

# PRÁCTICAS LECTORAS: COMPRENSIÓN Y EVALUACIÓN. TENDENCIAS, ESTADO Y PROYECCIONES\*

READING PRACTICES: COMPREHENSION AND  
ASSESSMENT. TENDENCIES, STATUS, AND  
PROJECTIONS

*Jairo Aníbal Moreno Castro\*\**

*Rafael Ayala Sáenz\*\*\**

*Juan Carlos Díaz Pardo\*\*\*\**

*César Augusto Vásquez García\*\*\*\*\**

Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

Artículo de investigación recibido 29-11-2009, artículo aceptado 30-04-2010

---

\* Este artículo fue elaborado por el Grupo de Investigación Contextos Académicos (<http://contextosacademicos.org>), que desarrolla el proyecto de Evaluación de Comprensión Lectora (Diagnóstico e Intervención) financiado por la Dirección de Investigaciones de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

\*\* [jairoamoreno@hotmail.com](mailto:jairoamoreno@hotmail.com)

\*\*\* [rafaelayalasaenz@gmail.com](mailto:rafaelayalasaenz@gmail.com)

\*\*\*\* [karlosxuan@gmail.com](mailto:karlosxuan@gmail.com)

\*\*\*\*\* [cvasquezgarcia@gmail.com](mailto:cvasquezgarcia@gmail.com)

## Resumen

En este artículo se revisan, discuten y sistematizan asuntos teóricos fundamentales que apoyan la primera fase de la investigación “Evaluación de los niveles de lectura en el contexto de la educación superior”, desarrollada durante el periodo 2009-2010. El concepto de lectura, las conexiones que tal modalidad comunicativa humana sostiene con la comprensión discursiva y, finalmente, las perspectivas y estrategias evaluativas de la comprensión lectora en entornos académicos institucionalizados son los ejes temáticos del artículo. Este último se propone señalar con precisión tanto el estado como las tendencias y proyecciones conceptuales y programáticas de tales nodos temáticos.

Con el propósito de fortalecer la consistencia conceptual, facilitar la comprensión crítica y aligerar la textura académica del artículo, el análisis de los documentos revisados se presenta integrado alrededor de cuatro tópicos considerados como las tendencias conceptuales nucleares: 1) el tránsito de lo sensorial a lo racional y de lo racional a lo sociocultural transaccional, 2) el tránsito del significante al significado y de allí al sentido, 3) el tránsito de lo textual a lo intertextual y de allí a lo contextual (lo literal, lo inferencial, lo crítico), y 4) el tránsito de la lectura como comportamiento a la lectura como proceso.

**Palabras clave:** *cognición, comprensión, evaluación, lectura, textos académicos.*

READING PRACTICES: COMPREHENSION AND ASSESSMENT. TENDENCIES, STATUS, AND PROJECTIONS

## Abstract

In this article we review, discuss, and systematize fundamental theoretical issues that support the first phase of the investigation “Assessment of reading levels in the context of higher education”, developed over the period 2009-2010. The concept of reading, the connections that such a human communicative mode maintains with discursive comprehension, and finally, perspectives and assessment strategies of reading comprehension in institutionalized academic environments are the cross-cutting topics of the article. The latter is proposed to pinpoint the state, trends, and conceptual and programmatic projections of such thematic nodes.

In order to strengthen the conceptual consistency, facilitate critical understanding and lighten the academic texture of the article, the analysis of the reviewed documents is built around four topics considered as the nuclear conceptual tendencies: 1) the transition from sensory to rational, and from rational to socio-cultural transactional, 2) the transition from signified to signifier, and from there to meaning, 3) the transition from textual to intertextual and from thence to contextual (literal, inferential, critical), and 4) the transition from reading as a behavior to reading as a process.

**Key words:** *academic texts, assessment, cognition, comprehension, reading.*

## Introducción

MÁS ALLÁ DEL descifrado inicial y mecánico de signos, lejos de ser una actividad secreta e intimista desconectada de la dinámica social, la lectura se ha constituido en una práctica comunicativa esencial para la convivencia intelectual, para la consolidación y el desarrollo de la naturaleza humana y para el progreso de los pueblos que pudieron conseguirla. Existir como humano exige permanentemente procesar signos, esto es, además de cifrar y descifrar significantes, desentrañar enigmas, descubrir indicios, encontrar y proponer caminos, producir sentido, ello es: leer. Del éxito alcanzado en este ejercicio en apariencia simple dependen cada día con mayor fuerza el bienestar personal, el éxito intelectual y el desarrollo social.

La lectura es un objeto de estudio científico recientemente incorporado a la agenda de las disciplinas. Solo desde bien entrado el siglo xx, con los desarrollos ejemplares de la lingüística estructural saussureana, se establecieron las condiciones epistemológicas para que la lectura fuera una práctica intelectual esclarecida con el rigor y los predicamentos de la ciencia. Desde entonces, ha sido explorada desde diferentes perspectivas, acometida con diversos caminos metodológicos, distintas intenciones y en torno de variados constructos conceptuales.

La génesis social de la acción lectora está identificada: desde que para las viejas comunidades humanas la comunicación oral dejó de ser suficiente como estrategia de contacto humano y fue complementada con la escritura, la interpretación de signos verbales (audio-gráficos) y no verbales comenzó a situarse en el primer plano de las actividades humanas. La voz del hombre, su grito de contacto, su canto de llamado, fueron poco a poco (debido al ensanchamiento territorial de las viejas comunidades) cediendo el paso a la escritura y, con ella, a la lectura (Moreno, 2008). Así, pronto tendrían la lectura y la escritura el privilegio de constituirse en juegos comunicativos imprescindibles para configurar y consolidar el tejido social, para sostener la cohesión intersubjetiva de las comunidades sociales.

La decodificación de los textos escritos se convirtió entonces en la mejor estrategia para recopilar la tradición copiada paulatinamente por la humanidad y conservada en la memoria de los libros. Conversar con personas distantes en el tiempo y en el espacio empezó, con la aparición de la escritura, a ser no solo un acto cotidiano, sino además una práctica inmejorable para afinar la convivencia, alimentar la inteligencia y sellar la concordia democrática.

Los desarrollos investigativos en torno a la esencia, textura y funcionamiento de la facultad simbólica humana (la infraestructura mental de la lectura) han tenido en la última centuria una progresión evidente y definitivamente significa-

tiva. Los insumos teóricos que la ciencia social contemporánea ofrece a escuelas de formación de maestros de lenguaje son de considerable y significativa fuerza y consistencia. No obstante, los desempeños comunicativos de los escolares nacionales en distintos ámbitos disciplinares y niveles educativos todavía siguen, en la primera década del nuevo milenio, preocupando a la comunidad académica interesada por los comportamientos lectores, sobre todo, por los que conciernen a los escolares universitarios colombianos.

Es así como las dificultades comprensivas superiores (inferenciales, intertextuales, críticas y contextuales), los tropiezos argumentales, la fragilidad cohesiva y lógica, las inadecuaciones perlocutivas e inclusive los problemas básicos de dichas prácticas, no muestran en tal población educativa señales significativas de recuperación (Moreno, 2009a). Aún pareciera persistir en ellos como norma la literalidad, la incompreensión relacional, el entendimiento descontextualizado y acrítico, lo mismo que la escritura fragmentada, plana, agrietada en su composición expositiva, argumental o narrativa. Solucionar tales imperfecciones intelectuales, que amenazan con erigirse en una barrera insalvable para la progresión académica y el desarrollo exitoso de los proyectos de vida de los escolares nacionales, es un propósito principal de la investigación pedagógica actual.

### **1. Las tendencias**

De la revisión documental realizada a propósito del tema puede concluirse anticipadamente que, con relación a la lectura, el movimiento epistemológico y conceptual ha sido avasallador, sostenido, contundente, previsible y coherente con el desarrollo que la lingüística, la psicología y la pedagogía han tenido en el último siglo. Sucesivos y solidarios desplazamientos caracterizan el desarrollo de dichos tres dominios del saber. Lingüística, psicología, pedagogía y el mismo desarrollo humano, escenarios teóricos principalmente implicados en las prácticas lectoras, se han movilizado en el sentido que ilustra y sistematiza la figura 1. Los deslizamientos verificables en las parcelas disciplinares señaladas (lingüística, psicología, pedagogía) se han transferido con inmediatez a las explicaciones (no siempre a las prácticas de enseñanza) del acto lector. Tales desplazamientos paradigmáticos pueden resumirse en las siguientes tendencias de desarrollo disciplinar: de lo sensorial a lo racional y de allí a lo sociocultural; del signifiante al significado y de allí al sentido (la lengua, el lenguaje, la comunicación y el discurso); de lo textual a lo intertextual y de allí a lo contextual (lo literal, lo inferencial y lo crítico-contextual); y de la lectura como comportamiento mecánico, desafectivo y escasamente men-

tal, a la lectura como proceso —como proceso multifactorial y multideterminado por circunstancias de distinto tenor: neurobiológico, cognitivo, psicolingüístico, socioafectivo y pedagógico—.

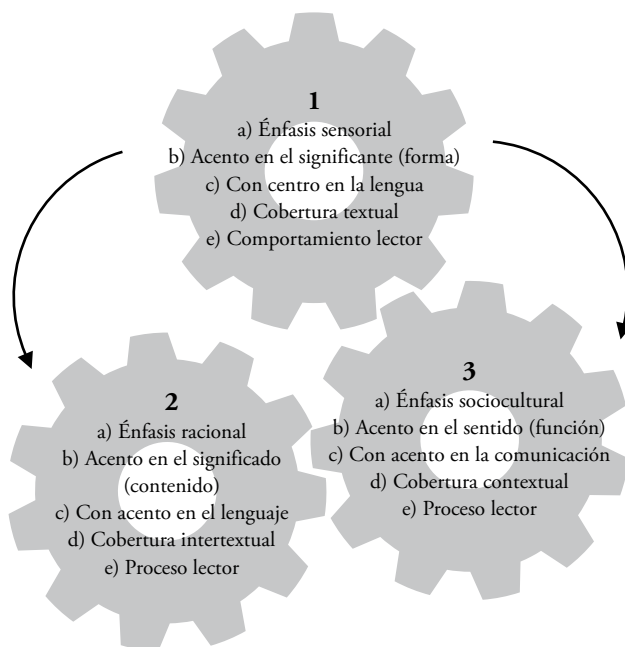


Figura 1. Ruta conceptual seguida por las investigaciones en lectura.

## 2. El tránsito de lo sensorial a lo racional y de lo racional a lo sociocultural transaccional

Como quedó anunciado, las investigaciones acerca de la lectura han transitado el mismo camino y lo han hecho con similar dinámica epistemológica que los estudios del desarrollo humano, y, en particular, con similar dinámica que el desarrollo ontogenético concreto. Este recorre en su trasegar evolutivo, y de manera ineludible, iguales estaciones (Luria, 1990; Piaget, 2001; Moreno, 2004). Así, los dos primeros años de vida humana son marcadamente sensoriales. En este instante, el pensamiento es necesariamente práctico, sensoriomotor o simpráxico (Luria, 2000). Afinar los sentidos y apurar la motricidad son aquí las metas principales. Poco a poco se da el salto de lo sensorial a lo racional, el paso del músculo, del movimiento externo y del ejercicio sensoroperceptual como focos casi exclusivos de la actividad humana, al movimiento esencialmente mental y discursivo, ello es, el tránsito de los reflejos a las nociones y de estas a los conceptos, proposiciones y categorías. Se

presenta, así mismo, el desplazamiento de los actos mecánicos, impulsivos e inmotivados a las intuiciones, y de ellas a las inducciones, inferencias y deducciones adultas. Con este equipaje, los humanos instrumentan las negociaciones humanas (Marie, 2005), realizan sus cotidianos vínculos de sentido. En esta línea evolutiva, la especie humana se ha venido construyendo.

De igual forma, tanto las teorías acerca de las prácticas lectoras como los desarrollos científicos de la psicología y la pedagogía se deslizaron en los últimos cincuenta años por la misma ruta y con idéntico impulso. Ello a tenor de las tres concepciones epistemológicas fundantes (Jaimes, 2000): empirismo (*conocimiento soportado esencialmente por los sentidos y la experiencia sensorio-perceptual*), racionalismo (*conocimiento centrado con privilegio en la actividad mental*) y semiótico-dialéctica (*conocimiento derivado directamente de la interacción social*).

Con relación a la actividad lectora, la revisión documental puso al descubierto la misma tendencia: en un primer momento de indagación científica, la lectura es explicada como un ejercicio elemental exclusivamente formal, sensoriomotor, externalista, asignificativo, auditivo-vocal. Los vertiginosos desarrollos de la lingüística ginebrina y del denominado Círculo de Praga (Jakobson, 1967), orientados hacia el sistema fonético de las lenguas, presionaron decididamente para que la lectura fuera comprendida como una tarea asociativa, fonográfica simple.

A mediados del siglo xx, tal concepción tradicional de la lectura —*enfáticamente sensoriomotora*— derivó en metodologías de enseñanza que estimaron con desmesura el papel de las destrezas de percepción visual y auditiva, de la coordinación visomotriz, de la memoria estrictamente formal y episódica. Tales asuntos se constituyeron en objetivo principal de escuelas, maestros y lectores. Leer, en el momento, fue un ejercicio sensorial excesivamente elemental, articulatorio, entonacional, prosódico, al que solía accederse mediante faenas muscularmente extenuantes<sup>1</sup>, asignificativas y descontextualizadas.

En un segundo tramo científico, en la década de los setenta, con el advenimiento y consolidación de la psicolingüística norteamericana (Osgood & Sebeok, 1974; Goodman, 2002), se empieza académicamente a concebir el ejercicio lector como un efecto de la racionalidad humana, como una muestra irrefutable de la inteligencia simbólica, como el resultado de la puesta en escena de procesos cogni-

---

1 Aquí es especialmente pertinente la lectura de Moreno (1998), “El juego lector, cuando la magia del ataque es vencida por la escuela defensiva”. En: *Revista Papeles*, Universidad Antonio Nariño: Bogotá.

tivos (De Vega, 1984, 2002), de esquemas, operaciones y habilidades intelectuales claramente definidas (Rumelhart, 1997). Leer es, entonces, procesar significados, comprender. Privilegiar la razón sobre la sensación, significó que las explicaciones de la actividad lectora no podían efectuarse desvinculadas del pensamiento que la origina, sostiene y direcciona.

Con la psicolingüística aparece y se consolida un nuevo sector teórico sensiblemente transdisciplinar que contribuyó a elucidar algunos secretos del conocimiento lingüístico en conexión con el funcionamiento mental: la psicolingüística cognitiva y la lingüística cognitiva (Lakoff, 2001; Langacker, 1987; Radden, 1998; Croft & Cruse, 2008). Para estos últimos autores, el proceso lector es impensable por fuera de sus marcas intelectuales. Este nuevo ámbito científico forjado en las intersecciones de la lingüística, la psicología, la neurología, la psicolingüística tradicional, la inteligencia artificial, al definir la esencia cognitiva de múltiples asuntos en apariencia exclusivamente lingüísticos (metáfora, metonimia, estructuras conceptuales del significado, soporte mental de formas gramaticales), dejó sin argumentación consistente las formulaciones senso-perceptuales, biologicistas de la lectura.

En este escenario científico, las prácticas lectoras, su enseñanza y evaluación se entendieron como acciones esencialmente comprensivas, como procesamiento transanimal de significados. En este sentido, imaginación (Meek, 2003), procesos y operaciones mentales, estrategias cognitivas (Rinaudo & González, 2002), relacionabilidad, contextualización, espacio mental (Moreno, 2009) se convierten en constructos que al ser inseparables en la elaboración del pensamiento, son principales en la explicación de la actividad lectora.

Por último, en un tercer momento de desarrollo de las teorías sociales, la convicción dialéctica materialista de que los hombres nos constituimos en los combates diarios de interacción, la certeza de que la humanidad se teje al amparo del juego social, dio lugar a modelos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos en los que la intersubjetividad, la interculturalidad y la convivencia negociada fueron las marcas definitorias. Fue el advenimiento de la nueva lingüística discursiva, de las formulaciones neopragmáticas, de la psicología social y comunitaria, de las llamadas pedagogías sociales, pedagogías del sentido.

En el último cuarto de siglo xx y desde entonces, el acto lector es concebido por los dominios científicos encargados como una práctica social, como una negociación de sentido solo posible en las coordenadas de la interacción comunicativa. La lectura, desde esta perspectiva transaccional (Rosenblatt, 2005) de acciones recíprocas y versátiles entre autores y textos, de interacciones significativas entre

autores, textos y contextos (Jolibert, 2003; Signum, 2009), es un episodio conversacional dinámico en el que el sujeto lector, confronta, discute, interpreta, repara, reconstruye y construye sentido mediante una tarea cognitiva compleja de relación de episodios textuales con marcos contextuales de significación. En este caso, leer es procesar significación superior, interpretativa y socioculturalmente situada. Las nuevas perspectivas del acto lector suponen que

El texto funciona ideacionalmente [sic] en la representación de la experiencia y el mundo, interpersonalmente en la constitución de la interacción social entre los participantes en el discurso, y textualmente al conectar las partes del texto en un todo coherente... [La tesis es que] la ideología deja su huella y los textos se convierten en evidencia lingüística de creencias, prejuicios y suposiciones codificadas en ellos por los sujetos. (Fairclough, 2004, citado por López, G. 2006, p. 16)

Desde esta postura epistemológica que incluye la lectura en un escenario social de amplia cobertura —en el que igualmente el reconocimiento de las circunstancias ideológicas y la percepción inteligente del subtexto cultural son condiciones principales de la comprensión y, especialmente, de la comprensión crítica— Casany (2005) analiza las consecuencias que actualmente tienen para la práctica de la lectura algunos cambios notorios en las relaciones humanas y en la organización social de las comunidades. Tal es el caso de la progresiva democratización de las comunidades sociales en la última centuria, del incremento del plurilingüismo, de la imparable hegemonización de la ciencia y de la expansión irrefrenable de las tecnologías de la comunicación, entre ellas, internet. Tecnologías que constituyen hoy una novedosa y no muy bien utilizada infraestructura tecnológica al servicio del aparato educativo. El autor referido, pilar de la denominada escuela de Bristol, define con tales instrumentos conceptuales la “comprensión crítica”.

### **3. Del significante al significado y de allí al sentido**

Una segunda tendencia reconocida en la investigación acerca de la lectura es una particularización de la anterior, y puede expresarse como el tránsito de las formas a los contenidos y de ellos a las funciones o, en términos lingüísticos, el paso de los significantes a los significados y luego a los sentidos.

De acuerdo con la definición de Saussure (1983), el signo, específicamente, el signo lingüístico, es una unidad indisoluble constituida por una imagen acústica y un concepto asociado a ella. A la imagen acústica, palabra o cara externa y sen-



sorial del signo da el nombre de significante, mientras que a la idea o concepto o cara mental que vive en la intimidad de la palabra, llama significado. Tal división dicotómica del signo se mantuvo vigente hasta la irrupción de la pragmática (terminando la década de los setenta del siglo anterior). Fue la pragmática una alternativa lingüística, afanada más por las funciones comunicativas, usos o efectos sociales que por las palabras y enunciados mismos. Dichas funciones, usos y efectos de la palabra configuran un significado particular membreado en la ciencia como sentido (Vigotsky, 1978, 1979), concepto un tanto difuso aunque definitivamente

[...] clave en el proceso de comprensión de lectura. Nadie dudaría que la captación del sentido sea la única razón de ser de la lectura, y sin embargo es un concepto que escapa por completo a cualquier intento de definición. En general lo que se hace es describirlo en forma negativa, se dice lo que el sentido no es, pero no se apuntan sus características reales. Nos habíamos referido a los elementos a través de los cuales se manifiesta el sentido de un mensaje, pero el sentido no se identifica con ninguno de ellos ni está dado por la suma de ambos. (Dubois, 1982, p. 9)

Realmente es el célebre pensador ruso quien establece la primera distinción formal entre sentido y significado. Mientras que el primero refiere a las connotaciones personales, afectivas, ligadas directamente a la situación comunicativa, el segundo alude a la definición objetiva, denotativa, socialmente convenida. Mientras que el significado está inscrito en el código, el sentido deviene del acto concreto y situado de la comunicación.

Psicología, pedagogía y lingüística —esferas disciplinares fundantes cuando se habla de prácticas lectoras— evolucionaron en el siglo xx con la lógica que aquí se describe: del significante al sentido, pasando todas ellas por la instancia intermedia del significado. La psicología que hace noventa años, a partir de los postulados de la reflexología soviética de Pavlov, encontró el sustento experimental para el estudio del comportamiento humano (significante), cuarenta años después orientaba sistemáticamente sus esfuerzos hacia el análisis de las cualidades intelectuales significativas: pensamiento, procesos cognitivos (Aznar y Serrat, 2000). Más tarde, el centro de interés psicológico estaría puesto en los juegos sociales del sujeto, en sus prácticas interactivas generadoras de sentido (Myers, 2000). Conductismo, estructuralismo genético y psicología histórico-social son las estaciones del desarrollo científico que en la ciencia psicológica replicaron disciplinadamente la tendencia ya referida.

Por su parte, la pedagogía tradicional, aquella que se instaló hegemónicamente en la ciencia, en la academia y en las aulas escolares hasta bien entrada la segunda mitad del siglo pasado, se generó en el conductismo, el más clásico pensamiento significante. Enseñar (Gagne, 1985) era, desde tal perspectiva, adiestrar al sujeto para la asimilación y repetición anodina e infértil de significantes, para el procesamiento superficial de datos vacíos de significación. Posteriormente, las mismas fuerzas que motivaron el paso al significado (como nodo de explicación y de acción pedagógicas) en los otros sectores de la ciencia forzaron la aparición del paradigma constructivista, modelo pedagógico respetuoso de la individualidad creativa, significativa, racional y cognitiva del aprendiz.

Pensar, procesar significado coherentemente, crear, argumentar, comprender, se convirtieron entonces en los propósitos fundamentales de enseñanza (Coll y Colbs, 1993; Elosúa, 1993; Williams y Burden, 1997). Más tarde, los principios constructivistas clásicos se refundaron en lo que en el momento se llamó construccionismo social, versión pedagógica más considerada con las variables socio-interactivas del aprendizaje y la enseñanza (Rodríguez, 2008). Finalmente, la ciencia pedagógica incursionó en el centro mismo del sentido con las llamadas pedagogías críticas (propuesta de enseñanza que otorga valor especial a las contingencias de interacción social).

La lingüística, por su parte, tuvo el mismo recorrido epistemológico: primero, una lingüística de la lengua, con foco primero en los asuntos estrictamente significantes —sistema sonoro y cadenas sintagmáticas de formas estructurales (fonética y sintaxis)—, después dio paso, a mediados de siglo XX, a una ciencia del lenguaje con acento propio en los vericuetos del significado (semántica), y últimamente a una lingüística de la comunicación y el discurso con centro de operaciones en el sentido (pragmática, lingüística discursiva). De la lengua como sistema extrasubjetivo al lenguaje —facultad simbólica esencial de la naturaleza humana— y luego a la comunicación como puesta concreta en contexto comunicativo. Tal ha sido la dirección recorrida por la ciencia fundamental del lenguaje.

La lingüística inició su periplo científico encerrando su objeto de estudio, la lengua, en los estrechos linderos de lo sensorial y significante: los fonemas y las modalidades que, como ellos, se vinculan en palabras y oraciones coparon la atención inicial de los entendidos. Posteriormente, las formulaciones cognitivistas aportaron datos fundamentales para creer que, además, y más allá de la estructura superficial de la lengua indagada suficientemente por la fonética y la sintaxis, existen planos profundos, psicosemánticos, que merecen ser atendidos por los especialistas. Se reclamó, entonces, una lingüística del lenguaje y no de la lengua que tratara con

largueza asuntos de mayor profundidad y cobertura como lo son el significado y sus conexiones con el pensamiento humano.

En un tercer movimiento, la lingüística aceptó la idea de que su centro de atención debe estar localizado en el encuentro comunicativo (Fishman, 1972; Hymes, 1986; Golluscio, 2002; Gumperz, 1981). Se dice y se asume entonces que el lenguaje es acción, es comunicación, es puesta en escena, es contextualización de intenciones comunicativas, es construcción social de sentido, es trámite pragmático.

Tales fueron las estaciones por las que transitó la ciencia lingüística en el siglo xx. En los dos últimos puntos de desarrollo se inscriben los planteamientos teóricos de principal incidencia en las actuales explicaciones de la lectura. Es el caso del análisis crítico del discurso y del estudio de las ideologías (Van Dijk, 1999, 2000a, 2000b).

En lo que concierne a la investigación en concepciones y prácticas lectoras, debe decirse que la textura, orientación y tendencias comunes descritas para la psicología, la pedagogía y la lingüística conformaron un complejo condominio transdisciplinar desde que la indagación científica acerca de la *lectura* fue desarrollada en los últimos cien años. No podía haber sido de manera distinta. Cualquiera que sea el punto teórico de observación, la actividad lectora es impensable y claramente indefinible, sin el concurso de las disciplinas reseñadas. Leer, como acción efectuada a partir de un código convencional, es por razones naturales un objetivo científico de la lingüística; leer como expresión de un sustrato mental y, si se quiere, sensoriomotriz, es materia que interesa naturalmente a las teorías psicológicas, y, finalmente, leer como práctica de la que depende directamente el aprendizaje académico es un asunto esencialmente importante para cualquier modelo pedagógico.

Puede afirmarse entonces que la investigación en este tema convoca fue sucesivamente pensada y ejecutada de acuerdo con la siguiente secuencia: según la perspectiva de lectura significativa, leer es sustancialmente un acto de lengua, un ejercicio realizado principalmente desde el código, cuyo máximo nivel de desempeño se alcanza cuando el sujeto lector percibe, identifica, relaciona y sonoriza los significantes o marcas gráficas del texto con precisión, celeridad y pertinencia prosódica. Este tipo de lectura se sustenta conceptualmente en el *modelo de destrezas* (Aulls, 1989), modelo tradicional de explicación y enseñanza. Las destrezas que allí se contemplan excluyen la búsqueda y producción de significados, al ser específicamente sensoriomotoras: coordinación oculomotora, discriminación fonemática, ajuste entonacional, rastreo, memoria visual, percepción auditiva, síntesis auditivo-vocal, memoria auditiva, lateralidad... La idea de que leer es un asunto de destrezas básicas asignificativas fue llevada al aula revestida en métodos que

aún tienen asiento en la escuela nacional. Todavía se discute si son los métodos de enseñanza de ruta analítica —del grafema a la palabra— o, por el contrario, los conocidos como de ruta sintética —de la palabra al grafema— (Bravslasky, 1962) los mejor equipados para formar lectores competentes.

La lectura significativa, definida como un acto de lenguaje, es decir, como una práctica simbólica, naturalmente intelectual, esencialmente cognitiva, se propone superar las barreras del significante para así acceder a un segundo nivel de procesamiento textual: el nivel del significado, esencia natural de la comprensión. A los modelos teóricos que entienden la lectura de tal manera se les conoce como modelos de comprensión lectora, de procesamiento de texto o, simplemente, psicolingüísticos (Aulls, 1989). Es amplia la gama de matices conceptuales y diversos de los autores que encajan en este tipo de concepción (Solé, 2002, 2001, 1994; Goodman, 1982; Camps, 1996; Cairney, 1992; Lerner, 2002, 1985; Dubois, 1993; Smith, 1990; Ferreiro, 1983). A pesar de la diversidad, todos ellos asumen que el lector realiza competentemente su tarea

No porque aprenda a identificar bien las letras del alfabeto o a reconocer palabras escritas, sino porque logra integrar su conocimiento lingüístico, su bagaje cognoscitivo, y aun su mundo emocional, en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto. (Henaó, 1995, p. 24)

Por último, la lectura asumida desde el sentido, es decir, a partir de una teoría lingüística comunicativa o discursiva, entiende que la dinámica lectora no termina en el significado objetivo y universal, sino que tiene, para ser plena y exitosa, que avanzar hasta las entrañas del sentido, que, como se adelantó, es un significado particular, construido y reconstruido en consonancia con las imposiciones ideológicas, valorativas, pragmáticas del autor y del contexto de producción del texto. Imposiciones procesadas por el lector de acuerdo con sus marcos cognitivos de interpretación.

Tan solo al alcanzar esta última instancia, la del sentido, instancia esencialmente intersubjetiva, se develan los ángulos supremos de la significación, de manera que el producto final de la actividad comprensiva “va más allá de la información dada en el material escrito y resulta de la integración de esa información con el conocimiento general, y específico del sujeto, con su estado cognoscitivo, con los marcos que posee” (Giussani, 1996, p. 24).

La lectura estudiada como un acto de comunicación y de discurso propone al lector el desafío de atravesar la superficie textual para contactar al escritor y sus

circunstancias y extraer de allí las claves necesarias para la interpretación. Es esta la orientación teórica bosquejada por Benveniste (1977) en sus intentos por definir las fronteras y mojones del “aparato formal de la enunciación”.

El discurso, ese texto captado en sus condiciones de producción, como objeto de análisis, debe su origen a varios acontecimientos científicos: a) a la urgencia de las teorías lingüísticas por abandonar la *oración* y el *texto* como unidades mínimas de análisis (Dressler y De Beaugrande, 1981; Halliday y Hasan, 1976); b) a los esfuerzos de la ciencia social por elaborar una teoría del sujeto, y c) al fuerte impulso del estudio de las conexiones que el lenguaje tiene con la actividad social (Labov, 1972; Marcellesi y Gardin, 1974; Gumperz y Hymes, 1964; recientemente, Wodak, 2001; Maingueneau, 2001).

Si algo produjo el recorrido: significante, significado y sentido (lengua, lenguaje y comunicación) fue haber colocado en primer plano el tema de la comprensión discursiva y, dentro de él, el problema de la comprensión lectora.

A propósito, vale subrayar que el tema de la comprensión humana no fue en la historia de las ciencias sociales el más atendido por la investigación. La complejidad del fenómeno, en el que están involucradas determinaciones de distinto rango (cognoscitivas, comunicativas, afectivas, sociales, lingüísticas, bioneurológicas), obstaculizó un avance más definitivo en este dominio teórico particular. De igual manera, el carácter difuso del concepto que ha posibilitado múltiples interpretaciones —en ocasiones, lo suficientemente distantes como para negarse mutuamente— se ha convertido en otro inconveniente para su desarrollo. No obstante, existen hoy logros considerables sobre los cuales queda fácil soportar nuevos proyectos.

Para ir concluyendo este apartado, el desarrollo de las investigaciones sobre la comprensión lectora puede resumirse así (Contextos Académicos, 2009)<sup>2</sup>: sostenidos por modelos explicativos de la comprensión, de corte atomista, todavía con algún tono sensoperceptual (Morton, 1980; Garrett, 1980, citados por Valle Arroyo, 1986), se concretaron proyectos investigativos que quisieron evaluar, estimular y rehabilitar los mecanismos de la comprensión lectora. En estas investigaciones, la comprensión quedó un poco reducida a la identificación pasiva de unos contenidos relacionados directa y explícitamente con formas textuales.

---

2 El apartado que sigue presenta los nudos argumentales esenciales del artículo de fundamentación conceptual de la investigación “Prácticas lectoras y comprensión”, adelantado por el Proyecto Contextos Académicos en la Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, 2009.

Precisamente, en el marco de esta concepción, de tono evidentemente conductual, Chalem y Duarte (citados por Signum, 2007) reconocieron dos aspectos lectores independientes: uno, referente a la percepción y a la discriminación de los símbolos escritos (grafemas), y el otro, a la traducción de estos a formas orales (fonemas).

Con el fortalecimiento de las explicaciones psicossociolingüísticas de la comunicación humana (Aulls, 1989), el tema de la comprensión y, específicamente, el de la comprensión lectora comenzaron a captarse en una órbita más amplia. “Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta” (Solé, 2001), tal es la nueva fórmula que entiende que la comprensión es un efecto de la activación de procesos y mecanismos psicolingüísticos que superan el marco finito del texto para adentrarse en el ámbito de la imaginación, del afecto y de la realidad, con cuyo contacto el texto adquiere sentido.

Leer empieza a ser, desde esta concepción, una actividad placentera, se trata de incursionar en “otros mundos posibles... indagar en la realidad para comprenderla mejor, distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y a lo que se quiere decir, sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (Lerner, 1996, p. 5).

Apoyados en estas formulaciones, los contextos educativos comienzan a aceptar una nueva doctrina. La consigna es ahora presentar a los lectores la lectura como “un vehículo capaz de transportarlos al mundo fascinante del conocimiento, como un valioso instrumento en la búsqueda de información, como un medio de aproximarse a las diversas manifestaciones de la cultura y el arte y como recurso para detectar y enriquecer el espíritu” (Henaó, 1995, p. 31).

Fue así como la idea de que la comprensión es un fenómeno multideterminado y modular (Fodor, 1986), una acción transaccional (Rosenblatt, 2005) e interactiva (De Vega, 2002) y una acción gratificante comenzó a asentarse de manera consistente en la comunidad científica y académica.

La lectura requiere de procesos de pensamiento. Esta es la nueva propuesta: leer es encontrar el significado manifiesto y latente en el texto. Leer es comprender, y comprender es una actividad compleja en la que el componente psicolingüístico es el eje articulador. En ese orden de ideas, cuando el lector tiene estrategias cognoscitivas insuficientes que no le alcanzan para reconstruir la estructura temática del texto o para percibir sus irregularidades lógicas, la comprensión no se realiza exitosamente.

En esta dirección se sitúan las formulaciones de Goodman (1990), quien advierte que la lectura es un proceso en el que pensamiento y lenguaje están involucrados

en continuas negociaciones. Este autor, inscrito en la corriente psicolingüística clásica, propone que es mediante una permanente actividad de planeamiento y verificación de hipótesis que el lector accede a los contenidos textuales. Para él y para quienes se afiliaron prontamente a las explicaciones de la naciente psicolingüística, las competencias lectoras requeridas para un ejercicio exitoso giran alrededor de los siguientes actos: el muestreo, la predicción, la inferencia, el autocontrol y la autocorrección. *Muestreo*, cuando el lector selecciona la información que considera útil de un texto. *Predicción*, cuando el lector utiliza su conocimiento para adelantarse a lo que se encuentra por venir en el texto. Es una estrategia importante para llevar a cabo tareas de detección de ambigüedades textuales. La predicción es, de otro lado, la eliminación previa de las alternativas improbables.

Por otro lado, la comprensión superior exige el dominio de competencias comunicativas, de intercambio, dialógicas, conversatorias. En este punto, las vivencias de interacción comunicativa (Alliende, 1988, 1993) constituyen estrategias estimulantes para un ejercicio lector participativo, cooperario y de permanente controversia con quien, a título de escritor, se coloca en la orilla comunicativa opuesta. Comprender un texto es, de cierto modo, inquirirlo, confrontarlo conversacionalmente, incluirlo en situaciones comunicativas concretas (Jolibert, 1985).

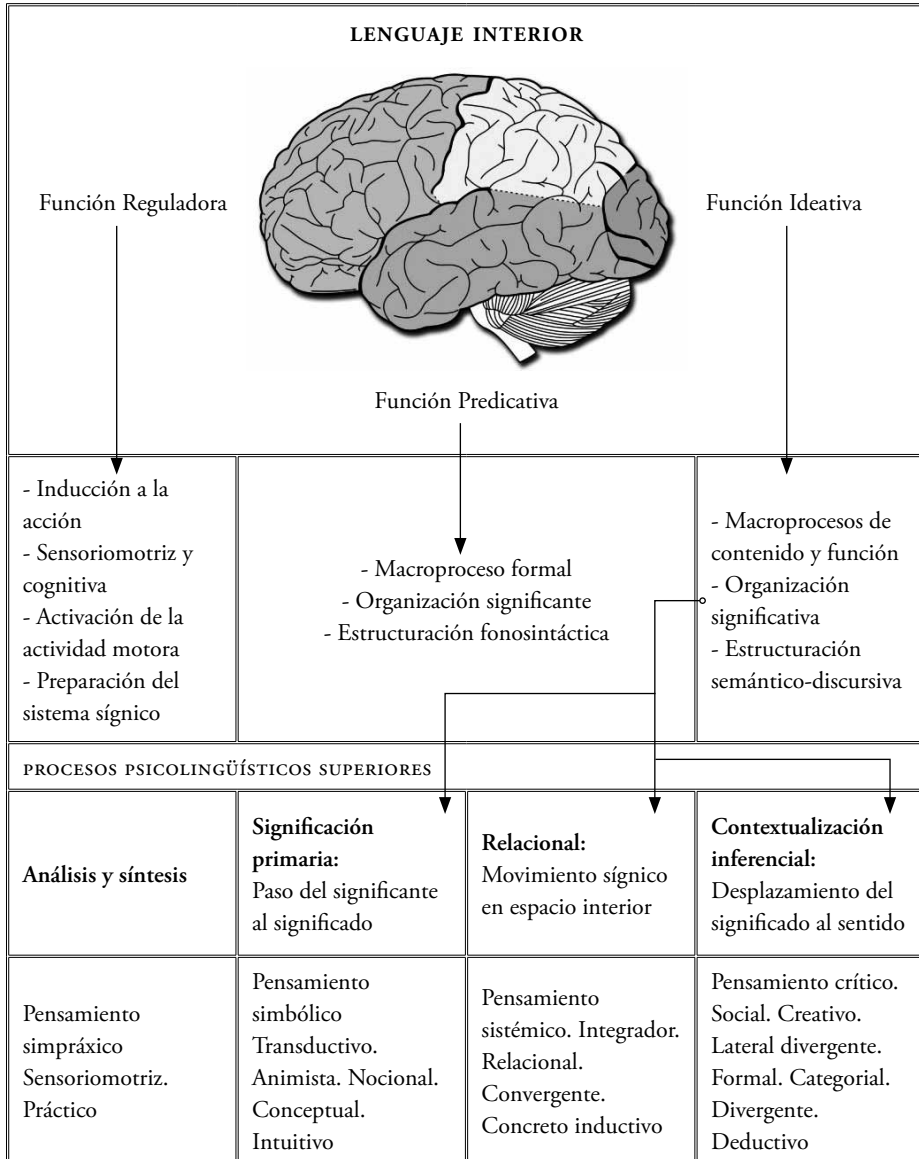
Amparados en las anteriores ideas y en los avances de la psicología cognitiva (Sanford y Garrod, 1985), se realizaron en Bogotá y con escolares bogotanos algunas investigaciones preliminares. Entre ellas, vale citar por su proximidad conceptual con este trabajo, a Signum (2007), colectivo que describió el comportamiento comprensivo de un grupo de sujetos con distintos trastornos neurodiscursivos (afásicos). El equipo citado, a partir de los resultados obtenidos, estructuró el *Modelo de procesos, operaciones y habilidades* —МРОН— (modular e interactivo)<sup>3</sup>. En este modelo, la comprensión es el resultado de la activación de unos módulos relati-

---

3 Desde el punto de vista general, los modelos explicativos de la comprensión lectora pertenecen a cualquiera de las siguientes tres categorías: modulares (De Vega y Carrieras, 1990), en los cuales las unidades componentes de los procesos lectores son unidades funcionales dispuestas de manera vertical (abajo-arriba), circulando la información en una única dirección; interactivos, en los cuales las diferentes unidades constitutivas del modelo mantienen una comunicación bidireccional (izquierda-derecha); y mixtos, en el caso de que la comunicación entre los estamentos del proceso se realice tanto de forma modular, como interactiva. Dentro de los primeros se destaca el modelo de Morton, entre los segundos pueden distinguirse los modelos de McClelland (1982) y McClelland y Rumelhart (1981, 1982), y entre los mixtos se distingue el modelo de procesos y habilidades, Moreno (1993).

vamente autónomos a los que se les asignan funciones cognitivas, lingüísticas y comunicativas concretas, tal y como se describe en la tabla 1.

Tabla 1. Estructura funcional del lenguaje (modelo de procesos, operaciones y habilidades)





OPERACIONES DE PROCESAMIENTO SÍGNICO VERBAL Y NO VERBAL			
Armado, desarmado, ajuste formal. Textualización formal	Conceptualización Textualización significativa Simbolización	Reversibilidad, clasificación, seriación, conservación, inversión, doble negación Intertextualización	Inferencia (anticipación, cierre) Categorización
HABILIDADES COGNOSCITIVAS CONCRETAS			
COHESIÓN - Sentimiento totalidad - Reconocimiento y producción de superestructuras - Reconocimiento de incoordinaciones sintagmáticas	COHERENCIA LOCAL - Equivalencias, oposiciones e implicaciones léxicas y frásicas - Microproposiciones - Versatilidad paradigmática	COHERENCIA SUPERIOR - Reconocimiento y producción de macroestructuras - Identificación y elaboración macroproposicional - Unidad y progresión temáticas. - Identificación de contradicciones, contrasentidos, presupuestos, sobreañadidos. - Propuesta argumental.	IMPACTO - Adecuaciones contextuales - Fuerza ilocutiva - Creatividad - Reconocimiento y producción de sentidos - Identificación y producción de marcas contextuales

Fuente: adaptado de Moreno (1993).

Según el modelo nombrado, tanto la comprensión como el lenguaje o dispositivo simbólico que la posibilitan se realizan por cuenta de un comando central conformado por tres funciones del lenguaje (interior) y del pensamiento (verbal): reguladora, predicativa e ideativa. Tales funciones se encargarían de coordinar cuatro procesos psicolingüísticos centrales (módulos), cada uno de los cuales sostiene un abanico de operaciones, y ellas, un conjunto de habilidades o acciones comprensivas, en este caso lectoras, específicas. Finalmente, la combinación activa de habilidades produciría los actos comunicativos concretos de hablar, escribir, leer y escuchar.

Esos procesos, puestos en su probable orden de aparición, desarrollo y complejidad cognitiva son: *análisis y síntesis*, con acento en la estructuración y organización sintácticas de los significantes; *semantización primaria*, o paso del significante al

significado (*significación inicial*); *módulo relacional*, o de desplazamientos en espacio interior, y, por último, módulo de *inferencias superiores*, o de contextualización inferencial, creativa y crítica (*paso al sentido*). Tanto los procesos como las operaciones, habilidades y, finalmente, los comportamientos están regulados por modalidades propias de pensamiento (práctico, simbólico, relacional, inductivo, deductivo, crítico) tal y como se aprecia en la tabla 1.

En cuanto al comando central, hay que decir que se trata del dispositivo general de procesamiento sónico. Coincide en gran medida con lo que Vigotsky denominó —y Luria describió como— lenguaje interior, en oposición al lenguaje desplegado efectivamente. Este lenguaje interior o interiorizado es exactamente lo que hoy aquí se propone como el soporte inicial de la arquitectura funcional del lenguaje:

Este concepto, escasamente estimado por las ciencias del lenguaje, es el eje de los procesos cognoscitivos humanos. De su activación en escenarios sociales de interacción, de su aplicación racional y creativa en las distintas circunstancias de aprendizaje escolar, dependerán la consistencia y contundencia de lo que hoy podríamos denominar macrocompetencias comunicativas. (Moreno, 2003, p. 11)

#### **4. De lo textual a lo intertextual y de allí a lo contextual (lo literal, lo inferencial, lo crítico)**

Una forma alterna y menos convencional de definir los cambios paradigmáticos acaecidos en los estudios científicos de la lectura es anotar que ellos progresaron de formulaciones textuales —de corte inmanentista y con marcado acento en los asuntos literales— a propuestas explicativas, en las que tienen papel primordial las conexiones intra- e intertextuales elaboradas mediante operaciones básicas de inferencia. Esto, antes de que la lectura sea comprendida como una modalidad comunicativa pragmáticamente contextualizada realizada con el concurso de operaciones inferenciales y pensamiento crítico del más alto nivel.

Definida la textualidad como inmanencia, como énfasis en lo actual y objetivo, puede aplicarse tal sustantivo a modalidades clásicas de aprendizaje y enseñanza lo mismo que al nivel más elemental de ejecución de diversas actividades de la conciencia humana como son la lectura, la escritura, la escucha, el juego, el dibujo.

La textualidad así entendida es, entonces, la primera meseta del pensamiento, del lenguaje, de la comunicación humana y, por ende, de la lectura. Este nivel básico de procesamiento de la información se encuentra fuertemente ligado a lo externo y

significante —lo real, los datos—. La literalidad, la codificación y decodificación atomizadas son, en consecuencia, sus rasgos más evidentes.

Es claro que la investigación de los asuntos lectores estuvo organizada inicialmente, en los primeros tres cuartos del siglo pasado, en torno a los aspectos escuetamente textuales. Categorías básicas de análisis en este plano de lo textual-literario son macroestructuras, microproposiciones, macroestructura, superestructura, microproposiciones, macrorreglas, cohesión, coherencia (Bernárdez, 1982, 1979, 1995; Van Dijk, 1977, 1978; Beaugrande, 1997). Sobre ellas recayó —y sigue en la práctica recayendo— el peso de las explicaciones y de la enseñanza de la lectura.

La literalidad como núcleo de acción pedagógica no cede terreno en la escuela colombiana, empeñada en aprendizajes de bajo perfil en los que el conocimiento formal de los hechos, de los detalles del conocimiento, tiene atención privilegiada. La memoria, el recuerdo, la observación, la identificación continúan siendo los procesos e insumos fundantes del aprendizaje y de la lectura en la escuela nacional.

Por su parte, la lectura estudiada y enseñada con intención intertextual, ello es, con vocación y pensamiento relacionales, ha sido un propósito incorporado recientemente a las agendas científicas, académicas y educativas (Icfes, 2008). Con origen y desarrollo francés, el concepto de intertextualidad se insertó en los discursos teóricos de la ciencia social contemporánea (Riffaterre, 1979, 1982; Bajtín, 1993, 1993; Brava, 1996; Genette, 1989; Navarro, 1996), impactando de manera evidente la enseñanza y producción del conocimiento. Aprender desde una formulación intertextual es captar los tópicos de aprendizaje en la matriz de relaciones que con otros tópicos conforma. De igual manera, leer es, desde la misma perspectiva, insertar los significados del texto sometido a escrutinio comprensivo en una espiral de relaciones significativas constituidas por las intersecciones que el texto en cuestión sostiene con otros textos.

A propósito de esto último, tanto los modelos denominados de comprensión lectora como los modelos membreteados como de discurso coinciden en situar las operaciones de intertextualidad como operaciones nucleares en la lectura divergente o superior (Moreno, 1994). Las operaciones de relación intra- e intertextual posibilitan la detección de cualquier irregularidad en el armado global del texto, al tiempo que ubican la comprensión de este en un ámbito más universal, precisamente, en el conjunto significativo formado por los textos que mantienen con lo leído relaciones de complementación, causalidad, implicación, subordinación, etc.

Este es exactamente el tipo de lectura menos alentado por la escuela convencional. Ella prefiere desarrollar, limitadamente, el pensamiento convergente, nece-

sariamente lógico y continuo, caracterizado por respuestas conocidas y predecibles. Por el contrario, el pensamiento y la lectura divergentes, que persiguen respuestas novedosas y que tienen predilección por los caminos alternativos, recurriendo a la magia de la imaginación creadora, son entrenados con menos rigor en los entornos escolares clásicos.

Ahora bien, la labor intertextual en la práctica lectora exige cualidades cognitivas de superior talante, obliga a desplazamientos mentales complejos, a pensar de manera descentrada y a inferir.

La inferencia, concepto central en la comprensión de textos, ha tenido al interior de la investigación psicolingüística un desarrollo visible e insidioso (Schank y Rieger, 1974; Schank, 1974; Warren, 1979; Haviland y Clark, 1974, citados por Valle Arroyo, 1986).

La realización de inferencias es quizás la actividad mental principal en el proceso de comprensión lectora<sup>4</sup>. Las inferencias funcionan por lo menos de tres maneras: conectando unos sucesos con otros dentro de una historia particular, completando los espacios vacíos o “lagunas” del texto y construyéndole al texto una porción agregada de sentido proveniente de su conexión con las circunstancias específicas del contexto y con los esquemas<sup>5</sup> del lector.

Debido al hecho de que, por principio, los textos están contruidos de manera que el lector debe participar activamente, completándolos, haciendo explícitos sus significados y conformando para ellos una representación conceptual no solo con lo que el texto aporta sino con lo que calla, la dinámica inferencial se hace imprescindible en las tareas de comprensión.

De las inferencias, existen variadas tipologías. En razón de la mecánica cognitiva utilizada se habla de inferencias lógicas (se infiere conectando saberes semánticos de la lengua con la información textual) y de inferencias pragmáticas (se infiere conectando saberes culturales con la información textual). De igual manera, según el segmento o corpus lingüístico del que se infiere, se proponen inferencias lexicales, oracionales, textuales y discursivas. Teniendo en cuenta la disposición del estudiante sometido a tareas de lectura, se habla de inferencias enunciativas, lexicales,

---

4 Ferreiro y Colbs (1982) afirman que “la inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen” (p. 21).

5 De acuerdo con Rumelhairt (1980), un esquema es una estructura de datos que contiene significados de distinto tipo (nociones, conceptos, categorías) guardados en la memoria.

referenciales y macroestructurales. Esta es la tipología utilizada por el Icfes como sustento de las pruebas que construye.

A propósito de este concepto, Bruner (2002) advierte que los requisitos previos para inferir son de distinto tipo: en primer lugar, la experiencia de tener impulsos conflictivos, imposibles de ser realizados a la vez, y, en segundo lugar, la posesión de un sistema neuronal capaz de representar los resultados de estos impulsos como opciones que deben considerarse. Además de esto, es necesario que las representaciones no sean tan solo momentáneas, deben perdurar, a fin de que cuando se elija la alternativa más adecuada, la rechazada siga en la conciencia del lector.

Tabla 2. Tipología básica de las inferencias

Tipos de inferencias		
<b>Enunciativas</b>	Disposición de los estudiantes para reconocer relaciones entre enunciador - enunciado - enunciatario: ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige? ¿Cómo se instala el enunciador en el texto? ¿Desde dónde habla?	A
<b>Léxicas</b>	Disposición para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas en el nivel microestructural.	B
<b>Referenciales</b>	Disposición para reconocer y hacer uso funcional. Tiene que ver con la disposición del lector para usar vocablos que aportan información referencial (determinantes, pronombres, conjunciones...).	C
<b>Macroestructurales</b>	Disposición para seleccionar y jerarquizar y organizar las ideas de un texto en un todo coherente.	D

Fuente: Icfes (2007).

Otros autores como Donaldson, 1990, sostienen que “la inferencia deductiva se basa en nuestra comprensión de la incompatibilidad. Si  $x$  es verdad, entonces  $y$  no puede ser verdad, también. Si es cierto que coloqué un billete de una libra en un sobre, entonces al mismo tiempo no puede ser cierto que lo haya puesto en mi bolsillo o en la papelería” (1990, p. 96). Carr, citado por Rioseco y Navarro (1985), define la inferencia como la habilidad para deducir cierta información que no aparece literalmente, ya que en todo texto sobresalen dos tipos de información: la explícita y la implícita. Esta última debe ser construida por el lector que aspira una comprensión óptima.

En el contexto del presente trabajo se entiende que inferir es una operación psicolingüística superior, de carácter esencialmente sistémico, derivada del pensa-

miento relacional y responsable de que la comprensión supere el nivel básico de literalidad. Inferir es, así, una actividad productiva consistente en obtener información nueva a partir de evidencias o información vieja proporcionada por el texto, por otros textos o por el contexto de enunciación o lectura. Esta información vieja bien puede estar ofrecida de manera explícita en el texto leído o estar tan solo latente, encubierta o implícita en él, en otros textos o en el universo contextual desde el que se escribió y lee el texto. Sistematizando lo anterior, puede decirse que las inferencias son de tres tipos: textuales (intratextuales), intertextuales y contextuales, como se lee en la tabla 3.

**Tabla 3. Clasificación de las inferencias de acuerdo con las acciones psicosemánticas implicadas**

<b>Inferencias</b>	
Obtienen significación nueva, relacionando la información que el texto suministra con la información previa ofrecida por este, por otros textos que se han leído o se están leyendo, o por los esquemas de contenidos culturales instalados en el sujeto en su historia personal de aprendizajes, en su proceso particular de socialización.	
<b>Intratextuales</b>	Producen información semántica, conectando un segmento textual específico con otro segmento presente explícitamente en el mismo texto.
<b>Intertextuales</b>	Originan información semántica nueva, conectando un segmento textual específico o la totalidad significativa de un texto con un segmento textual específico o con la totalidad significativa de otro o de otros textos.
<b>Contextuales</b>	Provocan la emergencia de información nueva, relacionando porciones del texto leído o su totalidad significativa con el archivo general de contenidos temáticos, valorativos, culturales e ideológicos configurados en la experiencia de socialización del lector.

Fuente: Proyecto Contextos Académicos.

Para cerrar provisionalmente este tema, insistimos en que inferir significados y construir sentidos son acciones definitivas para la comprensión. Al respecto, Morgan y Seller, citados por Aulls (1989), sostienen que es en el balance entre lo que el lector u oyente sobreimpone al texto y lo que de él infiere que ocurre la comprensión. Hecho que, según ellos, consiste finalmente en extraer las estructuras comunes de varios discursos, clasificándolos en la memoria, e interrelacionándolos mediante sucesivos cotejos mentales, es decir, mediante continuos desplazamientos intra-, intertextuales y contextuales.

El tercer eslabón de la tendencia reseñada en este apartado es la lectura definida a partir de las conexiones *texto-contexto*, lectura realizada mediante la activación de mecanismos cognitivo-inferenciales de rango superior. La práctica lectora es una lectura fundamentalmente crítica, productiva y creativa. Las conexiones, complementaciones y diferencias entre estas tres instancias del ejercicio lector pueden percibirse en la tabla 4.

Tabla 4. Instancias psicosemánticas del acto lector

La lectura y la comprensión		
Textual	Intertextual (inferencial básico)	Contextual (inferencial superior)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado en Lo real-inmediato.</li> <li>- Inmanente.</li> <li>- Ligado a Los sentidos.</li> <li>- Literal.</li> <li>- Escasamente flexible y notoriamente irreversible.</li> <li>- Situado en el plano del significante.</li> <li>- Alude a significados básicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexible y versátil: ágiles desplazamientos mentales.</li> <li>- Pensamiento lateral</li> <li>- Reversible: operaciones de clasificación, seriación, conservación.</li> <li>- Sistémico y sintáctico: énfasis en la totalidad.</li> <li>- Aptitudes holísticas.</li> <li>- Intertemático, cohesionado y argumental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Productivo: aplicado a la resolución de problemas, transformación de contextos y de entornos.</li> <li>- Crítico: creación de crisis con argumentos fluidos y divergentes; versátil para buscar múltiples y diversas alternativas de solución.</li> <li>- Interpretativo: constructor y decodificador de múltiples códigos.</li> <li>- Intersubjetivo: acepta, reconoce, confronta, contraargumenta o valida puntos de vista de sus interlocutores.</li> <li>- Transdisciplinar: se nutre de condominios teóricos complejos.</li> <li>- Inferencial: capaz de concluir a partir de información fragmentaria.</li> <li>- Democrático: negociación, consenso y disenso.</li> </ul>

La lectura contextual, altamente creadora, posee las variables que desde Guilford (1991) se conocen:

- a) *Fluidéz*: capacidad de encontrar o de producir un gran número de ideas, asociaciones o expresiones acerca de una realidad y, además, posibilidad de captar las posibles consecuencias de un hecho. De igual forma, es la capacidad de cambiar una idea o una palabra por otras ideas u otras palabras equivalentes.

- b) *Flexibilidad*: capacidad de organizar diferentes formas de elementos clasificados y organizados de una forma determinada, variable cuya implicación cognitiva es confirmada por Signum (2007), colectivo que demostró la relación existente entre tareas de flexibilidad textual (relaciones inter- e intratextuales, focalización, etc.) y rendimiento lector productivo e inferencial.
- c) *Originalidad*: capacidad de producir ideas diferentes, inesperadas y novedosas. Capacidad conectada con las tareas lectoras de re-creación del texto.
- d) *Elaboración*: capacidad de analizar detalles y adornar una idea ya existente.
- e) *Anticipaciones*: consiste en prever (antes de leer) lo que pasará en el texto, con base en cualquier indicio significativo.
- f) *Transformaciones*: permiten cambiar datos textuales al tiempo que tener en cuenta esos cambios en el desarrollo de los acontecimientos de una narración. Esta capacidad está relacionada con los diferentes movimientos mentales ejecutados por el lector.
- g) *Implicaciones*: tiene que ver con las consecuencias que se desprenden de una situación enunciada en cualquier recorrido del texto.

La creación y la creatividad son acciones de la inteligencia humana ligadas al rendimiento escolar en general y a la capacidad comprensiva de textos escritos en particular. Fluidez, flexibilidad, originalidad, anticipación, transformación e implicación son, al lado de la inferencia y de la significación, las categorías conceptuales heurísticamente más fuertes en el empeño de caracterizar la comprensión.

### **5. De la lectura como comportamiento, a la lectura como proceso**

La última de las tendencias identificadas en las explicaciones de la modalidad comunicativa lectora apunta al cambio en el tratamiento que se le ha dado a esta modalidad comunicativa en los foros científicos y en algunos sectores de la academia y de la escuela actuales. Se trata del desplazamiento de la lectura asumida como un comportamiento unitario, como una acción definida y valorada en sí misma, a la concepción de la lectura percibida como un proceso mayor conformado por varios procesos menores o subprocesos que en último la determinan.

De la lectura estudiada como un comportamiento final y unitario, hay que reafirmar que es un planteamiento derivado de la concepción empirista-conductual del conocimiento y de la naturaleza humana. Entiende que la lectura se enseña, aprende y evalúa en sus propios marcos, en sus límites comportamentales concretos.



Parte del supuesto de que leer es precisamente un comportamiento final que no requiere de mecanismos o instancias cognitivas mediadoras.

Un ejemplo de la concepción opuesta es precisamente el llamado modelo de comprensión *МРОН*, ya reseñado. En él, recordemos, leer es comprender, es un ejercicio inteligente ejecutado por cuatro procesos centrales. Esos procesos, como ya se adujo, puestos en su probable orden de aparición, desarrollo y complejidad, son armar y desarmar (análisis y síntesis), paso del significante al significado (significación), movimientos en espacio interior (relación), y, por último, el proceso de inferencia y contextualización (paso al sentido). El proceso de análisis y síntesis opera básicamente en el marco del significante, tiene el encargo de velar por los aspectos formales: percepción, identificación, reconocimiento, combinación, estructuración, armado y desarmado textuales, etc.

El proceso de paso al significado asigna preliminarmente contenido a las formas que van forjándose en el apartado anterior. Aquí, los significados son todavía bastante elementales, literales e inmóviles. Encontrar significados lexicales, identificar micro- y macroproposiciones, así como también detectar anomalías de la coherencia o argumentación internas del texto, son gestiones lectoras realizadas con la vigilancia celosa de este proceso psicolingüístico.

Únicamente en el tercer módulo, el de espacio interior, el significado adquiere versatilidad, movilidad, reversibilidad. La reversibilidad significativa (textos cuyos significantes y significados pueden recorrerse en múltiples direcciones) es la cualidad principal de este proceso que habilita para la comprensión, ya no solo de acontecimientos (Luria, 2000), sino de relaciones. El funcionamiento de este proceso condiciona directamente la comprensión intertextual, la comprensión de estructuras textuales semánticamente complejas (negativas, múltiplemente subordinadas, inversas, desagentivadas, con elementos sintácticos “no marcados”, ramificadas).

Por último, el proceso inferencial superior, que es el mecanismo contextualizador y productivo que tienen el lenguaje y la cognición humana en general para poder ejecutar las tareas intelectuales más agudas y brillantes, sería el responsable de la lectura divergente, de la comprensión crítica, ello es, de la lectura de sentidos. La conexión del texto con sus contextos —político, cultural, afectivo— de producción y de lectura, la posibilidad de anticipar y de concluir un texto valorando lógicamente sus indicios son las funciones más llamativas de este módulo cognoscitivo.

### **Nota final**

Antes de terminar, es importante añadir que así como se ha entendido, explicado y enseñado a leer, ya como significante, ya como significado, ya como sentido, ya como acto de lengua, ya como acto de lenguaje o como acto de comunicación, ya como comportamiento terminal o como actividad procesual, así mismo se han entendido y realizado las prácticas evaluativas. La evaluación de la lectura se ha movido en el mismo horizonte. En un primer momento, cuando la enseñanza de la lectura no sobrepasaba el plano formal de la decodificación fonogrfémica, la evaluación se realizaba al amparo de los mismos conceptos. Identificar, reconocer y reproducir significantes, entonar, articular, reproducir con calidad melódica la cadena sintagmática del texto fueron entonces indicadores principales de calidad lectora. Más tarde, con la incursión del significado en el panorama científico, la evaluación de la lectura se ubicó en una órbita más abarcadora, la de la comprensión, en principio, de asuntos particulares e internos del texto y luego de aspectos más globales y extratextuales. Finalmente, las preocupaciones científicas por el sentido y el contexto en el que él se produce avanzaron la evaluación de la lectura hacia un escenario de significación más generoso: el reconocimiento de las implicaciones ideológicas del texto, la interpretación de las incidencias textuales a partir de los sentimientos del autor, de las circunstancias de producción textual, la capacidad del lector para producir al texto cuotas adicionales de significación se convirtieron ahora en los ítems fuertes de la evaluación lectora.

De lo expuesto hasta aquí queda claro que los dos últimos momentos de desarrollo de la investigación en lectura, que corresponden igualmente a momentos de alto desarrollo en la ciencia psicológica y lingüística, lo mismo que a lo acontecido en la discusión y prácticas pedagógicas, son los que cuentan con una atención más considerada. Aquí se concibe la lectura, la lectura exitosa, como un juego intelectual ejemplarmente dinámico y complejo, como una negociación constante entre sujeto-texto-contexto, como un hacer intelectual capacitado para superar los límites del texto y para acceder a la significación que procede del contacto del texto con otros textos y con las propiedades sociales, culturales e ideológicas que lo fundaron. Ese parece ser, por lo menos en teoría, el presente de la cuestión lectora. Ese también pareciera ser el destino inmediato de las ejecuciones profesionales de los maestros comprometidos con hacer (mediante la lectura) de las aulas escolares espacios más generosos con la inteligencia y la felicidad humanas.

## Referencias

- Alliende, Felipe & Condemarín, Mabel. (1988). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alliende, Felipe. (1993). Adquisición, estimulación y desarrollo de habilidades lectoras en el niño. *Memorias congreso internacional del lenguaje y la comunicación*. Bogotá: INPI.
- Aulls, Mark. (1989). La relación de la lectura con otras artes del lenguaje. *Revista Lectura y Vida* 10(1), 5-12
- Aznar, S. & Serrat, E. (2000). *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad*. Barcelona: Horsiri.
- Bajtín, Mijaíl. (1979). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, Mijaíl. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beaugrande, R-A de, & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Benveniste, Émile. (1977). *Problemas de lingüística general. Tomos I y II*. México: Siglo XXI.
- Bernárdez, E. (1979). Formas de coherencia textual. En *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Braslavsky, Berta. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Brava Realpe, Nubia. (1996). Elementos fundamentales de la intertextualidad. *Litera*, n.º 6, Santafé de Bogotá.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cairney, T. H. (1992). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Camps, Anna, & Colomer, Teresa. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 26. Buenos Aires.
- Coll & Cols. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Croft, W. & Cruse, D. (2008). *Lingüística cognitiva*. Cambridge: Akal.
- Croft, William & Cruse, D. Alan. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Donaldson, Margaret. (1990). Los orígenes de la inferencia. En Bruner, Jerome y Haste, Helen (Comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dressler & De Beaugrande. (1981). *Introducción a la lingüística de texto*. Madrid: Ariel.
- Dubois, María E. (1993). Actividad educativa y formación del docente. *Revista Lectura y Vida* (4), 5-10.
- Elosúa, M.R. & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.
- Ferreiro, Emilia & Gómez Palacios, Margarita. (1989). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida* (3), 6-10.
- Fishman, Joshua. (1972). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gagné, E. (1985). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Genette, Gérard. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Golluscio, L. (Comp.) (2002). *Etnografía del habla: textos fundacionales*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacios, Margarita (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida* (3), 5-13.
- Goodman, K. (2002). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Guilford, J. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Gumperz, John y Hymes, Dell (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66.
- Gumperz, John. (1981). Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa. En Golluscio, Lucía (Ed.) (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Halliday, M.A.K y Ruqaiya, Hasan. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Henao, O. (1995). *Lenguaje y lectoescritura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hymes, Dell (1986). Modelos de interacción entre lenguaje y vida social. En Golluscio, Lucía (Ed.) (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba
- Icfes. (2007). Evaluación del lenguaje. Documento de trabajo, Bogotá.

- Jaimés G. (2000). Pedagogía, epistemología y lenguaje. *Cuadernos de Acreditación*, n.º 1. Bogotá: Universidad Distrital, Facultad de Educación.
- Jakobson, R. (1967). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Ciencia Nueva.
- Jolibert, Josette et ál. (1985). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. México D. F.: Gedisa.
- Jolibert, Josette. (2003). *Formar niños lectores de textos*. Santiago: Hachette.
- Labov, William. (1972). *The transformation of experience in narrative syntax. Language in the inner city*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, G. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langacker, R. (1987). *Fundaciones de la gramática cognoscitiva*. Stamford, California: Universidad de Stamford.
- Lerner, Delia. (2002). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructiva*. Caracas: Kapelusz.
- López, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, 112. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Luria, A. (1990). *Desarrollo cognitivo: sus fundamentos culturales y sociales*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Luria, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Maingueneau, Dominique. (2001). ¿'Situación de enunciación' o 'situación de comunicación'? Buenos Aires: Paidós.
- Maingueneau, Dominique & Charaudeau, Patrick (Eds.). (2002). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcellesi, J. B. & Gardin, B. (1974). *Clases sociales y códigos sociosemánticos, Introducción a la sociolingüística. La lingüística social*. Madrid: Gredos.
- Marie, H. (2005). *Tres teorías del desarrollo humano*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meek, Margaret Spencer. (2003). ¿Qué más hace falta decir sobre la imaginación? *Revista Lectura y Vida*, año 24, n.º 4, diciembre.
- Moreno, Jairo A. (1998). El juego lector, cuando la magia del ataque es vencida por la escuela defensiva. *Revista Papeles* (3), 64-77.
- Moreno, Jairo A. (1993). *La comprensión discursiva*. Bogotá: Signum.
- Moreno, Jairo A. (2004). Porque enseñar, solamente es en-señar. *Cuadernos del Lenguaje* (1), 14-22.
- Moreno, Jairo. (1994). *Pensamiento, lenguaje, comunicación*. Bogotá: Signum Comunicación.

- Moreno, Jairo. (2008). Leer y escribir: mitos y trampas en la escuela. *Revista Areté* (15), 6-11.
- Moreno, Jairo. (2009). *Desarrollo de procesos psicosemánticos*. Bogotá: Signum Comunicación.
- Moreno, Jairo. (2009a). De la peste del lenguaje a la peste del silencio. La depresión cognitiva. *Polemikós* (2), 8-17.
- Myers, D. G. (2000). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Navarro, Desiderio. (1996). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. La Habana: Casa de las Américas.
- Osgood, Charles y Sebeok, Thomas. (1974). Psicolingüística: problemas teóricos y de investigación. En Osgood, Charles, Sebeok, Thomas and Diebold, A. Richards (Eds.), *Psicolingüística*. Barcelona: Planeta.
- Piaget, J. (2001). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Radden, G. (1998). *Estudios de lingüística cognitiva*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris: Seuil.
- Riffaterre, M. (1982). *Sémiotique de la poésie*. Paris: Seuil.
- Rinaudo, María Cristina & González, Antonio. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Revista Lectura y vida, año 23, n.º 3, septiembre*.
- Rioseco & Navarro. (1985). Tres estrategias para desarrollar lectura comprensiva. Un enfoque psicolingüístico. *Revista Latinoamericana de Lectura, 3*.
- Rodríguez Villamil, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social, 1(2), 71-89*.
- Rosenblatt, L. (2005). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Rumelhart, David. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En Rodríguez, Ema (Comp.) *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Sanford, A. J. y Garrod, S. (1984). Vers la construction d'un modèle psychologie du la compréhension du langage écrit. *Bulletin de la Psychologie, 35*.
- Saussure, Ferdinand. (1983). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Signum Aula Abierta (Ed.). (2007). *Comprensión discursiva en sujetos con deficiencia auditiva y trastornos neurodiscursivos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Signum Aula Abierta (Ed.). (2009). *Leer y escribir, juegos de contacto*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Smith, Frank. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Solé, Isabel. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

- Solé, Isabel. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Solé, Isabel. (2002). De la lectura al aprendizaje. En *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Valle Arroyo, F. (1986). *Psicolingüística*. Madrid: Pirámide.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria* (1.ª edición en inglés 1998). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (Comp.). (2000a). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (Comp.). (2000b). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, Manuel de. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vega, Manuel de. (2002). *Lectura y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael (Eds.). (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*, (Trad. Tomás Fernández Aún y Beatriz Engibar, 2003). Barcelona: Gedisa.