel microestructural. En otras palabras, un lector/escritor es capaz, por ejemplo, de inferir una relación causa-efecto entre dos proposiciones del texto y, a la vez, es capaz de escribir coherentemente oraciones que impliquen relaciones de este mismo tipo en el nivel de la microestructura, tanto en textos narrativos como argumentativos.

Como se desprende, estos resultados parciales apoyan y dan fuerza a la correlación general detectada. La indagación en cada nivel textual permite comprobar si la significatividad de la correlación general se encuentra sostenida en cada uno de los niveles particulares que componen el todo.

5.4.3 Variables de nivel macroestructural

La tercera hipótesis plantea la existencia de una correlación entre comprensión y producción textual en el nivel macroestructural, es decir, de coherencia global. Los índices estadísticos señalan que la correlación es significativa ($r = 0,29007$; $\alpha_2 < 0,05$). Por lo tanto, la conexión lectura-escritura también se ve apoyada en el nivel macroestructural, hecho que, junto a los resultados de las dos hipótesis anteriores, permite conformar un panorama más o menos homogéneo del fenómeno en estudio.

Como es bien sabido, leer y escribir son procesos de construcción de significado y en ese proceso de elaboración se hace evidente que existen estructuras y/o estrategias comunes que se aplican de manera muy similar en el tratamiento del discurso escrito. Los datos aportados, permiten sugerir que existirían macroestrategias similares de procesamiento discursivo que intervendrían, tanto en la comprensión como en la producción de un texto escrito. Estos operadores macroestructurales permitirían el ahorro de energía cognitiva, ya que no sería necesario duplicar procedimientos similares para efectuar tareas cognitivas de interpretación o elaboración textual.

Evidentemente, la naturaleza específica de dichas estrategias globales comunes a lectura y escritura está aún por definirse y los datos actuales no arrojan mucha luz para dilucidar su carácter concreto.

5.4.4 Variables de nivel superestructural

La última hipótesis que dice relación con los niveles estructurales de la comprensión/producción textual es aquella en que se indaga la correlación entre la superestructura en lectura y en escritura, ya sea en textos narrativos como en textos argumentativos. Con esta hipótesis se busca una comprobación estadística que permita sostener que el manejo de las categorías superestructurales del texto, tanto en comprensión como en producción, se encuentra estadísticamente correlacionada.

Hechos los estudios analíticos pertinentes, se ha comprobado que efectivamente los datos arrojan una correlación significativamente positiva ($r = 0,24832$; $\alpha_2 < 0,05$). Tanto la superestructura narrativa como la argumentativa aparecen estadísticamente correlacionadas en comprensión y producción textual. Ella indica que los mejores lectores en la comprensión de las categorías superestructurales de los textos, también aparecen como los mejores escritores en la producción de los esquemas textuales de tipo narrativo y argumentativo.

Dado esta correlación positiva, se debe suponer que existe un conocimiento de base que permite a los lectores/escritores realizar tareas que involucren el dominio de determinadas categorías organizadoras básicas de los tipos textuales involucrados.

Ahora bien, a modo de síntesis, el siguiente cuadro presenta todos los índices correlacionales obtenidos a partir de las primeras cuatro hipótesis.

Tabla 2. Correlaciones simples entre comprensión y producción (N=189)

Nivel de Comprensión/Producción	Correlación
Nivel General	0,40595***
Microestructura	0,40409***
Macroestructura	0,29007***
Superestructura	0,24832***
*** $p2 < 0,001$	

Como se observa, la Tabla 2 resume los datos sobre los coeficientes de correlación simple de las cuatro hipótesis analizadas hasta este momento. Es importante hacer notar que los resultados de estos cálculos se encuentran muy por debajo de lo esperado ($\alpha 0,05$), ello quiere decir que los datos pueden tener un error interpretativo menor que 0,001. O, menos que una vez en mil. Por lo tanto, tanto la teoría como los datos manejados respecto de estas cuatro primeras hipótesis son reales y correctos con un error ínfimo (menos que uno en mil), obviamente no se deben al azar. Todo esto da sustento estadístico significativo a las conexiones entre lectura y escritura y confirma de modo importante que la teoría bidireccional apunta en sentido correcto. La corroboración de estas hipótesis apoya de manera certera la existencia de un componente cognitivo/textual común a la comprensión y producción de textos narrativos y argumentativos.

5.4.5 Narración y argumentación en comprensión

La quinta hipótesis constituye la primera de un par muy relacionado. Tal como las cuatro anteriores parten de una general que se desglosa en tres más específicas, la quinta y la sexta abordan un mismo tema, pero incluyen variables diferentes.

La primera de ellas se refiere a la supuesta diferencia significativa entre la narración y la argumentación en comprensión textual. La aplicación del test ANOVA simple a los resultados parciales indica que la diferencia obtenida es estadísticamente significativa ($F = 15,566$; $p = 9,506E-05$). Ello lleva a sostener que, para la mayoría de los sujetos de la muestra, comprender un texto narrativo no presenta la misma dificultad que comprender uno de carácter argumentativo. El análisis de las medias aritméticas permite afirmar que, para estos lectores, resulta más fácil entender un texto narrativo, mientras que la superestructura argumentativa se destaca como de mayor dificultad en su procesamiento.

Esta idea, no comprobada anteriormente, ya había sido anticipada a modo de supuesta o hipótesis por Gómez (1991) y Parodi (1992, 1993), a partir de los logros observados en sujetos de diversos niveles escolares en su comprensión del texto escrito de carácter argumentativo. En estas investigaciones, los magros logros registrados en comprensión de la argumentación de tipo monológica hizo postular a estos investigadores que la educación escolar formal prestaba mayor atención a otro tipo de texto escrito en desmedro del argumentativo y ello redundaba en un escaso conocimiento de las categorías básicas del discurso persuasivo. Estos investigadores coincidían en suponer que no era la incapacidad cognitiva de los estudiantes lo que les impedía comprender una estructura argumentativa, sino la carencia de instrucción directa sobre las características esenciales de un texto argumentativo y los propósitos que lo generan. También Peronard (1991) sugiere que la excesiva atención en el desarrollo de la comprensión del texto narrativo en la Educación Básica ha debilitado los conocimientos y estrategias que los sujetos deben desarrollar para alcanzar el dominio de una de las tipologías más relevantes para el desarrollo del hombre de hoy, a saber, la argumentación.

Ante estos hallazgos empíricos, no cabe más que ratificar la idea de que los sujetos de la muestra, a pesar de estar en nivel escolar terminal, demuestran menor rendimiento en el texto argumentativo, hecho que seguramente no se debe a impedimentos psicológicos o maduracionales, sino que a una falta de entrenamiento en la lectura de textos de este tipo. Evidentemente, su mayor familiarización con la tipología narrativa ha favorecido su comprensión de los textos y su desempeño en las respuestas a las preguntas inferenciales.

5.4.6 Narración y argumentación en producción

La última hipótesis planteada en esta investigación se formuló en términos de comprobar que escribir textos de tipo narrativo no presenta la misma dificultad que la redacción de un texto argumentativo. Los resultados de la aplicación del test ANOVA simple llevan a concluir que existe diferencia significativa entre las medias de ambos grupos ($F = 28,486$; $p = 1,636E-07$).

La corroboración de esta sexta hipótesis indica que el manejo de las categorías que dan sustento a un texto argumentativo resultan más complejas de manejar por los sujetos de la muestra y, evidentemente, ellos muestran un mejor conocimiento y dominio de las estructuras discursivas características de la narración. Tal como ya se hacía mención anteriormente, la argumentación presenta un carácter más difícil para los alumnos de la muestra en comparación con la narración. Al respecto, vale la pena destacar que resultados similares se han obtenido con sujetos chilenos y españoles que cursan 6º y 8º grados en cuanto a la calidad de la producción escrita de tipos narrativos y argumentativos (Marinkovich, 1999, 2002; Morón, 1999, 2002). Por su parte, Sánchez y Álvarez (1999) también reportan las dificultades en la producción escrita de textos argumentativos en sujetos venezolanos de edades similares a las de los estudios anteriores.

Conclusiones

El peso de la evidencia aportada en esta investigación permite comprobar la existencia de una relación entre lectura y escritura y, al mismo tiempo, los hallazgos empíricos generados han probado que la validez de las hipótesis se ve avalada con un error estadístico mucho menor al estimado inicialmente. Del mismo modo, las tablas de correlaciones aportan antecedentes sustantivos que permiten concluir que la conexión entre lectura y escritura, desde una perspectiva discursiva cognitiva, se revela como un fenómeno sistemático en todos los niveles textuales investigados y en las dos tipologías, a saber, narrativa y argumentativa.

La corroboración de todas las hipótesis postuladas en este estudio, con resultados estadísticamente significativos, entrega evidencia importante para apoyar la idea de que la comprensión y la producción textual, en la línea moderna de los estudios psicosociolingüísticos, se constituyen en procesos interconectados. Esto quiere decir que existe una competencia estratégica compartida de base o un conocimiento general que da sustento tanto a ciertos aspectos de la lectura, como de la escritura. Ello permite sostener que los datos aportados son correctos y la teoría que da base a esta investigación se encuentra claramente apoyada. Por lo tanto, la hipótesis bidireccional sobre las conexiones lectura-escritura resulta una alternativa a seguir profundizando en esta línea de trabajo.

Todo ello pone de manifiesto que si bien, según se desprende de la revisión teórica realizada, comprensión y producción textual se han desarrollado un tanto separada y diferencialmente, es decir, a la luz de enfoques teóricos diversos y por caminos que han enfrentado rutas no siempre similares, parece necesaria elaborar o perfeccionar teorías más abarcadoras que logren dar cuenta del fenómeno de manera global, pero a la vez profunda e integralmente, sin dejar de lado las convergencias, pero, a la vez, también atendiendo a los rasgos específicos de cada habilidad en cuestión.

Al respecto, vale la pena recordar que la hipótesis bidireccional parte del supuesto de que la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez interdependientes. Esta hipótesis presenta las relaciones entre lectura y es-

critura como un conjunto de procesos interrelacionados que utilizan un sustrato de conocimiento común, sin llegar a recargar grandemente el sistema cognitivo del sujeto. En este sentido, la conexión lectura-escritura permitiría ahorrar energía al sistema cognitivo del lector/escritor, posibilitando el uso de estrategias comunes que llevaría a una mejor distribución de los recursos energéticos en el procesamiento discursivo.

También parece pertinente reiterar que coincidimos con Eisterhold (1991), en cuanto a que el modelo bidireccional es el más complejo, pero también el más completo, ya que en él se consideran subsistemas separadas, así como ciertas capacidades subyacentes comunes a ambos dominios. En todo caso, según la evidencia aportada en la presente investigación queda claro que muchos aspectos de este modelo habrán de ser indagados con mayor profundidad, por ejemplo, aportar mayores datos sobre posibles diferencias de tipo ontogenético que existirían entre las conexiones lectura-escritura en las diversas tipologías textuales.

Ahora bien, basado en los hallazgos encontrados y en un análisis más pormenorizado, se llega a sostener que los sujetos de la muestra disponen de un amplio bagaje de herramientas cognitivas que los conducen a un logro relativo en su tarea en el nivel microestructural, infiriendo o produciendo coherentemente los nexos requeridos para elaborar una interpretación textual pertinente o para llevar a cabo el desarrollo de un escrito coherente. En todo caso, si se considera el nivel escolar terminal de estos alumnos y el tipo de texto involucrado, los porcentajes alcanzados pueden ser interpretados como poco satisfactorios (41% promedio en comprensión y 61% promedio en producción. Cf. Tabla 1). Al parecer, el establecimiento de la coherencia local, ya sea en la interpretación como en la producción de un texto, debería implicar menores dificultades para estos sujetos en su nivel escolar, ya que deberían lograr llevar a cabo en mejores términos, entre otros, los procesos necesarios para relacionar oraciones contiguas, establecer relaciones de correferencia y desarrollar una adecuada progresión temática.

Mayor complejidad impone el nivel macroestructural y se nota un dominio relativo en las macroestrategias de síntesis e identificación del tema central. Según se desprende, cuando los alumnos deben ejecutar procedimientos de lectura que exigen selección y reducción de información con el fin de construir macroproposiciones que les permitan relacionar la información de un párrafo a otro, los recursos estratégicos no están disponibles y la capacidad de memoria de corto plazo se satura con información parcial desconectada entre sí que no alcanza a ser procesada y organizada coherentemente. Por su parte, el proceso de producción textual enfrenta similares dificultades y los escritores, no disponiendo de los recursos necesarios, elaboran listados de información que sólo alcanzan niveles de coherencia parcial. Estos sujetos, por las mismas razones presentadas más arriba, generan significados textuales que no se articulan en torno a una idea central cuyas partes no se desarrollan jerárquica y coherentemente en un nivel global. De este modo, se producen textos carentes de una organización general adecuada.

Por otra parte, una explicación del comportamiento de los escritores con más bajo logro puede estar en que ellos no mantienen activa la información en la memo-

ria de corto plazo y, por lo tanto, a medida que escriben, olvidan las ideas recién generadas y saltan de una idea a otra. Normalmente, estos escritores inmaduros no han logrado automatizar ciertos procedimientos más superficiales, tales como la puntuación, la inclusión de conectivos, la acentuación y, por tanto, se concentran en ellos excesivamente, restando atención a la generación, organización y revisión de las ideas escritas. Por el contrario, los buenos escritores parecen mantener por más tiempo la información escrita y no escrita en la memoria de corto plazo, durante el proceso de escritura, logrando automatizar algunos procesos superficiales propios de la etapa de traducción o textualización (Flower & Hayes, 1981, 1993), para concentrarse en la generación, desarrollo y revisión de las ideas (Ede & Lunsford, 1988). Por supuesto, que todo ello implica, entre otras cosas, una mayor capacidad de la memoria operativa. Al respecto, Gagné (1991) sostiene que varios estudios realizados dan cuenta de la mayor capacidad de memoria en el caso de los buenos escritores en comparación con los más inmaduros.

Desde la perspectiva de la comprensión textual, se puede establecer la misma comparación entre los comprendedores con alto y bajo nivel de logro. Esto quiere decir que los malos lectores no retienen en su memoria de corto plazo la información que se va incorporando y, dada la capacidad limitada de ésta, al no poder construir una interpretación coherente reducida (macroestrategias), olvidan esa información para dar cabida a la nueva información entrante. Del mismo modo que los malos escritores, los malos lectores focalizan su atención en ideas muy particulares y les dan carácter de macroproposición, no reconociendo las categorías superestructurales de los textos. Por su parte, los buenos lectores, por sus mejores estrategias de procesamiento y mayor capacidad de memoria, sí construyen una interpretación coherente de los significados que van ingresando a su memoria y logran organizarlos, reduciendo la información, de acuerdo con las categorías inferidas en cuanto al grado de relevancia de la información y al nivel superestructural involucrado.

Por su parte, escaso es el desempeño demostrado por los sujetos de la muestra en el uso de estrategias esquemáticas eficientes o, en otras palabras, de recursos que permitan la comprensión/producción de la superestructura persuasiva. Se detecta especial dificultad en la elaboración/inferencia de la conclusión argumentativa, categoría canónica que, en algunos casos, puede concluir la presentación de argumentos con un cierre discursivo singular o, en otros, reiterar el planteamiento de la tesis (van Dijk, 1983; Alvarez, 1996; La Cascio, 1998). Este hecho, tal como ya se ha enfatizado, estaría poniendo en evidencia problemas en el manejo de la tipología textual seleccionada y/a un escaso conocimiento disponible en este punto. Por el contrario, la evidencia disponible comprueba, en todos los niveles textuales, el mejor logro de la superestructura narrativa (Goldman *et al.*, 1999).

Estos hallazgos empíricos, apoyados estadísticamente de manera significativa y con errores menores al postulada 0,05, destacan el hecho de que para los sujetos de la muestra, tanto en comprensión como en producción, sus mejores logros los obtienen en textos de tipo narrativo, mientras que la superestructura argumentativa, en ambas habilidades en estudio, presenta las mayores dificultades (40,4% promedio en comprensión y 57,1% en producción). En parte, una explicación plausible ya

ha sido esbozada, en cuanto a la posibilidad de que, frente a la tarea de producción escrita, los sujetos de la muestra optaran por una reproducción literal o semiliteral de narraciones estereotipadas y ya conocidas por ellos, en la cual no necesariamente se evidencia el dominio y manejo de un conjunto de categorías canónicas específicas, sino que se haya debido al recuerdo y reproducción de narraciones almacenadas en la memoria episódica de los sujetos, de acuerdo al objetivo a desarrollar. Lo anterior podría explicar los altos logros, por una parte, al escribir una narración y, por otro, el escaso rendimiento al redactar una argumentación determinada que resulta mucho más novedosa y exigente, cuyo logro requiere una elaboración más creativa y participativa, no disponible en episodios prefijados ya experimentados.

No obstante lo anterior, es evidente que existe una diferencia sustancial entre narración y argumentación cuya explicación profunda debe indagarse más certeramente. No cabe duda, en este punto, de que el sistema escolar tiene responsabilidad en este tema y, se espera, que la actual reforma educacional en curso logre implementar cambios eficientes en cuanto a qué enseñar y al cómo enseñar, aportando, en este aspecto específico, mayor diversidad en cuanto a los tipos de textos que deben ser leídos y redactados por los escolares, así como a las metodologías a emplearse.

Ahora bien, pesquisas más detalladas con el fin de profundizar en el análisis de los datos existentes no previstas en las hipótesis iniciales y realizadas por medio del test ANOVA simple, han permitido comprobar estadísticamente que, por un lado, existe diferencia significativa entre producción y comprensión del texto narrativo ($F = 174,330$; $p = 1,30E-13$) y, por otro, que también se ha comprobado la existencia de una diferencia significativa entre producción y comprensión del texto argumentativo ($F = 71,940$; $p = 2,00E-14$). Estos hechos, ya detectados de cierto modo en los diversos gráficos y cuadros analizados, aparecen ahora estadísticamente comprobados y demuestran que, para este grupo de 189 alumnas de 4o. año de Enseñanza Media, redactar textos narrativos y argumentativos presenta menor dificultad que comprender estos mismos tipos de textos.

Como se ha dicho, a pesar de concluir que existe una correlación positiva entre comprensión y producción textual, el estudio de los datos pormenorizados entre estas habilidades pone de manifiesto una diferencia significativa de logros entre lectura y escritura. En otras palabras, los sujetos de la muestra aparecen como mejores escritores que lectores. Parece prudente reflexionar sobre si responder preguntas que exigen hacer inferencias de tipo microestructural, macroestructural y superestructural puede ser equiparado con la evaluación de un producto escrito en que el lector/corrector infiere la coherencia que el escritor en cuestión ha intentado manifestar allí. En nuestra opinión, este hecho no puede dejar de ser considerado. Por ello, a pesar de contar con instrumentos válidos y confiables, es urgente volver a estudiar en profundidad los criterios para evaluar y correlacionar comprensión y producción.

Por último, dada la naturaleza exploratoria y descriptiva de esta investigación, cualquier implicancia educativa, basada en estos hallazgos preliminares debería

ser tomada con precaución. En todo caso, los resultados generales conducen a sugerir algunas propuestas a tener en cuenta en el diseño de actividades escolares.

En principio, parece obvio destacar que ya no es posible sostener un modelo de enseñanza-aprendizaje que separe tajantemente el desarrollo de la lectura del de la escritura. Ambos procesos han de ser tratados al interior de la sala de clases desde un enfoque que les otorgue espacios compartidos de interacción y desde donde se nutran mutuamente de lo que se va aprendiendo en cada dominio. Las altas correlaciones obtenidas en cada nivel textual y en cada tipología en estudio permiten sugerir que el énfasis debe estar en el proceso de construcción de significados, en el desarrollo de contextos de enseñanza-aprendizaje en los cuales el maestro sea un modelador de comportamientos, con el fin de desarrollar en los lectores/escritores estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y de producción.

Opino que se debería ir hacia la búsqueda de un modelo escolar cuyo eje central sea el supuesto de que lo que se enseña en lectura aporta, en parte, a un conocimiento compartido con lo que se enseña en escritura y vice versa. Evidentemente, hay áreas de absoluta especificidad a cada habilidad, pero ello no invalida la hipótesis sobre las interconexiones; sino que, por el contrario, lleva a abogar por un modelo equilibrado de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos que permitan a los alumnos ser constructores de su propio conocimiento, bajo una guía flexible, pero a la vez clara en los postulados teóricos de base. De hecho, es evidente que al sugerir un replanteamiento de ciertas actividades metodológicas no se piensa exclusivamente en la enseñanza de la lengua materna, sino en un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y las posibilidades comunicativas, enfoque que se entiende como parte integral de las mayoría de las áreas de formación de la educación sistemática.

Ahora bien, estos resultados preliminares deben ser tomados con cautela. Habrá que seguir generando investigaciones que aborden la conexión lectura-escritura desde diversas perspectivas, en particular, habrá que profundizar en un aspecto medular, tal como la identificación de las estrategias comunes a comprensión y producción textual. Ello resulta fundamental y parece uno de los caminos inmediatos a seguir. Del mismo modo, posteriores investigaciones deberán indagar sobre la variabilidad ontogenética postulada por el modelo bidireccional. Como se comprende, el tema de la conexión lectura-escritura desde esta perspectiva se encuentra en sus inicios y los antecedentes presentados constituyen un esfuerzo por aportar una visión cognitiva y discursiva de la lectura y la escritura, procesos muy marcados por tendencias ajenas a las corrientes más modernas.

En efecto, el desafío en investigación es interesante y motivador, ya que quedan abiertas múltiples áreas que indagar y muchas preguntas que contestar.

Bibliografía General

- Adam, J. (1985). *Le texte narratif*. Paris: Nathan.
- Adam, J. (1987). Types de sequences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56: 54-79.
- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alvarez, G. (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Alvarez, M. (1993). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arca/libros.
- Alvarez, M. (1995). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arca/libros.
- Anderson, R. (1993). The future of reading research. En A. Sweet & J. Anderson (Eds.), *Reading research into the 2000 year* (pp. 17-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aristóteles (1971). *Retórica*. Madrid: Institutos de estudios políticos.
- Arnoux, E. (2001). La escritura y los manuales escolares. Ponencia Plenaria presentada en el Encuentro Internacional de Lectura y Escritura, Universidad de Entre Ríos, Paraná, Argentina.
- Arnoux, E. (2002). Orden gramatical y estilo en las Artes de Escribir. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 227-244). Valparaíso: Editorial Universitaria de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35 (51&52), 129-148.
- Athey, I. (1985). Language models and reading. En H. Singer & B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 35-61). Newark, Delaware: IRA & Erlbaum.

- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring and the adult reader. *Educational Psychology Review* 1, 1: 3-38.
- Baker, L., P. Afflerbach & D. Reinking (1996). Developing engaged readers in school and home communities. En Baker, L., P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged Readers in school and home communities* (pp. xiii-xxvii). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bannatyne, A. (1978). *La lectura: un proceso auditivovocal*. Buenos Aires: Editorial Panamericana.
- Barthes, R. (1974). *La antigua retórica: ayudantiemarios*. Argentina: Ed. Tiempo Contemporáneo.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal)*. Madrid: Visor.
- Beaugrande, R. de (1982a). Psychology and composition: past, present and future. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know: the language, process and structure of written discourse* (pp. 211-266). London: Academic Press.
- Beaugrande, R. de (1982b). Toward a general theory of creativity. *Poetics*, 8: 269-306.
- Beaugrande, R. de (1997). *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society* (vol. LXI). In the Series *Advances in Discourse Processes*, R. Freedle (Ed.). Norwood, NY: Ablex Publishing.
- Bechtel, W. & A. Abrahamson (1996). *Connectionism and the mind. An introduction to parallel processing in networks*. Oxford, UK: Blackwell.
- Belanger, J. (1987). Theory and research into reading and writing connections: a critical review. *Reading-Canada Lecture* 5, 1: 10-21.
- Belinchón, M., A. Revière, & J. M. Igoa (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. London: Erlbaum.
- Berthoff, A. (1982). *Forming Thinking writing: the composing imagination*. U.S.A.: Boynton/Cook Publishers.
- Berthoff, A. (1991). Rhetoric as hermeneutic. *College Composition & Communication* 42: 42-69.
- Berthoff, A. (1990). Paulo Freire's liberation pedagogy. En R. Graves (Ed.), *Rhetoric and Composition* (pp. 168-179). U.S.A.: Boynton/Cook Publishers.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bower, G., J. Black & T. Turner (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology* 11, 177-220.
- Brem, S. Russell, J. & L. Weems, (2001) Science on the Web: students evaluations of scientific arguments. *Discourse Processes*, 32 (2&3), 191-213.
- Britton, J. (1989). Writing-and-reading in the classroom. En A. Dyson (Ed.), *Collaboration through writing and reading: exploring possibilities* (pp. 217-246). Illinois: NCTE.
- Britton, B. & A. Graesser (Eds.) (1996). *Models of understanding text*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Broncano, F. (Ed.) (1995). *La mente humana*. Madrid: Trotta.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, G. & G. Yule (1991). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Cairney, T. H. (1990). *Teaching reading comprehension*. Philadelphia: Open University Press.
- Colkins, L. (1994). *Didáctica de la escritura: en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje* 49, 3-19.
- Camps, A. & M. Millian (Eds.) (1999). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University press.
- Carriedo, N. (1996). Consideraciones metodológicas de los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 87-107.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker* (pp. 135-158). Valparaíso de Chile: Editorial Universitaria de Valparaíso.
- Caverly, D. & V. Orlando (1991). Textbook study strategies. En R. Flippo & D. Caverly

- (Eds.), *Teaching reading and study strategies at the college level* (pp. 54-69). Newark, Delaware: IRA.
- Chafe, W. & J. Danielewicz (1987). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz & J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83-115). New York: Academic Press.
- Choll, J. & V. Jacobs (1983). Writing and reading in the elementary grades: developmental trends among low SES children. *Language Arts* 60, (5): 617-626.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Problématique sémiolinguistique de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charolles, M. (1988). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 1960. *Modèles Linguistiques* X/2.
- Chartier, A. M. & J. Hébrard (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2 (2): 39-71.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & J. Passerault (1996). *Psicolinguistique textuelle*. Paris: Hachette.
- Coll, C., E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, Y. Solé & A. Zabala (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cooper, L. & R. Odell (1977). *Evaluating writing: describing, measuring, judging*. USA: NCTE.
- Cooper, L. & R. Odell (1998). *Evaluating writing: The role of teacher's knowledge about text, learning & culture*. Urbana, IL: NCTE.
- Cooper, M. & M. Holzman (1983). Talking about protocols. *College Composition & Communication* 34, 3: 34-48.
- Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Crowder, R. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Cunningham, J. & T. Moore (1990). El confuso mundo de la idea principal. En J.F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora* (pp. 13-28). Madrid: Visor.
- Cunningham, J. & J. Fitzgerald (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly* 31, (1): 49-74.
- Danks, J. & I. End (1987). Processing strategies for reading and listening. En R. Horowitz & S. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 346-362). San Diego: Academic Press.
- Danks, J., Bohn, L. & R. Fears (1986). Comprehension processes in oral reading. En G. Flores d'Arcas & R. Jarvella (Eds.), *The processes of language understanding* (pp. 148-161). Chichester: Wiley.
- Davidson, D. (1990). De la verdad y de la interpretación. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje. Barcelona: Gedisa.
- De Gómez, Tana (Ed.) (1973). *Simon and Schuster's international dictionary*. New York: Simon and Schuster's Inc.
- De Vega, M. & F. Cuetos (Coords.) (1999). *Psicolinguística del español*. Madrid: Trotta.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vega, M., M. Carreiras, M. Gutiérrez-Calvo & M. Alonso-Quecuty (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Delclaux, I. & J. Seoane (1985). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dobrin, D. (1986). Protocols once more. *College English* 48, (7): 133-145.
- Dole, J., G. Duffy, L. Roehler & P. Pearson (1991). Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research* 61, (2): 239-264.
- Douglas, J. (1888). *The principles of English grammar*. London: Simpkin, Marshall and Co.
- Dyson, A. (Ed.) (1989). *Collaboration through writing and reading: exploring possibilities*. Illinois: NCTE.
- Eckhoff, S. (1983). How reading affects children's writing. *Language Arts* 60, (5): 234-256.
- Ede, L. & A. Lunsford (1988). Audience addressed/audience invoked: the role of audience in composition theory and pedagogy. En G. Tate & E. Corbett (Eds.), *The writing teacher's sourcebook* (pp. 248-259). New York: Oxford University 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.
- Eisterhold, J., P. Carrell, S. Silberstein, B. Kroll & P. Kuehn (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *Tesol Quarterly*, 24, 2: 245-266.
- Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & K. Plunkett (1998). *Rethinking innateness. Connectionist perspective on development*. Cambridge: MIT Press.

- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, Illinois: NCTE.
- Engel, P. (Comp.) (1993). *Psicología ordinaria y ciencias cognitivas*. Barcelona: Gedisa.
- Farr, R. & R. F. Carey (1986). *Reading. What can be measured*. Newark, Delaware: IRA.
- Felton, M. & D. Kuhn, (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes* 32 (2&3), 135-153.
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferreiro, E. & Gómez M. Palacio (Comps.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Fitzgerald, J. & T. Shanahan, (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist* 35, 39-50.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. New York: Prentice-Hall International.
- Fippo, R. & D. Caverly (Eds.) (1991a). *Teaching reading & study strategies at college level*. Newark, Delaware: IRA.
- Fippo, R. & D. Caverly (Eds.) (1991b). *College reading and study strategy programs*. Newark, Delaware: IRA.
- Flores D'arçais, G. & R. Schreuder (1981). The process of language understanding: a few issues in Contemporary psycholinguistics. En G. B. Flores D'arçais & R. J. Jarvella (Eds.), *The process of language understanding* (pp. 79-114). New York: Wiley.
- Flower, L. & J. Hayes (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39, 4: 78-90.
- Flower, L. & J. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication* 31: 132-149.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English* 41, (1): 345-357.
- Flower, L. (1989). Cognition, context and theory building. *College Composition & Communication* 40, (3): 122-142.
- Flower, L. (1990). *Reading to write: exploring a cognitive & social process*. New York: Oxford University Press.
- Flower, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Flower, L. & J. Hayes, (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition & Communication* 31: 49-63.
- Flower, L., V. Estein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick & W. Peck (1990). *Reading to write: exploring a cognitive & social process*. New York: Oxford University Press.

- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fodor, J. (1999). *Conceptos: Donde la ciencia cognitiva se equivocó*. Barcelona: Gedisa.
- Fowler, H. W. & F.G. Fowler (1906). *The King's English*. Oxford: Clarendon Press.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Ed.
- Frias, M. (1996). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Godamer, H. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Gráficas Ortega S. A.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid, Visor.
- García-Albea, J. (1993). *Mente y conducta*. Madrid: Editorial Trotta.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Madrid: Paidós.
- Garner, R. (1994). Metacognition and executive control. En R. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 761-787). Newark, Delaware: IRA.
- Garrod, S. & A. Sanford (1999). Incrementality in discourse understanding. En S. Goldman & H. van Oostendorp (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 3-28). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. (1996). The structure-building framework: what it is, what it might also be and why. En B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 316-339). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Glozer, S., M. Searsfoss, L. W. & Gentile, L. M. (1998). *Reexamining Reading Diagnosis*. Newark: IRA.
- Golden, R. & D. Rumelhart (1993). A parallel distributed processing model of story comprehension and recall. *Discourse Processes*, 16: 203-237.
- Golder, C. & Cairier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- Goldman, S. & van Oostendorp, H. (Eds.) (1999) *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goldman, S., Graesser, A. & P. van den Broek (Eds.) (1999). *Narrative comprehension, causality and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goldman, S., Varma, S. & N. Cote (1996). Extending capacity-constrained construction integration: toward «smarter» and flexible models of text

- comprehension. En B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 73-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gómez, L. (1991). Los mundos del hombre y la educación. En *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de educación básica y educación media: usos y enseñanzas* (pp. 59). Proyecto Fondecyt, UCV: Valparaíso.
- Gómez, L. (1993). Los mundos del hombre y del lenguaje. *Actas IX Congreso de la ALFAL*. Campinas, Brasil.
- Gómez, L. (1995). La dimensión social de la comprensión textual. *Signos*, XVII, 35-36.
- Gómez, L. (1998). Dimensión social de la comprensión verbal. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi & P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 34-58). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Goodman, J. & K. Goodman (1993). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language). En L. Moll (Comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 263-292). Buenos Aires, Aique.
- Goodman, J. & K. Goodman (1994). To err is human: learning about language processes by analyzing miscues. En R. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 104-128). Newark, Delaware: IRA.
- Goodman, K. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, 42: 639-643.
- Goodman, K. (1985). Unity in reading. En H. Singer y B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 813-840). Newark, Delaware: IRA & Erlbaum.
- Goodman, K. (1993). *Ken Goodman on reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. En R. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1093-1130). Newark: IRA.
- Gough, P. (1985a). One second of reading. En H. Singer & B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 661-686). Newark, Delaware: IRA.
- Gough, P. (1985b). One second of reading: postscript. En H. Singer & B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 687-688). Newark, Delaware: IRA y Erlbaum.
- Graesser, A. & L. Clark (1985). *Structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, NJ: Ablex.
- Graesser, A. & L. Clark (1985). The generation of Knowledge-based inferences during narrative comprehension. En G. Rickheit & H. Rickheit (Eds.), *Inference in text processing*. Amsterdam: Elsevier.

- Graesser, A., Gernsbacher, M. & S. Goldman (1997). Cognition. En T. van Dijk (Comp.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 417-454). London: Sage.
- Graesser, A., Singer, M. & T. Trabasso (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* 101: 371-395.
- Graesser, A., Swamer, S., Baggett, W. & M. Sell (1996). New models of deep comprehension. En B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 235-269). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Groubard, S. (Comp.) (1999). *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial. Sistemas simbólicos y redes neuronales*. Barcelona: Gedisa.
- Greene, S. & J. Ackerman (1995). Expanding the constructivist metaphor: a rhetorical perspective on literacy research and practice. *Review of Educational Research*, 65, (4): 383-420.
- Grégoire, J. & Piérart, B., (1997). *Évaluer les troubles de la lecture*. Paris: De Boeck & Larcier.
- Grice, I. (1975). Logic and conversation. En Cole & Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (pp. 178-188). New York: Academic Press.
- Halliday, M. (1987). Spoken and written modes of meaning. En R. Horowitz & J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 55-82). New York: Academic Press.
- Halliday, M. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heller, M. (1995). *Reading-writing connections: from theory to practice*. Longman: London.
- Henderson, J., M. Singer & F. Ferreira (Eds.) (1995). *Reading and language processing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Herber, H. (1994). Professional connections: pioneers and contemporaries in reading. En R. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 4-21). Newark, Delaware: IRA & Erlbaum.
- Hockett, Ch. (1958). *A course in modern linguistic*. New York: MacMillan.
- Holmers, J. & H. Singer (1964). Theoretical models and trends toward more basic research in reading. *Review of Educational Research*, XXXIV, (2): 127-155.
- Horowitz, R. & J. Samuels (1987). Comprehending oral and written language: critical contrasts for literacy and schooling. En R. Horowitz & J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 1-43). New York: Academic Press.

- Horowitz, R. (1987). Rhetorical structure in discourse processing. En R. Horowitz & J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 117-155). New York: Academic Press.
- Horsello, M. & N. Allendes (1995). Expresiones lingüísticas en el discurso argumentativo: una aproximación semántica. *Lenguas Modernas* 22: 89-104.
- Horsello, M. & N. Allendes (1996). Argumentación y razonamiento en la ciencia cognitiva. *Lenguas Modernas* 23: 5-24.
- IRA & NCTE (1994). *Standards for the assessment of reading and writing*. USA, IRA & NCTE.
- Irwin, J. & M. Doyle (Eds.) (1992) *Reading/writing connections: learning from research*. Newark, Delaware: IRA.
- Johnston, M. S. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura*. Madrid: Visor.
- Johnston, N. (1977). A pattern unit model of word identification. En D. LaBerge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Johnston, P. (1983). *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark, Delaware: IRA.
- Johnston, P. H. (1989). *La Evaluación de la Comprensión Lectora*. Madrid: Visor.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Just, M. & P. Carpenter (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Just, M. & P. Carpenter (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review* 99: 122-149.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza: Madrid.
- Kent, T. (ed.) (1999). *Post-process theory. Beyond the writing-process paradigm*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1983). *La connotación*. Buenos Aires: Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Khun, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kierzek, J. & W. Gibson (1960). *The MacMillan handbook of English*. New York: The MacMillan Company.
- Kintsch, W. (1977). *Memory and cognition*. New York: Wiley.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review* 95, (2): 163-182.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kucer, S. (1985). The making of meaning: reading and writing as parallel processes. *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.
- LaBerge, D. & S. J. Samuels (1985). Toward a theory of automatic information processing of reading. En H. Singer & B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 689 - 718). Newark, Delaware: IRA & Erlbaum.
- Langer, J. (1992). Reading, writing and genre development. En J. Irwin & M. Doyle (Eds.), *Reading/writing connections: learning from research* (pp. 32-54). IRA, Newark, Delaware.
- Langer, J. (2002). *Effective literacy instruction. Building successful reading and writing programs*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology* 63: 345-367.
- Layton, J. (1979) *The psychology of learning to read*. New York: Academic Press.
- León, J., Martín, A. & O. Pérez (Comps.) (1996). *Cuadernos del ICE: La comprensión de la prensa en contextos educativos*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Lewin, L. (1992). Integrating reading and writing strategies using an alternating teacher-led/student-selected instructional pattern. *The Reading Teacher* 45(8): 586-591.
- Longman dictionary of contemporary English*. (1978). London: Longman.
- Lorch, R., E. Pugzles & M. Klusewitz (1993). College student's conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology* 9: 111-151.
- Magliano, J., Boggelt, W., Johnson, B. & A. Graesser (1993). The time course of generating causal antecedent and causal consequence inferences. *Discourse Processes* 16: 35-53.
- Magliano, J., Zwaan, R. & A. Graesser (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 219-246). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Marinkovich, J. (1999). Un estudio exploratorio acerca de los tipos de textos escritos que se producen en el aula. En G. Parodi (ed.) *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker* (pp. 159-179). Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Marinkovich, J. (2002). Algunos rasgos textuales básicos en las narraciones de escolares chilenos. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desa-*

- fos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard (pp. 227-244). Valparaíso: Editorial Universitaria de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Marinkovich, J. & P. Morán (1995). La calidad del texto argumentativo en estudiantes de 4º medio: algunos rasgos significativos. *Estudios Filológicos* 30: 78-89.
- Marinkovich, J., Morán, P. & R. Benítez (1999). *La enseñanza de la escritura en el aula. Una metodología interdisciplinaria*. Valparaíso: Editorial Carroza.
- Martínez, M. (Comp.) (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (Comp.) (1999). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (Comp.) (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Colombia: Universidad del Valle.
- Mathewson, G. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. En R. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1131-1161). Newark, Delaware: IRA & Erlbaum.
- McCarthy, S. & T. Raphael (1992). Alternative research perspective. En J. Irwin & M. Doyle (Eds.), *Reading/writing connections: learning from research* (pp. 1-30). Newark, Delaware: IRA.
- McClelland, J. & D. Rumelhart (1986). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- McKoon, G. & R. Ratcliff (1992). Inferences during reading. *Psychological Review* 99: 440-466.
- McKoon, G. & R. Ratcliff (1995). The Minimalist Hypothesis: Directions from research. En C. Weaver, S. Monnes, & C. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 204-259). Hillsdale: Erlbaum.
- Metzinger, T. (Ed.) (2000). *Neural correlates of consciousness. Empirical and conceptual questions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Meyer, B. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Meyer, B. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. En H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Millis, K. & A. Graesser (1994). The time course of constructing knowledge-based inferences for scientific texts. *Journal of Memory & Language* 33: 583-599.
- Minsky, M. (1975). Framework for representing knowledge. En C. Winston (Ed.), *The psychology of computer vision* (45-71). New York: MacGraw Hill.

- Monereo, C. M. Castelló, M. Clariana, M. Palma & M. L. Pérez (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Moore, S. (1995). Focus on research questions for research into the reading/writing relationships and text structure knowledge. *Language Arts* 72: 598-604.
- Morán, P. (2002). Cómo se argumenta en contexto escolar: Una experiencia con escolares chilenos. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 209-226). Valparaíso: Editorial Universitaria de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Mosenthal, P. (1993). Understanding agenda setting in reading research. En A. Sweet & J. Anderson (Eds.), *Reading research into 2000 year* (pp. 115-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Myres, M. (1980). *A procedure for writing assessment and holistic scoring*. Urbana, Illinois: NCTE.
- Newell, A. & H. Simon (1972). *Human problem solving*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Niabet, J. & J. Shucksmith (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nist, S. & D. Mealy (1991). Teacher-directed comprehension strategies. En R. Flippa & D. Coverly (Eds.), *Teaching reading and study strategies at college level* (pp. 42-85). Newark, Delaware: IRA.
- Nystrand, M. (1987). The role of context in written communication. En R. Horowitz & J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 197-212). New York: Academic Press.
- Nystrand, M. (1990). Sharing words: the effects of readers on developing writers. *Written Communication* 7, 1: 3-24.
- Nystrand, M. (Ed.) (1982). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press.
- Olson, G. (1999). Toward a post-process composition: abandoning the rhetoric of assertion. En T. Kent (Ed.), *Post-process theory. Beyond the writing-process paradigm* (pp. 7-15). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Papert, S. (1999). ¿Una sola o muchas I.A.? En S. Graubard (Comp.), *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial. Sistemas simbólicos y redes neuronales* (pp. 9-24). Barcelona: Gedisa.
- Paris, S., M. Lipson & K. Wixson (1994). Becoming a strategic reader. En R. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788-810). Newark, Delaware: IRA & Erlbaum.
- Parodi, G. (1986). Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario. *Signos* XIX, 24: 125-132.

- Parodi, G. (1989). Las inferencias: una aproximación al concepto. En *Actas del 6º Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística* (pp. 211-220). Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- 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. (1991). Comprensión inferencial y estructura textual. *Signas* XXIV, 30: 81-89.
- Parodi, G. (1992). Estructura textual y estrategias lectoras. *Lenguas Modernas* 19: 89-98.
- Parodi, G. (1993). Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas. *Estudios Filológicos* 28: 75-86.
- Parodi, G. (1994). Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras. *Anales del Instituto de Lingüística* 9-23.
- Parodi, G. (1998). Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: estudio exploratorio en alumnos de educación básica. *Revista de Lingüística en el Aula* 2, [2]: 7-18.
- Parodi, G. (2000a). La Conexión lectura-escritura: estudio discursivo cognitivo. *Revista de Lingüística y Literatura* 33: 109-127.
- Parodi, G. (2000b). Reading-writing connections: discourse and cognitive approach. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Sociedad de Psicolingüística (ISAPL), Caen, Francia.
- Parodi, G. (2000c). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo discursiva. *Signas* XXXIII, 47: 151-167.
- Parodi, G. (2001a). Comprensión y producción del discurso escrito: estudio empírico en escolares chilenos. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* 3, [1]: 75-101.
- Parodi, G. (2001b). Comprensión y producción lingüísticas: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito. *Revista Versión* 11, 59-97.
- Parodi, G. (2002a) Comprensión lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde dónde estamos? En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 44-67). Valparaíso: Editorial Universitaria de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2002b). Conexiones entre comprensión y producción: una aproximación al discurso argumentativo escrito. *Revista Letras* 63, 7-36.
- Parodi, G. (2003). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing. Interdisciplinary Journal* (en prensa)

- Parodi, G. & P. Núñez (1998). Desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: Una aplicación experimental del Programa L & C: Leer y Comprender. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi, & P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 249-264). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Parodi, G. & P. Núñez (1999a). En búsqueda de modelo cognitivo textual para la evaluación del texto escrito. En M.C. Martínez (Comp.), *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* (pp. 81-115). Universidad del Valle, Colombia.
- Parodi, G. & P. Núñez (1999b). El desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: una aplicación experimental. *Anales del Instituto de Lingüística* XXI, 11-39.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. Bogotá, Editorial Magisteria.
- Pearson, D. & D. Stephens (1994). Learning about literacy: a 30 year journey. En R. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 22-42). Newark, Delaware: IRA.
- Perelman, Ch. & L. Olbrechts-Tyteca (1971). *The new rhetoric: a treatise on argumentation*. London: University of Notre Dame Press.
- Perelman, CH. (1979). *The new rhetorics and the humanities*. London: D. Reidel Publishing Co.
- Peronard, M. & L. Gómez (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 23: 19-32.
- Peronard, M. (1988). El hombre que habla; el hombre que escribe. *Boletín Academia Chilena de la Lengua* 68, 59-77.
- Peronard, M. (1989a). Estrategias de comprensión utilizadas por escolares de la V Región. *Actas del VIII Seminario de investigación y enseñanza de la lingüística* (pp. 221-229). Santiago: Universidad de Santiago.
- Peronard, M. (1989b). Estrato social y estrategias de comprensión de lectura. *Lenguas Modernas* 16: 19-32.
- Peronard, M. (1990). Justificación de inferencias en ejercicios de comprensión. *Actas II Congreso Internacional del Español de América*. Valladolid, España.
- Peronard, M. (1991a). 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* (pp. 172-184). Santiago: Editorial Universitaria.
- Peronard, M. (1991b). Justificación de inferencias en ejercicios de comprensión de textos, en *Actas del III Congreso de El Español de América* Tomo III (pp.198-215). Valladolid: Junta de Castilla y León.

- 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* (pp. 89-102). Santiago: Editorial Universitaria.
- Peronard, M. (1992b). ¿Qué significa comprender un texto escrito?. Comunicación plenaria 1er 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. *Lenguas Modernas* 21: 38-51.
- Peronard, M. (1996). Experiencia y conocimiento metacognitivos. *Signos* XXVIII y XXIX: 121-131.
- Peronard, M. (1998). La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen. En Peronard, M., L. Gómez, G. Parodi & P. Núñez. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 213-226). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peronard, M. (1999). Metacognición y Conciencia. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker* (pp. 43-57). Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Peronard, M., L. Gómez, G. Parodi, P. Núñez & J. González (1995). *Programa 1 y C-leer y comprender 1 y 2*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. & P. Núñez (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peronard, M., Crespo, N. & M. Velásquez (2000). La evaluación del conocimiento metacompreensivo en alumnos de educación básica. *Signos* XXXIII, 47: 167-180.
- Peronard, M., Crespo, N. & I. Guerrero (2001). El conocimiento metacompreensivo en escolares chilenos de Educación Básica. *Signos* XXXIV, 49-50: 147-162.
- Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. & M. Viramonte (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medición y fundamentación teórica. *Infancia y Aprendizaje* 25 (2), 131-145.
- Piaget, J. (1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires, Guadalupe.
- Pinker, S. & A. Prince (1988). On language and connectionism. Analysis of a parallel distributed processing. *Cognition* 28: 73-193.
- Posner, K. & J. Eccles (1982). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- Pullman, G. (1999). Stepping yet again into the same current. En T. Kent (Ed.), *Post-process theory. Beyond the writing-process paradigm* (pp. 16-29). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Putnam, H. (1995). *Representación y realidad. Un balance crítico del funcionalismo*. Barcelona: Gedisa.
- Putnam, H. (1999). Mucho ruido por muy poco. En S. Grubard (Comp.), *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial. Sistemas simbólicos y redes neuronales* (pp. 306-319). Barcelona: Gedisa.
- Quintiliano, F. (1944). *Instituciones oratorias*. Buenos Aires: Ateneo.
- R.A.E. (1928). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando S.A.
- R.A.E. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- Ramsey, W., S. Stich & J. Garon. (Eds.) (1991). Connectionism, eliminativism and the future of the folk psychology. En W. Ramsey, J. Stich & D. Rumelhart (Eds.), *Philosophy and connectionist theory* (pp. 199-228). London: Erlbaum.
- Raphael, T. & G. Englert (1990). Writing and reading: partners in constructing meaning. *The Reading Teacher* 388-400.
- Reber, A. (1987). The rise and (surprisingly rapid) fall of psycholinguistics. *Synthese*, 72: 325-339.
- Reuter, Y. (1994). La notion de scène: construction théorique et intérêts didactiques. *Pratiques* 81, Mars, 5-26.
- Reuter, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques* 86, Juin, 5-23.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Rickheit, G., W. Schnotz & H. Strohner (1985) The concept of inference in discourse comprehension. En G. Rickheit & H. Rickheit (Eds.), *Inference in text processing* (pp. 89 - 112). Amsterdam: Elsevier.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Roen, D., S. Brown, & T. Enos (Eds.) (1999). *Living rhetoric and composition. Stories of the discipline*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roseblat, L. (1994). The transactional theory of reading and writing. En R. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1057-1091). Newark, Delaware: IRA.
- Rosenberg, V. (1989). *Reading, writing, thinking: critical connections*. Random House: New York.

- Rosenshine, B. & C. Meister (1994). Reciprocal teaching: a review of the research. *Review of Educational Research* 64, (4): 479-530.
- Ruddell, R. & N. Unrau (1994). Reading as a meaning-construction process. En R. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 996-1056). Newark, Delaware: IRA.
- Rudell, R., Rudell, M. & H. Singer (Eds.) (1994). *Theoretical models and processes of Reading*. Newark, Delaware: IRA.
- Ruiz-Vargas, J.M. (1993). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- Rumelhart, D. & McClelland, J. (Comps.) (1986). *Parallel distributed processing: studies in the microstructure of cognition* (2 vols). Cambridge, MA: MIT Press.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. En D.G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: studies in cognitive psychology* (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. En H. Singer, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 722-750). Newark, Delaware: IRA.
- Rumelhart, D. (1994). Toward an interactive model of reading. En R. Ruddell, MR Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 768-797). Newark, Delaware: IRA.
- Ruth, L. & S. Murphy (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (1994). A Dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. En R. Ruddell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 582-601). Newark, Delaware: IRA.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2001). *Imagery and text. A Dual Coding Theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sager, M. (1989). Exploiting the reading-writing connection to engage students in text. *Journal of Reading* 33, 1.
- Salvador, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Salvator, M. (1996). Conversations with texts: reading in the teaching of composition. *College English* 58, 4: 440-454.
- Samuels, S.J. (1985). Toward a theory of automatic information processing of reading: updated. En H. Singer & B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 719 - 721). Newark, Delaware, IRA & Erlbaum.
- Sánchez, M. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, I. & N. Álvarez (1999). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento?. Ponencia leída en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso (ALED), Santiago, Chile.
- Sanford, A. & S. Garrod (1981). *Understanding written language: Explorations in comprehension beyond the sentence*. New York: Wiley.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter (1982). Assimilated processes in composition planning. *Educational Psychologist* 17: 23-45.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language processes* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., C. Bereiter & H. Goelman (1982). The role of production factors in writing ability. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know: the language, process, and structure of written discourse* (pp. 173-209). New York: Academic Press.
- Schacter, D. & E. Tulving (1994). *Memory systems 1994*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Schank, R. & R. Abelson (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scinto, L. (1986). *Written language and psychological development*. New York: Academic Press.
- Sequeira, J. & G. Seymour (1994). Demandas cognitivas del desarrollo de la expresión escrita en adolescentes. *Pensamiento Educativo* 15: 219-136.
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Shanahan, T. & R. Lomax (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology* 78, (2): 116-123.
- Shanahan, T. (1984). Nature of the reading-writing relation: an exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology* 76, (3): 466-477.
- Sigel, I. (1999) *Development of mental representation. Theories and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Singer, H. (1985). A century of landmarks in reading research. En H. Singer & B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 8-21). Newark, Delaware: IRA & Erlbaum.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Smalzer, W. (1996). *Write to be read: reading, reflection and writing*. Cambridge University Press.

- Smith, F. (1971). *Undersanting reading: a psycholinguistics analysis od reading and learning to read*. New York: Holt & Rinehart.
- Salé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Spivey, N.N. (1990). Transforming texts: constructing processes in reading and writing. *Written Communication* 7, 2: 256-290.
- Spivey, N.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 of the same basic process. *Language Arts* 60, 5: 581-589.
- Steinberg, E. (1986). Protocols, retrospective reports and the stream of consciousness. *College English*, 48, (7): 34-49.
- Steinberg, E. (1987). Erwin R. Steinberg responds. *College English* 49, (8): 78-90.
- Stillings, N., S. Weisler, C. Chose, M. Fejstein, J. Garfield, & E. Rusland (1998). *Cognitive Science. An introduction*. London, England: The MIT Press
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: a synthesis and suggested directions. *Language Arts* 60, (5): 627-642.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, B. & R. Beach (1984). Comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly* 19: 134-146.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology* 9: 77-110.
- Tierney, R. & D. Pearson (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts* 60, (5): 568-581.
- Tierney, R. (1992). Ongoing research and new directions. En Irwin, J. & M. Doyle (Eds.), *Reading/writing connections: learning from research* (pp. 246-259). IRA, Newark, Delaware.
- Toribio Mateas, J. (1995). Eliminativismo y el futuro de la psicología popular. En F. Broncano (Ed.), *La mente humana* (pp. 245-272). Madrid: Trotta.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S., R. Rieke & A. Janik (1984). *An introduction to reasoning*. New York: MacMillan.
- Trabasso, T. & P. van den Broek (1985). Causal thinking and representation of narrative events. *Journal of Memory and Language* 24, 612-630.
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied linguistics* 17, (2): 210-233.

- Valencio, S., Hiebert, E. & P. Afflerbach (Eds.) (1994). *Authentic reading assessment: practices and possibilities*. Newark, Delaware: IRA.
- van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. & T. Linderholm (1999). The landscape model of reading: inferences and the on line construction of memory representation. En S. Goldman & H. van Oostendorp (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. (Comp.) (1997). *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London: Sage.
- van Dijk, T. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós
- van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. (1985). Cognitive situation models in discourse production: the expression of ethnic situations in prejudice discourse. En J. Forgas (Ed.), *Language and social situations* (pp. 61-79). London: Academic Press.
- van Dijk, T. (1990). The future of the field: discourse analysis in the 1990's. *Text* 10, 133-156.
- van Dijk, T. (1991). Social cognition. En H. Giles & W. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 145-167). John Wiley & Sons Ltd.
- 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 & C. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 383-407). New 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* (pp. 27-42). Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- van Dijk, T. (1999b) Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of model representations during reading* (pp.123-146). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. (2001). Algunos principios de la teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 1, (1): 69-82.
- van Dijk, T. (2002) Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad. Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 30-43). Valparaíso: Editorial Universitaria de la Universidad Católica de Valparaíso.
- van Dijk, T. & W. Kintsch (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, (5): 213-345.

- van Dijk, T. & W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- van Eemeren, F. (1994). The study of argumentation as normative pragmatics, en van Eemeren, F. & R. Grootendorst (Eds.), *Studies inPragma-dialectics* (pp. 3-28). Amsterdam: International Centre for the Study of Argumentation.
- van Eemeren, F., R. Grootendorst & T. Kruijer (1987). *Handbook of argumentation theory: a critical survey of classical backgrounds and modern studies*. Holland: Foris Publications.
- van Eemeren, F., R. Grootendorst, S. Jackson & S. Jacobs (1997). Argumentation. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction* (pp. 208-229). London: Sage.
- van Oostendorp, H. & Swaan, R. (1994). Introduction: naturalistic texts and naturalistic tasks. En H. van Oostendorp & R. Zwaan (Eds.), *Naturalistic text comprehension* (pp. 1-8). Norwood, NJ: Ablex.
- van Oostendorp, H. & R. Zwaan (Eds.) (1994). *Naturalistic text comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- van Oostendorp, H. & S. Goldman (Eds.) (1999). *The construction of mental representation during reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Varela, F., Thompson, E. & E. Rosch (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Véliz, M. (1996a). Mantenimiento y cambio referencial en el discurso narrativo escrito por escolares. *Estudios Filológicos* 31: 64-81.
- Véliz, M. (1996b). Competencia textual/discursiva y construcción de textos narrativos. *Signos* 40: 117-130.
- Vieiro, P., M. Peralbo & J. A. García (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Viramonte, M. (Comp.) (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Argentina: Ediciones Colihue.
- Vitanza, V. (1987). A comment on Protocols, retrospective reports, and the stream of consciousness. *College English* 49, [8]: 34-56.
- Vivaldi, M. (1972). *Curso de redacción*. Madrid: Paraninfo.
- Vivian, Ch. & B. Jackson (1961). *English composition: fundamental principles of effective writing*. New York: Barnes & Noble.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

- Wallerstein, N. (1983). The teaching approach of Paulo Freire. En Oller, J. & P. Richard-Amato (Eds.), *Methods that work*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Warner, R. & T. Szubka (Comp.) (1994). *The mind/body problem. A guide to the current debate*. Oxford: Blackwell.
- Warren, W., D. Nicholas, & T. Trabasso (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. J. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 243-266). Norwood, NJ: Ablex.
- Warriner, J., J. Mersand & F. Griffith (1958). *English grammar and composition*. New York: Harcourt Brace Yovanovich.
- Webster, L. & P. Ammon (1994). Linking written language to cognitive development: reading, writing and concrete operations. *Research in the Teaching of English* 28, (1): 89-109.
- Weisser, C. & S. Dabrin (eds.) (2001) *Ecocomposition. Theoretical and pedagogical approaches*. Albany: State University of New York Press.
- Wellman, H. (1985). The origins of metacognition. En D. L. Forrest-Prasley, G. Mackinnon & T. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 1-30). Orlando, Florida: Academic Press.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Williams, J.D. (1998). *Preparing to teach writing: research, therapy, and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zwaan, R. (1999). Five dimensions of narrative comprehension. The event indexing model. En S. Goldman, A. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension. Causality and coherence. Essays in honor of Tam Trabasso* (pp. 324-347). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zwaan, R. (1996). Processing narrative time shifts. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition* 22: 1196-1207.
- Zwaan, R., Langston, M. & A. Graesser (1995a). The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science* 6: 292-297.
- Zwaan, R., Magliano, J. & A. Graesser (1995b). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition* 21: 386-397.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

MARIANNE PERONARD THIERRY,
LUIS A. GÓMEZ MACKER,
GIOVANNI PARODI SWEIS,
PAULINA NÚÑEZ LAGOS

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: DE LA TEORÍA A LA SALA DE CLASES



© MARIANNE PERONARD THIERRY, LUIS A. GÓMEZ MACKER
GIOVANNI PARODI SWEIS, PAULINA NÚÑEZ LAGOS

© EDITORIAL ANDRÉS BELLO
Av. Ricardo Lyon 946, Santiago de Chile

Registro de Propiedad Intelectual
Inscripción N° 99.289, año 1997
Santiago - Chile

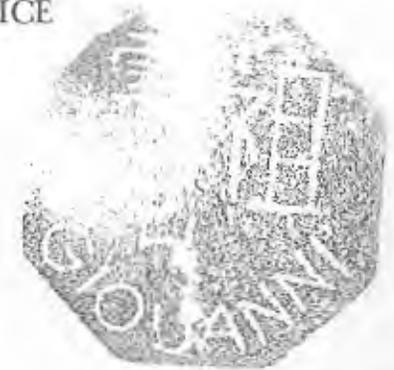
Se terminó de imprimir esta primera edición
de 2.000 ejemplares en el mes de mayo de 1998

IMPRESORES: Productora Gráfica Andros
IMPRESO EN CHILE/PRINTED IN CHILE

ISBN 956-13-1534-3

EDITORIAL ANDRÉS BELLO
Barcelona • Buenos Aires • México D.F. • Santiago de Chile

ÍNDICE



<i>Prólogo</i>	13
<i>Presentación</i>	19

PRIMERA PARTE

Capítulo I LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, ¿CRISIS UNIVERSAL? *Marianne Peronard Thierry*

1. Aclaración de conceptos	23
2. Los jóvenes se interesan menos por la lectura que antes	24
3. La escritura será desplazada por un lenguaje icónico	29
4. Los egresados de nuestros establecimientos educativos no saben leer	31

Capítulo II DIMENSIÓN SOCIAL DE LA COMPRESIÓN VERBAL *Luis A. Gómez Macker*

1. La comprensión como proceso intra e interpersonal	43
2. La comprensión como encuentro interpersonal	45
3. La importancia del contacto interpersonal	46
4. Instancias textuales	48
5. Y el proceso continúa	50

Capítulo III ¿QUÉ SIGNIFICA COMPRENDER UN TEXTO ESCRITO? *Marianne Peronard Thierry*

1. Lenguaje y pensamiento	55
2. La lógica del pensamiento	61
3. Rol activo del lector	67
4. El texto como unidad	68
5. Memoria y comprensión	75

Capítulo IV
FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DEL LENGUAJE
Luis A. Gómez Macker

1. Primeras precisiones	79
2. La actividad lingüística	81
3. Los productos lingüísticos	83
4. Las lenguas históricas	84
5. La facultad lingüística	86
6. Los universales lingüísticos	87
7. El cambio lingüístico	89
8. El lenguaje y el hombre	90
9. Palabras finales	93

Capítulo V
**ELEMENTOS PARA UN MARCO TEÓRICO
 DE LA COMPRESIÓN TEXTUAL**
Luis A. Gómez Macker

1. La comprensión humana	95
2. El hombre en cuanto comprendedor	97
3. El ámbito de la cultura	98
4. El acto de comprensión	99
5. La comprensión textual	100
6. Finalidad del texto	101
7. Contexto del acto de comprensión textual	102

Capítulo VI
**HACIA UNA COMPRESIÓN TEXTUAL PLENA
 EN EL CONTEXTO DE LOS MUNDOS DEL HOMBRE**
Luis A. Gómez Macker

1. La comprensión humana: dos acepciones clave	105
2. Niveles o grados de comprensión textual	107
3. La comprensión de textos escritos	108
4. Hacia la comprensión plena	109
5. El hombre como creador de la cultura	110
6. Los mundos del hombre	112
7. Los mundos del hombre y la enseñanza	114

SEGUNDA PARTE

Capítulo VII
ESTRUCTURA TEXTUAL Y ESTRATEGIAS LECTORAS
Giovanni Parodi Sweis

1. Introducción	121
2. Bases teóricas	122
3. La investigación	123
4. Análisis de las respuestas	124

5. Distancia y orden de presentación	127
6. Estrategia y variable comprendedor	130
7. Conclusiones	132
8. Apéndice	133

Capítulo VIII
ESTRATO SOCIAL Y ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LA LECTURA
Marianne Peronard Thierry

1. Introducción	135
2. Bases teóricas y delimitaciones	136
3. El estudio	137
4. La muestra	137
5. Recolección del material	138
6. Resultados cuantitativos	138
7. Resultados cualitativos	140
8. Estrategias y estrato sociocultural	142
9. Conclusión	146
10. Anexo	147

Capítulo IX
ESTRATEGIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA
Giovanni Parodi Sweis
Paulina Niñez Lagos

1. Introducción	149
2. El estudio	150
3. Metodología	150
4. Las estrategias	152
5. Análisis cualitativo	154
6. Conclusiones	161

Capítulo X
**LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
 COMO PROCESO ESTRATÉGICO**
Marianne Peronard Thierry

1. Antecedentes generales	163
2. La metodología	166
3. Los instrumentos	168
4. Aplicación de las pruebas	169
5. Los sujetos	169
6. Los resultados	169
7. Resultados cualitativos	170

Capítulo XI
**LA CAPACIDAD ESTRATÉGICA Y LA COMPRENSIÓN
 DE TEXTOS ESCRITOS**
Giovanni Parodi Sweis

1. Antecedentes	175
2. La investigación	178
3. Selección de variables	180
4. Resultados	182
5. Conclusiones	187

Capítulo XII
**JERARQUÍA SEMÁNTICA EN RESÚMENES ELABORADOS
 POR ALUMNOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**
Marianne Peronard Thierry

1. Antecedentes teóricos	189
2. Objetivos	192
3. Los sujetos	192
4. La aplicación	193
5. Análisis de las respuestas	195
6. Los resultados	195

Capítulo XIII
**COMPRENSIÓN LITERAL Y COMPRENSIÓN INFERENCIAL:
 ESTRATEGIAS LECTORAS**
Giovanni Parodi Sweis

1. Introducción	201
2. Objetivo y metodología	204
3. Resultados generales	205
4. Estrategias de comprensión literal	206
5. Estrategias de comprensión inferencial	209
6. Conclusiones	211

Capítulo XIV
**LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS:
 EL PROBLEMA DEL RESUMEN**
Marianne Peronard Thierry

1. ¿Es posible evaluar la comprensión?	213
2. Técnicas de evaluación	216
3. La técnica del resumen	217
4. Las dificultades del resumen	218
5. Aplicación de la técnica del resumen	219
6. El análisis de los datos	220
7. Anexo	226

Capítulo XV
**MACROESTRATEGIAS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS:
 RELACIONES RETÓRICAS IMPLÍCITAS**
Giovanni Parodi Sweis

1. Antecedentes generales	227
2. Fundamentos teóricos	228
3. La investigación	229
4. Sobre la construcción de las pruebas de comprensión	230
5. Resultados cuantitativos	232
6. Resultados cualitativos	234
7. Conclusiones	239

Capítulo XVI
**MACROESTRATEGIAS EN LA COMPRENSIÓN TEXTUAL:
 RELACIONES RETÓRICAS EXPLÍCITAS**
Giovanni Parodi Sweis

1. Antecedentes generales	241
2. Resultados cuantitativos	242
3. Resultados cualitativos	245
4. Comentario final	247

Capítulo XVII
**EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA COMPENSIVA:
 UNA APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL "PROGRAMA L Y C:
 LEER Y COMPRENDER"**
Giovanni Parodi Sweis - Paulina Núñez Lagos

1. Introducción	249
2. Alcances teóricos	250
3. La investigación	258
4. Los resultados	259
5. Conclusiones	263

Capítulo XVIII
EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO METACOGNITIVOS
Marianne Peronard Thierry

1. Antecedentes teóricos	265
2. La investigación	268
3. La muestra	270
4. Análisis del material	271
5. Resultados	272
6. Experiencias durante la lectura	276
7. Resultados	276
8. Conclusiones	278

Capítulo XIX
 EL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS:
 UNA APROXIMACIÓN METACOGNITIVA
Paulina Núñez Lagos

1. Introducción	279
2. Antecedentes	279
3. La investigación	281
4. Resultados	283
5. Relación entre colegio de procedencia y nivel metacomprendivo	294
6. Comentario general	296
<i>Bibliografía</i>	299

PRÓLOGO



Pocas veces se tiene una experiencia de lectura tan completa, tan satisfactoria, como la que se logra con este texto argumentativo de factura bien planificada. Pienso que podrían ponerse a prueba todas las articulaciones teóricas que conforman el proceso lector, acuciosamente descritas en este libro, en el mismo ejercicio de su recepción. Sólo se podría acceder a una frase sumaria: la de su correcta concepción, adecuado tratamiento y claridad expositiva. Desde su título, *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*, que verbaliza con propiedad la que puede considerarse macroproposición de la obra, y de la que los distintos ensayos que la conforman no son más que una expansión semántica. Lo teórico-conceptual, lo analítico-descriptivo y lo aplicado se articulan naturalmente, en el recorrido transversal de los artículos, hasta conformar un todo orgánico que da cuenta, desde sus diversas facetas, de las estrategias que conforman el complejo fenómeno de la lectura.

En cuanto a lo teórico general, las investigaciones de que aquí se da cuenta, se apoyan en sólidos fundamentos de corte filosófico y antropológico. Véanse, en efecto, los seis capítulos que conforman la primera parte, escritos por Marianne Peronard y Luis Gómez Macker entre 1988 y 1993. Lo fundante estriba aquí en una "concepción dinámica e integral del lenguaje", motivada por la radical centralidad del hombre en cuanto "totalidad unitaria del ser". La interpretación, por ejemplo, de la comprensión textual como un acto de encuentro interpersonal y comportamiento integral de la persona constituye el fundamento de los trabajos de Gómez Macker, quien, reconociendo el extraordinario desarrollo de las ciencias del lenguaje, se sorprende de que ellas todavía se manifiesten "escuálidas en teorizaciones integradoras".

La construcción de todo este complejo de pesquisas se asienta y define en un estricto marco realista. Así, por ejemplo, se discute la tan deplorada "crisis actual" de la comprensión de textos escritos, examinándose, entre otros, algunos supuestos que deben ser rigurosamente analizados y relativizados en el discurso científico. Por ejemplo, la reiterada afirmación de que hoy existe menor interés que antes por la lectura resulta una aseveración acrítica, cabalmente refutada por Marianne Peronard, en el sentido de que, en las actuales circunstancias, para un planteamiento adecuado del problema es preciso observar, más bien, que se lee de un modo distinto; que hay un sinnúmero de nuevos tipos textuales; que el proceso lector se da en un contexto en el que cada vez se dispone de menos tiempo libre y en el cual las funciones pragmáticas tienden a hacerse preponderantes, etc., acotando que la llamada "crisis de la lectura comprensiva" se reconoce principalmente en los textos independientes de contextos situacionales. En síntesis, se trata más bien de una diferencia cualitativa (lectura discontinua y superficial), más que cuantitativa, que radica, preferentemente, en los materiales que se leen y en los modos como se hace.

En cuanto a la parte específica, se advierte un inteligente aprovechamiento de las actuales orientaciones de las teorías discursivas, de los enfoques multidisciplinarios de la ciencia cognitiva, de la lingüística del texto y de la pragmática, sin desechar los planteamientos tradicionales de las lingüísticas sistémicas, de las socio y psicolingüística. En efecto, hay una serie de conceptos de marco que subyacen a la articulación de los trabajos aquí reunidos, en los que se aprecia una cabal utilización de los resultados de las más recientes direcciones de las ciencias del lenguaje ya apuntadas. Así, por ejemplo, la concepción de la lectura (comprensión textual) como un proceso estratégico complejo que ofrece dificultades en diversos planos: (léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, textuales, pragmáticos, etc.), que no opera sólo sobre la base de los datos del texto. A partir de esta concepción se caracteriza al buen lector, activo y participativo, como aquel que selecciona estrategias adecuadas a sus objetivos de lectura, y en la investigación se plantean, justamente, cuestiones como la de dilucidar qué estrategias emplean los estudiantes al responder preguntas sobre un texto escrito (cfr. trabajos de Peronard, Parodi y Núñez). En esta perspectiva estratégica, al lector se lo aprehen-

de como un "resolvidor de problemas" que deberá comportarse diferentemente según el tipo de texto que enfrente, el objetivo perseguido y la temática en juego, para lo cual se le exige una participación consciente, intencionada, que le permita controlar sus procesos mentales (perspectiva metacognitiva). Esto es, se le reconoce una competencia específica: la de "orientar y controlar sus procesos mentales para construir una interpretación textual" (i.e., hacer coherente un texto), con lo cual se puede concebir al lector experto como aquel que posee un mayor desarrollo metacomprendivo (lo que es posible lograr mediante un proceso educativo bien fundado), desarrollo que le permite "reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, aumentar su autorregulación y aprender a aprender (cfr., especialmente, los trabajos de Giovanni Parodi y de Paulina Núñez).

Por su parte, al texto se lo concibe como una unidad semántica llena de espacios y pistas para ser completados por el lector con el fin de hacerlo coherente, puesto que en sí no lo es: la coherencia es producto de interpretación y no preexiste en el texto. Esta unidad semántica no explicita toda la información necesaria para su adecuada interpretación; para ello se hace imprescindible la activación de diversas operaciones inferenciales (significados asignados al texto y significados preexistentes, registrados en las memorias semántica y episódica del lector) y planos cognitivos. Naturalmente que esta concepción, como lo reconocen sus autores, conlleva un "marcado sesgo pedagógico" (*de la teoría a la sala de clases*): se comprueba —después de verificar que la escuela no desarrolla habilidades de razonamiento inferencial— la posibilidad y la necesidad de desarrollar estrategias lectoras superiores en el proceso de comprensión.

Esta perspectiva conduce, de manera espontánea, a una dura crítica del sistema escolar vigente, al que se lo caracteriza como "fuertemente instruccional, informativo, memorizante, imitativo, democratizante hacia abajo". Una de las cosas que llaman la atención en este libro es, precisamente, la fluida articulación entre lo estrictamente teórico y conceptual, las opciones metodológicas consecuentemente asumidas y el necesario afincamiento en la realidad educativa concreta. Estamos, pues, en presencia de un cuerpo maduro de investigaciones, sólidamente establecido, que se propone, y lo consigue, dar respuestas válidas a

serios problemas que afectan la realidad nacional (en especial, de tipo educativo).

Hay muchos aspectos que, en mi opinión, debieran ser destacados como planteamientos dignos de interés; basten por ahora sólo algunos. Como, por ejemplo, la afirmación de que comprender un texto significa "captar la naturaleza jerárquica de su estructura semántica". Hay mucha sustancia teórica detrás de tal aseveración y una cadena argumentativa inobjetable. Descansa principalmente en las concepciones de Teun van Dijk en lo que se relaciona con los enfoques inferenciales y en la organización en micro y macroestructuras que interactúan en la operación interpretativa (a las que Parodi agrega, con propiedad, las "estrategias mesoestructurales"). De la naturaleza misma del proceso lector (y del carácter flexible de las macroestructuras) resulta la variedad de interpretaciones que permite el estímulo textual, de donde, a su vez, las diversas posibilidades de verbalizar lo comprendido (a través, por ejemplo, de paráfrasis, resúmenes, formulación de preguntas y respuestas, etc.) y, por ende, de evaluar la comprensión de los textos por medio de tales verbalizaciones (cfr., por ejemplo, el estudio de Marianne Peronard sobre el resumen, con sus proyecciones para la investigación pura y para la "sala de clases").

En fin, aquí hay un volumen conceptual de tal entidad que se acerca a la constitución de paradigma. Nada de esto se ha logrado sin un largo proceso de maduración, rigurosamente planificado. A través de estos textos nos estamos enfrentando a una verdadera escuela lingüística que, desde hace ya más de quince años, viene ocupándose del estudio de los procesos de comprensión del texto escrito.

Además de su valor intrínseco en cuanto conocimiento de los procesos de comprensión (de interés para el psicólogo, el educador, el psicopedagogo, el autor de textos escolares, el hombre culto en general), para el investigador joven esta obra tiene la fascinación de una aventura de conocimiento, toda vez que se van explorando gradualmente diversas zonas de un problema y se va construyendo un discurso polifacético resultado de múltiples asedios. Y todo, de forma ordenada, sistemática y realista. Aunque los problemas de comprensión textual se refieren sólo a algunos tipos de discurso escrito (desde luego se dejan de lado las consideraciones sobre el más complejo objeto discursivo producido por el hombre, el texto literario, el cual,

no obstante, no puede prescindir, para ser activado, de los procesos aquí descritos), para los estudiosos del lenguaje resulta desafiante comprobar cómo, a partir de una teoría general del lenguaje (de tipo energético, semántico e integralista) y de teorías parciales del texto/discurso, se van integrando y corrigiendo los esquemas conceptuales originarios en la contrastación empírica. Desde una perspectiva pedagógica se descubre el lugar de excepción, verdaderamente sorprendente, que hoy más que nunca, con los avances de las ciencias cognitivas y de las teorías del texto/discurso, se puede atribuir a la lengua materna; como declaran Paulina Núñez y Giovanni Parodi: "... la lengua materna tiene un papel fundamental tanto en la construcción y apropiación del conocimiento como en el desarrollo de los procesos cognitivos. Este reconocimiento brinda un lugar de privilegio al procesamiento textual, entendido como comprensión y producción de textos tanto escritos como orales, ubicando el desarrollo del lenguaje y, en especial, el texto escrito, en un rol central en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en la globalidad del proceso educativo".

ALFREDO MATUS OLIVIER
*Director Academia Chilena de la Lengua
Instituto de Chile*

Santiago, abril, 1997

PRESENTACIÓN

Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases es un volumen dirigido especialmente a quienes se interesan por realizar investigaciones en el campo de la comprensión de textos escritos, o por informarse sobre algunos aspectos y hallazgos en esta área. En él, todo gira en torno a un tema que en los últimos diez a quince años ha cobrado gran vigencia y para el cual aún no logramos contar con respuestas definitivas. La comprensión del texto escrito, como ya se ha dicho en numerosas publicaciones, es un asunto de proporciones que debe abordarse, en nuestra opinión, desde una perspectiva global y en conjunto con el desarrollo de otras habilidades y otras asignaturas.

La obra que presentamos contiene una selección de artículos relacionados con el lenguaje y la comprensión textual, escritos por los autores dentro del marco de los Proyectos FONDECYT 405/88, 315/90, 0805/92 y 1950888/95. Algunos de ellos han sido adaptados de trabajos originalmente publicados en revistas especializadas o de ponencias leídas en congresos nacionales e internacionales.

Nuestra intención al reunirlos en un solo volumen es, por una parte, ofrecer a los lectores una visión de conjunto de la labor realizada por algunos miembros de nuestro equipo durante estos últimos años, cuya información en la actualidad se encuentra fragmentada y dispersa y, por otra parte, ampliar la escasa bibliografía sobre este tema a disposición de los hispanohablantes. Pensamos que será de gran utilidad como lectura complementaria en cursos sobre comprensión de textos escritos que se realicen en los diversos centros de estudio de nuestro continente.

Para facilitar la lectura, el libro ha sido dividido en dos secciones. La primera contiene capítulos de carácter teórico que exponen algunas de las bases de nuestras investigaciones. La segunda presenta los resultados de trabajos empíricos realizados en establecimientos chilenos de educación general básica, media y universitaria. En estos, se enriquecen y desarrollan los fundamentos teóricos entregados en la primera parte, a la vez que se entregan datos cuantitativos y cualitativos acerca de la comprensión textual.

Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases, como su nombre lo indica, es un esfuerzo por divulgar algunos aportes que esbozen un marco teórico, ciertos resultados empíricos del nivel de comprensión que manifiestan determinados grupos de lectores y algunas propuestas metodológicas para trabajar en el aula el desarrollo de la capacidad estratégica de la lectura comprensiva.

Agradecemos finalmente a todos quienes colaboraron con nosotros en este esfuerzo y, muy especialmente, a quienes invirtieron muchas horas de trabajo y de paciencia como lectores y revisores del manuscrito.

LOS AUTORES

Valparaíso, Chile, marzo, 1997

PRIMERA PARTE

LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: ¿CRISIS UNIVERSAL?*

Marianne Peronard Thierry

1. ACLARACIÓN DE CONCEPTOS

Quiero aclarar, en primer lugar, que el término "universal" del título no debe tomarse literalmente. Me he permitido la libertad de una hipérbole para calificar un fenómeno muy extendido, del que se habla mucho, por lo menos en los países americanos y en más de alguno europeo. En estos ámbitos, también el término "crisis" aparece con singular frecuencia en discursos referidos al lenguaje escrito. La idea de un abandono o desinterés por la lectura aflora en boca de libreros, quejosos de la disminución en sus ventas; en la de profesores de enseñanza media o secundaria que culpan a sus colegas de enseñanza básica por el escaso desarrollo de las habilidades de lecto-escritura de sus alumnos; en la de profesores universitarios desanimados por el bajo desempeño en comprensión y producción discursiva o textual de sus alumnos; en la de jefes de personal de empresas, abismados por el escaso nivel demostrado por los postulantes en pruebas de selección, y, en fin, en muchos de quienes, por una u otra razón, tienen que ver con la lengua escrita en nuestras sociedades modernas.

Desde la observación crítica de personas en desempeños sociales particulares, el tema ha pasado a los medios de comunicación de masas que se hacen eco de estas inquietudes. Dos o tres ideas aparecen en forma recurrente, reflejando un pesimismo generalizado en relación con la lectura. "Las nuevas generaciones no se interesan por la lectura", "el avance tecno-

*Comunicación plenaria leída en el X Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, México, abril, 1993.

lógico hará que el uso del lenguaje escrito se reduzca a un mínimo, para ser reemplazado por otras modalidades de comunicación apoyadas más bien en la imagen", "los jóvenes egresan del sistema educacional sin saber leer ni escribir".

Aunque se trata de aseveraciones distintas, planteadas en términos cuantitativos unas y cualitativas otras, en realidad están íntimamente relacionadas. Desde la perspectiva del lector, es posible afirmar que quien no lee no desarrolla habilidades para la comprensión textual; quien no comprende lo que lee no puede sentir ninguna inclinación por la lectura; quien no siente inclinación por la lectura, favorecerá otras modalidades de comunicación para cumplir las funciones asignadas al lenguaje escrito, evitando al máximo su empleo. Sin embargo, una cosa es reconocer este encadenamiento, y otra muy distinta, concluir, por ello, que la situación global ha llegado a un punto crítico a partir del cual sólo se prevé mayor deterioro.

En efecto, cuando al asunto se le da tal amplitud, parece del todo prudente analizarlo en sus reales dimensiones. ¿Qué parámetros se están usando para afirmar que los jóvenes se interesan poco por la lectura y que, en consecuencia, leen menos que las generaciones anteriores? ¿Qué datos se tienen para afirmar que los medios audiovisuales reemplazarán la escritura? ¿De qué se está hablando cuando se dice que jóvenes o adultos, que han recibido alrededor de doce años de educación sistemática, no saben leer?

Por razones de claridad de exposición, atenderé a cada una de estas versiones sobre la crisis de la lectura en forma separada, aunque no siempre resulte fácil evitar su entrecruzamiento.

2. LOS JÓVENES SE INTERESAN MENOS POR LA LECTURA QUE ANTES

Para saber si estamos de acuerdo o no con esta aseveración, es necesario, primero, aclarar qué se entiende por "leer". La vida en las grandes ciudades, a diferencia de la que se da en las zonas rurales, ofrece múltiples oportunidades de encuentros con textos escritos: avisos en las murallas, en los cines, en las oficinas públicas; nombres de plazas, de calles, de recorridos de autobuses; afiches, descripción de productos, instrucciones de uso, formularios, volantes, folletos, diarios y revistas expuestos

en los quioscos de las esquinas, etc. Es prácticamente imposible llevar a cabo las actividades cotidianas sin enfrentarse a un conjunto de textos escritos en funciones insustituibles dentro de la organización de los grandes conglomerados humanos.

Es evidente que el concepto de lectura que tienen en mente quienes se quejan de la falta de interés de las nuevas generaciones, es muy diferente del involucrado en este convivir diario. Están pensando, me parece, en textos literarios, en el tipo de texto que permite y exige una lectura sostenida y deleitosa; en una lectura placentera y no meramente funcional. Pero aun habiendo delimitado así el concepto de lectura, la hipótesis del desinterés no resulta fácil de corroborar. Los datos que existen acerca de actitudes, motivaciones o sentires de las personas —de esta generación o de anteriores— hacia la lectura, son escasos. En cuanto a medir el efecto de esta falta de interés en términos de cantidad de lectura, la situación no es mucho mejor, pues los datos con que se cuenta son fragmentarios y parciales. Aun cuando se pudiera recuperar información concerniente, por ejemplo, al número de diarios, revistas y libros vendidos hace treinta años y en la actualidad, muy poco se podría inferir en relación al tiempo dedicado a la lectura. ¿Cuántos de ellos quedan sin ser abiertos siquiera? ¿Cuántos son leídos por dos, tres, o más personas? ¿Cuánto han variado estas cifras a lo largo de los años, debido, por ejemplo, al uso generalizado de máquinas multicopiadoras o al aumento de lectores potenciales, producto de las campañas de alfabetización?

¿De dónde proviene, entonces, la difundida idea de que a los jóvenes les interesa menos la literatura que a los adultos? Una probable fuente son los profesores, desanimados por la renuencia de sus alumnos a cumplir con las lecturas obligatorias de los programas; o los padres, buenos lectores en su juventud, que no entienden que sus hijos no se interesen por las obras que tanto deleite les produjeron a ellos en aquella época. Información más objetiva pareciera provenir de libreros y editoriales preocupados por la merma de sus ventas, pero de ello no es posible inferir, ni se tienen datos fidedignos, que la responsabilidad por la menor compra ha de recaer sólo sobre los jóvenes.

Creo que es posible sostener que no se trata de un proceso de deterioro de la actitud hacia la lectura, sino más bien un cambio en la modalidad de vida de las grandes ciudades que

impide a sus habitantes disponer de prolongados momentos de quietud para dedicarlos, como algunos solían, a tan placentero quehacer. Los adultos se sienten justificados por sus múltiples obligaciones y el ritmo acelerado que deben imprimir a sus actividades, y no asignan su menor dedicación a una merma en su interés por la buena literatura. El mundo se mueve febrilmente a nuestro alrededor y debemos asimilar un cúmulo de información nueva y cambiante, si queremos seguir vigentes (Toffler, 1971). Los jóvenes, lejos de permanecer ajenos al torbellino de percepciones y sensaciones, han crecido en él. Sus hábitos mentales se han adaptado al apremio, a la transitoriedad; necesitan el cambio; rehúyen la permanencia. En pocas palabras, el ritmo de vida de jóvenes y adultos en las grandes ciudades resulta incompatible con la quietud mental necesaria para gozar un buen libro.

Existen otros hechos que parecen desmentir la falta generalizada de interés por la lectura del adolescente. En una encuesta sobre actitud lingüística realizada como parte de un proyecto mayor sobre el tema de la comprensión de textos escritos (Proyecto FONDECYT 805/92), se preguntó a 510 alumnos de 8º año de educación básica (entre 13 y 14 años, hombres y mujeres) si les gustaba leer. Junto con tener que marcar una de las siguientes alternativas: NO, SÍ, UN POCO, debían fundamentar su elección. Las respuestas fueron agrupadas en nueve categorías con los siguientes resultados:

1. NO, porque me aburre.	18,6%
2. NO, porque no comprendo.	2,0%
3. NO, porque no tengo tiempo.	3,1%
4. NO, porque prefiero hacer otras cosas.	3,5%
5. SÍ, porque me entretiene.	15,0%
6. SÍ, porque es útil.	12,0%
7. SÍ, porque es útil y entretenido.	9,4%
8. (SÍ, NO, UN POCO) depende (del tipo de texto y del grado de obligatoriedad).	32,5%
9. No sé / No contesta.	3,9%

Si sumamos los resultados de quienes dicen gustar de la lectura, sea porque la encuentran interesante, sea porque la encuentran útil, o ambas a la vez, con aquellos que reconocen que les gusta sólo cierto tipo de lectura, siempre que ésta no

sea obligatoria, se llega a un 68,9% de sujetos a quienes les gusta leer, contra un 27,2% que dicen que no les gusta. Lamentablemente, la ausencia de datos comparables no permite el contraste con generaciones anteriores. Además, hay que reconocer que el prestigio que entre los adultos tiene el lenguaje escrito, al menos en el contexto escolar, con toda seguridad influye en sus opiniones y en sus respuestas a esta pregunta. De hecho, frente a preguntas relacionadas con creencias, del tipo "Es bueno leer un poco todos los días", "Leer ayuda a pensar", "Leer acorta la vista", "Quien lee mucho es aburrido", etc., se obtuvo un promedio de 26 puntos favorables de un total de 30. En todo caso, y con todas las reservas que estas cifras nos merezcan, difícilmente se puede afirmar que reflejan poco interés por la lectura.

Sin embargo, consultados acerca del tiempo dedicado a la lectura extraescolar, el número de alumnos que afirma leer todos los días es relativamente bajo (20,2%), inferior, incluso, al número que afirma no dedicar tiempo a la lectura no escolar (34,6%). En consonancia con las respuestas anteriores, la mayoría se inclina por la alternativa "Una vez por semana" (45,2%).

Datos muy interesantes se obtienen de los resultados de la investigación realizada por CERALAL (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) en relación con el comportamiento lector de escolares en Colombia. Con una muestra de 1.920 estudiantes de 3º, 4º y 5º año de educación básica, se observa que un 47,12% de sujetos reconoce no haber leído ningún libro durante la semana anterior a la entrevista, mientras que esta cifra baja a un 7,7% cuando se pregunta por lectura de otros textos escritos. Esta resistencia, no a la lectura sino a leer libros, se refleja, además, en las siguientes cifras: mientras que sólo un 17% se inclina por libros científicos o de entretenimiento y un 11,2% dice consultar diccionarios y enciclopedias, un 71,9% prefiere periódicos, revistas o tiras cómicas (CERALAL, 1983).

Otro hecho que no se compadece con una supuesta falta de interés por la lectura, es el aumento, en el mundo de habla hispana, de tiras cómicas, de revistas mundanas, infantiles, juveniles, de mecánica, de fisicoculturismo, de arqueología, de computación, de fotografía, de difusión científica, esotéricas, pornográficas, etc. La cantidad y variedad de revistas y periódicos que sobreviven en un medio tan altamente competitivo podría

hacer pensar que, al contrario de lo que se cree, las nuevas generaciones leen más que antes. Aunque no se cuenta con datos actualizados en relación a las revistas, sí es posible señalar que el número de periódicos y su circulación han aumentado, en América Latina y el Caribe, de 69 por cada 1.000 habitantes en 1975, a 86 en 1988 (UNESCO, 1991).

No pretendo con lo anterior negar la preferencia de los jóvenes por otras formas y medios actuales de entretención y aprendizaje. En la encuesta sobre actitudes ya mencionada, ante la alternativa de leer cuentos, ver telenovelas o escuchar música juvenil, el 73,5% de los alumnos señaló su preferencia por esta última alternativa, el 18,9% por ver telenovelas y sólo el 7,5% por leer cuentos. Imposible sería negar el impacto de la televisión en el modo de disponer del tiempo libre de las generaciones más jóvenes... y también de los adultos. Para ilustrar la forma acelerada como ha penetrado en la mayoría de nuestros hogares, basta con señalar que el número de estaciones televisivas ha aumentado, en América Latina, de 250 en 1965 a 1.540 en 1985, mientras que el número de aparatos receptores de TV ha pasado de 1 por cada 31,3 habitantes en 1965, a 1 por cada 6,3 en 1989 (UNESCO, 1991).

No obstante lo anterior, hay estudios que sugieren que su injerencia en la lectura de libros no es tan determinante como se suele pensar. Mac Coby (1982: 144) señala que los niños parecen leer el mismo número de libros, independientemente de que tengan o no televisión. Y comenta que "se han documentado numerosos casos en que la presentación de una historia o pieza teatral clásica en la televisión ha estimulado el interés en la lectura de la obra, de manera que las bibliotecas dan cuenta de un súbito interés en la demanda del libro en cuestión". De hecho, y tal como señala Burstall (1991: 526) en Inglaterra es corriente que los libros que se venden en almacenes y supermercados lleven la etiqueta "visto en televisión". Más precisa y con mayor apoyo empírico es la conclusión a la que se llega en el estudio realizado en Colombia por CERLAL (1983: 41) donde, al comparar el número de horas de exposición a la televisión con la frecuencia semanal de lectura, tanto de libros como de otros materiales, se concluye que "las dos medidas de frecuencia de lectura, al ser puestas en relación con la exposición a la TV, tienden a negar la noción ya mencionada de la oposición entre ésta y la lectura".

Lo que he pretendido mostrar, más bien, es que no se puede ser categórico al afirmar que la lectura está en crisis debido a que los jóvenes se interesan cada vez menos por ella, pues el asunto no es tan simple como pudiera parecer, y su discusión o investigación requiere la delimitación conceptual de los términos empleados. He advertido que si bien es cierto que la agitada vida de las urbes no favorece la sosegada lectura de extensos libros, sí parece dar cabida a un tipo de lectura más discontinuo y, si se quiere, superficial, como la que se practica en revistas periódicas, las cuales, a juzgar por su éxito comercial, están reemplazando a los libros en la preferencia del gran público; dicho de otra manera, habría que buscar la diferencia en el material de lectura y en el modo en que se lee, más que en el grado de interés por esta actividad. Por último, he sostenido que la expresión de la crisis, en términos de comparación intergeneracional, sería necesariamente incompleta y parcial y, además, que tal planteamiento lleva consigo connotaciones negativas —no corroboradas hasta ahora por los hechos— que apuntan a un deterioro futuro constante.

Todo ello nos lleva a la segunda versión de la crisis de la lectura, esta vez como parte de una crisis más amplia que afectaría a todas las manifestaciones del lenguaje escrito.

3. LA ESCRITURA SERÁ DESPLAZADA POR UN LENGUAJE ICÓNICO

No caben dudas de que el carácter icónico de la imagen la hace más "simpática" para el receptor por su captación más holística y directa. Una maqueta, un diseño, un dibujo, ahorra cientos de palabras requeridas para su descripción. Pero, una cosa es la imagen como complemento del lenguaje escrito, y otra cosa, muy distinta, suponer que la primera llegará a reemplazarlo.

Al respecto, concuerdo con Wolton (1992: 75) cuando afirma que "las sombrías predicciones que se hacían sobre el futuro de los textos escritos y la prensa cuando se suponía que morirían 'por obra' del triunfo de la imagen" no se han cumplido. Si bien la edición de libros en América Latina y el Caribe parece haber sufrido un estancamiento a partir de 1985 (50.000 títulos, cifra que se mantiene en 1989, UNESCO, 1991) y el nú-

mero de títulos ha disminuido de 125 a 116 por millón de habitantes en el mismo período, la tirada de los periódicos, sin considerar las revistas de publicación semanal o mensual, compensa tal disminución.

No me parece que, como se temió al iniciarse la expansión tecnológica que caracteriza nuestra época, las funciones cumplidas mediante el texto escrito hayan pasado o puedan ser cubiertas por otras modalidades comunicativas, fundamentalmente orales o audiovisuales. Si bien la invención y rápida difusión del sistema telefónico, de la radio y de la televisión pudo, en algún momento, considerarse una amenaza para la supervivencia del lenguaje escrito como medio para la comunicación a distancia, hoy el télex, el fax y las redes computacionales le vuelven a dar primacía en esta función.

Si a lo anterior agregamos que nuestro siglo se ha caracterizado por un permanente movimiento migratorio hacia las grandes urbes, donde, como ya vimos, la letra impresa es parte de la vida cotidiana, y recordamos además los ingentes esfuerzos de la mayoría de los países americanos por alfabetizar a toda su población, es fácil concluir que actualmente la letra impresa —y con ello la lectura— es más importante para un mayor número de personas.

Es cierto que estos esfuerzos no siempre han dado los resultados esperados y, por tanto, que las bajas cifras oficiales de analfabetismo podrían no ser el mejor indicador. No siempre se tuvo en cuenta que la alfabetización debe significar algo más que la enseñanza del código escrito y que debe adentrarse también en ámbitos culturales más amplios: alfabetizar a una comunidad implica un profundo cambio cultural y, por tanto, debe acompañarse de todo un conjunto de modificaciones que abran un espacio funcional al lenguaje escrito. Si no hay funciones que deban ser cumplidas mediante esta modalidad de lenguaje, éste no será empleado y se caerá entonces en el tantas veces mencionado analfabetismo por desuso.

Esta realidad no ha pasado inadvertida para los científicos sociales y los educadores latinoamericanos, que han logrado avances importantes en la elaboración de estrategias más integrales y efectivas para la alfabetización. Kaplún (1990: 47-53) sostiene que esta evolución se ha dado en tres dimensiones: la social (se ha tomado conciencia de que todo programa alfabetizador transmite una cierta visión de la sociedad y de los valores),

la cultural (se tiende a un mayor respeto por la identidad cultural, alfabetizando desde las propias categorías culturales de los alfabetizados) y la pedagógica (se comienza a diferenciar entre la mecánica de la lectoescritura y la adquisición de la función de la lengua escrita, lo que presupone la lectura comprensiva, en sentido amplio). Estos desarrollos del concepto de alfabetización, de data relativamente reciente (Burstall, 1991), auguran una aún mayor difusión del lenguaje escrito y el reconocimiento de un papel más importante asignado al texto escrito y a su lectura.

En conclusión, creo que es prematuro hacer vaticinios pesimistas en cuanto a la importancia relativa que el lenguaje escrito, y por ende la lectura, tendrá en nuestra cultura del mañana, si bien es posible que la actividad lectora se realice de manera distinta, ocupando menos de nuestro tiempo libre, con textos diferentes y cumpliendo funciones más pragmáticas que aquellas que se suelen considerar cuando se piensa en la importancia cultural de la lectura.

4. LOS EGRESADOS DE NUESTROS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES NO SABEN LEER

La distinción hecha anteriormente entre la lectura de entretenimiento y lectura pragmática o funcional al quehacer cotidiano, no debe interpretarse como mutuamente excluyente, sino, más bien, referida a su función predominante. Tal distinción la he propuesto para destacar que la primera versión de la crisis se centra, en mi opinión, en la lectura de entretenimiento, y, en forma más específica, de textos literarios, mientras que la segunda tiene que ver, más bien, con la lectura funcional. La tercera versión de la crisis corresponde a la lectura en su función matética o de aprendizaje: leer para adquirir nuevos conocimientos.

También aquí es necesario hacer ciertas aclaraciones y delimitaciones antes de pronunciarse sobre el asunto.

En primer lugar, es necesario ubicar el tema en un contexto mayor: la crisis de la educación. Es un hecho que la educación está siendo cuestionada en todo nuestro continente, como también en muchos países europeos, por su baja eficiencia. Evidencia de esta crisis en América Latina es el porcentaje de repetencia en educación básica, que alcanza alrededor del 40% en

primer año (Schiefelbein, 1991: 4). Uno de los conceptos más recurrentes en la crítica de la educación sistemática es la falta de adecuación de los objetivos y contenidos que la tradición le ha fijado con la realidad actual y las necesidades futuras del educando. Esta inadecuación es consecuencia, al menos, de dos factores: el espíritu conservador que reina en nuestros sistemas educacionales —causa y efecto de la renuencia de los profesores a los cambios— y la masificación de la enseñanza, que ha traído a las escuelas una heterogeneidad cultural desconocida en una época en que la educación estaba reservada para una elite. Consecuencia de esta comprobación, son los variados intentos por implementar cambios tendientes a reducir esta brecha, observables desde hace algunos años en diversos países (Seibert *et al.* 1991: 48-60). Así, en Europa, los Países Bajos, por ejemplo, han sustituido la enseñanza de las matemáticas abstractas por unas matemáticas más funcionales, integradas a problemas reales, con el doble propósito de ponerla más al alcance de la mentalidad de los alumnos de educación básica y de mostrar su utilidad en la vida cotidiana. Como resultado, más del 90% de los alumnos elige cursos de matemáticas superiores al entrar a la enseñanza media. Algo similar está haciendo Japón en el área de las ciencias, con el fin de lograr estudiantes más independientes y creativos. Han implementado un programa denominado "ciencia basada en la tecnología" que se inicia con el aprendizaje de las ciencias aplicadas para, posteriormente, pasar a las cuestiones más abstractas.

En América Latina, se unen los problemas de calidad con las aspiraciones de desarrollo equitativo. El ampliamente reconocido fracaso de la educación se debe, según Tedesco (1992: 8) a su "débil conectividad" con la sociedad y sus demandas en pro de un crecimiento con equidad. Quienes aparecen más perjudicados con el sistema tradicional son los niños urbanos marginales y los que concurren a escuelas rurales cuyos intereses, aspiraciones y realidades concretas están aún más alejados de los objetivos, actividades y contenidos de los sistemas educacionales. Estos niños no logran "aprender a leer" después de un año de escolaridad y se convierten en los principales responsables del alto porcentaje de repitencia en el primer año básico ya mencionado. Su posterior promoción no implica la solución a sus dificultades

y las repitencias se vuelven a encontrar en los cursos superiores. Schiefelbein (1991: 4) señala que el promedio de años de escolaridad en los países de América Latina es de 6,7, mientras que el promedio de cursos aprobados es de 4,7, lo que da una relación de poco menos de tres años para aprobar dos cursos.

Lo dramático de la situación se aprecia al considerar, además, que las exigencias para aprobar son mínimas. Teóricamente, el primer año se aprueba una vez que se aprende a leer. Y es aquí donde cabe una primera e importante clarificación: ¿Qué se entiende por leer en ese contexto escolar?

La realidad muestra que por leer se entiende la habilidad para pronunciar las palabras escritas de un texto con cierta fluidez; apenas el niño alcanza un dominio suficiente del código escrito para descifrar las grafías con un cierto grado de automatización, se afirma que ya sabe leer. Esto es en teoría, pues en la práctica se advierte una notable lenidad en la aplicación de los criterios o una escasa fiscalización del uso de los poderes mnemónicos. Es sabido que hay niños que memorizan todo su texto de lectura y, dado que la evaluación se hace utilizando esos mismos textos, el niño aparece "leyendo" con gran fluidez. Esta es una explicación plausible para el hecho, confirmado una y otra vez en nuestras investigaciones, que alumnos de escuelas gratuitas que cursan 8º año básico tienen dificultades para realizar el proceso de lectura, manteniendo aún un silabeo audible. Obviamente, tales alumnos no están en condiciones de destinar parte de su atención al contenido, a la asignación de significados y sentidos, en otras palabras, de realizar una lectura comprensiva.

Aun cuando nos atuviéramos a lo teórico y supusiéramos que todo niño nativo hablante de castellano que pasa a segundo año básico puede decodificar las grafías en forma fluida, habría que reconocer que este concepto de lectura, limitado a los procesos periféricos, no es, ciertamente, el único o principal que se tiene en cuenta cuando se dice que nuestros egresados no saben leer. Los que hablan de crisis de la lectura se refieren, fundamentalmente, a la falta de comprensión que evidencian los jóvenes recién egresados de la enseñanza básica, media y universitaria. Uno de los factores que podría dar cuenta de esta triste realidad es la reducción del significado de los términos leer y lectura, mencionados anteriormente. Pareciera

que en muchos casos el profesor, que decide que su alumno ya sabe leer y puede pasar de curso, actuara como si la comprensión se diera por añadidura. No de otra manera se explica la escasa presencia de actividades docentes dirigidas específicamente a orientar al niño hacia la adquisición de buenas estrategias de comprensión.

Mientras el profesor se comporta como si la comprensión no ofreciera problemas a los alumnos, estos últimos no están tan seguros de ello. Ante la pregunta –en la encuesta de actitudes mencionada anteriormente– “¿crees que es necesario que te enseñen a comprender lo que lees?”, si bien un 20% afirma no haberlo pensado siquiera, casi la mitad, un 48,6%, contesta afirmativamente, implicando que la apreciación de su propio nivel de comprensión no es muy positiva. Por otra parte, los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión que durante varios años hemos aplicado a diversos cursos de enseñanza básica y media, señalan un promedio de alrededor del 30% de rendimiento en preguntas que requieren inferencia.

Es un hecho que quienes más se quejan de la falta de comprensión estudiantil no suelen ser los profesores que enseñan la lengua materna, sino otros colegas y profesionales. Es posible que el tradicional énfasis en los contenidos más que en los procesos, unido a la preferencia por textos de tipo narrativo, y la evaluación apoyada en la memorización, de algún modo oculten, a sus ojos, la falta de comprensión. Pienso que esta situación no podrá mantenerse por mucho tiempo, y la clase de castellano deberá poner más énfasis en los procesos y estrategias de comprensión. Organismos gubernamentales y educacionales empiezan a ejercer cierta presión en ese sentido. Basta ver, por ejemplo, los proyectos de reforma de objetivos fundamentales y contenidos mínimos en Chile; los esfuerzos que se están realizando hace años en Colombia; los intentos de reformas en la formación de profesores de lengua materna en países francófonos, como Suiza, Canadá, Bélgica; el fortalecimiento, durante la última década, de la didáctica y la psicolingüística aplicadas a la enseñanza de las lenguas maternas, para comprobar que, finalmente, las quejas han sido tomadas en cuenta y que se están haciendo esfuerzos por mejorar la situación.

Resulta bastante evidente que quienes opinan que la comprensión no requiere enseñanza especial, y quienes opinan que la situación puede y debe mejorar, manejan distintos conceptos

de comprensión. Para los primeros, comprender pareciera apuntar al proceso de identificación léxica y, en el mejor de los casos, a la memorización de algunos significados parciales, difusos e imprecisos. Es decir, conciben la lectura, fundamentalmente, como esfuerzo de reconocimiento y memorización. Quienes se quejan de la falta de comprensión están pensando, más bien, en las capacidades de recrear mentalmente el texto intencionado por el autor y de utilizar inteligentemente el contenido de los textos para realizar nuevas tareas.

Quienes esperan de la lectura comprensiva un crecimiento personal y social, están exigiendo un variado conjunto de procesos altamente complejos cuya finalidad es la construcción de una nueva totalidad semántica –Texto 2– (Gómez Macker, 1993) en la que se integran significados asignados al texto y conocimientos previos acerca del tema y del mundo. Esta integración es paso indispensable para incorporar ideas y conceptos novedosos a nuestros esquemas mentales, los cuales quedan disponibles para realizar sobre ellos nuevos procesos cognitivos requeridos por otras tareas. La comprensión no es concebida como un proceso de transferencia de significados del texto escrito a la mente del lector, sino como producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento inferencial para elaborar una interpretación coherente del contenido.

Ciertamente, no todo texto obliga a realizar procesos mentales de igual complejidad, por lo que algunos resultan fáciles y otros más difíciles de comprender. Anteriormente dimos ejemplos de textos típicamente urbanos: afiches de propaganda, avisos en las murallas, nombres de edificios públicos, etc. Su carácter breve y su dependencia del contexto hacen su comprensión fácil, rápida e, incluso, automática. De no ser así, el quehacer cotidiano, sobre todo en las grandes urbes, se vería seriamente entrabado. No hay dudas de que el grado en que el contexto no lingüístico permite predecir el contenido de los textos, es decir, su nivel de redundancia situacional, limita el rango de búsqueda de significados por parte del lector, lo que incide en una mayor velocidad y facilidad de procesamiento.

Esta dependencia del contexto situacional se extiende a lo largo de un continuo en un extremo del cual lo escrito resulta, si no superfluo, al menos altamente redundante. En puntos

intermedios, se encuentran textos que cambian de sentido e incluso pierden su calidad de tales al cambiar su ubicación espacial o temporal. En el otro extremo, se encuentran textos independientes del contexto físico, como son algunos contenidos de periódicos, revistas y libros. Dentro de ciertos límites culturales, el lugar y el momento en que se realice la lectura no influyen, per se, en su comprensión. En estos casos, el contexto propiamente lingüístico es el que facilita el proceso. No me detendré mayormente en este asunto, pues es de sobra conocido que la reiteración de ideas o referencias (paráfrasis, correferencias y relaciones anafóricas) contrarresta ambigüedades y facilita los procesos inferenciales.

Ahora bien, cuando se habla de crisis de la lectura comprensiva, se está pensando, principalmente, en textos independientes de contextos situacionales. Básicamente, la expresión se oye en boca de profesores de niveles superiores que, a poco andar, detectan que sus alumnos tienen problemas insalvables frente a sus asignaturas debido a que no entienden las lecturas asignadas. Basta que se les pida que relacionen dos ideas no conectadas explícitamente en el texto o que comparen ideas expresadas en distintos textos, para que quede al descubierto la incapacidad de muchos para utilizar de manera novedosa los contenidos supuestamente comprendidos.

Más inquietante aún resulta el hecho que tal deficiencia no se debe a falta de lectura. Por el contrario, puede haber leído dos, tres o cuatro veces los textos en un vano intento por incorporar el contenido a su memoria. ¿Qué es lo que sucede? ¿Acaso nos enfrentamos a una crisis de razonamiento lógico? ¿O será que la comprensión, tal como la concebimos nosotros, exige de los jóvenes la habilidad de adaptar sus propios procesos cognitivos a requerimientos desconocidos? En otras palabras, ¿es que los jóvenes no han desarrollado estrategias cognitivas adecuadas a la tarea asignada?

Ambas líneas de razonamiento explicativo tienen sus adherentes. Así, por ejemplo, Castro (1991: 36) opina que la lógica tradicional empieza a ser sustituida por una lógica multidireccional, intuitiva, no inferencial. Babin y Kouloumdjian (1985: 12 y ss.) van aún más lejos al afirmar que "asistimos al progresivo nacimiento de una nueva manera de ser y de pensar", atribuida por ellos a los avances tecnológicos y, en particular, a "la invasión de los medios de comunicación y a la utilización de instru-

mentos electrónicos en la vida cotidiana". Según estos autores, su uso está dando origen a una nueva cultura que tendría dos modalidades: "una manera de ver en la cual dominan los sentidos y la afectividad, y otro modo de ver conceptual; una manera de ver intuitiva y otra manera de ver deductiva". Estas modalidades irían acompañadas de dos tipos de pensamiento: uno centrado en la imagen-esquema, de naturaleza global, analógico, sensorial y afectivo; el otro, fundamentado en el encadenamiento y la articulación del discurso, secuencial, analítico e inferencial (Babin y Kouloumdjian 1985:28).

El precursor de esta línea de pensamiento es McLuhan (1967), quien afirmó, hace más de treinta años, que así como la imprenta había dado forma a unos 3.000 años de historia occidental, en los que la racionalidad y la lógica pasaron a depender de la presentación de hechos o conceptos ligados y consecutivos, por influencia de la linealidad continua del alfabeto, así la tecnología electrónica ha significado, para el hombre de Occidente, tener que enfrentarse a un "suceder instantáneo", en el que la información "cae" sobre nosotros con tal rapidez que no es posible ya analizar y clasificar los datos como entidades individuales; apenas alcanzamos a reconocer patrones.

Quienes postulan este cambio de mentalidad y modo de ver el mundo, no siempre son tan radicales como McLuhan ni están de acuerdo con la totalidad de su caracterización de la nueva cultura. Así, por ejemplo, Babin y Kouloumdjian (1985: 48), a diferencia de McLuhan, caracterizan a las nuevas generaciones como básicamente visuales. "Los jóvenes leen aquello que puede ser visualizado y se desinteresan por los libros demasiado conceptuales". Desde luego, no se trata sólo de un cierto desinterés, sino de una incapacidad para comprender ese tipo de textos. En nuestras investigaciones hemos podido comprobar cómo las conceptualizaciones generales y abstractas presentan vallas insalvables para alumnos, incluso de 13 y 14 años, los que supuestamente deberían haber alcanzado la etapa del pensamiento formal y por tanto estar capacitados para usar, como objeto de sus procesos mentales, representaciones abstractas de tipo proposicional. La estrategia de visualizar el contenido de los textos explicaría también, en parte, la menor dificultad que los niños pequeños tienen para comprender textos narrativos, cuyos personajes y acciones se prestan para una representación en imágenes visuales.

Sin estar necesariamente de acuerdo en cuanto a que los medios masivos, y en especial la televisión, estarían produciendo cambios irreversibles en las mentes juveniles, muchos psicólogos y educadores alzan sus voces en contra de esta última en razón de su potencial influencia en los aspectos cognitivos de las nuevas generaciones. Tal vez ello se deba a una cierta desilusión. En un principio, se pusieron muchas esperanzas en la televisión como instrumento pedagógico; hoy, sin embargo, prima un cierto desencanto, dado que no ha logrado satisfacer las expectativas de apoyo, complemento y expansión de la educación formal. Por el contrario, ha sido severamente criticada por cumplir sólo funciones de distracción e, incluso, porque "competiría con la escuela, deshaciendo la formación que ésta trabajosamente intenta impartir" (Fuenzalida, 1992: 86).

No se trata sólo de la naturaleza de la mayoría de los programas que se exhiben ni de la baja audiencia de los programas educativos. Más bien se trata de que, desde el punto de vista semiótico, el lenguaje icónico y multifacético de la televisión se ha mostrado más apto para la modalidad de pensamiento narrativo y la identificación emocional, que para la modalidad paradigmática o lógico-científica de mayor abstracción que caracteriza a la mayor parte de las actividades intelectuales escolares (Bruner, 1988). La televisión es un medio con un lenguaje de asociación, polisémico y glamoroso, que apela más a la fantasía y al deseo que a la razón analítica. "El modo televisivo de involucrar y afectar al televidente aparece complejo y sutil. No corresponde a los modelos de influencia causal, lineal y determinista del conductismo. Tampoco corresponde al modo verbal de expresión, en un lenguaje analítico y lógicamente ordenador de la realidad, tal como se expresa en los artículos interpretativos de diarios y revistas" (Fuenzalida, 1988: 87).

En resumen, quienes asocian el problema de la deficiente comprensión de textos escritos, sobre todo los de naturaleza informativo-argumentativa, con la televisión, apuntan a que esta última, por su carácter multisensorial, apela primariamente a la afectividad y a modalidades cognitivas distintas a las requeridas para la comprensión plena de textos lingüísticos de algún grado de complejidad y abstracción.

Como se señalara anteriormente, las múltiples explicaciones para la falta de comprensión que evidencian nuestros estudiantes, sobre todo frente a textos informativo-argumen-

tativos, se pueden agrupar en dos grandes lineamientos: el primero, recién mencionado, postula un cambio de mentalidad causado por los medios electrónicos y, en particular, por la televisión. El segundo, planteado mayoritariamente por psicolingüistas y psicólogos de la educación de tendencia cognitiva, tiende a culpar, más bien, a los medios tradicionales de enseñanza y evaluación. El énfasis en la copia y la memorización en desmedro de actividades que exijan una participación más personal y creativa; la prevalencia de pruebas objetivas que no requieren reflexión, sino mera identificación, la ausencia de instrucciones que ayuden u orienten al alumno a tomar conciencia de su propia cognición para alcanzar el control y la dirección de sus procesos mentales en función de sus propias metas cognitivas, son algunas de las razones que esgrimen quienes piensan que el gran responsable es el sistema escolar tradicional.

Al respecto, es posible distinguir dos grandes perspectivas. La primera enfatiza el pensamiento, otorgando, sin embargo, implícita o explícitamente, un papel fundamental al lenguaje escrito, por su especial adecuación para la conceptualización y el distanciamiento del objeto de la cognición, requisito indispensable para un conocimiento reflexivo. Su posición se puede resumir diciendo: hay que enseñar a pensar; la comprensión textual vendrá por añadidura. A manera de ejemplo, podemos señalar a Raths, Wassermann y Rothstein (1991) y a Nickerson, Perkins y Smith (1987).

La segunda perspectiva se centra en el lenguaje y los procesos psicolingüísticos específicos que intervienen en la comprensión de un texto. De hecho, el tema de la comprensión de textos ha pasado a ser prioritario en el ámbito de la psicolingüística. A ello hay que sumar los trabajos sobre metacognición que, si bien en sus inicios se limitaron a la metamemoria, hoy abarcan todos los procesos cognitivos, así como los importantes aportes de un grupo de psicólogos de la educación preocupados por acercar la teoría a la realidad del aula. El resultado es una serie de avances tentativos, pero promisorios, en los esfuerzos por aclarar teóricamente los procesos mentales implicados y aplicar en la sala de clases mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje. En síntesis, su posición es: enseña a comprender textos lingüísticos, que, al hacerlo, estarás enseñando a pensar.

En todo caso, ambas tendencias comparten la preocupación por la calidad futura del razonamiento humano y de la capacidad de aplicar procesos inferenciales en función de una mejor y más profunda comprensión de textos, sobre todo, escritos. Comparten también una actitud positiva frente a la posibilidad de optimizar esta habilidad, promoviéndola en aquellos sectores de la sociedad que recién comienzan a acceder a la literalidad. Esto último distingue estas dos perspectivas de la de quienes, siguiendo a McLuhan, parecen ansiosos de proclamar el cambio o, al menos, no manifiestan mayores aprehensiones o inquietudes por revertirlo.

A pesar de esta diferente visión del futuro, ambos puntos de vista pueden interpretarse como complementarios. Esta sería la postura de quienes reconocen que los medios electrónicos pueden afectar la modalidad de cognición de las nuevas generaciones, pero no creen que ésta deba sustituir el razonamiento verbal y no se resignan a que esta última modalidad sea facultad sólo de unos pocos. Su meta es enriquecer al hombre, poniendo lo mejor de ambas alternativas a su alcance. Que en lo posible todo ser humano desarrolle no sólo una capacidad para abrirse a lo afectivo, a lo multisensorial, a lo global, sino, además, la habilidad para tomar distancia, conceptualizar, establecer relaciones en la línea de la temporalidad y no sólo de la espacialidad. En otras palabras, que el ser humano desarrolle al máximo ambos hemisferios cerebrales.

En resumen, creo que es adecuado y posible hablar de crisis de comprensión dentro de las precisiones aquí establecidas. Se trata de una seria y extendida dificultad para comprender textos argumentativos, que corresponden a una modalidad de pensamiento más formal y abstracto, y de una difundida renuencia a leer textos de alguna longitud que requieren cierto tiempo de concentración sostenida. En mi opinión, la situación no es irreversible. Pero despertar el interés de las nuevas generaciones por este tipo de lectura y desarrollar su capacidad de comprensión, requiere el esfuerzo mancomunado de los gobiernos, los establecimientos educacionales, el profesorado, los autores de material de enseñanza de la lectura y, sobre todo, de los investigadores que se interesan por cerrar la brecha entre los resultados y avances de su propia labor y las necesidades docentes de sus comunidades.

De no hacerse este esfuerzo, se corre el riesgo de aceptar, en la práctica, la existencia de una mayoría seriamente limitada

en su habilidad para adquirir mayores conocimientos y alcanzar nuevos horizontes a través de la lectura. Así como en un tiempo saber leer y escribir era privilegio de unos pocos, verdaderos depositarios del saber de la época, así la lectura como fuente insustituible de información y conocimiento sería patrimonio de una élite intelectual que tendría en sus manos el máspreciado bien del siglo XXI, el poder otorgado por el saber.

CAPÍTULO II
DIMENSIÓN SOCIAL
DE LA COMPRENSIÓN VERBAL*
(PROPUESTA TEÓRICA
PARA UN MEJORAMIENTO CUALITATIVO
DEL APRENDIZAJE ESCOLAR)

Luis A. Gómez Macker

1. LA COMPRENSIÓN COMO PROCESO
INTRA E INTERPERSONAL

Cualquier persona que reflexione acerca de la comprensión verbal, sea oral o escrita, descubrirá pronto –si no lo ha descubierto ya– que, entre otras importantes características, esta clase de comportamientos acontece en la interioridad del individuo y, sin embargo, lo trasciende. Para un observador externo, las resonancias de la comprensión se manifiestan de distintas maneras perceptibles, incluso mediante gestos, muecas, parpadeos, miradas, tensiones o relajaciones musculares, aceleración de la respiración o del pulso, vacilaciones, balbuceos... mas, lo fundamental es que la aprehensión cognitiva misma se produce en la conciencia del ejecutor o afectado cuando descubre alguna señal interior confirmativa y logra expresarse a sí mismo que ha comprendido.

La comprensión de el o los sentidos de un discurso o texto se concreta como culminación de un proceso complejo, cuando la persona que comprende alcanza el autoconvencimiento, verdadero o falso, de haber comprendido, y contrasta con otra(s) su versión primera. La comprensión consiste en una respuesta-solución que acepta la mente del comprendedor ante cierta inquietud cognitiva antecedente, verbalizada y corroborable por otros. Se produce al final de un proceso precomprensivo más o menos prolongado y configura una especie de

*Adaptado del ensayo publicado en *Sigmus*, vol XVII, N° 35-96, 1994, pp. 143-151.

2. LA COMPRESIÓN COMO ENCUENTRO INTERPERSONAL

acto *flash* terminal globalizante. En el momento central de la gestión comprensiva, el yo personal supera la certeza subjetiva –no por ello menos importante– de haber comprendido, en el contraste intersubjetivo de su versión con las versiones de los demás. Sólo entonces concluye para él su labor comprensiva. Si mientras se esfuerza por comprender no consigue ese estado puntual de conciencia coparticipada, todo el proceso podría quedar inconcluso.

El individuo que comprende un discurso o texto no sólo se da cuenta de qué ha comprendido. También puede llegar a saber cómo y cuándo lo hace e, incluso, en qué momento estaría en condiciones de informar a otros si, por alguna razón, no logran comprender.

Es cierto que lo que cada cual tiene que hacer para comprender un texto es intransferible; nadie puede asumirlo por otro. Cuando alguien me ayuda a comprender un texto, es posible que su colaboración reduzca mi esfuerzo y fortalezca mi ánimo, proporcionándome conocimientos previos indispensables o enseñándome estrategias apropiadas, pero la comprensión misma de un texto dado compromete mis capacidades superiores y exige mi participación responsable. Las gestiones que otros hagan por mí no serán sino eso: ayudas paralelas o complementarias que yo puedo, a mi vez, aprovechar o no, pero que no reemplazan ni me liberan de mis propios compromisos. Si me apoyan, confirman o desmienten cuando he comprendido o me he equivocado.

La comprensión de un texto o discurso es un resultado buscado intencionadamente, que requiere, a lo menos, alguna confirmación propia. Se caracteriza por el asentimiento de la mente frente a una solución encontrada para un problema pendiente. Se trata de algo así como un visto bueno, una rúbrica personal que la mente-corazón del comprendedor otorga a dicha solución. La comprensión textual se perfecciona cuando la persona toma conciencia de la relación pregunta-respuesta y acepta esta última como satisfactoria; está en condiciones de decir(se) que ha comprendido y recibe el espaldarazo de otras personas.

Ahora bien, ¿qué se pretende decir cuando se afirma que la comprensión verbal, oral o escrita es, en último término, un acto de encuentro interpersonal?

Los distingos u oposiciones entre, por ejemplo, uno y más de uno, entre lo único o exclusivo y lo común, entre individuo y sociedad, podrían ser conceptualmente aceptables, sobre todo si subrayan la presencia o ausencia de ciertos rasgos caracterizadores y aplicables a la realidad que se intenta describir o explicar. Sin embargo, en el caso del estudio de las cosas del hombre, habrá que tener algún cuidado especial. El ser humano posee, por lo que ya se sabe, una naturaleza compleja que sólo acepta aplicaciones prudentes de esquemas o conceptualizaciones rígidos. Muchas doctrinas filosóficas y aportes científicos privilegian la unidad e irrepetibilidad del hombre en cuanto persona, y asimismo, enfatizan su modo de ser cambiante, libertario, histórico, interpersonal. Cada persona humana es individuo y también –potencial y efectivamente– grupo, comunidad, sociedad, en la medida en que toda sociedad no es sino la manera histórica, concreta, como la persona organiza su vida en común con los demás. Así, lo interpersonal no se opone ni anula lo personal. Por el contrario, lo presupone y lo perfecciona.

La interindividualidad del hombre es condición necesaria para que pueda ser reconocido en todas sus potencialidades como persona única. No resulta coherente concebir una sociedad sin individuos-personas ni una persona que no forme parte o no esté llamada a constituir con otros una sociedad.

El hombre está llamado a vivir y a trabajar con otros, a hablar con otros; a pensar y a no pensar con otros y como otros para llegar a ser uno y único.

Los hombres, libres y autogestores de su propia historia, dependen, sin embargo, de otros para nacer, sobrevivir, desarrollarse y construir los mundos de la cultura, esto es, los ámbitos específicos de la existencia humana.

La comprensión humana descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido; se explicita y confirma cuando comparte con otros lo comprendido en un gesto de plena interpersonalidad.

Quien comprende concientiza su acto de comprensión cuando es capaz de decírselo a sí mismo y a los demás. Este acto suyo alcanza una especial calidad cuando él es capaz de darse cuenta y dar a conocer cómo ha comprendido. La práctica constante de procesos comprensivos favorece el automatismo, pero ello no anula su toma de conciencia.

Es normal y antropológicamente positivo que quien comprenda algo intente también comunicarlo a otros para comprobar o comprobarse cuán bien ha comprendido.

3. LA IMPORTANCIA DEL CONTACTO INTERPERSONAL.

Con mucha frecuencia, estudioso y usuario reducen la comprensión verbal a una cuestión de relaciones (o interacciones) entre él mismo y el discurso o texto.

Existe la fuerte inclinación a independizar el texto de su autor, concibiéndolo como unidad de sentido autosuficiente, fuente de información y de nuevos conocimientos.

Tal vez sea oportuno recordar que la comprensión verbal es, ella misma, un paso, una instancia de un proceso en el cual intervienen dos o más individuos que cumplen oficios distintos y complementarios. Cuando el emisor se comunica con alguien, intenta informarlo, contarle algo nuevo, y particularmente mover su voluntad. Quien escucha o lee textos podrá disponer de más y mejores recursos para su comprensión si, por ejemplo, no sólo posee ya alguna información acerca del contenido de ellos sino también acerca de quién es su autor y qué pretende.

Nadie, en uso de sus facultades normales y según motivaciones e intencionalidades rectas, comunica nada sin la presencia real, supuesta o imaginada, de un interlocutor que, a su vez, desee participar en este proceso con actitud equivalente.

Hablamos o escribimos a alguien. Elegimos el tema, el estilo y la ocasión de nuestro hablar considerando quién es o será nuestro interlocutor. Aun el escritor más genial e inspirado que centra su atención en la "criatura" que está emergiendo de su pluma se dará luego algún tiempo para releer, en nombre propio o ajeno, la obra producida.

La decisión de construir un texto, su concreción propiamente tal y su puesta al alcance de algún interlocutor, son actos personales del autor que dependen de sus intenciones. Duran-

te la misma gestación de un texto comunicativo está también presente, en la interioridad de su autor, la dimensión social de su comportamiento verbal, pues tiene que decidir quién ha de ser su destinatario, y acerca de qué materia y de qué modo concretará ante él su proyectado mensaje. Lo que afirmamos del autor, *mutatis mutandis*, puede sostenerse del comprendedor de textos verbales en cuanto coparticipante de un mismo proceso. Construir una unidad verbal e intentar comprenderla, son comportamientos que dependen de las potencialidades y de la voluntad de los individuos concretos, quienes ejecutan sus actos en una lengua, en un tiempo determinado y en circunstancias que también se pueden especificar. Ambos procesos, en sus mismas raíces, suponen la contraparte, ya sea del interlocutor-intérprete, ya sea del interlocutor-constructor; son también, y simultáneamente procesos intrapersonales por autoría, e inter y transpersonales por modalidad y destino.

Sin duda que, tratándose, como se trata, de comportamientos propios de seres humanos históricos, su éxito dependerá del juego de una serie de factores, que pueden ser, por ejemplo, biogénéticos (edad, sexo, estado de ánimo, capacidades superiores) o psicosocioculturales (nacionalidad, nivel educacional, formación religiosa, militancia política, etc.).

Así, el mensaje enviado y el mensaje recibido tendrán sentidos compartidos en función de quien los emite, de quien los interpreta y de los contextos específicos en los cuales son producidos.

Las relaciones interpersonales son, en cualquier proceso de comunicación, extraordinariamente flexibles, sutiles y particularmente frágiles e inseguras, sobre todo en aquellas situaciones en que pudiera predominar el recelo o la mala voluntad de alguno de los interlocutores. Su conocimiento y una especial capacidad para interpretar indicios, serán decisivos si se pretende asegurar buenos resultados a favor de contactos positivos.

La experiencia cotidiana nos advierte cuándo estamos obligados a poner atención y a ajustar sobre la marcha nuestros comportamientos comunicativos pues, en las reacciones con nuestros interlocutores, vamos descubriendo, a cada paso, nuevos rasgos contextuales que debemos considerar si no queremos fracasar como comunicadores eficientes.

Recordemos que la comprensión de un discurso o texto es una cuestión personal que compromete a cada individuo y que,

según lo dicho, no concluye cuando el receptor descubre que ha comprendido. Allí mismo se intensifica la etapa interpersonal de la comprensión, pues se trata de un acto que se perfecciona en el encuentro, como todas las cosas del hombre.

El contacto no sólo físico-perceptual, sino principalmente espiritual que implica la comprensión verbal entre quien construye y quien interpreta discursos o textos, se concreta mediante la intervención propuesta y aceptada de constructos perceptibles, cargados de pistas significativas, que se interponen entre autor y destinatarios, quienes recurren a claves convenidas para proponer e interpretar sentidos.

La comprensión reducida al contacto entre un texto despersonalizado y un comprendedor autónomo, corre el riesgo de ser un mero mecanismo de transmisión de información envasada o de sentidos que cada cual interpreta a su arbitrio. Entonces, ya no parece tratarse de un proceso de comprensión, sino de un proceso parcial de reconocimiento o asignación de sentidos por parte de quien interpreta lo que oye o lee.

4. INSTANCIAS TEXTUALES

Lo dicho hasta aquí invita a completar algunas ideas divulgadas por la lingüística textual, con el propósito de colaborar en la construcción de una teoría más satisfactoria acerca de la pragmática conversacional.

Una observación más cuidadosa induciría a distinguir en el proceso de la comunicación verbal por lo menos tres momentos, aspectos o instancias textuales; no meras acepciones, sino maneras diferentes de concreción textual.

Recurramos al siguiente esquema provisorio del proceso comunicativo mediante unidades verbales escritas:

Esquema 1



Es doctrina conocida que en todo proceso comunicativo humano normal, intervienen, por lo menos, dos personas que cumplen oficios distintos y complementarios: autor e intérprete, respectivamente. Sin embargo, suele olvidarse que una misma persona cumple ambos oficios no sólo sucesiva sino también simultáneamente, tanto cuando se expresa como cuando interpreta mensajes recibidos.

No es posible hablar sin escucharse ni es recomendable escribir sin leer lo escrito para dimensionar con acierto lo que se comunica. Es oportuno reconocer por lo menos tres instancias textuales estrechamente vinculadas, pero diferentes, en el proceso de la comunicación verbal. En relación al texto escrito se propone distinguir entre:

Pre-texto. Bosquejo o anteproyecto de texto en elaboración. Representa la etapa de gestación. Quien intenta comunicar algo organiza en su mente o anota en sus archivos personales un material todavía no autorizado.

Texto 1. Constructo verbal impreso -texto escrito- que la tradición ha considerado como tal, enfatizando sus rasgos externos, secundarios, pero valiosos en la medida en que favorecen la propuesta o el descubrimiento de los sentidos potenciados en él. Conforman la carga semántica asignada por el autor que ha de ser captada por los intérpretes.

Texto 2. Corresponde a otra etapa de textualización personal del mismo proceso comunicativo, ahora en la interioridad del comprendedor, quien, con recursos propios, ha de actualizar el sentido del Texto 1, reconstituyendo su coherencia semántica. Se trata de una instancia asequible sólo al comprendedor, quien deberá, a su vez, reelaborarla, si desea o está obligado a divulgarla entre otros interlocutores.

Pre-texto, Texto 1 y Texto 2 son instancias, etapas o pasos del mismo proceso textualizador de entrega y recepción de sentidos. Se relacionan estrechamente, dando unidad al proceso, pero unos y otros no se confunden, pues son distintos.

En el Texto 1, se encuentran ambos participantes: uno, como autor que expresa sus saberes, competencias e intenciones comunicativas; otro, como intérprete colaborador que pretende decodificar los sentidos textualizados.

Ninguno de los participantes ha cumplido sus respectivos oficios comunicativos sino cuando logran asumir el hecho de

que sus respectivos interlocutores son definitivamente otras personas y, por lo tanto, diferentes.

Es necesario estudiar a fondo cada una de estas instancias textuales, cada uno de los oficios y sus relaciones mutuas, con el propósito de entenderlos mejor.

Es doctrina cada vez más generalizada que un mismo Texto 1 puede ser interpretado —respetando su especificidad formal y semántica— desde distintas perspectivas (esquema N° 2, letras A, B y C) y con diferentes resultados comprensivos. Tal afirmación es aceptada tratándose incluso de un mismo intérprete que hace distintas lecturas en otros contextos y situaciones. Pero hay un límite que descarta como alternativas extremas, difíciles de justificar desde el texto mismo, aquella que sólo reconoce una interpretación única y aquella otra que acepta infinitas lecturas. Ambas niegan o minimizan la esencia misma de la función comunicativa, el intercambio y la participación compartida.

El valor semántico de un Texto 1 no está, todo él, en el texto mismo ni tampoco en las interpretaciones que un comprendedor proponga de él. El sentido de los textos se precisa en el contexto histórico en que dos personas se comunican entre sí según sus intenciones. Entonces, Texto 1 y Texto 2 se prestan para correlaciones adecuadas. Las intencionalidades explícitas e implícitas de sus coautores son también determinantes en la precisión de los sentidos de un texto dado.

5. Y EL PROCESO CONTINÚA

Sin ánimo de complicar las cosas, es necesario, todavía, completar un primer circuito —no el único— del proceso de comprensión textual, reconociendo en él, por lo menos, tres nuevas instancias de textualización (véanse esquema N° 2, Texto 3, Texto 4 y Texto 5).

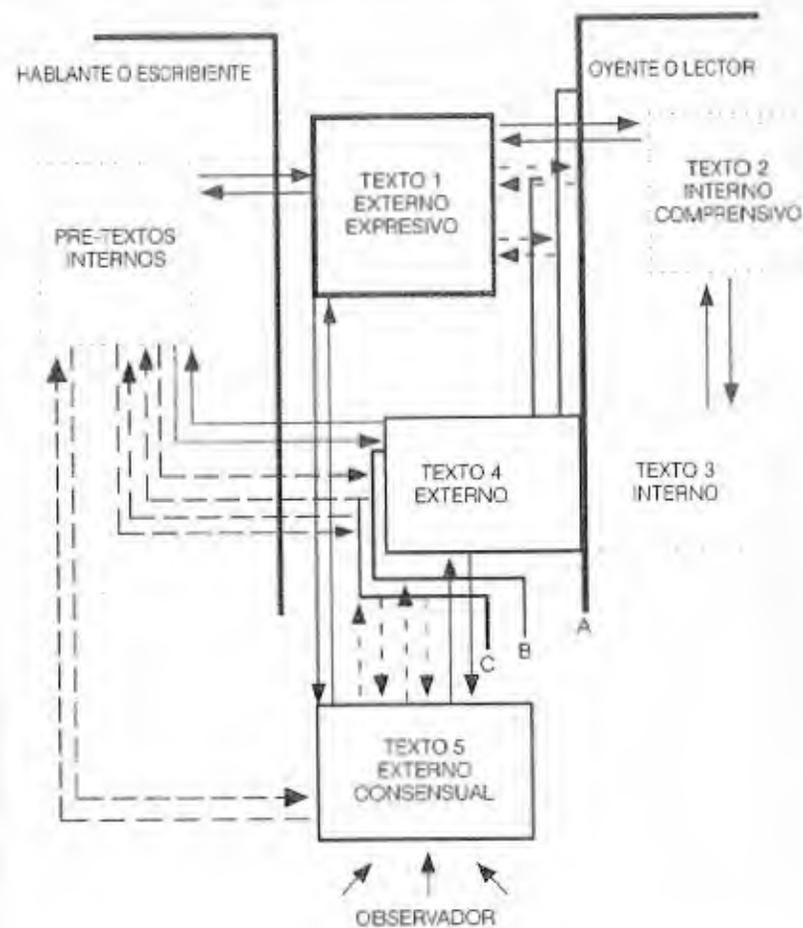
Quien intenta comunicar algo a alguien mediante recursos lingüísticos convencionales, necesita saber de algún modo cómo está siendo interpretado el Texto 1, creado y entregado por él con tal propósito. Esa respuesta es necesaria para el autor del texto, pues requiere de alguna información acerca de, por lo menos, la calidad de su participación. Existen varios caminos para ello. Uno de los más confiables —aunque no definitivo— consiste en la obtención de verbalizaciones producidas por el

mismo intérprete comprendedor, sea narrando lo comprendido, sea dejando constancia de sus efectos.

Ahora bien, las verbalizaciones podrán ser nuevas versiones del Texto 1 y en tal caso representarán otras instancias textuales del mismo proceso comprensivo. Su concreción exige al comprendedor que reelabore lo ya comprendido en otros decires, parciales o completos, destinados a nuevos interlocutores adscritos a otras circunstancias.

Esquema N° 2

INSTANCIAS TEXTUALES DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN VERBAL



Texto 3. Se trata de otra versión interna del Texto 1 –ya reconstruido comprensivamente en el Texto 2–, destinada a ser propuesta a otros interlocutores. Es una instancia de naturaleza expresiva, recreada íntegramente con el propósito de dar a conocer lo comprendido. Aunque está muy cerca del Texto 2 en varios aspectos, ambos tampoco deben ser confundidos. Nuestra experiencia interna nos puede advertir de las diferencias. No es lo mismo saber que se comprende algo, que estar en condiciones de decir lo que se ha comprendido.

Texto 4. Se trata ahora de otra instancia de concreción externa del proceso comunicativo. Una cosa es decirse a uno mismo y otra decirse a quienes, a su vez, exigen atención diferenciada, dadas sus distintas maneras de ser, de percibir y de comprender.

Texto 5. La subjetividad interpretativa del Texto 2 persiste en el Texto 4 con el mismo riesgo de tergiversar el sentido del Texto 1. Sin embargo, su exteriorización permite que otros intérpretes, algún observador intencionado y más neutral o el propio autor del texto, contribuyan a reconocer los vínculos mínimos necesarios en una nueva versión, de carácter más consensual, que se proponga como interpretación más canónica, compartida y por ello convincente. El Texto 5 o versión pluripersonal, crítica y fundada, podría corresponder a una expresión más lograda de un texto mejor comprendido.

Talvez desde aquí se pueda cumplir, en mejores condiciones, el oficio de maestro, asesor confiable, supervisor convincente u orientador informado que incentive a otros en la búsqueda de un sentido textual compartido.

Puede ser que estas últimas distinciones parezcan demasiado sutiles; sin embargo, no se debe olvidar que en un procesamiento comprensivo textual, en el cual un sujeto se dispone a participar plenamente como constructor de textos, hay que poner especial cuidado e imaginar –y, en lo posible, comprobar– las reacciones de su interlocutor-lector con el ánimo no sólo de saber si aquél se interesa por su mensaje, sino también por calibrar la calidad de lo que entiende e, incluso, por comprobar si su propia propuesta ha sido afortunada, comprensible y, ojalá, compatible con las expectativas del otro. Dicho con otras palabras, el procesamiento de toda comprensión textual exige alguna autoría intencionada del texto que se comprende y al-

gún posible y a veces indispensable contraste entre lo intencionado por su autor y lo efectivamente comprendido por el receptor pese a lo difícil que ello sea.

La distinción de por lo menos cinco instancias o variantes textuales y el reconocimiento de la necesidad de versiones comprensivas consensuales, podría superar, hasta donde es posible, el subjetivismo interpretativo sesgado de los procesos personales e internos de comprensión textual y, por ejemplo, abrir las puertas para una utilización más razonable, respetuosa e interesante de los textos escolares, en cuanto materiales de aprendizaje sistemático. El alumno, como cualquier persona, tiene derecho a proponer su propia versión de los contenidos textuales y a disponer de oportunidades para contrastar la suya con otras –incluida la del profesor– con el fin de compartir una versión común y mejor fundada.

Con el apoyo de los distinguos propuestos y las precisiones conceptuales señaladas en cuanto a la naturaleza del proceso de comprensión textual, es posible mejorar el aprendizaje escolar, superando la pérdida de tantos esfuerzos –a veces infantiles– por memorizar cualquier cosa, especialmente aquello que no se entiende, no se comprende ni se comparte, en pro de una enseñanza-aprendizaje formativa más allá del mero instruccionismo enciclopédico.

¿QUÉ SIGNIFICA COMPRENDER UN TEXTO
ESCRITO?**Marianne Peronard Thierry*

1. LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Esta pregunta puede ser contestada de múltiples maneras y desde muchas perspectivas. La respuesta que yo plantearé ante ustedes corresponde a la perspectiva psicolingüística, es decir, la formularé desde el punto de vista de los procesos mentales involucrados.

Permítanme, antes de entrar derechamente en el tema, detenerme por breves instantes en algunas consideraciones generales acerca de la psicolingüística y los problemas que ella pretende abordar.

En términos amplios, se puede definir la psicolingüística como la disciplina científica cuyo objeto de estudio es la adquisición y uso de las lenguas naturales –producción y comprensión de enunciados orales o escritos– desde la perspectiva de los procesos mentales subyacentes. En consecuencia, es una transdisciplina que se nutre principalmente de dos vertientes, la psicológica y la lingüística, cuyas teorías y resultados trata de compatibilizar.

Es bien sabido que, tanto la lingüística como la psicología son disciplinas que se han afianzado en cuanto tales sólo durante el presente siglo. A pesar de su existencia relativamente breve han evidenciado avances importantes y, sobre todo, han sufrido cambios paradigmáticos profundos. Basta comparar la psicología conductista de comienzos de siglo con la actual psicología constructivista, en sus diferentes versiones, para com-

*Comunicación plenaria leída en el 1º Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español en Madrid, 1992, y publicada en las actas correspondientes.

prender cuánto ha variado su concepto sobre lo que es su objeto de estudio, y cuánto se ha ampliado el campo de temas posibles de investigar. Algo muy similar ha ocurrido con la lingüística que, partiendo desde una posición immanentista, centrada en la lengua y su estructura, se ha abierto a las posturas más trascendentes de las corrientes pragmáticas.

La ampliación de los límites de ambas ciencias ha dado como resultado su convergencia, en torno a ciertos temas, con otras disciplinas, como la filosofía, la sociología y las investigaciones en torno a la inteligencia artificial. Estos contactos han sido muy enriquecedores para todos y han significado el surgimiento y la multiplicación de equipos interdisciplinarios capaces de afrontar problemas inaccesibles, por su complejidad, desde una sola perspectiva.

Algunos de los temas que requieren esta integración de enfoques están siendo tratados por primera vez; otros, en cambio, corresponden a cuestiones recurrentes a lo largo de la historia, aunque el modo y la terminología de su planteamiento puede hacerlos aparecer como novedosos. Tal es el caso de la relación entre lenguaje y pensamiento. No pretendo aquí hacer una reseña histórica de las opiniones vertidas desde la antigüedad al respecto. Sin embargo, y corriendo el riesgo de una generalización excesiva, se puede decir que hasta el siglo XIX la idea más frecuentemente sostenida era que ambos constituyen un todo: el lenguaje es considerado la encarnación del pensamiento y el pensamiento no es sino el hablarse a uno mismo (Sinclair, 1978: 9). Sin querer desconocer el pensamiento de diversos filósofos que, a partir de la Edad Moderna, han reflexionado acerca del lenguaje como instrumento del pensamiento (Locke, Berkeley, Hume, entre otros), es menester reconocer que la filosofía del lenguaje —que postula la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, aunque no su identificación— sólo aparece en el siglo XIX y alcanza su mayor florecimiento recién en el presente siglo.

En efecto, a partir del siglo XIX se comienza a distinguir, en forma sostenida, entre lenguaje y pensamiento. Ello no significa, sin embargo, un abandono generalizado de la postura tradicional, como lo testimonia el conocido planteamiento de Watson, padre del conductismo, quien, evitando todo mentalismo subjetivo, define el pensamiento como un reflejo inhibido en su parte motora (Watson, 1961). Esta concepción unitaria es

recogida posteriormente por sus seguidores, entre los que cabe mencionar a Bloomfield, iniciador del estructuralismo lingüístico en Estados Unidos, para quien pensar es “hablar consigo mismo” (Bloomfield, 1961: 28); y, por supuesto, a B. F. Skinner, destacado sicólogo conductista, especialmente interesado en la conducta verbal, cuyo antimentalismo se evidencia en la frase “El hablante y oyente dentro de la misma piel realizan actividades que tradicionalmente se han descrito como ‘pensar’” (Skinner, 1957: 11).

En todo caso, la distinción entre lenguaje y pensamiento es entendida de manera diversa por las distintas corrientes filosóficas, lingüísticas y psicológicas, dependiendo en gran medida de lo que entienden por lenguaje y por pensamiento. Para algunos significa segregación total, en cuanto postulan que el lenguaje o el pensamiento, según sea el caso, pueden, e incluso deben, ser estudiados en forma independiente. Esta posición subyace en los estudios lingüísticos más formalistas que caracterizan la lingüística descriptiva, así como en los esfuerzos de ciertas escuelas de psicología, como la de Würtburgo, por estudiar el pensamiento en su forma “pura”, sin la injerencia de imágenes visuales o acústicas. Una variante de esta interpretación es aquella que concibe la relación entre ambos como mera asociación, recogiendo la idea del lenguaje como instrumento para la comunicación del pensamiento. Entre los que así piensan, podemos señalar a A. Dauzat, para quien el lenguaje es “un sistema de signos, como la mímica —el más flexible, el más complejo y el menos imperfecto—, para objetivar los hechos psicológicos” (Dauzat, 1947: 15).

Para otros, en cambio, el lenguaje, más que constituir un simple instrumento para la expresión del pensamiento, lo configura, lo estructura, imponiéndole sus categorías. Entre quienes así piensan, no se podría dejar de mencionar, aunque pueda parecer paradójico, a quien es considerado el padre del estructuralismo lingüístico. En efecto, F. de Saussure postula que “Psicológicamente, y haciendo abstracción de su expresión por las palabras, nuestro pensamiento no es más que una masa amorfa e indistinta. Filósofos y lingüistas han coincidido siempre en reconocer que sin la ayuda de los signos, seríamos incapaces de distinguir dos ideas de manera clara y constante. Considerado en sí mismo, el pensamiento es como una nebulosa donde nada está delimitado necesariamente. No hay ideas pre-

establecidas, y nada es distinto antes de la aparición de la lengua" (Saussure, 1980: 159).

Los más destacados representantes de esta posición en Estados Unidos son a B. Whorf y E. Sapir, en cuyos escritos se basa la hipótesis denominada "relativismo lingüístico" y que, en síntesis, sostiene que nuestra manera de percibir y pensar el mundo está fuertemente guiada por las categorías de nuestra lengua materna, de tal modo que cada lengua se corresponde con una visión de mundo distinta. Esta especie de pie forzado o imposición no la sentimos como tal, dado que la vamos absorbiendo inconscientemente a medida que vamos adquiriendo nuestra lengua materna.

Sin negar del todo la posible influencia de la lengua materna en el modo de pensar de los individuos, J. A. Fodor (1984) sugiere la existencia de otro lenguaje, al que se refiere con la expresión "lenguaje del pensamiento". Se trataría de un sistema representacional interno, innato, que determinaría el conjunto de los conceptos posibles. Las experiencias tenidas durante la adquisición de una lengua tendrían una influencia especialmente profunda en la determinación de cómo se explotan los recursos de este lenguaje interior, pero sería este último el que permitiría dicho aprendizaje. La argumentación de Fodor se basa, entre otros, en el siguiente supuesto: la adquisición de la lengua materna exige una serie de procesos inferenciales que requerirían algún sistema simbólico, que no puede ser aquel que el niño no ha adquirido aún. Dicho en sus propias palabras "...no se puede aprender un lenguaje cuyos términos expresen propiedades semánticas que no sean expresadas por los términos de un lenguaje que ya se es capaz de utilizar" (Fodor, 1984: 79).

En cuanto a la relación entre las lenguas naturales y los procesos cognitivos, Fodor señala que las primeras pueden facilitar los segundos, dado que los significados lingüísticos son especies de abreviaturas de las complicadas fórmulas del sistema simbólico interior, que permiten reducir las exigencias de los procesos cognitivos. Este mismo carácter de "alivianador" de los procesos cognitivos que Fodor le asigna a las formas lingüísticas, lo llevan a considerar razonable no sólo que el aprendizaje de una parte de la lengua materna sea condición esencial para aprender el resto, sino, además, que "haya pensamientos que sólo puedan darse en quien habla un lenguaje" (Fodor, 1984: 101).

No obstante, los procesos mentales son independientes de las lenguas convencionales, pues se realizan sobre el sistema representacional interno que él llama lenguaje del pensamiento.

Lo dicho anteriormente podría parecer perfectamente compatible con las ideas de Piaget (1972, 1976) o de Vygotsky (1964), en cuanto a la independencia inicial del lenguaje y el pensamiento. Incluso permitiría explicar la capacidad prelingüística del niño para formar imágenes mentales (descripciones visuales) precursoras, según Piaget, de los significantes lingüísticos. Sin embargo, existe una diferencia fundamental entre ambas posiciones en cuanto al origen y posterior desarrollo de las capacidades intelectuales del niño. Fodor es partidario de un nativismo extremo que no admite la posibilidad de utilizar un sistema conceptual disponible para aprender uno de mayor capacidad, de modo que los posibles incrementos en la capacidad intelectual del niño se deberían o a procesos maduracionales biológicos o a variables de la actuación. Piaget, en cambio, explícitamente rechaza la postura innatista de Fodor (Piaget, 1983) y plantea un desarrollo por etapas, diferenciadas cualitativamente, producto de la interacción del niño con el medio.

Como se sabe, J. Piaget postula que el origen de las operaciones mentales ha de encontrarse en la interiorización de la acción. Un dinamismo permanente va cambiando las estructuras mentales en un proceso de equilibración creciente. Factor central en el desarrollo intelectual es la construcción de operaciones, conjuntos de acciones internalizadas, reversibles y coordinadas en patrones de estructuras sujetos a leyes bien definidas.

Para llegar al nivel de las operaciones concretas, el niño debe pasar primero por etapas más simples en las que las acciones internalizadas se combinan formando esquemas. En un comienzo, estos esquemas son coordinaciones sensoriomotrices de naturaleza práctica y, según Piaget (1971: 22), no representativa. En la etapa siguiente, estas adquisiciones sensorio-motrices son reelaboradas en el plano de las representaciones, para lo cual el niño cuenta inicialmente con imágenes -significantes cuyos significados son las acciones que va a ejecutar- y, posteriormente, con las formas de su lengua materna.

Ambos sistemas de representación liberan la actividad del niño de la percepción directa y le sirven de útiles para el pensamiento naciente (Piaget, 1981: 365); pero el papel fundamental que el lenguaje juega en toda interacción social, hace de él

un factor primordial en el desarrollo intelectual, que le permite alcanzar la etapa de las operaciones formales realizadas sobre proposiciones cuyos contenidos son o pueden ser ajenos, e incluso contrarios a los hechos de observación directa o experiencia personal. En efecto, a partir de la segunda etapa –la preoperacional o de inteligencia intuitiva– el lenguaje crea en su mente una nueva realidad, la realidad verbal, que se superpone a la realidad sensible y no es un simple reflejo de ésta.

Pensamiento similar frente a la relación entre lenguaje y pensamiento sustenta Vygotsky (1964: 27), quien señala que “las formas superiores del intercambio humano son posibles sólo porque el hombre refleja una realidad conceptualizada” y que “el pensamiento no se expresa simplemente en las palabras, sino que existe a través de ellas” (Vygotsky, 1964: 139). Sin embargo, advierte que “pensamiento y palabra no están cortados por el mismo molde; en cierto sentido, existen entre ellos más diferencias que semejanzas. La estructura del lenguaje no refleja simplemente la del pensamiento; es por eso que las palabras no pueden ser usadas por la inteligencia como si fueran ropas a medida. El pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje” (Vygotsky, 1964: 140). Por otra parte, subraya que los niños usan ciertas formas como “porque” y “aunque” antes de entender su significado, lo que lo lleva a afirmar que “la gramática precede a la lógica” (Vygotsky, 1964: 167).

Luria, al respecto, trae al tapete una interesante distinción entre comunicación de un evento y comunicación de una relación. Los enunciados del primer tipo se refieren a algún hecho externo que también se podría expresar por un cuadro vivo, dado que el contenido figurativo directo predomina en este tipo de información sobre el lógico verbal. La comunicación de relación, en cambio, no se refiere a ningún suceso; sus enunciados formulan determinados tipos de relación, como por ejemplo, el caballo es un mamífero, mi hermano, el auto de mi padre. “El significado de dichas construcciones no se puede transmitir a través de una lámina gráfica. No expresan sucesos reales en los que intervengan personas u objetos, sino una relación lógica. Se utilizan para formalizar el pensamiento lógico verbal que es más complejo” (Luria, 1985: 73). De lo señalado se desprende que existiría un tipo de pensamiento cuyo sistema de representación podrían ser las imágenes, pero éstas serían insuficientes, no sólo para representar conceptos abstrac-

tos sino, incluso, relaciones tan simples como las recién ejemplificadas.

2. LA LÓGICA DEL PENSAMIENTO

Como advertí anteriormente, el desarrollo de la inteligencia en el niño y su creciente capacidad asimilativa– es decir, de adquisición de conocimientos–, se pueden describir en términos de etapas cualitativamente diferentes. Lo que distingue una etapa de otra, según Piaget, es la estructura subyacente a la actividad mental del niño que va siendo cada vez más adecuada y potente para interactuar con el medio. Estas estructuras conforman la lógica del pensamiento, que Piaget define como “el conjunto de los hábitos que adopta el espíritu en la conducción general de las operaciones” (Piaget, 1976: 47). En otras palabras, para explicar la actividad humana no es suficiente descubrir qué operaciones lógicas están de hecho interviniendo en los mecanismos del pensamiento; es necesario conocer “las conexiones existentes entre estas operaciones y las estructuras de conjunto de las que las operaciones eventualmente dependen” (Piaget, 1982: 111).

El término “lógica” ha surgido un par de veces en lo ya expuesto y me parece oportuno hacer algunos alcances que permitan distinguir significados atribuidos a esa palabra. A pesar de que el asunto de la relación entre lógica y pensamiento ha sido y sigue siendo extensamente debatido, hoy prima la idea de que el razonamiento humano desborda las condiciones de validez establecidas por la lógica formal, que resulta, en el mejor de los casos, insuficiente para describir las inferencias realizadas en la vida cotidiana y cuyas conclusiones son aceptadas como verdaderas por las personas. O, como el mismo Piaget señala, la lógica pura o axiomáticamente formalizada “nos enseña cómo hay que razonar para alcanzar el suficiente rigor... pero no nos enseña en absoluto –y se cuida mucho de intentarlo– cómo razona de hecho el ser humano, y, menos todavía, cómo el pensamiento común (que ni es riguroso ni dispone de suficientes instrumentos) razona en los diversos niveles de su desarrollo” (Piaget, 1982: 112). Por tanto, él prefiere hablar de una lógica operatoria o psicológica, que corresponde a un modelo algebraico de las operaciones reales del pensamiento y no es, por consiguiente, una lógica en términos estrictos. Otros estudiosos rechazan la idea de

que nuestros razonamientos se rigen por una lógica natural, abstracta, entendida como la representación mental de un conjunto de esquemas de reglas inferenciales en correspondencia con fórmulas lógicas o cálculos de algún tipo. Johnson-Laird (1986), por ejemplo, sostiene que las inferencias se logran construyendo una representación mental o modelo de aquello a lo que se refieren las premisas, formulando luego una conclusión que sea verdadera en todas las representaciones que se han construido (si es que se ha construido más de un modelo) y, finalmente, buscando algún modelo en el cual la conclusión sea falsa. Si se encuentra tal modelo, la conclusión no es verdadera; en caso contrario, sí lo es (Johnson-Laird, 1986: 34). Esto que parece algo complejo de explicar, no lo parece tanto en su funcionamiento.

Como es bien sabido, según la lógica formal, de la premisa "Todos los gatos son mamíferos" no se puede concluir que "Todos los mamíferos son gatos". Sin embargo, en la vida diaria es posible construir un modelo en el que la proposición "Todos los que están inscritos en este curso son mis alumnos", y también la inversa, "Todos mis alumnos (son los que) están inscritos en este curso" sean verdaderas. Más clarificador podría ser el caso de proposiciones como "Algunos profesores son bibliotecarios", a partir de la cual no se podría concluir, lógicamente, que "Todos los bibliotecarios son profesores". No obstante, la situación descrita en esta última proposición puede perfectamente darse en la realidad en algún pueblo, ciudad o región, de modo que la conclusión puede ser verdadera, aunque no lo sea por necesidad lógica.

Hay aún otro sentido en que el significado de las premisas y no la validez formal de un razonamiento determinará la aceptación de la conclusión como verdadera proposición; a partir de "Algunos hombres son payasos", se podría concluir que "Todos los payasos son hombres", dependiendo del significado que se le dé a la palabra "hombre" en el modelo que se construya. Por ejemplo, si se interpreta el término hombre en el sentido de persona del sexo masculino sin distinción de edad, yo estaría de acuerdo, pues mi esquema de payaso no incluye mujeres. En cambio, si se interpreta "hombre" como persona del sexo masculino mayor de edad, yo no estaría de acuerdo con la conclusión, pues mi experiencia me ha enseñado que sí existen niños payasos.

En otras palabras, la verdad o falsedad de una conclusión no depende, necesariamente, de la validez del razonamiento,

sino más bien del significado que se le atribuya a las premisas. Por otra parte y dado que, como es obvio, nadie puede conocer a todos los payasos que existen, han existido o habrán de existir en el futuro, la aceptación de la conclusión "Todos los payasos son hombres" se basa en un conocimiento parcial e incompleto que puede cambiar con el tiempo y que posiblemente no coincida con el de otras personas.

Dos reflexiones caben acerca de lo dicho: la primera es que, en la vida cotidiana, los razonamientos y argumentos se basan en el conocimiento que se tenga o se crea tener sobre el tema, pues es éste el que se utiliza para construir el modelo mental —o modelo de situación, como lo denominan van Dijk y Kintsch (1983)— del cual depende la validez de las inferencias. En otras palabras, es la experiencia "la que confirma o invalida los resultados de la deducción" (Piaget, 1982: 114).

La segunda reflexión se refiere a que las conclusiones rara vez son necesariamente verdaderas, sino tan sólo probablemente verdaderas. En la vida cotidiana, la mayor parte de los razonamientos son de tipo inductivo y no deductivo, como los silogismos de la lógica formal. Las inferencias que se realizan en la vida cotidiana se apoyan en analogías, en generalizaciones ilícitas, en opiniones y creencias, porque la finalidad que se persigue es generar conocimientos nuevos, aunque sea a expensas de su certeza. El razonamiento deductivo lleva a conclusiones cuya verdad es cierta y no sólo probable, pero, por el hecho de que sus contenidos ya están implícitos en las premisas, no son informativas, no aportan conocimientos nuevos y su utilidad queda limitada al área científica en el contexto de la corroboración de hipótesis.

Lo anterior nos lleva a pensar que es un serio error actuar como si nuestros juicios fueran categóricos y no meramente probabilísticos, que dependen, como es el caso, de nuestro conocimiento previo, y pensar que lo que es obviamente verdad para uno también debe serlo para todos los demás, incluso para los niños, cuyas experiencias difieren marcadamente de las de los mayores y que, por consiguiente, construyen representaciones mentales distintas.

En todo caso, sea que los niños posean estructuras de razonamiento diferentes, como piensa Piaget, o que construyan modelos de situación distintos de los de los adultos, sus inferencias parecer ir, a veces, por rumbos inesperados e incluso contradictorios. Para Piaget (1976), la explicación está en que el niño,

antes de los 7 u 8 años, aún no ha sistematizado sus creencias y opiniones como para evitar contradicciones entre ellas, de modo que cuando pasa de un punto de vista a otro, olvida el anterior. Sin embargo, los niños, desde muy pequeños, manifiestan una capacidad inferencial asombrosa. Veamos un ejemplo. Adriana, 3,3 años, estando con su madre, ve un gato y se entabla el siguiente diálogo (Málaga, 1990):

Adriana : Mira, un gato.
Madre : Esta es una gata, no un gato.
Adriana : No, porque mira, tiene bigotes.

Resulta difícil suponer que, a esa edad, la niña haya llevado cabo el siguiente razonamiento deductivo:

Ninguna hembra tiene bigotes.
Este gato tiene bigotes.
Luego, este gato no es hembra.

pero el resultado es el mismo que si lo hubiera hecho. Piaget ya había observado esto y advierte que los resultados de la lógica infantil y de la lógica del adulto pueden no diferir mucho, pero sí difieren en su funcionamiento. Atribuye las siguientes características a la lógica egocéntrica del pensamiento infantil hasta los 7 u 8 años: 1) es más sincrética que deductiva, es decir, sus razonamientos no están explicitados; el juicio va desde las premisas a la conclusión, saltando etapas; 2) insiste poco en la demostración, es decir, en la justificación de sus conclusiones; 3) usa esquemas personales de analogía, recuerdos del razonamiento anterior que dirigen el pensamiento posterior sin que se expliciten; 4) los esquemas visuales cumplen un destacado y gran papel, llegando a ocupar el lugar de la demostración y sirviendo de soporte a la deducción; y 5) los juicios de valor personales influyen más en el pensamiento egocéntrico que en el socializado (Piaget, 1976: 47).

Como se podrá observar, estos rasgos, que diferenciarían la lógica egocéntrica propia del niño de la lógica del adulto, no están expresados en forma categórica, sino más bien relativa, pues la presencia más o menos marcada de estas características, tanto en el niño como en el adulto, depende de la situación de

habla: tema, intención, interlocutor, contexto. La principal diferencia podría estar en que el adulto sabe adecuar la expresión de su razonamiento a la situación comunicativa concreta, mientras que el niño tiene dificultades para hacerlo. Esto resulta especialmente evidente en relación al primer rasgo mencionado por Piaget, a saber, la escasa explicitación de las proposiciones consideradas en un razonamiento. En una conversación normal, el hablante adulto sólo explicita aquellas proposiciones que cree indispensables para la comprensión de su argumento por parte de su interlocutor. Ni siquiera cuando se trata de demostrar algo o de persuadir a alguien de algo importante se explicitan todas las proposiciones o las relaciones lógicas entre ellas, pues se parte de la base de que existe entre los participantes un conjunto considerable de conocimientos compartidos que permitirá al oyente inferir las proposiciones o relaciones implícitas. Este hecho, recogido por Grice (1975) en una de sus máximas conversacionales, específicamente la de cantidad o de economía, resulta tan natural para el hablante adulto que rara vez tiene conciencia de cuán finamente él adapta su discurso al conocimiento que supone posee su oyente. El egocentrismo lingüístico del niño, que Piaget define como hablar para sí mismo o de acuerdo a sí mismo (Piaget, 1964: 174-5), resulta de no considerar la posibilidad de que el conocimiento de su interlocutor no sea coincidente con el de él o que sus modelos mentales puedan diferir.

Por otra parte, también es cierto que el niño que no ha alcanzado aún la etapa de la inteligencia formal, parece incapaz de hacer inferencias apoyado en proposiciones cuyo contenido es ajeno a su experiencia concreta. No se trata de que no sepa establecer relaciones entre proposiciones siguiendo el modelo deductivo; es más bien que no es capaz de separar la forma del contenido. Sin embargo, situaciones similares han sido reportadas en relación a adultos por investigadores (Luria, 1976; Cole, 1977; Scribner, 1977), que han aplicado pruebas de razonamiento verbal en forma de silogismos a adultos de diversas comunidades separados en dos grupos según sus estados de conocimiento, creencias y expectativas (normalmente analfabetos versus personas con algún nivel de escolaridad).

Scribner (1977) presentaba a los sujetos dos enunciados que podrían ser las premisas de un silogismo y luego les hacía una pregunta que debían contestar, supuestamente, con la con-

clusión. El siguiente ejemplo le fue presentado a un aldeano de una pequeña villa de Liberia:

Aseveración: Todas las personas que poseen casas pagan impuestos.

Boima no paga impuestos.

Pregunta: ¿Posee Boima una casa?

La respuesta esperada era "Boima no posee casa". Sin embargo, el aldeano insistía en contestar afirmativamente. Al preguntarle por qué creía él que Boima poseía una casa, el aldeano contestó: "Boima tiene una casa, pero él está exento de pagar impuesto; el gobierno lo designó como recolector de impuestos, así que lo eximieron de la obligación de pagar impuestos". La explicación del anciano revela una capacidad de raciocinio equivalente a la esperada, pero apoyado en el conocimiento de su propia realidad.

Según lo anterior se podría pensar en un desarrollo de la capacidad inferencial del niño íntimamente ligado a su capacidad de "descentración" —utilizando un término de Piaget— que se iniciaría en la etapa preoperatoria, período en el que el razonamiento requeriría de la vivencia directa con los referentes mencionados. Durante la etapa de las operaciones concretas, las inferencias se generarían a partir del conocimiento previo del niño, tanto el originado en sus vivencias como el aprendido a través del lenguaje. Finalmente, al llegar a la etapa de las operaciones formales, el niño habría aprendido a inferir conclusiones a partir de proposiciones cuyo contenido es sólo hipotético y, por tanto, no corresponde a la realidad conocida o percibida por el niño. Sin embargo, y a juzgar por las investigaciones anteriormente mencionadas, no todas las personas alcanzan la última etapa, lo cual no quiere decir que no sean capaces de razonamiento deductivo, sino, más bien, que sólo lo aplican si es congruente con su conocimiento y experiencia del mundo (Moore, 1986: 60).

Se podría resumir diciendo que, para pasar a la etapa de las operaciones concretas, es necesario que el niño aprenda a separar las palabras de las cosas y asociarlas a los conceptos, mientras que, para pasar a la etapa de las operaciones formales, el joven debe aprender a separar la forma de los enunciados de sus contenidos.

3. ROL ACTIVO DEL LECTOR

Lo dicho hasta ahora puede parecer un preámbulo excesivamente extenso para entrar al tema de la comprensión. Sin embargo, era necesario detenerse en algunas consideraciones acerca de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y lógica, pues resultan fundamentales para entender a cabalidad los procesos involucrados en lo que denominamos comprensión y, si bien estos tópicos han sido largamente estudiados y discutidos, generalmente han sido enfocados desde la perspectiva del hablante, es decir, de la producción de enunciados o textos más que desde la perspectiva de su recepción o comprensión. La idea de que el hablante tiene un papel más activo que el oyente; que es él quien debe realizar esfuerzos mentales para expresar sus pensamientos en palabras, mientras que el oyente recibe pasivamente las señales acústicas que automáticamente son asociadas a los respectivos significados, fue recogida por Saussure (1980: 39) en su "circuito del habla" y reforzada por los modelos de comunicación mecánica acogidos por algunas corrientes lingüísticas. Incluso en el pensamiento popular se encuentra la creencia de que lo que el hablante transmite son ideas y de que si el oyente no las entiende es porque el hablante no supo expresarlas. Les resulta difícil entender o aceptar que los significados no están en las palabras sino en la mente del hablante y del oyente, que los sonidos o las letras son sólo la parte perceptible del signo que cada uno de los interlocutores debe reconocer, relacionar e identificar como secuencias organizadas de palabras a las que él asignará significado de acuerdo a su propio conocimiento previo.

En otras palabras, el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie compleja de procesos mentales.

El cambio que se ha observado en estas últimas décadas en relación con el papel del oyente en la interacción lingüística o del lector enfrentado a un texto se debe, por una parte, al auge de las ciencias cognitivas, las cuales, utilizando la computadora como modelo del cerebro del ser humano, conciben a éste como un versátil procesador de información, relegando su papel de generador de información a un segundo plano; por otra parte, se debe, indirectamente, a la lingüística generativa-trans-

formacional, por cuanto demostró que el significado de las oraciones no se relaciona directamente con su forma externa y que se requiere conocer un conjunto de reglas de transformación para relacionar esta estructura con aquella que corresponde a la o las proposiciones significadas. Resaltó, además, el uso creativo que los usuarios hacen de su competencia y la consiguiente variedad, teóricamente ilimitada, de estructuras de enunciados. Tomadas en conjunto, estas dos proposiciones hacen imposible sostener el carácter pasivo del oyente.

A lo anterior se debe sumar el desarrollo de la lingüística textual, especialmente de su corriente pragmática, que estudia el uso del lenguaje en contexto y que concibe el texto como la unidad básica de la interacción lingüística.

4. EL TEXTO COMO UNIDAD

Entendido así, el texto, a diferencia de otras unidades lingüísticas como el morfema, la palabra, la frase o la oración, no puede ser definido formalmente. Aunque para muchos un texto necesariamente debe ser una secuencia de oraciones (Bernárdez, 1982), para otros, una palabra o una frase también puede constituir un texto, al igual que una conversación, una conferencia, un artículo o un libro. De una u otra manera, es claro que no se pueden utilizar criterios de longitud ni de estructura sintáctica para distinguir un texto de un no texto. De hecho, el texto, en cuanto unidad lingüística, es concebido como una unidad semántica que se manifiesta en formas lingüísticas variadas. El rasgo específico de un texto es, para algunos, la coherencia semántica; la secuencia de oraciones correspondería a la actualización de una secuencia de proposiciones que, de ser coherentes entre sí, con el todo y con el contexto, constituirían la unidad texto.

Si se trata de textos muy breves, la coherencia es sólo externa, es decir, en relación con el contexto comunicativo. Para que la palabra "Adiós" sea un texto, y por tanto, una unidad significativa, debe ser dicha en una situación en que alguien esté a punto de separarse de una o más personas. Para que la palabra "Salida" sea un texto, debe encontrarse escrita, por ejemplo, cerca de una puerta de escape o acompañada de una flecha que apunte en determinada dirección. La frase "Agítese antes de usarse", aunque tenga significado, pierde sentido (Coseriu, 1978: 135-6),

es decir, no constituye un texto a menos que esté escrita en una etiqueta pegada en algún frasco cuyo contenido sea el referente. En estos casos, el sentido resulta de la conjunción de una expresión con el marco social en el cual se da. De no darse esta coherencia, la comunicación fracasa; no hay texto.

Tratándose de textos más largos, la coherencia es externa e interna. La coherencia externa resulta básicamente de su adecuación a los diversos factores del evento comunicativo dentro del cual se produce. Habría, pues, incoherencia textual externa si el espacio social no es el adecuado –pedir confesión a un sacerdote en una fiesta sin estar gravemente enfermo–; si el interlocutor no es quien debiera ser –hacer una pregunta de física abstracta al hermano que estudia música–; si el registro usado no corresponde a la relación de papeles –usar formas coloquiales al escribir una carta al superior solicitándole aumento de sueldo– etc. En cuanto a la coherencia interna, en términos generales, existe consenso acerca de que una secuencia de oraciones es un texto si las proposiciones que ella expresa están relacionadas directa o indirectamente, formando un todo y/o si los hechos y entes del mundo al cual hace referencia se consideran relacionados entre sí. En otras palabras, una secuencia de oraciones es coherente si tanto sus significados intencionales (proposiciones) como sus significados extensionales (referentes) forman totalidades conexas.

Sin embargo, no olvidemos que el significado no está en los sonidos o las letras, sino en la mente de quien los produce o los percibe. Por tanto, el producto sensible de la actividad lingüística es la actualización de un texto coherente para el hablante o autor y un conjunto de pistas, punto de partida para la construcción de un texto coherente del oyente o lector. Por ello, la definición de coherencia interna más adecuada para nuestros propósitos es la de van Dijk (1978), que se ubica en la perspectiva del oyente o lector. Distingue él dos niveles de coherencia textual: local y global. En relación a la primera, señala que "una secuencia es semánticamente coherente cuando cada proposición de la secuencia puede ser interpretada de manera intencional y extensional en relación con la interpretación de otras proposiciones de la secuencia o de las proposiciones especiales o generales que con ello resultan implícitas" (van Dijk, 1978: 53). Sin embargo, este nivel de coherencia no es suficiente, según van Dijk, para que una secuencia de proposiciones sea un texto:

es necesario que también sea coherente a nivel global, es decir, que el conjunto de los significados abstractos que engloban los significados de secuencias parciales de proposiciones, cumplan las mismas condiciones señaladas para la coherencia local. El conjunto de estas macroproposiciones constituye una macroestructura que corresponde al asunto, tema o meollo de un texto.

Aplicando este concepto de texto, resulta obvio que una animada conversación entre amigos puede ser coherente a nivel local y, por tanto, tener sentido, pero es posible que no constituya un texto único dado que, en este tipo de interacción, los interlocutores suelen pasar de un tema a otro sin conexión con el anterior. Se trataría más bien de una secuencia de textos imposibles de resumir coherentemente en una totalidad única.

De la definición de coherencia de van Dijk, quiero resaltar dos aspectos que hacen de ella una concepción especialmente pertinente desde el punto de vista de la comprensión. En primer lugar, el aspecto que me motivó a elegir esta y no otra definición, a saber, que la perspectiva desde la cual van Dijk define la coherencia es la del oyente o lector. No es casualidad que hable de que "cada proposición de la secuencia puede ser *interpretada...* en relación con la *interpretación* de otras proposiciones de la secuencia", en vez de decir, por ejemplo, cada proposición debe ser expresada de tal o cual manera, como sería el caso si se hubiese colocado en el lugar del hablante o escritor.

En segundo lugar, el aspecto acerca del papel de las proposiciones no explicitadas en la coherencia textual. El asunto de los implícitos ya fue mencionado anteriormente en relación con las características que Piaget atribuye al pensamiento y al lenguaje egocéntricos. Corresponde ahora considerarlo desde el punto de vista del lector.

Como señalé hace un momento, uno de los factores que llevaron a los estudiosos a interesarse por los procesos de comprensión fueron los avances de la lingüística textual y sus intentos por descubrir los rasgos distintivos de la nueva unidad lingüística: el texto. El énfasis en la coherencia semántica, como uno de dichos rasgos, pronto puso de manifiesto que aquello que tradicionalmente se había llamado texto, es decir, la secuencia de oraciones pronunciadas o escritas por una persona con la intención de ser comprendida por alguien, no era coherente en sí pues, para serlo, el oyente o lector debía complementarlo con proposiciones o elementos lógicos que el autor

había dejado implícitos. La comprensión de este hecho acabó con la clásica concepción asociacionista, según la cual la relación entre significante y significado es mecánica, de modo que basta con decodificar las manifestaciones signílicas para tener en la mente del lector el mismo texto que estuvo en la mente del escritor; en otras palabras, con la idea de que el único esfuerzo requerido por parte del lector es la decodificación de las grafías para lograr la identificación de las palabras y su organización, pues ello es suficiente para que la información contenida en el texto sea traspasada a la mente del lector.

Para nadie es una novedad que en una conversación entre amigos o entre esposos bastan pocas palabras para entenderse. Conocen a las mismas personas, los mismos lugares, han tenido aproximadamente las mismas experiencias, e incluso es posible que compartan el mismo lugar de trabajo. Todo ello constituye un bagaje de conocimientos comunes al cual apelan consciente o inconscientemente en un afán natural, y me atrevería a decir consustancial al ser humano, por economizar esfuerzos.

A: ¿Cómo te fue?

B: Mal.

A: ¿Te retó tu mujer?

B: Peor. No estaba en casa.

Este diálogo resulta incoherente para un observador que no esté en condiciones de suplir los implícitos que estos interlocutores dan por supuesto. Sin embargo, resulta interesante comprobar que cualquier oyente deseoso de comprender lo dicho puede imaginar una situación a partir de la cual se puede reconstruir el texto completando lo que falta. Dado que lo hará utilizando para ello su propio conocimiento, que puede no coincidir con el de los hablantes, es posible que su texto sea distinto al texto intencionado por ellos.

Pero no se debe creer que esto sólo sucede en diálogos entre conocidos. Todos los miembros de una comunidad comparten conocimientos relacionados tanto con su ambiente físico, como con las motivaciones humanas y con su realidad cultural, incluyendo creencias, actitudes, prejuicios y estereotipos. Lo saben y actúan en consecuencia, pues intuyen algo que los lingüistas y expertos en comunicación demoraron bastante en descubrir, a saber, que sólo lo nuevo, lo desconocido, resulta

interesante o informativo para el oyente o lector, pero que lo nuevo no se puede entender si no se relaciona con algo ya sabido; en consecuencia, callan aquello que suponen es parte del conocimiento previo de su interlocutor. A cada momento, las personas –pasada la etapa del lenguaje egocéntrico– dan muestras de poseer habilidad para adecuarse al conocimiento que ellos creen que poseen sus interlocutores, actualizando sólo aquellas proposiciones que suponen contienen información nueva o que sus oyentes o lectores no son capaces de inferir de lo expresado.

Por supuesto que hay personas con mayor habilidad que otras para calibrar el nivel de conocimiento que, acerca de determinado tema, tienen sus interlocutores, especialmente cuando se trata de un experto frente a novatos. También existen situaciones en que este ajuste se torna más difícil. Tal es el caso de las conferencias, por ejemplo, en que el auditorio está compuesto por personas con muy diversos grados de conocimiento sobre el tema tratado. O en la sala de clases, donde las exposiciones del profesor pueden resultar aburridas para unos, pues nada de lo que dice es nuevo para ellos y también aburridas para otros, ya que no pueden asociar nada de lo dicho a algo previamente conocido por ellos y, por tanto, nada logran entender.

Pero es indudable que el caso potencialmente más típico de desequilibrio entre lo que el autor da por supuesto y el conocimiento real de quien recibe el mensaje se presenta en situaciones de comunicación a distancia con un destinatario múltiple y desconocido. Me refiero específicamente a lo que suele acontecer con los denominados medios masivos de comunicación, es decir, radio, televisión, diarios y revistas y también con los libros de todo tipo. A diferencia de lo que sucede en una interacción cara a cara, durante la cual el hablante puede ajustar la cantidad de información explícita a los requerimientos de su oyente, sea porque lo conoce y puede hacer una buena evaluación acerca de cuánto sabe del tema, sea porque el oyente interrumpe para pedir más información, en la comunicación a distancia con desconocidos, el hablante o escritor apenas podrá formarse una idea aproximada acerca del conocimiento de ese público al cual desea dirigirse y éste deberá realizar mayores esfuerzos para entender el texto.

Lo anterior no quiere decir que toda comunicación de masas sea difícil de comprender. De hecho, depende de cuál sea el destinatario que el hablante/escritor tenga en mente. Hay pro-

gramas de radio y televisión, así como libros y revistas que están dirigidos a todo público o a niños pequeños, en cuyo caso, el conocimiento previo que se supone en la mente del destinatario es mínimo. Pero, aun así, hay ocasiones en que para el adulto una cierta relación entre objetos o hechos es tan obvia que no la explicita. Para darle sentido al texto, el niño debe suplir la información implícita recurriendo a su conocimiento previo o, en caso de no tenerla, utilizando su capacidad de razonamiento, infiriéndola a partir de lo explicitado en el texto. Si el lector no sabe que para comprender un texto debe darle sentido relacionando las proposiciones hasta construir una interpretación coherente, se contentará con leerlo y, posiblemente, con memorizarlo parcialmente.

Como ejemplo, utilizaré una pequeña historia usada por Piaget (1976: 103) en sus experiencias con niños de 6, 7 y 8 años.

"Epaminondas es un negrito que vive en un país donde hace mucho calor. Su mamá le ha dicho: 'Anda a llevar este pastel a tu abuela, pero no lo rompas'. Epaminondas se pone el pastel debajo del brazo, y cuando llega donde su abuela el pastel está hecho migas. La abuela le da un pan de manteca para llevarlo a su mamá. Esta vez Epaminondas piensa: 'Voy a prestar mucha atención'. Y se pone el pan de manteca sobre la cabeza. Hace mucho sol y cuando llega la manteca está toda derretida. 'Si serás bobo –le dice la mamá–, hubieras puesto la manteca en una hoja, habría llegado entera'."

Me limitaré a destacar algunos implícitos que un lector puede inferir a partir de lo que dice el texto y de su conocimiento previo de las personas y del mundo. Por ejemplo, nada se dice acerca de la reacción de Epaminondas cuando, al llegar a casa de su abuela, descubre que el pastel que traía estaba hecho migas. Sin embargo, la oración siguiente "Esta vez Epaminondas piensa: 'voy a prestar mucha atención'", permite inferir que el niño estaba consciente de haber cometido un error, y comprender por qué no puso el pan de manteca bajo el brazo tal como lo había hecho con el pastel.

Más adelante, el texto señala: "Hace mucho sol, y cuando llega, la manteca está toda derretida". Para entender esta oración, es decir, para interpretar el sol como causante del estado final de la manteca, es necesario saber y recordar que cuando "hace mucho sol", también hace mucho calor y, además, que la manteca se derrite con el calor.

Es posible que lo primero lo sepa cualquier niño pequeño que conozca el sol, pero es bastante probable que algunos no hayan tenido experiencias acerca de lo que el calor produce en la manteca. En tal caso, es posible que el niño se pregunte ¿por qué se derritió la manteca que el niño llevaba en la cabeza? y se dé como respuesta hipotética "debe ser el calor del sol que la derrite, igual como lo hace con la nieve o igual como el calor de la vela derrite la cera o como el calor de mi mano derrite el chocolate", basándose para ello en su propia experiencia, en su capacidad de razonamiento inductivo analógico e, incluso, en el hecho de que en el texto se hace mención del sol junto con la manteca derretida.

Sin embargo, para que esto suceda, es necesario que el niño ya haya captado la idea del texto como totalidad cuyas partes deben interpretarse en función de lo precedente y del todo mismo y no en forma aislada, es decir, que haya aprendido a retener la información en su memoria operativa para seleccionarla y organizarla a fin de construir una representación coherente.

En general, el adulto alfabetizado maneja automáticamente su búsqueda de coherencias de tal modo que le resulta asombrosamente difícil aceptar que un texto sea incoherente. En un momento de nuestras investigaciones, presentamos a un grupo de adultos textos intencionadamente incoherentes, productos de la unión de oraciones tomadas de diferentes artículos periodísticos. Sin embargo, la mayoría de los lectores adultos imaginaban una situación, es decir, construían un modelo de situación que les permitía interpretarlo como texto, complementándolo con ideas obtenidas de ese modelo. Uno de nuestros pseudotextos decía lo siguiente:

"La Presidenta Corazón Aquino ha demostrado una dureza inesperada ante sus adversarios estos últimos días. La cumbre no fue una negociación, ni nada que condujera a un acuerdo. A estas dificultades se agrega el hostigamiento de la policía. Pero el asunto tiene sus riesgos. De todos modos será necesario esperar la reacción del público."

La coherencia la obtenían los lectores, considerando, por ejemplo, que "la cumbre" se refería a una reunión de alto nivel entre la Presidenta y sus adversarios; que "estas dificultades" apuntaban a la falta de acuerdo; que "el asunto" tenía que ver con la dureza ante los adversarios y que "público" estaba usado con el sentido genérico de gente.

También hemos podido comprobar que la reacción de los niños frente a un texto no es similar a la de los adultos, sobre

todo si estos textos son de tipo no narrativo. El niño actúa como si no supiera o recordara que lo que él entiende en una parte del texto debe interpretarlo a la luz de lo que ha entendido antes o vendrá después; no activa su conocimiento previo ni utiliza su capacidad de proyectar o de razonar lógicamente para inferir las relaciones no explicitadas por el autor.

Quisiera todavía volver sobre el pequeño cuento del negrito Epaminondas. Si bien los implícitos mencionados anteriormente resultan obvios para nosotros los adultos, pareciera que no pasa lo mismo con la oración "Si serás bobo -le dice la mamá-, hubieras puesto la manteca en una hoja, habría llegado entera". Al pedirle a un grupo de adultos que repitieran la narración luego de habérselas leído, se obtuvieron tres reacciones ante este punto del cuento: unos omitían totalmente la referencia a la reacción de la madre, otros resumían el punto señalando que la madre había retado a Epaminondas, sin entrar en mayores detalles, mientras que sólo uno repitió casi textualmente lo dicho por la madre. Al preguntarles por qué poner la manteca en una hoja habría impedido que se derritiera, ninguno supo contestar, salvo una persona que sugirió que podría tratarse de una región donde existían hojas muy especiales, grandes hojas que permitirían envolver la manteca manteniendo una baja temperatura en su interior. Curioso esfuerzo por construir un hipotético modelo de situación que diera coherencia al texto, evidencia de una actitud que podríamos calificar de típica de un buen lector. Pero igualmente típicas son las respuestas de las personas que repitieron el cuento, pues aquello que no es comprendido a cabalidad se repite literalmente o se olvida.

5. MEMORIA Y COMPRENSIÓN

Veamos ahora, desde el punto de vista psicolingüístico, por qué lo que no resulta coherente para un lector es olvidado o memorizado literalmente. Hemos insistido en repetidas ocasiones acerca de la importancia del conocimiento previo para el proceso de la comprensión. Este conocimiento previo está almacenado en la memoria de largo plazo y está constituido por todo lo que sabemos y, por lo tanto, incluye nuestra competencia pragmático-lingüística, lo que hemos aprendido a través de nuestras vivencias desde la más temprana edad, lo que hemos oído

o leído, todo lo que hemos aprendido a hacer. Se suele distinguir entre saber fáctico –conocimiento de hechos– y saber procedimental –conocimiento de comportamientos– (De Vega, 1978).

Otra distinción, propuesta por Tulving (1972), es aquella entre memoria semántica y memoria episódica. La primera es la memoria propiamente lingüística: el conocimiento organizado que la persona posee acerca de las palabras, sus significados y posibles referentes, sus relaciones y las reglas y algoritmos necesarios para usar estos símbolos, sus conceptos y relaciones. El segundo sistema de memoria de largo plazo propuesto por Tulving recibe y almacena información acerca de episodios o eventos vividos por la persona, cuya característica es su relación espacio-temporal con el contenido preexistente en esta memoria, constituyéndose en una especie de autobiografía (Tulving, 1972: 385-6). Estos episodios pueden ser almacenados y evocados en términos de sus propiedades perceptuales sin que intervenga la memoria semántica como, por ejemplo, al recordar una melodía, un paisaje, o al reconocer las caras de las personas. Ambos sistemas interactúan continuamente, pues los episodios pueden ser codificados verbalmente tanto durante su almacenamiento como durante su evocación, mientras que una parte del contenido de la memoria semántica tiene su origen en las vivencias personales, parte de cuyo contenido se descontextualiza y se conceptualiza, adquiriendo el carácter abstracto que caracteriza el contenido de la memoria semántica.

Desde la perspectiva de la lectura comprensiva, la diferencia más pertinente entre ambos sistemas de memoria es la que dice relación con la naturaleza de lo almacenado. En el caso de la memoria episódica, como se dijo anteriormente, es posible guardar rasgos o atributos concretos percibidos, lo cual no es posible en la memoria semántica. Así, una persona que leyó, por ejemplo, *La vorágine*, estando de vacaciones en Mallorca, conservará en su memoria episódica el recuerdo de haber leído tal obra en aquel lugar y en esas vacaciones, así como el tamaño de las letras del título del libro y el color de la portada, pero el contenido del libro se conserva en su memoria semántica. Al volver a casa, podrá relatar lo que hizo durante las vacaciones, incluyendo el hecho de haber leído ese libro; podrá recordar el título, el nombre de su autor, la portada e, incluso, el lugar donde se instalaba a leerlo. Sin embargo, al evocar el contenido del libro, no podrá siquiera recordar todas las ideas contenidas en él ni las palabras

exactas que leyó, sino tan sólo las principales ideas de la trama, las que relacionará hasta formar mentalmente un texto coherente construido usando su propio vocabulario, sus propias estructuras verbales, su propio estilo. En otras palabras, a la memoria semántica ingresa información acerca de lo designado por el significado y no acerca del signo mismo.

La explicación de lo anterior se encuentra en la limitada capacidad de la memoria operativa, que exige del lector seleccionar y organizar la información entrante, estructurando unidades semánticas menores (microproposiciones) en unidades mayores (macroproposiciones), concentrando así mayor cantidad de información que en las unidades formales. Para lograrlo, el lector debe activar parte del contenido de su memoria semántica y, según sea la naturaleza del tema tratado, parte de su memoria episódica para integrar en su memoria operativa tanto la información proveniente del texto como la evocada.

Es importante dejar constancia que, en el caso de los niños, la memoria episódica es más rica y compleja que la memoria semántica, dado que su conocimiento se basa más en las vivencias concretas que en la información conceptual que él mismo ha elaborado o que le llega a través del lenguaje de los adultos. Esta relación se comienza a invertir al ingresar al sistema escolar, donde la voz de sus profesores, el contacto con sus pares y los libros pasan a ser las principales fuentes de conocimiento. De modo que si deseamos tener jóvenes buenos comprendedores, será indispensable tener presente, al menos en los primeros niveles, esta relativa pobreza conceptual al escoger los textos. Su contenido debiera referirse, de preferencia, a las experiencias concretas de los niños, a fin de que puedan elaborar modelos mentales de la situación descrita y utilizarlos para realizar las inferencias requeridas para su adecuada comprensión.

Para explicar la rapidez y facilidad con que los adultos realizan estos procesos cuando los temas les son familiares, se postula que el conocimiento previo requerido en estos casos estaría estructurado en la mente, de modo que el reconocimiento inicial y parcial de lo escrito es suficiente para activar todo un conjunto de conceptos interrelacionados. Estas redes conceptuales han recibido diversas denominaciones: "marco" (frame), propuesto por Minsky (1975); "libreto" (script), utilizado por Schank y Abelson (1977); y "esquema" (schema), mencionado por Piaget en sus primeras obras, por Bartlett (1932) en sus

trabajos acerca de la memoria y, en años más recientes, recogido por diversos investigadores en sus estudios sobre comprensión. En general, todas ellas se refieren al almacenamiento de conceptos abstractos, de eventos y situaciones relativamente estereotipadas.

Estas estructuras tendrían el carácter dinámico propio del modo de ser del hombre, no sólo debido a que se originan en sus vivencias cotidianas al interior de la sociedad, sino además a que se van modificando y enriqueciendo a medida que aumentan las experiencias personales. Los textos son parte importante de estas experiencias, pues normalmente contienen alguna información desconocida para el oyente/lector. Si desea comprender el texto, él deberá no sólo actualizar uno a varios de sus esquemas mentales para construir un modelo de situación tentativo, sino, además, realizar inferencias, formular hipótesis y guiar su atención buscando pistas en el texto que le permitan corroborarlas y, posiblemente, modificar su modelo hasta tener la certeza de haber comprendido. De lograrlo, la persona ha aprendido algo nuevo, y si ese nuevo conocimiento despierta su interés, pasará a integrar alguno de sus esquemas mentales.

En otras palabras, la comprensión de un texto no se logra pasivamente; es una actividad que exige un esfuerzo consciente y una participación intencionada del oyente/lector, quien debe ejercer control sobre sus procesos mentales a fin de activar su conocimiento previo, poner en juego su capacidad de raciocinio, controlar su atención para, finalmente, construir en su mente un texto coherente que, en lo posible, coincida con el intencionado por el autor. La comprensión textual es, fundamentalmente, un proceso que compromete las raíces intelectuales, volitivas y afectivas mismas de la persona.

FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DEL LENGUAJE*

Luis A. Gómez Macker

El conocimiento científico acerca del lenguaje humano, en sus múltiples manifestaciones, debe fundarse en una concepción integral del hombre. No hacerlo conduce, como de hecho ha acontecido con frecuencia, a interpretaciones parciales de su realidad.

El estudio crítico y sistemático del lenguaje —tarea abordada especialmente por lingüistas y filósofos— se desvirtúa en la misma medida en que sus cultivadores descuidan antecedentes antropológicos decisivos.

El optimismo de las ciencias positivas, el prestigio pragmático del saber tecnológico o el fuerte e injustificado menosprecio hacia la reflexión filosófica, han postergado, a menudo, concepciones más integradoras del lenguaje, a pesar de la gran cantidad de información científica valiosa en tal sentido.

1. PRIMERAS PRECISIONES

Este ensayo se propone centrar la atención en el lenguaje como manifestación humana oral o escrita, destinada a la comunicación consciente e intencionada entre las personas.

El lenguaje así entendido ha estado presente desde todos los tiempos del hombre. En la historia de la evolución, el hombre aparece cuando emerge el lenguaje. Su modo de ser ha cautivado constantemente el oído y la mirada escudriñadora de

*Texto adaptado de conferencia leída y publicada en la Academia Chilena de la Lengua, Boletín N° 68, Santiago, Chile, 1988, pp. 87-105.

estudiosos, filósofos, religiosos, poetas, historiadores, filólogos, políticos, educadores, comerciantes, ilusionistas y charlatanes. Quien más quien menos, todos hemos constatado alguna vez –y seguimos comprobando– la impronta imborrable de la palabra. Hemos intuido su fuerza, su poder; hemos soñado con su dominio y temido sus consecuencias. La palabra se halla entrelazada inseparablemente con la vida y la muerte, el dolor y la esperanza de los hombres.

En los últimos tiempos, el interés por su conocimiento riguroso se ha vuelto un imperativo dramático, pues estudioso y filósofo han descubierto que lo que saben de Dios, del universo, del mundo y del hombre podría estar condicionado, a la manera de un filtro poderoso, por el modo de ser del lenguaje a través del cual se trasmite y se interpreta todo lo que se percibe, entiende o imagina. ¿Cuánto de lo que yo conozco ha sido provocado por lo conocible?, ¿cuánto depende de mi capacidad de conocer?, ¿cuánto está marcado por el comportamiento verbal utilizado en el acto mismo de conocer?

El llamado por antonomasia lenguaje humano ha sido estudiado desde diversas perspectivas y a distintos niveles de abstracción. Lingüistas modernos sostienen que, desde el punto de vista de la ciencia, lo único que existe es el hablar concreto, esto es, la serie infinita de actos de habla (orales o escritos) producidos por los hombres. Alguien, en algún lugar y en un determinado tiempo, transmite mediante sonidos o grafías algo a alguien con propósitos comunicativos. Día a día y en cualquier espacio habitado del planeta, decenas, miles y miles de hombres están produciendo actos y hechos concretos de comunicación verbal.

Así, aquello que reconocemos como lenguaje verbal se revela en el hablar, es decir, en aquellos procesos dialógicos en los cuales dos o más individuos, cumpliendo oficios distintos y complementarios –hablante y oyente, escribiente y lector– generan e interpretan, desde su propia unidad personal, actos o hechos verbales dotados de sentido.

El hablar es hablar de hombres, hecho por hombres para comunicarse con otros hombres, a la manera de los hombres y acerca de lo que a ellos les atañe.

Se han propuesto diversas explicaciones sobre la naturaleza del lenguaje humano partiendo tanto desde los actos o hechos concretos observables como desde modelos conceptuales patro-

cinados por la intuición, proyectados o simulados en el laboratorio. Pero ninguno de estos podría desentenderse de aquellos rasgos exclusivos de la realidad humana que pretenden explicar.

Por cierto que el hombre puede interesarse por el lenguaje humano desde otras perspectivas y ser motivado por otros fines: religiosos, filosóficos, literarios, artísticos, pragmáticos o simplemente lúdicos. Mas nunca se debe olvidar que, cualquiera sea el propósito, el lenguaje humano será siempre una realidad vinculada a la naturaleza y al existir del hombre.

A continuación se abordará el lenguaje humano, siguiendo el pensamiento de E. Coseriu, desde el hablar concreto, distinguiendo en él la actividad lingüística misma, los hechos o productos de tal actividad –enunciados, discursos, textos, lenguas– y las facultades o competencias correspondientes. En cada una de estas aproximaciones se subrayará la dimensión humana, en aquello que ella tiene de material e inmaterial, de individual y universal a la vez; en aquello que tiene de creativo y exclusivo de cada uno y de todos los hombres; en aquello que tiene de personal, histórico, trascendente y espiritual.

2. LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA

El hablar, en cuanto conjunto de actividades o comportamientos verbales concretos, puede ser descrito, analizado, e incluso tipologizado desde perspectivas universalistas, o enmarcado por algunas teorías de la conducta y del significado.

Los comportamientos verbales –orales o escritos–, de las personas, responden a dos categorías comunicativas básicas: expresivas (hablar y escribir) y comprensivas (escuchar y leer). Las conductas expresivas de quien habla o escribe se complementan con las conductas comprensivo-interpretativas de quien escucha o lee, y en la mayoría de las comunidades de hablantes se enriquecen con la utilización de sistemas no verbales de comunicación.

Toda persona, al nacer, ingresa a una cultura constituida y debe, tarde o temprano, plantearse frente a los prototipos conductuales vigentes en ella. Pronto habrá de comprender que su comportamiento como miembro del grupo ha de ajustarse a tales requerimientos, incluso si pretende dejar constancia de su propio sello. Cada uno de sus comportamientos ha de ser res-

petado como sustancialmente creativo, pues cada acto suyo de hablar es un acto pautado, pero nuevo, de significación desconocida, diferente.

La vida moderna en los centros urbanos densamente poblados, cada vez más compleja, presupone dominios y comportamientos verbales pluridialectales o plurilingües, sobre todo si se desea tener éxito y trascender más allá del espacio local, a niveles suprarregionales o transnacionales.

El estudio de las actividades lingüísticas básicas ha de aportar importantes antecedentes, no sólo en relación con los comportamientos verbales mismos, sino también en relación con las potencialidades comunicativas de la persona. Ello ha de contribuir a superar prejuicios y confusiones entre quienes, por ejemplo, conciben las formas gráficas como simples representaciones de las formas orales, desconociendo particularidades y fines diferentes, o proponen las formas escritas como paradigmas de las conductas fónicas, olvidando contextos y situaciones.

Los filósofos han descubierto, con alguna sorpresa, que las conductas verbales son algo más que comportamientos expresivos o comprensivos. Hablar es también hacer. A diferencia de "Yo espero verte mañana" o "Yo quiero verte mañana", el enunciado "Yo prometo verte mañana" significa que si ello no se concreta, la persona responsable de tal emisión falta a su palabra y debe alguna explicación a su interlocutor. Quién dice "Yo prometo" no sólo asevera que promete, sino que efectivamente hace una promesa. La afirmación "Yo te perdono" es la expresión de una idea o un sentimiento y también la realización de un acto de perdón.

La actividad verbal como comportamiento humano simbólico, creativo e intencionado, compromete al hombre en toda la pluridimensionalidad de su unidad personal. Al hablar, la persona actúa expandiéndose hacia otras personas, poniendo en palabras su interioridad, haciendo cosas humanas en, con y por las palabras. Las conductas lingüísticas son formas de verbalización del hombre, maneras que este tiene de humanizar el mundo y de actuar sobre él; modos de "tocar" con su espíritu el espíritu de sus interlocutores, pudiendo superar misteriosamente sus impenetrabilidades materiales, sus aislamientos físicos, así como sus soledades del corazón y de la mente.

Urge conocer mejor los tipos de conducta verbal del hombre, sus potencialidades y sus consecuencias; los usos y las valo-

raciones que de ellas hacen los individuos, el influjo que ejercen en la formación misma de las personas y en la conformación de la cultura. Mientras ello no se aclare, persistirá la tradicional dificultad para promover normativas coherentes que orienten mejor el intercambio verbal.

3. LOS PRODUCTOS LINGÜÍSTICOS

Toda actividad —si no es eterna— tiene fin, concluye, produce algo. Los hechos o productos lingüísticos concretos son el resultado o lado terminal de tal actividad.

Todo comportamiento lingüístico del hombre cristaliza en algún producto: una aseveración verbal, una llamada, una información, una interrogación, un discurso político, una conversación, un mensaje familiar manuscrito, un poema impreso, un borrador de contrato, unas glosas eruditas. Todos ellos están destinados a uno o varios receptores oyentes o lectores.

Acerca de los productos verbales del hombre antiguo, sabemos poco o nada. Habrían sido, preferentemente, orales. La obra escrita sigue siendo hasta hoy más exigente y escasa. Entre aquellas que han llegado hasta nosotros, algunas son anónimas o de autor desconocido. La obra escrita pudo ser, para él, más que el fruto personal del escritor, el resultado de fuerzas sobrenaturales inspiradoras, la retribución obligada a mecenas patrocinadores, el homenaje servil a la autoridad auspiciadora de su divulgación. Para el hombre renacentista, la obra verbal es el fruto de su trabajo y mérito de su faena. El hombre moderno contemporáneo exige el reconocimiento de su autoría y el respeto a su propiedad intelectual.

Hoy día, es opinión generalizada que quienes poseen el dominio de la palabra —o de los medios de su difusión— podrían estar excepcionalmente capacitados no sólo para producir obras verbales sobresalientes, sino también para poner bajo su control personal muchas voluntades, fuerzas sociales e, incluso, energías espirituales todavía no bien conocidas.

Desde la Antigüedad ha existido interés por los productos verbales. La palabra hecha obra es belleza, otorga poder, da prestigio. Muchos hombres han dedicado todas sus energías a producir su obra... maestra lingüístico-literaria.

Especial atractivo ha ejercido entre los estudiosos de orientación positivista la expectativa de concentrarse en el análisis de los productos lingüísticos concretos y descubrir en ellos las virtudes de su inmanencia. Sus preferencias se han orientado hacia los productos orales, reconocidos por su alto grado de espontaneidad y su existencia universal. Todos los hombres hablan; no todos escriben. Sin embargo, muchos continúan prefiriendo la singularidad y laboriosidad de la obra escrita.

La lingüística moderna ha propuesto nuevas hipótesis y promovido otras técnicas para describir e interpretar los productos verbales. Así, por ejemplo, se propician enfoques que privilegian como unidad lingüística básica de la comunicación verbal no ya la palabra ni la oración, sino el texto, vinculado al contexto y a la situación comunicativa.

Sin duda que resta mucho por conocer y predominan todavía profundos quiebres entre quienes estudian los textos desde el punto de vista de las ciencias lingüísticas en sentido más estricto y quienes lo hacen desde perspectivas filosóficas, filológicas, exegéticas o literarias.

El conocimiento científico de toda obra verbal y particularmente de la obra literaria escrita, tanto en sí misma como en su producción e interpretación personal, es una ambiciosa empresa de las ciencias humanas en pleno desarrollo que ha de favorecer no sólo la comprensión de la obra misma, sino también de las lenguas históricas, e incluso, de la esencialidad del hombre, pues ella representa una de las manifestaciones más sobresalientes de la creatividad humana.

4. LAS LENGUAS HISTÓRICAS

Junto a las obras verbales literarias y no literarias que podríamos calificar tentativamente de personales, los hombres participan también en empresas lingüísticas colectivas, construyendo y reelaborando de continuo sus propias lenguas históricas.

Cada lengua histórica concebida, por ejemplo, como un sistema de signos convencionales —conjunto abierto de unidades significativas mínimas combinables en unidades mayores según exigencias semántico-sintácticas y culturales de comunicación— sirve, desde el punto de vista de su estructura y funcionamiento, como matriz de principios para crear entidades significativas con-

cretas e incluso para crear o recrear nuevas matrices adecuadas a las necesidades comunicativas de los usuarios.

Las lenguas históricas en cuanto tales se gestan y se transforman constantemente desde el saber —a la manera de un acervo disponible— y en el actuar lingüístico de cada persona.

Los hombres, organizados en pequeños o grandes grupos, establecen sus fines y formas de convivencia: crean instituciones y mantienen costumbres y tradiciones. Una sutil y delicada malla de relaciones simbólicas, hecha de palabras, explicita su naturaleza, garantiza su funcionamiento y configura su historicidad.

Las lenguas permiten al hombre crear su cultura y construir su historia. Las lenguas son constituyentes elementales de la cultura y poseen, a su vez, su propia historia.

El uso cotidiano de la lengua ha de satisfacer, en primera instancia, los requerimientos de sus usuarios en relación con la realidad circundante. Mas las lenguas, en cuanto técnicas colectivas del decir, modelan también la voz del hombre para que verbalice el pasado y el futuro, para que mencione otras realidades más allá de lo perceptible y para que construya otros mundos de ciencia ficción o fantasía.

El hombre, y sólo él, puede usar la palabra para crear mundos de palabras; para mentir e inventar; para hablar de lo irreal, de lo inexistente, de lo absurdo. El hombre puede recurrir a la lengua para hablar de la lengua misma.

Ninguna organización humana es posible si no se vierten en palabras las necesidades, los intereses, los procesos y los proyectos de sus miembros.

Las lenguas unen a los hombres, pero también los separan; en ellas se pueden compartir visiones de mundos, formas de convivencia y, a su vez, promover recursos para aislarse de otros hombres y de otras culturas. El mito de la Torre de Babel se ha vuelto recurrente en la historia de la humanidad.

La ausencia de estudios acuciosos da cada lengua y, sobre todo, de cada una de las subvariedades sistemáticas que las conforman, impide propiciar sugerencias de dominio y retrasa una enseñanza funcional de alguna normativa sociolingüística que los individuos deberían conocer para su adecuado comportamiento idiomático en los diferentes contextos en los cuales les corresponderá actuar.

Las lenguas históricas no son sistemas cerrados y estáticos, sino abiertos y cambiantes. Su dominio implica conocimientos

especiales y habilidades distintas según la diversidad de destinatarios, intenciones, situaciones y contextos. Más que simples sistemas de signos residuales del ingenio humano, a disposición de las nuevas generaciones, son la manifestación continua del hombre, es decir, de quien, a diferencia de los animales, es capaz de poseer dentro de sí, en ideas y en palabras, la inmensidad del universo y las claves para verbalizarlo.

Concebidas como unidades multidimensionales y archisistémicas que cumplen funciones distintas y cambiantes, no pueden ser explicadas satisfactoriamente si se prescinde de los modos de ser del hombre, de la manera como éste las manifiesta y de los fines que se propone cuando las crea, las usa o las altera. Las lenguas históricas, en cuanto realidades espacio-temporales, son —extraña paradoja— la manifestación más elocuente de su perennidad, de su autoconciencia espiritual.

5. LA FACULTAD LINGÜÍSTICA

La lingüística moderna postula saberes lingüísticos y metalingüísticos en todos los usuarios, constructores e intérpretes de mensajes verbales.

Cada acto lingüístico individual, más allá de lo irrepetible que lo constituye y lo distingue de otros, es manifestación de principios o saberes compartidos que poseen quienes hablan, escuchan, escriben o leen, pretendiendo construir e interpretar unidades verbales con sentido. El niño pequeño, antes de la etapa escolar sistemática, ya posee, sin saberlo, conocimientos morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos que lo habilitan para manipular oraciones, discursos o textos apropiados respecto a novedosas situaciones comunicativas concretas. El niño, de algún modo, "sabe" más gramática que el más versado de los estudiosos, pues éstos no consiguen hasta hoy dar cuenta de ese saber infantil.

La discusión en torno a las facultades o competencias lingüísticas se ha centrado, con exagerado celo, en la disyuntiva de si son ellas producto de la estimulación cultural o si poseen fundamentos genéticos innatos. Sin embargo, lo más importante en relación con su naturaleza y sus posibilidades, todavía no ha sido aclarado suficientemente por las ciencias antropológicas.

Cuanto mejor se conoce al hombre y sus comportamientos, se comprueba que la facultad lingüística no se trata de una sino de varias competencias o saberes en juego. El comportamiento lingüístico cotidiano presupone, por ejemplo, saberes acerca de la lengua histórica en uso; acerca de cómo es el mundo del cual se habla; cómo ve el mundo la comunidad que habla tal lengua; cómo ve la realidad el interlocutor; cómo se usa esa lengua para hablar de tales cosas.

El hombre es un ser en proceso, que se autoconstruye jugando en libertad su herencia biogenética, el universo cultural que le proporciona su medio y su potencialidad creadora de sentidos.

El análisis de este complejo de saberes, enraizados en la interioridad de las personas y sin los cuales es difícil explicar la frecuencia, sistematicidad y originalidad de sus conductas verbales, podría también servir de base para una de las caracterizaciones más convincentes de la presencia del espíritu humano.

6. LOS UNIVERSALES LINGÜÍSTICOS

Comparando actividades, productos y competencias lingüísticas reveladas por los hombres al hablar, los científicos han intentado tipologizar algunos rasgos universales suyos. Este quehacer científico se ha convertido en un importante capítulo de los estudios del lenguaje humano con proyecciones filosóficas, estimulado en los últimos tiempos por las notables posibilidades de contrastar la información recogida mediante eficientes instrumentos de la tecnología moderna.

Se han reconocido, con fundamento, distintas categorías de universales lingüísticos y se han establecido las bases para precisar mejor los rasgos exclusivos del lenguaje humano, los cuales, una vez que resulten científica y filosóficamente justificados, habrán de ser aceptados como constitutivos de su esencia. Ya se puede afirmar, por ejemplo, que todos los hombres están dotados de capacidades para desarrollar conductas simbólicas orales e, incluso, escritas, destinadas al intercambio comunicativo verbal. Sólo deficiencias biogenéticas, sicoculturales o traumáticas podrían anular o disminuir las potencialidades lingüísticas de algunos individuos. Por cierto, muchas son las personas minusválidas que con iniciativa y esfuerzo extraordinarios logran

paliar sus limitaciones comunicándose de algún modo con los demás. Todo obliga a pensar que la comunicación interpersonal es exigencia de la naturaleza humana y la comunicación verbal, la forma no exclusiva pero sí más generalizada del intercambio personal.

Tal vez sea necesario recordar que los universales se nutren de los singulares. Quizás si lo más sorprendente para el no iniciado sea descubrir que en cada acto o hecho de habla están presentes, por una parte, los rasgos de su unicidad concreta y, por otra, los rasgos universalizantes que lo hacen equivalente o semejante a cualquier otro acto o hecho de habla producido en algún tiempo-lugar del mundo.

Una conversación sostenida entre dos personas es tan exclusiva que puede ser ignorada definitivamente por terceros y, sin embargo, en la medida en que se trata de una conversación, cumple ella con los rasgos comunes a toda conversación que se haya producido o pueda producirse en cualquier lugar del mundo. Por ello, el científico está habilitado para proponer modelos o paradigmas con validez universal. Lo anterior es predicable del modo humano de conocer y también del modo de ser de la realidad en estudio.

Desde una perspectiva universalista, es posible abordar el lenguaje como actividad específica que remata en hechos o productos lingüísticos y cuya existencia obliga a suponer facultades o competencias propias. Mas no debe olvidarse que se trata de actividades, productos y competencias esenciales del hombre.

Cada ser humano es, en esencia, individuo y sociedad. Ninguna sociedad puede ser tal sin la efectiva participación de las personas y éstas no pueden realizarse como tales sino al interior de la sociedad.

Los grupos históricos conforman su propia tradición y transmiten su cultura con tal fuerza, que a menudo generan mecanismos exclusivos de comunicación. Entonces se gestan las lenguas históricas como sistemas representativos de visiones de mundo. Cada lengua histórica, frente a otras lenguas que verbalizan otras culturas, es única, desarrolla estructuras específicas y fomenta una manera idiosincrática de percibir y representar la realidad, abriendo perspectivas y fijando caminos que sus usuarios no pueden eludir sin traicionarse a sí mismos y a quienes les han precedido.

Las lenguas humanas, como todo lo contingente, llevan implícita en su naturaleza la simultaneidad de la tradición y de la innovación, es decir, la aporía del cambio. Los actos o productos, las lenguas y, por supuesto, también el saber o competencia lingüísticos, cambian a través del tiempo y del espacio en el seno de los grupos organizados y al interior del propio usuario.

Ahora bien, nada cambia en el lenguaje si no se acepta en él algún grado de presencia continua; sólo se puede afirmar que una lengua cambia cuando se acepta que en alguna medida ella permanece. El cambio es una modalidad del ser contingente en cuanto permanece. El cambio es la alteración parcial del ser que sigue siendo el mismo.

El lenguaje humano cambia y tiene que cambiar, porque es creación del hombre que es cambiante. Creado por el hombre, y en tal sentido dependiente de él, representa al hombre y sobre él influye, reflejando su permanencia y acelerando su transitoriedad.

El cambio lingüístico se inicia en el individuo, quien lo provoca inconsciente o conscientemente. La innovación adquiere relevancia cuando es advertida y acogida por el grupo. Entonces ella se introduce en algún subsistema verbal y puede alcanzar niveles cada vez más altos hasta sobrevivir en el sistema general de la lengua. Toda innovación individual se convierte en lengua cuando adquiere prestigio y se hace tradición.

Las lenguas poseen su propia historia estrechamente vinculada a la cultura de los individuos que las usan. Nacen con el grupo humano, siguen sus ritmos vitales, perduran durante siglos por voluntad de los usuarios, comparten el prestigio que sus culturas adquieren ante otras culturas y otros pueblos. Pueden llegar a ser instituciones de la administración y, por voluntad de sus creadores y usuarios, pueden formar parte de los instrumentos y símbolos de su organización. Una misma lengua puede convertirse en lengua oficial de distintas naciones e, incluso, llegar a ser lengua de prestigio con rango internacional. Las lenguas también pueden "desaparecer" de la vida de los pueblos por decisión, desinterés o desintegración del grupo humano.

La tecnología moderna plantea nuevas e inesperadas posibilidades de sobrevivencia de las lenguas. Facilita su sistematiza-

ción, permite su "archivo" documentado, asegura su "hibernación" hasta que la voluntad de otros grupos decida "volverlas a la vida".

8. EL LENGUAJE Y EL HOMBRE

Las ciencias modernas, celosas de sus deslindes, tienden a especializarse en sus respectivos objetos formales de estudio, con el consiguiente descuido de la realidad de por sí cambiante, compleja, reacia en alguna medida a la formalización.

Las ciencias del hombre y las ciencias del lenguaje se encuentran en pleno auge, sobreabundando en ahondamientos puntuales, pero escuálidas en teorizaciones integradoras. Con mucha frecuencia una maraña de proposiciones oscurece las ideas centrales del discurso teórico, mutilando la visión de la realidad, promoviendo de ella caricaturas que apenas bosquejan la esencia e ignoran sus impulsos, sus ritmos, su expansión, su finalidad.

Enfrentadas a viejas intuiciones, las ciencias humanas modernas deben redescubrir al hombre de todos los tiempos. No cabe duda de que es él, incluso desde el punto de vista de las ciencias naturales, una criatura excepcional. Y no sólo en cuanto a su consistencia bioquímica o a su capacidad neurofisiológica, sino también en cuanto a su potencialidad cognoscitiva. Especialmente excepcional resulta el ser humano cuando se observa su rica contextura espiritual, desconocida, subestimada y, con frecuencia, menospreciada por las ciencias mismas del hombre.

El hombre es algo más que materia, órgano, percepción, sentimiento, mente; es algo más que inconsciente o subconsciente; es algo más que presente y memoria del pasado; algo más que saber posibilitante o capacidad realizadora. Una peculiar unicidad suya hace que su multidimensionalidad esencial resulte ineludible. El hombre, único ser capaz de interrogar y argumentar, puede preguntar por sí mismo y autocomprender su pluralidad de dimensiones en la totalidad unitaria de su ser.

El tema del espíritu humano debe volver a ocupar el lugar de privilegio —el que siempre le correspondiera y nunca debió haber perdido— en las reuniones científicas interdisciplinarias, en los centros de reflexión, en las aulas universitarias. Debe

dejar de ser asunto privativo del discurso personal, piadoso o teológico.

Es ésta una cuestión crucial en cualquiera teoría antropológica. El simple reconocimiento de la dimensión espiritual del hombre —aun cuando quede por delante todavía la magna empresa de su estudio, renovado y ajustado a las exigencias del saber científico y filosófico modernos— reordena y da sentido a la diversidad y fragilidad de la vida humana. En este mismo contexto, las cuestiones centrales del lenguaje adquieren otras dimensiones y resonancias. La realidad del espíritu debe ser considerada no sólo como un ingrediente más de la contextura esencial del hombre, sino como el pivote sustantivo en torno al cual se despliega la humanidad del yo personal.

Los estrepitosos fracasos del optimismo racionalista y auto-suficiente; las gravísimas crisis internacionales en que se ha visto envuelta la humanidad durante este convulsionado siglo XX; los increíbles riesgos de holocaustos insensatos que la acosan todavía; la pérdida casi total de valores trascendentes que garanticen la paz, la justicia y el respeto de las personas, han venido incubando, en distintos lugares de la tierra y en el seno de diversas culturas una reacción favorable al redescubrimiento de la dimensión espiritual del hombre.

Ya no basta concebir el lenguaje como un mero instrumento de comunicación, un envoltorio de sonidos o grafías, un cómodo y seguro container que transporta la materia prima del significado para la elaboración local de sentidos. El lenguaje humano se halla, de hecho, profundamente adherido a la piel de los hombres, a la cultura de los pueblos, a su modo de sentir y de pensar, a su manera de ver el mundo, a su modo de ser espiritual. El lenguaje humano es la huella de la carne y del espíritu del hombre; cada palabra dicha deja constancia del hombre que la dice.

El hombre, buscador permanente y hacedor pertinaz de sentidos, crea, maneja e interpreta símbolos. Por exigencias de su naturaleza espiritual histórica, crea las lenguas y en su voluntad creadora descansa su destino.

La lengua, en cuanto manifestación histórica, es el conjunto de posibilidades expresivas enraizadas en la unidad sustancial de cada una de las personas que forman la comunidad; en cuanto hablar concreto es el hombre diciéndose a sí mismo y a los demás, haciéndose palabra. El lenguaje es parte

de la historia grupal y personal de cada pueblo y de cada individuo. Adquiere matices peculiares cuando cada persona –en la palabra que dice– siente, piensa, intuye, interroga, argumenta o manda.

Al hablar, el hombre se hace estilo o jerga, dialecto o idioma. La lengua cambia según los hombres, pero también permanece, dando estabilidad a las idiosincrasias personales. Favorece la intercomprensión de cada cual en el seno de la comunidad y establece barreras frente a pueblos o personas gestores de otras culturas y otras historias.

Los espíritus de las personas son los artifices de las tupidas redes de significados y sentidos sin las cuales no es posible la existencia de la cultura ni la sobrevivencia del hombre.

Las intencionalidades conjugadas del yo personal que habla o escribe y del yo personal que escucha o lee, hacen de los elementos fónicos o gráficos, elegidos por el hombre, entidades únicas. Cargadas de sentidos, resultan indispensables para constituir la sinapsis de la significación individual. La lengua es el sistema nervioso del cuerpo social a través del cual circulan las energías de los espíritus, y sin cuya acción el grupo se desarticula, el individuo vegeta despersonalizado y su organismo se muere irremediamente por ausencia del oxígeno de su cultura.

El sentido exacto de las palabras está en los saberes intencionados que el hombre controla desde su interior, en su competencia para contextualizar significados; está en la conjunción de intenciones y acciones que en el acto verbal se vuelven sentido para el espíritu de cada oyente histórico.

Los modos de ser y de existir del mundo son captados y redefinidos por el hombre en la palabra intencionada. Hablar y escuchar son mucho más que un simple artificio de emisión o captación de sonidos referenciales; son más que representar con palabras mundos reales, imaginarios o ficticios. Hablar es abrir ventanas verbales para auscultar las resonancias de la mente y del corazón. Hablar y escuchar son modos de ser del hombre espiritual, libre y creativo; son manifestaciones transperceptuales de lo único, lo original e irrepetible que hace al hombre ser persona... Hablar es darse a conocer como "sí mismo", es mostrar a su arbitrio alguna dimensión de su mundo interior exclusivo.

Es tiempo ya de que los estudiosos del lenguaje se decidan a abordar la cuestión de fondo: el conocimiento cabal del len-

guaje humano requiere, como ineludible marco de referencia, una concepción integral del hombre, del hombre de carne y hueso, mente y espíritu, unidad responsable de un yo personal encarnado en el devenir de la historia; del hombre éticamente solidario consigo mismo y con los demás; del hombre trascendente.

Psicólogos, sociólogos y antropólogos modernos saben que el conocimiento del hombre es decisivo para una mejor comprensión del lenguaje real y que el conocimiento del lenguaje es también decisivo para una mejor comprensión del hombre. Sólo falta saber de qué hombre estamos hablando.

No es, por cierto, el especialista del lenguaje el que tenga la última palabra acerca de la especificidad espiritual del hombre; no obstante, puede proponer, salvadas las distancias, analogías científicas que, por lo menos, destaquen el interés y la dedicación exigidos por el tema.

El espíritu humano es como un quásar o un hoyo negro en el universo interior de cada persona. Allí está y es indispensable estudiarlo; hacia él confluye todo lo que le circunda. En él, las leyes del universo descubiertas por el hombre podrían perder sentido y exigir reformulaciones.

9. PALABRAS FINALES

Al concluir esta exposición, no parece bueno ni justo mostrar vacíos o subrayar ausencias sin proponer, aunque sea provisionalmente, alternativas o caminos de solución. Tal vez se puedan sortear las tradicionales insuficiencias de tantos proyectos teóricos elaborados por expertos anatomistas, disecadores, mecánicos o ingenieros de las cosas del hombre –inhabilitados por su profesión para captar las vibraciones del espíritu–, propiciando algo así como una simbiosis entre el científico verdadero y el poeta cabal, entre el filósofo auténtico y el artista, experimentados rastreadores de las cosas del hombre.

El conocimiento del lenguaje y del hombre exigen del hombre mismo –inevitable redundancia– la participación intensa de todas sus potencialidades cognoscitivas: la espontánea aprehensión de los sentidos, la fuerza luminosa y penetrante de la mente, la arrebatadora sensibilidad del corazón, la intuición innata y creadora del espíritu...

Un conocimiento integral del hombre debe ayudarnos a comprender mejor el lenguaje humano; un conocimiento más profundo del hablar del hombre —expresión verbal de su espíritu— ha de conducirnos a una comprensión más acertada de los mundos del hombre, creados por su espíritu y fuera de los cuales no puede sobrevivir.

CAPÍTULO V

ELEMENTOS PARA UN MARCO TEÓRICO DE LA COMPRESIÓN TEXTUAL*

Luis A. Gómez Macker

I. LA COMPRESIÓN HUMANA

La comprensión humana es un acto o proceso personal e interior de reconocimiento y asignación de sentidos, que parte de los siguientes supuestos:

- a) existen entidades conocibles,
- b) el hombre posee capacidad para conocerlas, y
- c) tal capacidad se puede desarrollar.

Sobre la base de la conocibilidad de las cosas y de conformidad con la capacidad humana de interpretar, el acto de comprensión configura relaciones vinculantes entre aquello que se comprende y quien le reconoce o asigna sentidos.

La capacidad del hombre para reconocer o asignar sentidos es tan vital y poderosa que no puede dejar de ejercerla sobre cualquiera entidad o aspecto de ella, incluso sobre aquello que ya no existe o es apenas un proyecto, una fantasía, una ilusión.

El comportamiento comprensivo del hombre responde a su modo sustancial de ser, lo acompaña normalmente durante toda su existencia y representa una de las manifestaciones más altas del conocimiento humano.

La comprensión puede concebirse sea como una manera personal de "salirse de sí mismo" y "penetrar" la llamada realidad más allá de las apariencias, sea como una manera de atraerla hacia sí, "recreándola" en el interior de cada sujeto cognoscente.

*Basado en un artículo publicado en *Signos*, vol. XXI, N° 26, 1988, pp. 89-96.

Todo acto de comprensión conforma un proceso de vaivén perfectible que se inicia en una hipótesis del sujeto acerca de lo que intenta comprender y continúa con una aproximación al modo de ser de aquello, en contraste con la hipótesis primera, para luego volver a empezar en un nivel de posesión comprensiva más afinado o profundo.

Su aptitud para ejecutar actos comprensivos hace del hombre un ser excepcional, fronterizo entre lo interno y lo externo, entre lo perceptible y lo inteligible de la realidad, entre lo concreto y lo abstracto, entre lo transitorio y lo más o menos permanente.

La mente-conciencia del hombre sondea constantemente la realidad circundante, auscultando en ella sus rasgos constitutivos, sus nudos centralizadores, sus complejos relacionales, sus matrices genético-culturales... En tal empresa, describe, explica, predice; busca coherencias parciales y globales; propone esquemas, modelos o teorías que permitan dar cuenta de ella y la hagan comprensible.

La comprensión, en cuanto acto cognoscitivo-aprehensivo, es interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas; es creación gestada en el encuentro entre la realidad conocible –objeto de aprecio y conocimiento– y el hombre, capacitado para re-conocerla. Es un enfrentamiento entre la mente-corazón del hombre y lo extramental, entre el espíritu de cada hombre y la realidad transhumana.

El objeto del acto de comprensión no se entrega plenamente ni el hombre agota en cada acto suyo toda su capacidad de comprensión.

Por intermedio del ejercicio comprensivo, el hombre no sólo aprehende la dimensión euclidiana del mundo externo perceptible, sino también se adentra en la infinitud de otros universos macro y/o microscópicos, a los cuales su mente tiene acceso en la apasionante "realidad" de su mundo personal interior, pudiendo distinguir en él otros modos de ser ajenos a los propios. El hombre se mueve cognoscitivamente desde la unicidad personal de su conciencia, anclada en tiempos y espacios históricos, hacia una multivariada de otros universos conocibles, únicos y distintos.

2. EL HOMBRE EN CUANTO COMPRENDEDOR

Una reflexión cuidadosa nos advierte que la conciencia del hombre es capaz de captar y contrastar entre sí, por ejemplo:

- a) aspectos perceptibles de la realidad que lo circunda;
- b) aspectos inteligibles de la realidad que superan lo perceptible más allá del tiempo y del espacio;
- c) dimensiones de su propia personalidad: conciencia, intencionalidad, inteligencia, libertad; centralidad de procesos comprensivos que ella experimenta y ejecuta; capacidades para crear sistemas simbólicos y metasimbólicos, para comprender qué comprende y saber cómo lo hace;
- d) re-creaciones y valoraciones de mundos exteriores e interiores percibidos, pensados o imaginados por él.

Las ciencias naturales han abierto al hombre asombrosos caminos de conocimiento y dominio de la realidad extrapersonal.

Las ciencias del espíritu han explorado caminos de comprensión y autodominio inter e intrapersonales, todavía más asombrosos. En ellos, y de algún modo, también descansan los saberes de las ciencias naturales.

La verdad del universo no la inventa el hombre. Ella se funda en el ser de las cosas mismas, que preceden al individuo y persisten más allá de su contingencia histórica. Sin embargo, desde el punto de vista de su capacidad de conocer, el hombre es el centro tanto de las ciencias naturales como de las ciencias del espíritu. En la conciencia –en el espíritu de cada hombre– y en el consenso de muchos espíritus, se acumulan y estructuran múltiples saberes y adquieren coherencia diversas proposiciones teóricas acerca de la realidad.

El hombre, cohesionado por esa centralidad consciente, repite cada día y a cada instante: "yo opino", "yo creo", "yo pienso", "yo entiendo", "yo espero", "yo quiero"... Opinar, creer, pensar, entender, esperar, son –así como comprender– acontecimientos de la persona que se pueden recordar y analizar cuantas veces quiera con tanta propiedad como cuando se observa y se afirma que los metales se dilatan con el calor. En cambio, de lo que acontece en el interior de otro yo, ya no podemos estar tan seguros. "Tú piensas", "tú opinas", "tú entiendes"... o, mejor todavía: "tú dices que tú piensas"... o "yo digo que tú piensas"... Podemos afirmar, en estos casos: "Yo creo o nosotros

creemos que tú piensas... "Sólo tú podrás decir qué acontece en tu interior"... "A mí o a nosotros no nos queda otra alternativa que aceptar lo que tú digas que pasa en ti", apoyados, por cierto, en mí o en nuestra experiencia personal, en el conocimiento del yo-tú, en las disposiciones de cortesía y respeto mutuo vigentes, en la posibilidad de conocer y hablar con propiedad de la verdad de algo...

3. EL ÁMBITO DE LA CULTURA

Mediante procesos de comprensión, el hombre, como ya se ha dicho, descubre y establece redes de relaciones entre las cosas, las circunstancias que lo rodean y su propio yo. A través del conocimiento, el hombre progresa tanto en la captación de las "profundidades" del mundo exterior como en las exteriorizaciones de sus mundos personales interiores.

Una fuerza poderosa e irresistible, nacida desde sus entrañas mismas, impele al hombre a aprehender todo aquello que provoca sus sentidos, su corazón y su mente.

El hombre pone las cosas en situación de tener sentido; es él quien enfatiza rasgos de las cosas, haciendo que ellas adquieran dimensiones antropológicas y formen parte de la cultura. El hombre privilegia, divulga, enseña o propone sentidos: crea cultura. Ningún individuo puede dejar de producir sentidos, pero si se interesa por introducirlos en el acervo de la tradición, habrá de conquistar la voluntad de otros a fin de que aquéllos sean aceptados y compartidos.

El hombre, como el mítico rey Midas, toca la realidad y la recrea, haciéndola significativa a sus propios ojos y a los ojos de los demás hombres. Sin embargo, sólo algunos hombres—como el científico, el artista, el sabio, el místico, el santo, el iluminado o el ilusionista, entre otros—alcanzan, con fuerza carismática, ese don de "traducir" la realidad poniéndola a disposición de los demás, en uno de los gestos solidarios más importantes y necesarios para la convivencia de los hombres. Intrépidos buscadores de la verdad y del bien asumen la tarea de avanzar por lo desconocido, nombrando, clasificando, ordenando, valorando, es decir, haciendo comprensibles las cosas. Ellos preparan la argamasa que ha de conformar la cultura, sustento del espíritu.

El aporte que los más capaces o mejor dotados hacen en favor de la comprensión colectiva, no libera a cada individuo de su doble tarea personal: por una parte, aproximarse a la realidad entregando su aporte a la cultura del grupo y, por otra, buscar en ella su principal alimento.

4. EL ACTO DE COMPRENSIÓN

La comprensión es, en definitiva, el acto consciente en que culminan innumerables procesos personales de aprehensión interior de los significados o sentidos de las cosas.

Al concretar un acto de comprensión, el hombre ejecuta una triple tarea:

a) presta atención a algo percibido, pensado, recordado, imaginado o intuido;

b) inicia una toma de conciencia de ese algo con el fin de aprehenderlo mejor; analiza estructuras y sus relaciones con otras "realidades"; compara, dimensiona, deduce, proyecta, y

c) concluye tal toma de conciencia valorando lo que la ha motivado y los resultados alcanzados.

El acto de comprensión es el nudo de cualquier proceso conocitivo humano y representa la culminación de un conjunto de dinamismos anteriores. Implica la adquisición de nuevos conocimientos, el reforzamiento de conocimientos ya adquiridos, y el aprendizaje de otras tácticas de aproximación. Comprende la captación de nuevas dimensiones del comportamiento conocitivo, que conllevan una especial vinculación histórico-existencial entre quien comprende y lo que se comprende, entre lo que se comprende y se acepta o lo que se rechaza como ingrediente del saber vital adquirido.

La comprensión lograda produce en el individuo sensaciones de satisfacción y de reencuentro consigo mismo; tranquiliza su espíritu y le permite superar tensiones. En cambio, la experiencia de la no comprensión o no completación de un proceso comprensivo iniciado le produce desazón, intranquilidad o sentimientos de frustración personal, sobre todo cuando descubre que debió comprender algo y no quiso o no pudo hacerlo.

Lo comprendido pasa a formar parte de lo experiencial del individuo y contribuye, de algún modo, a matizar la visión

que cada cual tiene del mundo, de su medio, de sí mismo y de los otros.

Quien comprende algo, junto con experimentar la gratificación de haber comprendido –sin que aquello dependa necesariamente de lo bueno o malo, de lo grato o ingrato, de lo justo o injusto, de lo positivo o negativo que resulte lo comprendido–, puede autoanalizarse y comprobar que la fuerza interior unificadora de su conciencia distingue entre lo comprensible –objeto de la comprensión–, el proceso comprensivo mismo y su participación personal como sujeto que comprende.

Nuestra propia introspección –tan vapuleada y, sin embargo, tan difícil de eludir– destaca esa centralidad consciente interior que relaciona lo que puede ser comprendido con nuestro proceso comprendedor, lo que de él resulta y lo que en cada uno de nosotros acontece. Nuestra conciencia nos advierte cuándo pensamos, cuándo elegimos y ejecutamos, cuándo iniciamos y concluimos; cuándo rechazamos o nos apropiamos de algo. Ella misma se rebela ante lo incomprensible y busca o inventa soluciones, pues necesita resolver los sinsentidos, las aporías o contradicciones.

5. LA COMPRESIÓN TEXTUAL

En el acto o proceso de comprensión de unidades verbales están presentes, por lo menos, los siguientes factores:

1. Un comprendedor o persona apta para percibir, individualizar e interpretar textos lingüísticos y para hacerlo con fidelidad, aplicando los recursos conductuales correspondientes, y

2. Una unidad verbal o texto, estructurado por su autor con el propósito de transmitir significados o sentidos a otra persona, mediante pistas o sugerencias de comprensión. El texto verbal no es fruto de la casualidad, sino de la intencionalidad humana.

En toda unidad verbal se pueden distinguir los siguientes aspectos:

a) una determinada organización física perceptual, oral o gráfica, apta para ser interpretada por quien conozca o descubra la codificación utilizada en su construcción;

b) ciertos sentidos que el comprendedor ha de captar, interpretar, traducir o completar, y

c) un conjunto de convenciones lingüísticas y culturales, indispensables para construir, usar e interpretar textos en sus contextos específicos.

La posesión de claves específicas permite reconocer los rasgos materiales y formales que han de ser considerados y los que no se deben tener en cuenta para una adecuada interpretación textual.

Las unidades verbales son tales en la medida en que han sido construidas para ser interpretadas y cumplan con las condiciones mínimas para que ello se concrete, aun cuando no sea fácil hacerlo, no se hayan dado todavía las condiciones contextuales requeridas o su contenido resulte, en definitiva, críptico.

6. FINALIDAD DEL TEXTO

El texto es una creación humana convencional puramente simbólica. Todo en él está orientado a significar. Toda su estructura física está destinada a ser utilizada como material significativo. El resto es cuestión de usuarios capaces de crear unidades simbólicas.

En el texto se produce el encuentro convivencial necesario entre quien otorga sentidos y quienes los interpretan.

Las lenguas humanas históricas son las fuentes tradicionales a las cuales recurren los hombres para concretar el intercambio comunicativo diario. Tal función se puede cubrir con recursos rudimentarios, poco elaborados, sobre todo si los requerimientos se reducen al ámbito familiar y a la experiencia cotidiana. Pero la lengua oral o escrita se vuelve indispensable cuando el ámbito de la cultura se hace complejo y la fuerza simbólica se apodera del espíritu y de la palabra.

Los méritos de las lenguas culturalmente desarrolladas se comprueban cuando los individuos consiguen por medio de ellas construir textos para fijar su mente, explicitar sus sentimientos, exponer concientemente el mundo exterior y revelar las interioridades de sus espíritus, así como cuando logran poner en palabras la realidad, de modo que otros la entiendan verbalmente, compartiendo con ellos su crecimiento personal.

Desde la percepción del texto estructurado materialmente hasta su posesión comprensiva, las fuerzas del sujeto comprendedor deben converger de manera que su conciencia vaya des-

cubriendo la red de relaciones significativas que lo manifiestan como unidad.

El resultado alcanzado, comunicable a otros individuos, puede ser reelaborado desde otra perspectiva; puede enriquecer la interioridad del individuo en cuanto conocimiento; puede servir de punto de partida para nuevas creaciones mentales, sobre todo si lo acompañan ingredientes emocionales, afectivos o intencionales persistentes.

7. CONTEXTO DEL ACTO DE COMPRESIÓN TEXTUAL

El encuentro entre un sujeto comprendedor y un texto elaborado para ser comprendido se produce, inevitablemente, en un contexto espacio-temporal histórico determinado. En él se distinguen, por lo menos, dos instancias:

1) *Contexto general.* Todo aquello que el comprendedor percibe como exterior a sí mismo y que para el desempeño de su tarea suele ocupar un lugar secundario, por ejemplo, estado del tiempo atmosférico, proximidad o lejanía de alguna montaña, color del cielo, contorno, etc., es decir, todo aquello que conforma parte del trasfondo, "escenario" o situación inmediata en la cual se realiza el acto de comprensión textual.

2) *Contexto específico.* Todo aquello que, sin ser el acto mismo de comprensión, está presente en él.

Lo anterior no minimiza la presencia de una fuerte resonancia -aunque no sabemos bien cómo ni cuándo se manifiesta- del mundo exterior en la conciencia del comprendedor de textos, en sus mundos interiores nacidos no sólo de las experiencias pasadas, sino también de las vivencias, preferencias, intuiciones, emociones, creencias y aspiraciones.

Tanto el mundo exterior como el mundo interior del comprendedor están presentes y se filtran en el acto de la comprensión con intensidad variable, difícil de cualificar.

El acto o proceso humano de comprensión textual posee rasgos específicos que lo diferencian de otros innumerables actos realizados por el hombre en su vida diaria. Compromete una rutina cultural establecida que el individuo reconoce, aprende y utiliza de acuerdo a las exigencias interaccionales de la cultura comunitaria en la cual vive.

En síntesis, para que un acto particular de comprensión textual se concrete, es necesario que en el sujeto comprendedor se den las siguientes condiciones:

- a) tenga la intención de comprender el texto;
- b) posea las competencias pragmáticas correspondientes;
- c) domine algún marco de referencia de contenidos;
- d) busque en el texto el mensaje intencionado por el autor;
- e) utilice las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas;
- f) integre lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y valóricos, y
- g) distinga entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales.

Asimismo, el texto debe:

- a) hallarse bien estructurado;
- b) permanecer al alcance comprensivo del intérprete;
- c) estar inserto en contextos situacionales apropiados, y
- d) no ofrecer vacíos ni ambigüedades insuperables.

Para que se dé una comprensión verbal plena, se requiere que el sentido del texto encaje en los dominios conceptuales del intérprete, ya que así podrá contribuir a su crecimiento personal.

La comprensión de los significados o sentidos de una unidad textual depende, en consecuencia, tanto de la estructura físico-significativa del texto, de los apoyos contextuales y situacionales, como de las capacidades perceptuales e interpretativas del comprendedor cuya intencionalidad juega un papel decisivo.

CAPÍTULO VI
HACIA UNA COMPRENSIÓN TEXTUAL PLENA
EN EL CONTEXTO DE LOS MUNDOS
DEL HOMBRE*

Luis A. Gómez Macker

I. LA COMPRENSIÓN HUMANA:
DOS ACEPCIONES CLAVE

En algunos diccionarios (véanse, por ejemplo, el *Diccionario de la Lengua Española* RAE, 1992, 349; el *Diccionario de Pedagogía*, Foulquié, 1976, 85-86), fuentes del saber tradicional más amplias que los tratados especializados, se proponen varias acepciones del vocablo "comprensión", entre las cuales destacamos las siguientes:

- a) Acto, acción o proceso mental de penetración o captación (de algo), y
- b) Actitud, capacidad de aceptación o tolerancia (de algo o de alguien).

A menudo, ambas acepciones no son relacionadas ni siquiera por el usuario de la lengua, en circunstancias que bien podría tratarse de sentidos complementarios. La primera se funda en la capacidad racional del individuo que capta cómo son o se presentan los hechos o las cosas a la mente humana o, mejor todavía, en el modo en que las cosas son asumidas mentalmente por el hombre. La segunda enfatiza o contrapone, de manera más cordial que mental, el modo como el hombre se aproxima afectivamente a las cosas, eventos o personas.

En realidad, la comprensión humana es un proceso o comportamiento integral de la persona, en el cual mente y corazón están inevitablemente involucrados. Cuando la persona se pro-

*Adaptado de ensayo publicado en *Signos*, vols. XXVIII, XXIX, Nº 38, 39, 1995-96, pp. 97-105.

pone realizar –libre y voluntariamente, no obligada ni contra su voluntad–, un comportamiento o proceso de aprehensión de algo comprensible, su actuación tiende a manifestarse no sólo en ideas y conceptualizaciones, sino también mediante connotaciones expresivas fuertemente emotivas que comprometen su adhesión. Entonces, por cierto, se relativiza y matiza la objetividad de lo que se comprende.

En lugar de respetar y favorecer la coordinación de las referencias que mente y corazón sugieren en el acto comprensivo, la tradición ha establecido entre ellos una dicotomía tajante e injustificada, privilegiando, también en la enseñanza programada, la manera como la mente conceptualiza y nombra la realidad.

La escuela no ha sabido o no ha querido proporcionar a los estudiantes espacios comunicativos ni estrategias conductuales que promuevan una captación más comprensiva de la realidad, de modo que lo comprensible sea abordado y asimilado por ambas vías. Así se podrían reconciliar, incluso, los nuevos procesos de conceptualización con el saber personal ya adquirido, es decir, con ese trasfondo de sabiduría que la mente y el corazón aportan al espíritu a través de la experiencia y de los años.

Pocas personas están conscientes de esta capacidad bidimensional que poseen tal vez como consecuencia de una enseñanza tradicional incompleta fundada en el modo de ser de la cultura occidental, de la ciencia y de la tecnología modernas, más proclives a considerar a los seres humanos en función de eficacias, que a contribuir a su enriquecimiento personal.

La tendencia masificadora y la tentación homogeneizante que afectan también a la educación sistemática de los últimos tiempos, favorecen proyectos de abierta comercialización del conocimiento departamentalizado, dosificado e higienizado.

Avalado por el mito de la “objetividad” científica, se le atribuyen al saber rasgos de absoluto que no posee.

La escuela se ha sobrecargado de proyectos instruccionales preparatorios para un desempeño profesional cada día más especializado e impersonal y ha descuidado, aunque se diga lo contrario, el conocimiento y la formación del individuo en función de valores e ideales antropológicos trascendentes.

2. NIVELES O GRADOS DE COMPRESIÓN TEXTUAL

La comprensión textual es un proceso humano intencionado que pone en juego diversas potencialidades de la persona. Ello exige que se reconozcan grados o niveles de comprensión textual. En la práctica, cualquiera puede comprobar que una simple relectura cuidadosa de un texto suele enriquecer la comprensión alcanzada en una primera lectura. Múltiples factores de distinta índole influyen en los resultados, además de la atención, el esfuerzo y el interés personal. Por ejemplo, la edad del comprendedor, su conocimiento previo, su dominio del tema, sus estados emotivos o su adiestramiento verbal. La interferencia de distractores ambientales e, incluso, las inhabilidades del lector, pueden afectar negativamente –de inmediato o a distancia– los procesos de una determinada comprensión textual.

Sin abondar en el asunto, aceptemos por ahora que existen distintos grados de comprensión textual, que abarcan desde los niveles elementales de comprensión, hasta aquéllos que podríamos calificar de comprensión plena.

En nuestra opinión, la comprensión textual requerida por el sistema escolar –y, con frecuencia, favorecida institucionalmente– corresponde a grados o niveles más bien elementales, confundiéndosela con procesos de repetición, evocación, recuerdo o simple memorización.

A menudo se acepta como comprensión, en el contexto de los compromisos escolares, aquella habilidad mental que manifiesta el estudiante para recordar datos, fechas, números, fórmulas, experiencias vividas, recursos operacionales narrativos o descriptivos de hechos o eventos, opiniones, afirmaciones o juicios emitidos por otras personas o personajes.

Es fácil observar que cuando alguien repite o recuerda, incluso con las mismas palabras, módulos verbales o textos escritos estudiados, el educador tradicional se halla predispuesto a calificarlo de inteligente y buen comprendedor, aunque, por supuesto, no necesariamente repita el comportamiento en otras conductas.

Por otra parte, también se puede advertir que comprendedores de textos que aparecen interpretando o adaptando a sus propios esquemas o marcos conceptuales los contenidos nuevos, suelen ser considerados como comprendedores sesgados por la fuerza de su personal subjetividad.

Alguna tradición escolar, a nuestro juicio, podría estar confundiendo, con más inercia de lo esperado, comprensión y memorización, sin percatarse suficientemente de la naturaleza misma de ambos fenómenos ni menos todavía del aporte que cada uno de ellos representa en la formación integral de los estudiantes.

Si nuestras apreciaciones tienen fundamento, será indispensable aclarar conceptos y ponerse de acuerdo acerca de lo que habremos de entender por comprensión humana y por comprensión textual.

3. LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

En la vida real, quien pretende leer comprensivamente un texto escrito debe adoptar algunas medidas mínimas que le aseguren el éxito de su empresa. Para llevar a cabo la tarea de comprender no es suficiente repetir –y ni siquiera es necesario recordar– palabras o fragmentos del texto. De hecho, según el interés del lector, es posible que tampoco baste entender, en general, el contenido del texto. Es explicable que quien desee asegurarse que ha comprendido un texto, intente coger su contenido o penetrar sus sentidos tratando de descubrir, incluso, si lo afectan de algún modo, alterando lo que ya sabía, o capacitándolo para aplicar o proyectar lo aprehendido a su vida cotidiana.

Tal vez sea necesario reconocer cuanto antes la existencia no sólo de grados, sino también de tipos o clases de comprensión. En tal sentido podríamos distinguir por lo menos cuatro formas:

- a) una centrada en el texto mismo;
- b) otra que busque captar el sentido del texto en función de las cargas intencionales de su autor;
- c) una tercera interesada por asimilar los nuevos conocimientos a los propios esquemas mentales del lector, y
- d) una cuarta, que pretenda una adhesión activa y afectiva a lo comprendido.

Existen, de hecho, comprendedores de textos escritos que no se conforman con entender contenidos ni tampoco con enriquecer cuantitativamente sus archivos mentales, sino que buscan fortalecer sus capacidades selectivas y estructurantes del

conocer y, en lo posible, transformar cualitativamente, con los nuevos conocimientos adquiridos, su visión de la realidad y la consistencia de sus mundos interiores.

La tradición escolar chilena podría estar fomentando, en el acto comprensivo, las capacidades receptoras y conservadoras de información –desde fuera–, olvidando las capacidades de elección y asimilación transformadora –desde dentro– que toda comprensión humana debiera estimular. El comportamiento comprensivo que exige la escuela tradicional no suele, de hecho, reforzar los comportamientos integradores ni proyectivos del lector. Subraya, más bien, la captación conceptualista, clasificadora y despersonalizada de aquello que se comprende en cuanto mero dato informativo, retenido temporalmente según necesidades programáticas del quehacer educativo. Ella promueve un comportamiento comprensivo insignificante, a la manera de un simple espectador que observa, percibe, guarda, recuerda y repite lo que ve –o lee en el texto– sin comprometerse con ello ni adscribirlo a su historia personal.

El comportamiento comprensivo fomentado por la escuela tradicional aparece, entonces, como un proceso puramente mental –no integral– de recepción y captación aséptica y “objetiva”, ajeno o indiferente a valores y a afectos.

4. HACIA LA COMPRESIÓN PLENA

La comprensión textual plena es o puede llegar a ser mucho más que un mero acto de captación de realidades percibidas, categorizadas y entendidas a través de un texto. Ella obedece a una exigencia humana no sólo de aproximación, sino también de interpretación y asimilación de aquello que se capta, desde las raíces de la persona y en la compleja red del ser histórico de cada cual, culturalmente compartido con los demás.

Poner atención, percibir, memorizar, recordar y entender son apenas pasos, etapas previas del proceso comprensivo cuya culminación podría concretarse cuando la mente-corazón del hombre esté en condiciones de decir, libre y conscientemente, su propia palabra acerca de lo que se comprende.

El acto de comprensión humana se afina durante la personalización de lo comprendido, y se perfecciona en las instancias exclusivas de la participación interpersonal verbalizada.

He aquí un corolario. Si respetamos la naturaleza de los procesos comprensivos mismos, también será necesario repensar la otra dicotomía que distingue entre procesos comunicativos comprensivos y expresivos. La comprensión humana es, como ya sabemos, un proceso que sólo se completa y concluye cuando la persona que comprende es capaz de decir a otro lo que ha comprendido. Decirse a sí mismo y a los demás lo que se ha comprendido, permite a quien lo hace ponerse en situación de evaluar lo que cree haber comprendido.

Las dicotomías mentales propuestas por los estudiosos son necesarias y hasta indispensables para una mejor inteligencia de la realidad en estudio, siempre que no se las confunda con la realidad misma. El riesgo de las abstracciones es el traspaso ingenuo de tales unidades mentales al mundo de las realidades extramentales.

5. EL HOMBRE COMO CREADOR DE LA CULTURA

La comprensión de textos escritos no es un hecho ni un comportamiento aislado. La plenitud de su realización depende de diversas circunstancias. Desde una perspectiva sistémica, este proceso se inicia, se concreta y afecta, en primer lugar, al propio sujeto comprendedor, como persona y como miembro de una comunidad en cuyo interior se pueden pesquisar sus efectos.

El hombre requiere, por naturaleza, ámbitos o espacios donde sobrevivir y desarrollarse como persona. Es tarea del estudioso de las cosas del hombre, descubrir tales "espacios humanos", e informar sobre ello de manera que puedan ser valorados y readecuados constantemente a las necesidades históricas de las personas.

Los espacios humanos requeridos para la sobrevivencia y el crecimiento pleno de las personas son no sólo de naturaleza física, sino también, y particularmente, cultural, debido a la especial textura de los hombres.

La especie humana habría hecho su aparición en el transcurso de los tiempos, cuando el contexto físico-químico del universo presentó las condiciones indispensables para el desenvolvimiento y la conservación de la vida en sus configuraciones más complejas y elevadas; es decir, cuando fue posible la vida del espíritu, la cultura.

El hombre, en cuanto persona, y a diferencia de otros seres biológicos, ha mostrado poseer potencialidades suficientes, tanto para adaptarse al medio externo terrestre circundante, como para sobrepasarlo con creces y crear sus propias circunstancias. Ha logrado percibir las cosas y pensar acerca de ellas; reflexionar sobre sí mismo; dirigir y reorientar sus comportamientos, recreando los espacios ya existentes e, incluso —y esto es extraordinariamente interesante—, creando nuevos espacios con el propósito de enriquecer su propia naturaleza.

Insospechadas peculiaridades humanas se han podido concretar allí donde y cuando varios individuos lograron contactarse entre sí simbólicamente, como seres libres, intencionados, dispuestos a decidir sus destinos y a colaborar en la concreción de proyectos históricos comunes y trascendentes.

Todo individuo nace a la vida en un espacio-tiempo determinado y en un ámbito, contexto o mundo cultural heredado y transmitido por sus antecesores. La vida normal de toda persona se inicia y desenvuelve en un continuo proceso de participación suya y de ajustes del medio a sus necesidades, intereses e idiosincrasia. Entonces, el hombre se revela como un ser dotado de cuerpo, mente y espíritu; capacitado para conocer y desear, opinar y decidir, amar y ser amado; habilitado para crear poderosos mecanismos de comunicación y para construir, a la manera humana, toda clase de ámbitos o mundos culturales interpersonales.

Cada individuo nace inmerso en un mundo cultural dado que él puede, teóricamente, modificar. Su propio destino está relacionado con esta necesidad-habilidad suya de crear y recrear mundos culturales. Tarea del hombre concreto podría ser la de autodirigir su crecimiento hasta convertirse en un adulto único, administrador responsable de todas sus potencialidades.

En la aventura de la libertad personal que es la vida plenamente vivida, habrán de tomarse en cuenta tanto los dictados de la sana conciencia, como los valores positivos y las normas o disposiciones éticas heredadas de la tradición, los cuales favorecen la convivencia, la salud mental y el bien común. Mas la decisión final queda abierta al arbitrio de cada persona.

La lección que se puede desprender del conocimiento sistemático de los grupos humanos históricos estaría indicando que ellos, los hombres, individual o colectivamente, actúan bien o mal, contrabalanceando experiencias, creencias, prejuicios y valores acerca de las personas y de las cosas.

Cada individuo adquiere, a través de su existencia y de su reflexión, una manera personal de captar y representar la llamada realidad; su peculiar modo de ver el mundo y conocerse a sí mismo le sirven de marco de referencia o filtro ante cualquier nuevo aprendizaje o compromiso de acción.

El hombre común simplemente confía en las percepciones de sus sentidos y en la agudeza de su mente. Con la información proporcionada por ellas, fija sus objetivos, toma sus decisiones, ordena su conducta. Para él, las cosas están allí y son como sus capacidades cognoscitivas lo señalan y —a no ser que la ciencia lo convenza de otra cosa— con tales antecedentes interpreta el mundo exterior y organiza su existencia.

6. LOS MUNDOS DEL HOMBRE

Los modos de ser y de existir de todo aquello que está allí en el mundo real, fuera del individuo, son objeto de estudio y de trabajo de las ciencias, las tecnologías y las filosofías de la naturaleza. Los modos de percibir la realidad y, sobre todo, de crear nuevos mundos imaginarios o reales, debiera ser también objeto de estudio de las ciencias de la cultura.

En el contexto introductorio de lo que estamos sosteniendo, conviene tener presentes las siguientes consideraciones, en relación con las llamadas visiones de mundo:

a) se trata de esquemas mentales globales de cierto grado de percepción de la realidad —en el sentido también amplio de la palabra— que las personas adquieren o construyen como parte fundamental de sus procesos internos comprensivos y mediante los cuales interpretan, ordenan y valoran lo específico, que es proporcionado por todo nuevo acto de conocimiento;

b) toda persona adulta posee por lo menos una visión de mundo;

c) toda persona adulta tiene la necesidad —y por ello mismo el derecho— a poseer su(s) propia(s) visión(es) de mundo(s) de acuerdo con sus percepciones, experiencias, conocimientos, creencias, prejuicios y valores;

d) cada visión de mundo se configura de acuerdo a las capacidades psíquicas, superando cualquier simplificación racionalista o intelectualizante;

e) es normal que entre las visiones de mundo de un individuo y otro existan diferencias e, incluso, discrepancias más o menos profundas;

f) las visiones de mundo de cada persona no son fijas ni definitivas, sino cambiantes y, por razones obvias, se hallan en constante procesamiento interior, lo que no siempre implica deterioros sino simplemente ajustes, innovaciones que actualizan las visiones últimas del individuo que crece constantemente;

g) la vida en común contamina cualquier visión de mundo personal, de modo que, en el hecho, no existen visiones de mundo exclusivamente individuales, y

h) el contacto interpersonal, exigencia de la naturaleza humana, hace que las visiones de mundo de las personas tiendan a ser compartidas, y es al interior de ellas, en cuanto expresiones de cultura, donde los hombres viven y desenvuelven sus potencialidades. El ideal es que tales visiones de mundo resulten del consenso entre individuos que, coparticipando en su elaboración, se sientan también coparticipes en las acciones que bajo su ámbito deban realizar en la comunidad.

Ahora bien, parece necesario subrayar que por diversas causas que no comentamos ahora, el hombre moderno vive en ámbitos culturales cada vez más complejos. A menudo debe moverse entre distintas visiones o concepciones de mundo; debe transitar de una a otra, intercambiar con personas de distintas procedencias o desempeñarse a veces, durante prolongados períodos de su vida, en ambientes culturales diferentes a los propios.

Un mismo individuo adulto puede encontrarse obligado a compartir con otras visiones de mundo que poseen algún grado mayor o menor de coherencia e, incluso, a participar en visiones abiertas inacabadas, apenas bosquejadas.

El conocimiento científico-tecnológico de la realidad, cada vez más especializado, presiona al hombre moderno a manejar varias visiones o subdivisiones de mundo, cuyas correlaciones a veces no resulta fácil establecer. Se habla, por ejemplo, de la visión de mundo de la mujer, del niño, del adolescente, del anciano, o, atendiendo a otros factores socioculturales, a visiones de mundo del médico, del deportista, del ferroviario.

Otro tanto acontece al considerar con criterios taxonómicos, por ejemplo, las disciplinas o sus objetos de estudio como cuando se hace referencia a los mundos de la biogenética, la química, la piscicultura, o a los mundos del cobre, de los insectos.

La tendencia moderna a parcelar la realidad o, mejor dicho, su conocimiento, con el propósito un tanto ingenuo de estudiarla o comprenderla mejor fuera de su contexto, pudiera estar produciendo un contrasentido en la medida en que se atomizan sin discriminación diversas dimensiones de la realidad.

La disyuntiva es clásica: o se generaliza, favoreciendo el todo, o se profundiza, arriesgando el sentido de las proporciones y la comprensión del elemento en su conjunto.

En resumen, la expresión "visión de mundo" es amplia y encierra distintas connotaciones, incluso en la jerga filosófica y científica. Nuestra preocupación no va por ese lado, sino por caminos más rutinarios.

Nos interesa poner el tema a discusión de los planificadores y maestros responsables de la educación general de las futuras generaciones. Nos preocupa su reconocimiento como cuestión que debe ser sistematizada y considerada en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El niño llega a la escuela cuando ya ha adquirido, en el seno de la familia, alguna visión de mundo y un dominio simbólico verbal oral correlativo que no se puede desconocer.

Ahora bien, ¿cuál podría ser la gran tarea de la escuela, durante los años de la educación sistemática, en relación con la o las visiones de mundo del niño que ingresa a ella para desarrollar su personalidad, socializarse, aprender a convivir con los demás, prepararse para la vida familiar y profesional? ¿Qué se hace y qué habrá que hacer en relación con las visiones de mundo de estos futuros ciudadanos? ¿Qué se requiere para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea más formativo que informativo?

7. LOS MUNDOS DEL HOMBRE Y LA ENSEÑANZA

Si por "visión de mundo" entendemos aquellas maneras globales y relativamente coherentes que poseen las personas como marcos de referencia para interpretar la realidad percibida o inventada, se debe recordar que ellas se apoyan, de algún modo, en la misma realidad que pretenden interpretar o explicar; no son, en definitiva, pura invención personal, y su razón de ser descansa tanto en la naturaleza de la realidad mencionada como en los procesos mentales creativos del hombre.

Las visiones de mundo más aceptables son aquellas que se comparten con otros y que resultan de acuerdos buscados. Ellas exigen esfuerzos de consenso que garanticen su calidad de marcos de referencia, válidos para la regulación de los comportamientos intergrupales.

Los hombres actúan en función de sus visiones de mundo y sólo en el consenso es posible superar los individualismos o personalismos anticonstructivos.

Lo dicho posee, en nuestra opinión, un valor especial desde el punto de vista de la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel de Ministerios o Centros de Coordinación, donde se plantean las grandes políticas, como a nivel de la sala de clases.

Es necesario que se produzca una toma de conciencia compartida entre directivos educacionales, profesores, apoderados y alumnos, acerca de la naturaleza, el alcance y la pluralidad de visiones de mundo que coexisten en el seno de las culturas modernas, no sólo en términos de nación o gran ciudad sino, incluso, en términos de familia.

La coexistencia de diversas visiones de mundo es un hecho que no debe descuidarse. Por el contrario, ella ha de ser estudiada, respetada y propuesta como ingrediente del proceso formativo normal.

El reconocimiento de su copresencia en la vida moderna es relativamente sencillo desde el punto de vista de la implementación necesaria para internalizarla en las conciencias de los docentes. Su estudio parece urgente y su utilización como criterio formativo de las nuevas generaciones, ineludible.

Es posible que parte del deterioro o estancamiento del sistema tradicional de enseñanza, advertido en el desaliento profundo del profesor y el desinterés del escolar, se haya producido por el desconocimiento de lo que estamos planteando y por la persistencia de algunos supuestos cognoscitivos que deben ser revisados a la brevedad posible, por ejemplo:

- a) la aceptación *a priori* de un modo de ser único del mundo exterior que hay que conocer;
- b) la creencia ingenua en la capacidad de la ciencia para dar cuenta de ese mundo tal como es en sí;
- c) el descrédito de la subjetividad, promovido por el positivismo científico y filosófico en defensa de una discutible objetividad como única fuente y criterio de verdad;

d) el desprecio, contra la intuición generalizada, de las potencialidades del espíritu humano; y

e) el descuido de la capacidad creadora del hombre y de su espectacular alcance.

El sistema escolar vigente, fuertemente instruccional, informativo, memorizante, homogeneizante en aspectos rudimentarios, ha sido incapaz de entusiasmar y comprometer al estudiante en tareas permanentes que él pudiera asumir como propias.

Tal vez si se lograra reconocer la existencia legítima y respetable de distintos mundos del hombre y, sobre todo, si se consiguiera convencer a las personas de su extraordinaria capacidad para organizar la vida en función de tales proyectos, se estarían abriendo las puertas para conseguir cambios radicales en los individuos, de acuerdo con su dignidad, sus necesidades afectivas y de participación. Tal vez entonces se pudieran despertar las grandes decisiones que la escuela no ha favorecido, atareada con la presentación de un mundo estático que no pide ni acepta participación, sino sometimiento.

Estudiemos nuestros mundos interiores y exteriores; descubramos su naturaleza, las leyes que los rigen; sus semejanzas y diferencias. Compartamos nuestros mundos con los demás, reconociendo sus coherencias internas, sus limitaciones y sus posibilidades. Aprendamos y enseñemos a respetar otras visiones de mundo, distintas a las nuestras. Coparticipemos en la creación de mundos comunes donde podamos coordinar nuestras conductas grupales y elaborar nuestros proyectos de vida.

Los mundos del hombre son constructos mentales con fundamento en la realidad exterior, en la intencionalidad, en la imaginación y en la creatividad de las personas. Lo primero es reconocerlos.

Los mundos del hombre son constructos mentales indispensables para el crecimiento de las personas. Pertenecen al ámbito de la cultura y en su gestación, constitución y transmisión, el lenguaje —el mundo de las palabras— juega un papel decisivo, puesto que los mundos mentales del hombre necesitan su verbalización. Sin la palabra es imposible transmitirlos e, incluso, establecerlos como posibles ámbitos de cultura compartida.

Todo acto concreto de comprensión textual requiere conocimientos de mundos, en especial de aquel o de aquellos mun-

dos en los cuales lo que se desea comunicar alcanza su máximo sentido.

No es fácil educar a nadie sin considerar sus visiones de mundo, su cultura; no parece justo prescindir de otras visiones de mundo coexistentes ni transformar la propia visión en un dogma para los demás.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO VII
ESTRUCTURA TEXTUAL Y ESTRATEGIAS
LECTORAS*

Giovanni Parodi Sweis

1. INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior, intentamos un primer acercamiento cuantitativo al estudio sobre la incidencia que tiene la variación de la distancia de presentación de los componentes textuales involucrados en una relación inferencial de tipo causa-efecto (Parodi, 1991). Dicho trabajo presenta antecedentes que permiten concluir que un grupo de alumnos de Educación Básica y otro de Media infieren, con mayor facilidad, la relación causa-efecto cuando las oraciones claves de tal organización textual se encuentran estructuralmente cercanas y dentro del mismo párrafo, que cuando éstas se ubican a cierta distancia y en párrafos diferentes.

El presente estudio se propone profundizar en los resultados preliminares, desde una perspectiva cualitativa, para pesquisar el aspecto estratégico de la resolución de preguntas abiertas, que requieren que el lector infiera la relación causal existente entre determinadas proposiciones del texto (Rickheit, Schnotz y Strohner, 1985; Graesser y Clark, 1985; Trabasso y van den Broek, 1985; Trabasso, van den Broek y Suh, 1989). En esta oportunidad, además de la distancia de presentación de los componentes de la relación causa-efecto, nos interesa estudiar el orden en que se pueden ubicar las proposiciones que contienen la idea causal y la de efecto y su relación con la determinación de las estrate-

*Basado en la ponencia leída en el IX Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística, Universidad de Concepción, septiembre, 1991, y publicado en *Lenguas Modernas*, 1992, 19.

gias lectoras empleadas por alumnos de 4º año de Educación Media con diferentes capacidades lectoras.

2. BASES TEÓRICAS

El concepto de comprensión que sustenta nuestro trabajo supone que el acto de comprender un texto escrito exige del individuo lector una participación dinámica y activa en la que se considere al texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente. Desde esta óptica, es interesante el papel del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para inferir relaciones entre dos o más proposiciones textuales, aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido (Peronard y Gómez, 1985; Gómez, 1991).

La perspectiva adoptada en nuestro trabajo se contrapone al denominado enfoque tradicional, basado en la teoría del proceso de transferencia de información (Cairney, 1990). Dicho enfoque concibe la lectura comprensiva como un proceso en que el sujeto lector debe identificar los significados del texto y almacenarlos en su memoria. De esta forma, para los que se sitúan en esta línea teórica, un buen lector o lector ideal es aquel que se desempeña eficientemente en la transferencia de información, es decir, aquel que se destaca como un memorizador de la información contenida en el texto. De aquí que las características idealmente requeridas estén más cerca de las habilidades mnemónicas que de las comprensivas. Ello querría decir que, para este tipo de lector, el mayor esfuerzo es destinado a la memorización de la información textual más que a la construcción de una interpretación coherente y comprensiva de los significados textuales.

Nuestro enfoque de la comprensión nos lleva a concebirla como un proceso estratégico que conduce al establecimiento de relaciones entre la información obtenida a partir del texto y el conjunto de conocimientos lingüísticos y factuales de los que el lector disponga (van Dijk y Kintsch, 1983; Peronard, 1990).

Siguiendo a Kirby (1984), las estrategias serían habilidades adquiridas que se desarrollarían por medio de la práctica y serían seleccionadas voluntariamente por el sujeto comprendedor, de acuerdo con los requerimientos, entre otros, de la tarea

enfrentada. Así entendida, la comprensión de textos escritos no puede ser un proceso único y mecánico, sino que idealmente debe ser un esfuerzo consciente e intencionado que lleve a elaborar y desarrollar un plan determinado para cumplir un objetivo específico.

3. LA INVESTIGACIÓN

Tal como se señaló anteriormente, nuestro interés se centra en la determinación de las estrategias empleadas por un grupo de alumnos que cursan 4º año de Educación Media al responder preguntas de una prueba de comprensión de lectura. Posteriormente, pretendemos tratar de relacionar dichos resultados con factores lingüísticos del texto y con el nivel de rendimiento de los alumnos en pruebas de comprensión inferencial.

Para tal propósito, diseñamos cuatro pruebas de comprensión compuestas por un texto monológico argumentativo y un conjunto de preguntas abiertas que, para su adecuada resolución, obligaban al lector a realizar algún tipo de inferencia. La tarea propuesta intentaba conducir al lector a relacionar causalmente dos proposiciones textuales, para así dar solución a la pregunta basada en la proposición que contiene la idea de efecto.

Dos de las cuatro preguntas en cuestión apuntan a relaciones causa-efecto en las que la distancia de presentación de los componentes textuales involucrados es mínima, es decir, las oraciones se ordenan normalmente en forma secuencial y al interior de un mismo párrafo. La inferencia requerida en este caso es denominada inferencia intrapárrafo. Al mismo tiempo, la estructura de cada texto ha variado en relación con el orden de presentación de las oraciones que contienen la idea de causa y la idea de efecto. De este modo, la primera pregunta apunta a un texto en que la proposición causal aparece con posterioridad a la proposición efecto, mientras que la segunda pregunta se basa en un texto cuya proposición causal aparece antes que la de efecto (véase Apéndice).

Las dos preguntas restantes requieren inferir una relación causal de tipo transpárrafo. Ello porque los componentes se distribuyen entre dos párrafos diferentes del texto. Del mismo

modo que en los primeros textos, el orden estructural de las proposiciones causa-efecto ha variado.

La muestra seleccionada corresponde a treinta alumnos del último grado de Educación Secundaria de colegios subvencionados gratuitos de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar. Dichos sujetos fueron previamente subagrupados como alumnos que alcanzaron los más altos y los más bajos puntajes de acuerdo con su desempeño en dos pruebas de comprensión. De esta forma, se constituyó un grupo de comprendedores de alto nivel de logro (15 sujetos) y un grupo de comprendedores de bajo nivel de logro (15 sujetos).

Los alumnos fueron videograbados individualmente en cada colegio por una pareja de monitores especialmente entrenados para este propósito. Dada la naturaleza inferencial de las preguntas, los lectores conservaban sus textos luego de la lectura silenciosa y podían volver a ellos mientras contestaban las preguntas en forma oral (Johnston, 1983).

Los textos aplicados versan sobre temas diversos, tales como las costumbres de los lobos, la destrucción del medio, el hábito de madrugar y el perro como compañero. Cada texto consta de alrededor de 120 palabras y su nivel de dificultad aproximado es no inferior a 3^{er} año, ni superior a 4^o año de Educación Media (Parodi, 1986).

4. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

En principio, al analizar las respuestas para tratar de identificar la naturaleza de la estrategia implicada, se tomó en cuenta el tipo de proceso que las originó en cuanto a su relación con el texto. Desde esta perspectiva, distinguimos cinco tipos de respuesta:

- 1) relacionadora completa,
- 2) relacionadora parcial,
- 3) léxica restringida,
- 4) conocimiento extratextual y
- 5) sin respuesta.

Es posible ordenar jerárquicamente los resultados globales, para así apreciar estos tipos de respuesta en función de la mayor concentración en torno a un tipo de estrategia. El Cuadro N° 1 muestra los porcentajes asignados a cada alternativa:

Cuadro N° 1

NATURALEZA DE LAS RESPUESTAS SEGÚN PROCESO TEXTUAL INVOLUCRADO

Tipo estrategia	Nº	%
Conocimiento extratextual	43	35,8
Relacionadora parcial	36	30
Relacionadora completa	23	19,2
Léxica restringida	13	10,8
Sin respuesta	5	4,2
Totales	120	100,0

Como se puede apreciar, la mayor cantidad de respuestas se concentra en la estrategia denominada "conocimiento extratextual". Ello podría estar indicando escasos logros de comprensión textual, ya que un importante número de sujetos no trataría de inferir sus respuestas basándose en el texto dado, sino que sólo evocaría sus conocimientos anteriores del tema.

Es posible que este tipo de respuesta sea producto de un proceso inferencial, sin embargo, esta denominación se debe a que, muchas veces el lector contesta sólo utilizando sus conocimientos previos, sin considerar el contenido del texto. Posteriormente, subclasificaremos estas respuestas desde el punto de vista del contenido, para así distinguir entre uso de información extratextual adecuada y no adecuada.

La segunda prioridad estratégica detectada nos señala que existe un 30% de las respuestas que denotan algún proceso relacionador no completo. Esto quiere decir que un grupo de alumnos de la muestra, a pesar de lograr interrelacionar ciertos elementos de información textual, sólo consigue inferir parte de la respuesta y no incluye la totalidad del argumento. Las respuestas que se han originado en una relación causa-efecto y demuestran una explicitación completa de la causalidad, sólo alcanzan a un 19,2%, en tanto que las que han sido copiadas literalmente, sin dar cuenta de algún proceso inferencial, corresponden a un 10,8% de las respuestas analizadas.

Al respecto, vale la pena llamar la atención sobre dos hechos. Por un lado, no se debe olvidar que esta muestra está compuesta por alumnos identificados como *buenos y malos com-*

prendedores y, por tanto, los resultados aquí presentados están influidos por dicha variable. También es conveniente tener presente que la prueba inferencial no es el instrumento comúnmente utilizado en los establecimientos escolares, lo que conlleva un nivel de dificultad especial.

Como una forma de ejemplificar la clasificación de las respuestas, a partir del Texto 3, "Que su despertar no sea una pesadilla" (ver Apéndice), y de la pregunta "¿Por qué creen los científicos que la mayoría de las embolias se presentan temprano en la mañana?", citaremos las siguientes respuestas:

a) relacionadora completa:

- "porque falta luz en la mañana y el organismo sufre cambios serios al despertar".

Para llegar a esta respuesta el lector debe realizar una inferencia de tipo causal, interpretando los hechos textuales a la luz de sus conocimientos previos del tema. Al mismo tiempo, se requiere una adecuada elaboración sintáctica para ajustar la respuesta a la pregunta en cuestión.

b) relacionadora parcial:

- "por los cambios del cuerpo al despertar".
- "por la poca luz a las 7 y 8 de la mañana".

En estas respuestas queda manifiesto que los lectores sólo utilizan parte del componente de causalidad y no consiguen inferir todo el argumento.

c) léxica restringida

- "por las interrupciones en el flujo sanguíneo que va al cerebro".

- "son comunes los ataques cardíacos a las 9 de la mañana".

Las estrategias de reproducción literal se destacan por una evidente falta de comprensión y, por tanto, por una clara dificultad para otorgar coherencia al texto leído. Normalmente, el lector motivado por una(s) palabra(s) de la pregunta vuelve al texto y copia parte de la oración que contiene dichas palabras; en otros casos, sólo copia parte del texto que no tiene relación alguna con la pregunta formulada (Peronard, 1989; Parodi y Núñez, 1992).

d) conocimiento extratextual:

- "el corazón no funciona bien".
- "menor cantidad de sangre pasa por el cerebro".

Estas respuestas evidencian un notorio desequilibrio en la necesaria relación para una adecuada comprensión entre la información del texto y los conocimientos previos del lector. Así, en este caso, el lector, para dar respuesta a la pregunta planteada, recurre fundamentalmente a su conocimiento anterior del tema tratado y no considera la información específica del texto leído.

5. DISTANCIA Y ORDEN DE PRESENTACIÓN

Se procedió luego a analizar y clasificar las respuestas de acuerdo con la variable distancia de presentación de los componentes textuales. Recordemos que dos preguntas requieren una inferencia causal en el nivel intrapárrafo, mientras que las otras dos apuntan a una relación entre párrafos diferentes. Como una forma de apreciar mejor los datos, se presentan los resultados organizados, de acuerdo con el mayor o menor grado de comprensión textual que manifiesta cada estrategia.

Tal como señaláramos, para determinar la pertinencia o no pertinencia del uso de conocimiento previo, se subclasificaron las respuestas agrupadas bajo el rótulo "conocimiento extratextual", basándose en su contenido.

En términos porcentuales, los resultados son los siguientes:

Cuadro N° 2
VARIABLE DISTANCIA DE PRESENTACIÓN

<i>Tipo de estrategia</i>	<i>Intrapárrafo</i>	<i>Interpárrafo</i>
Relacionadora completa	26,7%	11,7%
Relacionadora parcial	36,7%	23,3%
Conoc. extratex. adec.	11,6%	—
Léxica restringida	5,05%	16,7%
Conoc. extratex. inadec.	18,3%	41,6%
Sin respuesta	1,7%	6,7%
Totales	100,0%	100,0%

Este análisis cualitativo de las respuestas indica que un grupo importante de alumnos utiliza estrategias relacionadoras cuando los componentes textuales involucrados en la relación causa-efecto se presentan dentro del mismo párrafo. Sin embargo, si dichos componentes se distancian y se distribuyen en dos párrafos diferentes, la tarea se dificulta y aumenta el empleo de estrategias que denotan menor integración de la información textual. Escasas son las respuestas que demuestran procesos inferenciales completos, siendo el uso de conocimiento previo no adecuado y la reproducción literal los recursos estratégicos más utilizados.

Resulta interesante destacar la congruencia, en términos generales, de los resultados presentados en el Cuadro N° 1 con los obtenidos por Parodi (1991). Ello daría evidencia de que la variable estudiada representa un aspecto importante dentro del proceso comprensivo general.

El Cuadro N° 3 da cuenta de los resultados porcentuales respecto de la variable orden de presentación de las proposiciones textuales involucradas. Este orden varía, de acuerdo con la estructura lineal del texto, dependiendo del orden de presentación de los componentes. En un caso, la proposición causal precede a la de efecto (causa-efecto) y en el otro, la proposición efecto precede a la causal (efecto-causa).

Cuadro N° 3
VARIABLE ORDEN DE PRESENTACIÓN

	<i>causa-efecto</i>	<i>efecto-causa</i>
Relacionadora completa	10,0%	28,3%
Relacionadora parcial	23,3%	36,7%
Conoc. extratex. adec.	11,7%	—
Léxica restringida	21,6%	—
Conoc. extratex. no adec.	26,7%	33,3%
Sin respuesta	6,7%	1,7%
Totales	100,0%	100,0%

Como se puede apreciar, estos porcentajes demuestran que los sujetos entrevistados tienen mayores dificultades para utili-

zar estrategias lectoras eficientes cuando la información por relacionar sigue un orden "causa antes que efecto". Al parecer, en términos globales, para estos alumnos resulta más simple el uso de estrategias inferenciales cuando la proposición efecto se encuentra antes que la proposición causal. Así, si sumamos los porcentajes de las dos estrategias denominadas relacionadoras en este último caso, se alcanza un 65% del total de las respuestas analizadas.

Ello encontraría apoyo en lo señalado por Anderson y Davison (1988), quienes postulan que existiría una "estructura de incrustación a la izquierda" (*left branching structure*) que podría causar una sobrecarga de información en la memoria de trabajo con los consiguientes problemas de comprensión.

Los autores mencionados postulan que esta dificultad de procesamiento de oraciones con estructuras ubicadas a la izquierda, puede deberse, en parte, a la existencia de otros factores que exigen la atención del lector, en especial si el texto no proporciona suficientes claves superficiales que brinden la información explícita requerida.

En parte, ello también puede explicarse por la carencia, en el caso de algunos lectores, de estrategias discursivas eficaces que ayuden al establecimiento de la coherencia entre oraciones del texto que no exhiban un conectivo explícito. De esta forma, la memoria de trabajo se vería recargada de información parcial que no ha sido interpretada y, por tanto, a medida que el sujeto prosigue su lectura e intenta almacenar mayor cantidad de información detallada, la primera debe ser descartada.

Al parecer, estas demandas de memoria se verían reducidas al no existir estructuras de incrustación a la izquierda, ya que cuando el lector encuentra primero la proposición que expresa el efecto tiene menor dificultad para relacionarla causalmente con la proposición siguiente. Todo ello puede verse incrementado por el hecho de que los sujetos tienden a leer siempre hacia adelante y, a pesar de que puedan releer, no recuerdan ni integran lo ya leído.

Esta posibilidad adquiere mayor plausibilidad si se observa que al ubicar la proposición causal a la izquierda de la de efecto, obtenemos un porcentaje importante de respuestas denominadas "léxica restringida" (21,6%), mientras que el por-

centaje de las "sin respuesta" aumenta en un 5,0%. Contrariamente, el índice del uso de las estrategias de tipo relacionador muestra escasos porcentajes.

Todo ello estaría indicando que para la mayoría de estos alumnos, resulta más difícil inferir la relación entre componentes textuales cuando aparece la estructura de incrustación a la izquierda.

6. ESTRATEGIA Y VARIABLE COMPRENDEDOR

Ahora bien, antes de comparar los porcentajes de los resultados que permiten distinguir entre buenos y malos comprendedores, nos referiremos brevemente a los datos cuantitativos globales de las cuatro pruebas de comprensión, considerando un 100% como máximo posible en cada caso. Es necesario destacar que estas pruebas estaban constituidas por preguntas inferenciales, tanto causales como léxicas y macroestructurales.

Cuadro N° 4

RESULTADOS CUANTITATIVOS GLOBALES

Buenos comprendedores	67,14 %
Malos comprendedores	47,93 %

Estas cifras indican que, al menos para los buenos comprendedores, la tarea no presentó un alto grado de dificultad. Sin embargo, la diferencia de casi un 20% de logro entre ambos grupos nos demuestra que debe existir un cambio sustancial en el tipo de respuesta obtenido de los alumnos catalogados como malos comprendedores.

Hechos los análisis correspondientes, los resultados son los siguientes:

Cuadro N° 5

VARIABLE NIVEL DE COMPRENSIÓN

	Buenos comprendedores				Malos comprendedores			
	rel.	intra	rel.	inter	rel.	intra	rel.	inter
	C-E	E-C	C-E	E-C	C-E	E-C	C-E	E-C
Rel. compl.	40,0	53,3	—	26,7	—	13,4	—	20,0
Rel. parc.	26,7	46,6	40,0	26,7	26,7	53,3	6,7	20,0
Conc. adec.	33,3	—	—	—	13,3	—	—	—
Copia lit.	—	—	33,3	—	13,3	—	33,3	—
Conoc. inad.	—	—	26,7	46,6	40,0	33,3	40,0	53,3
Sin resp.	—	—	—	—	6,7	—	20,0	6,7
Totales	100%	99,9%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Estas cifras permiten sostener que, en términos comparativos, el recurso estratégico más utilizado por los alumnos buenos comprendedores parece ser la inferencia relacionadora. De hecho, los mayores porcentajes de respuestas se concentran en torno a las estrategias denominadas "relacionadora completa" y "relacionadora parcial". Además, en casos como la relación causal intrapárrafo, los alumnos sólo aplican estrategias que ayudan al logro de una certera comprensión textual. Es más, estos sujetos nunca dejan de responder a las preguntas que se les plantean.

Diferencia notoria se aprecia al analizar el comportamiento estratégico de los alumnos considerados "malos comprendedores". Es escaso el uso de la estrategia llamada "relacionadora completa" y, cuando se aprecia cierto porcentaje, éste se halla en directa relación con el orden en que las proposiciones causa y efecto han sido distribuidas en el texto. Así, por ejemplo, tanto en la relación intra como interpárrafo, en que la proposición causal se presenta antes que la de efecto, ninguna respuesta evidencia el uso de la estrategia relacionadora completa.

Según se aprecia, la estrategia más comúnmente usada entre los alumnos de bajo rendimiento en pruebas inferenciales parece ser el uso de conocimiento extratextual no adecuado a la pregunta. Es posible pensar que, al no tener una representación textual que permita una respuesta basada en la informa-

ción del texto, los alumnos de la muestra recurren a sus conocimientos anteriores sobre el tema tratado, sin considerar el texto leído.

Uno de los aspectos más destacables es el hecho de que, de acuerdo con los porcentajes del Cuadro N° 5, al variar el tipo de tarea, los buenos comprendedores utilizan las estrategias que normalmente aplican los malos comprendedores. En efecto, cuando los componentes de la relación causa-efecto se distancian y se ubican en párrafos diferentes, los buenos comprendedores, que no tenían mayores problemas para resolver una relación causal intrapárrafo, comienzan a usar su conocimiento extratextual inadecuadamente, así como a copiar literalmente partes del texto no pertinentes.

Algo similar ocurre cuando el orden de los componentes favorece la estructura causa antes que efecto. Recordemos que, de acuerdo con el Cuadro N° 3, el orden estructural en que la proposición causal precede a la de efecto ha demostrado ser más complejo para los alumnos de la muestra. Ello se manifiesta en el uso de estrategias lectoras menos eficientes. De hecho, según las cifras del Cuadro N° 5, en el caso interpárrafo, los buenos comprendedores utilizan por primera y única vez estrategias de copia literal (33,3%).

La explicación del uso de este tipo de estrategia por parte de los buenos comprendedores parece encontrarse en la mayor complejidad de la tarea enfrentada. Ello implica que, cuando el sujeto no es capaz de establecer la relación causal deseada y no logra dar una respuesta por la vía inferencial, recurre a su conocimiento general del tema o copia alguna parte del texto como un modo de responder a las demandas.

7. CONCLUSIONES

Lo anterior nos lleva a concluir que, por un lado, la variación de los factores orden y distancia de las proposiciones textuales involucradas en la relación causa-efecto, conduce a diferencias en el tipo de estrategia lectora empleada por alumnos de 4° año de Educación Media; por otro, que las estrategias detectadas varían cualitativamente, dependiendo del tipo de lector.

La explicación para esta diferencia radica en el empleo, por parte de los buenos comprendedores, de estrategias inferencia-

les en contraste con los malos comprendedores, que recurren principalmente al uso de conocimiento extratextual no adecuado y a la copia literal.

Según se observa, es posible llegar a proponer una ordenación de las estrategias subyacentes a las respuestas estudiadas según su nivel de dificultad y los esfuerzos cognitivos implicados. Así, en el extremo de mayor complejidad se ubican las respuestas que evidencian una inferencia relacionadora completa o parcial; en un nivel intermedio, el uso de información extratextual adecuada y, en el extremo de menor exigencia, la copia literal y el uso de conocimiento previo no adecuado.

Al mismo tiempo, se puede proponer la existencia de una jerarquía de rasgos textuales, según el grado de dificultad que ellos representan. Al parecer, el orden y distancia de los componentes de la relación causa-efecto contribuyen a la mayor o menor complejidad de la estructura textual y, por tanto, en un texto de mayor o menor dificultad de lectura. En efecto, si el texto presenta las proposiciones causa y efecto en el nivel intrapárrafo y se privilegia el orden efecto antes que causa, se espera que el lector experto pueda utilizar estrategias inferenciales que le permitan alcanzar una comprensión plena.

Como es de entender, la complejidad que se reconoce en el proceso de comprensión y las variables aquí consideradas obligan a avanzar más lentamente de lo que se quisiera. Obviamente, estos hallazgos tentativos deben ser reexaminados para su validación.

8. APÉNDICE

QUE SU DESPERTAR NO SEA UNA PESADILLA

Aun en los mejores días puede ser difícil salir de la cama. Y en las mañanas frías y oscuras, iniciar el nuevo día quizás nos parezca una misión imposible. Los científicos creen que parte de la respuesta reside en la falta de luz y en los complejos cambios que el despertar exige que nuestro organismo lleve a cabo. "Los humanos adaptamos nuestro reloj interno a la aurora; de modo que cuando más tarde amanece, más tarde queremos levantarnos", asegura el Dr. Lewis de la Universidad de Oregón.

Los investigadores han descubierto que las embolias –interrupciones en el flujo sanguíneo que va al cerebro– se presentan con mayor frecuencia entre las 7 y las 8 de la mañana. En opinión del Dr. Müller del Hospital Birmingham de Boston, los ataques cardíacos también son más comunes a las 9 de la mañana.

CAPÍTULO VIII
ESTRATO SOCIAL
Y ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN
DE LA LECTURA*

Marianne Peronard Thierry

1. INTRODUCCION

La importancia que en la actualidad se otorga a los procesos de comprensión lingüística encuentra su justificación tanto en el campo teórico como en el de la práctica. En el primero, gracias al advenimiento de un nuevo paradigma en psicología que permite plantear cuestiones acerca de los procesos mentales involucrados, que anteriormente permanecían fuera del alcance de los científicos. En el segundo, debido a que la comprensión –en especial de textos escritos– es un problema que pocos docentes se atreverían a negar y que ninguno puede minimizar, dada su incidencia en la formación intelectual y el logro académico del estudiante.

A pesar de la ingente cantidad de textos y artículos publicados al respecto, son pocos los autores que intentan cerrar la brecha entre ambos campos aplicando teorías y modelos a la situación de aula, tal como lo hacen, por ejemplo, Dillon y Sternberg (1986) o Alliende y Condemarín (1982). Pocos también son los que, distanciándose de los modelos mecanicistas, adecuados para ordenadores, aún conciben la comprensión como un conjunto de procesos estratégicos de enorme complejidad, en los que intervienen tanto factores personales como factores textuales y cuyo resultado no es único ni necesariamente exitoso (van Dijk y Kintsch, 1983).

*Basado en un artículo publicado en *Lenguas modernas*, 16 (1989).

Tal enfoque de la comprensión es, ciertamente, una empresa ardua y riesgosa. Sin embargo, creemos que ello no nos exime de la obligación de contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, a precisar el problema y, en lo posible, a avanzar hacia su solución.

2. BASES TEÓRICAS Y DELIMITACIONES

El concepto de comprensión que sustenta nuestra investigación privilegia los macroprocesos, es decir, las operaciones cognitivas de más alto nivel (De Vega, 1984: 434). En consecuencia, prescindimos de los procesos más directamente relacionados con la decodificación, que consideramos no problemáticos en los cursos terminales de Educación General Básica y que son, en gran medida, automáticos.

Así focalizada, la comprensión resulta de la aplicación de un conjunto de estrategias, producto de la actualización de conocimientos relativos a los procesos mentales (procedimental) que el individuo va adquiriendo paulatinamente. De este modo, un buen comprendedor es aquel lector que cuenta con un amplio bagaje de estrategias generales y específicas de entre las cuales sabe seleccionar las que resultan más adecuadas a la situación, a la tarea (modalidad de lectura) y al texto (tema y tipo) y al mismo tiempo las que resultan más eficaces para alcanzar su objetivo, cual es lograr una interpretación del texto que sea coherente en sí y en buena parte armónica con su propio conocimiento previo (Bernández, 1982).

De lo dicho se desprende que son varios los factores que podrían incidir en la elección de estrategias de comprensión, sin mencionar el grado de desarrollo de la capacidad estratégica individual, lo que introduce aún mayor variabilidad inter e intraindividual potencial. Por ello, es necesario establecer una serie de delimitaciones para un tratamiento más circunscrito y preciso del tema.

Consecuentemente, y considerando la posible aplicación pedagógica de los resultados obtenidos en los diferentes estudios realizados, se decidió trabajar con textos argumentativos por constituir éstos, supuestamente, parte importante del material de estudio. Entendemos por texto argumentativo

un texto de carácter expositivo –no narrativo– que contiene uno o más argumentos, definidos como secuencias de enunciados que se presentan en apoyo de alguna aseveración o conclusión. En conjunto, manifiestan la intención de persuadir al lector de la veracidad de la conclusión mediante razones plausibles.

3. EL ESTUDIO

Sobre las bases teóricas esbozadas, se diseñó un estudio cuyo propósito fue establecer posibles correlaciones entre estrato sociocultural y estrategias aplicadas en pruebas de comprensión de lectura.

Los temas seleccionados corresponden a las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en sentido amplio. Sus contenidos eran supuestamente desconocidos para los alumnos, pero no tan novedosos como para que no pudieran utilizar algún conocimiento previo a fin de construir una interpretación coherente de los textos. La situación escogida fue la normal de la sala de clases y el tiempo asignado fue de 45 minutos.

La tarea propuesta consistió en leer el texto para, posteriormente, responder a preguntas inferenciales. Con ellas se espera que los alumnos alcancen el nivel que se suele denominar comprensión interpretativa o inferencial, en contra-posición a la comprensión meramente literal.

4. LA MUESTRA

La población original seleccionada estuvo constituida por 1.526 alumnos de 7º y 8º año de Educación General Básica de quince establecimientos particulares subvencionados de la V Región, cuyo alumnado pertenece, en términos generales, a un estrato sociocultural medio-bajo. A este grupo se agregaron 304 alumnos de siete colegios particulares no subvencionados, cuyas familias se ubican en el estrato medio-alto.

5. RECOLECCIÓN DEL MATERIAL

Con intervalos de tres semanas, se aplicaron cuatro pruebas de comprensión de lectura, cada una de las cuales consistió, como ya se señaló, en un texto argumentativo seguido de diez u once preguntas que requerían información no explícitamente presente en el texto, pero inferible a partir de él.

La elección de preguntas inferenciales, como medio de evaluación de la comprensión, fue dictada por la necesidad de evitar el recurso de la mera memorización. Por la misma razón, se permitió a los alumnos ver los textos mientras contestaban las preguntas. Si bien el recuerdo es utilizado en la mayoría de los trabajos sobre comprensión (Danks, Bohm y Fears, 1986: 215), tiene el inconveniente de proveer sólo una medida global que no revela las estrategias usadas (Danks y End, 1987: 284), las que constituyen el objeto específico de nuestras pesquisas.

6. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los resultados globales obtenidos indican que la tarea presentó un alto grado de dificultad para todos los alumnos.

Separados por niveles, los porcentajes promedio de respuestas acertadas fueron los siguientes:

Cuadro N° 1

PORCENTAJE PROMEDIO POR NIVELES DE ESCOLARIDAD

7º años	26,43%
8º años	30,33%

De las cifras anteriores se desprende que el nivel de logro es sumamente bajo en ambos cursos. En parte estas cifras pueden atribuirse al nivel de dificultad (lecturabilidad) de los textos. En efecto, con el fin de conseguir un esfuerzo estratégico máximo por parte de los sujetos, las pruebas que hemos denominado N° 1 y N° 2, se fijaron en un nivel de lecturabilidad correspondiente a 7º año de Educación General Básica, mientras que la N° 3 corresponde a 8º y la N° 4, a 2º año de Educa-

ción Media, de acuerdo con la escala de Fry modificada (Parodi, 1986). Esto también explica las diferencias en los resultados de las distintas pruebas.

Cuadro N° 2

FORCENTAJE PROMEDIO POR PRUEBA

Prueba	N° 1	N° 2	N° 3	N° 4
Promedio	35,05%	30,43%	26,53%	22,74%

Tal como esperábamos, las dos primeras pruebas arrojan resultados más altos que las dos últimas. Sin embargo, el rendimiento sigue siendo bajo, aun en aquellas pruebas cuyo nivel de lecturabilidad corresponde al curso.

Separando los porcentajes promedio obtenidos por los colegios subvencionados y los no subvencionados, los resultados por prueba y por curso son los siguientes:

Cuadro N° 3

PORCENTAJE PROMEDIO POR CURSO Y POR PRUEBA DE LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS Y NO SUBVENCIONADOS

Prueba	Subvencionados		No subvencionados	
	7º	8º	7º	8º
N° 1	30,7%	36,0%	41,75%	41,40%
N° 2	26,1%	32,3%	40,15%	43,91%
N° 3	23,6%	26,8%	32,58%	36,00%
N° 4	21,0%	24,3%	26,00%	27,33%

Las cifras de este cuadro muestran una clara diferencia tanto en favor de los 8º años, como en favor de los colegios no subvencionados (particulares pagados), en todos los cursos y en todas las pruebas. Aplicado el test de Student, ambas dife-

rencias resultaron significativas en un nivel de posibilidad de error del 5%.

Cabe destacar, sin embargo, que los resultados mostraron una gran variabilidad al interior de cada uno de los agrupamientos, lo que invalida la aplicación de estos resultados a los establecimientos y cursos considerados individualmente.

7. RESULTADOS CUALITATIVOS

Con el fin de determinar las estrategias utilizadas por los alumnos, se procedió a seleccionar una submuestra de la población original de los colegios subvencionados, que quedó así reducida a 915 sujetos, correspondientes a un curso por nivel en cada establecimiento educacional subvencionado (Peronard, 1989a).

Las preguntas analizadas fueron la N° 6 y la N° 7 de la prueba N° 4 (véase Anexo), seleccionadas debido a que ambas pedían al alumno indicar el modo en que llegó a la respuesta. El objetivo de estas preguntas dobles fue obtener la explicitación del razonamiento seguido por el niño o del origen del conocimiento que puso en juego, lo que permitiría inferir la naturaleza de la estrategia aplicada.

Como se recordará, esta prueba es la más difícil en términos de lecturabilidad. A ello hay que añadir que ambas preguntas apuntan al concepto de "calor" utilizado en física, es decir, a la temperatura superior al 0° absoluto. Los alumnos, en cambio, piensan en un calor y frío relativos y, por tanto, estiman que en el mar o en los polos, o incluso en la obscuridad o a la sombra, no hay calor. Esta interpretación cambia radicalmente el sentido del texto, hecho que se tomó en cuenta en la evaluación cuantitativa. Esta confusión no incide, sin embargo, en el análisis de las estrategias.

Las preguntas cuyas respuestas fueron analizadas son las siguientes:

N° 6: ¿Pueden las plantas sobrevivir sin calor? ¿Cómo lo sabes?

N° 7: ¿Quiénes necesitan menos calor para vivir, las algas verdes o el hombre? ¿Cómo lo sabes?

Las respuestas se analizaron, en primer lugar, para identificar la fuente de conocimiento que el alumno creía utilizar, o

efectivamente utilizaba. Para ello, nos apoyamos tanto en las respuestas que mencionan dicha fuente como en las que lo revelan a través de sus contenidos.

El siguiente paso fue inferir, a partir de las respuestas que aducían razones, el tipo de estrategia empleada. La técnica utilizada, en cierto sentido similar a la de análisis de errores, permitió concluir que un altísimo porcentaje de los alumnos usaba la siguiente estrategia, con las variantes que se indican:

- Primero: identifican las palabras o frases clave en la pregunta, para luego buscarlas en el texto mismo.
- A continuación: a) copian parte del contexto en el que aparecen; b) interpretan ese trozo del texto y lo parafrasean; o c) prescinden del contenido del texto y recurren exclusivamente al conocimiento previo, que puede o no ser pertinente.

Cuando, como en este caso, el texto no contiene expresiones clave idénticas o similares a las de la pregunta, el alumno tiende a desestimar una parte de la pregunta y/o a buscar lo que, a su entender, es un sustituto aceptable.

Esta estrategia permite explicar respuestas a la pregunta acerca de las plantas, como las siguientes:

a) No, porque mueren ante la más ligera escarcha (se equipara "planta" a "flor" y se mantienen las ideas de temperatura y de vida/muerte).

b) No pueden sobrevivir porque si les cae la escarcha las plantas se queman (paráfrasis en la que se sustituye "planta" por "flor").

c) No, porque sin la luz solar se ponen lacias y se secan (experiencia personal en la que se sustituye "calor" por "luz").

En el caso de la pregunta que requiere una comparación entre las algas verdes y el hombre, en cuanto a sus necesidades calóricas, esta estrategia explica respuestas como las siguientes:

a) Las algas verdes, porque desafían las temperaturas polares (literal).

b) Las algas verdes porque viven en zonas frías (paráfrasis).

c) El hombre, porque al no haber calor sabe cómo no sentir frío, por ejemplo, poniéndose al calor de la estufa o arrojándose (se desestima "algas verdes").

d) Las algas verdes porque viven en el fondo del mar (se desestima "hombre").

Denominamos "estrategia léxica restringida" a esta estrategia con sus variantes, para enfatizar el hecho de que su aplica-

ción resulta de la consideración del texto como un conjunto de datos o de ideas aisladas. Quienes usan tal estrategia parecen muy sensibles a las palabras y a su organización a nivel de frase u oración, desestimando relaciones semánticas más globales (Townsend, Carrithers y Bever, 1987).

Pocas fueron las respuestas que evidenciaban algún esfuerzo por integrar información que aparece separada en el texto. Escasos fueron, también, los alumnos que lograron complementar la información textual con conocimiento previo pertinente, como se requería para contestar la pregunta comparativa.

Las estrategias subyacentes a las respuestas analizadas parecían ordenarse naturalmente en forma jerárquica según su complejidad o nivel de procesamiento, ubicándose en el extremo de menor exigencia la copia literal y el uso de conocimiento previo no pertinente al contenido del texto; en un lugar intermedio, las paráfrasis y, en el extremo de mayor complejidad, las respuestas inferenciales. Sin embargo, al correlacionar la frecuencia de ciertas respuestas con variables biosicológicas (edad, sexo, curso) los resultados fueron negativos (Peronard, 1989b). Es posible que en ello haya influido el hecho de haber separado las respuestas por contenido sin tomar en conjunto las que corresponden a una misma estrategia o variante de estrategia.

8. ESTRATEGIAS Y ESTRATO SOCIOCULTURAL

Tal como se señaló anteriormente, la comparación en términos de cifras porcentuales globales entre los establecimientos particulares subvencionados y los no subvencionados, arrojó resultados positivos. Con el fin de determinar si la diferencia de puntaje correspondía a una diferencia en las estrategias o en su frecuencia de uso, se procedió a someter los datos de los colegios no subvencionados al mismo tipo de análisis.

Siguiendo el esquema aplicado en estos últimos, se analizaron las respuestas a las preguntas N° 6 y N° 7 del test N° 4, descartando las que los sujetos no respondieron, así como aquellas en las que no se contestaba la segunda parte, es decir, "¿Cómo lo sabes?" También se descontaron las respuestas que

señalaban el origen o la fuente de su conocimiento ("Lo leí en el texto", "Ya lo sabía") en lugar de presentar argumentos que las respaldaran.

En términos porcentuales, los resultados son los siguientes:

Cuadro N° 4
PORCENTAJE DE RESPUESTAS ACERTADAS

Pregunta	Subvencionado		No subvencionado	
	N° 6	N° 7	N° 6	N° 7
En blanco	8,1%	6,4%	6,6%	3,0%
Sin argumento	5,6%	16,4%	2,3%	11,2%
Fuentes	5,6%	5,4%	7,2%	8,9%

Estas cifras indican que son pocos los alumnos que optan por no contestar, a pesar de la dificultad de la tarea evidenciada por los bajos puntajes generales. También es posible comprobar que son renuentes a dar como respuesta tan sólo un "Sí" o un "No" (pregunta N° 6) sin acompañarla de algún argumento, aunque éste se limite a repetir el contenido de la pregunta ("Las plantas no pueden sobrevivir sin calor porque con el frío se mueren"). Diferente es la situación en relación a la pregunta N° 7 cuya respuesta mínima aparentemente considerada suficiente por un mayor número de alumnos (16,4% y 11,2%).

Lo más destacable, sin embargo, es la similitud proporcional entre las no respuestas (en blanco) y las respuestas parciales (sin argumento) en ambos grupos de establecimientos.

Hechos los descartes recién mencionados, se sometieron a análisis 1.396 argumentos de los establecimientos subvencionados y 488 de los no subvencionados.

Se procedió luego a clasificar las razones aducidas por los alumnos del segundo tipo de establecimiento, siguiendo la misma pauta utilizada en el análisis de las respuestas de los alumnos de los establecimientos subvencionados. El nombre con que se designa cada una de las clases en las que se agruparon las respuestas corresponde a una especie de resumen del contenido de éstas. El resultado fue el siguiente:

Pregunta N° 6: ¿Pueden las plantas sobrevivir sin calor?
¿Cómo lo sabes?

<i>Establecimientos</i>	<i>Subvenc.</i>	<i>No subvenc.</i>
a) Todo ser vivo necesita calor	8,6%	9,4%
b) Mueren con la más ligera escarcha	8,7%	6,7%
c) No podrían transformar el CO ₂	15,7%	13,4%
d) Falta de algún elemento	16,6%	6,3%
e) No podrían realizar fotosíntesis	7,8%	20,5%
f) Sin calor morirían	13,2%	5,5%
g) Ideas y experiencias personales	7,4%	11,4%
h) Otros	22,0%	26,8%

Estos resultados merecen algunos comentarios. En primer lugar, cabe señalar que las respuestas agrupadas en a) son el resultado de inferir la respuesta sobre la base de información explícita en el texto –pero no directamente asociada con las palabras usadas en la pregunta–, complementada con el conocimiento extratextual de que las plantas son seres vivos. Por esta razón es posible afirmar que son las únicas que evidencian algún grado de integración semántica que trasciende el nivel oracional. Como se puede ver, en ambos tipos de establecimientos son muy escasas (8,6% y 9,4%).

En segundo lugar, es evidente que todos los alumnos tienen dificultad para distinguir o relacionar conceptos jerárquicamente ordenados. No sólo tienen dificultad para ubicar las plantas entre los seres vivos, sino que hay quienes creen que el hecho de que las flores mueran con la escarcha, es razón suficiente para afirmar lo mismo de todas las plantas. Esto, a pesar de que todo el párrafo referido al calor no hace sino insistir en que todo ser vivo lo requiere en algún grado y de que las flores sólo son mencionadas como un ejemplo, entre otros, de las diferencias en necesidad calórica.

Otro aspecto en el que la similitud es notoria, es la proporción de alumnos que se apoya en información referida, en el texto, a la luz y no al calor (c+d+e) que, en ambos grupos, alcanza aproximadamente un 40%. Por otro lado, una de las pocas diferencias encontradas radica en que el grupo de esta-

blecimientos subvencionados utiliza con mayor frecuencia expresiones literales (b+c) y cuasi literales (d), llegando, en total, a un 41,0%, comparado con un 36% de los alumnos de los establecimientos no subvencionados.

En contraposición, estos últimos utilizan con mayor frecuencia un resumen, o parafrasean la información, utilizando el término “fotosíntesis”. Sin embargo, hay que considerar la posibilidad de que esta respuesta esté motivada por conocimiento extratextual, en cuyo caso este argumento manifestaría la aplicación de la tercera variante estratégica (experiencia o conocimiento personal) y no de la segunda (paráfrasis).

Esta posibilidad adquiere mayor plausibilidad si se observa que, entre estos alumnos, hay un mayor número de respuestas clasificadas como “ideas personales”. Si sumamos ambas categorías (e+g), la diferencia se hace aun más notoria (15,2% comparado con un 31,9%), lo que indicaría que, mientras los alumnos de los establecimientos subvencionados tienden a ceñirse al texto, los de los establecimientos no subvencionados hacen mayor uso de su conocimiento previo, incluso desestimando la información pertinente contenida en el texto mismo.

Muy similar resulta la interpretación que se puede hacer en el caso de la pregunta N° 7: ¿Quiénes necesitan menos calor para vivir, las algas verdes o el hombre? ¿Cómo lo sabes?

<i>Establecimientos</i>	<i>Subvenc.</i>	<i>No subvenc.</i>
a) Las algas verdes resisten bajas temperaturas	20,4%	23,5%
b) Desafían las temperaturas polares	19,2%	11,1%
c) Viven en el agua	20,9%	24,8%
d) Necesitan menos calor	4,1%	2,1%
e) Transforman el CO ₂ , fabrican su alimento	10,2%	3,8%
f) Ideas personales	5,6%	8,1%
g) Ambos	3,2%	3,4%
h) Otros	16,4%	23,2%

También aquí la copia textual o cuasi textual (b y e) se encuentra con mayor frecuencia entre los alumnos de los establecimientos subvencionados (29,4% versus 14,9%), mientras que las que reflejan la utilización de información extratextual

(c y f) son preferidas por los de los establecimientos no subvencionados (26,5% versus 32,9%).

Por otra parte, si se considera no sólo el contenido de las respuestas, sino también su estructura y se contabilizan, en consecuencia, aquéllas en las que se ha hecho coincidir su forma comparativa con la de la pregunta, se obtienen resultados uniformemente bajos (7,9% y 7,6%, respectivamente). Sin embargo, no es posible saber, basándose en los datos con que se cuenta, si la dificultad radica en la integración de la información pertinente del texto (por ejemplo, que las algas verdes resisten las temperaturas de las regiones polares) con su conocimiento personal acerca de la capacidad del ser humano de sobrevivir en esas regiones, o si se trata más bien de un problema de la complejidad formal de la pregunta.

9. CONCLUSIÓN

Todo lo anterior nos lleva a concluir que no existe mayor diferencia cualitativa en las respuestas dadas a estas dos preguntas entre los alumnos de distinto estrato sociocultural en cuanto a la frecuencia con que aplican estrategias inferenciales que requieren integrar información traspasando los límites oracionales. En otras palabras, la estrategia léxica restringida es usada por la gran mayoría de los alumnos de nuestra muestra, sin que en ellos influya la variable social.

La explicación para el rendimiento significativamente menor, en términos cuantitativos, de los alumnos de los establecimientos particulares subvencionados, debe encontrarse, por una parte, en el mayor número de respuestas en blanco o carentes de argumentos y, por otra, en una mayor dificultad de comprensión a nivel oracional. Esto último se evidencia en la mayor cantidad de copias literales, o cuasi literales, truncas o mutiladas, que carecen de sentido ("Las algas verdes podían sobrevivir más por la temperatura"; "Las algas verdes, porque desafían las regiones"; "Las algas verdes, porque desafían el tiempo"; "No, porque se agotarían las reservas alimenticias"; "No, porque sin calor no podrían transformar el anhídrido carbónico"; "No, porque se secarían y morirían por la atmósfera envenenada"; "No, porque las plantas se alimentan de luz y calor solar", etc.).

La ausencia casi absoluta de este tipo de respuestas entre los alumnos de los establecimientos no subvencionados parece indicar que son mejores lectores a nivel oracional, pero, a juzgar por la evidencia presentada, su capacidad de lectura inferencial es tan limitada como la de los alumnos de establecimientos subvencionados.

10. ANEXO

TEXTO N° 4 FORMA B

Toda manifestación de vida en nuestro planeta depende del sol, lo mismo las ideas del cerebro humano que la reproducción de la ameba o el croar del sapo. Si el sol se apagase de repente, si su emisión de calor y luz quedase bruscamente interrumpida, todos los seres vivos morirían en muy breve lapso.

Sin la acción de los rayos solares, las plantas serían incapaces de transformar el anhídrido carbónico del aire en los productos orgánicos que tanto ellas como los animales y los hombres necesitan para desarrollarse y subsistir. Y como los seres carnívoros se alimentan de los herbívoros, las reservas alimenticias de nuestro mundo se agotarían cuando desapareciese el último animal consumido por los seres humanos.

Pero el terrible espectáculo de una lucha feroz por el último trozo de alimento no sería realidad. Antes de que llegase ese momento, hombres y animales habrían muerto asfixiados por la atmósfera envenenada por el anhídrido carbónico.

Como es sabido, tanto los seres humanos como los demás animales, en su respiración, exhalan un gas tóxico, el anhídrido carbónico. La clorofila de las hojas de las plantas tiene la misteriosa facultad de descomponer este gas de la atmósfera liberando oxígeno.

Íntimamente asociado con la luz, el calor es el segundo de los bienes que nos da el sol. Sin él no es concebible la vida y, especialmente, ninguna forma de vida orgánica superior. Ésta consiste en una combustión lenta y continua, que se apagaría inevitablemente sin el calor que la mantiene. Ciertamente, las necesidades de calor de la vida varían mucho: las tiernas flores mueren ante la más ligera escarcha, mientras que la pulga glacial y las algas verdes desafían las temperaturas de las regiones

polares. Sin embargo, todo ser vivo necesita determinada cantidad de calor. La sangre que recorre el cuerpo de los animales mayores, lo mismo que la de los pájaros o la del hombre, necesita calor solar; y hasta la actividad de las células del cerebro humano no puede desarrollarse por debajo de una temperatura determinada. Así, todo pensamiento humano, pasado, presente y futuro es un don del Sol.

PREGUNTAS TEXTO Nº 4

- 1) ¿Qué les pasaría a las plantas si no absorbieran el anhídrido carbónico?
- 2) ¿Por qué necesitan los hombres y los animales el oxígeno para vivir?
- 3) ¿Cuáles son los beneficios que las plantas ofrecen al hombre?
- 4) ¿Cuáles son los dones del Sol que recibimos los seres vivos?
- 5) De acuerdo con el texto, si se acabara la luz del Sol, ¿cuál sería la última especie en morir y por qué?
- 6) ¿Pueden las plantas sobrevivir sin calor? ¿Cómo lo sabes?
- 7) ¿Quiénes necesitan menos calor para vivir?, ¿las algas verdes o el hombre? ¿Cómo lo sabes?
- 8) ¿Por qué dice el autor que "todo pensamiento humano es un don del Sol"?
- 9) ¿Por qué, sin los rayos solares, todos moriríamos asfixiados?
- 10) Explica por qué las reservas alimenticias se agotarían al desaparecer el último animal.
- 11) ¿Qué título le pondrías a este texto?

CAPÍTULO IX

ESTRATEGIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA*

*Giovanni Parodi Sweis
Paulina Núñez Lagos*

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación intenta complementar la información recogida por varios trabajos anteriores que parten del concepto de comprensión lingüística como proceso estratégico, en el cual el sujeto comprendedor pone en juego sus recursos cognoscitivos y sus conocimientos previos para interpretar y dar coherencia a un texto escrito (van Dijk y Kintsch, 1983; Gómez y Peronard, 1985).

La perspectiva adoptada parte del supuesto de que las estrategias son procedimientos cognoscitivos, de variada naturaleza, que el sujeto lector selecciona para procesar la información contenida en un texto. La elección de las habilidades estratégicas depende, entre otras variables, del tipo de texto, del objetivo de lectura, de la situación y de los recursos de que disponga el lector; de este modo, si el comprendedor es capaz de elegir la estrategia apropiada y de utilizarla eficientemente, logrará una mejor comprensión del texto (Peronard, 1990).

Consecuentemente, un buen lector debe ser un individuo que, disponiendo de un conjunto de estrategias, haga uso de aquellas que le resulten más adecuadas a su objetivo de lectura. Hoy en día diversos trabajos de investigación dan cuenta de los escasos resultados obtenidos por alumnos de Enseñanza Básica y Media al responder preguntas que exigen al lector inferir

*Basado en la ponencia leída en el IX Congreso Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística, organizado por la Universidad de Concepción, septiembre, 1991.

información no explícitamente planteada en el texto (Gómez, Peronard y otros, 1989, 1991; Peronard, 1989; Parodi, 1990, 1991). Estas investigaciones revelan las dificultades que, en términos generales, tienen los sujetos entrevistados para utilizar estrategias que les permitan construir una representación textual –parcial y global– del texto leído.

Análisis posteriores han permitido inferir que los alumnos presentan problemas al usar estrategias discursivas locales que permiten establecer la coherencia entre oraciones del texto. En parte, ello puede deberse al uso de una estrategia denominada "léxica restringida", que no resulta eficiente cuando la pregunta obliga a realizar una inferencia, pero que sí parece ayudar cuando se requiere información literal del texto. Dicha estrategia consiste en ubicar en el texto parte de la estructura de la pregunta para luego copiar o parafrasear la oración siguiente o anterior (Peronard, 1989, 1990).

2. EL ESTUDIO

El trabajo, cuyos resultados presentamos, tiene como objetivo general detectar las estrategias lectoras utilizadas por un grupo de alumnos, previamente identificados como buenos y malos comprendedores, al responder preguntas basadas en un texto escrito. Dichas preguntas, para ser contestadas satisfactoriamente, obligan al lector a realizar inferencias causales entre dos o más oraciones del texto. Centramos nuestra atención en dos aspectos lingüísticos que creemos fundamentales: el orden y la distancia de presentación de los componentes textuales que expresan la relación causa-efecto.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el objetivo señalado, videgrabamos a un grupo de alumnos de Enseñanza Básica mientras ellos contestaban oralmente preguntas inferenciales abiertas. Con este fin, seleccionamos cuatro textos escritos, de naturaleza argumentativa, que se adecuaban a las características textuales requeridas. Nos preocupamos de buscar textos cuya temática, a pesar de ser conocida por los alumnos, no les resultara dema-

siado fácil ni extremadamente nueva. En general, los textos tienen una longitud entre 35 y 60 palabras y se refieren a temas diversos, tales como la amistad, la salud, los animales y las plantas.

La elección de la pregunta inferencial, como mecanismo de elicitación de respuestas, obedece a nuestra intención de evitar la memorización. Este tipo de metodología no convencional corresponde a un modelo no lineal *off-line assessment* (Graesser y Clark, 1985), cuyo objetivo central es buscar un medio específico que permita revelar las estrategias utilizadas por los lectores en observación (Danks y End, 1987).

De las cuatro preguntas analizadas, dos se basan en textos cuyas proposiciones de causa y efecto se presentan en un mismo párrafo. Las dos preguntas restantes apuntan a textos en que la distancia entre los componentes ya mencionados aumenta, es decir, ellos se distribuyen en párrafos diferentes.

Tanto en el caso de la ubicación cercana de las proposiciones –relación intrapárrafo– como en el de su posición distante –interpárrafo–, las proposiciones de la relación causal se presentan de dos maneras: causa antes de efecto y causa después de efecto.

Tal como señaláramos anteriormente, nuestra intención inicial era trabajar con dos grupos de alumnos: aquellos que fueran identificados como los mejores y los peores comprendedores a partir de la aplicación previa de varias pruebas de comprensión inferencial.

Sin embargo, al observar que dentro del grupo denominado "malos comprendedores" existían grandes diferencias en los resultados preliminares, se decidió someter a dichos sujetos a una prueba que determinara su coeficiente intelectual. De este modo, quisimos asegurar que las capacidades intelectuales del segundo grupo fueran más o menos homogéneas. Respecto de los buenos comprendedores, no se estimó necesario medir su C.I., pues sus altos puntajes de logro otorgaban cierta certeza sobre su nivel de inteligencia general.

Los resultados de la aplicación del test Wechsler (instrumento normalmente utilizado en Chile) para alumnos de Educación General Básica nos llevaron a determinar que dentro de la muestra existía un grupo de alumnos clasificados como lectores de bajo nivel comprensivo con un coeficiente intelectual denominado "normal lento". En efecto, dichos alumnos obtie-

nen entre 80 y 89 puntos en la escala clínica Wechsler, en oposición a los considerados normales promedio que se distribuyen en el rango 90-109 puntos.

Estos hallazgos nos llevaron a interesarnos, además de las capacidades comprensivas de los alumnos y de las variables lingüísticas del texto, en el factor inteligencia general que -pensamos- podría aportar aspectos novedosos al estudio.

En resumen, trabajamos con un grupo de 27 sujetos pertenecientes a colegios subvencionados gratuitos de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar y que cursan entre 5º y 6º año de E.G.B. Ellos se distribuyen, de acuerdo a las variables manejadas, en tres grupos: nueve alumnos con C.I. normal y alto nivel de comprensión, nueve alumnos con C.I. normal y bajo nivel de comprensión y nueve alumnos con bajo nivel de comprensión pero con C.I. normal lento.

En consecuencia, el corpus que analizaremos está constituido por 108 respuestas, que fueron transcritas para facilitar su estudio. Respecto del esquema de análisis, seguiremos un enfoque basado tanto en el proceso que subyace bajo la respuesta en su relación con el texto respectivo, como en el contenido de las respuestas mismas.

4. LAS ESTRATEGIAS

En un primer intento de análisis para descubrir las estrategias usadas en las respuestas, hemos considerado como base dos factores indispensables en la construcción de la coherencia textual: la información textual y el conocimiento previo del lector. De este modo, es posible agrupar las respuestas según el grado de relación existente entre estos conocimientos en seis tipos de estrategias empleadas en la lectura del texto "Las águilas cautivas".

LAS ÁGUILAS CAUTIVAS

Normalmente los cazadores de aves se cansan de mantener en sus hogares águilas en jaulas. Su tremendo apetito y su necesidad de espacio hacen su mantención muy difícil.

Los siguientes ejemplos corresponden a respuestas a la pre-

gunta "¿Por qué los cazadores se cansan de mantener águilas en sus casas?"

Es importante tener presente que en el texto en cuestión, la afirmación que contiene la causa del hecho por el cual se pregunta, se ubica con posterioridad a la información de efecto, encontrándose el conectivo causal implícito.

a) Relacionadora completa:

Un primer tipo de estrategia apuntaría al correcto equilibrio entre los conocimientos previos del lector y la información del texto leído. Todo ello con el fin de inferir la información implícita necesaria para la coherencia textual. A ella la hemos denominado "estrategia relacionadora completa".

Ejemplo :

- "porque tienen un gran apetito y necesitan espacios grandes". En esta respuesta queda de manifiesto que, para llegar a su elaboración, el lector no sólo debe haber efectuado una inferencia causal, sino que, además, debe haber adecuado la respuesta a la estructura sintáctica de la pregunta.

b) Relacionadora parcial:

En este caso, los lectores sólo emplean para su respuesta parte de la estructura de causalidad y no logran explicitar todo el argumento. Como se aprecia, para poder obtener este tipo de respuestas es necesario que el texto en cuestión contenga una estructura causal que contemple dos componentes. Ejemplos de esta respuesta son los siguientes:

- "Por su gran apetito".

- "Necesitan mucho espacio en la casa".

Las respuestas restantes se distribuyen según el grado de énfasis con que participa cada uno de los factores considerados como rasgos definitorios. Así, surgen las estrategias denominadas "conocimiento extratextual" y "léxica restringida". En la primera, el lector recurre fundamentalmente a sus conocimientos anteriores sobre el tema tratado y no logra una integración armónica entre aquéllos y la información aparecida en el texto leído; por el contrario, en la léxica restringida, el lector se basa preferentemente en el texto.

Sin embargo, aún podemos especificar más estas dos últimas categorías según el grado de pertinencia de su contenido. De esta forma, podemos hablar de uso de conocimiento extra-

textual adecuado, cuando la respuesta es un tipo de ejemplificación o generalización de cierta información textual, y, por otro lado, de conocimiento previo inadecuado, cuando una respuesta está totalmente fuera del contexto de la pregunta y de la información entregada por el texto, aunque ella se relacione, a veces, con el tema general.

Los siguientes ejemplos ilustran lo dicho:

c) Conocimiento extratextual adecuado:

- "a las águilas les gusta estar sueltas y volar alto".

d) Conocimiento extratextual inadecuado:

- "porque matan tantas, estaban aburridos de matar aves".

Por último, en el caso de las estrategias léxicas restringidas podemos distinguir un primer subtipo -copia literal pertinente- en que el lector demuestra, a través de su respuesta, que fue capaz de ubicar la parte del texto donde se encuentra la *información requerida* para responder, es decir, localiza la oración causal, pero no adecua gramaticalmente su respuesta a la estructura de la pregunta, ni tampoco es capaz de parafrasearla. Por el contrario, en la estrategia de copia literal no pertinente, el lector recurre al texto sin lograr ubicar la fuente precisa y entrega información que no responde a la pregunta formulada.

Los dos ejemplos apuntan a lo indicado:

e) Copia literal pertinente:

- "tremendo apetito y su necesidad de espacio".

f) Copia literal no pertinente:

- "se cansan de mantener en su hogar águilas".

5. ANÁLISIS CUALITATIVO

Veamos en el cuadro N° 1 los porcentajes globales de las estrategias más utilizadas por los sujetos de la muestra. Estas han sido ordenadas de acuerdo al grado de complejidad que ellas conllevan.

Cuadro N° 1
TIPO DE ESTRATEGIA

Estrategias	%
Relacionadora completa	30,6%
Relacionadora parcial	11,1%
Copia literal pertinente	3,7%
Conocimiento extratextual adec.	5,6%
Copia literal no pertinente	4,6%
Conocimiento extratextual inadec.	37,0%
Sin respuesta	7,4%
100% = 108 respuestas	Total 100,0%

Como se puede observar, los sujetos utilizan, en porcentaje casi semejante, las estrategias llamadas "conocimiento extratextual inadecuado" y "relacionadora completa". De acuerdo con estas cifras, en principio, se puede sugerir que existirían dos caminos bien delineados para resolver el tipo de tarea impuesto: relacionar de manera coherente los elementos que conforman una relación causal basándose en la información explícita e implícita, o bien, apoyarse preferentemente en el conocimiento previo que cada alumno posee acerca del tema tratado.

El resto de las estrategias, al parecer, son sólo recursos menores, entre los cuales resalta el uso de la "relacionadora parcial". Esta alternativa nos lleva a suponer que el lector puede no haber sido capaz de inferir la totalidad del argumento causal debido a una falla atencional o a que su memoria de corto plazo -sobrecargada de información no interpretada- no retuvo toda la información necesaria.

A continuación veremos la distribución de los resultados porcentuales respecto del tipo de lector.

Cuadro N° 2

VARIABLE TIPO DE LECTOR

Estrategia	Buen comprendedor		Mal comprendedor	
	Normal	Lento	Normal	Lento
Relac. completa	58,2%	19,4%	13,9%	13,9%
Relac. parcial	13,9%	11,1%	8,5%	8,5%
Copia lit. pert.	2,8%	—	5,6%	5,6%
Conoc. extr. adec.	2,8%	5,6%	8,3%	8,3%
Copia lit. no pert.	—	2,8%	13,9%	13,9%
Conoc. extr. no adec.	16,7%	44,4%	50,0%	50,0%
Sin respuesta	5,6%	16,7%	—	—
100% = 36 r.	Totales 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Según lo que se puede apreciar, los sujetos calificados como buenos comprendedores son los que logran interpretar las pistas textuales de tal modo que identifican y relacionan adecuadamente los componentes de una relación causal. En efecto, la estrategia denominada "relacionadora completa" es utilizada en un 58,2% de los casos y la "relacionadora parcial" en un 13,9% de las respuestas. Por el contrario, los alumnos malos comprendedores, tanto de coeficiente intelectual normal como lento, recurren comúnmente a su conocimiento previo del tema, siendo éste, en muchos casos, muy distante de la información entregada por el texto.

Los resultados de este cuadro indican que, aparentemente, existiría cierta diferencia porcentual en el manejo estratégico demostrado entre los alumnos que poseen C.I. normal y los que poseen C.I. lento. De hecho, en el caso de alumnos de C.I. lento, se aprecia una disminución en el uso de las estrategias relacionadora (completa y parcial) como también un aumento en el empleo de la copia literal no pertinente y el conocimiento extratextual no adecuado.

Parece interesante destacar que, en términos generales, a pesar de las diferencias porcentuales, los alumnos malos comprendedores con C.I. lento no demuestran emplear estrategias cualitativamente diferentes de las utilizadas por los alumnos malos comprendedores pero con C.I. normal. Desde esta perspectiva, tal vez el hecho más sobresaliente sea que los alumnos

con C.I. lento nunca manifiestan desconocimiento de una respuesta, mientras que los comprendedores con C.I. normal, en un 16,7% de los casos, dicen no saber la respuesta posible.

Veamos en qué forma estos resultados se pueden complementar al analizar la variable distancia de presentación de los componentes de la relación causa-efecto. Recuérdese que ella consiste en ubicar la relación causal entre hechos textuales dentro de un mismo párrafo (intrapárrafo) o entre dos párrafos diferentes (interpárrafo).

Cuadro N° 3

VARIABLE DISTANCIA Y TIPO DE LECTOR

Estrategia	Intrapárrafo			Interpárrafo		
	B	M	L	B	M	L
Relac. completa	77,7	33,3	22,2	38,8	5,6	5,6
Relac. parcial	11,1	11,1	11,1	16,7	11,1	5,6
Copia lit. pert.	5,6	—	5,6	—	—	5,6
Conoc. extr. adec.	—	11,1	16,7	5,6	—	—
Copia lit. no pert.	—	—	11,1	—	5,6	16,6
Conoc. extr. no adec.	—	33,3	33,3	33,3	55,5	66,6
Sin respuesta	5,6	11,1	—	5,6	22,2	—
100% = 18 r.	Total 100%	99,9	100%	100%	100%	100%

En términos generales, resulta evidente que la estrategia "relacionadora completa" alcanza mejores porcentajes de logro cuando los componentes de la relación causal se encuentran cercanos. Junto con ella, la estrategia "conocimiento extratextual inadecuado" tiende a ser empleada mayoritariamente cuando las proposiciones constituyentes de la relación estudiada están distantes. Al parecer, cuando la tarea se complica y los límites de la coherencia local se sobrepasan, el lector, imposibilitado de focalizar y ligar la información necesaria, recurre inmediatamente a sus conocimientos del tema para dar respuesta a las demandas y no lleva a cabo las inferencias necesarias.

Al respecto, es posible suponer que este tipo de información extratextual se obtenga a través de procesos posiblemente

inferenciales, pero que conducen a información no pertinente a la tarea solicitada. De hecho, nos interesa destacar la falta de integración entre ese conocimiento previo y el logrado a partir de la lectura del texto dado.

Ahora bien, es muy significativo el modo en que se distribuyen las cifras en el cuadro N° 3. Según se desprende, la variable estudiada demuestra tener importancia directa en el tipo de estrategia utilizada por los alumnos en estudio. En efecto, la relación existente entre la distancia de los componentes causa y efecto, el tipo de lector y las estrategias detectadas, presentan un orden de variación muy congruente con lo esperado.

Esto significa que los alumnos buenos comprendedores utilizan mayoritariamente la estrategia relacionadora cuando la tarea presenta dificultad mínima (77,7% de las respuestas), es decir, estos lectores pueden establecer dicha relación, interpretando correctamente la información textual. Sin embargo, cuando los componentes de la relación se distancian, el porcentaje de la estrategia mencionada disminuye (38,8% de las respuestas) y el empleo de la estrategia relacionadora parcial (16,7% de las respuestas) aumenta.

Situación similar se aprecia en el caso de los malos comprendedores, tanto normales como lentos, pero los porcentajes de las estrategias empleadas, de preferencia, se concentran en torno a la estrategia que utiliza los conocimientos anteriores del tema en forma no adecuada.

La diferencia en los porcentajes obtenidos por estos dos últimos grupos de lectores, indica un aumento de la utilización de la estrategia conocimiento extratextual inadecuado en los alumnos con C.I. lento cuando los componentes causa-efecto se presentan en párrafos diferentes, así como una disminución en el uso de las estrategias inferenciales.

Un aspecto destacable lo constituye el hecho de que, inicialmente, las cifras presentadas indicarían que los buenos comprendedores enfrentados a una tarea más compleja —relacionar elementos interpárrafos utilizan las estrategias más comúnmente usadas por los malos comprendedores. De hecho, el uso de conocimientos extratextuales en forma no adecuada a la pregunta se emplea en un 33,3% de las respuestas que requieren llevar a cabo una inferencia interpárrafo.

En general, como se aprecia en el cuadro N° 3, la estrategia copia literal no es muy utilizada por los sujetos de la muestra. Tal vez, ello se deba a la metodología empleada, en la cual el lector

se siente observado en el momento de responder ya que está siendo videograbado y no se le pide que escriba su respuesta.

De todas maneras, es interesante destacar que la copia literal pertinente se da más cuando los componentes de la relación causal están en un mismo párrafo que en dos separados. Por su parte, la copia literal no pertinente, que sólo es utilizada en la relación intrapárrafo por los alumnos con C.I. lento, presenta un aumento en su empleo al hacerse más compleja la tarea (malos comprendedores C.I. normal = 5,6% y malos comprendedores con C.I. lento = 16,6%).

En términos globales, la mayor dificultad encontrada para realizar inferencias transpárrafos puede deberse a la no retención de la información de un párrafo al pasar al siguiente. De este modo, es posible que el lector tienda a olvidar los contenidos leídos en el primer párrafo e inicie la lectura del segundo sin considerar las ideas anteriores, en especial, cuando los sujetos poseen escasa habilidad lectora. Ello explicaría, en parte, la disminución global del empleo de estrategias de tipo relacionador en el caso interpárrafo, así como el aumento del uso de las estrategias "conocimientos extratextuales" y "copia literal no pertinente".

Por último, veamos a continuación un cuadro detallado que incluye la variación del orden de los componentes causa y efecto, esto es, dependiendo de si la proposición causal sigue una estructura anterior (C-E) o posterior a la de efecto (E-C).

Cuadro N° 4
VARIABLE ORDEN Y TIPO DE LECTOR

Estrategia	Buenos		Malos		Lentos	
	C-E	E-C	C-E	E-C	C-E	E-C
Rel. com.	72,2	44,5	16,6	22,2	11,1	16,6
Rel. par.	—	27,8	—	22,2	—	16,6
Cop. pert.	5,6	—	—	—	5,6	11,1
Conc. adec.	5,6	—	11,1	—	11,1	5,6
Cop. no pert.	—	—	5,6	—	11,1	11,1
Conc. inad.	16,6	16,6	55,6	33,4	61,1	39,0
Sin resp.	—	11,1	11,1	22,2	—	—
100% = 18 r	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Según se puede observar, las estrategias utilizadas por los buenos comprendedores no se ven mayoritariamente influidas por el cambio en el orden de presentación de los componentes causa y efecto. Así, por ejemplo, las estrategias relacionadora completa y parcial son las empleadas comúnmente sin que las estrategias menos eficientes alcancen porcentajes significativos. Además, las cifras indican que, en este caso, no podría decirse que para estos alumnos exista un ejercicio de mayor complejidad, ante el cual ellos recurrirían a las estrategias normalmente empleadas por los malos comprendedores.

En todo caso, resulta interesante destacar que, aunque los buenos comprendedores no parecen verse afectados en sus habilidades estratégicas respecto de la variable estudiada, ella sí tendría influencia sobre las estrategias utilizadas por los alumnos clasificados como malos comprendedores.

Las cifras indican que la estrategia "conocimiento extratextual inadecuado" es la más utilizada por los sujetos malos comprendedores en cualquiera de las dos posiciones estructurales que comentamos. No obstante, cuando los componentes de la relación causal favorecen la estructura causa antes que efecto, el uso de la estrategia "relacionadora completa" disminuye y se aprecia un incremento importante en el empleo de información extratextual no pertinente. Ello indica que este orden (C-E) ha resultado más complejo para los alumnos identificados, en general, como malos comprendedores.

Ahora bien, si consideramos el factor coeficiente intelectual, se detecta una diferencia porcentual en el empleo de ciertas estrategias. En efecto, los alumnos con C.I. lento tienden a utilizar más los recursos de copia literal e información extratextual, especialmente frente al orden causa-efecto. Además, los porcentajes que ellos alcanzan en el uso de la estrategia relacionadora completa son siempre inferiores a los de los alumnos malos comprendedores, pero con C.I. normal.

De este modo, al parecer, esta incrustación a la izquierda del componente causal resultaría en el empleo de estrategias menos eficientes desde el punto de vista de la comprensión inferencial. Este hecho puede explicarse si se acepta la idea que, para algunos lectores, es más fácil procesar y llevar a cabo una inferencia entre oraciones causalmente relacionadas cuando aparece el efecto antes que la causa. Si no ocurre así, el lector tendría problemas para comprender el texto y relacionar

la proposición causal con la que expresa efecto. Con ello se quiere decir que el lector no retendría la idea de causalidad hasta lograr encontrar un efecto posible; por el contrario, resulta más plausible pensar que para estos lectores es más factible retener en su memoria de corto plazo una proposición de efecto mientras buscan una causa que lo explique.

Al respecto, cabe mencionar que la anteposición de la causa al efecto suele producir problemas de comprensión cuando los lectores son muy jóvenes o ancianos, o cuando las capacidades mnemónicas del lector son afectadas por otros factores y no es posible recurrir a claves contextuales adicionales (Anderson y Davison, 1988). Esto último podría explicar la variación detectada principalmente entre los buenos y los malos comprendedores en general y, por supuesto, entre los malos lectores con diferente coeficiente intelectual.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con lo expuesto en relación a la muestra escogida, se puede afirmar que las variables estudiadas han resultado significativas respecto de la selección de estrategias lectoras.

Así, es posible concluir que la distinción entre alumnos buenos y malos comprendedores arroja diferencias cualitativas en las estrategias por ellos empleadas. Esto quiere decir que los buenos comprendedores logran seleccionar estrategias inferenciales adecuadas, mientras que los malos comprendedores tienden a apoyarse principalmente sólo en su conocimiento previo del tema y en la copia literal no pertinente.

Del mismo modo, el factor inteligencia general también demostró tener ciertas repercusiones, pero básicamente en la cantidad de las estrategias utilizadas. Así, los malos comprendedores, identificados como alumnos con C.I. lento, en contraste con los que poseen C.I. normal, recurren con mayor frecuencia al uso de estrategias menos eficientes desde la perspectiva de la comprensión inferencial, sin que se detecten diferencias en el tipo de recursos utilizados.

Respecto de la determinación de las estrategias utilizadas al responder preguntas que obligan al lector a realizar inferencias causales, cabe destacar la aparente organización jerárquica de las estrategias empleadas en directa relación con el tipo de

ejercicio comprensivo. En efecto, las estrategias aparentemente se agrupan desde aquellas relacionadoras que permiten unir información textual para llevar a cabo las inferencias pertinentes, hasta aquellas que sólo se basan en la copia literal o el uso de información extratextual no relacionada con la pregunta. La variación en la selección estratégica parece encontrar estrecha relación con la mayor o menor habilidad lectora de los alumnos, el nivel de inteligencia general y el tipo de estructura textual involucrado.

Como es de esperarse, sólo con resultados más generales podremos llegar a conclusiones definitivas que permitan proyectarse al diseño de instrucción. No obstante, parece razonable pensar que la enseñanza de la lectura comprensiva en la Educación Básica debiera tener presentes el desarrollo de una habilidad estratégica de acuerdo al tipo de texto y la dificultad de la tarea implicada y, sin lugar a dudas, las diferencias entre las capacidades de los alumnos.

CAPÍTULO X

LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS COMO PROCESO ESTRATÉGICO*

Marianne Peronard Thierry

1. ANTECEDENTES GENERALES

En 1988, iniciamos una investigación cuyos tres principales objetivos eran hacer un diagnóstico de la habilidad lectora de alumnos de 7º y 8º año de Educación General Básica chilena, detectar las estrategias de comprensión aplicadas por los buenos comprendedores y estudiar la factibilidad de enseñar estas estrategias a alumnos de inferior rendimiento del mismo nivel de escolaridad (Proyecto FONDECYT 715/88). A comienzos del presente año, ampliamos dicho proyecto cubriendo los niveles de 4º y 5º año de Educación General Básica y 3º y 4º año de Educación Media (Proyecto FONDECYT 430/90).

La metodología general empleada en ambos proyectos descansa en ciertos supuestos conceptuales básicos relacionados con la naturaleza del texto, tipos de comprensión y estrategia. Así, concebimos la comprensión, en cuanto acto cognitivo, como "interpretación y acogimiento consciente, intencionado, de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, lo comprendido es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus potencialidades" (Gómez Macker, 1988: 90). Lo específico de la comprensión lingüística es, para nosotros, el carácter simbólico de su objeto y, tratándose de textos escritos, el carácter visual de los símbolos que lo manifiestan. En todos los casos, la com-

* Ponencia presentada en el Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: Diálogo Interdisciplinario en Ciencias Cognitivas, publicado en las correspondientes actas, Santiago, Universidad de Chile, 1991.

comprensión no es algo que le acontezca o suceda a un sujeto pasivo, sino una actividad que depende de su voluntad, de sus motivaciones y de sus intereses, así como de las finalidades que él persiga, limitado sólo por el mayor o menor nivel de sus capacidades, por sus habilidades decodificadoras y, fundamentalmente, por sus conocimientos previos y sus visiones de mundo. En otras palabras, la comprensión es un proceso intencional, en el cual interactúan la información obtenida de los datos formales presentes en el texto y la información almacenada en el cerebro del sujeto, cuyo propósito es construir una interpretación coherente de lo percibido.

En definitiva, más allá del proceso mecánico, está presente la habilidad que el hombre desarrolla a lo largo de su tiempo personal gracias a las experiencias compartidas con los otros, habilidad que, en cada caso, le permite encontrar la interpretación coherente.

Al concebir la comprensión como una habilidad, no estamos insinuando que se trate de un conocimiento de procesos, separado del conocimiento factual. Tampoco la concebimos como un proceso heurístico, sino, por el contrario, estratégico o táctico, que responde a un plan elaborado para cada tarea en particular y cuyo éxito incierto depende de una serie de factores internos y externos (van Dijk y Kintsch, 1983).

La distinción entre estrategia y táctica nos parece importante desde el punto de vista de su posible enseñanza. Compartimos la opinión de Snowman (1986: 244), quien prefiere denominar estrategia al plan general que uno se formula para obtener sus objetivos, cuyo carácter, por lo tanto, es bastante abstracto. Las tácticas, en cambio, serían aquellas técnicas específicas al servicio de la estrategia escogida, que se aplican al momento de realizar la tarea.

Podemos ejemplificar esta diferencia en relación con la comprensión de un texto escrito, considerando la situación de un lector que se encuentra con una palabra cuyo significado no conoce. Pudiera ser su decisión estratégica buscar pistas en el contexto a fin de descubrir un posible significado. La táctica que elegirá para concretar esta estrategia dependerá, por ejemplo, de la ubicación de la palabra en el texto o de su importancia para la comprensión del resto, lo que le ayudará a decidir dónde fijar su atención para buscar las pistas y qué grado de precisión requerirá su hipótesis léxica.

Lo dicho hasta ahora aparentemente nos sitúa en el denominado sentido estrecho del término comprensión (Clark y Clark 1977: 43). Tanto la acción de comprender como sus resultados son de naturaleza mental y, por tanto, inaccesibles directamente. Sin embargo, sostenemos que "la comprensión es tal cuando resulta comunicable, por lo menos para sí mismo; participativa, pues es en tales casos, cuando el yo personal revela [...] qué ha comprendido y qué grado de conciencia ha alcanzado en tal acto". Es decir, creemos que "un acto de comprensión no alcanza su plenitud sino cuando es apto para ser coparticipado" (Peronard y Gómez Macker, 1985).

La necesidad de postular un proceso de comprensión guiado y controlado por el propio lector se desprende de nuestra concepción del texto —unidad semántica caracterizada por la coherencia— como producto de la comprensión y no como preexistente en la secuencia de grafías (palabras, oraciones y párrafos) presente ante la vista del lector. Estamos conscientes de que es esto último lo que suele denominarse "texto", pero, dado que la coherencia es el resultado de integrar información obtenida del texto con el conocimiento previo del lector y con aquella nueva información que él infiere a partir de esta integración, debemos aceptar la polisemia del término.

Así pues, partimos del supuesto de que un buen lector ha de aprovechar al máximo las pistas iniciales del texto a fin de ubicarlo en alguna de sus visiones de mundo (Gómez Macker, en prensa), decidir el tipo de texto del cual se trata, activar esquemas y recuerdos episódicos, formándose un modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983), de manera que pueda así anticipar posibles contenidos. Todo lo anterior le permitirá llenar vacíos y establecer relaciones mediante procesos inferenciales, con el fin de construir una interpretación internamente coherente y compatible con sus conocimientos previos.

Este segundo concepto de texto ha guiado nuestra selección de las técnicas para medir la comprensión. Partiendo del supuesto de que el niño debe inferir información para dar coherencia (local o global) al texto escrito que tiene delante, y que sin esta coherencia no se puede hablar de comprensión propiamente tal, optamos por las preguntas inferenciales, es decir, aquellas que exigen al niño verbalizar las inferencias requeridas por la coherencia. Coincidimos con Pressley, Levin y Bryant (1983: 35) en que es difícil detectar algunas estrategias

cognitivas, entre ellas, la elaboración espontánea de inferencias, pero esperamos haber resuelto ese problema al no distinguir, como veremos más adelante, entre las inferencias realizadas durante la lectura y aquéllas realizadas con posterioridad, al momento de tener que contestar las preguntas propuestas.

Ciertamente, esto no significa el fin de las dificultades. Como muy bien advierten Hagert y Waern (1986: 97), uno de los problemas más serios para evaluar la comprensión es distinguir cuándo una respuesta "errada" no es atribuible a una mala inferencia, sino a la introducción, por parte del sujeto que responde, de supuestos implícitos que no es posible verificar. Al respecto, sólo cabe señalar que nosotros no estamos interesados en evaluar a nuestros sujetos, sino sólo en obtener información acerca de las estrategias empleadas cuando las respuestas manifiestan inequívocamente procesos inferenciales subyacentes, aunque ello signifique descartar muchas respuestas que pueden haber sido el producto de procesos inferenciales.

Tal vez el problema más delicado sea la ausencia de una clara definición del concepto de "inferencia" (Parodi, 1990: 217). Con frecuencia, la discusión se centra en la distinción entre lógica inductiva y lógica deductiva como la mejor forma de representar los razonamientos inferenciales. Hay quienes, como Johnson-Laird (1987), han sugerido la inutilidad de formalizaciones lógicas de uno u otro tipo, dado que no existiría una lógica mental, y los razonamientos inferenciales se apoyarían en los aspectos semánticos de los enunciados. El mismo argumento usa Moore (1987) en su caracterización del razonamiento humano como típicamente inductivo, en cuyo análisis no se puede separar la forma del contenido y para quien resulta crucial el significado de las premisas y los sistemas de conocimiento con los cuales se relaciona.

Esta última posición es plenamente coincidente con el enfoque que nosotros le hemos dado al concepto de inferencia y a su utilización en nuestras pruebas de comprensión.

2. LA METODOLOGÍA

Nuestro interés por los procesos de comprensión de textos escritos tiene un marcado sesgo pedagógico. En última instancia, nuestro interés por mejorar la lectura comprensiva se debe a

que la concebimos como un medio de aprendizaje, es decir, como un medio para aumentar y mejorar el bagaje de conocimientos generales y específicos de cada individuo. Ello ha determinado la metodología de nuestra investigación.

En primer lugar, en relación con el tipo de textos utilizados, decidimos trabajar con textos que, en la tipología de Charles Morris (1962: 148), son de empleo informativo y modo designativo y cuyo paradigma es el discurso científico. Sin embargo, el marco conductista, dentro del cual Morris propone su clasificación, resulta altamente insuficiente para nuestros propósitos, porque aun cuando propone una evaluación de la adecuación del discurso informativo en términos de su poder de convicción, no deja cabida a los procesos cognitivos fundamentales en nuestra concepción interaccionista de la comprensión textual.

En segundo lugar, los textos que nos interesan no son tratados, científicos de alta especialización, sino más bien textos que podríamos caracterizar de difusión y que están al alcance de todo público, específicamente, de alumnos de Enseñanza Básica o Media. Nos referimos a ellos como "textos argumentativos", pues contienen una aseveración, generalmente expresada en el título, seguida de una serie de argumentos que la apoyan. Como es obvio, junto a estas estructuras argumentativas se pueden encontrar otras descriptivas e, incluso, algunos fragmentos de carácter narrativo, pero su macroestructura es argumentativa y la intención subyacente es persuadir o convencer al lector de la veracidad de lo afirmado.

La razón que nos movió a escoger esta clase de textos es que ellos responderían a la modalidad de lectura que el alumno debe enfrentar en asignaturas tales como ciencias sociales y ciencias naturales, es decir, constituyen el principal medio por el cual el niño adquiere la información escolar. Hay, sin embargo, otra razón, de carácter no pedagógico, que también nos motivó a ello: los textos informativo-argumentativos son menos sugerentes, exigen mayor fidelidad a su contenido explícito y, supuestamente, contienen pistas suficientes para que los lectores construyan aproximadamente la misma interpretación, siempre que su conocimiento de mundos y, específicamente, del tema, sea también similar.

3. LOS INSTRUMENTOS

En la elaboración de las pruebas se tomó en cuenta el nivel de los cursos para determinar los temas, la longitud de los textos y, en forma aproximada, su grado de dificultad (lecturabilidad). Cada texto fue acompañado de varias preguntas inferenciales con los correspondientes espacios para respuestas. Un alto porcentaje de las preguntas requería el reconocimiento de una relación causal entre dos hechos; un número menor se refería al significado de una palabra supuestamente desconocida por los alumnos. En el caso de los 7º y 8º año de Educación General Básica y los cursos de Enseñanza Media, se incluyeron algunas preguntas que apuntaban a la macroproposición del texto.

Las variables textuales manejadas para el caso de las inferencias causales fueron la mención explícita de uno o dos de los hechos que se debían relacionar y la distancia entre ambas menciones. Para el caso de las inferencias léxicas, la variable textual fue la distancia entre el término desconocido y la información pertinente para el establecimiento de algún significado tentativo.

No me referiré en detalle a otras técnicas, como los protocolos del pensar en voz alta (*think-aloud protocols*), diseñados específicamente para obtener información cualitativa acerca de las estrategias desplegadas durante la lectura. Me limitaré a señalar que éstas se aplicaron a un grupo reducido de alumnos que obtuvieron los puntajes más altos y más bajos en las pruebas mencionadas anteriormente.

Para la investigación iniciada este año, junto a estos instrumentos diseñados para medir comprensión, elaboramos otros destinados a obtener información adicional acerca de nuestros nuevos sujetos. A pesar de su carácter informal y tentativo, esperamos que ellos nos suministren datos acerca de su nivel intelectual, de su autoimagen en cuanto miembros de una familia y de su comunidad escolar y el grado de apoyo que ellos sienten en su hogar; todo ello con el fin de explicar algunas de las grandes variaciones individuales de las que no pudimos dar cuenta durante la primera etapa.

4. APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

El número de pruebas aplicadas varió en los diferentes cursos desde un mínimo de dos (3º y 4º año de Enseñanza Media) y un máximo de cuatro (7º y 8º año de Enseñanza Básica). Todas ellas fueron administradas en los respectivos establecimientos educacionales y en las horas de la asignatura de Castellano por monitores especialmente entrenados. El alumno conservaba el texto al momento de responder las preguntas, de modo que podía releer los trozos que estimara pertinentes tantas veces como considerara necesario. El tiempo asignado era de una hora pedagógica.

5. LOS SUJETOS

Todos los sujetos asisten a colegios gratuitos de la V Región, subvencionados por el Estado, lo que permite suponer que, en general, pertenecen a un estrato medio bajo. La muestra total se aproxima a los 2.300 alumnos, dos terceras partes de los cuales pertenecen a 7º y 8º año de Educación General Básica.

6. LOS RESULTADOS

A continuación veremos, en breve síntesis, algunos de los resultados cualitativos obtenidos. Para ello, distinguiremos entre los que corresponden a la primera etapa (7º y 8º año), ampliamente analizados (Peronard et al., 1989; Peronard, 1990; Parodi 1989, 1990; Uribe y Brito, 1989), y los de la segunda etapa (4º y 5º año de Educación Básica, 3º y 4º año de Educación Media), de los cuales sólo tenemos resultados parciales.

Los promedios globales expresados en porcentajes son notoriamente bajos:

- alumnos de 4º año E. B. = rendimiento del 18,20%
- alumnos de 5º año E. B. = rendimiento del 21,10%
- alumnos de 7º año E. B. = rendimiento del 26,43%
- alumnos de 8º año E. B. = rendimiento del 30,33%
- alumnos de 3º año E. M. = rendimiento del 37,92%
- alumnos de 4º año E. M. = rendimiento del 42,27%

Para el cálculo del rendimiento de los cursos de Enseñanza Básica, sólo se han considerado las dos pruebas que fueron comunes para ambos cursos.

Hay diferencias entre los resultados globales de hombres y mujeres, cuya significatividad depende del curso y de la prueba; esto último, posiblemente asociado al tema. Así, por ejemplo, las mujeres tienen un rendimiento significativamente mejor en 7º año al tratarse de un tema general, mientras que los hombres de 8º año son mejores en los temas de carácter científico.

El factor edad hasta ahora sólo ha sido analizado en los niveles de 7º y 8º año de Educación Básica. En ambos cursos se observa una relación inversa entre edad y rendimiento: a menor edad, mejores resultados en ambos sexos.

Aparte de la gran variabilidad entre los sujetos, cuya explicación buscamos en esta segunda etapa mediante los nuevos instrumentos, surgió un factor importante no considerado inicialmente, a saber, el establecimiento educacional. Obviamente no es éste un factor monolítico, sino un conjunto amplio de factores que posiblemente interactúan en forma compleja. Profesor y métodos, sistemas de promoción y de incorporación al establecimiento, exigencias, disciplina, espíritu y mística del colegio, son aspectos que lo hacen más o menos atractivo para un alumnado que proviene de familias con distintos valores y aspiraciones. Estos son algunos de los posibles factores que influyen en la actitud de los escolares hacia el estudio, en general, y hacia la lectura en particular.

7. RESULTADOS CUALITATIVOS

En nuestro afán por alcanzar la máxima validez ecológica, es decir, lograr que la situación fuera lo más similar posible a la creada en clases, caímos en una especie de trampa que tal vez pudimos evitar si hubiésemos alterado radicalmente las condiciones de la aplicación de las pruebas. A pesar de que en todos los casos se advirtió a los sujetos que los resultados no influirían en sus calificaciones escolares, al analizar las respuestas descubrimos que muchas de ellas obedecían más a estrategias de contestación que a estrategias de comprensión.

En esta prueba no nos importó el problema, ampliamente debatido, de si el sujeto realiza la inferencia al momento de

leer el texto o al momento de contestar las preguntas. Como ya lo mencioné anteriormente –debido a que nos interesa, por una parte, comprobar si el sujeto es capaz de comprender o no y, por otra, descubrir las estrategias que usa en el momento en que intenta comprender– realmente nos resulta indiferente que estos procesos los realice el lector durante la primera lectura del texto o sólo cuando, exigido por la pregunta, vuelva a él. El problema en este caso se trata, más bien, de que las respuestas reflejan una ausencia total de comprensión. En los casos más extremos, toman la forma de una estrategia que podríamos denominar *espacial* o *topográfica*, pues, en cada espacio destinado a la respuesta de la correspondiente pregunta, el alumno copia la primera o las primeras palabras u oraciones de cada párrafo, siguiendo el orden exacto en que éstas se presentan en el texto. Si el número de preguntas no coincide con el número de párrafos, como suele suceder, extiende uno de estos últimos para cubrir más de una pregunta o deja párrafos sin utilizar.

Mucho más frecuente es la estrategia que hemos denominado “léxica restringida” (Peronard 1989a, 1989b). Su utilización sólo requiere prestar atención a alguna palabra o frase clave de la pregunta, ubicarla en el texto y a continuación proceder a copiar, como respuesta, la frase en la que ésta se halla inserta. La táctica dependerá, en ocasiones, de la ubicación de la palabra en la oración: si se encuentra al comienzo o al medio, se copia toda la oración. Si se ubica al final, cabe la alternativa de copiar la oración que sigue. Esta estrategia se da en todos los niveles de escolaridad, y su diferencia más marcada depende del grado de análisis sintáctico realizado por los alumnos sobre el trozo en cuestión. Este hecho se manifiesta en las respuestas estructuralmente más completas de los cursos superiores. Así, no encontramos en ellos respuestas como las siguientes:

Pregunta: ¿Por qué algunos animales no soportan vivir en libertad?

Respuesta: “Más notables los constituyen los canarios y las catitas”.

“Que se adaptan mejor que otros. Incluso algunos a través del tiempo”.

“Los constituyen los canarios y las catitas más notables porque no tienen que”.

Si la pregunta contiene más de dos palabras o frases clave que aparecen en el texto en oraciones o párrafos distintos, el alumno escoge una de ellas, sin intentar siquiera establecer alguna relación. Esto se observa aún en 7º y 8º año de Educación Básica.

Lamentablemente, algunas de nuestras preguntas daban cabida a respuestas literales y, aunque no eran las esperadas por nosotros, es necesario reconocer que podrían ser consideradas válidas. En esos casos, no nos es posible distinguir entre una estrategia léxica restringida y una de inferencia simple de contexto limitado. Ello afecta nuestros resultados cuantitativos, en los cuales la estrategia léxica restringida aparece con cifras muy abultadas, no así en el análisis cualitativo, en el que dichas preguntas han sido descartadas.

Esta estrategia muestra dos variantes, además de la copia textual. La primera es la copia de frases tomadas de distintas oraciones del párrafo en las que se encuentran las palabras clave. Esta forma de responder se da con mayor frecuencia en 7º y 8º año y no aparece en los cursos menores. El resultado suele ser ininteligible. La otra alternativa es el parafraseo de la oración en cuestión. Este implica, al menos, alguna comprensión de dicha oración, aun cuando la paráfrasis suele estar muy cerca del original. Se podría hablar, en estos casos, de comprensión a nivel literal, la cual, desde nuestra perspectiva, no es realmente comprensión textual.

Analizando las respuestas que revelan procesos inferenciales, es posible distinguir, según el contenido, aquellas en las que el sujeto utiliza parte de la información del texto y aquellas otras en las que el sujeto, olvidando el texto, incluso contradiciendo parte de su contenido, infiere libremente la respuesta apoyándose exclusivamente en su conocimiento previo.

Para el análisis de las respuestas restantes (descartando aquellas que no son interpretables en términos de estrategias o tácticas), hemos hecho algunas distinciones básicas. Según la forma en que estaba distribuida la información a la que el alumno debía prestar atención, distinguimos entre la que requería integrar información que se encontraba en un contexto cercano y la que se hallaba dispersa en el texto; según el tipo de procesamiento cognitivo, entre las que suponían un solo paso inferencial y las inferencias complejas. Finalmente, según la función

de la inferencia en el texto, hemos distinguido las meramente relacionales de las supletorias (*slot-filling*) (Warren, Nicolas y Trabasso, 1979).

Razones de tiempo y espacio no me permiten hacer una presentación detallada de otros resultados obtenidos hasta ahora. En todo caso, puedo sintetizar diciendo que son desalentadores, en el sentido que revelan la escasa capacidad inferencial que los sujetos ponen al servicio de sus estrategias de comprensión. En relación a las distinciones previamente mencionadas, se perfila una clara jerarquía en cuanto a la dificultad relativa que representan para los sujetos. Al respecto, es evidente que las inferencias relacionales son más fáciles que las supletorias; las que se apoyan en información dentro de un contexto limitado son mejor logradas que las que exigen integrar información dispersa en el texto y, rara vez, se alcanzan las complejas, es decir, las que se basan en los resultados de una inferencia previa, al menos en los cursos de Educación Básica.

Tenemos razones para suponer que las respuestas de los sujetos no revelan su verdadera capacidad inferencial, sino más bien una escasa disposición a poner dicha capacidad al servicio de la comprensión de textos. Las estrategias detectadas son pobres, por cuanto, por una parte, no revelan mayor habilidad para desplegar diversas tácticas en función de la variedad de estructuras y contenidos textuales y, por otra, manifiestan escaso esfuerzo por realizar algún tipo de razonamiento inferencial complejo. Creemos que en ello pueden estar influyendo factores como el contexto de enseñanza-aprendizaje, el desconocimiento de la naturaleza del proceso comprensivo, el tipo de ejercitación utilizado durante la enseñanza y, fundamentalmente, el modo más común de evaluar la comprensión de textos escritos en nuestro sistema escolar.

Estamos conscientes de que nuestro tema es complejo y de difícil acceso. Sin embargo, creo que lo logrado hasta ahora, especialmente en lo relativo a precisiones conceptuales, permite algún optimismo en cuanto a la posibilidad de hacer aportes significativos dentro de un plazo relativamente breve, aportes que redunden en beneficio de la optimización de la tarea del profesor de lengua materna.

LA CAPACIDAD ESTRATÉGICA
Y LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS**Giovanni Parodi Sweis*

I. ANTECEDENTES

Nuestro interés en el aspecto estratégico de la comprensión de textos escritos surge de la concepción del proceso de lectura como una actividad personal y voluntaria, en la que los lectores pueden comportarse en forma diferente, de acuerdo, entre otros factores, al tipo de texto que enfrenten, al objetivo perseguido o a la temática tratada (Peronard y Gómez, 1985; Gómez, 1991; Peronard, 1991a; Kirby, 1984; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Este enfoque de la lectura comprensiva obliga a entenderla como un proceso intencionado, en el que el sujeto lector desempeña un papel activo y central, poniendo en juego una gama de habilidades cognitivas que le permiten, en cada caso, organizar e interpretar la información textual basándose, fundamentalmente, en sus propios conocimientos anteriores del tema. En efecto, la comprensión cabal de un texto implica un proceso de construcción mental de un todo coherente a partir de una unidad que, sin ser coherente en y por sí misma, ofrece pistas suficientes para que un lector con conocimiento previo adecuado infiera la información que está implícita en él (Peronard, 1991b).

Como se sabe, esta aproximación al proceso lector no coincide con la perspectiva tradicional, basada, preferentemente, en la teoría de transferencia de información desde el texto a la mente del lector. Esta aproximación destaca las habilidades mne-

*Basado en la ponencia presentada en el IV Congreso *El Español de América*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, 1992.

mónicas, por ejemplo, reconocimiento y repetición, en oposición a aquellas que ayudan a construir una representación coherente de los enunciados textuales. Naturalmente, estamos ciertos de que la memoria y las correspondientes metodologías mnemónicas tienen un lugar en el proceso de lectura comprensiva, pero no pueden constituir el único componente (Lyons, 1984; Farr y Carey, 1986). Al respecto, parece oportuno recordar que Barret (1965) dentro de la dimensión cognoscitiva, distingue diversos niveles de comprensión, siendo el más elemental el de la comprensión literal, que es concebida sólo como un nivel inicial para el desarrollo de una comprensión de mayor nivel y exigencia.

En tal sentido, Nisbet y Schucksmith (1987) sostienen que la capacidad o mentalidad estratégica es rara vez enseñada o alentada en la escuela, ya que no se estimula un enfoque basado en la resolución de problemas, es decir, no se privilegia una metodología en la que el alumno deba enfrentar situaciones problemáticas para analizar y llevar a cabo tareas que lo conduzcan a respuestas apropiadas.

La concepción del lector como un resolutor de problemas deriva, en parte, de la inteligencia artificial (Cooper y Regan, 1987) y, al parecer, no siempre ha sido bien acogida (Smith, 1988). Tal vez, porque los que sustentan una versión fuerte de la metáfora del ordenador, llegando a postular una total identidad entre computador y mente humana (De Vega, 1982), consideran el proceso de lectura comprensiva como un modelo de procesamiento de información en un intento masificador y homogeneizante. Desde esta óptica, los caminos cognitivos que sustentan la comprensión son básicamente procesos de tipo algorítmicos, a modo de reglas de inferencia deductiva, con poca o nula posibilidad de creatividad.

Por el contrario, la comprensión textual, concebida como proceso estratégico, se comprende como una instancia en que cada sujeto enfrenta el texto escrito y pone en acción una serie de recursos que tienden a una construcción de los significados textuales basada en sus propios conocimientos previos. En otras palabras, la comprensión como acto cognitivo humano dependiente de la voluntad, la tarea, el contexto y otros múltiples factores, debe entenderse como una "interpretación y acogimiento consciente, intencionado de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, lo comprendido es re-

creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus potencialidades" (Gómez, 1988: 122).

En el marco de la psicología cognitiva y superando cualquier analogía computacional, se postula que el lector ideal elabora estrategias de acuerdo al tipo de problema que enfrenta y su representación del mismo. Así, se destaca un proceso guiado y controlado por el propio lector con el fin de lograr una interpretación compatible con sus conocimientos anteriores y de acuerdo con alguna de sus visiones de mundo (van Dijk, 1980; Gómez, 1990).

Ahora bien, nuestras propias pesquisas nos indican que, en general, los alumnos de diversos niveles escolares tienen dificultades para responder preguntas que, para ser contestadas satisfactoriamente, exigen hacer inferencias (Peronard y Gómez, 1989, 1991, 1992; Parodi, 1991, 1992). Ello podría estar indicando, según Nisbet y Schucksmith (1987), que la escuela no favorece el desarrollo de habilidades de razonamiento inferencial; del mismo modo, el análisis del contenido y tipo de respuesta dada por los alumnos en estudio, ha demostrado que las estrategias más comunes empleadas por alumnos de Educación Básica y Media manifiestan mayoritariamente una tendencia a la copia literal de trozos de texto -estrategia léxica restringida- y al uso de conocimientos anteriores del tema, pero no directamente relacionados con las preguntas planteadas, estrategia de conocimiento previo irrelevante (Peronard, 1989; Parodi, 1992; Parodi y Núñez, 1991).

Por su parte, Kirby (1984) estima que las estrategias son susceptibles de instrucción, en especial las "microestrategias", es decir, las que resultan más específicas a la tarea. Del mismo modo, van Dijk y Kintsch (1983) y Nickerson, Perkins y Smith (1990) postulan que las estrategias de lectura pueden ser enseñadas, ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y desarrollan a través del tiempo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de estrategias lectoras requiere la activación de los procesos metacomprendivos, pues a través de este procedimiento se logra adquirir conocimientos y, por ende, reactivar, replantear o aprender estrategias (Flavell, 1979; Baker y Brown, 1982; Burón, 1993). De esta forma, si logramos que el sujeto lector se haga consciente de que al leer un texto escrito enfrenta una situación problemática que debe

superar, es posible que, con la ayuda adecuada, obtenga un plan explícito de la tarea requerida. Ella exige del lector una participación intencionada y un esfuerzo consciente para ejercer control sobre sus procesos mentales; además, requiere llevar a cabo una serie de tareas tendientes a elaborar en su mente un texto coherente, basado tanto en la información textual como en sus propios conocimientos previos.

El modo de influir y reorientar el comportamiento lector es indicando qué hacer para comprender un texto escrito y qué pistas o elementos del texto son esenciales para enfrentar determinados problemas textuales. Este procedimiento, denominado "dirección metacognitiva" (Nisbet y Schucksmith, 1987: 77) se puede llevar a cabo controlando inicialmente las actividades que se van a desarrollar y, en especial, guiando metódicamente la focalización de la atención del alumno sobre determinados aspectos del texto escrito. De este modo, es el lector el que va descubriendo la estructura textual y los problemas específicos. Un procedimiento instruccional basado en estos principios —creemos— conducirá al lector a elaborar y poner en práctica estrategias de lectura comprensiva que le sean útiles en diversos contextos de lectura.

2. LA INVESTIGACIÓN

Apoyados en resultados de investigaciones anteriores, diseñamos un modelo instruccional a base de ejercicios de comprensión que requieren la elaboración de inferencias causales para lograr una lectura coherente del texto. El propósito del estudio es comprobar la factibilidad de que con una adecuada instrucción, un grupo de alumnos de 6º y 7º año de Educación Básica puedan controlar mejor sus procesos lectores y desarrollar o replantear sus estrategias de comprensión. De este modo, se espera que ellos incrementen su nivel de comprensión textual, medida a través de pruebas de comprensión lectora.

La metodología empleada corresponde a un diseño pre-test/post-test con grupo de control. El instrumento de medición es una prueba de comprensión compuesta por un texto escrito y un conjunto de ocho preguntas abiertas. Cuatro de ellas requieren información literal del texto, mientras que las

cuatro restantes, para ser respondidas adecuadamente, necesitan que se realicen inferencias causales, fundamentales para el establecimiento de la coherencia textual.

Nuestra intención es que los alumnos del grupo experimental se hagan conscientes de ciertas características del texto escrito y de determinadas tácticas o procedimientos mínimos para desarrollar una comprensión de nivel inferencial. En especial, nos interesan los aspectos relacionados con el descubrimiento y resolución de problemas de comprensión que involucran relaciones de tipo causa-efecto, considerando el orden y la distancia de presentación de los componentes fundamentales de tal relación condicional.

Inicialmente, se decidió aplicar la misma prueba de comprensión para el pre-test y el post-test. Pensamos que si ella se aplicaba una semana antes del diseño experimental y dos semanas después del término del mismo, sería un instrumento que brindaría mayor confiabilidad a los datos y permitiría mejores conclusiones, evitándonos el problema de equilibrar pruebas diferentes. El texto de comprensión consta de 360 palabras aproximadamente y tiene un nivel lector, adecuado a 7º año de Educación Básica (Parodi, 1986).

Para el desarrollo de las sesiones de instrucción, elaboramos cinco módulos que se aplicaron a dos cursos de un colegio subvencionado del plan de Valparaíso durante seis sesiones de clases en el mes de noviembre de 1991. El período de instrucción abarcó dos semanas.

Todo el diseño experimental gira en torno a un tipo especial de texto, a saber, aquél denominado expositivo-argumentativo. Entre otras razones, justifica nuestra selección el hecho de que este tipo de texto —en oposición al narrativo— ha sido objeto de escaso estudio por parte de los investigadores (Trabasso y van den Broek, 1985; Trabasso, van den Broek y Suh, 1989). Por otro lado, también, a diferencia de los textos narrativos, el argumentativo no es muy utilizado en la educación formal escolar y su superestructura ha sido poco ejercitada de manera instruccional. Al respecto, Greasser y Clark (1985) sugieren que ello se debe a que el texto expositivo presenta mayores dificultades para el lector y, por ende, se lee con mayor lentitud.

3. SELECCIÓN DE VARIABLES

El primer objetivo específico fue la determinación del tipo de estrategia que se iba a trabajar. Para ello, nos restringimos a las que van Dijk y Kintsch (1983) denominan "estrategias locales" o microestructurales y que corresponden a las que se emplean para establecer coherencia entre proposiciones sucesivas del texto. Además de este tipo de estrategias, decidimos incluir estrategias dirigidas a un nivel estructural intermedio que denominamos "mesoestructural", es decir, aquellas que ayudan a relacionar información presentada en párrafos diferentes.

Esta selección inicial se debe, en parte, a que nuestras investigaciones indican que, tanto para los buenos como para los malos comprendedores, resulta particularmente complejo hacer inferencias que relacionen causalmente proposiciones cercanas y entre párrafos diferentes del texto. De este modo, la primera variable incluida dice relación con la distancia entre los componentes causa y efecto.

Estas mismas pesquisas investigativas mostraron la importancia del orden de presentación en el texto escrito de la o las proposiciones que contienen la idea de causa o de efecto. En otras palabras, si pensamos en la estructura lineal del texto, es posible que primero se encuentre la oración que contiene la idea causal y luego la de efecto o viceversa. La segunda variable considerada fue, pues, el orden. Este último factor nos condujo a la tercera variable seleccionada: la inclusión explícita o implícita del conector de causalidad entre las ideas de causa y efecto.

De esta forma, el diseño experimental consta de cinco módulos de instrucción, formados por una unidad de apresto a la lectura y dos centrados en la relación causa-efecto. Para ello preparamos minitextos de un párrafo que presentaran, en cada caso, un conector explícito o implícito y un orden estructural diferentes.

Los dos módulos restantes consideran los aspectos ya señalados en textos de mayor longitud, es decir, con relaciones causales interpárrafos. Una constante metodológica fue el aumento paulatino de la complejidad en todos los niveles de instrucción, hasta llegar a exigir que los alumnos respondieran preguntas que requerían de información aparentemente no relacionada y distante de un extremo a otro en un texto de tres párrafos.

Cabe destacar que, de acuerdo con el objetivo mismo del estudio –el replanteamiento o desarrollo de estrategias lectoras específicas–, cada unidad contempla múltiples ejercicios tanto orales como escritos, que involucran participación grupal e individual.

Los dos profesores a cargo de los cursos experimentales recibieron una guía que acompañaba a cada módulo. El objetivo de ésta es explicar y auxiliar en detalle el modo de desarrollar cada actividad, así como de mantener la uniformidad en la aplicación del material.

Como una forma de ilustrar el material utilizado, seleccionamos dos tipos de ejercicios de diferente nivel de dificultad:

a) Análisis de textos breves con conectores causales explícitos. Luego de la lectura individual en silencio, se analizan los textos en grupos de dos o tres alumnos para identificar el conector causal y describir el orden de presentación de la información que expresa la causa y el efecto. El propósito específico es que los alumnos conozcan un grupo de conectores causa-efecto y distingan la función que ellos cumplen dentro del texto. También se espera que identifiquen el orden de los componentes de dicha relación. Para ello, los grupos deben llegar a construir un listado de conectores, además de elaborar un esquema con los órdenes posibles de los elementos causa-efecto.

b) Análisis de textos con dos y tres párrafos en que las relaciones causa-efecto son de tipo transpárrafo y los conectores están implícitos. Estos ejercicios tienen como objetivo mostrar a los alumnos que la relación causa-efecto no siempre está explicitada por medio de un conector y que la información base puede aparecer distante en el texto. En este caso, se pretende que los sujetos lean comprensivamente los textos y contesten preguntas cuyas respuestas requieren unir causalmente información interpárrafos. Para ello, luego de plantear la pregunta, se recomienda ubicar en el texto la información necesaria y subrayar las partes que ayuden a resolver la pregunta. En primer término, el profesor modela el primer ejercicio en la pizarra para que los alumnos continúen individualmente. Finalmente, se pide que cada alumno produzca una oración en la que combine la información subrayada utilizando un conector causal. La corrección y comparación de los resultados se hace en grupos de tres o cuatro sujetos y luego ellos informan de lo sucedido.

4. RESULTADOS

La revisión oportuna de los resultados del pre-test nos condujo a replantear el diseño inicial, pues el rendimiento detectado en esta prueba fue muy superior al esperado. Como se puede apreciar en el cuadro N° 1, el porcentaje promedio es cercano al 70% de logro. Ello podía intervenir en los resultados generales, ya que, tal como se dijo anteriormente, el post-test sería el mismo. Por lo tanto, como una forma de contrastar los resultados finales, debimos diseñar un segundo post-test que tuviera un grado de dificultad lectora superior al anterior (8° año de Educación Básica).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en forma de porcentajes de rendimiento global en el pre-test y los dos post-tests:

Cuadro N° 1
PORCENTAJES GENERALES (6° Y 7° EGB)

Grupo	Pre-test	Post-test N° 1	Diferen.	Post-test N° 2	Diferen.
Experim.	68,48%	87,28%	+ 18,80%	84,63%	+16,15%
Control	67,64%	76,19%	+ 8,55%	62,31%	-5,33%

En primer lugar, resulta interesante comprobar que, tanto el grupo experimental como el de control, aumentan su rendimiento en el post-test N° 1. En parte, esto puede deberse a que la prueba de comprensión era la misma que la del pre-test, pues, como factor de distracción, sólo se reordenó la presentación de las preguntas y se aplicaron las pruebas con 30 días de diferencia. Ello nos conduce a pensar que, de algún modo, el hecho de enfrentarse dos veces al mismo instrumento contribuye al desarrollo de estrategias lectoras más eficientes. No obstante, también es posible atribuir este incremento general a las conversaciones posteriores que pudieran existir entre los alumnos sobre la prueba misma. Al respecto, cabe señalar que los alumnos no fueron informados de los resultados del pre-test ni se les permitió corrección alguna en el aula.

Como se observa, el grupo experimental supera al grupo de control tanto en el post-test N° 1 como en el post-test N° 2. La aplicación de la prueba de hipótesis para diferencias de medias en poblaciones independientes, indicó que las diferencias entre los puntajes del grupo experimental y los del grupo de control fueron estadísticamente significativas en relación con ambos post-tests.

Mucho más clarificador es el estudio comparativo entre las cifras del pre-test y del post-test N° 2. Esta segunda prueba, con grado de dificultad lectora para 8° año de Educación Básica, fue aplicada una semana después de terminado el período de instrucción y consta de las mismas características que el otro instrumento. Conscientes de su nivel lector superior al de los cursos seleccionados, pretendíamos obtener escasos logros en el rendimiento de los cursos experimentales. Ello nos bastaría para asegurar un incremento en la capacidad de comprensión.

Los datos en cuestión nos muestran que los cursos experimentales en promedio aumentan un 16,15% en el post-test N° 2, mientras el grupo de control, en promedio, desciende en -5,33%. Este incremento importante en el primer caso demuestra que la instrucción que recibieron los alumnos del grupo experimental en los distintos tipos de ejercicios en que participaron produjo un mejoramiento de las habilidades lectoras. De esta forma, si se toman en cuenta los resultados de ambos post-tests, a pesar del escaso tiempo destinado a la comprensión de relaciones causa-efecto, resulta motivador comprobar que es factible ayudar a los alumnos a realizar inferencias causales en diferentes niveles de la estructura textual.

Esta conclusión inicial coincide con los resultados obtenidos por Peronard (1990) en su trabajo con alumnos de 7° año E.G.B. El diseño experimental de esta autora contemplaba tres tipos de procesos inferenciales: léxicos, temáticos y causales. Los resultados indican que los grupos experimentales presentan el más alto incremento en el manejo de estrategias tendientes a resolver relaciones causales implícitas en el texto, aun cuando se dedica un mínimo de tiempo a estos ejercicios.

Ahora bien, respecto a la diferencia negativa obtenida por el grupo de control en el segundo post-test, cabe señalar que, tal como lo esperábamos, el nivel de dificultad lectora de esa prueba y su carácter novedoso constituyen antecedentes fundamentales para explicar los resultados. Ello indica que, para un

curso sin instrucción ad-hoc, el post-test N° 2 resulta más difícil que el pre-test. Sin embargo, para el grupo experimental –aun estando por sobre su nivel lector– el rendimiento en esta prueba sobrepasa al del pre-test.

Con el fin de estudiar las cifras por curso, se presentan a continuación los porcentajes de cada nivel escolar.

Cuadro N° 2
PORCENTAJES POR CURSO

	Curso	Pre-test	Post-test 1	Diferencia	Post-test 2	Diferencia
Grupo experim.	6° E. G. B.	66,78%	84,14%	+17,36%	81,61%	+14,83%
	7° E. G. B.	70,19%	90,42%	+20,23%	87,66%	+17,47%
Grupo control	6° E. G. B.	60,03%	67,42%	+7,39%	54,35%	-5,68%
	7° E. G. B.	74,82%	84,46%	+9,64%	69,82%	-5,00%

Uno de los aspectos relevantes que surgen del análisis de estos porcentajes es, por un lado, la aparente regularidad existente en las diferencias entre los cursos experimental y de control y, por otro, la diferencia siempre a favor en el rendimiento de los cursos de séptimo grado, en oposición a los de sexto grado. Es decir, al parecer, los alumnos que cursan 6° año de E.B. encuentran mayor dificultad en pruebas de comprensión que tienen un nivel lector para 7° y 8° año E.B. No obstante lo anterior, de acuerdo con la evidencia del cuadro N° 2, estos mismos alumnos de 6° año E.B. no tienen problemas en desarrollar estrategias lectoras destinadas a resolver problemas de causa-efecto para comprender mejor un texto escrito. Según se aprecia, no habría impedimentos relacionados con el desarrollo intelectual de los sujetos, sino sólo dificultad textual.

Recordemos que las pruebas de comprensión estaban formadas por cuatro preguntas que requerían realizar inferencias causales para su correcta elaboración y por cuatro que se contestaban con información literal del texto. Observemos en el cuadro que sigue los porcentajes globales por tipo de pregunta.

Cuadro N° 3

PORCENTAJES GENERALES POR TIPO DE PREGUNTA
(LITERALES E INFERENCIALES)

	Pre-test		Post-test N° 1		Post-test N° 2	
	Liter.	Infer.	Liter.	Infer.	Liter.	Infer.
Grupo experim.	45,9%	22,6%	49,2%	38,1%	49,7%	34,8%
Grupo control	44,7%	22,9%	47,9%	28,2%	43,5%	18,6%
Máximo posible	50%	50%	50%	50%	50%	50%

Estos datos demuestran, una vez más, la necesidad de haber implementado un segundo post-test. Como se aprecia, las preguntas del pre-test que requerían información literal del texto alcanzan, en promedio, un 45% de un máximo de 50%, tanto en el grupo de control como en el experimental. A la vez, y analizando comparativamente estos resultados y los de las preguntas inferenciales, se observa una situación ya insinuada, pero no comprobada experimentalmente, en varios de los trabajos realizados por el equipo de investigadores del Departamento de Lingüística de la Universidad Católica de Valparaíso. Nos referimos al nivel superior de entrenamiento que los alumnos, tanto de Educación Básica como de Educación Media, demuestran en tareas de recuerdo y repetición en oposición a niveles de mayor exigencia, tales como realizar inferencias fundamentales para la coherencia textual (Peronard, 1991a, 1991b; Parodi, 1991, 1992).

Según se puede apreciar en el cuadro N° 3, en el pre-test, las preguntas inferenciales obtienen en conjunto casi un 50% del nivel total alcanzado por las literales, es decir, las primeras se mueven en el rango del 23% de logro, mientras que las segundas se concentran en el 45%.

Tanto las cifras porcentuales del post-test N° 1 como las del N° 2 señalan un marcado incremento en la capacidad inferencial de los alumnos del grupo experimental. Por supuesto que, tal como ya señaláramos, en el segundo post-test las cifras descienden en comparación con el primer post-test, no obstante el incremento global alcanza a un 12,2%. Por su parte, en las preguntas literales del post-test N° 2, el grupo experimental alcanza casi al máximo del porcentaje posible (49,7%).

Diferencia notoria existe con el grupo de control. A pesar de que en las preguntas inferenciales del primer post-test aumenta el porcentaje de logro, debido a posibles razones ya comentadas, en el segundo post-test este grupo obtiene una diferencia negativa en comparación con el pre-test (-4,3%).

La dificultad de esta segunda prueba (dificultad lectora de 8º E. B.) para un grupo sin entrenamiento especial se demuestra, incluso, en el leve descenso de su rendimiento en las preguntas definidas como literales (-1,2%).

Finalmente, los cuadros 4 y 5 presentan los porcentajes parciales por curso respecto del tipo de pregunta.

Cuadro N° 4
PREGUNTAS INFERENCIALES POR CURSO

	Curso	Pre-test	Post-test 1	Diferencia	Post-test 2	Diferencia
Grupo experim.	6º E. G. B.	22,0%	35,0%	+13,0%	32,2%	+10,2%
	7º E. G. B.	23,2%	41,2%	+18,0%	37,5%	+14,3%
Grupo control	6º E. G. B.	18,9%	20,8%	+1,9%	13,6%	-5,3%
	7º E. G. B.	26,9%	35,6%	+8,7%	23,6%	-3,3%
% máximo		50%	50%		50%	

Los porcentajes anteriores confirman lo manifestado anteriormente: el grupo de control, a diferencia del experimental, parece desarrollar su capacidad estratégica, en cuanto a la resolución de preguntas inferenciales de tipo causa-efecto. Por un lado, tanto el curso de 6º año de E. B. como el de 7º año de E. B. del grupo experimental obtienen incrementos en los porcentajes de ambos post-tests. Por otro, el menor incremento en los porcentajes de logro en el primer post-test del grupo de control, así como el resultado comparativo negativo de su segundo post-test, son pruebas de ello.

Cuadro N° 5
PREGUNTAS LITERALES POR CURSO

	Curso	Pre-test	Post-test 1	Diferencia	Post-test 2	Diferencia
Grupo experim.	6º E. G. B.	44,8%	49,1%	+4,3%	49,4%	+4,6%
	7º E. G. B.	47,0%	49,2%	+2,2%	50%	+3,0%
Grupo control	6º E. G. B.	41,7%	46,6%	+4,9%	40,8%	-0,9%
	7º E. G. B.	47,8%	48,9%	+1,1%	46,2%	-1,6%
% máximo		50%	50%		50%	

El cuadro N° 5 presenta los porcentajes de las preguntas literales por curso. Estos resultados parecen indicar que en todos los cursos del grupo experimental y de control del primer post-test, las habilidades de reconocimiento y reproducción se habrían mejorado, alcanzando en algunos casos diferencias de hasta un 4,9%. Sin embargo, en el segundo post-test se presenta una situación ya característica para los cursos de control, a saber, la obtención de diferencias negativas en comparación con el pre-test. En este caso, ello encuentra una explicación plausible en el nivel lector de la prueba en cuestión y/o en su novedad en contraste con la anterior.

Situación interesante es la que se observa en los cursos experimentales. A pesar de que dentro de los módulos instruccionales no se realizó ejercicio alguno que tuviera como objetivo específico el incremento de la capacidad mnemónica, los alumnos de 7º año en promedio alcanzan el 100% del puntaje máximo posible. Resultados similares logran los alumnos de 6º año de E. B. con un 49,4%. Esto último podría constituir un indicador de que los ejercicios implementados promueven una tendencia general al mejoramiento de las capacidades comprensivas generales de los estudiantes, incluso ayudando al desarrollo de destrezas de memoria.

5. CONCLUSIONES

A pesar del breve tiempo destinado al desarrollo de estrategias lectoras que permitieran realizar inferencias causales para com-

prender mejor un texto escrito, y de lo reducido de la muestra, parece, muy prometedor el comprobar la factibilidad de este objetivo pedagógico. En general, los dos cursos experimentales muestran, en promedio, una clara superación en contraste con el rendimiento del grupo de control. En otras palabras, la mayoría de los alumnos, tanto de 6º como de 7º año de E. B., estarían capacitados para, con la debida instrucción, descubrir relaciones causales implícitas en un texto escrito y responder preguntas que exigieran relacionar causalmente información intra y transpárrafo sin que, aparentemente, intervengan problemas de madurez intelectual.

Por otro lado, también es alentador comprobar que la ejercitación de determinados aspectos textuales –aunque no con tal propósito particular– ayuda a incrementar las habilidades de reconocimiento y reproducción de los alumnos del grupo control o, al menos, de una parte de ellos. Esto permitiría concluir que la instrucción, tendiente al mejoramiento de la comprensión de las relaciones causales de tipo inferencial, conduciría al desarrollo de la capacidad estratégica general del sujeto lector.

Finalmente, parece necesario señalar que, si bien puede resultar complejo equiparar un pre y un post-test diferentes, nuestra experiencia sugiere insistir en dicha metodología. De haber mantenido el diseño inicial, los resultados obtenidos habrían sido diferentes y su confiabilidad habría sido menor.

JERARQUÍA SEMÁNTICA EN RESÚMENES ELABORADOS POR ALUMNOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA*

Marianne Peronard Thierry

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los datos y resultados que se presentan a continuación corresponden a la línea de investigación en comprensión de textos escritos que un equipo de la Universidad Católica de Valparaíso ha estado realizando durante casi una década. El presente trabajo corresponde a un diagnóstico de las habilidades en el uso de macroestrategias, o sea, estrategias dirigidas a asignar un significado global a un texto, construyendo una macroestructura semántica a partir de un texto dado.

Entendemos por estrategia, siguiendo a van Dijk y Kintsch (1983), una representación cognitiva que elabora el sujeto acerca del mejor modo de alcanzar una meta. La estrategia sirve de guía para la realización de una secuencia de actos parciales mediante los cuales el sujeto logrará el objetivo perseguido.

Tratándose de estrategias lingüísticas requeridas para la comprensión de textos, el concepto ha de entenderse en sentido un tanto diferente, dado que se trata de una actividad prolongada en el tiempo, durante la cual el sujeto enfrenta un conjunto de problemas a distintos niveles, a saber, problemas de decodificación, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, textuales, pragmáticos y socioculturales –todos ellos en ámbitos locales y globales–, algunos de los cuales pueden resolverse

*Basado en Macroestrategias aplicadas en la comprensión de textos escritos en español por alumnos de Educación General Básica, publicado en Actas del IV Congreso Internacional de El Español de América, Santiago, P.U.C. de Ch., 1992, pp. 1.186-1.194.

secuencialmente, pero que, en su mayoría, deben ser resueltos en forma simultánea.

Tan difícil empresa puede llevarse a cabo gracias a que, a diferencia de lo que sucede con las estrategias utilizadas frente a problemas específicos, aquéllas se aplican a situaciones recurrentes en la vida del individuo y, por tanto, han alcanzado distintos grados de automatización.

En situaciones cotidianas de intercambio oral, su aplicación no requiere de atención consciente o reflexión, no exige su preprogramación ni permite su verbalización. Distinto es el caso del texto escrito, puesto que, a menudo, los problemas de comprensión se hacen patentes al lector, quien debe, conscientemente, tomar las decisiones y realizar los actos que, a su entender, lo conduzcan en mejor forma a su objetivo. En otras palabras, enfrentado a la tarea de comprender textos de algún grado de dificultad, el lector debe seleccionar, intencionadamente, las estrategias que lo lleven a resolver cada uno de los problemas y perfeccionar el resultado de sus procesos.

Como señalé anteriormente, este trabajo se centrará en las macroestrategias de comprensión textual, es decir, las estrategias utilizadas por los sujetos para captar la macroestructura semántica o meollo (GIST) de un texto (Sanford y Garrod, 1981). Según estos autores, la construcción de una macroestructura requiere y se apoya en la comprensión de las oraciones y de las relaciones entre ellas, es decir, en la microestructura. A diferencia de las estrategias utilizadas para establecer esta coherencia local, las requeridas para construir la macroestructura, o conjunto de proposiciones que representan el contenido global de un texto, se aplican para seleccionar y relacionar las ideas fundamentales. Dado que no siempre estas ideas están expresadas en el escrito, el lector, a menudo, debe inferirlas a partir de segmentos mayores del texto, para luego relacionarlas de acuerdo con algún patrón organizador global.

Dado que en un texto es posible asignar distintos grados de importancia a las ideas fundamentales, la macroestructura constituye, más bien, un conjunto posible de macroestructuras ordenadas jerárquicamente de modo tal que cada nivel superior corresponda a condensaciones de los niveles inferiores (van Dijk, 1983). La macroestructura de nivel superior puede representarse como una macroproposición posiblemente expresada en el título del texto o en alguna oración tópica o temática.

Puesto que la macroestructura es un producto de procesos inferenciales del lector —quien aporta su conocimiento del mundo y del tema, sus propios objetivos, deseos, intenciones y las suposiciones que hace en cuanto a las intenciones del autor—, no es posible afirmar que un texto escrito determinado corresponda a un solo conjunto de macroestructuras. Si bien el autor debe haber tenido una idea previa del asunto del cual quiere tratar y un esquema global de su desarrollo e, incluso, pueda haber usado predicados retóricos (Horowitz, 1987) para guiar al lector en su interpretación, no es posible garantizar que el lector, efectivamente, construya, en su mente, un esquema idéntico o siquiera similar al intencionado, sea porque no le interesa y está buscando información relevante para él y no información textualmente relevante (van Dijk, 1979), sea porque su conocimiento previo del mundo, del tema o del autor interfiere distorsionando el contenido, sea, en fin, porque no conoce o no utiliza las estrategias adecuadas.

Lo anterior representa un serio problema para el investigador llegado el momento de calibrar el nivel de comprensión alcanzado por los sujetos. Si a ello agregamos la dificultad de plantear preguntas que eliciten inequívocamente un nivel determinado de macroestructura (Cunningham y Moore, 1990), se comprenderá que los resultados obtenidos son sólo una primera aproximación al tema.

La importancia que le asignamos a la macroestructura en los procesos de comprensión dice directa relación con las limitaciones de la memoria operativa. La enorme cantidad de información que se recibe y a la que hay que asignar significado, no puede ser mantenida en dicha memoria. Es absolutamente necesario reducirla. Ello se logra, en parte, integrándola en unidades semánticas mayores que, a su vez, se integran en un todo mediante relaciones de variados tipos, obteniéndose una representación coherente. Tratándose de textos de alguna longitud, resulta indispensable descartar algunas proposiciones. Así, por ejemplo, no es necesario hacer un esfuerzo por retener la información que no vuelve a aparecer en el texto ni se requiere como presupuesto de otra y que, por tanto, se refiere a detalles. Si las proposiciones se refieren a hechos normalmente constitutivos de un cierto concepto conocido, se pueden sustituir por aquél. En caso que, avanzada la lectura, se desee recuperar esos significados específicos para comprender algo que los presupo-

ne o para contestar una pregunta, se puede volver a evocar los esquemas o marcos del cual forman parte. Otro modo de reducir la carga en la memoria es construyendo una proposición más general o integradora que abarque los significados específicos asignados al texto. Estos procesos de reducción semántica fueron descritos por van Dijk (1980 y 1983) en términos de macrorreglas, concepto que posteriormente complementó con el de *macroestrategias* (van Dijk y Kintsch, 1983), para señalar su carácter personal y no siempre exitoso que los diferencia de los procesos algorítmicos.

La aplicación recurrente de estos procesos permite dar cuenta de la posibilidad de asignar macroestructuras de diverso nivel de especificidad, constituyéndose así la jerarquía de macroestructuras mencionadas anteriormente. En todo caso, las proposiciones resultantes deben integrarse entre sí para formar unidades semánticas mayores, so pena de recargar excesivamente la memoria y lograr apenas una comprensión fragmentaria del texto.

En otras palabras, la aplicación de macroestrategias es un proceso ineludible en la comprensión de textos de alguna longitud, si por tal se entiende, como lo hacemos nosotros, un proceso complejo cuyo producto es una representación mental coherente del significado asignado al texto.

2. OBJETIVOS

Nuestro primer objetivo es determinar si existe alguna correlación entre la habilidad para inferir la coherencia local en un texto escrito y la habilidad para inferir su macroestructura, manifestada por alumnos de Educación Básica. El segundo es detectar las dificultades textuales y estratégicas específicas que estos alumnos tienen al momento de resumir un texto escrito.

3. LOS SUJETOS

Para nuestro objetivo seleccionamos un grupo de 30 alumnos buenos comprendedores y un grupo de 30 malos comprendedores de inteligencia normal. Además incluimos 9 alumnos ma-

los comprendedores de inteligencia lenta para observar el efecto de este factor.

La selección se hizo utilizando los resultados de tres pruebas de comprensión aplicadas en 1990 a un grupo de 377 alumnos de 4º y 5º año de Educación Básica de seis colegios subvencionados o municipalizados de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, elegidos al azar de entre todos los establecimientos de estas características de ambas ciudades.

Esas pruebas tuvieron como objetivo medir la capacidad de los sujetos para hacer inferencias relacionadoras y supletorias (Warren *et al.*, 1979), necesarias para asignar significados localmente coherentes. El puntaje máximo ideal era de 15 puntos. El máximo efectivamente logrado fue de 10,5 puntos. Consideramos buenos comprendedores a aquellos sujetos que obtuvieron un puntaje igual o superior a 7 puntos. Consideramos malos comprendedores a quienes, contando con una inteligencia normal, lograron un puntaje igual o inferior a 1,5 punto.

4. LA APLICACIÓN

A diferencia de las pruebas aplicadas en la primera oportunidad, las de 1991 se realizaron en entrevistas personales videograbadas. Los sujetos debían leer textos cortos y contestar oralmente las preguntas. En la última pregunta del último texto, de aproximadamente 110 palabras, se solicitaba al alumno que dijera, en pocas palabras, lo que había leído. Las respuestas a dicha pregunta fueron transcritas para proceder luego a su análisis.

El texto cuyo contenido los sujetos debían relatar, es el siguiente:

El ser humano: un coleccionista

Todo ser humano ha coleccionado alguna vez alguna cosa. Es increíble la cantidad de objetos que sirven para formar las colecciones de las que sus dueños se sienten orgullosos. Tapas de botellas, servilletas, cajetillas de cigarrillo, monedas, muñecas, piedras. Casi no hay cosa que no sirva para iniciar una colección.

En algunos casos, los coleccionistas gastan mucho tiempo y dinero para aumentar su colección. Es lo que sucede

con las personas que se dedican al estudio y la colección de estampillas, a la numismática.

¿A qué se debe este afán por coleccionar? Es un misterio. Nadie parece haberlo estudiado y tampoco los coleccionistas mismos pueden explicarlo.

Se trata, pues, de un texto informativo cuyos dos primeros párrafos contienen argumentos en favor de la tesis expresada en el título y en la oración tópica del primer párrafo. El último párrafo no forma parte del argumento, sino que presenta otra idea importante, a saber, que no existe aún explicación para lo que se plantea en la tesis.

Partiendo del supuesto de que los sujetos son capaces de distinguir las ideas principales de las secundarias y éstas de los detalles, las macroestructuras esperadas en los diversos niveles de reducción son las siguientes:

- Nivel superior o frase temática, "El ser humano es un coleccionista".
- Segundo nivel, "El ser humano es un coleccionista, pero nadie sabe explicar a qué se debe ese afán por coleccionar".
- En un tercer nivel, esperamos un resumen que contenga las ideas principales y secundarias, "A todo ser humano le interesa coleccionar algo, cualquier cosa. A veces gasta mucho tiempo y dinero en su colección. Sin embargo, nadie sabe explicar este afán por coleccionar".

En todo caso, sea cual fuere el nivel en que construyan la macroestructura, los ejemplos de cosas coleccionables, el hecho de sentirse orgullosos de su colección, la mención, a título de ejemplo, a los que se dedican a la numismática, son detalles cuya omisión en nada altera el argumento.

Las pistas con que cuenta el alumno son:

- para la primera idea principal o tesis, el título y la primera oración del texto, ubicación normal para la oración tópica;
- para la segunda idea importante, el quiebre en el desarrollo del tema y el hecho de estar expresada en un párrafo que se inicia con una pregunta, estructura que, en un texto expositivo, sirve para destacar la respuesta que viene a continuación; y

- para las ideas secundarias que corresponden a las razones para afirmar la tesis, las pistas son el hecho de estar expresada en forma repetida, en el caso de la primera, y de aparecer como la primera oración del segundo párrafo, en el caso de la segunda.

5. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

Antes de iniciar el análisis, fue necesario ver las grabaciones realizadas, dado que el alumno mantenía el texto en su poder y podía, siguiendo las instrucciones iniciales, volver a leerlo si lo consideraba necesario. Siguiendo a Forrest-Presley y Gillies (1983), pensamos que el hecho de hacer una pregunta cuya respuesta requería macroestrategias, precedida de 23 preguntas que apuntaban a inferencias locales, significaría un cambio en relación con la tarea esperada. El sujeto, consciente de la necesidad de nuevas estrategias, necesitaría releer el texto antes de contestar.

Si bien ése fue el caso en algunas ocasiones, el uso que le dieron al texto los sujetos que volvieron a leerlo no fue el esperado. Algunos lo usaban como respuesta leyendo, en voz alta, el texto completo o algunas de sus partes; otros leían un trozo en voz baja y, levantando la vista, procedían a contestar; luego leían un nuevo trozo y contestaban, y así sucesivamente. En ambas situaciones, es posible afirmar que el sujeto no había construido ninguna representación global del contenido del texto, es decir, no había aplicado ninguna macroestrategia.

6. LOS RESULTADOS

En la presentación de todos los datos se mantiene la distinción entre buenos comprendedores, de ahora en adelante denominados "Buenos", malos comprendedores, denominados "Malos" y los sujetos que, siendo malos comprendedores, tienen un CI bajo 99, a los que denominaremos "Lentos".

Como se dijo anteriormente, el primer desglose se hizo entre aquellos sujetos que, reconociendo su incapacidad para expresar algún contenido global, leían las respuestas en el tex-

to y aquellos que no lo hacían (ver Cuadro N° 1). Sólo estos últimos fueron considerados en los análisis posteriores.

Cuadro N° 1

SUJETOS QUE NO LEEN LAS RESPUESTAS

Buenos	22	73,3%
Malos	16	53,3%
Lentos	8	88,8%

Llama la atención que entre los sujetos lentos, el porcentaje que no lee las respuestas es aún mayor que entre los buenos comprendedores. La diferencia radica, como veremos más adelante, en que los buenos responden relativamente bien, mientras que los lentos no responden o lo hacen en forma errada. Aparentemente, los sujetos lentos no saben que no han comprendido, lo que estaría indicando un escaso desarrollo de su metacompreensión.

En función de nuestro primer objetivo, procedimos a contar las ideas principales y secundarias del texto presentes en las respuestas (ver Cuadro N° 2).

Cuadro N° 2

PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN NÚMERO DE IDEAS EXPRESADAS

N° de ideas	Grupo		
	Buenos	Malos	Lentos
0	4 (18,2%)	14 (87,5%)	8 (100%)
1	4 (18,2%)	0	0
2	6 (27,2%)	2 (12,5%)	0
3	4 (18,2%)	0	0
4	4 (18,2%)	0	0

La comparación porcentual arroja diferencias categóricas entre los buenos comprendedores y los otros dos grupos, no sólo en cuanto al porcentaje de sujetos incapaces de expresar adecuadamente alguna de las ideas principales o secundarias

del texto, sino que también en el número total de ideas contenidas en sus resúmenes. Con esta evidencia, hemos alcanzado nuestro primer objetivo en forma satisfactoria, al comprobar que la comprensión de la microestructura de un texto está altamente correlacionada con la comprensión de la macroestructura, tal como lo postulan van Dijk y Kintsch (1983). En otras palabras, que los sujetos que captan o infieren mejor las relaciones entre proposiciones adyacentes también son mejores para expresar las ideas globales contenidas en un texto.

Por otra parte, las cifras parecen evidenciar una clara diferencia entre los grupos en cuanto al nivel en el cual construyen la macroestructura. Puesto que sólo consideramos dos ideas principales, quienes expresan 3 ó 4 deben haber incluido alguna idea secundaria y esto sólo sucede con los buenos comprendedores.

Queda, sin embargo, la duda en cuanto a los sujetos que sólo incluyen una o dos ideas. Puesto que nuestro segundo objetivo es verificar si estos alumnos construyen una representación mental respetando alguna jerarquía semántica del texto, se procedió a separar las ideas principales de las ideas secundarias y de los detalles en los resúmenes de los alumnos.

Tal como señalamos anteriormente, si los sujetos son capaces de establecer la jerarquía semántica del texto, aquellos que expresan una sola idea debieran referirse a la que corresponde al tema o tesis del texto. Si expresan dos, éstas debieran ser las dos ideas principales. Si sus resúmenes incluyen tres, debieran corresponder a las dos anteriores y a una secundaria.

No obstante, dado el escaso número de alumnos malos comprendedores que dieron alguna respuesta considerada correcta, preferimos, antes de realizar este análisis, estudiar las respuestas erradas para descubrir cuál era el motivo para tan malos resultados.

De inmediato, se hizo evidente que el mayor obstáculo para una buena comprensión lo constituyó el nivel de abstracción en el que se expresaban, en el texto, las dos ideas principales. En las respuestas, la expresión genérica "todo ser humano" suele ser reemplazada por conceptos más concretos como "los coleccionistas", "algunas personas", etc., e, incluso, en el caso de sujetos malos y lentos, particularizada a "un coleccionista", "uno", "un gallo" transformando, en algunos casos, el texto

argumentativo-informativo en narrativo. Igual cosa sucedió con la segunda idea principal que fue expresada como "ellos" o "los coleccionistas", en vez de "nadie" o "ni los coleccionistas".

Otro problema, aunque menor, lo constituyó la expresión general "todo" o "cualquier cosa" sustituida en varios casos por el listado de objetos coleccionables que, como ya dijimos, constituye un detalle que sólo cumple función ejemplificadora.

Aceptando las respuestas concretizadas –pero no las particularizadas– como correctas, aumenta considerablemente el número de ideas expresadas en los resúmenes, manteniéndose, empero, las diferencias intergrupales (ver Cuadro N° 3).

Cuadro N° 3

PORCENTAJE DE SUJETOS SEGÚN EL NÚMERO DE IDEAS EXPRESADAS EN FORMA GENERALIZADA O CONCRETA

Grupo	Buenos	Malos	Lentos
N° de ideas			
0	0	8 (50,00%)	5 (62,5%)
1	2 (9,1%)	3 (18,75%)	3 (37,5%)
2	5 (22,7%)	4 (25,00%)	0
3	10 (45,5%)	1 (6,25%)	0
4	5 (22,7%)	0	0

La comparación de los cuadros N° 2 y N° 3 permite comprobar que, tanto para los buenos como para los malos comprendedores, uno de los grandes escollos para una buena comprensión es el nivel de generalización de las expresiones referenciales. Lo mismo sucede con el grupo de los lentos, aunque este problema no parece ser tan importante en su caso, puesto que, aun al bajar esa exigencia en la evaluación, sólo tres sujetos alcanzan a expresar una idea.

Esta dificultad se revela, como ya se dijo, incluso en una de las ideas secundarias, aquella que se refiere a que cualquier cosa es coleccionable. De los sujetos que incluyen la idea, 33,3% de los buenos, 50% de los malos y 100% de los lentos no retienen la referencia general y mencionan, en cambio, los objetos nombrados.

Tomando en cuenta el total de las ideas incorporadas en el Cuadro N° 3 y separándolas en ideas principales y secundarias, se obtienen las cifras del Cuadro N° 4.

Cuadro N° 4

PROMEDIOS DE IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS

Grupos Ideas	Buenos	Malos	Lentos
Principales	1,64	0,63	0,25
Secundarias	1,18	0,25	0,13

Resulta interesante observar que, en todos los grupos, el número de proposiciones principales es mayor que el de secundarias, lo que podría estar indicando algún nivel de jerarquización semántica. Sin embargo, la proporción entre ellas es notablemente más baja en los malos comprendedores y los lentos (0,72 – 0,40 – y 0,37, respectivamente).

Con el fin de obtener evidencia más afinada, procedimos a un análisis individual al interior de cada grupo. Trabajando con las cifras del cuadro N° 3 comprobamos que todos los que sólo incluyen una de las dos ideas principales –salvo uno de los sujetos buenos, expresan la tesis, lo que correspondería a una de las macroestructuras esperadas, a saber, la más sucinta. Aún más, todos los sujetos que incorporan ideas secundarias –salvo uno de los malos– incluyen una o dos principales, de modo que la cantidad de estas últimas es mayor que la de ideas secundarias.

De lo anterior se desprende que prácticamente todos los sujetos que expresan alguna de las ideas que estamos considerando le dan más importancia a las ideas principales. Esto concuerda con lo señalado por otros autores, como Duell (1986), quien afirma que el problema radica en la distinción entre ideas secundarias y detalles y no en distinguir ideas principales.

Para confirmar esto último, se estudió la presencia de detalles en las macroestructuras. Al hacerlo, surgieron diferencias muy nítidas entre el grupo de los buenos comprendedores y los otros dos grupos. En primer lugar, varía el número de sujetos que incluyen detalles, siendo menor en el grupo de los buenos.

En segundo lugar, la gama de detalles incluidos es mayor en el grupo de los buenos comprendedores (ver cuadro N° 5).

Cuadro N° 5

PORCENTAJES DE SUJETOS QUE INCLUYEN DETALLES

Detalles	Total	Orgullo	Estampillas	Cosas grupo
Buenos	8 (36,4%)	2 (9,1%)	3 (13,6%)	3 (13,6%)
Malos	8 (50,0%)	—	—	8 (50,0%)
Lentos	5 (62,5%)	—	—	5 (62,5%)

Existe aún otra diferencia pertinente desde el punto de vista de la distinción entre ideas secundarias y detalles. Los ocho sujetos buenos comprendedores que incluyen detalles también incluyen ideas principales y siete incluyen, además, ideas secundarias, de modo que los detalles complementan y no sustituyen las ideas importantes. En cambio, de los ocho alumnos malos comprendedores que incorporan detalles, sólo tres los acompañan con ideas principales y ninguno incluye ideas secundarias. Igual cosa se comprueba en los sujetos lentos. De los cinco sujetos que incluyen detalles, sólo en dos casos éstos acompañan a una idea principal y uno una idea secundaria.

En conclusión, los análisis realizados nos permiten afirmar que:

- todos nuestros sujetos, alumnos de 5° y 6° año de Educación Básica, tienen, en mayor o menor medida, problemas con las expresiones referenciales genéricas de alto nivel de abstracción;

- los buenos comprendedores captan un mayor número de ideas principales y secundarias que los malos y los lentos;

- aquellos que construyen una macroestructura dan mayor importancia a las ideas principales, especialmente a la idea tónica, y

- sólo los buenos comprendedores logran establecer una jerarquía semántica, distinguiendo ideas principales, secundarias y detalles, cosa que está más allá del alcance de los malos comprendedores y de los lentos.

COMPRENSIÓN LITERAL Y COMPRENSIÓN INFERENCIAL: ESTRATEGIAS LECTORAS*

Giovanni Parodi Sweis

I. INTRODUCCIÓN

Como una forma de profundizar y complementar los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Parodi, 1992a, 1992b; Parodi y Núñez, 1992), decidí estudiar nuevamente las estrategias lectoras empleadas por un grupo de alumnos de Educación Básica. Me interesa, en esta oportunidad, llegar a determinar y comparar las estrategias involucradas, tanto en la resolución de preguntas abiertas de tipo literal, como en la de preguntas que exigen algún proceso inferencial para ser respondidas satisfactoriamente.

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto mayor que por varios años viene desarrollando un equipo de investigadores del Departamento de Lingüística de la Universidad Católica de Valparaíso (Peronard y Gómez, 1989, 1991, 1992). El objetivo general de estas indagaciones ha sido lograr un diagnóstico de la competencia lectora de los alumnos de niveles básicos y medios en colegios particulares y subvencionados. Para ello, se ha enfatizado la denominada "comprensión inferencial" medida a través de preguntas abiertas.

El concepto de comprensión que sustenta estos trabajos acoge aportes multidisciplinarios que se enmarcan en el terreno de la ciencia cognitiva (Norman, 1987; Gardner, 1987; Schank y Abelson, 1987). En este contexto, una perspectiva novedosa destaca la lectura comprensiva como un proceso eminentemente

*Basado en la ponencia leída en el IV Congreso de la Asociación de Lingüística Argentina (SAL), Mendoza, Argentina, mayo de 1993.

estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983; Peronard, 1992; Nisbet y Schucksmith, 1987), en que el lector debe elaborar un plan determinado para resolver las tareas específicas a que se ve enfrentado. Esta concepción del fenómeno comprensivo, como una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo, está lejos de concebirse como un proceso mecánico basado preferentemente en los datos del texto escrito. Por el contrario, dado que entendemos el texto escrito como una unidad semántica que, en lo fundamental, provee pistas para que un lector experto lo haga un todo coherente, es que el comprendedor debe ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales de modo de construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos anteriores. En este sentido, la información extratextual aportada por el lector es indispensable y constituye uno de los eslabones clave en las concepciones modernas cognoscitivistas de la comprensión textual.

Lo dicho hasta ahora resalta, desde una perspectiva interaccionista, el rol activo y participativo del lector, hecho que se evidencia al concebir la coherencia textual como una característica no preexistente en el texto verbal, sino que como producto del proceso de comprensión. Así, dicha coherencia es elaborada por el lector en un acto voluntario a partir de sus conocimientos previos y sus objetivos de lectura.

Esta última idea ha marcado la metodología de nuestros trabajos. Así, pues, partimos del supuesto que para elaborar la interpretación de los significados textuales, un buen lector debe inferir toda la información implícita necesaria para brindar coherencia a la unidad textual. Como se sabe, los textos de las lenguas naturales no explicitan toda la información necesaria para su cabal comprensión (Grice, 1975); de tal forma, el comprendedor debe realizar inferencias —ya sea para llenar espacios de información necesaria o para conectar proposiciones de la cadena textual— y lograr establecer la coherencia a nivel local o global (Warren, Nicholas y Trabasso, 1979; Graesser y Clark, 1985). Si no se logra este requisito básico, no es posible hablar de comprensión propiamente tal.

Este supuesto nos llevó a seleccionar preguntas inferenciales que obligan al lector a realizar las inferencias fundamentales para el establecimiento de la coherencia textual, esto es, aquellas inferencias con alto grado de restricción e importancia dentro de la cadena textual (Thompson y Myers, 1985).

Los resultados obtenidos de la aplicación de estas pruebas han demostrado que los alumnos, a pesar de no presentar impedimentos de madurez intelectual, tienen serias dificultades para resolver preguntas que, para su adecuada solución, requieren ya sea inferir el significado de una palabra o relacionar causalmente hechos textuales no explícitamente ligados.

Como una forma de explicar estos escasos logros, se ha argumentado (Gómez, 1992; Parodi, 1991), por una parte, que el sistema educacional tradicional enfatizaría una comprensión literal en desmedro de las habilidades de mayor exigencia, como sería la capacidad inferencial. Esta tendencia llevaría a los alumnos a ejercitar preferentemente sus capacidades mnemónicas y a ser expertos repetidores de la información textual, dejando de lado el razonamiento inferencial. Por otro lado, también es posible sugerir que el bajo rendimiento detectado se deba al tipo de texto empleado en nuestras investigaciones, a saber, el expositivo-argumentativo. Es bien sabido que la educación escolar privilegia el texto narrativo y no enfatiza textos de difusión científica en que se presente una aseveración acompañada de un conjunto de argumentos a favor o en contra de la tesis central. Así, el carácter novedoso del texto argumentativo y la falta de entrenamiento en su superestructura textual, puede también presentar dificultades para un lector medio.

La distinción entre comprensión literal e inferencial permite aclarar la aparente dicotomía entre memorización y comprensión. Se puede sostener que la primera se destaca por un marcado énfasis en los procesos de reconocimiento y repetición y, para ello, sólo se requiere saber el significado de las palabras y las relaciones interoracionales. De este modo, el lector puede responder a la pregunta sin haber hecho el esfuerzo de construir una interpretación coherente de ese significado parcial con los otros significados adyacentes o con información extratextual. De este modo, la pregunta literal normalmente se responde con información explícitamente planteada en el texto y puede incluir varias palabras que sirven para encontrar la respuesta esperada en el contexto sintáctico (texto). La acertada resolución de esta pregunta no garantiza una comprensión textual plena, sino más bien revela una adecuada capacidad en la memorización y reproducción de información textual.

Por el contrario, tal como ya se ha señalado, la pregunta inferencial apunta a las capacidades de mayor jerarquía y exi-

gencia y requiere que el lector active su conocimiento previo del tema. Desde la perspectiva de un lector experto, el proceso de resolución de una pregunta inferencial implica haber integrado la información textual en forma coherente y de acuerdo con sus propias visiones de mundo (van Dijk, 1977; Gómez, 1991). Como se aprecia, este nivel de exigencia cognitiva plantea un mayor grado de complejidad y supone una participación activa del lector en el proceso de construcción de la interpretación textual.

De lo dicho hasta aquí, no se debe inferir que en nuestra visión de la comprensión de textos escritos, la memoria y los procesos mnemónicos carecen de un rol específico. Muy por el contrario, estamos ciertos de la importancia del desarrollo de una adecuada capacidad de almacenamiento de información, así como de la necesidad de ejercitar diversas técnicas que contribuyan a mejorar las habilidades de retención, reconocimiento y recuperación de información. Todo ello en el marco de un enfoque global que propenda al desarrollo de una capacidad de pensamiento creativo e independiente. Evidentemente, la comprensión textual depende (y se apoya) en las habilidades de memoria, pero no cabe duda que la supera y requiere de otros diversos procesos mentales. No obstante lo anterior, será la memoria la que actúe como registro final de lo comprendido y el almacenamiento adecuado permitirá contar con esa información al servicio de posteriores empresas cognitivas. En definitiva, nuestro énfasis en la comprensión inferencial no supone un rechazo a la comprensión literal, sino, más bien, una propuesta de trabajo complementario en el desarrollo de una habilidad con diversos niveles jerárquicos.

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

Como señalamos anteriormente, el objetivo de este estudio es determinar y contrastar las estrategias lectoras empleadas en la resolución de preguntas de tipo literal e inferencial. Para ello elaboramos dos instrumentos, compuestos, cada uno, por un texto escrito y ocho preguntas abiertas. Cuatro de ellas son de tipo literal y las cuatro restantes exigen que el lector infiera la respuesta a base de la información textual. Los textos escritos son de tipo argumentativo y constan, aproximadamente, de

380 palabras cada uno. El grado de dificultad aproximado de los textos corresponde al de los cursos seleccionados (Parodi, 1986).

La muestra está formada por 233 sujetos que cursan 7º grado y pertenecen a seis colegios gratuitos subvencionados de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

3. RESULTADOS GENERALES

Inicialmente revisaremos los resultados cuantitativos por tipo de pregunta. Dado que cada prueba tiene 8 preguntas, se asigna un puntaje máximo promedio de 1 punto por pregunta.

Cuadro N° 1.

RESULTADOS CUANTITATIVOS POR TIPO DE PREGUNTA

	<i>Puntaje máximo</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Puntaje obtenido</i>	<i>Porcentaje</i>
Pregunta inferen.	4	50%	1,25	16%
Pregunta literal	4	50%	3,12	39%
Total	8	100%	4,37	55%

No sorprende que, en términos comparativos, el mayor porcentaje de logro se concentre en las preguntas de tipo literal. Del mismo modo, como ya es tradicional, destaca el escaso rendimiento alcanzado en las preguntas que para ser respondidas satisfactoriamente precisan algún proceso inferencial (Parodi, 1992b; Avalos, Carullo y Peronard, 1992). Estos datos demuestran que las tareas de menor exigencia cognitiva –recuerdo y reproducción literal– se revelan como las de mejor rendimiento para los sujetos de la muestra. Como se sabe, no se duda de las capacidades de razonamiento inferencial de estos sujetos (Peronard y Uriz, 1991; Parodi, 1992b), sino que se postula una falta de entrenamiento en esta área desde una perspectiva psicolingüística moderna. El análisis estadístico de las cifras de comprensión literal e inferencial

revela que la diferencia entre ambos puntajes de logro es estadísticamente significativa.

4. ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LITERAL

Ahora bien, para llevar a cabo el objetivo planteado, analizamos las 3.728 respuestas obtenidas de las dos pruebas de comprensión. En el estudio, se sigue un esquema que considera tanto el proceso subyacente a la generación de las respuestas en relación a cada texto, como el contenido de las respuestas mismas.

Luego de analizar las respuestas a preguntas de tipo literal, se determinó la existencia de cinco tipos de estrategias específicas. Estos resultados se presentan en el Cuadro N° 2 junto al porcentaje de logro obtenido:

Cuadro N° 2
ESTRATEGIAS DE RESPUESTA A PREGUNTAS LITERALES

<i>Estrategia</i>	<i>Porcentaje de logro</i>
Copia literal restringida	42,64%
Copia literal contextualizada	31,10%
Copia literal no pertinente	12,10%
Conocimiento previo inadecuado	8,38%
Conocimiento previo adecuado	4,92%
Sin respuesta	0,86%
TOTAL	100,00%

Antes de comentar las cifras obtenidas, entregaremos un ejemplo de cada tipo de estrategia a partir del texto "El ginseng: un curalotodo" (ver Apéndice).

1) Copia literal restringida: en ella el lector entrega la información requerida en forma directa y concisa.

- Pregunta: ¿Cuál es el nombre de la sustancia que constituye uno de los componentes básicos del ginseng?
- Respuesta: saponina.

2) Copia literal contextualizada: el lector, basándose en la información textual pertinente, elabora una respuesta más elaborada con la adecuación sintáctica pertinente.

- Pregunta: ¿Cuál es el nombre de la sustancia que constituye uno de los componentes básicos del ginseng?
- Respuesta: Uno de los elementos importantes del ginseng es la saponina.

3) Copia no pertinente: en este caso, el sujeto entrega información literal que no responde a la pregunta planteada, es decir, al no saber la respuesta, copia cualquier oración del texto.

- Pregunta: ¿Cuál es el nombre de la sustancia que constituye uno de los componentes básicos del ginseng?
- Respuesta: Se dice que alivia la pena y rejuvenece.

4) Conocimiento previo adecuado: ésta tiene dos posibilidades:

a) Además de responder la pregunta adecuadamente, el lector agrega información extratextual logrando elaborar una respuesta coherente.

- Pregunta: ¿Dónde es posible encontrar este producto tan de moda?
- Respuesta: En farmacias y negocios naturistas que venden productos hechos de algas y raíces raras. También hay dulces.

b) Sólo responde a la pregunta con conocimientos extratextuales pertinentes.

- Respuesta: En supermercados y negocios que venden cosas extrañas.

5) Conocimiento previo inadecuado: del mismo modo que en la anterior, esta estrategia también tiene dos alternativas:

a) Responde adecuadamente y agrega información extratextual inadecuada o contradictoria, produciendo a veces respuestas incoherentes.

- Pregunta: ¿Dónde se encontró la primera información escrita sobre la raíz curativa?
- Respuesta: En un libro muy viejo que nunca pudieron encontrar porque lo escondieron para que no se supiera la cura.

b) Su respuesta es básicamente información extratextual no pertinente.

- Respuesta: Hay enfermedades que no tienen solución y los doctores tienen problemas.

Ahora bien, el análisis cualitativo indica que la estrategia más utilizada es la denominada "copia literal restringida". Esta estrategia, eficiente en cuanto a la resolución adecuada de la pregunta, puede no dar cuenta de una comprensión cabal del texto. Ello debido a que lo conciso de la respuesta puede involucrar una reproducción literal mecánica, guiada por ciertas palabras o expresiones clave de la pregunta que sirven para señalar la ubicación de la información requerida. Desde esta perspectiva, esta estrategia de respuesta no requiere que el sujeto relacione ese significado parcial del texto con los adyacentes o con sus conocimientos anteriores y, por tanto, se perfila como un mecanismo que no asegura una comprensión de nivel local. Desafortunadamente, esta estrategia de respuesta conduce a respuestas acertadas que, en el contexto educacional, permiten a los lectores alcanzar el éxito escolar.

Más eficaz y con un 31,10% de uso resulta la estrategia llamada "copia literal contextualizada". El hecho de que el lector elabore, a partir de la información textual, una respuesta con adecuación sintáctica, evidencia una mejor comprensión de las proposiciones involucradas. La contextualización de la respuesta sugiere que el lector que utiliza este tipo de estrategia comprende, al menos, esa parte del texto, ya que no sólo es capaz de reconocer la información pertinente, sino que elabora una respuesta coherente con la pregunta.

Cabe destacar que el uso de conocimientos no pertinentes a la pregunta planteada demuestra escasos logros de comprensión. Fundamentalmente, porque estos sujetos no tratan de buscar en el texto la información requerida, sino que preferentemente evocan sus conocimientos anteriores no directamente relacionados con la información textual. En todo caso, parece oportuno indicar que es posible que esas respuestas sean producto de procesos inferenciales, pero esos conocimientos previos no se ajustan al contexto específico del texto ni a la pregunta dada.

Por último, resulta interesante llamar la atención sobre el escaso porcentaje de preguntas no contestadas. Ello demuestra

que la pregunta literal no presenta dificultad para ser respondida por los alumnos de la muestra. Al mismo tiempo, si, tal como sugerí, el sistema escolar sustenta preferentemente este tipo de entrenamiento lingüístico los resultados obtenidos no sorprenden.

5. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

El análisis cualitativo revela que, inicialmente, las respuestas a preguntas inferenciales pueden ser agrupadas en tres tipos generales, según el proceso básico de la estrategia empleada. Ellas son las siguientes:

- 1) Inferencia.
- 2) Copia literal.
- 3) Uso de conocimientos previos.

Teniendo en cuenta estos tres tipos, llegamos a determinar seis estrategias específicas. El Cuadro N° 3 presenta los porcentajes en términos de mayor a menor frecuencia de uso.

Cuadro N° 3
ESTRATEGIAS DE RESPUESTA A PREGUNTAS INFERENCIALES

<i>Estrategia</i>	<i>Porcentaje de logro</i>
Copia literal no pertinente	30,85%
Inferencia completa	26,79%
Conocimiento previo inadecuado	15,32%
Copia literal pertinente	8,76%
sin respuesta	7,29%
Inferencia parcial	6,81%
Conocimiento previo adecuado	4,18%
TOTAL	100,0%

Como se puede observar, la estrategia de copia literal no pertinente alcanza el mayor porcentaje de frecuencia (30,85%). Ella destaca por una notoria dificultad para el lector en otorgar coherencia al texto leído y, por tanto, su uso muestra una notoria falta de comprensión. El hecho de que, ante una pregunta

que obliga al lector a llevar a cabo una inferencia, el alumno copie una parte inapropiada del texto, revela una falla estratégica. Este recurso, denominado también "estrategia léxica restringida", ha sido estudiado extensamente por Peronard (1989, 1990, 1991). Al respecto, esta investigadora ha concluido que normalmente el lector, en un intento por dar solución a la pregunta y motivado por una(s) palabra(s) de la pregunta, vuelve al texto y copia la oración que contiene dicha palabra. Esta estrategia, desde cierta perspectiva, puede resultar útil cuando la pregunta es de tipo literal, pero es completamente ineficiente cuando se requiere que el lector infiera una relación causal entre dos hechos o el significado de una palabra determinada.

En todo caso, no se puede dejar de señalar que algunas de las denominadas "estrategias de copia literal" no constituyen propiamente estrategias cognoscitivas, pues no evidencian directamente ningún proceso mental propio de la construcción de una interpretación textual. En este sentido, se les puede considerar como "estrategias de respuesta", ya que revelan el camino elegido para dar respuesta a la pregunta, pero no un procedimiento cognoscitivo, tal como generalizar, reducir, o relacionar causalmente información textual.

Ahora bien, de acuerdo con las cifras del Cuadro N° 3, la segunda prioridad estratégica detectada corresponde al 26,79% de las respuestas que denotan un proceso inferencial completo. En este caso, el lector lleva a cabo las inferencias necesarias que permiten relacionar coherentemente los hechos textuales y, por ende, logra dar respuesta satisfactoria a la pregunta planteada. La mayoría de los procesos inferenciales en cuestión son de tipo causa-efecto en los que el lector ha debido conectar proposiciones de la cadena textual o aportar parte de la información faltante desde su propio conocimiento de mundo del tema abordado.

Según se aprecia en los datos, resulta interesante destacar que las tres estrategias mayoritariamente empleadas en las respuestas a preguntas inferenciales son: la copia no pertinente, la inferencia completa y el uso de conocimientos no adecuados. Este resultado, en término general, presenta gran congruencia con el obtenido por Peronard (1990, 1991), Parodi (1992a y 1992b) y Parodi y Núñez (1992). En dichas indagaciones se analizó un grupo de respuestas dadas por alumnos de 5º y 6º grado, así como del último año de educación secundaria. En

este contexto, el cuadro panorámico obtenido permite señalar que los recursos estratégicos desplegados ante preguntas inferenciales por parte de estos estudiantes no varían grandemente entre un nivel y otro a lo largo del sistema escolar básico y medio.

Por otro lado, en comparación con las preguntas literales, las respuestas a preguntas inferenciales muestran un incremento en el porcentaje de casos no contestados. Al respecto, es posible sugerir que algunos lectores, al no encontrar la respuesta explícitamente planteada en el texto, opten por no contestarla. Como prueba de ello, baste señalar que a veces, mientras se aplicaban las pruebas, ciertos alumnos decían al profesor que la respuesta a determinada pregunta no aparecía explícita en el texto. En otras ocasiones, escribían directamente en el espacio indicado respuestas como: "No sale en el texto" o "No lo encuentro en el artículo".

Parece importante destacar el hecho de que, a pesar de trabajar con preguntas de variada índole, los resultados evidencian que los lectores muestran una clara preferencia por ciertos mecanismos de respuesta muy similares en ambos tipos de pregunta. La denominada estrategia léxica restringida y el uso de conocimientos previos no adecuados resultan ser los recursos estratégicos más comunes y se aplican indistintamente para resolver preguntas de tipo literal e inferencial.

6. CONCLUSIONES

Interpretando los datos globalmente, podría sugerirse que los alumnos encuestados son mejores comprendedores a nivel oracional que en el interoracional. Ello, pues los resultados favorecen, en cierto modo, la comprensión literal. No obstante lo anterior, la determinación del tipo de recurso estratégico más utilizado en este caso –copia literal restringida– lleva a concluir que la capacidad de comprensión literal revela un dominio muy limitado en la habilidad lectora e indica que, incluso, la estrategia más usada por los lectores no los ayuda en la comprensión a nivel oracional.

En cuanto a la capacidad inferencial, la evidencia entregada sugiere que el rendimiento significativamente menor en esta área puede explicarse por el uso generalizado de la estrategia

de copia literal no pertinente. Esto, sumado al empleo restringido de estrategias inferenciales eficientes que permitan integrar información transaccional y complementarla con conocimientos anteriores adecuados, revela una falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial, como también una carencia de conocimientos prácticos sobre lo que significa comprender un texto escrito.

En resumen, aunque los resultados señalen que, si bien las preguntas de tipo literal e inferencial requieren de estrategias lectoras específicas, la mayoría de los lectores utiliza indistintamente una misma estrategia general, ésta es la reproducción literal de trozos del texto. Lo anterior muestra la necesidad de enseñar a nuestros alumnos la distinción entre los dos tipos de comprensión aquí estudiados, con el fin de que ellos puedan controlar mejor sus procesos lectores y desarrollar o replantear sus estrategias de comprensión.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN
DE TEXTOS ESCRITOS: EL PROBLEMA
DEL RESUMEN*

Marianne Peronard Thierry

1. ¿ES POSIBLE EVALUAR LA COMPRESIÓN?

Evaluar la comprensión es un problema complejo, acerca del cual se ha escrito mucho durante estas últimas décadas sin que por ello se pueda considerar un asunto resuelto. El tema cobra actualidad cuando, desde distintas disciplinas, se comienza a cuestionar el papel pasivo tradicionalmente asignado al lector (Peronard, 1993). El asunto ha sido discutido, al menos, desde tres perspectivas: la del psicopedagogo, la del psicolingüista y la del crítico literario. Los primeros se interesan por la evaluación en el nivel del aula; los segundos intentan descubrir los procesos estratégicos que el lector pone en juego al leer comprensivamente un texto. Los últimos pretenden lograr algún grado de objetividad en su propio quehacer.

Esta diversidad de enfoques trae aparejados grados variables de cuestionamiento de la autonomía del texto y del papel del lector en el proceso de la lectura. Al respecto, resulta ilustradora la posición de los críticos inscritos en la corriente denominada teoría de la recepción. En su interior, "los teóricos y críticos se mueven dentro de una gama que privilegia, ya sea la primacía del texto o la del lector" (Vargas, 1987: 15). Basta leer los diversos artículos recogidos por Suleiman y Crosman (1980) para comprobar esta diversidad.

A pesar de estas diferencias, especialmente notorias en las dos últimas perspectivas mencionadas, es posible afirmar que la mayoría de los estudiosos se inclina por aceptar que el texto

*Publicado en *Lenguas Modernas*, 21, 1994.

impone ciertos límites que los lectores expertos respetan en sus interpretaciones. Esta concepción sirve de fundamento para los esfuerzos tendientes a evaluar la comprensión y a lograr algún nivel de consenso cuando de interpretaciones críticas se trata.

Partiendo de esta base de acuerdo, es necesario, sin embargo, precisar cuáles son los fundamentos de esos límites y el grado de flexibilidad posible de aceptar en las diversas interpretaciones. La comprensión es, en sí, un proceso que se realiza en la intimidad del lector; pero existe una serie de factores psico-socio-lingüísticos que permiten un cierto acceso al proceso y al producto de este aspecto de la cognición.

En primer lugar, su punto de partida es una realidad material: el texto escrito. Éste ha sido construido por un autor para que otros, sus lectores, lo interpreten reconstruyendo mentalmente los significados "intencionados". En su construcción, el autor ha recurrido a su competencia lingüística, textual y pragmática, de modo que sigue ciertas reglas tácitas que regulan la forma de sus expresiones, así como la calidad y la cantidad de información que debe explicitar, dados su objetivo y su audiencia potencial (Grice, 1975, Clark y Haviland, 1977). La naturaleza convencional de estas reglas es un punto de apoyo para el carácter intersubjetivo de todo acto de habla o de escritura.

Se podría pensar que lo dicho anteriormente es perfectamente válido al tratarse de actos de habla orales, sobre todo, al tratarse de conversaciones, donde la interacción cara a cara permite remediar o compensar posibles diferencias individuales que pudieran llevar a una falta de comprensión (Peronard, 1992). Es cierto que al tratarse de un texto escrito, la situación es un tanto distinta. Por una parte, porque la competencia requerida para la interpretación de esta modalidad discursiva sólo se logra después de un lento aprendizaje (Tolchinsky, 1993) que no alcanza en igual medida a todos los miembros de una determinada comunidad. Por otra, porque los procesos cognitivos involucrados, tanto para su elaboración como para su interpretación, implican un mayor esfuerzo y control conscientes que no todos los lectores están en condiciones de hacer.

Sin embargo, y aceptando tales inevitables diferencias, es posible afirmar que, en toda comunidad que cuente con una larga historia de escritura, existe un número importante de miembros que han desarrollado plenamente su competencia

lectora. Para estos lectores expertos, el texto resulta un punto de convergencia -aunque no de coincidencia- de sus interpretaciones, constituyendo éstas, por tanto, un punto de referencia desde el cual calificar el grado de adecuación de otras interpretaciones (Eco, 1991).

En segundo lugar, el proceso mismo depende de la integración de los significados asignados al texto con significados pre-existentes en los esquemas registrados en la memoria semántica (Rumelhart, 1975) y en la memoria episódica del lector (Tulving, 1972). El origen de este conocimiento previo en la interacción social (Nelson, 1985) y su carácter estructurado permiten, además, formarse una idea de los hechos y situaciones a los que se hace referencia en el texto. El conjunto de conocimientos convencionales que se activa al iniciar la lectura ha sido denominado de diversas maneras: mundos posibles (van Dijk, 1977), modelo mental (Johnson-Laird, 1980) y modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983). A partir de esta representación de un aspecto determinado de la realidad, es posible inferir proposiciones que complementan los significados explicitados por el autor, estableciendo relaciones que dan coherencia a la interpretación del texto.

La integración de los conocimientos previos con los significados asignados al texto escrito trae dos consecuencias. Por una parte, explica la variedad de posibles interpretaciones asignadas a un mismo texto, limitada, como ya señalamos, por el aspecto convencional del conocimiento lingüístico y extralingüístico utilizado por el autor y aportado por el lector. Por otra, posibilita la verbalización de lo comprendido. En efecto, la mayor parte de los conocimientos adquiridos vivencialmente o por medio del lenguaje y archivados en la memoria de largo plazo es verbalizable. La integración a este acervo, a su vez, torna verbalizable el conocimiento recientemente incorporado. De hecho, una manera que el lector tiene de darse cuenta de que efectivamente ha comprendido algo consiste en utilizar la información adquirida a través de la lectura en tareas que exigen verbalización (parafrasear, resumir, formular y contestar preguntas pertinentes, etc.).

Este concepto de lo que es y de lo que implica la comprensión subyace en la definición, ya clásica, que de esta actividad propusieron hace algunos años Clark y Clark (1977) al distinguir dos significados del término "comprensión". En sentido

estrecho, se utiliza para referirse a la construcción de una interpretación del contenido del texto y corresponde a lo que Gómez Macker (1993) denomina "texto dos". En sentido amplio, incluye no sólo esta interpretación, sino, además, su posterior utilización (cf. Clark y Clark, 1977).

En resumen, dados la materialidad del texto, el carácter convencional de las reglas que conforman la competencia textual y pragmática de los miembros de una comunidad lingüística (escritor-lector-evaluador o crítico) y la posibilidad de verbalizar lo comprendido, podemos calificar como más o menos ajustadas las verbalizaciones que manifiestan una determinada interpretación de un texto, comparándolas con las interpretaciones de un grupo de lectores expertos.

2. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Toda evaluación depende de los objetivos que se tengan al realizarla. Tratándose de la comprensión de textos escritos, quienes normalmente se interesan en ella son los educadores y los investigadores. Los profesores evalúan la comprensión de textos específicos en función del aprendizaje de ciertas materias que forman parte del programa de las asignaturas que imparten. Incluso los profesores de lengua materna tienden a medir la retención del contenido y rara vez se preocupan del proceso mismo. En otras palabras, es poco frecuente que apliquen la evaluación para diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras de sus alumnos.

Distinta es la situación del investigador cuyos objetivos son más variados. Los textos escogidos pueden o no corresponder a materias escolares. Es posible que le interese diagnosticar la capacidad para usar determinadas estrategias y/o que desee comparar los niveles de comprensión según las más diversas variables. Habrá quienes deseen pesquisar la velocidad de lectura, la capacidad para evocar aspectos determinados del contenido, el desempeño en relación con textos de diversos grados de dificultad o el dominio de los distintos niveles lingüísticos del texto, la capacidad para reconstruir la estructura jerárquica del texto, etc. En todos estos casos, la finalidad determinará los métodos e instrumentos que se habrán de aplicar.

En lo que sigue, nos centraremos en una de las técnicas de evaluación de uso más frecuente y que es, por otra parte, una de las más antiguas: el resumen.

3. LA TÉCNICA DEL RESUMEN

El uso de esta técnica, tradicionalmente basada en la intuición del evaluador, encuentra apoyo teórico en los planteamientos de van Dijk. Desde una perspectiva psicolingüística, este estudio pretende formalizar los procesos mediante los cuales los contenidos de los textos son elaborados por el lector para ser ingresados a su memoria. Propuso, para ello, las denominadas "macrorreglas" (van Dijk, 1978) y luego "macroestrategias" (van Dijk y Kintsch, 1983), mediante las cuales intenta explicar el hecho de que, luego de la lectura de un texto relativamente extenso, lo que la persona recuerda y verbaliza no son todas las ideas expresadas originalmente en él. El buen comprendedor aplica las reglas, eliminando las proposiciones que estima poco relevantes y reelaborando otras para construir una especie de síntesis. Al evocar posteriormente el contenido del texto, el sujeto construye su propia versión del texto.

Van Dijk (1978) reconoce en un texto dos tipos de estructuras semánticas: a saber, "microestructuras" y "macroestructuras". Los elementos que constituyen ambas estructuras son proposiciones. La diferencia radica en que, en la primera, las relaciones se establecen entre proposiciones expresadas en oraciones ordenadas secuencialmente, es decir, en oraciones adyacentes. En las macroestructuras, en cambio, las relaciones se establecen entre proposiciones que expresan la síntesis de un conjunto de proposiciones del nivel microestructural. Las macroproposiciones resultantes pueden estar expresadas en el texto, pero también es posible que el lector deba inferirlas a partir de las microestructuras. Utilizando términos de uso escolar común, podríamos decir que estas macroproposiciones corresponden a las ideas principales del texto y que, una vez integradas, constituyen la macroestructura o resumen.

Implícita en esta concepción de la lectura comprensiva está la idea de que comprender un texto significa captar la naturaleza jerárquica de su estructura semántica. La mayor o menor importancia de las ideas expresadas en un texto no

depende exclusivamente del peso subjetivo que cada lector quiera asignarles. Como es bien sabido, la coherencia semántica potencial (actualizada por el lector) es uno de los rasgos definitorios de los textos. Esta propiedad se manifiesta de muy diversas maneras, pero, normalmente, implica una cierta continuidad en la información (van Dijk, 1977). En otras palabras, son más importantes las proposiciones requeridas para la interpretación de un mayor número de proposiciones posteriores; en cambio, son meros detalles las proposiciones cuyo conocimiento no es presupuesto en el resto del texto y, por lo tanto, no es menester recordarlas para comprender las otras partes.

Otro factor que diferencia la microestructura de la macroestructura es que la microestructura se construye en un solo nivel, el más específico; en cambio, es posible construir macroestructuras en distintos niveles de síntesis. En otras palabras, el lector puede decidir, según sus intereses personales y los objetivos perseguidos en la lectura, qué segmento de dicha estructura retener, respetando, por cierto, su jerarquía semántica.

Visto desde la perspectiva de la evaluación, lo anterior implica que un texto se puede resumir en grado máximo, esto es, expresando su contenido global en una sola macroproposición; pero también es posible resumirlo en forma más lata, reteniendo y/o expresando proposiciones de diversos grados de especificidad.

4. LAS DIFICULTADES DEL RESUMEN

Esta naturaleza flexible de las macroestructuras representa un serio dilema en el momento de querer evaluar la comprensión a través de los resúmenes. ¿Cómo dar instrucciones para que todos los sujetos elaboren un resumen en un mismo nivel de síntesis? Una idea aproximada de la complejidad del problema la proporcionan Cunningham y Moore (1990). Estos investigadores, operando con pasajes o textos breves, solicitaron a sus sujetos identificar la idea principal. A pesar de la aparente simplicidad de la tarea, las respuestas obtenidas permitieron establecer nueve categorías (1990: 18):

1. Esencia: resumen de los contenidos del texto mediante la creación de enunciados generalizadores que resumen informa-

ción específica y la eliminación posterior de dicha información que entonces resulta redundante.

2. Interpretación: resumen de los contenidos posibles implícitos en el texto.

3. Palabra clave: término que etiqueta el concepto más importante del texto.

4. Resumen o diagrama selectivo: síntesis o esquema de los contenidos de un texto logrado mediante la selección y combinación de las palabras y frases más importantes y superordinadas.

5. Tópico: generalización sobre la vida, el mundo o el universo que el texto, como totalidad, desarrolle, implique o ilustre, pero que no corresponde al tema o a la palabra clave.

6. Título: nombre asignado al texto.

7. Tema: frase que etiqueta el contenido de un texto sin especificar nada sobre él.

8. Asunto: palabra única, término o frase que designa un contexto conceptual para el texto.

9. Frase temática: única frase del texto que dice del modo más completo lo que éste enuncia o trata.

10. Otros: cualquiera respuesta que no encaje en los apartados anteriores. Aquí se incluirán todas las respuestas literales como también los comentarios evaluativos.

5. APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DEL RESUMEN

Los resultados que presentaré a continuación corresponden a una investigación conjunta del equipo del Departamento de Lingüística de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, que trabaja en el proyecto FONDECYT 0805/92 sobre comprensión de textos escritos, y del equipo de la Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, según convenio de cooperación científica y cuyas investigaciones tienen el mismo objetivo.

Como parte de las actividades realizadas, se aplicó un test de comprensión de textos escritos a 372 sujetos. De ellos, 198 asistían a colegios privados en niveles de escolaridad equivalentes (8º año de Educación Básica en Chile, 1º año de Educación Secundaria en Argentina). El resto, 174, fue seleccionado de establecimientos escolares gratuitos y correspondía a dos nive-

les de escolaridad: uno, similar al de los anteriores y, el otro, al nivel inmediatamente superior. Del total, 265 vivían en Córdoba, y 107 en Valparaíso. El texto propuesto, "El peligro de las transfusiones", está estructurado en tres párrafos y posee una longitud aproximada de 170 palabras (ver Anexo).

Los alumnos, con el texto en su poder, debían contestar nueve preguntas cuyas respuestas requerían el uso de estrategias para descubrir el significado de términos desconocidos, reconocer relaciones causales, descubrir una proposición consecutiva y establecer una macroestructura. Los resultados globales correspondientes a las primeras ocho preguntas fueron presentados en un trabajo anterior (Avalos *et al.*, 1992). En el presente trabajo se comentan los resultados relativos a la última pregunta ("En pocas líneas, diga de qué trata el texto").

6. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El primer aspecto analizado fue el de la longitud de las respuestas. Comparando el conjunto de los estudiantes de Córdoba con los de Valparaíso, se pudo detectar una leve diferencia en los promedios a favor de los primeros, diferencia que no alcanzó, sin embargo, a ser significativa.

Esta revisión permitió observar, de inmediato, un uso más restringido de la lengua en los alumnos de la mayoría de los colegios gratuitos. Hecho el recuento, los promedios obtenidos, descartando los alumnos que no respondieron, señalando desconocer la respuesta, fueron los siguientes:

Establecimientos escolares gratuitos: 26,98 palabras promedio.

Establecimientos escolares privados: 35,71 palabras promedio.

Incluyendo a los alumnos que no respondieron, el promedio en los establecimientos gratuitos baja a 24,34, mientras que el de los establecimientos privados se mantiene. Esto arroja una diferencia de 11,37 palabras.

Sin embargo, lo que podría ser una diferencia notable en términos globales, resulta menos categórico al separar los datos por establecimientos educacionales. Las cifras correspondientes aparecen en el Cuadro N° 1.

Cuadro N° 1

PROMEDIO DE PALABRAS POR RESPUESTA SEGÚN EL TIPO DE ESTABLECIMIENTO

<i>Tipo de colegio</i>	<i>Curso</i>	<i>Promedio de palabras por respuesta</i>
1. Privado-Córdoba	1º	29,8
2. Privado-Córdoba	1º	37,4
3. Privado-Córdoba	1º	33,2
4. Privado-Córdoba	1º	47,4
5. Privado-Valparaíso	8º	31,1
6. Gratuito-Córdoba	1º	20,2
7. Gratuito-Córdoba	1º	21,0
8. Gratuito-Córdoba	2º	25,9
9. Gratuito-Valparaíso	8º	22,0
10. Gratuito-Valparaíso	1º	31,9

Resulta difícil explicar las diferencias intragrupalas que se observan en el cuadro anterior. Así, por ejemplo, si bien no hay diferencias significativas entre los alumnos de cursos paralelos dentro de un mismo establecimiento (1, 2 y 3, 4), la aplicación de chi cuadrado arroja resultados significativos al comparar los datos de los cuatro cursos de establecimientos privados de Córdoba entre sí.

En el caso de los colegios gratuitos, una posible explicación para la variabilidad podría ser el nivel de escolaridad. Obsérvense, al respecto, los promedios del 8º año básico y del 1º año de enseñanza media del colegio gratuito de Valparaíso. Esta diferencia resultó ser estadísticamente significativa. Aunque, en el caso de Córdoba, la diferencia no alcanza a ser significativa, el promedio más alto corresponde, igualmente, a un nivel superior de escolaridad.

Evidentemente, el mero recuento de palabras y sus promedios poco a nada dice acerca de la comprensión textual lograda. Sin embargo, ante la posibilidad de que el número de palabras empleadas se relacionara con el modo de comprender las instrucciones y de llevar a cabo lo solicitado, se decidió utilizar una adaptación de la clasificación de Cunningham y Moore, mencionada anteriormente, para el análisis cualitativo de los resúmenes o macroestructuras. La adaptación consistió, básica-

mente, en eliminar las categorías para las cuales no hubo respuestas y en distinguir entre respuestas completas y respuestas incompletas, posibilidad no mencionada por dichos investigadores.

La clasificación aplicada quedó como sigue:

1. *Esencia incompleta.* Se agrupan las respuestas que sólo expresan la proposición relativa a lo peligrosas que se han vuelto las transfusiones, pudiendo o no señalar, como causa, el aumento del SIDA.

2. *Esencia completa.* En esta categoría se agrupan las respuestas que expresan las siguientes proposiciones: las transfusiones se han vuelto peligrosas (debido al aumento del SIDA) y los especialistas están buscando maneras de hacerlas más seguras.

3. *Interpretación.* Se consideran respuestas del tipo "Es mejor evitar, por ahora, las transfusiones", "Sólo las personas adineradas pueden hacerse transfusiones seguras", etc.

4. *Resumen selectivo.* Se asignan a esta categoría las respuestas que incluyen al menos dos de las siguientes proposiciones: Debido al aumento del sida, las transfusiones se han vuelto peligrosas. Los exámenes para asegurar que la sangre es inocua son muy caros. Por ello, se ha comenzado a hacer transfusiones autológicas. sin embargo, en situaciones de urgencia, no es posible recurrir a ellas debido al tiempo que demora el proceso. Por lo tanto, es necesario seguir buscando modos de abaratar el costo de los exámenes.

5. *Título.* El peligro de las transfusiones.

6. *Tema.* Lo que pasa con las transfusiones.

7. *Tema errado.* El peligro del sida.

8. *Otras.* No contestadas, erradas o literales; por ejemplo: "El sida está aumentando y las donaciones de sangre no son suficientes ya que en un accidente esa sangre no se puede usar por el riesgo del contagio".

En el cuadro siguiente, se presenta la frecuencia de respuestas asignadas a las categorías recién mencionadas, separadas según el tipo de establecimiento.

Cuadro N° 2

FRECUENCIA DE RESPUESTAS SEGÚN EL TIPO DE ESTABLECIMIENTO

Tipo de respuesta	E. privados	E. gratuitos
1. Esencia incompleta	18,2%	24,7%
2. Esencia completa	15,7%	10,3%
3. Interpretación	1,0%	2,9%
4. Resumen	40,8%	18,4%
5. Título	0,0%	1,1%
6. Tema	5,6%	4,6%
7. Tema errado	7,1%	10,9%
8. Otros	11,6%	27,0%

En principio, las categorías que requieren de respuestas más largas son las denominadas Esencia completa y Resumen. Ambas aparecen con una frecuencia más alta en alumnos de colegios privados que en alumnos de colegios gratuitos, por lo que constituyen una explicación aceptable de la diferencia mencionada en el número promedio de palabras.

A lo anterior es necesario agregar que el número de proposiciones expresadas en los resúmenes escritos por alumnos de colegios gratuitos es también considerablemente inferior. Analizadas las respuestas asignadas a la categoría Resumen, en relación con el número de ideas principales que contienen, se obtuvieron los siguientes porcentajes:

Cuadro N° 3

PORCENTAJES DEL NÚMERO DE PROPOSICIONES EXPRESADAS EN LOS RESÚMENES

N° de proposiciones	E. privados	E. gratuitos
2	24,7% (10,1%)	46,9% (8,6%)
3	34,6% (14,1%)	37,5% (6,9%)
4	25,9% (10,6%)	12,5% (2,3%)
5	14,8% (6,1%)	3,1% (0,6%)

Los porcentajes se calcularon sobre el total de las respuestas asignadas a esta categoría. Las cifras que van entre paréntesis

sis corresponden a los porcentajes calculados sobre el total de las respuestas.

El examen de las cifras presentadas en el Cuadro 3 permite afirmar que indiferencia en el promedio de palabras no se debe sólo al tipo de respuestas sino también a su calidad: un porcentaje mucho mayor de alumnos de establecimientos gratuitos proporciona respuestas incompletas. Esto se observa no sólo en la categoría Resumen sino también en la categoría Esencia incompleta, considerablemente más frecuente entre estos alumnos.

Sería posible suponer que estas respuestas incompletas no indican escasa comprensión, sino tan sólo formas más sintéticas de resumir un texto. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, las proposiciones expresadas corresponden únicamente a la primera parte del texto y no incluyen la idea final que lo cierra, lo que pareciera revelar que la nota de incertidumbre acerca de las nuevas técnicas de transfusión de sangre que caracteriza el texto como un todo, ha pasado inadvertida.

Los resultados obtenidos en relación con otras categorías confirman la menor calidad de las respuestas dadas, es decir, el menor nivel de comprensión del texto entre los alumnos de los establecimientos gratuitos. Específicamente, esto tiene que ver con las categorías en las que se han agrupado las respuestas erróneas, a saber, Tema errado y Otros.

Los porcentajes obtenidos en esas categorías (cf. Cuadro 2) merecen tres comentarios:

En primer lugar, confirman la diferencia de la calidad de las respuestas entre ambos grupos de alumnos.

En segundo lugar, cabe hacer notar que del 27% de respuestas erradas, el 15,5% corresponde a no respuestas o respuestas del tipo "No sé". En cambio, entre los alumnos de los establecimientos privados, este último tipo no ocurre. Es posible que la explicación a tan curiosa situación se encuentre en algún factor psicológico, afectivo, del tipo autoimagen, inseguridad, temor a equivocarse o desinterés. En todo caso, este asunto merece ser investigado.

El tercer comentario se refiere al alto porcentaje de respuestas erradas en los alumnos de ambos tipos de establecimientos: 27,7% y 37,9%. Se incluyen aquí respuestas que evidencian una falta absoluta de comprensión del texto. Estos porcentajes son cifras que no se pueden ignorar. Si a estos

porcentajes agregamos los que corresponden a respuestas incompletas (Esencia incompleta y Resumen con menos de 4 ideas) que, en el mejor de los casos, revelan una comprensión parcial del texto, las cifras alcanzan niveles alarmantes. Aun aceptando que las otras categorías de respuestas implican comprensión global —lo que no es necesariamente así— se llega a un total de 60,1% y 78,1% de respuestas que reflejan incapacidad de los alumnos para construir una interpretación global del texto.

CONCLUSIONES

La aplicación de la clasificación de Cunningham y Moore, adaptada a nuestros datos, arroja resultados bastante interesantes. En primer lugar, coinciden plenamente con los obtenidos del análisis de las otras preguntas (Avalos *et al.*, 1992), no sólo en cuanto revelan un pobre desempeño general y diferencias significativas entre los sujetos de colegios privados y los de colegios gratuitos considerados globalmente sino, incluso, en los niveles de significatividad encontrados. Esto apunta al hecho, señalado con anterioridad (Peronard, 1992), de que el sujeto que no logra responder preguntas literales o inferenciales dirigidas a la comprensión microestructural tampoco logra construir una interpretación coherente de la macroestructura que pueda verbalizar.

Dado lo anterior, se puede afirmar que el resumen es una técnica útil, y relativamente fácil de aplicar en la sala de clases, que permite distinguir a los sujetos que comprendieron la esencia de un texto de aquellos que lo malinterpretaron —o no lo interpretaron—, siempre que se tenga un criterio suficientemente flexible como para aceptar modalidades distintas de resumir, todas igualmente válidas.

Por otra parte, el resumen también resulta un instrumento útil para el investigador que desea descubrir las estrategias utilizadas por los sujetos para comprender y utilizar lo comprendido en la verbalización de su interpretación de textos escritos. Sin embargo, en este caso, se requiere un análisis más afinado que considere, por ejemplo, la inclusión de detalles innecesarios en desmedro de ideas más importantes (Peronard, 1992; Parodi, 1993), la forma en que el sujeto organiza y relaciona las

proposiciones expresadas en su resumen (Núñez, 1993) y la intrusión de ideas no pertinentes que desvirtúan el sentido del texto (Parodi, 1994), entre otros aspectos.

7. ANEXO

EL PELIGRO DE LAS TRANSFUSIONES

El aumento del sida en el mundo ha hecho que las transfusiones sean más peligrosas. Por desgracia, la donación de sangre absolutamente inocua constituye una meta inalcanzable debido al alto costo de los exámenes a los que habría que someterla.

Para evitar ese riesgo, los médicos han comenzado a hacer transfusiones utilizando la propia sangre del paciente. Así, algunas semanas antes de la fecha fijada para la operación, la persona empieza a donar sangre, la que es sometida a diversos procesos que aseguran su conservación. Luego es guardada en un refrigerador. Con el fin de garantizar que no haya confusiones, cada bolsa se marca con una etiqueta impresa con el nombre, tipo de sangre y otros datos del paciente.

Sin embargo, en muchos casos las transfusiones con la sangre propia, autológicas, no son aconsejables o siquiera posibles. Tal es el caso, por ejemplo, en las operaciones de urgencia o en los accidentes. Por eso, es necesario continuar los esfuerzos para hacer cada vez más seguros y más baratos los exámenes de sangre de donantes voluntarios.

CAPÍTULO XV

MACROESTRATEGIAS EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: RELACIONES RETÓRICAS IMPLÍCITAS*

Giovanni Parodi Sweis

I. ANTECEDENTES GENERALES

Sucesivas investigaciones centradas en la comprensión de textos escritos con alumnos chilenos de diversos niveles educacionales han puesto de manifiesto escasos logros en el desempeño de las habilidades lectoras de mayor exigencia (Peronard, 1991a; Parodi, 1991). Especial dificultad parecen encontrar los alumnos en el manejo de destrezas comprensivas que exigen al lector realizar inferencias fundamentales para la coherencia textual.

En este ámbito tanto para los alumnos de Educación Básica así como para los de Educación Media ha resultado particularmente complejo enfrentar la resolución de preguntas abiertas que, para su adecuada respuesta, requieren procesos inferenciales de tipo léxico y condicional. Al parecer, los lectores de nivel escolar tienden mayoritariamente a la copia literal de trozos del texto o al uso de su conocimiento previo no relevante para responder a la pregunta presentada (Peronard, 1991a; Parodi, 1992; Parodi y Núñez, 1992). Estos estudios han demostrado, además, la dificultad que un gran número de lectores tiene para seleccionar y emplear estrategias lectoras que los ayuden a construir una interpretación textual coherente.

Con el propósito de avanzar en la línea de investigación brevemente esbozada, y como una forma de complementar los antecedentes empíricos recogidos, emprendimos un nuevo pro-

*Basado en la ponencia leída en el X Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL), abril 1993, Veracruz, México, y publicado en *Estudios Filológicos*, 1993, 28.

yecto cuyo fin último es llegar a un diagnóstico de las capacidades de comprensión global de un texto y su relación con una serie de variables sociales, afectivas y personales, así como indagar inicialmente sobre los procesos metacognitivos relacionados con la comprensión de textos escritos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En los últimos años, el auge de las investigaciones en torno a la comprensión de textos escritos se ha apartado de los modelos lineales y mecanicistas que conciben al lector como un memorizador y reproductor de la información textual. Dichos modelos, basados preferentemente en la lingüística estructural y en la psicología conductista, postulaban un proceso de lectura guiado, básicamente, por los contenidos del texto, en desmedro de los conocimientos previos del lector y sus procesos cognitivos. Parte del cambio de perspectiva ha surgido como producto de las concepciones modernas de lo que se entiende por texto verbal (Peronard, 1988; Halliday, 1987; Bernárdez, 1982). Dentro de la gama de caracterizaciones emergentes, nos interesa destacar el texto como una unidad comunicativa que "sin ser necesariamente coherente por sí mismo, ofrezca pistas suficientes para que un lector con conocimiento previo adecuado infiera la información implícita en él" (Peronard, 1991b: 61).

Tal vez uno de los aspectos más interesantes de resaltar es la caracterización del proceso lector como un fenómeno eminentemente estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983). Esta concepción, en parte, se encuentra enraizada en la anterior definición de texto, ya que es el lector quien, en un acto voluntario e individual, debe construir una interpretación textual.

Desde esta óptica, las macroestrategias textuales, es decir, los procedimientos cognitivos empleados para otorgar significado global a un texto dado, ayudan a seleccionar o construir las ideas fundamentales del texto y a organizarlas en un todo coherente y unificado, siguiendo la estructura textual que el lector haya inferido a partir del texto.

En tal sentido, la elaboración de la macroestructura o conjunto organizado de macroproposiciones textuales, se apoya en y requiere de la comprensión de los niveles microestructurales, es decir, del establecimiento de la coherencia local. Para ello,

el lector experto dispone de una gama de estrategias de reducción semántica (van Dijk, 1977; van Dijk y Kintsch, 1983) que le permiten, a la luz de sus conocimientos previos y de sus objetivos e intenciones de lectura, organizar, condensar y suprimir la información procesada.

La necesidad de reducir la carga informativa está dada por la capacidad limitada de almacenamiento de la memoria operativa, pues es imposible aceptar, en forma simultánea, más información de la que se puede interpretar. Así, antes de proseguir la lectura, se debe integrar dicha información en unidades mayores, eliminando los detalles no importantes o ya incluidos.

3. LA INVESTIGACIÓN

En este contexto, el presente estudio pretende determinar y contrastar las estrategias lectoras empleadas por un grupo de alumnos en la comprensión de dos tipos de relaciones retóricas implícitas entre dos macroproposiciones textuales, a saber, la relación adversativa y la relación causal. La tarea impuesta al alumno requería elaborar resúmenes escritos que dieran cuenta de la macroestructura semántica de un texto a partir de la lectura individual silenciosa del mismo.

Para llevar a cabo este objetivo, se analizaron 200 resúmenes escritos obtenidos de la lectura de dos textos de carácter monológico argumentativo, de aproximadamente 150 palabras cada uno. Los textos en cuestión constan de dos párrafos y los marcadores retóricos de adversación y causa-efecto se encuentran omitidos. En la construcción de los instrumentos se consideró la edad y nivel escolar de los lectores, de modo de poder determinar el tema, la longitud y el grado de lecturabilidad aproximado de los textos (Parodi, 1986). Además, se seleccionaron textos que, por su temática, no resultaran muy familiares o excesivamente nuevos (ver Anexos).

Los textos empleados no presentan títulos macroproposicionales, es decir, son de corte genérico e idénticos en ambos casos. Ello pues intentamos que el título no presentara la idea tópica que podría guiar la lectura.

En ambos textos, se incluyen las macroproposiciones en forma explícita al inicio de cada párrafo. Además, y como una forma de comprobar la selección de la macroproposición y

pesquisar la distinción entre idea principal y "detalles", en el segundo párrafo, se acompañó la segunda idea principal con un conjunto de cuatro ejemplos que reforzaran lo planteado. Esta estructura de listado aportaba cuatro ideas que en el texto no eran introducidas por ningún marcador que explicitara la función retórica de ejemplificación.

La evaluación de estos textos se realizó, por un lado, con la colaboración de jueces adultos, a los que se pidió elaborar un resumen e identificar la relación entre los dos párrafos del texto. Por otro lado, cada prueba se aplicó a dos cursos en forma experimental. Cabe señalar que esos cursos no forman parte de la muestra encuestada.

El estudio de ambos resultados nos condujo a eliminar ciertos textos y a efectuar ciertos cambios léxicos y de redacción en otros. Estos últimos fueron nuevamente probados en forma experimental. Todo este procedimiento permitió cierta certeza sobre la evidencia, para un lector medianamente experto, de la relación retórica implicada, así como de la factibilidad de ser inferida sobre la base de las pistas gramaticales y semánticas presentes en el texto.

La muestra está compuesta por cien alumnos de 8º grado de tres colegios gratuitos de la ciudad de Valparaíso, Chile. Durante la aplicación definitiva de las pruebas, los sujetos debían leer el texto dos veces; luego, éste se les retiraba y recibían una hoja para escribir su resumen. Al mismo tiempo, se les solicitaba no usar más de seis líneas en el ejercicio.

4. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN

Tal vez uno de los aspectos más conflictivos de la investigación fue el diseño de las pruebas de comprensión y la correspondiente corrección de los resúmenes. Como se sabe, no es asunto fácil elaborar textos que impliquen determinada relación retórica entre los hechos textuales ni, mucho menos, llegar a sostener que un cierto texto tiene tal o cual lectura definitiva.

En este punto, cabe recordar que los textos de las lenguas naturales no son plenamente explícitos, es decir, que, por ejemplo, las relaciones entre oraciones pueden existir sin que

se expresen lingüísticamente. La omisión de estos enlaces —ya sean de tipo conectivo o de conocimiento previo— debe tener ciertos límites, de modo que el lector experto sea capaz de recuperar la información necesaria. Sólo así el sujeto comprendedor podrá llegar a construir una interpretación coherente con los significados del texto y compatible con sus conocimientos previos.

Si las claves gramaticales y semánticas son suficientes, es posible decir que el texto es, en lo fundamental, una unidad completa, esto es, que los hechos textuales están relacionados semánticamente y que la información nueva y vieja opera dentro de ciertas restricciones, donde la interpretación de una oración está determinada por la interpretación de las oraciones previas.

Sin embargo, dado que la macroestructura puede no estar planteada explícitamente, hay ocasiones en que es necesario construirla y no tan sólo seleccionarla. En este plano juegan un rol fundamental, por ejemplo, ciertos adverbios, conjunciones nexuales, el orden de las palabras, y la articulación tópico-comento, pues ellos ayudan a re-construir la coherencia textual (Horowitz, 1987; van Dijk, 1985).

Posiblemente uno de los problemas más delicados que se presentan al investigador 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 constructor o escritor tenga en mente al elaborar su proyecto lingüístico.

Ahora bien, a pesar de concebir el proceso de lectura como un procedimiento individual y guiado por diversas variables personales, es necesario aceptar que ciertos textos tienen un significado compartido por un número de lectores y ante el cual hay acuerdo. De otro modo, no es posible postular una comprensión mínima de carácter consensual.

Como se puede entender, la investigación en torno a la macroestructura semántica enfrenta diversos problemas (Cunningham y Moore, 1986), los que, por un lado, abren insospechados caminos de indagaciones, pero que, a la vez, obligan a entender los resultados como preliminares.

5. RESULTADOS CUANTITATIVOS

En primer lugar, revisaremos las cifras cuantitativas respecto del logro general obtenido. El Cuadro N° 1 presenta los resultados obtenidos en ambas pruebas en conjunto. Dado que nuestro interés se centra en la construcción de una macroestructura textual, más que en una identificación de las ideas principales involucradas, se ha enfatizado el puntaje asignado a la relación retórica interpárrafo. Esto bajo el supuesto de que la inferencia de la relación retórica constituye una mejor evidencia de la comprensión global del texto. De esta forma, tal como lo muestra el Cuadro N° 1, el puntaje máximo para una relación implícita es de 6 puntos, mientras que a la correcta selección de una idea principal se le asignan 2 puntos.

Cuadro N° 1
RESULTADOS CUANTITATIVOS GENERALES (2 PRUEBAS)

	Macro 1	Relación	Macro 2	Total
Puntaje promedio	1,41 (70,5%)	1,83 (30,5%)	0,92 (46,0%)	4,16 (41,6%)
Puntaje máximo	2	6	2	10

En primer lugar, llama la atención el bajo desempeño demostrado en términos generales. Como se aprecia, el porcentaje promedio alcanza un 41,6% de logro. Esta escasa cifra adquiere importancia cuando se piensa que ambas macroproposiciones textuales estaban explícitas y el lector sólo debía seleccionarlas adecuadamente para su retención entre los detalles restantes para así haber alcanzado el 40% de logro.

No obstante lo anterior, el análisis más detallado de los datos del Cuadro N° 1 indica que un porcentaje importante del promedio obtenido se debe, fundamentalmente, al desempeño en la correcta selección de la idea principal contenida al inicio del primer párrafo del texto (70,5%), mientras que el porcentaje desciende ostensiblemente cuando se trata de la segunda

idea principal presentada al comienzo del segundo párrafo (30,5%).

En todo caso, el menor logro se aprecia cuando la tarea requería inferir la relación retórica implícita. Es evidente que, ya sea ésta de tipo adversativo o causal, resulta ser el escollo más difícil de superar y se vuelve el determinante del escaso desempeño general para el grupo de alumnos encuestados (30,5%).

Al mismo tiempo, queda de manifiesto que los lectores comprenden y recuerdan mejor la información aparecida al principio del texto en desmedro de la contenida en el segundo párrafo. Al respecto, se puede sugerir que, dado que en ambos textos las macroproposiciones se encuentran explícitas y sólo hay que seleccionarlas y no construirlas, los alumnos de la muestra destinaron su tiempo de lectura, preferentemente a la memorización del texto escrito, más que a una interpretación coherente de los enunciados textuales y, por tanto, entraría en juego aquí el efecto de la "primacía" (*primacy effect*) (Craik, 1983).

Por otro lado, conviene recordar que la segunda macroproposición tenía una estructura de listado que acompañaba y reforzaba la idea presentada en el segundo párrafo. Es posible sostener que esa enumeración de ejemplos resulta un elemento distractor, perturbando la elaboración de la macroestructura textual al no ser percibidos en su rol de detalles. Será necesario volver más adelante sobre este punto para dilucidar algunas interrogantes.

Veamos a continuación los resultados cuantitativos en cada texto, es decir, estudiaremos las cifras separándolas por cada tipo de relación.

Cuadro N° 2
RESULTADOS CUANTITATIVOS POR PRUEBA

	Macro 1	Relación	Macro 2	Total
Texto 1 (adver.)	1,40 (70,0%)	2,37 (39,5%)	0,96 (48,0%)	4,65 (46,5%)
Texto 2 (causa-efecto)	1,43 (71,5%)	1,29 (21,5%)	0,88 (44,0%)	3,63 (36,3%)
Puntaje máximo	2	6	2	10

Llama la atención la clara distinción entre la comprensión de una relación adversativa y una de tipo causal. De acuerdo a estos datos, la relación causal implícita se muestra como la de mayor complejidad y sería la que haría disminuir el desempeño general en esta área. También queda de manifiesto que en ambos textos hay gran regularidad en relación a la mejor comprensión y retención de la primera idea en oposición a la segunda.

6. RESULTADOS CUALITATIVOS

Recordemos que el objetivo central de este trabajo es la determinación y contrastación de las estrategias lectoras empleadas en comprensión de las relaciones retóricas implícitas. Para llevar a cabo este propósito, se procedió inicialmente al análisis de los resúmenes tratando de determinar los casos en que los alumnos comprendían una relación de adversación o causa-efecto. El cuadro siguiente presenta los resultados de los casos en que se infería la relación implícita.

Cuadro N^o 3
ESTRATEGIAS DE RELACIÓN RETÓRICA IMPLÍCITA

	<i>Adversación</i>	<i>Causa-efecto</i>	<i>Diferencia</i>
Inferencia relaciona	35 (35%)	22 (22%)	13 (13%)
No infiere	64 (64%)	78 (78 %)	14 (14%)
Otra inferencia	1 (1%)	—	—

Según se aprecia, los sujetos encuestados tienden, mayoritariamente, a no inferir ningún tipo de relación entre las dos macroproposiciones textuales. Al parecer, por lo general, ellos comprenderían el texto como un listado de ideas no necesariamente cohesionadas. Los altos porcentajes en que no se descubre la relación implicada (64% en un caso y 78% en otro) son prueba de ello.

Como se puede notar, sólo es posible determinar cuándo la relación ha sido inferida o cuándo ésta no lo ha sido. Contrariamente a lo esperado, no se aprecia una gama de recursos estratégicos que intenten dar cuenta de la organización de las ideas textuales. Tal vez, dado que nuestra metodología —elaboración de resúmenes— no exigía la elicitación directa de la relación implícita y que los sujetos se encuentran más acostumbrados a ejercitar sus capacidades mnemónicas, la comprensión de este tipo de relaciones no encuentra mayor riqueza estratégica.

En este contexto, no deja de ser interesante resaltar el hecho de que sólo un caso entre los 200 estudiados haya comprendido otro tipo de relación (problema-solución). El resto se inclina por la adversación o la causalidad. A pesar de los magros logros, este caso prueba, en parte, que aparentemente los textos elaborados no permitían una gran diversidad de interpretaciones posibles.

Resulta preocupante el hecho de que aproximadamente el 70% de los resúmenes no presenten índice alguno que apunte a las relaciones implicadas. En este punto, cabe destacar que los trabajos fueron corregidos por dos investigadores que, además, cuando era necesario, eran apoyados por jueces adultos en el análisis de cada texto.

Estudios realizados con niños pequeños revelan la dificultad que ellos tienen para sintetizar textos narrativos. Al respecto, Winograd y Bridge (1986) señalan que generalmente estos sujetos se concentran en la información literal del texto, y todo lo que no está expresamente indicado no es consignado en los resúmenes. Estos hallazgos apoyarían lo dicho anteriormente, en cuanto a que los sujetos de la muestra no manifiestan las relaciones implicadas. Así, los alumnos memorizan y no comprenden; entonces, dado que los textos no explicitan los marcadores retóricos, ellos no los infieren.

En todo caso, las cifras del Cuadro 2 resultan bastante reveladoras, por cuanto existe un 35% de casos de adversación y un 22% en el tipo causal en que los sujetos infieren adecuadamente la relación en cuestión. Sin embargo, el escaso uso de la estrategia de inferencia relacionadora causal, se perfila como la de mayor complejidad. Esta dificultad para inferir una relación causal entre dos componentes textuales también ha sido detectada en el nivel microproposicional (Parodi, 1991, 1992; Parodi y Núñez, 1992). A la luz de estos antecedentes, cabe sugerir

que la relación implícita de causalidad destacaría como una relación textual bastante compleja, ya no tan sólo a nivel de coherencia local o parcial, sino que también en el nivel macroestructural.

Por último, no es posible dejar de mencionar una explicación alternativa. Ella se refiere a la aparente mayor capacidad para inferir relaciones adversativas. Tal como se ha señalado anteriormente, no es fácil para el investigador estar seguro del número de pistas textuales que un determinado texto puede contener. Si bien el marcador retórico está elidido, los textos, en cada caso, implican la relación indicada; no obstante, dado que no contamos con estudios exhaustivos sobre aspectos textuales que involucren la semántica del discurso, no es posible tener certeza definitiva de la información explícita adicional que brindan uno y otro texto.

De lo anterior se desprende que podrían existir ciertos elementos textuales no controlados que aportaran mayor información para llegar a inferir la relación implícita. Ello podría influir en los resultados aquí comentados.

Ahora bien, a pesar de haber obtenido escasos logros en la comprensión de las relaciones retóricas estudiadas, parece importante mostrar el modo en que los sujetos manifiestan el hecho de haber inferido la relación en cuestión. Para ello, distinguiremos entre marcador conjuntivo (pero, sin embargo, debido a, por...) y marcador no conjuntivo. Veamos estas cifras en el Cuadro N° 4.

Cuadro N° 4
FORMAS DE CONEXIÓN

Conexión/Relación	Adversación	Causa/efecto
Marcador conjuntivo	21 (60%)	22 (100%)
Marcador no conjuntivo	14 (40%)	—

Lo primero que llama la atención en este cuadro es que en la relación causa-efecto los alumnos sólo utilizan marcadores conjuntivos, mientras que en la de tipo adversativo se aprecia, además, un 40% de casos no conjuntivos. Estos últimos corresponden fundamentalmente a una organización textual de tipo contrastivo en que se presentan restricciones a un hecho dado

o en que se explicita la adversación por medio de ciertos elementos gramaticales, tales como pronombres o adverbios. Este contraste entre la relación causal y la adversativa vuelve a poner de manifiesto la aparente mejor comprensión de relaciones de tipo adversativo opuestas a relaciones de tipo causa-efecto.

Al parecer, los sujetos de la muestra tendrían menos problemas para comprender una relación de tipo adversativo a nivel implícito y manifestarla por medio de diversos mecanismos textuales; sin embargo, estos mismos lectores evidenciarían mayores dificultades en la comprensión de relaciones causales. Al respecto, es posible argumentar que la mejor comprensión de las relaciones adversativas implícitas en oposición a las de tipo causa-efecto pueda deberse al mayor contacto que tienen los lectores con textos que privilegian la estructura explícita de adversación. Burdach, Millán y Toselli (1991), luego de analizar un corpus formado por editoriales de un diario de Santiago de Chile, concluyen que la relación explícita de tipo adversativo es la predominante en esta variedad de discurso formal escrito. Las autoras mencionadas, siguiendo el modelo de cohesión de Halliday y Hassan (1976), indican que la expresión "sin embargo" es la que alcanza la más alta frecuencia, mientras que las conjunciones causales obtienen escasos porcentajes de ocurrencia.

Ahora bien, como una forma de profundizar en los resultados cuantitativos iniciales, decidimos llevar a cabo un análisis cualitativo de la comprensión de la segunda macroproposición. Tal como ya se indicó, en los textos ella aparecía seguida de un listado de cuatro ejemplos. Veamos los resultados del Cuadro 5.

Cuadro N° 5
ESTRATEGIAS RESPECTO DE LA SEGUNDA MACROPROPOSICIÓN TEXTUAL

Estrategia/tipo relación	Adversación	Causa-efecto
macroproposición generalizada	16%	20%
macro+conector+ejemplo	* 28%	2%
macro + 1 ó 2 ejemplos	9%	11%
macroproposición parcial	2%	4%
macro + 3 ó 4 ejemplos	12%	15%
sólo ejemplos	*24%	*41%
ausencia total	9%	7%

Concentraremos nuestros comentarios sólo en las cifras de mayor porcentaje (*). Lo primero que se aprecia es un claro contraste entre el caso adversativo y el causal: nuevamente los datos muestran que, en la relación de adversación, los sujetos evidencian estrategias más exitosas. Así, el porcentaje más alto (28%) se concentra en la selección de la idea principal y la inclusión de un conector de ejemplificación que introduce el listado. Esta construcción demuestra que el lector comprendió la función de los ejemplos y lo manifiesta a través de un nexo explícito. Por otro lado, en ambos tipos de relación, es escaso el uso de la estrategia macroproposicional generalizada, es decir, la adecuada selección de la idea principal sin elementos del listado. En ella se aprecia una mayor condensación de las ideas del texto y, por tanto, apuntaría al proceso de reducción más selectivo.

Respecto de la relación causal, un alto porcentaje de los resúmenes (41%) presenta sólo el listado de ejemplos o eleva al rango de idea principal uno de ellos. En el caso adversativo, esta estrategia ocupa el segundo lugar en la escala (24%). Al parecer, esta tendencia a no reconocer la idea principal explícitamente planteada al inicio del párrafo en su categoría de tal y a recordar el listado de ejemplos, otorgándoles a estos últimos un nivel jerárquico superior, es otra prueba del escaso logro de la habilidad comprensiva que nos preocupa.

Ante esta evidencia, es posible sostener que la no comprensión de una relación macroestructural de tipo causal dificultaría la aplicación de estrategias de selección de idea principal y de reducción semántica mediante generalización. En este sentido, al no lograr inferir la relación retórica causal, el lector tendría problemas para detectar la segunda macroproposición textual.

Por otro lado, estos resultados se relacionan con los obtenidos por Peronard (1992), en los que la investigadora destaca las dificultades de un grupo de sujetos de 5º y 6º grado para generalizar expresiones referenciales. Ella concluye que sólo los buenos comprendedores logran establecer una jerarquía semántica distinguiendo ideas principales, secundarias y detalles. Por otra parte, Miller y Kintsch (ver Winograd y Bridge, 1986: 26) dan cuenta de una estrategia denominada "de nivel periférico" (*leading edge strategy*), con la que los sujetos fracasan en ubicar, en textos narrativos, la proposición superordinada

en posición principal y, consecuentemente, no relacionan las proposiciones subordinadas con la de mayor jerarquía.

Estos aportes contribuyen a reafirmar lo ya dicho en cuanto a que los lectores que incluyen tres o cuatro ejemplos sin conector o que otorgan nivel superordinado a un detalle, muestran que no han alcanzado una comprensión cabal del segundo párrafo. De este modo, la idea de la memorización, como procedimiento preferentemente empleado, encuentra apoyo desde diversos datos empíricos y se reafirma como una explicación plausible de los bajos logros detectados.

7. CONCLUSIONES

Los resultados presentados permiten sostener que:

- la mayoría de los sujetos encuestados no son capaces de establecer una interpretación global del texto que evidencie una cierta organización semántica. El escaso empleo de estrategias inferenciales en la comprensión de las relaciones retóricas implícitas es prueba de ello;
- la falta de comprensión de las relaciones retóricas implícitas entre las ideas principales del texto podría llevar a los lectores a memorizar los textos, más que a comprenderlos plenamente, especialmente cuando la relación implícita es de tipo causal;
- la elaboración de una macroestructura textual parece obtener mejores resultados cuando la relación retórica implícita es de tipo adversativo que cuando ésta es de índole causa-efecto, y que
- para la mayor parte de los sujetos resulta difícil distinguir la idea principal de un párrafo cuando ella es acompañada de un grupo de ejemplos no introducidos por un marcador retórico de listado. En otras palabras, los alumnos tienen problemas para distinguir entre idea principal y detalles adyacentes.

MACROESTRATEGIAS EN LA COMPRESIÓN
TEXTUAL: RELACIONES RETÓRICAS EXPLÍCITAS**Giovanni Parodi Sweis*

1. ANTECEDENTES GENERALES

En una investigación anterior, estudié las macroestrategias lectoras relacionadas con la comprensión de dos tipos de relaciones retóricas implícitas (Parodi, 1993). En dicho trabajo, se llegó a la conclusión de que, cuando los marcadores conectivos de adversación y causa-efecto se encuentran suprimidos, los lectores tienen problemas para inferir la relación retórica que conecta las macroproposiciones apoyándose en mecanismos textuales diferentes a los conectores. Estos y otros antecedentes permiten señalar que un número importante de los sujetos encuestados no son capaces de establecer una interpretación global del texto que evidencie una cierta organización semántica. El escaso empleo de estrategias inferenciales es prueba de ello. En este sentido, la construcción de un resumen, que dé cuenta de la macroestructura del texto leído, no alcanza al 50% de logro.

Estos hallazgos preliminares me motivaron a indagar acerca de las macroestrategias lectoras involucradas en la comprensión de textos escritos que presentan tanto relaciones retóricas adversativas como causales en forma explícita a través de conectores. Para ello, utilicé la misma muestra de sujetos que en la investigación anteriormente señalada (Parodi, 1993). Ella está compuesta por 100 alumnos de 8º grado de Educación Básica de colegios gratuitos subvencionados de Valparaíso.

*Basado en la ponencia leída en el X Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística de la SOCHIL, Valparaíso, octubre, 1993. Publicada en Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, Concepción, 1994.

El instrumento de evaluación de la comprensión consta de dos textos escritos de aproximadamente 160 palabras. La tarea planteada, luego de la lectura silenciosa, exigía elaborar resúmenes que no superaran las seis líneas de extensión. La limitación en la extensión de la síntesis tenía por objeto que los alumnos rescataran sólo la macroestructura textual y no consignaran ideas secundarias o detalles.

Con el fin de pesquisar diversas variables lingüísticas, cada texto escrito presenta la primera idea principal en forma explícita al inicio del primer párrafo. Por el contrario, la segunda idea debe ser inferida a partir de una lista de cuatro ejemplos particulares de una situación. Ellos constituyen el segundo párrafo. Esta estructura de listado obliga al lector a realizar un proceso de generalización para llegar a la construcción de una macroproposición que englobe los hechos afines. La explicitud de la relación retórica entre las dos ideas se efectuó por medio de marcadores o conjunciones nexuales de adversación y causa-efecto (Horowitz, 1987).

Como se sabe, en general la relación semántica entre hechos textuales no depende estrictamente de la presencia en el texto del conector retórico (van Dijk, 1980; Shiffrin, 1987). La conexión entre las proposiciones es una propiedad semántica que dice relación con la organización global del discurso y que se relaciona con los mundos posibles a los que los hechos hacen referencia. En este sentido, el marcador nexual actúa como un elemento destacador de lo implicado entre los componentes del discurso escrito, pues la presencia explícita del conector no hace que las oraciones no relacionadas semánticamente se conecten y, por el contrario, su ausencia no desconecta dos unidades ligadas. Así, el marcador cohesivo resalta y especifica la conexión subyacente entre las (macro)proposiciones del texto, conexiones que el lector debe inferir. Esto quiere decir que el marcador selecciona una relación potencial, y esa relación ya está delimitada por el contexto textual a través de otros mecanismos lingüístico-semánticos. En concreto, los marcadores retóricos, por sí solos, no crean la relación, más bien la muestran o destacan.

2. RESULTADOS CUANTITATIVOS

En lo que sigue, nos concentraremos en las cifras generales. La siguiente tabla presenta los resultados promedio de los

dos textos de comprensión. El puntaje diferenciado entre la comprensión de cada idea principal dice relación con la dificultad de la tarea requerida. Tal como se indicó, la primera idea estaba explícita, mientras que la segunda se dejó implícita.

Cuadro N° 1
RESULTADOS CUANTITATIVOS GENERALES (2 PRUEBAS)

	<i>Macro 1</i>	<i>Relación</i>	<i>Macro 2</i>	<i>Total</i>
Puntaje promedio	1,67 (83,5%)	2,30 (57,5%)	1,37 (34,3%)	5,3 (53,4%)
Puntaje máximo	2	4	4	10

El escaso porcentaje de logro general resulta ya característico en ejercicios de comprensión que apuntan a la construcción de la macroestructura textual (Peronard, 1992; Parodi, 1993; Núñez, 1993). El bajo desempeño detectado adquiere proporciones mayores si se considera que tanto la primera idea principal como el conector de adversación o causa-efecto estaban explícitos. Por lo tanto, el lector sólo debía reconocerlos y seleccionarlos. En todo caso, y de acuerdo con el Cuadro 1, el análisis detallado muestra que estas áreas resultan las de más alto logro. Según se aprecia, mayoritariamente el 53,4% general obtenido se debe al elevado porcentaje en la comprensión de la primera idea principal.

Queda de manifiesto que la mayor dificultad está en la construcción de la segunda idea principal. Recordemos que ella estaba implícita y requería una inferencia generalizadora. En este caso, la mayoría de los lectores, al leer esta estructura de listado, tienden a reproducir todo el conjunto de ejemplos o a dar jerarquía de idea principal a un elemento de la serie.

Ahora bien, separados los resultados por prueba, dependiendo del tipo de relación entre macroproposiciones, las cifras quedan de la siguiente manera:

Cuadro N° 2

RESULTADOS CUANTITATIVOS POR PRUEBA

	Macro 1	Relación	Macro 2	Total
Texto 1 (adversación)	1,68 (84,0%)	2,94 (73,5%)	1,58 (39,5%)	6,20 (62,0%)
Texto 2 (causa-efecto)	1,65 (82,5%)	1,73 (43,3%)	1,16 (29,0%)	4,54 (45,4%)
Puntaje máximo	2	4	4	10

Estas cifras revelan que la distinción fundamental entre el Texto 1 y el Texto 2 está en el tipo de relación retórica. El alto porcentaje de logro en la comprensión de la relación adversativa, en oposición a la relación causal, es prueba de ello. Es importante señalar que trabajos empíricos anteriores han destacado la dificultad que los sujetos encuentran frente a relaciones retóricas implícitas de tipo causa-efecto, en especial, cuando ellas se presentan en contraste con las de tipo adversativo (Parodi, 1993; Núñez, 1993). Como se desprende, aun cuando el marcador causal esté presente en el texto, este tipo de relación destaca por su complejidad de comprensión.

Comparando las cifras del Cuadro 1 con los resultados obtenidos por Parodi (1993), se detecta un mejor desempeño en la comprensión de las relaciones retóricas cuando los marcadores están explícitos que cuando éstos han sido omitidos. En otras palabras, la presencia en el texto escrito de los conectores de causa-efecto y adversación entre las ideas principales llevaría a los lectores a comprender mejor la relación retórica en cuestión. En este sentido, al parecer, si los sujetos conocen los marcadores retóricos de causa-efecto y adversación y están conscientes de su rol en el texto, su nivel de comprensión mejora.

En el caso de la segunda idea principal del Texto 2, se puede sugerir que, además de la dificultad en el proceso de generalización necesario, la falta de comprensión de la relación causal afectaría aún más la comprensión de la idea. A simple vista, el porcentaje de logro en la comprensión de esta idea, en el caso de la relación causal, desciende ostensiblemente en comparación con el resto y presenta el índice más bajo obtenido (29%).

3. RESULTADOS CUALITATIVOS

A fin de detectar las estrategias empleadas, se analizan los 200 resúmenes, tratando de, a partir de la información allí consignada, llegar a determinar el tipo de proceso involucrado en la relación de las macroproposiciones textuales. Estos datos se presentan separados por tipo de texto.

Cuadro N° 3

ESTRATEGIAS DETECTADAS

	Adversación	Causa-efecto	Diferencia
Inferencia relacionadora	72 (72%)	43 (43%)	29 (29%)
No infiere	28 (28%)	57 (57%)	29 (29%)
Totales	100 (100%)	100 (100%)	—

Como se puede apreciar, al comparar los resúmenes, se descubren, fundamentalmente, dos modos de comprender y organizar las ideas principales, según se infiera o no la relación adversativa o causal. No se registran inferencias de otro tipo de relación que no sean las señaladas.

No deja de ser curioso que, entre cien alumnos, no surjan diversos mecanismos estratégicos que den cuenta de la comprensión de los textos en cuestión. De acuerdo con los datos presentados, sólo hay casos que evidencian que la relación específica ha sido inferida correctamente y otros, en que no hay rastro de haber inferido ningún tipo de conexión retórica entre los componentes principales del texto. Tal vez ello indica que, de cierto modo, los textos trabajados no eran objeto de múltiples interpretaciones en este aspecto.

En todo caso, las cifras del Cuadro N° 3 resultan bastante reveladoras, pues corroboran lo ya dicho, en cuanto a la comprensión de la relación adversativa en contraste con la de tipo causa-efecto. Así, a pesar de que la presencia en el texto escrito de los conectores parece influir positivamente en la comprensión de la relación retórica, es evidente que la estrategia de inferencia relacionadora causal resulta ser la de mayor comple-

alidad. Al respecto, se puede señalar que los antecedentes empíricos obtenidos en el nivel de la coherencia microproposicional, coinciden con la dificultad detectada en la comprensión de la relación causa-efecto entre hechos de la cadena causal (Parodi, 1991, 1992; Parodi y Núñez, 1992).

Resulta interesante observar que esta dificultad en la habilidad de comprensión de las relaciones causales contrasta con la importancia atribuida al razonamiento causal en nuestra vida diaria. La evidencia aportada por algunos estudios indica que las relaciones causales constituyen un componente esencial de nuestro pensamiento (Mackie, 1980; Pozo, 1987); sin embargo, nuestras indagaciones al respecto apuntan a un pobre desempeño en la comprensión de las relaciones causa-efecto.

Ahora bien, como una forma de profundizar en los resultados iniciales, se estudiaron sólo los resúmenes de aquellos lectores que inferían la relación retórica, con el fin de detectar la forma en que ellos expresan la comprensión de la relación causal o adversativa. Este análisis revela el uso de: a) marcadores conjuntivos iguales a los incluidos en los textos de lecturas, b) marcadores diferentes a los presentes en los textos y c) mecanismos lingüístico-semánticos no conjuntivos. Veamos los resultados numéricos en el Cuadro 4.

Cuadro N° 4

TIPO DE CONEXIÓN EN EL RESUMEN

Conexión	Adversativo	Causa-efecto
Marcador conjuntivo igual al texto	5 (6,9%)	4 (9,3%)
Otro marcador conjuntivo	59 (81,9%)	33 (76,7%)
Marcador no conjuntivo	8 (11,2%)	6 (14,0%)
Totales	72 (100%)	43 (100%)

Lo primero que llama la atención en este cuadro es que la mayoría de los sujetos que comprende adecuadamente la relación retórica la expresan por medio de un conector diferente al incluido en el texto. En particular, hay que destacar el alto número de alumnos que utiliza un marcador adversativo dife-

rente al del texto para expresar la relación en cuestión (por ejemplo: pero, en cambio, por el contrario).

En términos generales, a pesar de que el número de sujetos que comprende la relación causa-efecto es menor, también se aprecia que el recurso más utilizado por ellos es la inclusión de un conector diferente al que se encuentra en el texto dado (por ejemplo: por, porque). Esta importante tendencia lleva a concluir que habría dentro de la muestra seleccionada un grupo de lectores que comprendería muy bien las relaciones retóricas de los textos utilizados. Prueba de ello es el adecuado uso de una amplia gama de conectores nexuales. Es interesante destacar el hecho de que cuando estos lectores comprenden la relación textual, se detecta una comprensión profunda del hecho, es decir, hay un proceso de reconstrucción textual en el que se integra la información coherentemente.

Por otra parte, no se puede dejar de señalar que, de acuerdo con las cifras de este último cuadro, es mínimo el porcentaje de los alumnos que, comprendiendo la relación retórica, utiliza el mismo marcador del texto. Ello va en directa relación con lo indicado más arriba respecto de la real habilidad lectora de estos sujetos. Parece oportuno indicar que el uso del mismo marcador nexual del texto de lectura no implica copia literal o no comprensión de la relación, pues era necesario que el lector la señalara no sólo por medio del conector, sino que el resumen debía tener coherencia interna para ser calificado de expresar la relación en cuestión.

4. COMENTARIO FINAL

Todo lo anterior nos lleva a concluir que, en general, la presencia en el texto escrito de los marcadores retóricos influye positivamente en la comprensión lectora y, en particular, en la construcción de resúmenes que den cuenta de la macroestructura textual. El uso de diversos elementos nexuales en la síntesis, en especial, diferentes a los proporcionados en el texto de lectura, es prueba de ello.

A juzgar por la evidencia aportada, lo anterior ocurre de preferencia cuando la relación en cuestión es de tipo adversativo. Por el contrario, la comprensión de la relación causa-efecto presenta mayores problemas y exige de quien debe inferirla

una mayor demanda cognitiva, aun cuando el marcador esté presente en el texto.

En términos generales, es evidente que si, como se dijo, el conector no crea la relación retórica entre las macroproposiciones del texto, su presencia ayuda a destacarla, favoreciendo la comprensión de la misma.

Respecto de las estrategias, se debe señalar que el estudio de los resúmenes no permite distinguir una clara y amplia gama de procesos cognitivos implicados en la comprensión de las relaciones adversativas y causales. Mayoritariamente, los sujetos muestran una tendencia a inferir la relación en cuestión o a no realizar otro tipo de proceso.

Por último, no se puede negar que estos hallazgos presentan implicancias para la enseñanza de la comprensión lectora y para la elaboración de materiales instruccionales.

CAPÍTULO XVII

EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA COMPENSIVA: UNA APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL "PROGRAMA L Y C: LEER Y COMPRENDER"*

Giovanni Parodi Sweis
Paulina Núñez Lagos

I. INTRODUCCIÓN

Tras varios años de estudiar el rendimiento en comprensión textual alcanzado por alumnos de diversos niveles educacionales en el ámbito chileno y luego de haber llegado a precisar un panorama diagnóstico respecto de esta habilidad superior de pensamiento, nuestro equipo de investigación concluyó que uno de los aspectos cruciales y determinantes de la escasa y limitada competencia estratégica de la mayoría de los alumnos encuestados se debe no sólo a los contenidos que se trabajan en lo que a lectura comprensiva respecta, sino también a la metodología empleada.

Con esta convicción, nos abocamos a la elaboración y experimentación de materiales instruccionales, guiados por nuestros postulados teóricos y nuestros antecedentes empíricos. Nuestra intención ha sido producir una serie de unidades de trabajo que pretenden desarrollar y/o influir en el replanteamiento de ciertas estrategias cognitivas implicadas en la comprensión textual. El objetivo específico del material didáctico en cuestión es optimizar los niveles de comprensión de lectura de los escolares, consolidando las estrategias más adecuadas para cada tarea y activando en ellos su conciencia metacomprendiva y el monitoreo de sus propios procesos cognitivos.

El trabajo, cuyos resultados presentamos más adelante, tiene como propósito dar cuenta de los logros obtenidos en una

*Una primera versión de este trabajo fue leída en el XI Congreso Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística de la Sociedad Chilena de Lingüística (SOCHIL), Chillán, octubre, 1995.

aplicación experimental de estas unidades en un diseño tipo pre-test /post-test con grupos control en algunos colegios de la ciudad de Valparaíso, Chile. Primeramente, resumiremos algunos planteamientos teóricos tanto en lo que respecta al desarrollo de la competencia estratégica como a los fundamentos metodológicos del material escolar. Posteriormente, nos concentraremos en la investigación propiamente tal y sus resultados.

2. ALCANCES TEÓRICOS

2.1. METACOMPRESIÓN Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS

Hoy en día ya nadie parece dudar que la mayoría de los alumnos insertos en el sistema escolar tiene dificultades para desempeñarse como lectores eficientes e independientes, demostrando así que no han alcanzado un nivel que les permita guiar y controlar autónomamente sus propios procesos de lectura. Al mismo tiempo, las indagaciones empíricas resaltan el hecho de que la mayoría de estos sujetos utilizan principalmente recursos que exigen muy pocas demandas sobre sus sistemas cognitivos, destacando, entre otros, la memorización y la reproducción de información literal del texto escrito.

Tal como se ha enfatizado en otras publicaciones de nuestro equipo, la perspectiva que destacamos concibe la comprensión textual como un proceso eminentemente estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983), en el que los lectores pueden desenvolverse aplicando una amplia gama de recursos para llevar a cabo una actividad personal y voluntaria, y lograr así elaborar una representación mental coherente del sentido del texto. Esta empresa cognitiva, de suyo extremadamente compleja, exige del lector una participación activa, fundada en una diversidad de conocimientos que deben ser puestos a disposición de la lectura por el comprendedor a la luz de sus antecedentes previos del tema y de su visiones de mundo (van Dijk, 1977).

Según se desprende de lo anterior, este lector ideal debe ser un sujeto que, en el desarrollo de su habilidad de comprensión textual, sea capaz de hacer consciente las acciones potenciales que puede llevar a cabo para cumplir con una determinada meta; en otras palabras, debe ir paulatinamente

desarrollando una mentalidad estratégica. Para ello, es necesario que el sujeto enfrente situaciones problemáticas, conozca el propósito de la tarea en cuestión y sea estimulado a buscar respuestas adecuadas, analizando la situación y llevando a cabo planes específicos. En este sentido, durante la lectura, este comprendedor ideal debe poner en práctica un razonamiento estratégico autónomo, que lo lleve a controlar sus procesos cognitivos y replantear los recursos de que dispone frente a cada tarea (Flavelli, 1979; Paris, Lipson y Wixson, 1994). Esta capacidad metacomprendiva, entendida como la conciencia que un lector tiene de sus propios procesos de comprensión y el control que ejerce sobre éstos, puede, en gran medida, facilitar el desarrollo de una comprensión lectora experta (Flavelli, 1992; Brown, 1980; Baker y Brown, 1984; Garner, 1987; Burón, 1993; Cart, 1985).

El desarrollo o replanteo de las estrategias de comprensión dentro del esquema de la estimulación de las capacidades metacognitivas presenta una alternativa pedagógica eficiente para tratar de revertir los magros logros que demuestran nuestros estudiantes. Al respecto, se ha demostrado que los lectores expertos poseen un mayor desarrollo metacomprendivo que les permite reflexionar acerca de sus propios procesos cognitivos, aumentar su capacidad de autorregulación y aprender a aprender, es decir, estar capacitados, por ejemplo, para buscar nuevos recursos cuando los existentes no les son útiles para realizar con éxito una tarea específica (Burón, 1993; Sánchez, 1990; Metcalfe y Shimamura, 1994; Parodi, 1992).

Por una parte, creemos que es posible influir y reorientar las estrategias de lectura indicando al lector qué hacer para comprender un texto dado y qué pistas o estructuras textuales resultan vitales para superar el problema textual enfrentado. Nisbet y Schucksmith (1987) denominan a este procedimiento "dirección metacognitiva" y puede ponerse en práctica controlando las tareas iniciales a ejecutar, haciendo que el lector focalice su atención en estructuras y/o elementos textuales específicos de los textos escritos. En este contexto, dado que se busca que los lectores sean capaces de poner en juego sus propios recursos en busca de soluciones novedosas, es de vital importancia que sea el lector quien resuelva los problemas planteados y logre hacerse consciente de sus estrategias disponibles y de los procedimientos por él empleados.

Desde nuestra perspectiva, vale la pena insistir en que el proceso que nos preocupa exige del lector una participación intencionada y un esfuerzo consciente para ejercer el control de sus procesos mentales. Este esfuerzo debe permitirle también llevar a cabo una serie de tareas tendientes a elaborar en su mente un texto coherente, basado en sus recursos cognitivos, en la información textual y en sus propios conocimientos previos. De tal forma, él llegará a elaborar y disponer de un bagaje de estrategias de lectura que le serán útiles en diversos contextos. Al respecto, coincidimos con diversos autores (Paris, Lipson y Wixson, 1994), en cuanto a que el conocimiento de cómo percibimos, recordamos y actuamos puede ser aprendido debido a la naturaleza autorreflexiva del género humano, lo que le permite aislar una tarea y analizar, planear, controlar y, posteriormente, evaluar las acciones emprendidas en su resolución. Estamos seguros de que el ser humano es capaz de "aprender a aprender"; es más, creemos que es un buscador innato de nuevos conocimientos, no un mero reproductor de información ya conocida y carente de nuevas y múltiples interpretaciones (Eco, 1991).

Es en esta línea que sostenemos que la educación actual debe propiciar situaciones de enseñanza tales que los alumnos puedan pensar en forma autónoma, comparar el razonamiento propio con el de otros, saber escuchar y evaluar opiniones ajenas, tomar decisiones de acuerdo con la información disponible y comunicarse eficientemente (Schiefelbein, 1992; Flórez, 1994; Edwards y Mercer, 1988). Estos objetivos sólo se logran, como lo expresa Kaplún (1992), dentro de un modelo de comunicación participativa, dialógico y multidireccional que conciba al educando como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades y facultado para recepcionar, autogenerar y emitir sus propios mensajes. Esta forma de entender al sujeto que aprende presupone un fuerte cambio cualitativo en la educación, por cuanto se lo entiende como potencialidad más que como carencia.

El cambio de postura aludido implica el paso a una educación fuertemente orientada por los procesos de aprendizaje basados en una óptica eminentemente colaborativa (Olsen y Kagan, 1992; Coelho, 1992; Bleich, 1995), en la que no se rechacen los aportes de los educandos, sino que se tienda a la construcción grupal del conocimiento (Wertsch, 1988; Tudge,

1990; Goodman y Goodman, 1990; Berger y Luckmann, 1989; Riviere, 1988; Cook-Gumpertz, 1988; Martínez, 1995). Como es obvio, el discurso frontal al interior de la sala de clases debe dejar espacio a la discusión integradora de significados, acogiendo los aportes que cada quien realice desde sus propios contextos culturales y sus propias visiones de mundo. En efecto, nuestro argumento está en la línea de favorecer la idea, ampliamente difundida hoy en día, de que la lengua materna tiene un papel fundamental, tanto en la construcción y apropiación del conocimiento como en el desarrollo de los procesos cognitivos. Este reconocimiento brinda un lugar de privilegio al procesamiento textual, entendido como comprensión y producción de textos tanto escritos como orales, ubicando el desarrollo del lenguaje y, en especial, el texto escrito en un papel central en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en la globalidad del proceso educativo.

2.3. EL MATERIAL DIDÁCTICO Y SU METODOLOGÍA

Según se desprende de lo ya dicho, el objetivo central del material instruccional que hemos elaborado no es que los alumnos adquieran un contenido específico, sino que logren controlar sus procesos de comprensión textual y replanteen o mejoren sus estrategias lectoras.

Este material didáctico se organiza en cinco módulos, los cuales presentan al alumno diversos problemas de comprensión (Peronard, Gómez, Parodí, Núñez y González, 1995). Éstos pueden ser resueltos mediante una serie de ejercicios agrupados en lo que hemos denominado "Unidades de Trabajo". Estas unidades entregan información para que el alumno desarrolle parte de su trabajo en forma autónoma, resolviendo las dudas y problemas que se le presenten de manera independiente y, cuando así se indica, en grupo con sus pares. El propósito es hacerle sentir, en lo posible, que él es quien controla su propio aprendizaje y que el profesor está allí para guiarlo, motivarlo y apoyarlo en su trabajo.

En la aplicación de este tipo de material, las instrucciones juegan un papel central, ya que por medio de ellas se orienta el trabajo de los alumnos. En las unidades, se pueden encontrar instrucciones tan diversas como: Escribe, Comparte, Completa,

Piensa, Pregunta, Marca, Compara, Recuerda, etc. Ellas tienen como objetivo, por un lado, que el alumno ponga en acción distintos procesos cognitivos y, por otro, que utilice diferentes fuentes de información (tales como sus propios conocimientos, los de sus compañeros de curso, del profesor, etc.).

Cada unidad trae incorporadas actividades que requieren que el alumno trabaje en grupo y tenga la oportunidad de aprender de sus pares. Estas actividades van precedidas por la palabra "COMPARTE", indicando a continuación si debe trabajar en conjunto con su compañero de banco o en grupo de tres o cuatro que están a su alrededor. Esta actividad es de gran valor formativo, pues le permite relativizar su punto de vista, aceptar otras opiniones y enriquecerse con los conocimientos de sus compañeros; al mismo tiempo, le ayuda a despertar su espíritu de autocrítica al tener que evaluar, fundadamente, su propio trabajo y el de sus compañeros.

No obstante lo anterior, cada unidad suele tener al final una parte denominada "PARA RECORDAR" que pretende destacar y resumir lo más relevante de cada Unidad de Trabajo, de modo que el alumno logre entender el propósito global de ese conjunto de actividades. En este contexto, el inicio de la mayoría de las unidades tiene un apartado rotulado "RECUERDA", cuya finalidad es relacionar lo que se va a desarrollar con lo anterior.

Cada módulo incluye, independientemente, aspectos específicos sobre la comprensión textual, tales como relaciones léxicas, relaciones de correferencialidad, relaciones de causa-efecto y de comprensión global o macroestructural. Para el diseño de cada una de las áreas tratadas en cada módulo, se ha seguido una jerarquía de dificultad obtenida de las numerosas investigaciones tipo diagnóstico llevadas a cabo por nuestro equipo de investigadores (Peronard, 1989, 1991, 1992; Parodi, 1991, 1992a, 1992b, 1993, 1994; Núñez, 1993; Parodi y Núñez, 1992; Peronard y Gómez, 1992).

A continuación, nos referiremos brevemente a cada uno de los módulos en cuestión, describiendo algunas de estas jerarquías:

a) El módulo introductorio tiene como objetivo desarrollar estrategias para que el lector sea capaz de identificar y utilizar elementos básicos del proceso de comprensión de textos. Es así como, por medio de ejemplos y diversos ejercicios, se espera

que el alumno descubra que el texto es una unidad verbal construida por las personas para comunicarse entre ellas. Así, el término "texto", conocido por ellos y asociado sólo con libro o manual de estudio, llega a tener un significado más amplio.

Junto a lo anterior, las Unidades de Trabajo intentan que el lector analice la situación en la que se produce cada texto e infiera la intención de su autor. Especial importancia adquiere en este módulo la valoración de la función del conocimiento previo en el proceso de comprensión de texto. Por último, se destaca la importancia de descubrir pistas o rasgos específicos que permitan captar mejor el sentido de los textos.

b) Las unidades centradas en la comprensión de relaciones léxicas parten del supuesto de que es posible encontrar, en el mismo texto, información que ayude al lector a descubrir el significado de palabras nuevas o desconocidas para él, siempre que establezca las relaciones pertinentes. Un primer tipo de estas relaciones se da cuando en un texto se presenta una palabra y su definición y el lector debe inferir la relación en ese contexto. Este caso es un ejemplo de lo que se puede denominar "definición aposicional", esto es, cuando la definición de la palabra aparece antes o después de la palabra en cuestión, separada por comas, paréntesis o guiones. En el nivel más simple de este tipo de "aposiciones", se considera aquella que se construye usando conectores que ayudan a explicitar o resaltar la relación misma.

Otro tipo de relación léxica aún más compleja se da cuando en el mismo texto se presenta una descripción o una pista de una palabra desconocida para el lector, cuyo significado debe ser inferido por éste para alcanzar una adecuada comprensión. Este tipo de relación inferencial plantea una mayor exigencia, ya que requiere mayor nivel de abstracción, comprensión y retención de lo leído. Incluso esta relación léxica, para un lector inexperto, puede ser aún más difícil de descubrir y comprender si la palabra en cuestión y la descripción o pista se encuentran distantes, por ejemplo, de un párrafo a otro.

Son muchas las variables que se deben considerar en la comprensión de las relaciones léxicas, tomando en cuenta factores tales como el tipo de relación, el orden de los componentes involucrados y la distancia textual en que aparecen. Todo ello involucra un procesamiento muy activo y dinámico de la

información textual y los conocimientos previos del lector, pues muchas veces el lector experto debe ser capaz de darse cuenta de que el significado que él conoce de una determinada palabra no corresponde al del texto que está leyendo y que debe tratar de descubrir si en el texto puede encontrar ciertas claves que lo orienten.

Evidentemente, la mayoría de los escritores no elaboran textos escritos pensando en construir una estructura textual que ayude al lector a comprender el significado contextual de cada palabra empleada. Sólo lo hacen cuando suponen que utilizan términos nuevos o difíciles o quieren precisarlos en un contexto específico. Idealmente, el constructor de una unidad textual supone una audiencia determinada y se apoya en el conocimiento de mundo que le atribuye (Flower y Hayes, 1981; Flower, 1993, Nystrand, 1982; Bereiter y Scardamalia, 1987). No obstante, por un lado, estos recursos lingüísticos descritos son frecuentemente empleados en la literatura en general y, por otro, las investigaciones demuestran gran desconocimiento por parte de los estudiantes en su manejo y aplicación.

c) En el módulo de unidades correferenciales, los primeros ejercicios parten por mostrar la utilidad e importancia de los pronombres personales en la construcción de la coherencia parcial. A medida que avanzamos en las diversas unidades, la dificultad de las tareas se acrecienta al incorporar todo tipo de pronombres y adjetivos que apuntan al fenómeno de la correferencia hasta alcanzar un nivel de coherencia transpárrafo. En algunos ejercicios iniciales, por ejemplo, se intenta que el alumno descubra el número de veces que una persona es nombrada en el texto y subraye las referencias a esa persona.

En este módulo también hemos incorporado aspectos de la llamada "cohesión léxica" en lo que respecta a relación correferencial. Así, se ha incluido el tratamiento, por ejemplo, de sinónimos y superordinados como elementos léxicos que sirven para hacer referencia a personas, animales y cosas en el contexto de la comprensión textual.

d) Para abordar el tema de las relaciones de causa y efecto, hemos elaborado quince unidades de trabajo que consideran las variables orden y distancia de los componentes de una relación condicional. Nuestras investigaciones indican la importancia, tanto para los malos como para los buenos lectores, de que la oración que contiene la idea de causa aparezca antes o des-

pués de la oración que presenta la idea de efecto en el texto escrito. Del mismo modo, la distancia que separa a estos componentes parece interferir directamente en la comprensión de estas relaciones. Cuanto más distantes se encuentren los componentes, mayor dificultad encuentra el lector para realizar inferencias que lo obliguen a retener información de un párrafo para relacionarla con información de otro.

La tercera variable incluida surgió del estudio de las dos anteriores. Ella dice relación con la presencia o ausencia de los conectores que explicitan y destacan la relación en cuestión. Tal como en los módulos anteriores, hemos procedido desde los niveles microestructurales hasta los de coherencia global, conjugando alternativamente las tres variables mencionadas.

e) En el módulo de unidades de comprensión global, nos hemos concentrado en el reconocimiento del tema y de la idea central. Las investigaciones señalan que, para la mayoría de los lectores, no resulta fácil reconocer la idea central de un texto o de un párrafo, aunque ésta se encuentre explícita en él. En este punto, surgen una serie de variables a considerar, tales como la ubicación de la idea central dentro del texto, su coincidencia con el título, su reiteración al inicio y al final del texto, etc. Naturalmente, en estas Unidades de Trabajo, sólo se consideran algunas de las muchas variables involucradas en el reconocimiento de la idea central. Evidentemente que el área de la construcción de dichas ideas también presenta una diversidad de variables, de las cuales sólo consideramos algunas y en forma muy preliminar.

También hemos incluido algunas unidades en las que se aborda el reconocimiento y comprensión entre idea central, ideas fundamentales y detalles. Nos parece de especial interés ayudar a los lectores a distinguir entre la información principal de un texto y aquella que ejemplifica o sustenta una idea ya expresada. Nuestras pesquisas en este aspecto nos señalan que la mayoría de los alumnos no logra distinguir entre una serie de ejemplos -aunque esté introducida por un conector como "por ejemplo" o "tal como"- y la idea que los engloba. Por lo tanto, las series de ejemplificaciones y la inclusión o no de los conectores respectivos constituyen el tema de las últimas unidades de este módulo.

3. LA INVESTIGACIÓN

Tal como se dijo anteriormente, el objetivo de esta investigación es presentar los resultados empíricos obtenidos en una aplicación experimental de estos módulos en un diseño tipo pre-test/post-test con grupos control.

La muestra estuvo constituida por 250 alumnos que cursaban 7º y 8º año de Enseñanza Básica, pertenecientes a dos colegios subvencionados de la ciudad de Valparaíso, Chile. De esta cifra total, 124 sujetos componían el grupo experimental y 126 el grupo control. Tanto el módulo de relaciones léxicas como el de correferencia se aplicaron en 7º año, mientras que, debido a su supuesta mayor complejidad, los módulos de relaciones causa-efecto y de comprensión global se trabajaron en 8º año. Los módulos específicos fueron precedidos por la aplicación del módulo introductorio que, tal como se dijo, aborda algunos temas básicos sobre los conceptos de "texto" y "lectura comprensiva".

3.1. ENTRENAMIENTO DE PROFESORES

Un mes antes de la aplicación de los pre-tests, se constituyó el grupo de asesoría y entrenamiento de los profesores involucrados en la experiencia. Una de las primeras ideas discutidas fue la necesidad de evitar cualquier filtración de información, en especial hacia los profesores a cargo de los cursos controles o de los mismos alumnos de estos grupos.

Inicialmente, el grupo estudió aspectos generales respecto del papel del profesor en torno a estos materiales, y posteriormente nos concentramos conjuntamente en la revisión de las Unidades de Trabajo del módulo de introducción. Al finalizar esta etapa y dado que cada docente debía aplicar un módulo diferente, se continuó un trabajo con uno o dos miembros del equipo en forma más independiente.

Aplicados los pre-tests, se comenzó la aplicación del material y paralelamente se desarrollaron reuniones semanales para evaluar el avance de las unidades y ayudar a los profesores en sus dudas o dificultades. Dado que se partió del supuesto de que de las seis horas semanales de Castellano, sólo la mitad podía ser dedicada a la experiencia investigativa, se estimó que

en cada curso debía aplicarse un promedio de tres unidades semanales. Ello implicó un tiempo total para la experiencia, que, dependiendo del número de unidades por módulo, varió entre dos y tres meses.

4. LOS RESULTADOS

Los resultados generales, presentados en el siguiente cuadro, muestran los rendimientos globales de los cursos experimental y control, considerando la aplicación en aula de todos los módulos.

Cuadro N° 1
PORCENTAJES GENERALES

<i>Grupo</i>	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Diferencia</i>
Experimental	47	73	26
Control	47	55	8
		Dif. real	18

Dado que el objetivo central del material instruccional no es que los alumnos adquieran un contenido específico, sino que logren controlar sus procesos de comprensión textual y replanteen o mejoren sus estrategias lectoras, la diferencia porcentual real obtenida entre ambos grupos (17%) debe ser considerada como un índice positivo. Aplicada la prueba de hipótesis para diferencias de medias en dos poblaciones independientes, la diferencia entre el rendimiento del grupo control y el del grupo experimental resultó ser estadísticamente significativa.

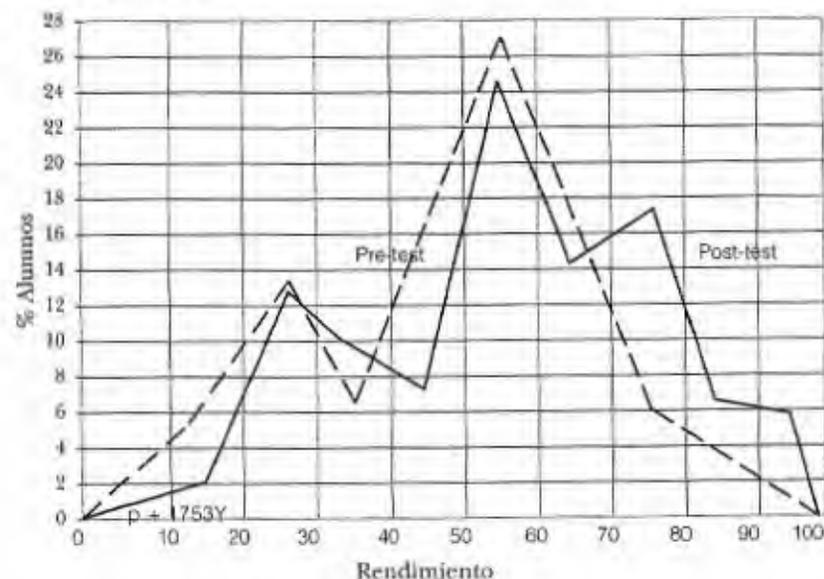
Sin embargo, no resulta fácil, en corto tiempo, romper con la tradición de la clase frontal y un enfoque básicamente centrado en el profesor. Las indagaciones empíricas sobre el material demostraron, por un lado, las dificultades iniciales de una metodología de inspiración colaborativa que pretenda restar atención a la función excesivamente centralizadora del profesor al interior de la sala de clases, a fin de lograr que los alumnos compartan su trabajo y sean capaces de controlar su propio aprendizaje. Por ende, el desarrollo de las primeras Unidades de Trabajo se

vio afectado por una cierta resistencia inicial de los sujetos a trabajar grupalmente. Afortunadamente, ellos, en forma paulatina, se fueron familiarizando con la metodología de trabajo hasta llegar a demostrar un manejo autónomo satisfactorio.

Por otro lado, el rendimiento inicial obtenido, que podría indicar un escaso nivel de comprensión textual, resulta normal si se compara con los resultados obtenidos por nuestros anteriores estudios diagnósticos en diversas muestras con escolares de la región. En general, la comprensión inferencial del texto argumentativo parece presentar una tarea novedosa para los alumnos, razón por la que la aplicación del material en cuestión revela un avance interesante en el grupo experimental respecto de las estrategias implicadas en la habilidad que nos preocupa. Como podría esperarse, los alumnos que constituyen el grupo control obtienen una pequeña ganancia en el post-test, hecho que podría explicarse, entre otras razones, por el tema abordado en el texto de lectura o por un avance en sus habilidades lectoras producto del trabajo escolar o de su normal desarrollo cognitivo.

Como una manera de visualizar mejor la distribución de los rendimientos obtenidos tanto por el grupo control como por el experimental, éstos se presentan en gráficos diferentes.

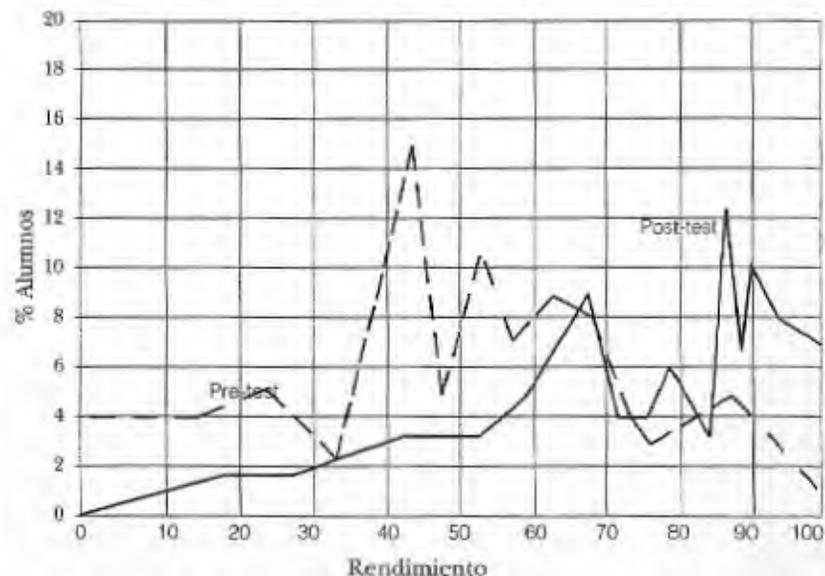
GRUPO CONTROL



Mediante el gráfico anterior, se puede analizar la distribución de los alumnos del grupo control, en cuanto al porcentaje de rendimiento obtenido en el pre-test y en el post-test. Si se observa la curva de rendimiento de este grupo en el pre-test y se compara con la curva del post-test, se puede inferir que no existe un movimiento significativo entre ambos resultados y que sólo un reducido número de sujetos se situaría por sobre el 50% de rendimiento en la prueba efectuada después de tres meses. Tal como se argumentó más arriba, diversas explicaciones en conjunto o por separado pueden dar cuenta de este cambio. Obviamente, no se duda que durante el tiempo de la aplicación del material, los sujetos del grupo control también se encuentran insertos en algún tipo de trabajo escolar.

Observemos a continuación la distribución del grupo experimental.

GRUPO EXPERIMENTAL



Tal como se refleja en el Gráfico Grupo experimental, la dispersión de los puntajes obtenidos en el pre-test de comprensión lectora es mayor que la dispersión existente en el post-test. En otras palabras, las cifras estarían indicando que la aplicación de los módulos de enseñanza-aprendizaje permitió que los

alumnos se concentraran mayoritariamente en torno al rendimiento promedio de 77% y disminuyera la dispersión anterior a su realización. En consecuencia, estos datos permiten sostener que una educación más personalizada y centrada en el desarrollo de estrategias lectoras no sólo permitiría homogeneizar los rendimientos de los alumnos en lo que a la comprensión textual se refiere y, al mismo tiempo, elevar el promedio, sino que también dirigir su atención preferentemente hacia aquellos alumnos con bajo rendimiento y llevarlos a obtener un logro superior, bajo el supuesto de que con ello desarrollan su capacidad comprensiva del texto escrito.

Como una forma de estudiar los datos separadamente, a continuación se pueden observar los resultados obtenidos por los alumnos del grupo experimental en cada uno de los módulos aplicados.

Cuadro N° 2
RESULTADOS EN MÓDULOS (%)

<i>Módulo</i>	<i>Grupo Control</i>			<i>Grupo Experimental</i>		
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Dif.</i>	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Dif.</i>
Léxico	58	69	11	54	81	27
Corref.	40	46	6	40	66	26
Causal	46	60	14	44	75	31
Macro	42	44	2	51	71	20

De acuerdo con las cifras del Cuadro N° 2 se hace evidente que este grupo obtuvo un avance significativo en los cuatro módulos, especialmente en aquellos que tenían como objetivo desarrollar estrategias para descubrir y comprender relaciones de causa-efecto y estrategias para inferir y comprender el significado de palabras nuevas o desconocidas. En todo caso, todas estas cifras sugieren un importante mejoramiento de la capacidad de comprensión textual de los sujetos en cada una de las habilidades específicas desarrolladas.

Junto a lo anterior, resulta importante destacar que el estudio cualitativo de un cuestionario de autoevaluación, elaborado por el equipo y aplicado a los alumnos de los cursos experi-

mentales, luego de concluida la experiencia, presenta una tendencia satisfactoria en cuanto al grado de conciencia que los alumnos han logrado respecto de algunas estrategias requeridas por los ejercicios propuestos en las unidades de trabajo. Esta actividad, no contemplada en la planificación original de esta investigación, brindó a los investigadores la certeza de que las unidades logran, en términos generales, su objetivo y, en particular, reforzó la idea de que el material instruccional otorga la oportunidad para que los alumnos trabajen en grupo y desarrollen gradualmente la capacidad de aprender de los demás y con los demás compañeros.

Del mismo modo, cabe señalar que la entusiasta participación de los profesores a cargo de los cursos, siempre dispuestos a plantear abiertamente sus dudas y contar las dificultades que surgían a medida que se aplicaba el material, constituyó un factor determinante en el logro de esta experiencia. Incluso, respecto a sus problemas iniciales en cuanto a aprender a tolerar el grado de desorden y bullicio que la actividad colaborativa implicaba; así como respecto a su propio aprendizaje de lo que significa sustituir la memorización de información por el desarrollo de habilidades cognitivas en el ámbito de la comprensión textual, demostraron su alto grado de compromiso. Al mismo tiempo, sus oportunas apreciaciones sobre ciertos aspectos del material, fruto de su rica experiencia en el aula escolar, permitieron readecuar determinados aspectos de los módulos.

5. CONCLUSIONES

Los resultados generales permiten señalar que una corta aplicación de un material que estimule el desarrollo de las capacidades metacomprendivas de los sujetos involucrados en el programa permite alcanzar mejores y más significativos logros. En este sentido, diversos análisis, tanto cuantitativos como cualitativos, nos conducen a sostener que las unidades de trabajo logran su objetivo, otorgando la oportunidad para que los alumnos trabajen en grupos, desarrollen gradualmente su capacidad de aprender de los demás y con los demás compañeros, y, en definitiva, mejoren o desarrollen estrategias para comprender más plenamente un texto escrito, desde una óptica discursiva moderna. De especial importancia nos parece destacar la idea

de que todo abordaje del proceso de comprensión textual debe realizarse desde una teoría de la lectura con claros fundamentos epistemológicos, a partir del cual se desprendan enfoques didácticos coherentes, y a la luz de investigaciones fundadas en paradigmas pertinentes. Sólo así obtendremos mejores y más productivos avances, alejándonos de modelos pedagógicos carentes de sustento teórico o posturas superficialmente coherentes, pero contradictorias en lo profundo (Cunningham y Fitzgerald, 1996).

De este modo, podemos sostener que la aplicación experimental del material con una metodología tipo pre-test/post-test con grupo control presenta una tendencia satisfactoria en cuanto al grado de conciencia y control que los alumnos logran en el desarrollo de algunas estrategias de tipo léxico, correferencial, condicional y de comprensión global. Este resultado satisfactorio permite inferir que el marco general que guió el diseño e implementación de las unidades de trabajo está en una óptica adecuada, todo ello bajo el supuesto de que

"...la estrategia esté basada en que los módulos sean de buena calidad. Tienen que ser hechos por los mejores especialistas, responder a estrictos criterios de evaluación, ser experimentados por los buenos maestros de aula y reformulados de acuerdo con sus consejos, es decir, ser el resultado de un diseño cuidadoso y de una seria evaluación formativa" (Schiefelbein, 1992: 67).

CAPÍTULO XVIII

EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO METACOGNITIVOS*

Marianne Peronard Thierry

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

El concepto de metacognición, ciertamente, no es nuevo. Ya los escolásticos hablaban acerca de la capacidad reflexiva del pensamiento humano, es decir, de la capacidad del ser humano de tener conciencia de sus propios actos, sensaciones y percepciones (Ferrater Mora, 1980).

El tema se mantuvo dentro del campo de la filosofía y sólo trascendió hacia la psicología en el presente siglo. Así, por ejemplo, Vygotsky (1984: 74, publicado en su original en ruso en 1934) destacaba el hecho que los adultos somos capaces de dirigir nuestras operaciones mentales, controlar su curso y canalizarlas hacia el fin perseguido. Anteriormente, Piaget (1976, traducido del original en francés de 1923) había presentado un pequeño estudio acerca de la capacidad de introspección de los niños que debían relatar los pasos seguidos para resolver un determinado problema matemático.

Pero es sólo en la década del setenta, al amparo del paradigma cognoscitivo, que se comienza a hablar sistemáticamente de metacognición, ampliando el término "metamemoria", acuñado por Flavell en 1971. El mismo autor define la metacognición como el conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, o cualquier cosa relacionada con ellos. La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la supervisión activa (monitoreo) y consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cog-

*Publicado en revista *Sigmas*, 38-39, 1996, pp. 121-131.

nitivos o datos sobre los que recaen, normalmente, al servicio de un determinado objetivo o fin (Flavell, 1976: 232).

El impacto que sus ideas tuvieron, primero entre los psicólogos evolutivos y posteriormente entre los psicopedagogos, se puede comprobar en la creciente literatura acerca del tema en los distintos campos que abarca. Si bien en su origen, como se señaló anteriormente, el concepto se refería sólo a los procesos mnemónicos, es decir, a la metamemoria, pronto se extendió para cubrir otros tipos de cogniciones. Surgen, así, términos como "metatención", "metaprendizaje", "metapercepción", "metacompreensión" (Garner, 1987) para referirse a la cognición de diversos aspectos o componentes cognoscitivos.

A partir de la década del ochenta (Brown, 1980), el concepto se comienza a aplicar a la lectura. En la actualidad, como resultado de una definición tan amplia y de la diversidad de enfoques y perspectivas, existe poca unanimidad en cuanto al alcance del concepto y, sobre todo, al grado de conciencia que se tiene sobre los procesos cognitivos involucrados.

Buscando alguna sistematicidad entre las variadas proposiciones, Baker (1991) señala que existe algún consenso en cuanto a que la metacognición involucra, al menos, dos componentes: el *conocimiento* acerca de la cognición y la *regulación* de los procesos cognitivos. Las discrepancias comienzan más bien al momento de analizar estas dos categorías en sus subcomponentes. Así, por ejemplo, Flavell (1979) menciona, entre los componentes del conocimiento metacognitivo, todo lo que el sujeto sabe acerca de las personas en cuanto criaturas cognoscientes, y acerca de sus diversas tareas, metas, acciones y experiencias. A diferencia de la mayoría de los otros estudiosos sobre el tema, incluye el conocimiento que la persona tiene acerca de la cognición de las otras personas. Por otra parte, Schneider (1985) propone afinar este concepto, aplicando, al conocimiento metacognitivo, la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental, es decir, entre el conocimiento de los factores que influyen en la comprensión y el conocimiento de las acciones o estrategias que se aplican durante la lectura.

En cuanto a la regulación metacognitiva, Flavell (1979) destaca la *experiencia* metacognitiva, es decir, el darse cuenta del éxito o fracaso que, posiblemente, se va a lograr, se está logrando o se logró en una tarea cognitiva específica. Yussen (1985), en cambio, reserva este término para las reacciones que se

producen sólo durante la lectura, como pensar "¡Ah!, eso ya lo sabía" o "¿Qué es esto? No entiendo". Otros estudiosos, como Baker y Brown (1984), destacan más bien los diversos mecanismos de regulación utilizados para asegurar el logro de las metas propuestas.

Refiriéndose al conocimiento que los sujetos tienen acerca de las acciones cognitivas, Flavell (1979) distingue entre estrategias y metaestrategias según el fin perseguido con esas acciones. Así, las primeras tienen como meta lograr el éxito en la tarea cognitiva, mientras que las segundas se utilizan para evaluar dicho éxito. Conviene destacar al respecto que una misma estrategia puede ser utilizada con uno u otro objetivo. Por ejemplo, hacerse preguntas acerca de lo recién leído puede tener como finalidad mejorar la comprensión (estrategia cognitiva), pero en otras ocasiones podrá usarse como medio de evaluar la comprensión lograda (estrategia metacognitiva). Revisar someramente un texto puede servir para comprender sus ideas más importantes (estrategia cognitiva) o para evaluar la dificultad de la tarea futura (estrategia metacognitiva). Yussen (1985), en cambio, da un sentido más amplio al concepto de metaestrategias, incluyendo, además de las acciones destinadas a evaluar, las de planificar, adivinar y monitorear.

Más pertinente para nuestra investigación es el tema del nivel de conciencia que los sujetos tienen de estos procesos y, sobre todo, su capacidad de verbalizarlos. Baker (1991), al definir la metacognición como la conciencia y el control que el sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos, no pone en duda su carácter consciente. En cambio Brown (1980) reconoce que parte del monitoreo se realiza subconscientemente y sólo entra a la conciencia cuando surge algún problema de comprensión. Más delicado, desde el punto de vista del investigador, es el tema de la verbalización. El resultado de diversas investigaciones llevan a Baker y Brown (1984) a señalar que, al tratarse de niños pequeños, no es posible dar por sentado que lo que ellos dicen que hacen es lo que realmente hacen. Garner (1994), al comentar la escasa relación que algunos investigadores han encontrado entre metacognición y comprensión, menciona, entre otras posibles causas, los problemas de verbalización que pudieran tener los sujetos. Schneider (1985), por su parte, analiza las causas de las discrepancias entre las investigaciones en torno a esta relación y distingue entre aquellos traba-

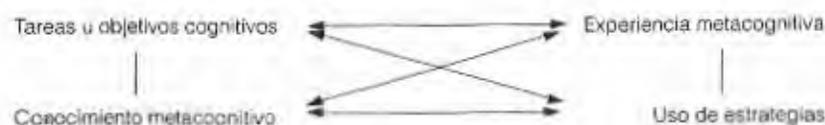
jos que se han centrado en las estrategias organizativas, que muestran una correlación más baja de lo esperado, y los que enfocan el monitoreo inmediato, cuyos resultados arrojan una correlación más alta.

2. LA INVESTIGACIÓN

2.1. MARCO TEÓRICO

La investigación cuyos resultados se presentarán a continuación se ubica, precisamente, en el monitoreo, y más específicamente, en las experiencias metacognitivas decantadas en el conocimiento metacognitivo de jóvenes adultos. Nos hemos basado para ello en el modelo de Flavell (1979) por ser el más detallado y, directa o indirectamente, el más productivo. Este psicólogo, interesado en el aspecto evolutivo de la metacognición, presenta un modelo de autorregulación o monitoreo cognitivo en el cual interactúan cuatro tipos de factores: a) el conocimiento metacognitivo, b) la experiencia metacognitiva, c) las metas cognitivas (o tareas) y d) las acciones (o estrategias) (Flavell, 1979: 906).

Garner (1994), basada en las ideas de Flavell (1981: 40), especifica las interrelaciones entre estos componentes según el siguiente esquema:



Así, por ejemplo, al fijar la tarea, el sujeto recurrirá a su conocimiento metacognitivo para saber cuánta información tiene disponible y cuán difícil le resultará realizarla. Este conocimiento será también la base para las experiencias metacognitivas, las cuales, a su vez, podrán incrementarlo o alterarlo y, por otra parte, podrán activar nuevas estrategias cognitivas o metacognitivas cuya aplicación promoverá nuevas experiencias, que

llevarán a alterar o abandonar el objetivo o a aplicar nuevas estrategias cognitivas y metacognitivas, y así sucesivamente.

2.2. TEMAS INVESTIGADOS

Básicamente analizaremos la información recogida en relación con los siguientes temas:

a) conocimiento de los sujetos acerca de los factores personales o textuales que, según sus experiencias metacognitivas, les han dificultado la comprensión de textos escritos;

b) conocimiento de los sujetos acerca de sus experiencias durante una lectura exitosa, es decir, aquella en la que no detectan problemas de comprensión, y

c) conocimiento de los sujetos acerca de sus experiencias metacognitivas durante sus fallas de comprensión.

Simplificando esta descripción, podríamos decir que lo que nos interesa son las observaciones que los sujetos hagan en relación con: a) qué hace que un texto sea difícil, b) cómo saben que están comprendiendo y c) cómo saben que no están comprendiendo.

2.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Dado que se trata de un trabajo cualitativo que pretende descubrir categorías y no imponerlas *a priori*, no hemos partido de hipótesis propiamente tal. Sin embargo, no podríamos negar el hecho que nuestra búsqueda se apoya en ciertas intuiciones reflejadas en la selección de los sujetos según dos variables: campo de interés (humanista *versus* científico) y tipo de establecimiento educacional de procedencia (gratuito vs. pagado).

Hecha esta salvedad, se procederá a explicitar estas intuiciones:

Dado que el conocimiento metacognitivo que se desea pesquisar es fruto de la experiencia lectora y partiendo del supuesto que los sujetos que escogen el área humanista sienten mayor inclinación por la lectura y, por tanto, han tenido experiencias metacognitivas más ricas y variadas, parece plausible plantear lo siguiente:

“Los sujetos que siguen carreras humanistas podrán verbalizar en forma más precisa sus experiencias metacognitivas”.

Por otra parte, partiendo del supuesto que las familias cuyos hijos asisten a colegios pagados aprecian el valor de la lectura y proveen a sus hijos de ambientes más favorables para tal quehacer, se complementa el planteamiento anterior de la siguiente manera:

"Los sujetos que provienen de colegios particulares pagados podrán verbalizar sus experiencias metacognitivas presentes y pasadas en forma más precisa".

2.4. MÉTODO

El material para esta investigación fue recogido durante dos entrevistas semidirigidas, de aproximadamente una hora de duración cada una. En la entrevista se planteaba el asunto de la lectura como tema abierto para que el sujeto se expresara acerca de sus experiencias, su historia personal, sus inclinaciones, sus enfrentamientos con diversos tipos de tareas y de textos, las dificultades encontradas, etc.

Con el fin de evitar información que los sujetos pudieran haber recogido vicariamente, sin que fuera fruto de su experiencia metacognitiva, se tuvo especial cuidado de llevarlos a recordar situaciones concretas vividas.

3. LA MUESTRA

En primera instancia, se seleccionaron 29 sujetos que cursaban por primera vez el primer año de Universidad. Como se señaló anteriormente, se manejaron dos variables:

a) tipo de colegio del cual provenían, como indicador del estrato sociocultural (colegios pagados vs. colegios subvencionados por el Estado);

b) área de la carrera escogida (humanista vs. científica).

En el área humanista se escogieron alumnos de Derecho y de Periodismo. En el área científica, los alumnos seguían las carreras de Química industrial, Bioquímica y Veterinaria.

Dado que en la categoría humanista de colegios pagados sólo logramos información acerca de los temas propuestos por parte de 6 alumnos, decidimos reducir la muestra a 24 alumnos, seleccionados al azar de entre los asignados a las otras

categorías. La muestra quedó, en definitiva, distribuida de la siguiente manera:

6 alumnos de carreras humanistas provenientes de colegios subvencionados (HS)

6 alumnos de carreras humanistas provenientes de colegios pagados (HP)

6 alumnos de carreras científicas provenientes de colegios subvencionados (CS)

6 alumnos de carreras científicas provenientes de colegios pagados (CP).

4. ANÁLISIS DEL MATERIAL

A partir de las transcripciones de las entrevistas grabadas, se recogieron todas las observaciones y comentarios atinentes a los temas seleccionados. Una vez ordenados, se agruparon según su contenido, lo que permitió establecer las siguientes categorías y subcategorías:

I. FACTORES QUE DIFICULTAN LA COMPRESIÓN:

- a) del sujeto:
 - actitud negativa
 - desconcentración
 - falta de conocimiento

- b) del texto:
 - texto complicado
 - temas difíciles
 - palabras difíciles

La categoría *actitud negativa* fue subclasificada en:
estado de ánimo
rechazo por el tema
obligatoriedad.

La categoría *falta de conocimiento* se subclasificó en:
falta de vocabulario
falta de conocimiento del tema
discordancia con su conocimiento previo.

5. RESULTADOS

Agrupadas las respuestas de acuerdo con las categorías descubiertas, se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro N° 1

FRECUENCIA DE RESPUESTAS SEGÚN VARIABLES
CATEGORÍA: ACTITUD

<i>Actitud</i>	<i>HS</i>	<i>HP</i>	<i>CS</i>	<i>CP</i>
Rechazo al tema	4	3	4	6
Estado de ánimo	3	5	4	1
Obligatoriedad	1	2	1	1

Antes de comentar estas cifras, cabe hacer notar que todos los sujetos afirman que su actitud influye en su comprensión textual. La mayoría nombra varias de las situaciones que hemos agrupado en estado de ánimo (falta de ganas, enojado(a), cansado(a), nervioso(a) y/o mencionan el desagrado que les producen ciertos temas específicos o el hecho de estar obligado(a) a leer un cierto texto.

Estas subcategorías las hemos ordenado según su frecuencia. Un 66,7% de las observaciones dice relación con que hay temas que les desagradan y ello dificulta su comprensión. Un 54,2% apunta a que les cuesta comprender lo que leen cuando su estado anímico es negativo y un 20,8% dice que los textos que están obligados a leer les presentan mayores dificultades de comprensión. La comparación entre las variables no arroja diferencias muy notorias, por lo que se puede concluir que la actitud es un factor que afecta por igual a todos los lectores.

La incapacidad de mantener la atención durante un tiempo relativamente prolongado, es otro de los factores mencionados con alguna frecuencia por los sujetos.

Cuadro N° 2

FRECUENCIA DE RESPUESTAS SEGÚN VARIABLES
CATEGORÍA: DESCONCENTRACIÓN

	<i>HS</i>	<i>HP</i>	<i>CS</i>	<i>CP</i>
Desconcentración	2	1	1	5

Llama la atención que el 83% de los sujetos de carreras científicas provenientes de colegios pagados indiquen que su incapacidad de concentrarse es un factor que incide en su comprensión. Dado el escaso número de sujetos con los que estamos trabajando, esto podría ser mera coincidencia. Pero su insistencia en este factor y la ausencia de comentarios referidos a otros, permite inferir que realmente corresponde a sus experiencias.

Las siguientes categorías que analizaremos tienen un carácter más intelectual y se refieren al papel que asignan, en la comprensión, a su conocimiento previo.

Cuadro N° 3

FRECUENCIAS DE RESPUESTAS SEGÚN FACTORES
CATEGORÍA: CONOCIMIENTO PREVIO

<i>Conocimiento previo</i>	<i>HS</i>	<i>HP</i>	<i>CS</i>	<i>CP</i>
Falta de vocabulario	4	2	2	2
Falta de conoc. del tema	5	3	4	2
Discordancia de su conoc. previo	4	1	2	0

Estas cifras muestran que ambas variables influyen en las respuestas referidas al papel que los sujetos le asignan a su conocimiento previo en la comprensión. De acuerdo con lo esperado, quienes tienen mayor conciencia de este factor son los sujetos de carreras humanistas (19 respuestas vs. 12 respuestas). Sin embargo, la variable colegio arroja resultados inversos a los que creíamos encontrar. En efecto, si comparamos las respuestas de los sujetos que provienen de colegios subvencionados con las de los que provienen de cole-

gios pagados, vemos que aquéllos duplican a estos (21 vs. 10 respuestas).

Podría pensarse que estas últimas cifras realmente contradicen nuestras expectativas. Sin embargo, al compararlas con el siguiente ítem, es decir, con las dificultades de comprensión asignadas a factores textuales, surge una interesante posibilidad que comentaremos más adelante.

Cuadro N° 4

FRECUENCIA DE RESPUESTAS SEGÚN VARIABLES
CATEGORÍA: DIFICULTAD ASIGNADA AL TEXTO

<i>Categoría</i>	<i>HS</i>	<i>HP</i>	<i>CS</i>	<i>CP</i>
Texto complejo	4	6	4	6
Tema difícil	4	4	1	0
Palabras difíciles	3	6	3	4

Estas respuestas, tomadas en conjunto, parecen corroborar nuestras expectativas. Los sujetos que provienen de colegios particulares dan más respuestas culpando al texto de sus dificultades de comprensión (26) que los de colegios subvencionados (19) y los de carreras humanistas (27), más que los de carreras científicas (18). Sin embargo, esto no es así en todas las categorías. La diferencia más notable se da, de acuerdo con esta variable, en relación a los temas difíciles, donde la proporción es de 1 a 8 en favor de los alumnos de carreras humanistas.

Realmente llama la atención la renuencia de los estudiantes de las carreras científicas a reconocer que ciertos temas –filosóficos o abstractos– están más allá de sus capacidades, y prefieren asignar dichas dificultades al desagrado por ciertos temas y, en el caso de los que provienen de colegios particulares, a la desconcentración.

Si, como señaláramos anteriormente, comparamos las respuestas dadas por los alumnos a los dos ítems anteriores, podemos comprobar que los alumnos de colegios subvencionados tienden a culparse a sí mismos por la falta de comprensión, mientras que los de colegios particulares tienden a culpar al texto. En el presente trabajo no viene al caso profundizar esta

hipótesis, pero su estudio podría ser de gran interés en cuanto refleja una actitud hacia el texto y hacia sí mismos en cuanto lectores.

Las cifras presentadas hasta ahora sólo han pretendido mostrar una cierta distribución de las observaciones que reflejan metacognición en relación a las variables estudiadas. Mucho más decidoras en cuanto a la capacidad metacognitiva de los sujetos son las explicaciones que dan al calificar un texto de complicado o un tema de difícil. En primer lugar, sólo un 40% de los sujetos del área científica que señalan la complejidad de los textos como factor que dificulta su comprensión, da algún tipo de explicación, vs. el 80% en el caso de los humanistas. Por otra parte, los comentarios basados en sus experiencias metacognitivas son también notoriamente más precisos y aclaradores en estos últimos. Mientras que los sujetos del área científica, con dos excepciones, sólo señalan cosas como “son muy detallistas”, “están escritos en un estilo muy formal”, “se dan vuelta en lo mismo” o “son densos”, en los del área humanista se dan respuestas como “los autores se refieren al principio, por ejemplo, al concepto y siempre van a hablar de él, pero sin volver a repetir la idea de la que estábamos hablando, como el sujeto; lo que estábamos hablando no lo vuelven a poner” o “empezaba a hablar de una cosa, seguía con esta cosa, tiene tales y tales características, la uno tiene dos más; la dos, tres más, ¡ah!, nunca terminaba de entender el final, porque empezaba hablando de una cosa y va hablando de varias cosas; al final, cuando empieza a explicar, lo primero a ti se te olvidó” o “hay cosas que son más ordenadas; en cambio si pasan dominio y entre medio meten derecho real de usufructo, entonces se pierde el orden lógico y es más difícil de comprender. Como los cuentos de hoy, que son más complicados, porque uno lee un cuento y de repente está en una parte y aparece en otra”.

Lo dicho anteriormente vale también para los comentarios acerca de las palabras difíciles. Los sujetos del área científica señalan que “no es un lenguaje que uno usa todos los días”, “lenguaje filosófico” o “lenguaje exquisito”. Los sujetos del área humanista se explayan más señalando, por ejemplo, “palabras difíciles que uno no puede suplir por lógica, no coloquiales, que se usan mucho en este campo y no en otros” o “usan palabras complicadas, términos más específicos. Planteado desde el punto de vista del ingeniero, hablan todo en lenguaje de

ingenieros. Alguien que le guste la salud y lea un artículo que le dice cosas de salud lo va a entender, pero si lee eso mismo, ese mismo tema lo trata un médico que lo va a escribir, en lenguaje médico, no lo va a entender”.

Cabe hacer notar que este aspecto de las entrevistas, al igual que el siguiente, no nos permitió detectar diferencias entre los sujetos según colegio de procedencia.

6. EXPERIENCIAS DURANTE LA LECTURA

Los comentarios de los sujetos respecto de sus experiencias metacognitivas durante una lectura sin problemas de comprensión, fueron más escasos que los relativos a sus reacciones frente a un problema de comprensión, sobre todo en el grupo científico. Lo anterior no hace sino corroborar lo dicho por Baker (1991) en cuanto a que el monitoreo se hace más bien en forma subconsciente y que sólo se hace consciente al producirse un fallo en la comprensión.

El contenido de los comentarios fue poco variado, lo que permitió agruparlo en las siguientes categorías:

Experiencia durante la lectura exitosa

- a) logran relacionar
- b) logran imaginar, visualizar

Experiencia al producirse un fallo en la comprensión:

- a) no logra relacionar
- b) no logra imaginar, visualizar
- c) contradice lo que sabe
- d) no entiende lo que sigue

7. RESULTADOS

Las cifras que se presentan a continuación muestran una interesante diferencia entre los sujetos del área humanista y los del área científica.

Cuadro N° 5

FRECUENCIA DE RESPUESTAS SEGÚN VARIABLES
CATEGORÍA: EXPERIENCIA METACOGNITIVA

<i>Categoría</i>	<i>HS</i>	<i>HP</i>	<i>CS</i>	<i>CP</i>
Relaciona	6	4	1	2
Imagina	0	1	2	2
No relaciona	5	4	3	3
No imagina	0	2	3	2
Contradice lo que sabe	2	2	3	1
No entiende lo que sigue	2	2	0	0

Tal como sucedió en las categorías anteriores, algunos sujetos mencionan más de una razón, mientras que otros no señalan ninguna. Tomando en cuenta a los sujetos y no el número de respuestas, se comprueba que el 50% de los científicos vs. el 25% de los humanistas no dicen nada en cuanto a sus experiencias durante la lectura exitosa. En las situaciones problemáticas, en cambio, todos tienen algo que decir.

Observando las cifras del Cuadro N° 5, se puede advertir que los sujetos del área humanista basan sus experiencias en la coherencia textual con mayor frecuencia que los del área científica, especialmente al tratarse de una comprensión sin problemas (10 vs. 3). Los de carreras científicas, en cambio, mencionan con mayor frecuencia el hecho de ser capaces de visualizar el contenido de sus lecturas.

Las explicaciones que acompañan sus comentarios no dejan lugar a dudas. Entre los humanistas encontramos expresiones como “puedo asociarlo con la anterior”, “si yo empiezo a leer y voy leyendo y de repente me digo ¡ah! pero si esto puede ser porque estábamos hablando de esto”, “cuando no logro descubrir el orden y sistematicidad que debe haber en todo texto”, “estoy leyendo y digo, pero esto ¿qué tiene que ver?”

Entre los sujetos de carreras científicas, en cambio, los comentarios son del siguiente tenor: “me lo imagino”, “me voy imaginando cosas”, “no logro visualizar lo que estoy leyendo”, “no me lo puedo imaginar”.

Quisiéramos hacer una última observación referida al Cuadro N° 5. Cuatro sujetos del área humanista hacen comentarios que apuntan a una visión prospectiva de sus experiencias meta-

cognitivas, es decir, evalúan su comprensión en función de lo que van a seguir leyendo. Así, por ejemplo, dicen "no lo puedo insertar en lo que sigo leyendo", "yo creo que si leo algo y creo que entiendo pero a lo mejor es otra cosa que está diciendo el texto, más adelante va a haber algo que no me va a calzar con el armado del texto", "al principio puede ir llevando otras ideas y yo lo tomo por otro lado, pero el segundo párrafo siempre tiene algo de relación o después hay un tercer párrafo que va a entrar en relación con lo primero que leíste y si tú lo tomaste por otro sentido, no vas a entender lo que sigue".

A pesar de que estas observaciones son escasas, parecen reflejar con mayor claridad aun el conocimiento que los sujetos han adquirido acerca de la naturaleza coherente de los textos y por ello pareció conveniente asignarlas a una categoría separada.

8. CONCLUSIONES

Como se señaló anteriormente, éste es un trabajo cualitativo más que cuantitativo. Las cifras y porcentajes presentados sólo han sido incluidos como una manera de visualizar las diferencias que surgen con mayor claridad a través de la ejemplificación de las citas.

La cantidad de sujetos cuyas entrevistas fueron analizadas no permite, ciertamente, ningún tipo de extrapolación. Dentro de estas limitaciones, los resultados parecen interesantes, pues han permitido establecer ciertas categorías recurrentes en el conocimiento metacognitivo de nuestros sujetos. Por otra parte, también van perfilando ciertas diferencias entre sujetos del área humanista y del área científica y, en menor medida o, si se quiere, en forma menos nítida, entre sujetos de colegios subvencionados y de colegios pagados. Sin embargo, será necesario confrontar estos resultados con los trabajos realizados por otros miembros de nuestro equipo sobre la misma muestra y llevar a cabo nuevas investigaciones con grupos más amplios de sujetos, antes de poder dar una respuesta definitiva al respecto.

CAPÍTULO XIX

EL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: UNA APROXIMACIÓN METACOGNITIVA*

Paulina Núñez Lagos

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación tiene como objetivo principal comparar las creencias que tienen los lectores de nivel universitario respecto de los recursos estratégicos utilizados por ellos al comprender un texto de estudio durante su permanencia en el sistema escolar con los que emplean en la educación superior.

En segundo lugar, intenta comprobar la incidencia del tipo de colegio en el desarrollo de los conocimientos metacognitivos que poseen los sujetos universitarios. Las posibles diferencias entre alumnos provenientes de colegios públicos y colegios pagados podrían entregar información acerca de la influencia de factores sociales y educacionales en su desarrollo metacomprendido estratégico.

2. ANTECEDENTES

Durante las últimas décadas, la comprensión de los procesos mentales y sus posibles consecuencias prácticas ha resultado ser objeto de estudio de diferentes disciplinas. Desde el punto de vista de la sicolingüística moderna, el interés por profundizar en el desarrollo cognitivo de los sujetos ha surgido, en gran medida, de la necesidad de mejorar los actuales sistemas de enseñanza-aprendizaje.

*Basado en la ponencia leída en el XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL), en Las Palmas de Gran Canaria, España, julio, 1996.

Es sabido que las teorías psicológicas derivadas del conductismo han influido, por años, en las metodologías escolares, en las que el concepto de aprender ha estado más cerca de memorizar que de crear o razonar. Sin embargo, numerosas investigaciones han podido demostrar que las personas expertas en un área específica, lejos de ser reproductores de contenidos, han desarrollado diferentes formas de pensamiento. Por un lado manejan un pensamiento casuístico y sistémico que les permite realizar inferencias por comparación entre un problema puntual y un conjunto de problemas conocidos, apoyándose en la lógica de un sistema de conocimientos, y, por otro, un pensamiento autorreflexivo acerca de su propio comportamiento cognitivo. Se supone que los expertos saben cómo usar y expresar el conocimiento almacenado, puesto que éste ha sido organizado con un alto grado de coherencia, producto, en parte, de un trabajo de elaboración reflexiva. Éste les permite distinguir y relacionar la información como un todo. En otras palabras, los expertos no sólo saben más, sino que saben que saben más; saben mejor cómo emplear lo que saben y cómo aprender más todavía (Nickerson, Perkins y Smith, 1987).

Este conocimiento no es cualitativamente diferente al resto de los conocimientos posibles de ser almacenados en la memoria. Se acumula en forma lenta y gradual a lo largo de años de experiencia, lo que puede llevar a su automatización. Al igual que otros conocimientos, puede tener diversas deficiencias, como por ejemplo, ser insuficiente o inexacto, o ser utilizado inadecuadamente. Por último, bajo ciertas condiciones, es posible su verbalización (Flavell, 1992; Paris, Lipson y Wixson, 1994; Garner, 1987).

Como se sabe, debido a que estos conocimientos pueden referirse a un proceso cognitivo en particular, existe acuerdo entre los autores, en general, por denominar cada área según su objeto de reflexión y distinguir, entre metaatención, metamotivación, metaescritura, metamemoria, metacompreensión. etc. El conjunto de todos estos conocimientos se denomina metacognición (Burón, 1993).

Es indudable, sin embargo, que gran parte del conocimiento metacognitivo consiste en combinaciones o interacciones entre nuestras creencias acerca de la tarea, su naturaleza, demandas y, particularmente, acerca de las estrategias necesarias para su realización. La conciencia acerca de la tarea no es suficiente,

si no existe el conocimiento acerca de qué recurso utilizar para alcanzar un objetivo (Gagné, 1985; Garner, 1987).

Como hemos reiterado en varios estudios anteriores, nuestro interés en el aspecto estratégico de la comprensión de textos escritos surge de la definición del lector como protagonista activo y potencialmente consciente de la construcción de la información textual. En efecto, la comprensión de un texto supone un proceso en el que se organiza o interpreta la información a partir de una unidad que, sin ser coherente en y por sí misma, ofrece pistas suficientes para que un lector que aplica sus recursos cognitivos pueda construir el significado textual. En tal sentido, los conocimientos acerca de las estrategias que posee, resultan fundamentales para que el lector logre alcanzar una lectura comprensiva. Ellas pueden ser definidas como recursos cognitivos o eventos internos que involucran la manipulación de la información textual para alcanzar una meta, y que, bajo ciertas condiciones, pueden ser objeto de introspección e informe consciente (van Dijk y Kintsch, 1983; Gagné, 1985; Paris, Lipson y Wixson, 1983). Esta definición difiere de otras y ciertamente de sus aplicaciones, porque no siempre ellas privilegian la intencionalidad, responsabilidad y autoeficacia del hombre en la ejecución de una tarea.

De acuerdo con la función que cumple una estrategia en la comprensión de un texto, es posible distinguir entre estrategias de comprensión y metacompreensión. Las primeras ayudan a alcanzar la meta de la empresa cognitiva en la que una persona está ocupada, esto es, comprender la información textual. Las segundas proporcionan información sobre la empresa cognitiva que se debe realizar y regulan su progreso. El manejo de ambos tipos de conocimiento resulta fundamental en la comprensión de un texto, pues, como se sabe, todo comportamiento estratégico, autónomo y autorregulado exige un repertorio amplio de recursos eficientes (Baker, 1991).

3. LA INVESTIGACIÓN

Con el propósito, como se mencionó anteriormente, de comparar los conocimientos metacognitivos de lectores de nivel universitario respecto de las estrategias empleadas por ellos al comprender textos de estudio durante su permanencia en el

ámbito escolar, y más tarde en la educación universitaria, así como de comprobar la incidencia del tipo de colegio de procedencia de los lectores en el desarrollo de estratégico, se seleccionaron 28 alumnos universitarios que cursaban primer año de carrera, de los cuales la mitad provenía de colegios privados y la otra, de establecimientos públicos. Se llevaron a cabo dos entrevistas semidirigidas a cada alumno, de aproximadamente una hora cada una. Ésta comenzaba con una pregunta abierta acerca de la lectura y el estudio, en la que se le invitaba a contar espontáneamente sus experiencias acerca del tema.

Luego de un detenido análisis de la información recogida respecto de las estrategias que ellos dicen emplear, se decidió agruparlas considerando, por un lado, dos procesos básicos en la comprensión de un texto, como son la selección de la información y su organización (van Dijk, Kintsch, 1983). El proceso de selección de la información comprende todos aquellos recursos cognitivos que posee el lector para distinguir las ideas fundamentales y suprimir la información menos relevante, y, por su parte, el proceso de organización textual comprende aquellos necesarios para relacionar la información textual y construir una estructura coherente y con sentido. Por otro lado, también se consideró interesante ahondar en aquellas estrategias utilizadas en la evaluación final de la comprensión.

En síntesis, la información ha sido ordenada de la siguiente manera:

1. Conocimientos metacognitivos utilizados en el ámbito escolar respecto de las estrategias utilizadas en:

- 1.1. la selección de la información textual
- 1.2. la organización
- 1.3. la evaluación

2. Conocimientos metacognitivos utilizados en el ámbito universitario respecto de las estrategias utilizadas en:

- 2.1. la selección de la información textual
- 2.2. la organización
- 2.3. la evaluación

3. Comparación entre los conocimientos metacomprendivos referidos al ámbito escolar y universitario

4. Relación entre tipo de colegio de procedencia y nivel metacomprendivo de alumnos universitarios.

4. RESULTADOS

4.1. CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS ESTRATÉGICOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

4.1.1. Estrategias utilizadas en la selección de la información

En el siguiente cuadro se han ordenado las estrategias que los alumnos dicen haber utilizado en la selección de la información textual en el ámbito escolar. En la columna del lado izquierdo, se enuncia el tipo de estrategia según su función; posteriormente, en la columna del medio se mencionan las estrategias correspondientes a cada tipo, y a la derecha, el número de sujetos que hizo referencia a ellas.

Cuadro N° 1
ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE SELECCIÓN

Tipo de estrategias	Estrategias	Nº
Comprensión	Infiere tópico a partir de imágenes textuales	3
Memorística	Registra información seleccionada a través de - subrayado	23
	- anotación al lado de ello	10
Metacompreensión	Evalúa información según:	
	- Objetivo escolar	5
	- importancia textual	2
	Relee para evaluar selección de la información	1

Como se puede apreciar, existe un mayor conocimiento de estrategias memorísticas para registrar la información seleccionada, manifestado preferentemente mediante el uso del subrayado. Este hecho se puede explicar como el resultado de la definición por parte de los sujetos entrevistados de la comprensión textual como un proceso de memorización de un listado de ideas. Se explica también por el objetivo de lectura que se intenta alcanzar, el cual consiste en responder un control con preguntas que, en su gran mayoría, exigen la memorización de información literal. Sin duda, la memoria cumple un papel

importante durante la lectura de un texto, pero su uso exclusivo conlleva sólo niveles básicos de comprensión, como lo constituye la reproducción literal del contenido textual.

Algunos ejemplos dados por los sujetos son:

- "En el colegio comprender era memorizar."

- "Yo sabía que en el colegio se trataba de reproducir contenidos porque a uno no le piden que piense o que trate de relacionar las materias."

- "Repetía todo literalmente para que me fuera bien en la prueba."

- "No subrayaba, lo leía simplemente y lo estructuraba de tal forma de acordarme de todo lo que decía la hoja."

- "Mientras más memorizaba, mejor me iba".

Entre el reducido número de estrategias metacognitivas se mencionó la evaluación de la información según el objetivo del profesor y, en menor cantidad, según su relevancia dentro del texto:

- "Si me lo iban a preguntar, entonces lo subrayaba".

4.1.2. Estrategias del proceso de organización textual

Para poder estudiar los recursos cognitivos que los sujetos dicen haber utilizado en la organización de la información seleccionada, es importante identificar el tipo de estructura que ellos deseaban construir y que, en la mayoría de los casos, se registra en un texto escrito denominado por ellos como resumen.

Los datos indican que los sujetos tienen conciencia, a lo menos, de una de las siguientes estructuras de organización:

a) El listado: copia textual o semitextual de la información seleccionada. Se mantiene el orden de presentación del texto original y, a veces, se realizan intentos por parafrasear la información, aunque no se explicitan relaciones entre los fragmentos seleccionados. Esta forma de organización es utilizada, generalmente, por aquellos sujetos que definen la comprensión en el ámbito escolar como la memorización de muchos detalles tal como se presentan en el texto original.

b) El esquema: tipo de organización más compleja, pues conlleva el intento por copiar o parafrasear la información seleccionada y ordenarla a través de elementos gráficos que

representen algún tipo de relación entre sus partes, como por ejemplo, paréntesis, llaves, flechas, subrayados o mayúsculas. Su característica principal es la ausencia de explicitación de las relaciones intratextuales mediante palabras. Es probable que esta situación se deba a que el sujeto es sólo capaz de intuir una relación entre una idea y otra, pero no posee los conocimientos necesarios ni suficientes para verbalizarla.

c) La macroestructura: construcción de una red de ideas fundamentales en un texto, organizadas coherentemente y que, por lo tanto, implica un complejo procesamiento inferencial de la información textual (van Dijk, 1983).

En el Cuadro N° 2, se muestra a la izquierda el número de sujetos que, directa o indirectamente, manifestaron haber organizado la información textual según las estructuras recién descritas y, en la columna del lado derecho, algunas de las estrategias mencionadas que participan en la construcción del listado, esquema o macroestructura y las veces que fueron nombradas.

Cuadro N° 2

TIPOS DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL

<i>Tipos de organ.</i>	<i>Nº</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Nº</i>
Listado	9	- selecciona información literal	6
		- parafrasea información textual	9
Esquema	7	- selecciona información literal	3
		- parafrasea información textual	7
		- relaciona información a través de elementos gráficos	7
		- titula la información seleccionada	3
Macroestructura	6	Infiere:	
		- tópico	4
		- idea central	2
		- ideas fundamentales	1
		- relación entre ideas fundamentales	6

Los datos indican que el esquema y, preferentemente, el listado son las formas de estructuración más nombradas por los sujetos en el ámbito escolar. Su uso explica la aplicación de recursos cognitivos dirigidos a realizar una comprensión fragmentada del texto, con intentos por establecer relaciones generalmente en el nivel microestructural o local y una incapacidad para aplicar estrategias necesarias en la comprensión global. Esta característica es propia de los lectores novatos o que poseen un bajo nivel de comprensión (Garner, 1987; Peronard, 1992; Parodi y Núñez, 1992).

Es interesante señalar que los sujetos que fueron capaces de evidenciar algún tipo de conocimiento respecto de una organización macroestructural, en general, corresponden a alumnos que recuerden las enseñanzas de sus profesores respecto de la comprensión, lo que estaría verificando que las personas catalogadas como buenos lectores, en general, han recibido una buena instrucción.

4.1.3. Estrategias de evaluación final de la comprensión

A partir de la información recogida en las entrevistas, se ha podido constatar algún grado de conocimiento de las estrategias utilizadas por los sujetos al término del proceso de comprensión de un texto de estudio escrito, como se demuestra en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 3

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FINAL DE LA COMPRENSIÓN

Tipo de estrategia	Estrategia	N°
Metamemoria	Evalúa la recuperación a través de:	
	- el parafraseo	3
	- preguntas y respuestas en voz alta	7
	- la repetición junto a sus pares	2
Metacomprensión	- Evalúa la comprensión a través de sus pares	2

De acuerdo con los datos presentados, es posible afirmar que la tendencia de los sujetos, después de realizar el listado, esquema o macroestructura, es evaluar la memorización de la información seleccionada a través de diferentes tipos de estrategias de repaso. Este recurso cognitivo comienza a utilizarse en el momento del almacenamiento *de la información con la esperanza de que se facilitará su recuperación* cuando la situación lo requiera, pues repasamos para recordar algo que sabemos de antemano que no debemos olvidar (Flavell, 1992). Algunos ejemplos son:

- "Pegaba en el techo lo que quería memorizar y lo miraba."
- "Asociaba una palabra con otra. Ejemplo: 'Talcahuano con taza'."
- "Les cambiaba de palabras y lo iba repitiendo en voz alta."

Hasta ahora hemos descrito las creencias que los alumnos universitarios poseen acerca de sus estrategias para comprender un texto de estudio escolar. A continuación revisaremos aquellos conocimientos metacognitivos con que cuentan al enfrentar un texto en el ámbito universitario.

4.2. CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS ESTRATÉGICOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

4.2.1. Estrategias utilizadas en la selección de la información

Los sujetos entrevistados manifestaron un amplio conocimiento acerca de ciertas estrategias utilizadas al seleccionar la información textual. Sin duda, este hecho se relaciona con una nueva definición del proceso de comprensión textual y manifiesta una mayor conciencia acerca de qué información puede considerarse como más relevante dentro del texto, tal como se comprueba en los siguientes ejemplos:

- "Acá comprender es entender su lógica interna."
- "Relacionar con el resto de nuestros conocimientos."
- "Selecciono sin detalles, porque no te los preguntan y no podría aprendérmelos."

Con respecto a las estrategias cognitivas de selección que los alumnos dicen utilizar en la universidad, como se puede

apreciar en el Cuadro N° 4, se han encontrado algunos recursos relacionados con la comprensión global de un texto y otros con la comprensión del nivel microestructural.

Cuadro N° 4

ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE SELECCIÓN

Tipo de estrat.	Nivel	Estrategias	Nº
Comprensión	Global	Infiere un eje temático a través de	
		- relación de conceptos	9
		- información contenida en los títulos	6
	- información contenida al inicio del texto	3	
Parcial	- Infiere función textual: definiciones, conceptos, claves, ventajas y desventajas, causas y consecuencias	8	
	- Relee texto antes de inferir las ideas fundamentales	4	
Memorística	Registra la información seleccionada a través de	- el subrayado	15
		- anotaciones al lado de ella	6
Metacompreensión	Relee para evaluar información importante seleccionada		13

El mayor conocimiento acerca de las estrategias utilizadas como criterios para seleccionar la información global del texto, refleja un mayor desarrollo de la capacidad de abstracción de los alumnos universitarios.

Algunos ejemplos que dan cuenta de estas estrategias son:

- "Relaciono los conceptos y descubro el tema."
- "Primero tengo que leer y ver hacia dónde va lo que estoy leyendo, enfocar el tema."
- "Veó el título y todo lo describo según él."
- "Leo todos los títulos para saber de qué se va a tratar."
- "Leo el prólogo entero para saber de qué se trata."

Por otra parte, es interesante destacar el incremento de las estrategias de relectura en la selección de la información. Es

sabido que esta estrategia es usada comúnmente por los lectores catalogados como expertos (Gamer, 1987). Su uso queda de manifiesto en las siguientes expresiones:

- "Leo dos veces antes de subrayar."
- "Siempre vuelvo a leer para asegurarme de que no me salté nada importante."
- "Leo y me pregunto qué importancia tiene esta idea en el libro."
- "Releo para saber si estoy bien."

4.2.2. Estrategias del proceso de organización textual

En el siguiente cuadro se mencionan sólo las estrategias descritas al construir la macroestructura y el número de alumnos que hace mención de cada una de ellas. No se detallan las estrategias correspondientes a las estructuras de listado y esquema por ser similares a las que los sujetos dicen haber empleado durante su permanencia en el sistema escolar.

Cuadro N° 5

ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL

Tipos de organ.	Nº	Estrategias de comprensión	Nº
Listado	3		
Esquema	6		
Macroestructura	17	- Infiere:	
		- tema	16
		- ideas fundamentales	14
		- relación entre ideas fundamentales	12
		- relación entre ideas según función textual	6
		- relación entre información textual y conocimientos previos	8
		- superestructura	4
		- aplicación de información textual a nuevas situaciones	4
		- construye imágenes del contenido textual	7
		- crítica el contenido textual	5

Como se puede apreciar, junto al incremento de estrategias globales, aparece el uso de recursos cognitivos para aplicar el contenido textual a situaciones conocidas o hipotéticas e, incluso, analizarlo con un espíritu crítico.

Algunos ejemplos de citas que demuestran el uso de estas estrategias son:

- a) Infiere relación entre ideas importantes:
 - "Subrayo las ideas centrales y luego las anoto en una hoja aparte con mis palabras y de repente entre una idea y otra queda un vacío, entonces trato de buscar alguna idea propia".
 - "Entronco los capítulos".
- b) Infiere relación entre la información textual y el conocimiento previo del tema:
 - "Siempre recuerdo lo que dijo el profe en clases para ir entendiendo mejor".
- c) Infiere la superestructura del texto:
 - "Ponía como título conclusión y anotaba todo lo que tenía que ver".
- d) Aplica la información textual a nuevas situaciones.
 - "Aplico a cosas básicas que pasan en la vida".
 - "Comparo entre lo que voy leyendo y la realidad".
- e) Analiza críticamente el contenido textual:
 - "Iba desarrollando lo más importante, el planteamiento del autor, y lo que pensaba de lo que el autor planteaba".
- f) Construye imagen del contenido textual:
 - "Uno va leyendo e imaginándose todo lo que se va leyendo".

4.2.3. Estrategias de evaluación al término de la comprensión

En el siguiente cuadro se muestran las estrategias que los alumnos universitarios dicen utilizar al evaluar la comprensión de un texto de estudio:

Cuadro N° 6
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Tipo de estrategia	Estrategia	Nº
Metamemoria	Evalúa la recuperación de la información:	
	- en forma literal	3
	- a través del parafraseo	7
Metacomprensión	Evalúa la comprensión a través de:	
	- la comparación con sus pares	18
	- la explicación a sí mismo	14
	- la comparación con otros textos	8

Considerando que la motivación externa de la lectura de un texto de estudio en el ámbito universitario es demostrar un aprendizaje significativo, los sujetos entrevistados evalúan la comprensión del texto de preferencia con sus pares y complementan la información textual con otros textos y su recuperación a través del uso de algunas estrategias de metamemoria.

Algunas citas del uso de estrategias de metacomprensión son:

- "Lo podía decir con mis palabras, sacar mis conclusiones y mi idea propia".
- "Escuchaba y comparaba con lo que había leído".
- "Relaciono con los conocimientos de mis compañeros".
- "Luego, leo el cuaderno de la clase, especialmente si no entiendo".

4.3. COMPARACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS METACOMPENSIVOS DEL NIVEL ESCOLAR Y UNIVERSITARIO

Como una manera de visualizar las diferencias más significativas respecto del uso de estrategias para comprender un texto que los alumnos universitarios dijeron utilizar en su etapa escolar y posteriormente en la Educación Superior, así como respecto a las empleadas para evaluar el éxito en esta tarea, los datos se han ordenado de la siguiente manera en el cuadro: en primer lugar, se señala el tipo de proceso cognitivo en el que se

menciona una estrategia (selección, organización y evaluación de la información); luego se han agrupado las estrategias según cuál sea su tarea específica en estos procesos, y, finalmente, se señala el número de sujetos que, al menos una vez, hizo mención de ellas.

En pocas palabras, es posible afirmar que existen diferencias significativas entre los conocimientos metacognitivos estratégicos que los sujetos dicen haber empleado en ambos sistemas educacionales. Desde el punto de vista cuantitativo, los datos indican que, por un lado, en los alumnos universitarios disminuye considerablemente el uso de estrategias dirigidas sólo a una memorización de partes del texto y que implican una lectura fragmentada y, por otro, aumentan aquellos recursos que les permiten comprender la información global del texto y evaluar la tarea con mayor precisión a través de sus pares. Respecto de este último recurso, es importante señalar que su presencia resulta fundamental para alcanzar una comprensión plena, pues, como hemos señalado en varias oportunidades, la comprensión verbal se inicia y se produce en el interior de cada persona, pero se cumple, se comprueba, se calibra y se perfecciona en el contacto con los demás (Gómez, 1994).

Los datos demuestran también que existen diferencias de tipo cualitativo fundamentales entre los conocimientos estratégicos que los sujetos dicen poseer para comprender un texto de estudio en la Universidad respecto a los usados en el colegio. Este cambio se manifiesta a través del desarrollo de nuevos recursos cognitivos, tales como estrategias para seleccionar la información considerada importante a partir de la inferencia de un tema como eje central y de la función de estos contenidos dentro de la estructura textual; estrategias para organizar la información seleccionada que activan el conocimiento previo del tema y que permiten ordenar el contenido de acuerdo a estructuras convencionales; y otras que posibilitan a los lectores verificar su aprendizaje por medio de la aplicación de los contenidos a situaciones diferentes a través de una lectura pública consensuada. Estos cambios reflejan la sensibilidad de los sujetos entrevistados frente a una tarea que exige replantear los recursos cognitivos de acuerdo a las nuevas demandas y objetivos específicos del ambiente universitario. Se sabe que ésta es una característica esperada de lectores considerados como buenos comprendedores (Brown, 1978; Burón, 1993).

Cuadro N° 7

ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN Y METACOMPRENSIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR Y UNIVERSITARIO

Ámbito escolar			Ámbito universitario		
Proceso	Estrategia	Nº	Estrategia	Nº	Nº
Selección	<ul style="list-style-type: none"> - Infiere tema a partir de imágenes textuales. - Evalúa información según objetivo escolar o importancia textual. - Relee para evaluar selección de la información. 	3	<ul style="list-style-type: none"> - Infiere un eje temático a través de relación de conceptos, información contenida en los títulos o al inicio del texto. - Infiere función textual. - Relee texto antes de inferir información importante o para evaluar información seleccionada 	18	
		7		8	
		1		17	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Infiere tema, idea central, ideas fundamentales o relación entre ellas. 	13	<ul style="list-style-type: none"> - Infiere tema, ideas fundamentales, sus relaciones, sus funciones textuales y/o superestructura. - Infiere relación entre información textual y conocimientos previos o nuevas situaciones. - Construye imagen del contenido textual. - Critica el contenido textual. 	48	
				12	
				7	
				3	
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa la comprensión a través de sus pares. 	2	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa la comprensión a través de la comparación con sus pares, la explicación a sí mismo o la comparación con otros textos. 	40	

Estos datos, sin embargo, sólo informan acerca de una situación con exigencias diferentes a las del ámbito escolar y del conocimiento, por parte de los alumnos, de recursos cognitivos acordes con estos requerimientos, pero no explican si ellos, con anterioridad a su ingreso al nivel superior, poseían estos

recursos pero no los utilizaban en la comprensión de un texto escolar, o si, por el contrario, tuvieron que desarrollarlos en un corto período de tiempo al ingresar a este nuevo sistema. Algunos estudios sugieren que numerosos sujetos ingresan a la universidad intentando memorizar un texto más que intentando comprender sus ideas fundamentales y que son las nuevas demandas cognitivas actualmente exigidas por las instituciones universitarias las que conducen al cambio, como lo demuestran algunas de las numerosas expresiones de los sujetos entrevistados:

- "Ahora, en la universidad, te piden desarrollar ideas, planteamientos, a poner tu propia postura".

"Antes uno trataba de leer rápido el libro, ahora me piden que lo comprenda, de analizar lo que dice y, por último, que no importa cuánto me demore si yo estoy consciente de lo que aprendí".

Ahora bien, debido a los escasos conocimientos metacomprendivos que los sujetos demostraron poseer respecto de los recursos estratégicos utilizados durante su permanencia en el sistema escolar, en contraste con los manifestados en el ámbito universitario, se intentó indagar acerca de la incidencia del tipo de colegio en sus creencias respecto a la comprensión de textos de estudio en el colegio.

5. RELACIÓN ENTRE TIPO DE COLEGIO DE PROCEDENCIA Y NIVEL METACOMPRESIVO

Para clasificar a los sujetos según sus conocimientos metacomprendivos, fue necesario, a partir de los datos obtenidos, postular un conjunto de saberes que un lector ideal pudiera hacer consciente respecto de sus recursos cognitivos para comprender un texto de estudio y regular este proceso. Éstos son:

1. Una definición de la tarea de lectura que exige un proceso comprendivo más que memorístico.
2. Una conciencia acerca de la importancia del proceso selectivo dentro de la lectura.
3. Una definición, a priori, de información importante según la tarea.

4. Estrategias para distinguir las ideas más importantes, más que detalles del texto, y regular este proceso.

5. Una conciencia acerca de la importancia de organizar la información seleccionada.

6. Estrategias para estructurar el contenido seleccionado en un todo coherente y regular este proceso.

7. Por último, algunas estrategias metacognitivas que den cuenta de la evaluación de la tarea a través de una lectura compartida.

De acuerdo con los conocimientos metacomprendivos antes descritos, se decidió distinguir tres niveles, a partir del promedio de conocimientos manifestado por los entrevistados:

a) *Nivel alto*: supone la existencia de una definición de comprensión, una conciencia del proceso de selección, organización y evaluación final de la comprensión y, a lo menos, una estrategia cognitiva y metacognitiva relacionada con cada uno de estos procesos.

b) *Nivel medio*: supone una definición de la tarea en términos de proceso comprendivo, la selección de ideas principales y la omisión de detalles irrelevantes, una conciencia de un proceso de organización en términos de un todo coherente, pero escasos conocimientos de las estrategias de comprensión y de metacompreensión utilizadas al leer un texto de estudio.

c) *Nivel bajo*: supone una definición de la tarea en términos memorísticos y una lectura fragmentada, sin relaciones explícitas entre las ideas seleccionadas.

Cuadro N° 8

PORCENTAJE DE SUJETOS SEGÚN NIVEL DE CONOCIMIENTO METACOMPRESIVO EN DIFERENTES TIPOS DE COLEGIOS

Tipo de colegio	Niveles (en %)		
	bajo	medio	alto
Público	89,4	7,1	3,5
Privado	89,4	3,5	7,1

Como se demuestra en el Cuadro N° 8, el porcentaje de sujetos provenientes de establecimientos privados, cataloga-

dos en los niveles alto, medio y bajo, no presenta diferencias importantes con aquellos de colegios públicos respecto de sus conocimientos metacomprendivos. En ambos tipos de colegios, fue muy escaso el número de sujetos con un nivel alto que demostrara una definición de la tarea como la construcción de una red coherente de ideas y una conciencia acerca de sus recursos para construirla, así como para regular este proceso. Por el contrario, la mayor concentración de sujetos, provenientes de colegios públicos como privados se encuentra en el nivel bajo, es decir, demuestra poseer sólo conocimientos de una comprensión de tipo literal y fragmentada y, por lo tanto, de recursos estratégicos predominantemente memorísticos.

En síntesis, al parecer, los datos estarían indicando que el tipo de colegio no resulta ser una variable significativa en el desarrollo de las capacidades metacomprendivas de los sujetos, especialmente aquellas que se refieren a los conocimientos que ellos poseen sobre sus recursos estratégicos para seleccionar y organizar la información textual y evaluar el resultado de estos procesos.

6. COMENTARIO GENERAL

Los escasos conocimientos que los alumnos del ámbito escolar poseen respecto de sus recursos estratégicos demuestran, una vez más, que uno de los principales objetivos pendientes en el nivel escolar es lograr que los jóvenes lectores asuman la responsabilidad de mejorar y controlar su comportamiento comprensivo. En la sala de clases, este desafío debe ser compartido por el alumno, aumentando su conciencia autorreflexiva y, por lo tanto, su capacidad metacomprendiva; por el curso, al compartir sus experiencias metacognitivas y sus recursos estratégicos, y por el profesor, al propiciar una metodología personalizante y colaborativa que permita a cada alumno desarrollar sus potencialidades.

El mayor desarrollo metacognitivo del proceso de comprensión textual demostrado por los alumnos universitarios en relación al ámbito escolar y fundamentalmente el cambio de tipo cualitativo respecto del uso de estrategias más eficientes para resolver una tarea, podrían constituir un fuerte indicio del re-

sultado exitoso que están teniendo las nuevas políticas educacionales para formar profesionales acordes con los nuevos tiempos. De ser así, el sistema educacional escolar debiera nutrirse de esta nueva manera de educar.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. (1986). *Hombre, etnia, estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.
- ALLIENDE, F. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.
- AMBEL, J., GÓMEZ, L. y PERONARD, M. (1984). "Conciencia, creencias y actitudes lingüísticas en Isla de Pascua", revista *Signos*, vol. XVII, 22.
- AMBEL, J. (1991). *La comprensión de textos escritos y la variable sociocultural*, Tesis de Grado de Magister en Lingüística Aplicada, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- ANDERSON, R. y A. DAVISON (1988). "Conceptual and empirical basis of readability formulas", en A. Davison y G. Green (Eds.), *Linguistic Complexity and text comprehension*, Hillsdale, N. Y.: Erlbaum Associates Inc.
- ASCH, S. (1964). *Psicología social*. Buenos Aires: Eudeba. Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard U. Press.
- ÁVALOS, M. DE, CARULLO, A. y PERONARD, M. (1992). "Test de lectura comprensiva". Ponencia leída en el IV Congreso Internacional de *El Español de América*. Santiago, Chile.
- BABIN, P. y KOULOUMDJIAN (1985). *Nuevos modos de comprender*. Madrid: Ediciones S. M.
- BAKER, L. y A. BROWN (1982). "Metacognitive skills in reading", en P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- BAKER, L. y G. BROWN (1984). "Cognitive monitoring in reading", en J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension*. Newark, Delaware: IRA.
- BAKER, L. (1991). "Metacognition, Reading and Science Education", en Santre y Alvermann (Eds.), *Science Learning*. Newark, Delaware: IRA, pp. 2-13.
- BALDINGER, K. (1970). *Teoría semántica*. Madrid: Alcalá.

- BARTLETT, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARRET, C. (1965). "The relationship between measures of prereading, visual discrimination and first-grade reading achievements", *Reading Research Quarterly*, 1.
- BARRET, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Burgos: Mensajero.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
- BERTOGLIA, L. (1975). *Aprendizaje y enseñanza*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- BLEICH, D. (1995). "Collaboration and the pedagogy of discourse", *College English*, 57, 1.
- BLOOMFIELD, L. (1961). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROWN, A. I. (1980). "Metacognitive development and reading", en Spiro, Bruce y Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J., pp. 453-481.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BURDACH, A. M., MILLÁN A. M. y M. TOSELLI (1991). "Aplicación del modelo de la conjunción como recurso de cohesión de Halliday y Hassan a una muestra de español", en *Taller de Letras*, 19.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Universidad de Deusto. España: Mensajero.
- BURSTALL, C. (1991). "El alfabetismo en Europa en plena evolución", en *Perspectiva*, vol. XXI, 4 (80).
- BUSS, A. (1978). *Psicología general*. México: Limisa.
- CAIRNEY, T. (1990). "Hacia una comprensión textual plena", en L. Gómez, M. Peronard, G. Parodi y A. Bustos, *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de Educación Básica y Educación Media: uso y enseñanza*, Informe Fondecyt 430/90, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- CAIRNEY, T. (1990). *Teaching reading comprehension*. Filadelfia: Open University Press.
- CAPARRÓS, A. (1984). *La psicología y sus perfiles*. Barcelona: Barcanova.
- CARR, E. (1985). "The Vocabulary Overview Guide: A metacognitive strategy to improve vocabulary comprehension and retention", en *Journal of Reading*, 28, 8, pp. 648-689.
- CASTRO, E. (1991). *La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuesta*. UNESCO/OREALC.
- CERIAL (1983). *Los escolares y la lectura*. Bogotá: Kapelusz.
- CLARK, H. y CLARK, E. (1977). *Psychology and language*. New York: Harcourt, Brace, Jovenovich.
- CLARK, H. y HAVILAND, S. (1977). "Comprehension and the given-new contract", en R. Freedle (Ed.), *Discourse Production and Comprehension*, vol. 1. New Jersey: Ablex.
- COELHO, E. (1992). "Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum", en C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- COLE, M. (1977). "An Ethnographic Psychology of Cognition", en P. Johnson-Laird y P. Wason (Eds.), *Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK-GUMPERTZ, J. (1988). *La construcción social del discurso pedagógico*. Colombia: Presencia Ed.
- COOPER, L. y REGAN, D. (1987). "Atención, percepción e inteligencia", en *Inteligencia Humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*, Sternberg (Ed.), Barcelona: Ediciones Paidós.
- COSERIU, E. (1978). *Gramática, Semántica, Universales*. Madrid: Gredos.
- CRAIK, F. (1983). "El destino de los elementos de la memoria primaria en el recuerdo libre", en M. V. Sabastián (Comp.), *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- CUNNINGHAM, J. y FITZGERALD, J. (1996). "Epistemology and reading", en *Reading Research Quarterly*, 31, 1.
- CUNNINGHAM, J. y MOORE, T. (1990). "El confuso mundo de la idea principal", en J. F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora*. Madrid: Visor, pp. 13-28.
- DANKS, J., BOHN, L. y FEARS, R. (1986). "Comprehension processes in oral reading", en G. B. Flores d'Axcais y R. Jarvella (Eds.), *The Processes of Language Understanding*. Chichester: Wiley.
- DANKS, J. y END, L. J. (1987). "Processing strategies for reading and listening", en R. Horowitz y S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press.
- DAUZAT, A. (1947). *La filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: El Ateneo.

- DE LUCA, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral*. Buenos Aires: Edit. Kapelusz.
- DE VEGA, M. (1982). "La metáfora del ordenador: implicaciones y límites", en *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*, Delclaux y Seoane (Eds.). Madrid: Editorial Texnos.
- DE VEGA, M. (1978). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- DIJK, T. VAN (1977). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- DIJK, T. VAN (1978). "Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories", en W. U. Dressler (Ed.), *Current Trends in Text Linguistics*, vol. II. Berlín: De Gruyter.
- DIJK, T. VAN (1979). "Relevance assignment in discourse comprehension". *Discourse Processes*, 2, pp. 113-126.
- DIJK, T. VAN (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- DIJK, T. VAN y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- DIJK, T. VAN (1985). "Semantic discourse analysis", en T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis. Dimensions of Discourse*, vol. 2. New York: Academic Press.
- DILLON R. F. y STERNBERG, R. J. (Eds.) (1986). *Cognition and instruction*. Orlando: Academic Press.
- DORSCH, F. (1981). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder.
- DUELL, O. K. (1986). "Metacognitive Skills", en G. Phye y T. Andre (Eds.), *Cognitive Classroom Learning*. Orlando: Academic Press.
- ECO, U. (1991). "Los límites de la interpretación", en *Revista de Occidente*. Mayo.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/M. E. C.
- FARR, R. y CAREY, R. (1986) *Reading: What can be measured?* Delaware: International Reading Association.
- FERRATER MORA (1980). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- FLAVELL, J. (1971). "First discussant's comment: What is memory development the development of", en *Human development*, N° 14, pp. 272-278.
- FLAVELL, J. (1976). "Metacognitive aspects of problem solving", en L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- FLAVELL, J. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring", en *American Psychologist*, 34, 10, pp. 906-911.
- FLAVELL, J. (1992). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw Hill.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). "A cognitive process theory of writing", en *College Composition and Communication*, 31.
- FLOWER, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing*. Florida: Harcourt Brace and Jovanovich.
- FODOR, J. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- FORREST-PRESSLEY, D. y GILLIES, L. (1983). "Children's flexible use of strategies during reading", en M. Pressley y J. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research*. New York: Springer Verlag, pp. 133-156.
- FRAISSE, P. y MEILI, R. (1967). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires: Proteo.
- FUENZALIDA, V. (1992). "Televisión y educación ante el desarrollo", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 28/8. Santiago: UNESCO/OREALC.
- GAGNÉ, E. (1985). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- GARDNER, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- GARNER, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- GLASERSFELD, E. VON (1989). "Introducción al Constructivismo Radical", en Watzlawick y otros, *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa, pp. 20-37.
- GÓMEZ, L. (1967). "Notas para una concepción integral del lenguaje", en revista *Signos*, 1, N° 1 y 2.
- GÓMEZ, L. "Visiones de mundos". Comunicación al IX Congreso de la ALFAL. Campinas, Brasil (en prensa).
- GÓMEZ, L. (1988). "Elementos para un marco teórico de la comprensión textual", en revista *Signos*, vol. XXI, 26, pp. 121-126.
- GÓMEZ, L. (1989). "Fundamentos antropológicos del lenguaje", en *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*, N° 68.
- GÓMEZ, L. (1991). "Hacia una comprensión textual plena", en L. Gómez, M. Peronard, G. Parodi y A. Bustos, *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de Educación Básica y Educación Media: uso y enseñanza*, Informe Fondecyt 430/90. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- GÓMEZ, L. (1991). "Los mundos del hombre y el lenguaje", en *Signos*, XXIV, N° 30.

- GÓMEZ, L. (1992). "Funciones de la lengua materna en los procesos educativos", *Estrategias de comprensión*, Proyecto Fondecyt 430/90. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- GÓMEZ, L. (1993). *La dimensión social de la comprensión textual*. Ponencia presentada en el X Congreso de la ALFAL. Veracruz, México.
- GÓMEZ, L. (1994). "La comprensión verbal", en Peronard, M. y otros, *La comprensión textual*, Proyecto Fondecyt 0805/92, Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso.
- GÓMEZ, L. "La variable sexo en la comprensión lingüística de escolares de 7 u 8 años de E. G. B". en *Actas de III Congreso Internacional de El Español de América*. Universidad de Valladolid, España (en prensa).
- GOODMAN, Y. y GOODMAN, K. (1990). *Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total*, en L. Moll (Comp.), *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- GRAESSER y CLARK, L. (1985). "The generation knowledge based inference during narrative of comprehension", Rickheit, G. y Strohner, H. (Eds.), *Inferences in text processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V.
- GRICE, H. (1975). "Logic and conversation", en P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol. III, Speech 9 Acts. New York: Academic Press.
- HAGERT, G. y WAERN, Y. (1986). "On implicit assumptions in reasoning", en T. Myers, K. Brown y B. McGonigle (Eds.), *Reasoning and Discourse Processes*. London: Academic Press.
- HALLIDAY, M. A. y R. HASSAN (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. (1987). "Spoken and written modes of meaning", en R. Horowitz y J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press.
- HOLLANDER, T. (1978). *Principios y métodos de psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HOROWITZ, R. (1987). "Rhetorical structure in discourse processing", en R. Horowitz y J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press.
- HYMES, D. (1971). *Competence and Performance in Linguistic Theory*, en R. Huxley y E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press.
- JOHNSON-LAIRD, P. (1980). "Mental models in cognitive science". *Cognitive Science*, N° 4: 72-115.
- JOHNSON-LAIRD, P. (1986). "Reasoning without logic", en T. Myers, K. Brown y B. McGonigle (Eds.), *Reasoning and Discourse Processes*. London: Academic Press, pp. 13-49.
- JOHNSTON, P. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- KAPLÚN, M. (1992). "La comunicación en los procesos de alfabetización: reto que exige respuesta", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 22/8. Santiago: UNESCO/OREALC.
- KIRBY, J. (1984). "Strategies and processes", en J. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance*, Educational Psychology Series. New York: Academic Press.
- KRECH, D. (1972). *Psicología social*. Biblioteca Universidad de Madrid.
- LAMBERT, J. (1982). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- LURIA, A. (1976). *Cognitive Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- LURIA, A. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez-Roca.
- LYONS, K. (1984). "Criterion referenced reading comprehension test: New forms with old ghosts", *Journal of Reading*, IV, 27.
- MACCOBY, E. (1982). "Los efectos de la televisión sobre los niños", en W. Schramm (Ed.), *La ciencia de la comunicación humana*. Barcelona: Grijalbo.
- MACKIE, J. (1980). *The cement of the universe: a study of causation*. Londres: Oxford University Press.
- MÁLAGA, M. (1990). *Descripción de las relaciones semánticas implicadas en la argumentación infantil (niños de 3 y 4 años)*. (Manuscrito.)
- MALMBERG, B. *La lengua y el hombre*. Madrid: Itsmo.
- MARITAIN, J. (1948). *El orden de los conceptos*. Club de Lectores. Buenos Aires, Argentina.
- MARTÍNEZ, M. (1994). *Análisis del discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Universidad del Valle: Colombia.
- MARTÍNEZ, M. (1995). "El discurso escrito: base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico", en revista *Lenguaje*. Agosto, 22.
- MATURANA, H. (1978). "Biology of Language. The Epistemology of Reality", en G. Miller y E. Lenneberg, *Psychology and Biology of Language and Thought*. New York: Academic Press.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- MCLUHAN, M. y FIORE, Q. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- METCALFE, J. y SHIMAMURA, A. (1994). (Eds.) *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

- MINSKY, M. (1975). "A framework for representing knowledge", en Winston (Ed.), *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw Hill, pp. 211-277.
- MOORE, T. (1986). "Reasoning and Inference in Logic and in Language", en T. Myers, K. Brown y B. McGonigle (Eds.), *Reasoning and Discourse Processes*. London: Academic Press, pp. 51-66.
- MORRIS, CH. (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.
- NELSON, K. (1985). *Making Sense. The acquisition of shared meaning*. London: Academic Press.
- NICKERSON, R., PERKINS, D. y SMITH, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós.
- NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana S. A.
- NIST, S. y MEALEY, D. (1991). "Teacher-directed comprehension strategies", en Flippo, R. y D. Caverly (Eds.), *Teaching reading strategies and study strategies*, IRA. Newark, Delaware.
- NORMAN, D. (1987). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- NÚÑEZ, P. (1993). "La comprensión de la macroestructura en el texto escrito", *Actas, X Congreso Internacional de la ALFAL*. Veracruz, México (en prensa).
- NYSTRAND, M. (1982). "Rhetorics Audience and Linguistics Speech Community: Implications for understanding writing, reading and text", en M. Nystrand (Ed.), *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press.
- OLSEN, R. y KAGAN, S. (1992). "About cooperative learning", en C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- OSGOOD, CH., SEBEOK, TH. y DIEBOLD, A. (1974). *Psicolingüística*. Barcelona, Planeta.
- OTERO, C.-P. (1970). "Introducción a Chomsky", en Chomsky, N., *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, pp. XVII-LXXVI.
- PARIS, S., LIPSON, M. y WIXSON, K. (1994). "Becoming a strategic reader", en Ruddell, R., M. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: IRA.
- PARODI, G. (1986). "Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario", *Signos*, XIX, 24.
- PARODI, G. (1989). "La inferencia: una aproximación al concepto", en *Actas del VIII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. 211-220. Santiago: Universidad de Santiago.
- PARODI, G. (1990). *Los procesos inferenciales en la comprensión de textos escritos*, tesis para optar al grado de Magister en Lingüística Aplicada. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- PARODI, G. (1990). "Las inferencias y la comprensión de textos escritos", en *Actas IX Congreso Internacional de la ALFAL*. Campinas, Brasil.
- PARODI, G. (1991). "Comprensión inferencial y estructura textual", en *Signos*, XXIV, 30.
- PARODI, G. (1992). "Estructura textual y estrategias lectoras", en *Lenguas Modernas*, 19.
- PARODI, G. (1992). "La capacidad estratégica y la comprensión de textos escritos en español", *Actas del IV Congreso Internacional El Español de América*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PARODI, G. (1993). "Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas", en *Estudios Filológicos*, 28.
- PARODI, G. (1994). "Macroestrategias en la comprensión textual: relaciones retóricas explícitas", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 32.
- PARODI, G. y NÚÑEZ, P. (1992). "Estrategias lectoras en alumnos de Educación Básica", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 30.
- PEARSON, D. y CAMPERELL, K. (1985). "Comprehension of text structures", en *Theoretical Models and Processes of Reading*, Singer y Ruddell (Eds.). Delaware: International Reading Association, pp. 323-342.
- PERONARD, M. (1978). *Mente, lenguaje y cultura*. Santiago: Editorial Universitaria.
- PERONARD, M. (1988). "El hombre que habla; el hombre que escribe". *Boletín Academia Chilena de la Lengua*, 68.
- PERONARD, M. (1989). "Estrategias de comprensión utilizadas por escolares de la V Región", en *Actas del VIII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*, 221-229. Santiago: Universidad de Santiago.
- PERONARD, M. (1989). "Estrato social y estrategias de comprensión de la lectura", en *Lenguas Modernas*, 16, 19-32.
- PERONARD, M. (1989). "Justificación de inferencias en ejercicios de comprensión de textos", en *Actas del III Congreso de El Español de América*, Universidad de Valladolid.
- PERONARD, M. (1990). "La comprensión de textos escritos como procesos estratégicos", en *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura*. Universidad de Chile.
- PERONARD, M. (1990). "La enseñanza de estrategias para la comprensión lectora", revista *Signos*, XXIII, 28.
- PERONARD, M. (1991). "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.

- PERONARD, M. (1991). "Análisis de los resultados de las pruebas de comprensión, aplicadas a los alumnos de 4º y 5º año de E. G. B.", en M. Peronard y L. Gómez (Eds.), *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de Educación Básica y Educación Media: uso y enseñanza*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- PERONARD, M. (1992). "La comprensión de inferencias en ejercicios de comprensión de textos", en *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: diálogo transdisciplinario en ciencia cognitiva*. Santiago: Editorial Universitaria.
- PERONARD, M. (1992). "Macroestrategias aplicadas a la comprensión de textos escritos en español por alumnos de Educación General Básica", en *Actas IV Congreso Internacional El Español de América*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PERONARD, M. (1992). "La comprensión de textos escritos como proceso estratégico", A. Bocaz (Ed.), *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: diálogo transdisciplinario en ciencia cognitiva*. Santiago: Editorial Universitaria.
- PERONARD, M. (1992). "El hombre que habla, el hombre que escribe", *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*.
- PERONARD, M. (1993). "Comprensión o construcción de textos", *Comunicación plenaria presentada al V Congreso Nacional de Lingüística*. Mendoza, Argentina.
- PERONARD, M. y GÓMEZ MACKER, L. (1985). "Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, 19-32.
- PERONARD, M. y GÓMEZ MACKER, L. (1989). *Comprensión de textos escritos en escolares de Educación Básica. V Región*. Chile. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- PERONARD, M. y GÓMEZ, L. (1991) (Eds.) *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de Educación Básica y Educación Media: uso y enseñanza*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- PERONARD, M. y GÓMEZ, L. (1992). (Eds.) *Estrategias de comprensión*. Proyecto Fondecyt 430/90. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- PERONARD, M., GÓMEZ, L., PARODI, G., NÚÑEZ, P. y GONZÁLEZ, J. (1995). *Programa L y C: leer y comprender*, vol. 1 y 2, Editorial Andrés Bello: Santiago.
- PERONARD, M. y URIZ, N. (1991). "La enseñanza de estrategias para la comprensión lectora". *Signos*, XXIII, 28.
- PETERFALVI, J. (1976). *Introducción a la psicolingüística*. Madrid: Alcalá.
- PIAGET, J. (1964). "Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky", en L. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro, pp. 167-181.
- PIAGET, J. (1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PIAGET, J. (1976). *El pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PIAGET, J. (1981). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Ábaco.
- PIAGET, J. (1982). *Estudios sobre lógica y psicología*. Madrid: Alianza.
- PIAGET, J. (1983). "Diversas intervenciones", en M. Piattelli-Palmarini (Comp.) *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje. El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Barcelona: Crítica.
- POPPER, K. y ECCLES, J. (1982). *El yo y su cerebro*. Edit. Labor, Barcelona, España.
- POZO, J. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- PRATT, M. (1963). *Diccionario de Sociología*. México: F. C. D.
- PRESSLEY, M., LEVIN, J. y BRYAN, S. (1983). "Memory strategy instruction during adolescence: When is explicit instruction needed?", en M. Pressley y J. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research*. New York: Springer-Verlag.
- RATH, L. E., WASSERMANN, S. y ROTHSTEIN, A. M. (1991). *Cómo enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (2 vols.). Edit. Espasa-Calpe, Madrid.
- RICKEHEIT, G., SCHNOTZ, W. y STROHNER, H. (1985). "The concept of inference in discourse comprehension", en G. Rickeheit y H. Strohner (Eds.), *Inference in text processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publisher B. V.
- RIVIERE, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- RODRÍGUEZ, N. (1985). "Formación de hábitos de lectura en niños en edad escolar", en revista *Lectura y Vida*, VI, N° 2.
- RUMELHART, D. (1975). "Notes on a schema for stories", en D. G. Bobrow y A. Collins (Eds.), *Representation and Understanding*. New York: Academic Press.
- SACRISTÁN, M. (1969). *Introducción a la lógica y al análisis formal*. Edit. Ariel, Barcelona, España.
- SÁNCHEZ, E. (1990). "Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos", *Estudios de psicología*, 41.
- SANFORD, A. y GARROD, S. (1981). *Understanding written language*. Chichester: Wiley.
- SAUSSURE, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

- SCHANK, R. (1975). "The role of memory in language processing", en *The structure of human memory*. San Francisco: Freeman and Co., pp. 162-184.
- SCHANK, R. y ABELSON, R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- SCHIEFELBEIN, E. (1991). *In Search of the School of the XXI Century*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- SCHIEFELBEIN, E. (1992). "Criterios para evaluar propuestas de cambio curricular en educación básica". *Estudios Pedagógicos*, 16.
- SCHNEIDER, W. (1985). "Developmental trends in the metamemory-behaviour relationship: An integrative review", en Forrest-Pressley, Mackinnon y G. Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*. Orlando: Academic Press, pp. 57-105.
- SCRIBNER, S. (1977). "Modes of thinking and ways of speaking", en P. Johnson-Laird y P. Wason (Eds.), *Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J. (1980). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- SEIBERT, S. (1991). "The best schools of the world", en *Newsweek*, 12/2.
- SHIFFRIN, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, H. (1978). *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona: Oikos-tau.
- SKINNER, B. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton Century-Crofts.
- SMITH, F. (1988). *Understanding reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SNOWMAN, J. (1986). "Learning tactics and strategies", en G. D. Pyle y T. Andre (Eds.), *Cognitive Classroom Learning*, 243-275. Orlando: Academic Press.
- STROHNER, H. (Eds.). *Inferences in text processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V.
- SULEIMAN, S. y CROSMAN, I. (Eds.) (1980). *The Reader in the Text*. Princeton: Princeton U. Press.
- TEDESCO, C. (1992). "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina", en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 28/8. Santiago: UNESCO/OREALC.
- THOMPSON, J. y MYERS, N. (1985). "Inferences and recall stages four and seven", *Child development*, 56.
- TOFFLER, A. (1971). *El shock del futuro*, cap. VIII. Barcelona: Plaza y Janés.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- TOWNSEND, D., CARRITHERS, C. y BEVER, T. (1987). "Listening and reading processes in college and middle school-age readers", R. Horowitz y S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press.
- TRABASSO, T. y VAN DEN BROEK, P. (1985). "Causal thinking and representation on narrative events", *Journal of Memory and Language*, 24.
- TRABASSO, T., VAN DEN BROEK, P. y SUH, CH. (1989). "Logical necessity and transitivity of causal relations in stories", *Discourse Processes*, 12.
- TUDGE, J. (1990). "Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica en el aula", en L. Moll (Comp.), *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- TULVING, E. (1972). "Episodic and semantic memory", en E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory*. New York: Academic Press.
- UNESCO (1991). *Anuario Estadístico*.
- URIBE, P. y BRITO, E. (1989). "Estrategias léxicas en estudiantes de 7º u 8º años de Enseñanza General Básica en la V Región", en *Actas del VIII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. 236-245. Santiago: Universidad de Santiago.
- VARGAS, J. (1987). "Algunos aportes de la teoría de la recepción y reacción estética", en M. A. Jofré y M. Blanco (Eds.), *Para leer al lector*. Santiago: U.M.C.E.
- VEGA, M. (1982). "La metáfora del ordenador: implicaciones y límites", en I. Delclaux y J. Seoane (Ed.), *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide.
- VEGA, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VIGNAUX, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Edit. Hachette, Buenos Aires, Argentina.
- VYGOTSKY, L. (1984). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Lautaro.
- WARREN, W., NICHOLAS, D. y TRABASSO T. (1979). "Event chains and inferences in understanding narratives", en O. Freedle (Ed.), *New Directions in discourse Processing*, vol. 2. Norwood, New York: Ablex, pp. 23-51.
- WATSON, J. B. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- WEAVER, CH., MANNES, S. y FLETCHER, CH. (1995) (Eds.) *Discourse comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

- WESTPHAL, J. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey.
- WINOGRAD, P. y BRIDGE C. (1990). "The comprehension of important information in written prose", en J. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension*, Newark, Delaware: IRA.
- WOLTON, D. (1992). *Elogio del gran público: una teoría crítica de la televisión*. Barcelona: Gedisa.
- YUSSEN, S. (1985). "The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development", en Forrest-Pressley, Mackinnon y G. Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*. Orlando: Academic Press, pp. 253-283.