

eer

Jorge Vaca Uribe

3 Serie
Investigación



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Universidad Veracruzana

Dr. Raúl Arias Lovillo
Rector

Dr. Ricardo Corzo Ramírez
Secretario Académico

L.E. Víctor Aguilar Pizarro
Secretario de Administración y Finanzas

Dr. Adalberto Tejeda Martínez
Director General de Investigaciones

Instituto de Investigaciones en Educación

Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado
Director



ISBN: 978-968-834-840-6

© 2008 **Universidad Veracruzana**
Instituto de Investigaciones en Educación

Diego Leño 8
Xalapa, Veracruz
91000, México

Sitio web **www.uv.mx/iie/bdie**

Contacto

Tel./Fax: (228) 8 12 47 85 | 8 12 20 97
Correo-e: hmerino@uv.mx; bdie@uv.mx



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación



Leer

Jorge Vaca Uribe



Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Comisión Editorial

Josefina Acosta Avilés
Miguel Ángel Casillas Alvarado
José Antonio Hernanz Moral
Héctor Hugo Merino Sánchez
Irmgard Rehaag Tobey
Jorge Vaca Uribe

Edición, diseño (portada e interiores) y formación Héctor Hugo Merino Sánchez

ÍNDICE

PRÓLOGO.	9
INTRODUCCIÓN GENERAL	13
PARTE I	
CINCO TEORÍAS Y DIEZ TEMAS EN	
PSICOLOGÍA DE LA LECTURA	17
CONSIDERACIONES PRELIMINARES.	17
A. TEORÍAS.	26
1. <i>LEER ES DESCIFRAR UN TEXTO IMPRESO</i>	26
2. LA TEORÍA DEL <i>RECONOCIMIENTO</i> GLOBAL	32
3. TEORÍA DE LA PREDICCIÓN.	34
4. CONSTRUCCIÓN-INTEGRACIÓN	
DEL SIGNIFICADO DEL TEXTO	35
5. TEORÍA MICROGENÉTICA DE LA LECTURA	47
B. TEMAS EN DISCUSIÓN	63
➔ 1. LAS UNIDADES DE PROCESAMIENTO	63
➔ 2: LECTURA Y ORALIDAD	66
➔ 3: ¿LECTURA HOLÍSTICA, GLOBAL	
O PROCEDIMIENTO LOGOGRÁFICO?	74
➔ 4: LECTURA Y LECTURA DE COMPRENSIÓN	75
➔ 5: LA FLUIDEZ DE LECTURA	76
➔ 6: EL TEXTO LEÍDO ES SIEMPRE DIFERENTE	
DEL TEXTO IMPRESO	77

→ 7: NO SE ASUME UNA POSTURA EVOLUTIVA	78
→ 8: LEER: ¿HABILIDAD O ACTIVIDAD?	79
→ 9: ¿EN QUÉ CONSISTEN LAS DIFICULTADES EN LECTURA?	87
→ 10: LECTURA, PENSAMIENTO Y ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS	88
CONSIDERACIONES FINALES	98
C. GLOSARIO	101

PARTE II

ANÁLISIS DE TRES ACTOS DE LECTURA	109
--	------------

CONSIDERACIONES PRELIMINARES.	109
CASO 1	112
CASO 2	127
CASO 3	134
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS TRES CASOS	152
ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS CASOS ANALIZADOS . . .	155
LA ESCUELA A LA QUE ASISTÍAN	157
CONSIDERACIONES FINALES	158

PARTE III

LECTURA, ESCRITURA, PENSAMIENTO

Y LENGUAJE EN LA LITERATURA	163
--	------------

CONSIDERACIONES PRELIMINARES.	163
DE LA SIMPLIFICACIÓN DE LA ESCRITURA	164
DE LA MOTIVACIÓN PARA ESCRIBIR	165
DEL PODER QUE DA EL DOMINIO DE LA ESCRITURA...	166
DE LA LECTURA INICIAL...	167
DE LA NECESIDAD DE ESCRIBIR....	168
DEL CONTENIDO Y LA IMPORTANCIA DE LOS LIBROS...	169
DE LA ESCRITURA Y LA LEY...	172
DE LOS SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN....	173
DE LIBROS DEL FUTURO, PRESENTES...	174
EN DEFENSA DE LA ESCRITURA...	176
DE LIBROS IMPOSIBLES...	177
DE LA LECTURA Y EL CONOCIMIENTO...	179

DEL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO (1)	181
DE LA LINEALIDAD OBLIGADA DE LA ESCRITURA....	183
DE LOS AZARES DURANTE LA LECTURA....	184
DE LA PUNTUACIÓN INNECESARIA...	185
DEL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO (2)...	186
DE LA DISTINCIÓN ENTRE EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO...	187
DE LOS PENSAMIENTOS...	188
DE LAS FINALIDADES PERSONALES DE LA LECTURA...	189
DE LA ORTOGRAFÍA Y LA COMPENSIBILIDAD DE LOS TEXTOS...	190
DE LA IMPOSIBILIDAD DE RECONSTRUIR LA GÉNESIS DEL TEXTO...	191
DE LA ESCRITURA, LA ORALIDAD Y LA MÚSICA....	192
DE LA ESCRITURA EN COMPUTADORA...	193
DE LAS MANERAS INDIVIDUALES DEL LEER....	195

BIBLIOGRAFÍA	197
-------------------------------	------------

PRÓLOGO

CON CIERTA NECESIDAD de síntesis y de recapitulación, generada tras 25 años de trabajo motivado por saber cómo aprenden los niños a leer, decidimos aprovechar nuestro año sabático para hacer un balance de lo que hemos logrado avanzar en el conocimiento de este proceso y de su progreso.

Consideramos que este libro viene a formar parte de una tetralogía iniciada por *El niño y la escritura* (1997), cuya aportación principal pudiera ser el concepto ahí acuñado de *agrupamiento*, útil para discutir la cambiante unidad de procesamiento del lector en progreso. Le siguió *Comprensión de textos y conocimiento ortográfico* (2001), que aborda principalmente el tema del uso del conocimiento sobre el sistema gráfico ante la tarea de reconstruir un texto, en forma y contenido. Recientemente apareció *Así leen (textos) los niños* (2006), donde se establece un corpus de 198 lecturas y uno de 2261 errores de lectura que permiten analizar sistemáticamente algunos descriptores privilegiados de la misma. En esta misma obra se desarrolla también un sistema de análisis semántico que nos permite aproximarnos al estudio de la comprensión de textos con una herramienta mucho más sofisticada e informativa que las pruebas (o *tests*) estandarizadas, hoy nuevamente de moda. Finalmente, este libro intenta integrar teóricamente los conocimientos adquiridos en este trayecto alrededor del constructivismo funcionalista desarrollado en Ginebra por B. Inhelder (1913-1997), quien habiendo sido la principal colaboradora de Piaget, desarrolló el constructivismo psicológico apoyada en el constructivismo epistemológico de su maestro. Intuimos que esta “vía inhelderiana” representa una posible vía de síntesis entre el “Piaget clásico” y el “Vygotski remasterizado” por un sinnúmero de investigadores, quienes suponiendo lo que él hubiese dicho o escrito, han elaborado un socio-constructivismo cultural.

En el camino, nos ha llamado la atención que algunos escritores (de literatura) que solemos leer hayan desarrollado en sus obras reflexiones acerca de la escritura o, de manera más precisa, acerca *del sistema gráfico de las lenguas, así como sobre las actividades mismas de leer, escribir y pensar*. Compartimos una “colección personal de citas”, con el ánimo de expresar algunos vínculos entre la ciencia, cuyo principal estereotipo es ser siempre metódica, y el arte, visto siempre estereotipadamente como creativo: en realidad, creatividad y método se complementan más de lo que se oponen y aquí presentamos como muestra un pequeño grupo de escritores reflexionando sobre los mismos objetos que los científicos, o incluso señalando tópicos y temas que están por ser investigados.

Por supuesto que conocemos sólo aquellas reflexiones de los escritores que hemos leído. En principio, compartir “una lectura”, un pequeño fragmento de texto, podría contagiar el gusto por la exploración de los textos literarios aquí presentes y así fomentar la lectura, aunque en mínima medida. También con ese ánimo queremos compartir.

Originalmente, pensamos que sería una tarea del lector descubrir o establecer las relaciones entre el contenido de los fragmentos literarios y el contenido teórico y empírico de las partes I y II, apoyados en los títulos asignados a los fragmentos. Sin embargo, por respeto a procedimientos académicos, hemos de sugerir algunas pistas, que justifiquen su inserción, aunque para mantener un poco de suspenso, mencionaremos sólo algunos temas que el lector podrá encontrar en esos fragmentos, sin indicar los textos donde dichos temas aparecen: la lectura experta, la lectura inicial y la comprensibilidad de los textos de acuerdo con el contexto de vida y crecimiento de las personas; los elementos que podrían considerarse innecesarios o superfluos del sistema de escritura; la importancia de las leyes (y en particular de la firma) en la sociedad actual; las propiedades combinatorias del sistema de escritura; la relación entre la juventud y la incompreensión de los textos; los competidores del libro (tv, computadoras) y su desaparición; la seguridad que da el dominio de la escritura y la inseguridad que provoca su dominio parcial; la imposibilidad de leer dos mil libros, lo que nos remite a criterios de auto-exigencia como lectores; lo que es un sistema de representación; ficción y realidad, que compiten y se complementan continuamente: en 1961 se pre-inventa Internet así como algo parecido a las memorias USB, lo que nos permite reflexionar sobre este tema, tan de moda, de la escritura y la lectura en pantalla; la necesidad de escribir; el libro y otras herramientas culturales como posibles portadores de aquello que normalmente se cree que sólo está en los libros; la relación entre el lenguaje, el pensamiento y la adqui-

sición de conocimiento; las finalidades personales de la lectura... Seguramente más temas y más relaciones (u otras) establecerá el lector, lo que abonará nuestra tesis: el texto leído es siempre diferente al texto impreso.

En la redacción de este texto usamos el plural porque afortunadamente no trabajamos solos; aunque nuestro grupo de investigación sea pequeño, la comunicación ha sido tan intensa que podemos decir que lo que cada miembro del grupo expresa, está influido por todos, aunque la responsabilidad sea individual: gracias a las maestras Martha Portilla, Denise Hernández y a todos los estudiantes y lectores que han contribuido de una u otra forma con este trabajo.

Las traducciones que hemos debido realizar son de nuestra completa responsabilidad.

Finalmente, expresamos nuestra gratitud con la Universidad Veracruzana por brindarnos la oportunidad de realizar este trabajo en condiciones privilegiadas.

INTRODUCCIÓN GENERAL

LEEER ES UNA actividad que actualmente se considera indispensable para que un ser humano se integre plenamente a la sociedad en la que vive. Hoy, las reflexiones acerca de la lectura y la escritura son trans-disciplinarias, ya que incumben a la pedagogía (cómo enseñar a leer), a la psicología (cómo se aprende, cómo se evalúa el progreso en lectura), a la sociología (quiénes leen, qué y por qué), a la antropología (cómo y con qué sentido leen los grupos de individuos), a la lingüística (qué relación hay entre la lengua oral y la lengua escrita) y a la propia literatura (qué escribir y para qué o qué leer y para qué). Dichas reflexiones, hoy en día, son inabarcables y se entrecruzan constantemente.

La discusión nacional en torno al tema es muy rica. Baste considerar tres colecciones de libros de muy buena circulación dedicadas a ella: Espacios para la lectura (FCE), Lecturas sobre lecturas (CONACULTA) y Lectura, escritura y alfabetización (Gedisa). Seguramente más de 50 volúmenes publicados en años recientes en español, que incluyen traducciones de libros “clásicos”, investigaciones, ensayos, antologías temáticas de innegable calidad en forma y contenido, que abarcan además todas las disciplinas antes mencionadas. Y estas tres colecciones seguramente corresponden a muy poco de lo que se ha publicado en México en los últimos diez años, como libros (en las diferentes editoriales), artículos de investigación (en las revistas), y ensayos, por ejemplo, sin considerar siquiera los muchas veces “amarillistas” discursos periodísticos en la radio, la tv y en la prensa escrita de nuestro país.

A esta discusión nacional, habría que sumar el gran esfuerzo de dotación de bibliotecas escolares y de aula que se ha sostenido por parte del Programa Nacional de Lectura: 720,000 bibliotecas de aula para escuelas primarias, proyectadas entre 2000 y 2006 en todo el país; este programa, hasta donde sabemos, es único

al menos en Latinoamérica, pues según pudimos constatar en un congreso internacional (Cuba, 2005), el mismo esfuerzo por formar lectores es una preocupación común a todos los países latinoamericanos, sin que por eso se cuente en ellos con algo similar a los valiosos acervos ya distribuidos en México: por qué a veces no funcionan las bibliotecas en las escuelas, a pesar de tener físicamente presentes los acervos o cuáles son los mecanismos y criterios de constitución y depuración de los acervos, son otras cuestiones pendientes, sin duda.

Queremos aportar elementos a la reflexión, pero sólo podemos hacerlo desde la perspectiva de una disciplina: la psicología, que mucho intenta conocer y poco puede, por la complejidad de su objeto y por la escasez de métodos: si hiciéramos un balance entre lo que efectivamente hemos logrado conocer en psicología de la lectura, entendiendo aquí por conocimiento las proposiciones aceptadas por toda la comunidad, y aquéllas no compartidas más que por miembros de grupos específicos, ganarían por mucho los desacuerdos.

Con el objetivo principal de fertilizar el campo de la lectura y el de su investigación, presentamos este libro hoy que en México es imperioso fomentar la lectura, elevar la calidad de los lectores formados, mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura, entre otras tareas disímiles que no son fáciles de realizar, y menos si la tierra (del campo) está agotada.

De hecho podemos y debemos preguntarnos si es la lectura de los individuos la que impulsa a la sociedad o si es la sociedad la que impulsa su lectura: ¿cómo podemos lograr que México sea “un país de lectores” si la gran mayoría de la población no encuentra siquiera tiempo para descansar, pues las familias deben trabajar de sol a sol para apenas sobrevivir, porque, por ejemplo, los patrones no otorgan la seguridad social que sus empleados requieren para tener el mínimo de tranquilidad que les permita sentarse a leer, si la actividad psicológica, social, cultural y artística de leer no puede empezar o acabar de entramarse en sus vidas cotidianas? ¿Hasta dónde llega la responsabilidad de la escuela y de los maestros y empieza la del hogar? ¿Dónde termina la del hogar y empieza la de la nación? ¿Dónde termina la de la nación y comienza la del mundo globalizado? Reflexiones en torno a estas preguntas y muchas más serán de alguna manera hechas o sugeridas por los textos que presentamos. Otras, nos rebasan. Sin embargo, algunos temas para la reflexión los hemos encontrado en nuestras esporádicas visitas a la literatura, que dan testimonio de algunos temas ausentes o apenas rozados por la ciencia, no sólo por las psicologías sino por el conjunto de las ciencias sociales. Sin embargo, algunos temas están ahí, en la literatura, expuestos con bellas y a veces muy profundas disertaciones que eventualmente pueden orientar la atención de las ciencias sociales hacia tópicos de investigación específicos e importantes.

Organizamos los textos en tres partes: la primera, dedicada a la psicología de la lectura, presenta un ensayo que revisa de manera sintética cinco importantes teorías de la lectura, y que incluye un glosario de términos, útil quizá para “fijar las ideas”; asimismo, del análisis de esas teorías, se extraen y exponen una decena de temas de investigación pendientes en psicología de la lectura y, en cierto sentido, se debate con las posiciones psicológicas actualmente imperantes en México. Es el lector quien ha de decidir si hace una lectura lineal del texto o bien aborda la lectura de los temas de investigación conforme estos son derivados (→) durante la exposición de las teorías.

En la segunda parte presentamos el análisis detallado, microgenético, de tres actos específicos de lectura, que busca justamente movilizar los conceptos teóricos revisados y discutidos en la primera parte. En esta sección entramos en el terreno de “la realidad”, que siempre es útil y necesario visitar, aunque siempre se resista a plegarse a nuestras “teorías”. Aquí, desbordaremos la psicología para poder asomarnos al contexto educativo, familiar y sociodemográfico en el que han crecido y viven los lectores observados.

Finalmente presentamos, en la tercera parte, una colección de 25 fragmentos de textos literarios, en la que algunos pocos escritores se ponen a reflexionar sobre la escritura, como objeto o como actividad, y sobre la lectura. Queda para el lector la tarea de establecer los vínculos entre los temas tratados por estos escritores y aquellos tratados en las dos primeras partes de esta obra. Indicamos solamente, a través de un título, el tema de reflexión que nos ha llamado la atención.

PARTE I

CINCO TEORÍAS Y DIEZ TEMAS EN PSICOLOGÍA DE LA LECTURA

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

HACIENDO UN ESQUEMA histórico muy apretado, diríamos que durante el siglo xx la lectura fue, primero, un tema pedagógico, centrado en la “querella de los métodos” a partir de los aportes de los grandes pedagogos como Decroly (1927), con su método global ideo-visual de “marcha analítica”, opuesto a los métodos de “marcha sintética” que defendían enseñar a partir de los elementos: letras y sílabas aisladas. Luego vino la “psicología experimental de la lectura” (entre 1930 y 1960), con sus pre-requisitos sensorio-motores (madurez, lateralidad), sus tests predictivos (Filho, 1937-1960), el estudio de los movimientos oculares y de la velocidad de la lectura (Mialaret, 1974) que suponía una relación de dependencia entre el desarrollo de la lectura y el del lenguaje hablado: si el niño pronuncia bien palabras difíciles y desconocidas, aprenderá rápido a leer. Esta psicología experimental de la lectura fue asimilada por la psicolingüística (a partir de 1957), disciplina que nació para verificar los postulados chomskianos respecto de la adquisición y uso del lenguaje —antagónicos de los postulados conductistas de *Verbal Behavior* de B. F. Skinner (1957)—, de tal forma que su estudio primero se centró en el procesamiento de la señal visual (cómo leemos), enfatizando los procesos de anticipación y de búsqueda de sentido durante el procesamiento (Goodman, 1967), para luego cambiar bruscamente de centración hacia los procesos de comprensión o elaboración semántica del texto (por ejemplo Van Dijk, Kintsch y Rumelhart, a partir de 1980). Finalmente, estas perspectivas fueron desbordadas por estudios que enfatizan la necesidad de concebir la escritura como un *objeto* y una *actividad* culturales, cuya adquisición es necesario

estudiar en el seno de la familia y de la sociedad en la que los individuos nacen, crecen y la usan, bajo perspectivas antropológicas y sociológicas (Gordon Wells, por ejemplo, a partir 1985 o Elsie Rockwell (1984) en nuestro país).¹

En México, la investigación psicológica de la lectura ha sido soslayada desde hace 25 años, cuando la psicología constructiva incursionó en el tema de la psicogénesis de la lengua escrita. Esta perspectiva, que rápidamente dominó el campo (nos referimos a México, sin perder de vista el impacto internacional que tuvo), rechazó, y sigue haciéndolo, la distinción entre la lectura y la escritura, argumentando que se trata de una distinción escolar y enfatizando que la escritura es ante todo un *objeto de conocimiento* (que luego se volvió un objeto cultural) y que, por lo tanto, lo importante era estudiar la génesis del conocimiento de ese objeto, a imagen y semejanza del estudio de la génesis de los conceptos de número, de espacio, de tiempo, como en la obra piagetiana.

El rechazo de esta distinción ha llevado a la psicología constructiva mexicana a centrarse fuertemente en estudios orientados a develar las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura, y lo ha hecho preferentemente con datos provenientes de actividades de producción de textos, es decir, de escrituras.

Si bien en las primeras investigaciones se consideraban situaciones de interpretación de textos por parte de los niños, la balanza se fue inclinando con el paso de los años hacia situaciones de escritura, que han dominado tanto en el terreno de la investigación como en el de las propuestas didácticas.

Este paradigma soslayó el estudio de las actividades de lectura, fuera de esos datos iniciales relativos en su mayoría a niños muy pequeños (las indagaciones sobre análisis de una oración escrita, la interpretación de palabras u oraciones acompañadas por imágenes y la interpretación de envolturas comerciales y portadores de textos como cartas, periódicos, recetas médicas, etc.) o a investigaciones aisladas que suponían la lectura de textos.

Este paradigma se alió, en lo fundamental, con el paradigma de K. Goodman y prácticamente lo absorbió, sin ser en realidad de su interés, por la concentración ya expuesta.

La distinción entre lectura y escritura, sin embargo, no es, o no solamente es una distinción escolar. Está presente, nada más y nada menos que en la psicolingüística, joven ciencia cuyo objeto se define como el estudio de la adquisición del lenguaje, así como el de su uso, en actividades de interpretación (escuchar y leer) o de producción (hablar o redactar).

¹ Para un excelente recorrido de 30 años, entre los años sesenta y los ochenta, véase Pearson y Stephens (1994).

Leer y escribir son verbos que pueden sustantivarse: la lectura y la escritura. Esta posición sustantivó las acciones y estudia entonces la adquisición del objeto-escritura. Esto constituyó, sin duda, un cambio de paradigma respecto de sus antecesores y permitió ver el problema del aprendizaje de la escritura a través de la teoría piagetiana de la equilibración. Este cambio de enfoque tuvo las repercusiones que muchas personas en México conocemos. Fue un verdadero cambio paradigmático. Sin embargo, como cualquier otro paradigma, tiene sus limitaciones: también ha impedido el estudio del leer y del escribir como verbos, como actividades.

Al respecto, los pronunciamientos han sido más bien peyorativos, afirmándose que no hay interés en “hacer teorías del desempeño”, en referencia a las teorías de la lectura. Así, estudiar el leer y el escribir, como verbos, como actividades, es preocuparse por el vulgar *performance*, y no de la elegante *competence*, lo cual ubica a las creadoras de la teoría, hombro con hombro, con personajes de la talla de Chomsky y Piaget:

mi principal interés se centra en la naturaleza del vínculo entre la oralidad y los textos escritos en términos de un sistema de representación y, en particular, sobre la evolución de los sistemas de escritura como *objetos conceptuales*. [...] No niego que un cierto número de *habilidades* están envueltas en el desempeño de una persona alfabetizada (sea lector o escritor). El estudio de esas *habilidades* concierne a aquellos que están principalmente interesados en una *teoría de los procedimientos* de lectura o escritura. Mi enfoque es diferente. No estoy directamente ocupada de una *teoría del desempeño* como tal. Innecesario es decirlo, debo contar también con datos de observación y de experimentación. El análisis de esos datos empíricos juega un papel central como material básico para inferir procesos que nos conducen a comprender la manera en la que las marcas escritas son conceptualizadas durante el desarrollo. (Ferreiro, 1994: 118)

Al margen de juicios sobre la elegancia epistemológica, nosotros consideramos que, en primer lugar, ni la distinción entre *competencia* y *desempeño* es tan clara como se la supone (como ha sucedido a muchas otras parejas de conceptos similares: estructuras y procedimientos, habilidades y realizaciones o conceptualización y uso), ni que sea un desprestigio tratar de estudiar el leer y el escribir como actividades ni, finalmente, que concebir la lectura como actividad sea lo mismo que concebirla como una habilidad.

En realidad estudiar el leer lo consideramos muy necesario y útil sobre todo para el terreno educativo.

Es cierto que difícilmente podemos hablar de una “psicogénesis de la lectura”, puesto que la lectura no es un objeto de conocimiento para el niño, aunque sí lo sea para el investigador y aunque se pueda indagar, desde otra perspectiva, la evolución del *concepto de lectura* como tal o de las representaciones que sobre la lectura se forman los niños. A lo que nos remite, pues, la expresión “psicogénesis de la lectura”, expresión que de hecho puede encontrarse en la literatura, es al estudio de la evolución o progreso de la actividad misma de leer, por analogía con la psicogénesis del objeto-escritura. Sin embargo, aquí nos enfrentamos al rastreo de la evolución de las “maneras de leer”, de las “maneras de comprender textos”, más que al estudio de los cambios progresivos en la conceptualización de un objeto. Nos enfrentamos con el estudio del progreso de las acciones o los modos de actuar, en momentos diferentes. Por eso es que hemos afirmado que este paradigma de investigación, que podemos llamar “piagetiano clásico”, no se presta bien para estudiar la lectura *en tanto actividad*.

Y sucedió justamente que descubrimos una aproximación constructiva, desarrollada por B. Inhelder y “el grupo de las estrategias” en Ginebra durante las últimas décadas del siglo pasado, orientada al estudio de las *microgénesis*, es decir, de los trayectos particulares seguidos por los niños al resolver problemas en tiempo real... Eso se parece mucho a lo que hacen los lectores: construir, en tiempo real, la estructura semántica correspondiente a un texto escrito, haciendo uso de una amplia gama de conocimientos contruidos.

De acuerdo con Inhelder y Cellérier (1992):

Para investigaciones que se proponen antes que nada analizar en detalle las conductas cognitivas individualizadas, conviene definir un tipo de experimentación susceptible de desencadenar un proceso largo y, gracias al marco de referencia formado por los estadios de la macrogénesis, elegir sujetos de los que podemos prever que tienen la posibilidad de comprender la tarea sin poder resolverla inmediatamente. Así se da la ocasión de manifestarse a las *microgénesis*. En la noción de microgénesis se encuentra **la idea de trabajar a otra escala temporal** que la de la macrogénesis, pero sobre todo de analizar las conductas cognitivas en el más pequeño detalle y en toda su complejidad natural. El estudio de las microgénesis pone en evidencia las características del proceso interactivo entre el sujeto y el objeto que había sido analizado de manera muy global por Piaget. Permite descubrir la coordinación y la integración eventuales de las soluciones y de los sucesivos modelos parciales del sujeto. (:24)

Resulta interesante descubrir coincidencias más o menos profundas entre científicos que no se conocen. En 1997 tuvimos el privilegio de que publicaran un primer libro nuestro sobre la lectura y su evolución. No teníamos idea de la existencia de la “vía inhelderiana” en Ginebra, y sin embargo, bosquejamos una conclusión muy similar, en el terreno de la lectura, derivada a partir y a pesar de nuestra propia ignorancia, es decir, a partir de los elementos teóricos conocidos por nosotros en ese momento. En 1996 (en realidad, un año antes de su publicación) escribimos lo siguiente:

Los psicólogos piagetianos estamos acostumbrados a pensar los procesos de equilibración de estructuras en el largo plazo, porque generalmente se abordan objetos complejos cuya estructuración lleva varios años a los niños (el número, el principio alfabético, los agrupamientos, etc.). Sin embargo, nos da la impresión de que la lectura conlleva procesos de equilibración de estructuras lingüísticas **a una escala temporal totalmente diferente**. En fracciones de segundo puede uno asistir a la creación de estructuras sintácticas, su desestabilización por la presencia de algún elemento nuevo, a la reestructuración o a la imposibilidad de integración de elementos perturbadores, a cierto tipo de regulaciones, etc. Es como si la lectura, o el procesamiento lingüístico en general, se rigiera por las mismas leyes de equilibración pero en una escala temporal diferente. (Vaca, 1997: 269)

Los énfasis en las citas son nuestros y ponen de manifiesto lo que hemos venido exponiendo: el estudio macrogenético es muy global y persigue otros fines, más orientados por preocupaciones epistemológicas que psicológicas. El estudio microgenético, en cambio, persigue la explicación detallada, en tiempo real, del comportamiento cognitivo del lector.

Siguiendo esta vertiente teórica del constructivismo, la *vía inhelderiana*, poco difundida en México, llegamos a la conclusión de que debemos superar el paradigma constructivo clásico impuesto por esta visión “objetal” de la escritura, para poder acceder al estudio del leer y del escribir como actividades cognitivas contextualizadas, orientadas por metas y dependientes del esquematismo conceptual y procedimental desarrollado y usado por *sujetos psicológicos* de carne y hueso, y ya no por *sujetos epistémicos* abstraídos de los protocolos de entrevista como siendo “aquellos del mismo nivel de conceptualización”.

¿Qué hacer entonces para estudiar desde un punto de vista constructivo la lectura como actividad, el leer?

Hemos querido hacer un “repaso crítico” en psicología de la lectura, para sacar a flote, ubicados desde esta perspectiva, un conjunto de temas que nos parecen importantes de ser abordados por investigaciones microgenéticas, algunas de las cuales han sido ya realizadas sin siquiera conocer esta vía.

A la manera del *Vacío perfecto* de Stanislaw Lem, quien reseña los libros que no escribió, queremos presentar un balance de las investigaciones que sobre lectura hemos realizado, una confrontación de ellas con las principales teorías psicológicas de la lectura y un inventario de temas pendientes por investigar.

Este ensayo nos lleva a tratar temas aparentemente superados, o a plantear temas cuya investigación está aún fuera de nuestras posibilidades tecnológicas y conceptuales. De cualquier forma, queremos contribuir a la crítica y a la fertilización de la investigación psicológica del leer.

Expondremos cinco teorías de la lectura; teorías que intentan explicar el proceso y, a veces, el progreso o evolución de la lectura. Pondremos un nombre corto a cada una de ellas y luego las analizaremos de manera sucinta: *teoría del descifrado*, *teoría del reconocimiento global*, *teoría de la predicción*, *teoría de la construcción-integración de significado* y, finalmente, la que deseamos denominar *teoría microgenética de la lectura*.

Estas teorías parecen encenderse, apagarse y volver a brillar en ciclos a veces viciados: a la teoría mecanicista del descifrado se le opuso primero la teoría del reconocimiento global, que sin embargo comparte con ella el ser una teoría que concibe a la lectura como un proceso fundamentalmente perceptivo, siendo, ambas, teorías que conciben a la lectura como un proceso cuya dirección fundamental va del texto al lector (lo que en psicolingüística se refiere con la expresión *abajo-arriba*). Como una reacción hacia ambas teorías, o simplemente por los fenómenos que estas teorías no explican, se desarrolla desde los sesenta la teoría de la predicción de K. Goodman, que define a la lectura como una actividad esencialmente no visual, estratégica y cuya dirección fundamental va del lector al texto (*arriba-abajo*). Esas tres teorías, con énfasis diversos, estudian prioritariamente el procesamiento de la superficie del texto (cómo se lee, cómo se identifican las palabras, cómo se analizan sintácticamente los enunciados escritos, etc.), aunque conciben de alguna manera los mecanismos de su comprensión.

En cambio, la teoría de la Construcción-Integración (Kintsch, 1998), heredera de la Teoría Estratégica de Comprensión del Discurso de van Dijk y Kintsch (1983), es una teoría enfocada a estudiar el procesamiento semántico del texto, sin considerar la manera en la que fue procesada su superficie, es decir, la mane-

ra en la que fueron procesadas “las manchas de tinta sobre el papel”. Esta teoría ha tenido gran influencia en el campo de la lectura, develando muchos aspectos interesantes del procesamiento del significado. En sus diversos momentos, ha evolucionado de ser una teoría *arriba-abajo* hacia una teoría más *abajo-arriba*. Como muchas teorías desde los años ochenta, está fuertemente centrada en el tema de la comprensión del texto, más que en el estudio de cómo se lee y de cómo progresa la lectura.

Mientras estas teorías centradas en el estudio de la comprensión se desarrollaban, las investigaciones sobre los mecanismos psicológicos de procesamiento de la superficie del texto han seguido su curso, y se han desarrollado sobre las viejas teorías del descifrado y del reconocimiento global, de tal suerte que hoy podemos encontrar, bajo terminología diferente, muchas posturas similares, o aparentemente similares. Estas teorías han vuelto, vestidas con ropajes diferentes: no se dice o se escribe más “desciframiento”, sino “procedimiento fonológico”; “síntesis”, sino “ensamblaje fonológico”; “reconocimiento global” sino “procedimiento logográfico”. Estos pocos ejemplos terminológicos muestran que las viejas ideas, las viejas teorías, resurgen.

Finalmente, expondremos nuestra teoría, que hemos querido denominar *teoría microgenética de la lectura* por estar anclada (o quizá más bien esperanzada) en esta *vía inhelderiana*, que concebimos como una ruta que posiblemente pueda conciliar la investigación constructiva y la investigación en lectura, más allá de dicotomías limitantes como la de *competencia* y *desempeño*: a final de cuentas, la competencia (que es conocimiento genérico, abstracto) se modifica sólo en la acción, que es *actuación*, organizada no sólo ni mecánicamente por ese conocimiento general, que debe ser actualizado y adaptado a las circunstancias particulares (contexto) en las que está siendo usado por la vía del descubrimiento o construcción de procedimientos de acción, es decir, de lectura. El problema de la lectura es sobre todo un problema de *uso* del conocimiento necesario para realizar una acción compleja, más que un problema de construcción de conocimiento **sobre la lectura** o **sobre el sistema de escritura**, al margen de que el producto de la lectura-actividad pueda y deba ser la construcción u organización de cierta información compatible con el texto que se lee, es decir, la construcción de significaciones compatibles con el texto leído.

Esta vía, a nuestro parecer, permite dar cuenta de algunos hechos que hemos podido establecer y que diferentes teorías no pueden (o no buscan) explicar. Además, hace más compleja la lectura como actividad humana pero, en cambio, hace mucho más interesante su estudio.

Sobra decir que estamos utilizando el término *teoría* en un sentido poco técnico ya que, en sentido estricto, no existe una teoría claramente elaborada y justificada de la lectura. Existen esbozos de..., estudios particulares de “zonas de la lectura” (como los modelos de reconocimiento de palabras, etc.), pero no teorías unificadas que intenten dar cuenta del proceso y de su progreso. Sin embargo, intentaremos definir de manera sistemática los principales conceptos que usamos en nuestro análisis y de articularlos explícitamente, a fin de fijar un punto de referencia que sea útil para la comunicación. Las definiciones, propias o adoptadas, podrán encontrarse en el glosario y aparecerán en ***itálicas negritas*** la primera vez que los términos sean usados.

Ante la difícil cuestión de saber para qué sirve este texto, responderíamos lo siguiente: en México, los discursos sobre la psicología de la lectura se han desgastado, se han hecho ambiguos, se han hecho dogmáticos pero, sobre todo, se han hecho profundamente inútiles para el maestro, porque consideramos que no reflejan lo que sucede efectivamente con la lectura de los niños en evolución.

Hoy es casi una herejía hablar, por ejemplo, de *descifrado* y, sin embargo, los niños y los aprendices en general, independientemente de la escuela a la que asistan, cuando empiezan a leer convencionalmente, “descifran”, lo cual no les impide construir significados. La expresión “leer no es descifrar...” habría que reanalizarla cuidadosamente; hoy, se usa la expresión *anticipación significativa* como una fórmula mágica, aunque nos encontremos frecuentemente con desaciertos o errores de lectura que ni son anticipaciones, ni son significativos; hoy, hablar de fluidez de lectura y en general de la manera en la que leen los niños es un tema tabú, y sin embargo hablamos de la mala lectura con base en índices tales como la velocidad, el número de errores y retrocesos que los niños cometen, lo cual efectivamente es necesario analizar: ¿cuántos y cuáles desaciertos comenten los niños de primero de primaria en comparación con los niños de cuarto o de sexto? ¿Qué repercusión tienen los errores con relación a la construcción significativa? ¿Qué relación existe entre los textos que leen los niños y los desaciertos que cometen? Estas y muchas otras preguntas casi no han sido investigadas y, no obstante, el maestro convive con esos fenómenos y los interpreta de alguna manera; hoy, compartimos la idea recibida (“*idée reçue*”, en francés) de que “los lectores descifran y no entienden” (trátese de niños o de universitarios) y, al mismo tiempo, decimos que los lectores son constructores activos de significados; hoy, vemos con preocupación las evaluaciones nacionales o internacionales de la lectura en México, aunque no sea más que en la prensa, y a pesar de ello no estamos estudiando exactamente qué está pasando.

No hemos indagado, desde una perspectiva psicológica, dónde están los problemas de la lectura, de quiénes son esos problemas (¿de la institución, del maestro, los padres, el niño, de los políticos, de la sociedad?) y, mientras tanto, asistimos al “regreso de la dislexia” (Fijalkow, 2003), con ese nombre o referida por eufemismos diversos: “dificultades en lectura”, “problemas de aprendizaje de la lectura”, y la corriente constructiva, aún hegemónica en México, tiene poco qué decir porque simple y llanamente ha soslayado el tema. Hemos brincado de “la psicogénesis de la escritura” a la promoción de la lectura en la escuela y la sociedad sin habernos ocupado seriamente, al menos como lo hicimos respecto de la “psicogénesis del principio alfabético”, de la lectura y su evolución.

Este texto está principalmente orientado a ser leído por investigadores en el campo de la lectura (Vaca, en prensa). Sirve, en breve, como invitación para repensar y retomar la investigación de la lectura en sí, señalar lagunas, temas pendientes y dogmatismos, invitando al debate puntual de los conceptos y aproximaciones con los que trabajamos y con base en los cuales podemos y debemos generar elementos para la didáctica de la lectura que vayan más allá de poder decir que “se aprende a leer, leyendo” y que sea compatible con las características de la escuela pública mexicana y latinoamericana.

En este texto se integran los hechos y los conceptos que hemos podido establecer respecto del estudio de la lectura de los niños y su progreso, expuestos sobre todo en tres publicaciones anteriores: *El niño y la escritura* (1997), *Comprensión de textos y conocimiento ortográfico* (2003) y *Así leen (textos) los niños* (2006). En cada una hemos abordado temas más o menos específicos, que aquí resultan teóricamente integrados y puestos en perspectiva respecto a las diferentes teorías psicológicas de la lectura que hemos considerado. Al mismo tiempo, este texto señala necesidades, perspectivas y temas prioritarios de investigación.

Sobra decir que, confinados en la psicología de la lectura, hay perspectivas y reflexiones sobre ella que escapan al texto presente. Un ejemplo lo constituye lo que podría ser un estudio cultural (o antropológico) de la lectura, que permitiría la exploración de la lectura individual o compartida como actividad culturalmente contextualizada, que es la exploración que se realiza momentáneamente desde diferentes actividades o disciplinas tales como la literaria, la antropología, el psicoanálisis, la sociología, etc., y que, en conjunto, intentan desentrañar las significaciones vitales que la actividad de lectura tiene para el ser humano en el seno de su sociedad, así como develar “la relación con la escritura” (Besse) que cada ser humano sostiene con ella: de esparcimiento, de restauración, de

aprendizaje, de reconocimiento, etc. Esa visión en la que insisten intuitivamente los animadores a la lectura y que está produciendo una basta colección de reflexiones acerca de la relación entre el ser humano y los textos impresos.

La sección A de esta primera parte la dedicaremos a la exposición de las cinco teorías, mientras que la B desarrollará los temas pendientes extraídos del análisis teórico realizado. La sección C incluye el glosario de algunos términos técnicos usados en el libro y cuya exposición mínima hemos considerado útil para nuestros lectores.

A. TEORÍAS

1. LEER ES DESCIFRAR UN TEXTO IMPRESO

Según esta teoría, el texto oral, al escribirse, se codifica gráficamente, es decir, se cifra, lo que significa literalmente “transcribir en guarismos, letras o símbolos, de acuerdo con una clave, un mensaje cuyo contenido se quiere ocultar” (Real Academia Española [RAE], 2005, www.rae.es). Podemos ver que el término **descifrado**, aunque muy extendido, es impropio, ya que por lo regular quien escribe pretende ser leído y comprendido, y no ocultar su mensaje. Sin embargo, la definición del diccionario nos da algunas pistas: el texto escrito es un texto codificado o, más bien, la inscripción de un mensaje; la clave, en nuestro caso, es la clave alfabética.

Con esta idea de la escritura en mente, reducida a un código que inscribe en papel los elementos de lo oral, es decir los fonemas, se desarrolla la primera teoría de la **lectura**, actividad que consecuentemente consistiría en descifrar o de-codificar las letras a sus elementos orales correspondientes. Una vez obtenidos estos elementos sonoros, se *sintetizan*, *integran*, *juntan* o *ensamblan* en sílabas, palabras, o, de manera más precisa, en **significantes** (**signo**) sonoros o “imágenes acústicas”, que se adjuntan a un significado.

Algunos autores consideran que una palabra fue reconocida cuando se reconstruye su significante; otros, consideran que es hasta que se ha adjuntado un significado a dicho significante. Aquí, la noción de palabra que se tenga en mente es muy importante.

Según esta teoría, las palabras (o **signos**), conforme sean descifrados, se sintetizan en frases, oraciones, párrafos, capítulos, libros, etc. Una vez oralizados, su **comprensión** depende de los mecanismos y condiciones de la comprensión del habla y deja de ser un problema de lectura propiamente dicho.

Esta primer teoría es conocida y defendida desde tiempos casi inmemoriales: los romanos ya suponían que así se daba la lectura, lo que Desbordes (1995) llama “el esquema de encaje”. Pero esta misma teoría es la que subyace a los planteamientos didácticos del método analítico-sintético (sean fonéticos, alfabéticos o silábicos), o bien es sostenida por autores modernos. Veamos cómo lo exponen Liliane Sprenger-Charolles y Casalis (1996):

El **procedimiento** por mediación fonológica. La terminología utilizada para designar el procedimiento [de lectura] por mediación fonológica varía según los autores. Así Frith (1985, 1986) y Morton (1989) utilizan el término de “fase alfabética”, mientras que Harris y Coltheart (1986) hablan de “**decodificación** fonológica”. Para Marsh *et al.* (1981) el procedimiento por mediación fonológica se disocia en dos sub-procedimientos que corresponden a dos etapas evolutivas sucesivas: una etapa de “decodificación fonológica secuencial”, letra por letra, seguida de una etapa de decodificación fonológica jerárquica en la cual las reglas contextuales [...] son tomadas en cuenta.

El procedimiento de mediación fonológica se caracteriza, en estos diferentes modelos, por el hecho de que los factores fonológicos se convierten en cruciales. Además [...] la identidad y el orden de las unidades de **procesamiento** son determinantes. Este procedimiento permite al niño leer todas las cadenas de letras, tanto las que corresponden a palabras que conoce como las que lo remiten a palabras que no conoce o incluso a pseudo-palabras (por ejemplo “tirpe”) [...] el procedimiento de mediación fonológica es, por lo tanto, generativo. (:24)

Esta teoría de lectura ha persistido al menos por dos mil años. Fue ya atacada por los primeros psicólogos y educadores de principios del siglo pasado (Decroly, por ejemplo). Fue defendida por lingüistas como Bloomfield y en los años setenta y ochenta fue fuertemente atacada por K. Goodman (1967), F. Smith (1973) y por Ferreiro y Teberosky (1979); los dos últimos por lo general adoptan el punto de vista de Goodman y Smith en lo que a la lectura se refiere.

Por precisa y mecánica que parezca, esta idea acerca de la lectura es en realidad ambigua, imprecisa y nada simple. Para probarlo, intentemos bosquejar algoritmos computacionales que sean capaces de **descifrar** palabras. Para empezar, deberíamos tener dos tipos de procedimientos o algoritmos básicos: uno orientado al desciframiento (conversión de elementos gráficos en fonemas) y otro a la síntesis o integración de los fonemas, que asigne la forma del signifiante.

Antes de describirlos, debemos decir que por simplicidad en la exposición, debemos especificar lo siguiente:

- Solamente bosquejaremos los algoritmos, sin desarrollarlos de manera precisa en ningún lenguaje (tarea de programadores).
- Construiremos un algoritmo que sólo descifre y sintetice palabras aisladas. Para seguir el primer ejemplo, supondremos que la máquina debe descifrar la palabra *pato*.
- Representaremos las letras con mayúsculas y los fonemas con minúsculas.

Veamos un primer ejemplo.

DESCIFRAMIENTO_1:

1. Descomposición de la cadena en letras y organización del arreglo *letra* (*c*). Este procedimiento da como salida un arreglo en donde *letra*(1) = *P*, *letra* (2) = *A*, *letra* (3) = *T*, *letra* (4) = *O*. Además, sabemos ya que la palabra tiene 4 letras. Diremos que la variable *longitud* = 4.
2. Para *contador* = 1 hasta *longitud*.
3. Apareamiento de la letra con el fonema al que corresponde, según una lista predefinida.
4. Almacenar el fonema en el arreglo *fonema* (*longitud*).
5. Siguiente valor del contador.
6. Ir a SÍNTESIS.

Los pasos 2 al 6 nos dan como resultado un arreglo en donde *fonema* (1) = *p*, *fonema* (2) = *a*, *fonema* (3) = *t* y *fonema* (4) = *o*.

Para la palabra *PATO*, puede que baste este algoritmo. Pero, en cuanto el algoritmo encuentre grupos de letras que deben interpretarse juntas, tendrá problemas, o cometerá errores. Las secuencias más obvias de letras que darán dificultad al algoritmo son: *ch*, *ll*, *qu*, *gu* (si es seguida de *e* o *i*), *x*, etc. Así pues, sería conveniente, a fin de construir el algoritmo, no partir de la unidad letra, sino de otra unidad que sí pueda ponerse en correspondencia con los fonemas. Esa unidad puede llamarse fonograma o grafema. Así, *ch* es un fonograma formado por dos letras, correspondiente al fonema /ch/, al igual que *ll* y *qu*.

El siguiente problema que deberá enfrentar el algoritmo será el del desciframiento co(n)textualizado de grafemas: ¿qué fonema atribuir al grafema X?. Considérense las palabras *Xochimilco*, *xoconoxtle*, *reflexión* y *México*, en las que el grafema X representa, respectivamente, los fonemas /s/, /sh/, /s/, /ks/, /j/. La misma dificultad contextual la encontramos con otros grafemas.

Hay también grafemas formados por tres letras, como *gue* y *gui*, a menos que queramos considerarlo como *gu* y lidiar con excepciones contextuales del tipo: si encuentras *gu* y sigue la letra *a* u *o*, entonces sonoriza /gu/.

En casos como el anterior es imposible la atribución de los fonemas si no se toman en cuenta especificidades semánticas y léxicas.

Como podemos intuir, el algoritmo DESCIFRAMIENTO_1 es limitadísimo, lo que significa, en términos llanos, que el desciframiento *letra por letra* es más un mito que una realidad psicológica.

Pasemos ahora a analizar el problema de la “síntesis” o “ensamblaje” de fonemas, suponiendo superados todos los obstáculos anteriores.

SÍNTESIS_1

1. Se asume que DESCIFRAMIENTO_1 construyó el arreglo *fonema* (*n*), que es la entrada con la que trabaja SÍNTESIS_1 y contiene los fonemas ordenados correspondientes a la secuencia de grafemas de la palabra.
2. *contador* = 1
3. El primer nivel de organización tendría que ser el de la sílaba, por ser una unidad de pronunciación, por lo que el algoritmo deberá agrupar fonemas para formar sílabas que, en español, pueden tener entre 1 y 5 o 6 fonemas. ¿Cómo hacerlo? Quizá podamos partir de las estructuras silábicas básicas: consonante + vocal, CV (como en *pa-*), VC (como en *in-*), CCV (como en *tra-*), CVC (*por-*), V(*a-*), etc. Con esa información, deberíamos generar un algoritmo que probara combinaciones de fonemas en las diferentes estructuras silábicas y formara así las sílabas posibles de la palabra por sintetizar. Esta prueba combinatoria sería prolongada, pues las posibilidades de agrupación de fonemas son muchas.
4. Debe tomarse en cuenta que si bien la tarea de separación en sílabas de una palabra es una tarea relativamente sencilla e intuitiva para un niño de, digamos, 5 o 6 años, lo es PORQUE CONOCE DE QUÉ PALABRA SE TRATA. Aquí, el problema, supuestamente, es el inverso, puesto que lo que se busca es conocer de qué palabra escrita se trata. El algoritmo (o el descifrador) debe construir las sílabas de manera combinatoria y probabilística, sin apoyo en conocimiento léxico, semántico o contextual, partiendo sólo de la cadena conocida de fonemas.

Como se puede apreciar, el algoritmo SÍNTESIS_1 puede llegar a ser uno verdaderamente complicado, que incluya diferentes pruebas de hipótesis, que elimine agrupaciones posibles pero no óptimas de fonemas, o simplemente que no se

correspondan con la realidad (por ejemplo, *pa-* es una sílaba de la palabra *pato* pero no lo es de *pasto*). Los ciclos de operaciones que requeriría este algoritmo serían muchos, porque a cada paso se tienen que estar formulando hipótesis que se mantienen como tales hasta que pueden ser confirmadas. Esta confirmación, muchas veces, nos remitiría hasta la consideración misma del significado de la palabra. Para dar un ejemplo que dé idea de la complejidad del algoritmo, le proponemos al lector que trate de decir por qué la siguiente segmentación no corresponde a una segmentación silábica: an-im-al-es.

5. Supongamos que se ha llegado a determinar la estructura silábica de la palabra, lo que es igual a haber organizado los fonemas sueltos en sílabas. Aún faltaría, a fin de poder pronunciar e interpretar la palabra, la asignación de un esquema acentual, pues en español el acento es libre. Supongamos que la agrupación de fonemas fue así: CCVC-CV-CV, como en la(s) palabra(s) *tran-si-to*. Debemos definir el esquema acentual, pues, en el ejemplo, podríamos estar tratando con tres palabras diferentes: *tránsito*, *transito* o *transitó*. Podemos imaginar que la solución de este problema debería pasar por el diseño de otros algoritmos que tomaran en cuenta las reglas básicas de acentuación gráfica, o bien que tomaran en cuenta las probabilidades de acuerdo a estadísticas de la lengua. Recuérdese que estamos tratando con palabras aisladas, desprovistas de contexto sintáctico y semántico. Si contáramos con él, sería mucho más fácil la definición del patrón acentual de la palabra. Mientras más texto, más fácil leer (cosa que podría parecer paradójico a muchos pedagogos).

Cualquiera fuera la solución adoptada, nuevamente observamos que el desciframiento “letra por letra”, simplemente, no puede existir. Aun un algoritmo basado en un inventario exhaustivo de fonogramas tendría problemas serios. ¿Por medio de cuántos y cuáles algoritmos puede una máquina aprender a descifrar y a sintetizar una cadena de fonemas en sílabas y/o en palabras? De hecho, hemos visto funcionar programas que son capaces de “pronunciar en voz alta”, de manera entonada, párrafos de texto en formato HTML. No pretendemos afirmar que no pueda hacerse. Lo que queremos enfatizar es que el desciframiento “letra por letra” o, más generalmente, el desciframiento como procedimiento *único* de lectura, es imposible.

Después de remontados todos estos problemas, habría que verificar si el patrón de fonemas integrado, corresponde o no a una palabra real del lenguaje y,

en caso de tratarse de un texto continuo, que además cuadre bien con el contexto sintáctico y semántico en el que aparece.

Lo anterior no significa que los niños no descifren, al menos en apariencia. Los niños, en momentos iniciales de su lectura convencional, silabeen buenos trozos de texto, por ejemplo, lo que no significa que estén sólo descifrando ni que silabeen por medio de procedimientos similares a los descritos. Puede haber otros procedimientos que lleven al niño a silabear para leer, lo cual crea la apariencia de desciframiento, aunque en realidad otros mecanismos o procedimientos de lectura hayan sido puestos en marcha. Lo veremos más adelante.

Como vemos, explicar la lectura de acuerdo con un desciframiento mecánico ¡no es juego de niños!, no es fácil de hacer y, sobre todo, no cuadra con el global de los datos que tenemos sobre la lectura infantil y su evolución.

Tomemos el siguiente ejemplo, extraído de un texto de 1982 de E. Ferreiro (1982, fasc. 3, p. 72). Bajo la imagen de un oso azul de peluche, aparece escrita la palabra “juguete”. Se le dijo al niño: aquí hay un oso, ¿qué crees tú que diga aquí (señalando las letras)? Sucede lo siguiente (transcribimos aproximadamente lo que aparece publicado, aunque es evidente lo rudimentario del sistema de transcripción, que no nos permite recuperar sin ambigüedad las sonorizaciones, los silencios, ni las señalizaciones del niño):

j u g u e t e		
→	↓	→
fu	e	te
→	↓	→
ju	e	te
suerte...		
fuerte...		
→	↓	→
ju-	e-	te
¡ah!... juguete		

El niño introduce, con toda evidencia, su inteligencia en el **proceso de lectura**: busca, prueba hipótesis, se equivoca, corrige, regresa y ajusta, usa la **información** sonora producida erróneamente, hasta que da en el blanco. En

este ejemplo, ¿dónde asistimos a un desciframiento mecánico y dónde a una lectura inteligente, heurísticamente orientada, comprensible en un niño de 6 o 7 años? ¿Dónde se apoya el niño en su propio conocimiento lingüístico? ¿Dónde utiliza la información sonora misma que ha producido para reorientar su camino?

La teoría del descifrado ha sido estigmatizada, al grado de que hablar hoy, en México, de desciframiento, es prácticamente “herético”. Y sin embargo, hay hechos en la evolución de la lectura infantil, observados día a día por los profesores, que difícilmente pueden explicarse sin razonar en términos muy similares a la lógica de desciframiento. Un ejemplo muy claro es la mencionada “lectura silabeada”, que presentan muchos niños que comienzan a leer convencionalmente alrededor de los 6-7 años de edad. Otro hecho que resulta necesario explicar es la aparición frecuente de desaciertos de lectura que, sin ser anticipaciones, aparecen recurrentemente en las lecturas infantiles. Se ha interpretado que si esos comportamientos aparecen, es porque los niños están sometidos a prácticas didácticas que los inducen a ello, bajo el supuesto de que si las prácticas fueran otras, estos comportamientos no aparecerían. ¿Será así? ¿De qué datos disponemos para confirmarlo o refutarlo?

→ TEMA 1: LAS UNIDADES DE PROCESAMIENTO (P. 63)

→ TEMA 2: LECTURA Y ORALIDAD (P. 66)

→ TEMA 4: LECTURA Y LECTURA DE COMPRENSIÓN (P. 75)

2. LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO GLOBAL

La segunda teoría a la que es frecuente recurrir para explicar la lectura o para fundamentar los “métodos” didácticos elegidos, es la teoría del reconocimiento global de las palabras, basada en las teorías psicológicas y pedagógicas de Decroly.

En 1990, el boletín de la sociedad Alfred Binet y Théodore Simon publicó un número especial para conmemorar el 75 aniversario de la fundación de “L’Ecole de l’Ermitage”, en Bruselas, establecida por Decroly. Comprende 13 interesantes artículos que analizan la obra de Decroly desde perspectivas diversas. Uno de los autores que contribuye a este número es Jean-Marie Besse, quien, por otro lado, presentó como tesis doctoral un análisis muy sistemático de la obra de Decroly. De su contribución sintética en este boletín, “El método ideo-visual de lectura (‘global’) y sus fundamentos psicológicos”, podemos extraer los siguientes aspectos importantes:

- el método se desarrolla como alternativa a los métodos analítico-sintéticos que se habían aplicado con poco éxito;
- el método es caracterizado como método natural, ideo-visual y global;
- la lectura no se hace por letras; una palabra conocida se reconoce más rápido que una letra, y un conjunto de palabras conocidas que forman una frase se reconocen más fácilmente que un número idéntico de palabras pero no asociadas (sintácticamente).

Esta teoría enfatiza que podemos reconocer de un solo vistazo, palabras o unidades mayores “sin pasar por los elementos” (las letras o grafemas en correspondencia con los fonemas); aquí, *reconocer* significa haber decidido ya de qué unidad lingüística se trata, tanto en forma (qué palabra, cláusula u oración es) como en contenido (qué significa esa unidad).

→ TEMA 3: ¿LECTURA HOLÍSTICA? (P. 74)

No podemos pensar que el *progreso de la lectura* consista solamente en conocer más y más palabras gráficas de forma tal que puedan ser globalmente reconocidas y que se base exclusivamente en una “memoria visual” que debería en ese caso ser prodigiosa, pues todo lector puede leer palabras, oraciones y textos desconocidos. Además esta teoría no permite explicar una serie de eventos, de hechos bien documentados que suceden siempre que un niño aprende a leer, aún y cuando no aprenda bajo la influencia de prácticas didácticas que promuevan los procedimientos del tipo del desciframiento. Estos eventos son, precisamente, los silabeos, todo tipo de desaciertos, que no se podrían explicar si la lectura se basara única y exclusivamente en el reconocimiento visual-global de palabras, retrocesos, ajustes sintácticos, correcciones, etc.

Las dos teorías de lectura anteriores, la del descifrado y la global, son teorías que conciben la lectura como una *actividad básicamente perceptiva*, y así tratan de explicarla. Son teorías que conciben la lectura esencialmente como un proceso de abajo-arriba. Para ellas, la dirección fundamental del proceso va del texto al lector. Impera el objeto, en una concepción epistemológica fundamentalmente empirista.

Analicemos las siguientes dos teorías, en las que los conocimientos lingüísticos y temáticos, es decir, componentes aportados por el lector, comienzan a jugar un papel importante en el acto de la lectura.

3. TEORÍA DE LA PREDICCIÓN

De acuerdo con esta teoría, el lector predice lo que el texto impreso debe decir y querer decir, y sólo confirma en los índices gráficos aportados por el texto, en “las manchas de tinta”, si su predicción fue acertada o no. La lectura es ahora un proceso esencialmente no-visual, predictivo, estratégico, confirmatorio. Es la teoría elaborada y difundida por K. Goodman (de gran influencia en México como en toda la América Latina en la actualidad).

Surgió como reacción a la teoría del descifrado, defendida en los años cincuenta por Bloomfield. Junto con Frank Smith, K. Goodman desarrolló en los años sesenta una serie de contra-argumentos en oposición a la idea de que la lectura fluida y comprensiva pudiera darse por mecanismos tales como el descifrado:

1. No se alcanzaría la velocidad de lectura promedio, pues el canal perceptivo se saturaría.
2. No se podrían estructurar sintácticamente las frases y oraciones a partir sólo de los elementos fonológicos secuencialmente descifrados.
3. Para que se pueda leer en voz alta de manera fluida, es necesario haber comprendido antes el texto.
4. Otro argumento esgrimido es el relativo a las constantes interrupciones, retrocesos y correcciones que supone una lectura descifrada, los cuales, presumiblemente, impedirían la construcción del significado del texto.

De esta serie de contra-argumentos, surgió una postura teórica sobre la lectura que enfatiza la participación de los conocimientos lingüísticos del lector en el acto de lectura (fonológicos, sintácticos, textuales, etc.), la participación de sus conocimientos del mundo, que le permiten realizar “anticipaciones significativas” del contenido del texto, previsiones que son, desde esta perspectiva, el origen de los frecuentes desaciertos de lectura. Una vez previsto el contenido del texto y su forma lingüística, lo que resta es confirmar si se tienen, en el texto escrito, elementos gráficos que confirmen dichas predicciones. De no ser así, vendrán procesos de revisión o relectura, que ajusten las previsiones y la información visual efectivamente percibida.

Esta teoría de la lectura, vista como un *juego psicolingüístico de adivinanzas*, se concentró, a partir de mediados de los años ochenta, más bien en la construcción de una didáctica del lenguaje, que defiende la necesidad de trabajar en la escuela con lenguaje integral (*whole language*), en contexto: en lugar de diseñar libros con vocabulario, sintaxis y contenido controlados y dosificados,

se enfatiza el uso de “textos reales”. Mientras esto sucede, se sigue desarrollando la cuarta teoría-tipo de la lectura que comentaremos. No abundaremos más en esta teoría, pues es la más difundida en México y Latinoamérica.

→ TEMA 5: LA FLUIDEZ DE LECTURA (P. 76)

4. CONSTRUCCIÓN-INTEGRACIÓN DEL SIGNIFICADO DEL TEXTO

Desde principio de los años ochenta, se cambia radicalmente el énfasis de la investigación en el terreno de la psicología de la lectura: lo importante ya no es investigar cómo se lee, sino cómo se comprende o interpreta un texto escrito. La investigación en lectura se vuelca sobre el tema de la comprensión de textos. Spiro, Bruce y Brewer editan, justo en 1980, el libro cuyo título es *Theoretical issues in reading comprehension*, es decir, Temas teóricos en comprensión lectora.

Al mismo tiempo, otra importante línea de investigación estaba siendo desarrollada por van Dijk y Kintsch. En 1983 ellos publicaron su *Modelo Estratégico de Comprensión del Discurso*, que tuvo un gran impacto en nuestro terreno de investigación, en las orientaciones didácticas y en las orientaciones de la evaluación del progreso de la lectura, impacto que puede observarse hasta la fecha.

Es importante y justo decir que esta teoría recoge muchas de las ideas y conceptos desarrollados por K. Goodman en su teoría de la predicción, aunque los desarrolla desde otra perspectiva teórica. Existen, por supuesto, diferencias entre las teorías, aunque también compartan características: procesamiento semántico simultáneo al procesamiento de la superficie del texto, uso de expectativas, procesamiento en ciclos, etc. Hay también diferencias entre ellas, pues mientras Goodman analiza de manera simultánea el procesamiento superficial y semántico del texto, van Dijk y Kintsch no tocan para nada el primero. Otra diferencia importante radica en los sujetos de estudio, pues mientras Goodman estudia prioritariamente a niños, ellos trabajan exclusivamente con estudiantes universitarios.

Esta teoría estratégica tiene algunas características muy interesantes, por cuanto pone el énfasis en el estudio del procesamiento semántico de los textos. Hunde sus raíces, por un lado, en los estudios de la memoria semántica que venía desarrollando Walter Kintsch hacia principios de los años setenta, quien luego se orientó al estudio del recuerdo de pequeños textos por parte de estudiantes universitarios. Por otro lado, se coordina con los desarrollos que

en lingüística textual venía desarrollando van Dijk acerca de la gramática de textos y de lingüística textual que desembocan en un amplio campo de estudio, actualmente muy dinámico: el análisis del discurso (ver van Dijk, 1995).

Las características fundamentales que deseamos destacar de la teoría estratégica son las siguientes, todas con referencia al texto original de 1983:

- Los autores presentan el esqueleto de una teoría suficientemente flexible que pueda explicar los procesos de elaboración semántica “en línea”, es decir, durante el proceso mismo de la lectura. No pretenden tener una teoría acabada, y explicitan ellos mismos muchas de sus limitaciones, lo cual hace aún más valiosa la obra.
- Los autores elaboran una metodología que les permite analizar semánticamente los textos experimentales utilizados (o bien diseñar textos según ciertas características semánticas formales) e intentar identificar la calidad y cuantificar la información retenida por los lectores, dependiendo de la estructura semántica de los textos diseñados. Mediante esta metodología, son capaces de describir la base del texto (*textbase*), que representa la secuencia completa de proposiciones semánticas atómicas contenidas en los textos y sus relaciones; de esa base del texto se pueden derivar también las exigencias que el texto plantea al lector de realizar **inferencias semánticas** que vinculen las diferentes proposiciones, para poder dar coherencia al texto construido.
- Los autores parten del supuesto de que la comprensión final de un texto representa, necesariamente, una construcción que coordina tanto elementos presentes en el sujeto que lee (su conocimiento del tema de texto, sus modelos de situación, sus expectativas) como elementos presentes en el texto mismo (su estructura sintáctica y semántica) y que consiste en una construcción semántica con diferentes niveles de generalidad o abstracción, con interacción entre los distintos niveles. Se muestra, en términos generales, que lo que los sujetos recuerdan de un texto es precisamente esa estructura semántica construida, más que el texto en sí (su forma superficial, sus detalles poco significativos, su léxico particular, etcétera).
- Los autores parten del supuesto de que el sistema cognitivo de procesamiento está compuesto por una memoria operativa que tiene una capacidad limitada de incorporación de información y que es capaz de contener tanto información proveniente de la memoria semántica del sujeto (lo que él conoce del tema del texto) como del texto que está siendo leído. Debido a los límites de esa memoria operativa, se infiere que

el procesamiento semántico consiste en ciclos en los que es procesada la información semántica (condensada, seleccionada, eliminada, vinculada —a través de inferencias—) para almacenarla en la memoria semántica y poder vaciar así nuevamente la memoria para dar cabida a la incorporación de nueva información que se sigue procesando.

- Los autores usan (y quizás abusan) el término *estrategia* para referirse a la gran gama de procesos o aspectos de los que puede echar mano quien procesa información lingüística:

Porque las estrategias, usualmente inconscientes y frecuentemente automáticas, han mostrado jugar un papel importante en la comprensión de oraciones, proponemos identificar un conjunto de estrategias discursivas que la gente utiliza al formar las representaciones multinivel que están incluidas en la comprensión y el recuerdo de discurso. (:ix)

Esta búsqueda los ha llevado a postular una larga lista de estrategias usadas por los lectores, que si bien en la mayoría de los casos estamos de acuerdo en que son pertinentes, habría que reflexionar si efectivamente a todas se les puede seguir llamando *estrategias*, y si todas compartirían la característica de ser inconscientes y automáticas. Quizá valdría la pena introducir ciertas distinciones entre, por ejemplo, *conocimientos*, *procedimientos* y *estrategias*, ya que los segundos sí corresponderían mejor a la cualidad de ser inconscientes, mientras que las estrategias permanecerían asociadas a una elaboración más consciente e intencional.

No nos adentraremos en este momento en una discusión teórica de estos aspectos, aunque consideramos que sería útil hacerla con la intención de unificar teórica y terminológicamente el campo de la psicolingüística de la escritura. Nos limitaremos, por el momento, a continuar la exposición de los aspectos más importantes de la teoría.

Van Dijk y Kintsch identifican pues un conjunto abierto de estrategias que se distinguen por el objetivo del procesamiento (¿cómo lograr la coherencia local entre dos oraciones a través de la interpretación de los pronombres respecto de un modelo de situación activado?; ¿cómo construir una macroestructura que sintetiza el tópico del discurso que se lee?) o por su recurrencia a cierta clase de información necesaria (las estrategias estilísticas, las supraestructurales —es decir, las que toman en cuenta el tipo de texto que se lee, su superestructura—, las de uso del conocimiento —mediante la *activación* de marcos o guiones ligados a la situación tópica del texto que se lee—).

La teoría asume que un *input* verbal es decodificado en una lista de proposiciones atómicas que son organizadas en unidades más grandes con base en estructuras de conocimiento, para formar una base de texto (*textbase*) coherente. A partir de esta base de texto, es construida una macroestructura, que representa la información más esencial presente en la base de texto. No solamente el conocimiento del escucha, sino también sus creencias y objetivos juegan un papel crucial en este proceso. Paralelamente a la construcción de esta base jerárquica de texto, se elabora un modelo de situación, que integra el conocimiento actualmente existente por parte del escucha con la información derivada del texto que está siendo procesado. Entonces, el producto final de la comprensión es un registro de procesamiento multinivel, que incluye trazos en la memoria del *input* lingüístico actual y del significado del texto, ambos a un nivel local y global, y también incluye trazos del efecto que el texto tuvo en el conocimiento del mundo del escucha. El principal interés de este libro es el estudio de las estrategias de procesamiento en línea que producen esta estructura. (:x)

De alguna manera, esta aproximación representa el polo opuesto a las teorías centradas en el procesamiento de la superficie del texto, que hemos discutido. Aquí solamente se toma en cuenta la comprensión, sin tematizar el procesamiento. Aquí, se trabaja a nivel textual y no con unidades artificialmente aisladas o construidas (sílabas, palabras, pseudopalabras). Aquí, se trabaja solamente con adultos universitarios, sin tomar en cuenta la dimensión evolutiva del proceso. Con todo, esta teoría nos parece un punto de partida muy rico con relación al estudio de la comprensión textual porque intenta tomar en cuenta aspectos fundamentales del proceso. Sin embargo, también diferimos en algunos aspectos, sea que hayan o no sido marcados por ellos mismos como limitaciones de su trabajo. Estos desacuerdos o limitaciones son:

- Como ellos mismos lo expresan, no toman en cuenta en sus estudios, en función de un recorte metodológico necesario, aspectos del procesamiento de la superficie del texto. Este recorte hace que permanezca oculto el texto efectivamente reconstruido por el lector, y los autores, a falta de datos acerca del procesamiento, identifican necesariamente el texto impreso con el texto leído. Veremos en nuestra investigación que esa distinción es fundamental, ya que es difícil asumir esa identidad, aún tratándose de lectores universitarios expertos.
- Como los autores mismos reconocen, haría falta incorporar una dimensión evolutiva en la investigación, ya que, seguramente, sería una aproximación rica en sorpresas: ¿cómo se las arregla un niño para llegar a reali-

zar todas esas operaciones semánticas postuladas por la teoría e inferidas a través del comportamiento adulto? ¿Cómo interactúa esa evolución con la que se realiza acerca del procesamiento superficial del texto?

- ¿Hasta qué grado se automatizan esas estrategias de procesamiento semántico y hasta qué grado permanecen como actividades plenamente conscientes, que hacen intervenir una reflexión activa de búsqueda de coherencia con base en la operación sobre los diferentes elementos que van siendo procesados?
- Podemos considerar que la construcción en línea de la macroestructura de un texto es ya un nivel muy importante de logro en lectura (para niños y adultos). Sin embargo, ¿no se puede ocultar, bajo la construcción de dicha macroestructura, la falta de comprensión de aspectos importantes del texto, de fragmentos de él?

Tres ejemplos de la influencia actual que en México ha ejercido ese modelo son: las investigaciones que conduce actualmente Silvia Rojas, investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aplicando este modelo al estudio de la comprensión infantil de textos; el segundo lo encontramos en la estructura que adquirieron las pruebas de lectura, aplicadas a nivel nacional por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel primaria, y con base en las cuales el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reportó sus datos en 2003. Las pruebas internacionales aplicadas por la OECD-PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development-Programme for Indicators of Student Achievement) son un tercer ejemplo, esta vez internacional, de influencia de esta teoría en el campo de la evaluación en lectura, pues ponen énfasis, por ejemplo, en la importancia de la realización de inferencias por parte del lector, que le permitan extraer del texto información que no está explícitamente escrita.

La teoría estratégica evolucionó, elaborada por Kintsch y sus colaboradores (y ya no por van Dijk) hasta una que actualmente se denomina *Teoría de la Construcción-Integración* (CI) de la *comprensión* (de textos).

Presentamos en primer lugar los rasgos más generales e importantes de esta última teoría, apoyándonos en las propias síntesis escritas por Kintsch en el libro *Comprehension: a paradigm of cognition*. Enseguida, expondremos las principales semejanzas y diferencias entre la teoría estratégica que venimos de exponer y que elaboró junto con van Dijk (1983) y la teoría CI, según su propia redacción. Finalmente, expondremos nuestros principales argumentos críticos, que buscan evidenciar las principales lagunas que somos capaces de observar en la teoría.

LOS RASGOS MÁS GENERALES DE LA TEORÍA CI

Se trata de una teoría cuya construcción lleva más de 20 años y tiene importantes antecedentes en el estudio de la memoria humana. W. Kintsch es un referente obligado en el tema, al menos desde la perspectiva del cognoscitismo anglosajón. Se nutre de trabajos de Psicología Cognitiva, de Inteligencia Artificial y de la aplicación de modelos matemáticos de procesos computacionales complejos (como LSA, “Latent Semantic Analysis”, Análisis de Semántica Latente). Se trata pues de una teoría que, aunque alejada de nuestro medio teórico habitual, el constructivismo, y desarrollada en un contexto científico diferente, merece respeto y estudio.

La teoría parte del principio de que todo proceso cognitivo supone representaciones mentales, que a su vez requieren de un formato para representarlas (por escrito) y estudiarlas. El formato proposicional, correspondiente al esquema predicado-argumento, ha mostrado ser el formato más adecuado y de uso más general, de acuerdo con Kintsch (1998):

El estudio de la cognición impone la necesidad de representar de alguna manera las estructuras mentales. La dificultad consiste en que hay muchas clases de estructuras mentales y en que un buen formato para la representación de las estructuras mentales debería ser adecuado para todos los tipos de estructuras. La unidad lingüística básica de significado es el esquema predicado-argumento y este esquema puede ser usado para representar también otros tipos de estructuras. Es un formato muy general, que incluye la representación de rasgos (*feature*), redes semánticas (*semantic nets*), sistemas de producción (*production systems*) y sistemas de marcos (*frame systems*). Sin embargo, las unidades predicado-argumento no sólo deben representar unidades abstractas de significado, sino que deben también representar el significado en muchos niveles: en el perceptivo, en el de la acción, en el lingüístico y en el simbólico. Aunque las unidades predicado-argumento son más adecuadas para la representación del significado en algunos niveles que en otros (simplemente, es más natural representar de esa manera una oración que una imagen), pueden ser usadas de manera general con el cuidado adecuado, siendo entonces el mejor formato disponible para representar las estructuras mentales en una teoría general de la cognición. (:47-48)

Es de fundamental importancia para los modelos psicológicos de comprensión cómo representamos la estructura semántica de un texto o el conocimiento y la experiencia de un lector necesarios para la comprensión

[...]. Dos formatos de representación fueron discutidos. Ambos están basados en el lenguaje, es decir, son representaciones al nivel narrativo-lingüístico, pero proveen aproximaciones razonablemente adecuadas también para otros niveles de representaciones mentales, como en la percepción o en formas basadas en la acción. La primera es la representación proposicional que se hizo usual en la psicología y en el estudio del lenguaje en los años setenta. Ha sido ampliamente usada desde entonces y hoy es muy familiar. La segunda es la representación vectorial que comparte algunos rasgos con representaciones proposicionales pero que por ahora no es bien conocida y debe ser explorada.

[...]

El uso de redes proposicionales como representaciones de conocimiento es más nuevo y no necesariamente está bien establecido. Tiene sin embargo muchos rasgos atractivos. Obviamente es bueno tener el mismo formato para la representación de los modelos mentales que un lector construye de un texto y para el del conocimiento del lector. Es más importante la gran flexibilidad de la notación proposicional. Muchas estructuras diferentes pueden ser representadas en el formato predicado-argumento: marcos, esquemas, guiones e incluso procedimientos. Entonces, la notación proposicional nos permite apropiarnos de una amplia variedad de estructuras mentales que han sido consideradas, de una u otra manera, útiles en ciencias cognitivas, sin forzarnos a escoger entre alternativas que tienen ventajas y desventajas. Lo que es más importante, sin embargo, es que las representaciones proposicionales nos invitan a pensar acerca del significado de manera diferente. El significado de un nodo en una red proposicional necesita ser construido a partir de la información que la red provee. Este es un proceso activo de muestreo de nodos relacionados y vecinos en la red y también de su integración en un todo coherente. Este puede ser un proceso casi superficial o uno extensivo y profundo, pero siempre ocurre en un contexto específico que predispone el resultado final. Entonces, el significado no es fijo y ya hecho, sino que debe ser construido otra vez en cada nuevo contexto.

El problema con las redes proposicionales como representaciones de conocimiento es que aunque trabajan bien en pequeños ejemplos ilustrativos, es imposible crear una gran red proposicional de conocimiento, realista, porque la red completa tendría que ser codificada a mano, como la representación de un texto completo. El Análisis de Semántica Latente [LSA, por sus siglas en inglés] puede aquí proveer una alternativa práctica. El programa puede aprender lo que necesita saber leyendo grandes cantidades de texto. La infor-

mación que necesita es información acerca de las correlaciones de alto nivel en la co-ocurrencia de las palabras. Como en el caso de las proposiciones, LSA trata el significado como patrones de relaciones semánticas. Las palabras, las oraciones o los textos completos pueden ser representados como vectores en un espacio semántico multidimensional y comparados con otros. (:91-92)

Se trata, pues, de una teoría básicamente conexionista (*conexionismo*) que supone que el lector construye, cíclicamente, redes de proposiciones (correspondientes a los nodos) que combinan elementos de la *base del texto* (proposiciones extraídas más o menos directamente del texto en sí) y del *modelo de situación* activado y/o elaborado por el lector, y a través del cual aporta su conocimiento, experiencia, etcétera, a la lectura. Supone un funcionamiento cíclico debido a las limitaciones de la memoria de trabajo (*working memory*) y supone la intervención de otras clases de memoria (como la memoria de trabajo de largo plazo, *long-term working memory*).

Kintsch plantea el proceso de comprensión en dos fases:

Un modelo del proceso de comprensión de textos intenta describir paso a paso los procesos por los cuales el lenguaje escrito o hablado es transformado en una representación en la mente del lector o del escucha. El modelo construcción-integración (CI) asume que este proceso involucra dos fases: una fase de construcción en la cual un modelo mental aproximado aunque incoherente es construido localmente a partir de la entrada textual y del objetivo y conocimiento del sujeto, y una fase de integración que consiste esencialmente en un proceso de *satisfacción de restricciones*, que rechaza construcciones locales inapropiadas en favor de aquellas que embonan en un todo coherente. Las reglas de construcción en este modelo pueden ser relativamente simples y robustas porque tienen que tomar en cuenta sólo el contexto local. El contexto global adquiere importancia hasta la fase de integración, cuando la red tentativa e incoherente que ha sido formada por las reglas de construcción libres de contexto alcanzan un estado estable.

El modelo CI difiere entonces de los procesos estrictamente arriba-abajo, de los procesos controlados-por-esquemas que requerirían reglas de construcción más sofisticadas y más afinadas. Dichas reglas tienden a ser frágiles e inseguras frente a la complejidad y la variabilidad del mundo real. Los procesos de comprensión humana no parecen trabajar de esta manera sino que emplean reglas locales más simples y robustas en conjunción con procesos holísticos de integración.

Los procesos mentales de los textos tienen dos fuentes: el texto en sí mismo y lo que le aporta el lector de sus conocimientos y experiencias, a partir de sus propias necesidades. De acuerdo a lo anterior, es siempre útil distinguir entre la base del texto (*textbase*) que refleja aproximadamente el texto como tal y el modelo de situación (*situation model*) que incluye las elaboraciones del lector. Diferentes lectores en diferentes ocasiones pueden balancear de diferente manera estos dos aspectos de la representación del texto. (:119-120)

El proceso de comprensión produce así, como su producto final, una representación mental, la memoria episódica del texto que consiste en una red de proposiciones interrelacionadas. Esta red es una estructura unitaria, pero con fines analíticos ha sido útil distinguir dos componentes, la base del texto y el modelo de situación.

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LA TEORÍA ESTRATÉGICA Y LA TEORÍA CI

El modelo CI comparte con el Modelo Estratégico de 1983 el mismo esquema básico que involucra la representación proposicional, el procesamiento por ciclos, la distinción entre micro- y macroestructura, la base del texto y el modelo de situación.

Por el contrario, estos modelos se diferencian en que el modelo CI cambia de un sistema de control basado en esquemas a un sistema abajo-arriba, en el cual los efectos del contexto son vistos como un sistema de *satisfacción de restricciones*. En el nuevo modelo, la teoría de la memoria de trabajo a largo plazo es usada para especificar los detalles del uso del conocimiento y la memoria en la comprensión. También se introdujo el Análisis de Semántica Latente como una alternativa a la representación proposicional que, si bien puede usarse en textos cortos (referidos como mini-textos) cuyo análisis proposicional se hace a mano, no es aplicable a textos muy largos, lo que sí puede hacerse con la técnica de Análisis de Semántica Latente, pues puede aplicarse a gran escala y de manera automática, lo que abre nuevos horizontes a la teoría de la comprensión, de acuerdo con el autor.

CRÍTICAS Y LAGUNAS DEL MODELO CI

Hasta donde hemos comprendido este modelo, nos parece que es uno muy elaborado que puede dar cuenta de muchos fenómenos observados en la investigación en lectura de las últimas décadas, cuya exposición sería materia de un libro completo. Sólo por dar un ejemplo, diríamos que permite dar cuenta de la lectura por momentos sin sentido que puede apreciarse en muchos lectores a través, por ejemplo, de los errores no significativos, que corresponderían, por momentos, a ese proceso de construcción significativa o sintáctica “incoherente”, realizado con base en reglas muy locales que no toman en cuenta el contexto: cuando el lector, por ejemplo, se centra en una configuración gráfica e infiere una palabra próxima pero alejada del contexto significativo global del texto. Todo esto sucedería antes del proceso de integración, el cual, al buscar la satisfacción de restricciones, podría dar por resultado una corrección del desacierto y una integración coherente de sentido.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, este modelo acarrea (o tiene) una serie de desventajas muy importantes.

- No toma en cuenta la manera de leer y supone la ecuación texto leído = texto impreso. Sin embargo, diferenciar uno y otro es crucial y su indiferenciación está ligada a fluctuaciones y decisiones de la teoría (lo que es la base del texto y su distinción con el modelo de situación).

La teoría CI, como su antecesora, no se ocupa del procesamiento de la superficie del texto, es decir, del procesamiento de las manchas de tinta sobre el papel. Esto hace que siempre se suponga que “el texto impreso” fue procesado tal cual y que es sobre ese procesamiento idealizado que se estudia la elaboración semántica del mismo por parte del lector.

No obstante, existen muchas evidencias de que el lector, aún universitario, transforma siempre el texto mientras lee: realiza desaciertos, agrupamientos particulares de palabras (la organización —o *parsing*— se ve modificada), realiza énfasis diversos al texto impreso, por ejemplo.

Lo anterior significa que el texto que estará siendo semánticamente procesado nunca es idéntico al texto impreso en papel, y sin embargo, la teoría y los cálculos matemáticos funcionan como si el texto escrito hubiera sido procesado en forma perfecta y por eso puede, en diversos momentos, manifestar que la base del texto

consiste en esos elementos y relaciones que son directamente derivados *del texto mismo*. Es lo que podría ser obtenido si un lingüista o un psicólogo paciente fuera a traducir el texto en una red proposicional y luego integrarla

ciclo por ciclo, como se describió antes, pero sin agregar nada que no esté explícitamente especificado en el texto. (:103. Las cursivas son nuestras)

Sin embargo, Kintsch es consciente de la dificultad que entraña la distinción entre base del texto y el modelo de situación, pues más adelante afirma:

La base del texto consiste en la red de proposiciones que representa el significado del texto, *como fue entendido por un lector particular*. Usualmente se asume un lector idealizado “normal” quien lee todo cuidadosamente y construye una proposición siempre que el texto lo requiere. Esto no es lo que necesariamente hacen los lectores reales, pero provee una línea base contra la cual comparar el desempeño de los lectores reales [...]. Otro componente de la base del texto, además de la estructura proposicional, es la estructura superficial del texto. (:105. Las cursivas son nuestras)

En una aproximación interaccionista coherente, cuál es *el texto mismo*, ¿el impreso o el leído? ¿Pueden llegar a ser ambos idénticos? Nosotros pensamos que está demostrado que no. Que siempre habrá una diferencia entre ellos, por mínima que esta sea (Goodman, 1967; Vaca, 2006).

Para una teoría de la lectura, requerimos tomar en cuenta las transformaciones que el lector genera desde el procesamiento de la superficie misma del texto. Por eso consideramos que no podemos estudiar de manera aislada el procesamiento de la superficie del texto respecto del procesamiento semántico del mismo, pues son una sola y misma cosa.

Por otro lado, las modificaciones que el lector impone al texto impreso tienen mucho que ver con el conocimiento que el lector tiene del lenguaje, de la escritura en particular y del tema textual implicado (entre otras muchas clases de conocimiento). Ellos intervienen para “establecer” el texto que será interpretado y es algo que una teoría de la lectura debe explicar. Por eso definimos a la lectura como la (re)construcción del texto y de su significado.

- *No toma en cuenta la distinción entre lenguaje oral y escrito y la especificidad de este último.* Ya Teberosky ha puesto de manifiesto que es frecuente en psicolingüística no tomar seriamente la distinción entre lengua oral y lengua escrita, sus importantes diferencias (Ferreiro, 2002). Respecto del procesamiento del texto escrito, esto nos parece evidente, aún trabajando exclusivamente con sujetos universitarios (Vaca, 2003b). Para dar sólo un ejemplo de la importancia de esta distinción, lo encontramos cuando Kintsch discute las reglas para la construcción de macroestructuras:

Hay también, sin embargo, señales ricas en los textos mismos que permiten la formación de macroestructuras. Pueden ser señales estructurales como los títulos, oraciones tópicas iniciales, exposiciones resumidas y cosas por el estilo tanto como una gran variedad de señales sintácticas y semánticas que son usadas principalmente para indicar importancia local en un discurso, pero que puede adquirir macrorrelevancia a través de inferencias acumulativas. Los elementos textuales que han sido repetidamente señalado de importancia local se hacen también importantes para la macroestructura. (p. 68)

Es muy interesante notar en la cita anterior que no hay ninguna referencia a las señales propiamente gráficas que resaltan aspectos local y globalmente importantes, tales como los subrayados, el uso de diferentes estilos tipográficos (itálicas, negritas, mayúsculas, etcétera), que son sistemas generalizados en las escrituras occidentales (Vachek, 1989). El dominio de esta especificidad gráfica es parte del conocimiento potencialmente movilizado por los lectores.

Desde nuestra perspectiva, toda teoría de la lectura requiere tomar en cuenta la especificidad de la escritura, así como sus múltiples semejanzas con la lengua oral, para poder dar cuenta del proceso que se estudia.

- *Se estudian mini-textos y no textos reales.* Esta teoría está fuertemente anclada en la psicolingüística anglosajona y utiliza una metodología experimental que, en términos reales, le permite llegar a estudiar, como máximo, la lectura de oraciones o, como dice Kintsch, mini-textos. Se trata, como ya lo dijimos, de una teoría esencialmente conexionista, inspirada de alguna manera en modelos neuropsicológicos (de ahí los conceptos de red, activación/inhibición, satisfacción de restricciones, etcétera).

Desde nuestro punto de vista, que es respetuoso y que en realidad no llega a comprender todos los detalles y complejidades de los experimentos y las técnicas empleadas para argumentar en favor de los diferentes modelos en discusión, es una aproximación “inductiva”, en el sentido de que pretende partir de la comprensión del procesamiento de elementos menores (las palabras, por lo general) para llegar a estudiar el procesamiento de textos completos. Si la lectura fuera un bosque, esta aproximación pretende apreciarlo y reconstruirlo con un microscopio: quizá esté conociendo detalles de la estructura morfológica de algunas hojas de algunos árboles del bosque, pero difícilmente, al menos por el momento, tendrá una panorámica, aunque sea borrosa, del bosque en su complejidad natural.

Nuestra aproximación epistemológica constructivista es inversa: partimos de una imagen muy borrosa del bosque y nos cuesta trabajo conocer detalles

(que ni siquiera son observables por nosotros) de la estructura morfológica de las hojas de los árboles. Es una aproximación “deductiva”, en el sentido de que pretende tener una imagen del conjunto y luego ir aclarando zonas más o menos delimitadas.

En cualquier caso, son a veces aproximaciones tan disímiles y que abordan los fenómenos a escalas tan diferentes, que resulta difícil siquiera comparar sus postulados y sus resultados. La diversidad es ley en lingüística, psicología y psicolingüística. Aunque es deseable buscar teorías cognitivas unificadas, por el momento es más un deseo que una realidad, aunque es importante comenzar a tender puentes de comunicación.

- *No se plantea un estudio genético o evolutivo.* Por sus características metodológicas, no se plantean los problemas en términos evolutivos, por lo que los sujetos de estudio son, como vimos, lectores o hablantes expertos, generalmente estudiantes universitarios.

Nuestra aproximación, en cambio, busca, de acuerdo a su propio paradigma filial, rastrear la génesis de la lectura en el niño. Buscaríamos explicar la lectura experta pero trazando su génesis. Ya hemos discutido que se trata de la génesis de una actividad y no la de una noción u objeto de conocimiento.

Nuestra exposición de la teoría de la CI de Kintsch seguramente la traiciona en muchos sentidos. Lo único que deseamos es situarla y darla a conocer en español, pues pocas han sido las traducciones de estos trabajos (véase Kintsch, 1996). El libro con el que nos hemos guiado hace una exposición organizada de la misma. Se trata de una teoría altamente elaborada, crítica respecto a muchas corrientes de investigación dentro de su propio campo, el de la psicolingüística anglosajona, y dentro de lo que suele llamarse “ciencias cognitivas” (neuropsicología, psicología cognitiva e inteligencia artificial). Tiene la virtud de mostrar la profundidad y el detalle al que una teoría psicológica de la comprensión de textos debe tender, independientemente de sus obvias limitaciones y restricciones.

➤ TEMA 6: EL TEXTO LEÍDO ES SIEMPRE DIFERENTE DEL TEXTO IMPRESO (P. 77)

➤ TEMA 7: NO SE ASUME UNA POSTURA EVOLUTIVA (P. 78)

5. TEORÍA MICROGENÉTICA DE LA LECTURA

Esta teoría pretende, en primer lugar, ver a la lectura fundamentalmente como una cuestión de conocimiento, y no tanto como una cuestión de “habilidad”; como un proceso contextualizado, y no uno que se pueda definir, estudiar o evaluar en el

vacío; como un proceso guiado por una meta u objetivo individual o social y que depende, por tanto, de la representación que el mismo lector construye de dicho objetivo; concibe a la lectura como una tarea no lineal, es decir, como una tarea que no necesariamente se inicia y se desarrolla de la misma manera de principio a fin, sino como una tarea que puede estar sujeta a múltiples retrocesos, regresiones y re-direccionamientos que dependen fuertemente tanto de las características del lector como de las características del texto que ese lector reconstruye. Finalmente, la visión microgenética de la lectura intenta enfatizar la interactividad profunda entre un lector particular y un texto particular.

De esta manera, se concibe la lectura como un proceso cognitivo mucho más parecido a uno de solución de problemas, que implica no sólo disponer de conocimientos (de diferente índole), sino de la necesidad actualizarlos y usarlos en el contexto de un conjunto de trayectos posibles de solución, cuya evolución dependerá de todos los factores anteriormente mencionados (conocimientos disponibles, objetivos fijados, actualizaciones particulares de conocimiento, representaciones que el lector construya de la tarea, etcétera). Exponemos a continuación los principales rasgos de esta visión de la lectura.

Efectivamente, para leer un texto escrito es necesario, mínimamente, conocer, en un cierto nivel, *el sistema gráfico* en el que está escrito, *la lengua* en la que está escrito y *el tema del texto*.

Este principio es conocido por quienes se dedican al desciframiento de escrituras antiguas. Chadwick (1987) narra magistralmente el derrotero del trabajo de Ventris (y de él mismo), quienes descifraron la escritura Lineal B (minoica). Respecto de la importancia que tiene el conocimiento de la lengua, frecuentemente olvidada por psicólogos, pedagogos y maestros, así como del conocimiento del sistema de escritura, nos dice:

Existe una clara semejanza entre una escritura ilegible y una clave secreta [...] la clave está inventada para evitar que se penetre en su secreto; [...] En el caso de la escritura existen tres posibilidades diferentes: puede tratarse de una lengua total o parcialmente conocida, pero escrita en un sistema desconocido; tal es el caso de las inscripciones de la antigua Persia [...] Segunda posibilidad: la escritura es conocida, la lengua desconocida. Es el caso de la lengua etrusca. Finalmente, la situación con que se enfrentaron los descifra- dores de la escritura minoica: una escritura desconocida y una lengua igualmente desconocida. El hecho de que *posteriormente* se comprobase que era conocida es ajeno a la cuestión. Tal hecho no contaba en los primeros pasos del desciframiento. (:57-58)

En otras partes de la narración, Chadwick deja ver la importancia que tiene para el desciframiento tener una idea, aunque sea vaga, del tema del texto escrito:

De este modo fue posible en muchos casos deducir el sentido general de las tablillas antes de poder leer una sola sílaba; era evidente que todas eran, casi sin excepción, listas, inventarios o catálogos. Por ejemplo, una lista de grupos de signos (“palabras”), seguidos cada uno de ellos por el ideograma HOMBRE y el número I, era evidentemente una lista de nombres masculinos, una relación de personal o algo semejante [...] Cuando una palabra aparece unida a un ideograma con cierta regularidad, la palabra es seguramente el nombre del objeto representado por el ideograma. Pero si hay varias palabras distintas unidas al mismo ideograma, pueden ser epítetos que indiquen los diversos tipos. (:63-64)

Además de la sorpresa que representa encontrar la “hipótesis del nombre” (atribuida por Ferreiro y Teberosky a los niños en evolución en 1979) en un texto escrito en 1958, nos deja claro que un conocimiento mínimo del contenido del texto es imprescindible para su lectura. Por lo anterior, establecemos el principio antes enunciado: para leer un texto es necesario conocer la lengua en la que está escrito, el sistema de escritura y el tema del texto.

La lectura es un *proceso interactivo* que se da entre un lector y un texto (o autor) particulares, cuyo objeto es la reconstrucción del texto por parte del lector, en forma y contenido. Es un proceso durante el cual un sujeto actúa sobre un texto, tanto como éste actúa sobre aquél:

Esquema 1: La lectura como proceso interactivo.

Lectura = Sujeto ↔ Texto escrito

Es claro que el sujeto actúa sobre el texto; lo forma o lo deforma, es decir, le da otra forma: cambia sus palabras, las acepciones de las mismas, lo organiza sintácticamente de alguna manera, da énfasis diversos a sus fragmentos, lo contextualiza según sus propios usos lingüísticos y objetivos; también lo interpreta según sus propias ideas y según su propia experiencia. Pero también el texto actúa sobre el sujeto, obligándolo a cambiar, a adaptarse a él, a aprender nuevas palabras y acepciones, a construir representaciones particulares, ya que mostrará cierta resistencia a ser asimilado. El texto escrito *crystaliza* de alguna

manera mucho conocimiento por parte del escritor y del editor del mismo. Por lo tanto, el texto también actúa sobre el sujeto, mostrándole sus límites y obligándolo a modificarse a sí mismo.

Esta interacción entre el lector y el texto puede ser analizada en tres planos diferentes:

- *El plano del sistema gráfico.* ¿A qué nivel conoce el sujeto el sistema de escritura, la **ortografía** usada en el texto, las convenciones de segmentación del texto y su marcaje gráfico —separación de palabras, puntuación, sangrías, estilística, etcétera? Por el lado del texto: ¿Qué exigencias de conocimiento previo le plantea al lector en cuanto a su construcción gráfica?
- *El plano del lenguaje.* ¿El vocabulario presente en el texto es compartido por el lector?; ¿la sintaxis de los enunciados del texto es conocida e interpretada por lector?; ¿la estructura del texto elegida por el escritor es conocida por el lector?; ¿el estilo retórico o narrativo es compartido por ellos?; ¿el texto incluye imágenes, cuadros o gráficos ligados a su contenido?
- *El plano del tema del texto.* ¿El lector conoce el tema del texto y su contexto, o le es ajeno en alguna medida?

Así, el conocimiento desplegado por el autor del texto en cada uno de los tres planos interactúa con el conocimiento que el lector tenga en esos mismos planos.

Hay también un eje de interacción interno al sujeto, que cruza todos los planos anteriores: el de los niveles de competencia (o conceptualización) involucrados y el nivel de desempeño general alcanzado por el sujeto, o nivel propiamente de lectura (interacción entre competencia y desempeño).

También entran en interacción el procesamiento superficial del texto (el procesamiento de las “manchas de tinta”) con el procesamiento semántico del mismo. El texto es forma y también es contenido. La lectura es la actividad de reconstrucción del texto, lo que implica que su reconstrucción sea tanto de la forma (su estructura superficial) como de su contenido (su significado), independientemente de que lo que sea recordado a más largo plazo sea sobre todo una **representación** creada de su contenido.

Por lo anterior, concebimos a la lectura como un proceso interactivo: cada acto de lectura supone interacción entre un autor y un lector particulares, entre la competencia y el desempeño del lector y, finalmente, supone interacción entre la reconstrucción del texto y de su contenido.

Por otro lado, el progreso de la lectura depende tanto de la modificación de los estados o niveles de conocimiento del lector en los diferentes planos (el del lenguaje, el de la escritura y el del tema) como de la modificación de los procedimientos (predominantes) de procesamiento que sean utilizados por él.

LA LECTURA COMO ACTIVIDAD COGNITIVA

Las actividades de leer y escribir son el motor de la evolución del conocimiento del sujeto acerca de la escritura y, parcialmente, acerca del tema del texto y del lenguaje; también es el motor del progreso de la actividad misma de lectura: en función de las resistencias encontradas durante la lectura, el sujeto podrá tomar conciencia de las lagunas en su conocimiento acerca del lenguaje, de la escritura o del tema tratado y de la necesidad de adecuación o inadecuación de los procedimientos de lectura adoptados, condición necesaria para buscar su sustitución.

La lectura es, por tanto, una *actividad cognitiva* y es necesario estudiarla como tal.

Desde el punto de vista de la psicología genética, lo anterior implica que además de realizar un análisis a nivel estructural, tendiente a comprender cómo evoluciona el conocimiento del sujeto acerca de la escritura-objeto en sus diferentes planos (sistémico y funcional) y cuáles son los periodos por los que necesariamente pasa dicha evolución de conocimiento, es necesario realizar una investigación sistemática acerca de cómo se organiza la *actividad* de leer (o las acciones implicadas en el leer), cómo evoluciona esa actividad y qué relaciones guarda la experiencia con la modificación del conocimiento acerca de la escritura.

Karmiloff-Smith e Inhelder (1974), en un interesante artículo tendiente a exponer un programa de investigación sobre la organización de las acciones de descubrimiento de novedades y orientadas hacia el logro de un objetivo, nos dicen:

Mientras que la investigación ginebrina ha aportado un análisis detallado de las estructuras cognitivas, nuestro conocimiento de los procesos cognitivos permanece fragmentario. El foco está ahora no sólo en el macro-desarrollo, sino también en los cambios que ocurren en las secuencias espontáneas de acción en micro-formación en los niños [...] El análisis se enfoca sobre las relaciones entre las secuencias de acción de los niños y sus teorías implícitas, que el observador infiere de las secuencias, más que de sus comentarios verbales. (:195)

En el artículo citado, que persigue la exploración de las acciones que los niños realizan para equilibrar una serie bien definida de barras de diferentes características, con centros de gravedad que pueden o no coincidir con los centros geométricos de las mismas, podemos asistir al siguiente tipo de descripciones:

Las secuencias de acciones fueron así: primero el niño coloca la barra más o menos simétricamente sobre el soporte, por ejemplo, cerca del centro geométrico; corrige en la dirección correcta, guiado por la sensación de la caída (los ajustes fueron muy rara vez hechos en la dirección equivocada); reajuste en la otra dirección (las correcciones fueron frecuentemente excesivas); se continúa la corrección hacia adelante y hacia atrás pero gradualmente con más cuidado, hasta que el equilibrio se logra. (:202)

En comparación con esas secuencias de acciones para el ajuste progresivo de las barras tendientes a lograr el equilibrio, podemos observar un fragmento de nuestras transcripciones de lectura:

ALE (2º GRADO, 8.0)

TEXTO:

Mi papá cantaba una cancioncita cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda.

LECTURA:

mi-papá y yo {no}

mi papá-

mi papá

ca-

ca:ntaba-

una ca:ncio-

una-cancion-cilla-cuando-de-pronto-{mmh}-

sin:t-

sin:tió-que-

sintió un-fue:rte-jalón-en-su-pie-porque-se l:e-había-quedado-

atorado-

en-

u:na-cue:rda-

en

una cuerda-

en

una cuerda*-

TEXTO:

Entonces calló.

LECTURA:

entonces- /kayó/- Ø/sú/-

/kayó/*-

TEXTO:

Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó.

LECTURA:

Ø/subí-/
 /subíta:m-/
 /subí-ta-men/ [¿qué dice?]
 /subí-tam-/ [susurro]
 /subí-ta-me:nte-/ [susurro]
 /subí-/
 /subí-tamén-te/ {qué es /subítamente/?} [...] rápidamente
 lo-
 la- /k/-
 cue:rda-jaló de-nue:vo-y-mi-padre-/kajó/-

[muy bien, ¿qué le entendiste?] que... su papá, bueno, que... cuando llegaron al lugar indicado, soltaron la red para que los peces se... se quedaran ahí... atrapados, y... luego esperaron ho:ras, y su papá luego... luego estaba... la... lo estaba jalando una cuerda... y... y de repente lo jaló y su papá cayó [¿a dónde?] al agua [¿y qué irá a pasar?] no sé [vamos a ver..., ¿qué crees que vaya a pasar?] ... que... encontrara... su papá... una... raya [claro que sí, a ver..., lee]

Es fácilmente observable el paralelismo que deseamos establecer: una secuencia de acciones con ajustes progresivos que llevan finalmente al logro de objetivos: el equilibrio de la barra, en el primer caso; la re-construcción de un texto, con un significado compatible con él, en el segundo.

Proponemos, pues, una estudio de la lectura como una actividad organizada que depende sólo parcialmente de las conceptualizaciones acerca de la escritura, pero que es mucho más compleja por cuanto se trata de un comportamiento orientado hacia el logro de un objetivo: más allá del de la reconstrucción del texto y de su significado (parte integrante del proceso de lectura), un objetivo o meta orientado por necesidades individuales y sociales. Además, hace intervenir diversos sistemas cognitivos (el conocimiento de la lengua, el conocimiento del tema del texto, del mundo, etcétera).

Con la palabra *proceso* pretendemos enfatizar el hecho de que se trata de *secuencias de acciones psicolingüísticas que se desarrollan en el tiempo* que dura un acto de lectura (que pueden ser segundos, minutos u horas).

La lectura, como proceso, evoluciona. Llamaremos *progreso* a la evolución del proceso de lectura, para no hablar de meta-proceso o del proceso de un proceso.

IMPLICACIONES DE LA VISIÓN MICROGENÉTICA

Concebir la lectura como una microgénesis tiene algunas consecuencias importantes.

1. Cada caso de interacción es específico, ya que se realiza entre un sujeto y un texto particulares, para lograr un objetivo en particular, en un contexto particular. Por eso *es muy difícil hacer cierto tipo de generalizaciones cuando hablamos de la lectura*.

Afirmar, por ejemplo, que “Juan lee mal”, además de ambiguo, es difícil de sostener. Si decimos que lee mal porque comete muchos errores, debemos preguntarnos cuántos comete, qué tipo de errores comete, ante qué textos, en cuáles circunstancias los comete y cuáles y cuántos errores cometen los sujetos semejantes a Juan. Puede suceder, por el contrario, que nuestro hipotético Juan haya, efectivamente, leído mal ese texto (de acuerdo con algún parámetro como el de los errores), pero que otros textos los lea muy bien de acuerdo con el mismo parámetro. Entonces, no es verdadera la afirmación “Juan lee mal”, sino que solamente es cierto, si lo es, que “Juan leyó mal ese texto” respecto del parámetro “errores cometidos”, en virtud de que cometió muchos más errores que el promedio de los sujetos similares a él cuando leen ese texto.

Otra generalización, esta vez mucho más delicada, que suele hacerse acerca de los lectores es que *no comprenden lo que leen*. Nuestro lector ya podrá imaginar el tipo de argumentos que podemos desarrollar contra esa generalización: ¿qué lector?, ¿ante cual texto?, ¿qué presuposiciones hay que compartir para comprender ese texto en particular?, etcétera.

2. La ecuación *texto leído = texto impreso* es falsa y debe ser sustituida por la ecuación *texto leído ≠ texto impreso*.

Esta ecuación establece que *siempre* habrá una diferencia, por mínima que sea, entre el texto reconstruido por el lector y el texto efectivamente escrito o impreso. Durante el proceso de lectura, una o varias palabras cambiaron, se omitieron otras, se les asignó una acepción semántica diferente de la utilizada por el autor; se rompió también la “cadencia del discurso”, se organizaron las palabras de forma diferente (en estructuras sintácticas similares), etcétera. El texto interpretado será *necesariamente* el texto leído, por lo que, en sentido estricto, el texto impreso no puede tomarse como parámetro para evaluar la comprensión del mismo.

3. El objetivo de la lectura influye en el proceso. La lectura puede desenvolverse de muy diferente manera dependiendo del *objetivo de la lectura*.

No es lo mismo retomar una novela que leemos mientras llega la hora de ir al dentista, a leer el informe técnico que mecanografió nuestra secretaria y que debemos marcar para que sea corregido antes de entregarlo a su destinatario final.

El primer caso corresponde a una lectura cuyo objetivo es recreativo y que, por lo tanto, vuelve más probables ciertas acciones que otras: salvo casos especiales, no leemos una novela consultando constantemente el diccionario. Si nos topamos con una palabra desconocida, la interpretamos con base en el contexto; si ya hemos leído una buena parte de la novela, ya estaremos familiarizados con los giros gramaticales y el léxico que el autor utiliza. Si, por el contrario, estamos comenzando dicha novela (y no hemos leído otra novela de ese autor), deberemos apenas comenzar a familiarizarnos con su estilo, lo que puede acarrear cierto trabajo inicial adicional a la lectura.

El segundo caso, es decir, el caso en el que hipotéticamente leemos el texto mecanografiado por nuestra secretaria, supone una lectura muy diferente, orientada a encontrar ciertos errores sistemáticos de escritura (de dedo o de ortografía); la lectura también estará orientada a observar la claridad de nuestro propio escrito, su veracidad, su conveniencia, su usabilidad, etcétera.

Esta diversidad de modos en los que se puede emprender la actividad de lectura también está marcada por la diversidad de los textos que se leen y los objetivos o metas que se persigan al leer cada género textual: leer una novela es muy diferente y se hace por objetivos muy diferentes que leer un texto informativo en una enciclopedia. Aun dentro del mismo género pueden variar los objetivos: resolver una o más dudas específicas y genuinas, o bien responder a un cuestionario escolar o hacer un trabajo sobre el tema.

Así pues, conceptualizar el proceso de lectura como interactivo, nos permite apreciar la riqueza y complejidad del acto de lectura y también nos hace observable la participación de los dos actores principales en interacción: el texto y el lector. También nos hace imposible hacer cierto tipo de generalizaciones a las que estamos acostumbrados.

4. Las diferencias entre los conocimientos del lector y los conocimientos implícitos en el texto, es decir, aquellos que fueron movilizados por el escritor o por el editor, implican respuestas que suponen un equilibrio entre la asimilación del texto y la acomodación del sujeto al mismo, tanto al nivel del procesamiento como al nivel de la comprensión del texto.

Mientras mayores sean las diferencias en los niveles o estados de conocimiento implícitos al texto y los disponibles en el lector, en los diferentes planos, mayores serán las dificultades de procesamiento del texto (habrá una lectura

poco fluida basada en unidades pequeñas de información y presentará muchos errores, correcciones y retrocesos) y mayor será también la probabilidad de que se dé una asimilación abusiva del contenido del texto a los esquemas propios del sujeto (no se comprende el texto, deformándose su contenido e interpretándolo sólo de acuerdo con los esquemas interpretativos del lector) o bien de que la lectura del texto exija al lector una acomodación de sus estructuras (en cualquiera de los planos), acomodación que permita la asimilación de su contenido, caso en el cual hay aprendizaje o modificación de la competencia (de los esquemas) en cualquiera de los planos.

Inversamente, mientras menores sean esas diferencias, menor será el trabajo de procesamiento necesario (más fluida será la lectura) y más coincidente será la reconstrucción significativa del contenido del texto por parte del lector con las intenciones comunicativas del autor.

La coordinación entre los contenidos aportados por el texto que se lee y los ya presentes en el sujeto sigue las mismas leyes generales de la adquisición de conocimiento: existe un inter-juego constante entre la asimilación de esos contenidos a las estructuras ya construidas por el sujeto y la acomodación de éstas a aquéllos.

Lo anterior ha sido expresado mediante el concepto de *usabilidad* de los textos: ¿qué tan comprensible es un texto para un sujeto específico? La comprensión de un texto es sólo una de las caras de la moneda; la otra, es el texto mismo, su estructura, la apuesta específica que el escritor hace acerca de quién es su lector y qué conoce éste, apuesta de la que se deriva la necesidad de explicitar algunos aspectos de los temas desarrollados en el texto y no otros. Algunas veces será el lector quien no entienda el texto; otras, será el texto el que no se deja comprender por ciertos lectores. Leer y redactar textos es un modo particular de interacción.

Mientras mayor sea la diferencia entre el lector y el texto en cualquiera de los planos de conocimiento necesarios, mayor será la *magnitud de la asimilación* del contenido del texto a las estructuras del sujeto (es decir, mayor será la deformación de la forma y del contenido del texto para poder incorporarlo) y mayor será también el trabajo de procesamiento, es decir, la dificultad al leerlo. Este caso corresponde al de la construcción deformante y con tropiezos del mensaje de un texto. De manera converso, mayor será la magnitud de la acomodación necesaria del sujeto para poder incorporar el texto. Este caso corresponde al de una lectura muy activa en la que el lector se moviliza y se transforma a sí mismo para poder incorporar el texto.

Inversamente, mientras menores sean esas diferencias, mayor será la fluidez de lectura y menor el trabajo cognitivo implicado en el procesamiento y en la interpretación del texto, como se muestra en el esquema 2.

Esquema 2. Implicaciones de las diferencias en el conocimiento entre el lector y el texto (o autor).

Diferencia		
	mínima	máxima
Nivel de Comprensión	Asimilación deformante mínima con acomodación también mínima.	Asimilación deformante máxima con necesidad de acomodación por parte del lector.
Nivel del Procesamiento	Mayor fluidez de lectura	Menor fluidez de lectura.

En límites extremos podemos ubicar a un autor que lee su propio texto antes de mandarlo a imprenta (no hay diferencias entre el lector y el texto —o son mínimas—) frente a un niño de siete años intentando leer un discurso político (diferencias extremas entre el lector y el texto, cuya comprensión requiere conocer el contexto sociopolítico al que pertenece dicho discurso).

Un acto de lectura es, en el sentido antes expresado, como un acto de conocimiento: es interactivo (y por tanto lo observado depende de los instrumentos de observación del sujeto), tiene límites inalcanzables (no existe el conocimiento absoluto tanto como no existe la comprensión exacta y la reconstrucción perfecta de un texto); es un proceso activo, más que receptivo y supone siempre un equilibrio entre la asimilación del texto por el lector y la acomodación del lector al texto.

LOS PLANOS EN INTERACCIÓN

EL SISTEMA GRÁFICO

El sistema gráfico puede ser visto desde un punto de vista lingüístico como un pluri-sistema, es decir, un conjunto de sistemas o principios de representación que interactúan para formar lo que se llama el sistema gráfico de una lengua, su escritura.

En virtud de su complejidad y de su heterogeneidad, su adquisición no puede ser estudiada, desde la psicología genética, como un sistema homogéneo, de tal forma que no puede describirse una y sólo una psicogénesis de la lengua escrita. Es posible describir, en cambio, diversas psicogénesis, cada una respecto de un subsistema bien definido del sistema: el principio alfabético de escritura, la segmentación del texto en **palabras**, los usos logográficos de las letras o patrones de letras (la distinción entre las escrituras echo vs. hecho o calló vs. cayó expresan esos usos, muy frecuentes en la escritura del español), los morfogramas (la b común a tubo, tubería, tubular, tuberculosis; echo y echar o hecho con hacer) que expresa el vínculo en series de palabras como esa y otras muchas, la representación de los patrones acentuales básicos de las palabras (callo vs. calló o bien, simplemente, la función que cumple la tilde en la palabra escrita tibu-rón), la puntuación, los recursos estilísticos de lo escrito, el uso diacrítico de la tilde (por ejemplo: de vs. dé), etcétera.

Pero la escritura como sistema social no puede ser descrita sólo en el *plano sistémico*, es decir, solamente desde el punto de vista de cómo funciona el sistema de representación. La escritura guarda una serie de interacciones con la lengua, como sistema, y con el lenguaje oral, es decir, con el lenguaje usado por los hablantes. Son muchos los estudios que actualmente intentan caracterizar los usos y las normas usadas en la oralidad y en la escritura, o en las situaciones comunicativas específicas: se puede “hablar formalmente” en situaciones comunicativas orales como también se puede “escribir informalmente” en otro tipo de situaciones comunicativas (en un *chat*, por ejemplo). Los textos, que pueden ser orales y escritos, guardan relaciones según su contexto comunicativo, de tal manera que se tienden a diferenciar los textos en su estructura, y tienden a adoptar estructuras más o menos fijas, según su función: los textos narrativos tienen una estructura diferente de la de los textos informativos, poéticos, legales, periodísticos, etcétera. Además, los textos adquieren cierto tipo de características, siempre en interacción con su contexto, dependiendo de si son orales, si son escritos para ser leídos por el receptor final o si son escritos para ser leídos por un locutor que los hará llegar por la vía oral al receptor final.

Manejarse dentro de estas distinciones textuales (con las características que entrañan, como el uso de metalenguajes especiales), es también parte del aprendizaje de la lengua escrita y del conocimiento necesario para usarla como un sistema comunicativo.

Finalmente, resulta importante subrayar, por obvio que parezca, que una parte importante del conocimiento de la lengua escrita y de su uso, radica justamente en la posibilidad de explotación de su característica más claramente

distintiva del habla, que es precisamente su permanencia. La posibilidad que tiene el lector de imponer su propio ritmo al discurso escrito (regulando su propio ritmo de lectura) es una de las posibilidades más trascendentes de la escritura, pues libera al lector de la prisa de procesamiento del discurso oral y le otorga la posibilidad del tiempo individualmente necesario para el análisis del texto, en forma y en contenido. Esto permite la posibilidad de profundizar el análisis del mensaje, en sus consecuencias, en sus implicaciones, si bien se perdieron otras posibilidades propias del discurso oral, ligadas a las posibilidades interactivas entre el hablante y el escucha durante una comunicación oral.

Poco es lo que se conoce acerca de la adquisición de la escritura fuera del plano sistémico, aunque existen ya intentos muy serios de tomar en cuenta este plano a nivel didáctico (el enfoque funcional de la enseñanza del español y los libros de texto asociados a este enfoque son un ejemplo importante).

EL LENGUAJE

El lenguaje movilizado por el autor y por todos aquellos que intervienen en la producción y publicación de un texto (correctores de estilo, editores, ilustradores, etcétera) varía necesariamente del lenguaje del lector individual. Lo anterior a pesar de que en la actualidad el lenguaje humano es una verdadera “lengua prima” (L’), de acuerdo con Catach, si el humano del que se trata se ha desarrollado y habita en una ciudad, y pertenece a las clases con acceso a la educación y a la cultura escrita.

Vachek (1989) expresa así las relaciones entre la lengua hablada y la escrita:

Correspondencia entre las normas hablada y escrita del lenguaje. Una conclusión importante que se sigue lógicamente de la mencionada diferenciación funcional es la necesidad de que se mantenga alguna correspondencia entre las dos normas del lenguaje. Esa correspondencia es absolutamente necesaria por razones puramente prácticas —y el usuario del lenguaje se encontrará en situaciones en las que debe pasar de un enunciado hablado a uno escrito o viceversa (i.e. tiene que escribir lo que ha sido dicho o leer oralmente lo que ha sido escrito). Si la brecha que separa las dos normas resulta muy ancha, el proceso de cambio de una forma a otra es sentido como siendo muy difícil y pueden emerger entonces demandas para adelgazar la brecha; en términos populares, de una reforma ortográfica.

Es oportuno aquí decir que el acento debería ser puesto en la necesidad de mantener aparte dos términos que han sido erróneamente vistos como sinónimos, lenguaje escrito y ortografía (popularmente, *spelling*). Sin embargo, la ortografía no debe ser identificada con el lenguaje escrito o, más exactamente, con la norma escrita del lenguaje. En realidad la ortografía podría ser definida como un conjunto de reglas a ser empleadas con el propósito de pasar de un enunciado hablado a su contraparte escrita. Más popularmente, podría ser vista como un puente que dirige de la norma hablada a la escrita. Eventualmente, el puente correspondiente que dirige en la dirección opuesta es la “pronunciación”, que cuenta con un conjunto de reglas para cambiar de un enunciado escrito a su contraparte hablada, simplemente leyendo en voz alta. (:93-94)

[...]

A pesar de que lo dicho anteriormente acerca de la diferenciación funcional de las dos normas del lenguaje parece ser suficientemente claro, se ha objetado el *estatus* funcional específico de la norma escrita. Este *estatus*, es importante decirlo, implica cierto monto de autonomía funcional en relación con la correspondiente norma hablada. Es necesario subrayar aquí que nuestra formulación habla de cierto monto de esa autonomía funcional y no de un *estatus* absolutamente autónomo de la norma escrita, como algunos de los críticos de la concepción de la Escuela de Praga quieren creer. No puede haber duda, pues, de que la norma escrita constituye una especie de superestructura sobre su contraparte hablada, si se oponen las dos en términos estructuralistas, pudiendo ser denotada la norma escrita como el miembro marcado de esa oposición, mientras que la norma hablada puede tener el *estatus* de su miembro no marcado. (:94)

En el terreno psicológico, pues, es difícil pensar en una autonomía absoluta del lenguaje escrito respecto del hablado. Más allá de la discusión de si el texto escrito debe ser transformado en oral para ser comprendido, entramos aquí a una discusión que desborda el terreno de la lectura para llegar al terreno de la relación entre lenguaje y pensamiento: ¿pensamos con autonomía absoluta del lenguaje o, por el contrario, nuestro pensamiento está inexorablemente entreverado al lenguaje? Pensar, aquí, debemos entenderlo como la construcción de representaciones originales, cualquiera que sea su formato, las cuales suponen la aplicación de una serie de operaciones psicológicas de reorganización de información proveniente de diversas fuentes. Independientemente de la cuestión de la autonomía posible del pensamiento respecto del lenguaje, en

casos que son más o menos claros y que recurren a otros sistemas semióticos (imagen mental, sueño, imitación), diríamos que es difícil pensar que el procesamiento de un texto escrito se realice al margen mismo del lenguaje (véase más adelante el tema 10).

Consideramos que estamos aún lejos de hacer más que especulaciones al respecto, pero creemos que incluso la lectura silenciosa reproduce de manera quizá esquemática o aproximativa el discurso escrito como si fuera oral. Es decir, es oral-interior, lenguaje esquematizado, pero siempre ligado a la acción de hablar. Esta posición es concordante con los resultados de estudios neurofisiológicos:

Debe recordarse que en el aprendizaje de la lectura el niño debe forzosamente pronunciar en voz alta los fonemas representados en los grafemas. Esta actividad articuladora-propioceptiva con la que comienza el aprendizaje de la lectura no se pierde, aunque en el curso de los años, y con una mayor experiencia lectora, parece cesar, observándose un proceso iniciado con la lectura en voz alta, la cual después pasa a ser cuchicheada, luego se reduce, limitándose a aparecer sólo como movimientos de los labios para, finalmente, convertirse en lectura silenciosa, la cual, sin embargo, mediante el registro de la actividad eléctrica de los músculos articulatorios demuestra que, aun cuando no haya sonidos audibles, ni movimientos visibles de los labios, permanece como una actividad articuladora encubierta. (Alcaráz, Martínez-Casas, Gómez y de la Mora, 2003, p. 146)

Desde una perspectiva constructivista es claro que el aprendizaje de la lectura y la escritura no comienza, ni mucho menos *debe* comenzar con la pronunciación de fonemas. Los inicios de la escritura, hoy lo sabemos bien, siguen una ruta totalmente diferente. Sin embargo, en un punto intermedio de este proceso, efectivamente, los niños, al escribir, analizan las palabras en sílabas y fonemas para representarlos, de manera que es muchas veces perfectamente audible. Lo que queremos subrayar es la existencia de estos registros eléctricos que muestran actividad articuladora imperceptible, actividad que puede estar en correspondencia con el flujo de imágenes acústicas al que hemos hecho referencia e, incluso, con el flujo de imágenes u otro tipo de representaciones durante la lectura.

Que para casos particulares de lectura, sobre fragmentos muy limitados de texto (palabras o sintagmas), pueda haber un acceso directo al significado sin “oralización interior”, nos parece claro que es posible. Sin embargo, para

el procesamiento de un texto escrito largo (un conjunto de tres buenos párrafos, por ejemplo) nos parece difícil de probar que existe un acceso cabal a su significado sin la reconstrucción de su forma, lo que supone la reconstrucción misma del discurso, equivalente entonces a la reconstrucción de su forma oral o pronunciable.

Tanto a nivel de la lengua (como sistema abstracto) como a nivel de lenguaje (lengua en uso), la interdependencia existente entre las normas de lenguaje oral y escrito nos parece evidente. Siguiendo a Catach, esa distinción es en realidad falsa, al menos en los grupos de la sociedad en los que la escritura tiene tanta presencia cotidiana como el lenguaje oral. En esos casos (como siempre, casos privilegiados aún en el siglo XXI) existe una verdadera “lengua prima”, con múltiples interacciones e influencias mutuas, tanto en el plano lingüístico como psicológico.

No podemos, pues, más que concluir que las relaciones entre lengua escrita y lengua oral (u oralidad) son muy estrechas y que, nuevamente, se pierde de vista la visión evolutiva. Bien puede ser que se vayan independizando con el tiempo y la experiencia de uso, pero esa independencia llegará sólo hasta cierto punto, que permita, en términos de lo que Vachek llama puentes o sistemas de reglas, el paso de una a otra (ortografía y pronunciación), de acuerdo con el fragmento citado.

Subrayemos, finalmente, la relación entre este problema y la toma en consideración de la dimensión evolutiva, frecuentemente olvidada.

*EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO, O DE LOS
POSIBLES TEMAS DE LOS TEXTOS*

Sea cual sea la vertiente de investigación que se adopte respecto de la lectura, todas están de acuerdo en este punto: para leer se requiere conocimiento del mundo, del tema del texto.

Las diferentes corrientes le asignan mayor o menor peso a este conocimiento dentro del proceso de la lectura y estudian su estructura o funcionamiento con mayor o menor detenimiento.

Por ejemplo, las investigaciones de “acceso al léxico mental” intentan inferir la estructura que pueda tener el *lexicón*, es decir, el “diccionario mental” que se supone necesario para posibilitar la producción e interpretación del lenguaje. En esta línea, los estudios pueden ser de un refinamiento increíble en supuestos, metodología y tópicos de discusión (Cutler, 2000).

Puesto que nosotros estamos abordando de manera panorámica las teorías de la lectura, no entraremos al detalle de los modelos (muchos de ellos oscuros e inaccesibles para nosotros, por cuestiones, justamente, de contexto o conocimiento previo), ni del cómo se supone que funciona la recuperación de información semántica durante la lectura, desde estos modelos que son básicamente conexionistas.

El rasgo interactivo de nuestra teoría microgenética está presente en una gran cantidad de autores, aún con el mismo nombre. Lo que intentamos en realidad es lograr una síntesis panorámica más o menos diferenciada de los otros bosquejos teóricos que hemos expuesto.

Podemos, pues, extraer de esta teoría tres temas que nos parecen particularmente relevantes y pasar entonces a desarrollar con cierto detenimiento los temas que proponemos discutir y retomar en la investigación. Estos temas pueden constituirse, en algún sentido, en un programa de investigación de la visión microgenética en psicología de la lectura.

➔ TEMA 8: ¿LEER: HABILIDAD O ACTIVIDAD? (P. 79)

➔ TEMA 9: ¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES EN LECTURA? (P. 87)

➔ TEMA 10: LECTURA, PENSAMIENTO Y ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO (P. 88)

B. TEMAS EN DISCUSIÓN

A partir de las cinco teorías previamente presentadas, exponemos diez temas que nos parecen polémicos y constituyen cuestiones pendientes de investigación, ya sea teórica o empírica.

➔ 1. LAS UNIDADES DE PROCESAMIENTO

El primer tema que nos parece oportuno señalar es el referente a las unidades de lectura. Según Sprenger-Charolles y Casalis (1996), hay cierta ambigüedad respecto del tema de la unidad de procesamiento:

Por ejemplo. Mientras que Frith en su publicación de 1986 habla de “letter-sound by letter-sound analysis” (es decir, análisis de letra a sonido por letra a sonido), en el texto aparecido en 1985 evoca las correspondencias entre grafema y fonema.

Parece que para esta autora, así como para Morton, el término de grafema está siendo utilizado como sinónimo de letra. Entonces, la letra —a diferencia del grafema— no re-envía sistemáticamente a un fonema. Es el caso muy frecuente en francés donde el sistema de escritura se caracteriza por la fuerte presencia de grupos de letras que representan un solo y mismo fonema. (:24-25)

¿Cuál es *la* unidad de lectura? ¿Es la misma la unidad de lectura con independencia de la experiencia que se tenga como lector? ¿Hay una sola unidad de lectura o varias, según las circunstancias de la lectura, las del lector, las del texto enfrentado?

Desde nuestro punto de vista, no existe una sola unidad de procesamiento, sino varias, y éstas dependen del progreso mismo de la lectura. De acuerdo con nuestras investigaciones, los niños tienden a adoptar la sílaba como unidad de procesamiento cuando comienzan a leer convencionalmente. Tienden a agrupar dos o tres elementos gráficos y a inferir una sílaba posible en correspondencia con esos elementos. No se trata, pues, de un procedimiento de descifrado letra por letra, de una transducción de letras (o grafemas) a fonemas y de una síntesis posterior.

En lugar de este procedimiento de decodificación, consideramos que la idea del procedimiento de *inferencia silábica* explica mejor los siguientes hechos que hemos podido constatar en nuestras investigaciones:

- que los lectores iniciales tienden a leer por unidades sub-léxicas, silabeando las palabras del texto (Vaca, 1997), con más o menos ajustes silábicos.
- se explican así mejor los frecuentes errores no léxicos que los lectores principiantes cometen y que tienen por consecuencia la emisión de pseudo-palabras, es decir, configuraciones fonemáticas que parecen palabras pero que no lo son. Como hemos argumentado en otro lado (Vaca, 2006) esta es la mejor manera de explicar los errores tradicionalmente llamados y concebidos como de sustituciones, omisiones, introducciones y permutaciones *de fonemas* durante la lectura, cuando su resultado es una pseudo-palabra.

Así pues, desde nuestra perspectiva, el procedimiento de descifrado o de decodificación, tal y como ha sido definido, no existe. En cambio, sí existe el procedimiento de *inferencia silábica* que produce los fenómenos *aparentes* que han sido descritos como “desciframiento del texto”.

En este caso, la unidad, si bien tiende a ser la sílaba oral, es en realidad una agrupación de grafemas, que gira casi siempre alrededor de dos, y que varía según el contexto lingüístico en el que se lea y según el niño tenga ya establecidos los grafemas, en cuyo caso esos grupos de letras serán considerados como

unidades en sí mismas que se agruparán con otros grafemas. En español, los grafemas más tempranamente manejados son los dígrafos *ch*, *qu*, de acuerdo al corpus de errores de lectura que hemos establecido, a diferencia, por ejemplo, del grafema *g*, del que encontramos 31 errores, interpretado como *g* débil, cuando en realidad debía ser interpretado como *g* fuerte.

Hemos enfatizado, quizá no lo suficiente, que nuestro sistema gráfico NO indica los límites silábicos al interior de las palabras, por lo que la búsqueda de sílabas se convierte en un proceso de ensayo y error, de reagrupación constante de letras. En español, las sílabas orales puede corresponderse con una, dos, tres, cuatro o hasta cinco letras (quizá más). Por eso, el problema de saber cuántas letras agrupar para encontrar una sílaba, que sea además una sílaba de la palabra que se está leyendo, es un problema IRRESOLUBLE ya que, al no conocer cuál es la palabra escrita (sub-meta de la lectura en ese momento), no se tienen los datos necesarios para saber cómo agrupar las letras, de tal forma que los grupos se correspondan con sílabas. Si a este razonamiento le adjuntamos el dato de que, efectivamente, los lectores principiantes logran silabear con cierta fluidez el texto, sin demasiados ajustes y retrocesos, debemos sospechar que se están apoyando en algo más que las letras y sus valores sonoros (de base o co-textuales).

Generalmente, esta unidad de procesamiento está imbricada en una unidad gráfica que es la palabra, por estar delimitada claramente entre blancos. A pesar de que no siempre es así y de que hemos podido constatar muchos errores de lectura que no consideran el límite entre palabras (108 errores, correspondientes al 5% del total), sí lo es de manera general.

En cierto momento, la unidad de lectura parece ser sustituida y adoptarse ahora la palabra como unidad básica de procesamiento. En este momento, no se buscarán ya las sílabas, sino las palabras. La cadencia de lectura del niño adquiere en este momento una apariencia entrecortada, arrítmica, aunque más fluida que en el momento anterior. Sin embargo, aún en este momento estamos imposibilitados de hablar de un puro reconocimiento global de las palabras o de la aplicación de un procedimiento logográfico, pues es frecuente que *las palabras* sean sustituidas, introducidas u omitidas de acuerdo con su contexto sintáctico, semántico y contextual en general. Nuevamente, el procedimiento que mejor explica los fenómenos observados es el de **inferencia léxica**, según hemos argumentado en obras anteriores (Vaca, 1997 y 2006).

Finalmente, la unidad de procesamiento parece desplazarse hacia unidades lingüísticas mayores, partiendo nuevamente de la agrupación de pares, ahora de palabras (inicial y generalmente una corta y una larga o viceversa)

y que tienden a coincidir, progresivamente, con constituyentes gramaticales del texto mismo que se lee. Este ajuste gramatical da a la lectura del niño una apariencia de fluidez.

En conclusión: la unidad de procesamiento del texto cambia progresivamente, pero no se trata de una unidad perceptiva. La unidad es definida por el lector, en función de los procedimientos de procesamiento que está en posibilidad de usar, los cuales implican mucho más que “habilidades perceptivas”: implican toda una serie de coordinaciones de información provenientes tanto del exterior (los elementos gráficos activamente agrupados por el lector) como del interior (las diversas clases de conocimiento involucradas y usadas como base para inferir las unidades). Los procedimientos de lectura son los vehículos para la actualización y uso del conocimiento empleado durante la resolución de la tarea que llamamos leer.

Es difícil decir en qué medida, en los momentos más iniciales, el sujeto usa la información fonológica o léxica inferida (las sílabas o las palabras) como información útil que, coordinada con otras, sea la base para nuevas inferencias. Es decir, si, por ejemplo, un lector infiere una sílaba de una palabra (la diga en voz alta o no, lo que importa es la imagen acústica de la sílaba), esa configuración fonemática puede constituirse en información usada para inferir la palabra completa (inferencia con base en la sílaba inicial). En este sentido, existe una relación entre lectura y oralización, que bien puede no ser una relación de dependencia o de subordinación, pero que existe. Los sistemas gráficos son sistemas relativamente autónomos de los lenguaje orales, lo que implica que son también relativamente dependientes de ellos. Nuestro siguiente tema se orienta a reflexionar sobre esta relación.

➔ 2: LECTURA Y ORALIDAD

Oralidad es un término que se adoptó para evitar otros (Blanche-Benveniste, 1998), tales como *lengua* o *lenguaje hablado* o simplemente *habla*, que han tenido, según explica ella misma (véase glosario), una connotación negativa o poco precisa en los hechos y dichos del lenguaje: espontaneidad, incompletud, vulgaridad, volatilidad son todos atributos de ella, opuestos a la planificación y revisión del texto escrito, que lo dota de completud, elegancia, formalidad, planificación y permanencia, mediante la adquisición de una competencia, ganada con sangre, de la lengua escrita. El habla, en cambio, ha sido siempre desterrada al terreno del desempeño.

Llamar *oralidad* a la *comunicación hablada*, la ha reivindicado y le ha devuelto sus derechos de ser como es y de cumplir su muy particular función comunicativa. Hoy resulta prestigioso estudiar la oralidad de nuestras lenguas (no exóticas) y encontrar que los diversos “apuros” en la construcción del discurso oral son valiosos reveladores de los mecanismos lingüísticos subyacentes a su producción. Los discursos orales son “borradores”.

Sin embargo, asociada a la oralidad, la lectura y su aprendizaje parece desprestigiarse: leer en voz alta (u oralizar un texto) parece ser necesariamente un ejercicio escolar artificial y mecánico; no se diga “descifrar”, es decir, intentar acceder al texto y a su sentido por la vía de la sonorización de las palabras o unidades menores a ellas.

Hoy, concebir la escritura como ligada a la oralidad es, al menos, poco prestigioso, poco elegante y, sin embargo, parece que es difícil independizar radicalmente la escritura de la oralidad. Sin embargo, debemos pensar en la escritura en dos direcciones: la escritura como objeto de conocimiento y la escritura como objeto con base en el cual se realizan las acciones de leer y escribir.

Existen al menos dos posiciones, encontradas, respecto de la relación entre oralidad y escritura: una que postula su independencia absoluta y total y otra, su dependencia. Entre una y otra, argumentaremos en favor de una posición que, asumiendo una posición evolutiva y constructiva, sea capaz de ver la relativa y progresiva independización de la escritura respecto de la oralidad, en el tiempo. Cualquier afirmación de su dependencia o independencia absolutas, está en riesgo de verse contrariada por múltiples contraejemplos.

Al margen de la dificultad misma de definir el término oralidad con cierta precisión, presentaremos una afirmación más o menos absoluta acerca de la relación entre oralidad y escritura y una lista de contraejemplos. La afirmación la hizo E. Ferreiro en un artículo cuyo título es “Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje”, publicado en 1993:

Nuestra hipótesis es la siguiente: en ninguno de los momentos de la evolución hay coincidencia o paralelismo entre habla y escritura. Ninguno de los datos disponibles permite suponer que, luego de un primer momento en que las marcas gráficas no guardan relación alguna con el habla se pasa a un segundo momento en que, habiendo comprendido que hay una relación, se concibe ésta como un reflejo. Por el contrario, todos los datos disponibles llevan a suponer que nunca hay una relación directa (en el sentido de todo lo que se dice se escribe), sino una real re-construcción del habla para convertirse en escritura. (:351. Los subrayados son del original)

La cita muestra que Ferreiro defiende una tesis de independencia prácticamente absoluta entre oralidad y escritura, sin introducir, en realidad, una visión evolutiva en la cuestión. Usa el término “habla” como sinónimo de oralidad, lo cual se observa bien en el siguiente fragmento:

Los datos que frecuentemente se han utilizado para sostener que “el niño escribe como habla” son la ortografía de palabras y los modos de concatenación reiterativos en las narrativas (y... y... y...). Sin negar que ese modo de concatenación indique falta de manejo de los elementos de cohesión propios a lo escrito, hay un problema general que subyace a esas comparaciones. ¿Con qué “oralidad” estamos comparando a estos textos escritos? (Ferreiro, 1993, p. 351)

Nueve años después, Ferreiro (2002) compila una serie de excelentes artículos bajo el título *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Los paréntesis del título parecen matizar las afirmaciones antes transcritas. Sin embargo, al leerlos, nos damos cuenta de que, teniendo todos un interés innegable desde un punto de vista epistemológico (en particular para la lingüística —Blanche-Benveniste, Lara, Miller y Weinert—, aunque también para la psicolingüística —Béguelin, Teberosky y Ferreiro—, y para la literatura —Frenck—), no se desarrolla prácticamente nada acerca de la relación entre oralidad y lectura desde una perspectiva propiamente psicológica.

Una vez más, debido a la centración que privilegia la concepción de la escritura como objeto, se desestiman o simplemente no se consideran las consecuencias propiamente psicológicas de las tesis sostenidas respecto de las actividades de lectura y escritura en cuanto tales. Se abordan, desde perspectivas diversas, algunas cuestiones relativas a la *adquisición* de la lengua escrita, más no relativas a las actividades de leer y escribir. Sólo Pontecorvo aborda un problema relativo a la redacción, es decir, a la actividad de escribir.

Ferreiro (2002) misma sintetiza así la compilación:

A lo largo de los capítulos y a pesar de la diversidad de los enfoques, se va delineando una toma de posición que podríamos resumir de la siguiente manera: este tema (relaciones oralidad/escritura) no es un tema tangencial, que pueda interesar a algunos y dejar indiferentes a otros. *Es un tema central que define el modo de hacer teoría lingüística y el modo de ver el proceso de adquisición tanto de la lengua oral como de la lengua escrita.* (:9. Énfasis del original)

Agregaríamos nosotros que este tema es *inevitable* para estudiar la lectura como actividad psicológica.

Al contrario que Ferreiro, hemos sostenido la tesis de la continuidad entre oralidad y escritura. Nuestra opinión es que la independencia, siempre relativa, entre oralidad y escritura (quizá eso quieran decir los paréntesis del título), se construye no antes de pasar por momentos en los que el niño concibe la escritura e incluso la lectura como actividades fuertemente vinculadas (y/o apoyadas) en la oralidad, oralidad que no puede ser reducida a la *fonología*. Para retomar sólo a uno de los autores compilados:

Además del papel que tuvo la escritura en ese primer momento de reconocimiento de la fonología de las lenguas romances, ayudó a objetivar las lenguas enteras. Ya la expresión “lingua nostra” comenzó a querer reconocer que el castellano, pero igualmente todas las demás lenguas romances, eran una lengua diferente del latín. La escritura estabilizó los relatos históricos, los cuerpos legales y la poesía. Objetivó las características de sus gramáticas y ayudó a desarrollarlas como medio de expresión del intelecto. Las lenguas romances dejaron de ser medios de comunicación aldeanos y fragmentados, para comenzar a convertirse en lenguas cultivadas, *lenguas cultas*, decimos ahora, hasta llegar al punto en que se encuentra el español moderno, el francés moderno, el italiano moderno, etcétera. (Lara, 2002: 59-60)

Nuestros argumentos para sostener la tesis de la independencia siempre relativa y progresiva entre oralidad y lectura giran alrededor de la lista de hechos que a continuación enumeramos.

A nivel de escritura (o producción de textos) podemos decir:

5. *La escritura idéntica de palabras homófonas*. Cuando el niño acaba de re-construir el principio de biunivocidad alfabética, escribe grupos de palabras homófonas “como se oyen”, al margen de sus diferencias de significado (Vaca, 1983, para citar sólo el primer texto publicado).
6. *La escritura sin blancos entre las palabras y la eliminación de alternativas poligráficas*. Por un corto periodo, el niño escribe los textos sin segmentación alguna entre palabras, en *scriptio continua*, aún y cuando antes ha sido capaz de atribuir una significación a los espacios en blanco entre las palabras (Vaca, 2004). Asimismo, el niño tiende a regularizar fuertemente el inventario de letras que utiliza, ajustándolo al inventario de fonemas de su lengua oral (usan, por ejemplo, una sola be, una sola ese, etcétera) (Vaca, 1996b).

7. *Uso de términos coloquiales en textos escritos.* Cuando redactan, los niños utilizan inicialmente muchas formas de la norma oral del lenguaje (aunque puedan conocer otras formas propias de la norma escrita) y sólo paulatinamente la redacción asume una norma propiamente escrita. Por eso los maestros encuentran regularmente expresiones de la norma oral en los escritos infantiles, como *haiga, pos, va llover*, etcétera.
8. *Se tiende a dibujar la curva entonativa.* Cuando estos niños deben representar, en situaciones muy orientadas a ello, diferencias acentuales o entonativas, algunos intentan “dibujar” la curva entonativa mediante tildes u otros recursos gráficos. (Vaca, 1987 y 1996a)

A nivel de lectura (o interpretación de textos), diríamos:

9. *En la lectura inicial convencional, la unidad básica de procesamiento es la sílaba.* Como hemos ya mencionado, cuando los niños comienzan a leer convencionalmente y con autonomía, en todos predomina fuertemente la unidad sílaba como unidad de reconstrucción del texto durante un tiempo, lo que no significa que los niños no usen otros tipos de información durante y para su lectura. En este momento de la evolución, la unidad de reconstrucción del texto es la sílaba. Esto se manifiesta en la estigmatizada “lectura silabeada”, que “horroriza” a mucha gente pero que sigue apareciendo en la evolución de la lectura infantil, con independencia de los métodos adoptados por los maestros y cuyo estudio está realmente pendiente (Vaca, 1997): ¿qué hace efectivamente un niño cuando comienza a leer textos de manera autónoma y convencional?; ¿cómo va cambiando su lectura?; ¿qué factores fundamentales intervienen en el cambio?; ¿efectivamente todo lector experto llega a acceder al significado del texto “sin mediar sonorización alguna” (Ferreiro, 1993, p. 348) y sin que exista esa especie de eco (u oralidad interior) durante la lectura silenciosa?; ¿que de manera eventual y restringida se pueda acceder al significado de un fragmento de texto escrito “sin pasar por los elementos”, como decía Decroly, significa que así es (o debe ser) siempre en el lector experto? Nos parece que es tan extrema la posición de Bloomfield (1942) como la de Ferreiro, en polos opuestos, claro está.
10. *Todos los niños, al leer, cometen desaciertos no-léxicos en los momentos iniciales de sus actos autónomos de lectura, es decir, que emiten emisiones que no corresponden a palabras del español, que sin embargo “suenan” a español, lo que significa que al leer usa su conocimiento fonológico.* Los niños que comienzan a leer convencionalmente son los que más desaciertos no-léxicos cometen, ya que infieren o “anticipan” sílabas, más

que palabras o unidades mayores (Vaca, 1997 y 2006). No se trata de niños que dejan de buscar el significado, sino que lo buscan por vías diferentes de las que el investigador espera. Los lectores muy iniciales pueden usar la información proporcionada por la sonorización de fragmentos del texto para inferir elementos lingüísticos, entre otros muchos recursos (Véase también Fijalkow y Fijalkow, 2003).

11. *Por momentos, la oralidad se erige en norma de lo escrito.* Cuando los niños deben interpretar palabras homófonas pero heterógrafas en un texto o en una oración, asignan, en cierto momento de su evolución, el mismo significado a ambas palabras, según la interpretación más probable de acuerdo con el contexto semántico, y dejan sin interpretar la diferencia gráfica, guiándose por la identidad sonora entre las palabras: “como se oyen igual, significan igual” (Vaca, 2001).
12. *Inicialmente, el texto escrito es tratado como continuo.* Los lectores iniciales tratan el texto como continuo, sin poder interpretar los espacios en blanco y la gran diversidad de **signos** demarcativos presentes en cualquier texto escrito. En este momento, refieren fuertemente su lectura al lenguaje oral que conocen y, con base en él, reconstruyen el texto, no sin dificultades y ajustes progresivos, retrocesos, etcétera. Por eso, una proporción importante de desaciertos de lectura está vinculada con la falta de procesamiento de signos demarcativos escritos (Vaca, 1997 y Vaca, 2006).

Estos ocho argumentos tienen en común la utilización activa y creativa de la oralidad conocida para resolver el problema que representa la lectura o la escritura de un texto, es decir, su (re)construcción en forma y contenido. Que se *utilice* la oralidad no significa, necesariamente, que se está realizando una actividad mecánica y sin sentido, producto de una educación igualmente mecanicista, de la que ha sido siempre acusado el maestro. Después de todo, es difícil negar que haya una base común que sigue siendo fundamental: lo que normalmente llamamos Español.

Por otro lado, cuando los niños “hacen uso de su conocimiento lingüístico”, no sólo recurren a su conocimiento fonológico: también recurren a su conocimiento sintáctico, semántico, estilístico, pragmático, etcétera, y todo ese conocimiento, o buena parte de él, está en su lengua oral, influida o no por la escritura. La oralidad no es sólo fonología: es morfología, es sintaxis, semántica, etcétera: es una “lengua entera”.

No ganamos nada con negarnos a investigar sistemáticamente el progreso de la lectura como una actividad cognitiva compleja e interactiva. En lugar de

reducir este tipo de estudios al desarrollo de “teorías del desempeño”, podríamos encarar el estudio de la lectura como el de una *microgénesis*, como lo estamos intentando nosotros.

De esta manera, la lectura puede ser estudiada como la actividad cognitiva que es, sin necesidad de restringirnos a pensarla bajo el constructivismo exclusivamente orientado a la búsqueda de macrogénesis. Bajo este enfoque, la relación entre oralidad, lectura y escritura puede ser estudiada en toda su riqueza y dinamismo, sin necesidad de quedar atrapados en las *idées reçues* que los investigadores mismos hemos contribuido a difundir.

En este contexto de discusión, nos interesa enfatizar, aunque resulten reiterativos, algunos temas relativos tanto a lectores iniciales como expertos.

EN LOS APRENDICES

¿Puede un lector principiante leer en silencio? Existen investigaciones que tienden a indicar que esto no es posible.

De hecho, como hemos comentado, podemos decir que al niño que comienza a leer de manera convencional pequeños textos (6-7 años) le resulta muy difícil o incluso imposible leer en silencio. Muy frecuentemente, a lo más, llega a leer “a media voz”, o “susurrando”, es decir, con un volumen muy bajo de voz, pero con un movimiento claro de labios. Se le podría llamar incluso “lectura egocéntrica”, por analogía al “lenguaje egocéntrico” estudiado por Vygotski y Piaget. Muchos adultos lo hacemos en diferentes circunstancias aún y cuando en otras somos capaces de leer sin dichos movimientos de labios, lo cual no significa que interiormente no estemos “oralizando” el texto, en un eco lingüístico. Mientras leemos UN TEXTO en silencio, fluyen en nuestra mente secuencias de imágenes acústicas más o menos bien estructuradas que se corresponderían (más o menos nítidamente) con los significantes sonoros que emitiríamos si nos propusiéramos leerlo en voz alta.

De la misma manera en la que el lenguaje oral (hacia los 3 o 4 años de edad) se interioriza, una vez que ha sido adquirido como un complemento importante de los esquemas de acción efectivamente activos, la lectura se hace silenciosa, se interioriza, sin duda mediante un proceso muy complejo.

Mucho se ha discutido acerca de si es necesario o no “decir” un texto para ser comprendido. Nuestra respuesta es un no rotundo. Sin embargo, no hay que desdeñar o deslegitimar la información audible que el lector *principiante* extrae a partir de su búsqueda de sílabas, y lo que a partir de ella puede construir.

Hemos mostrado que esto es un hecho (y no un mal-hecho, producto de la escuela); si se le ha desestimado es justamente porque es un procedimiento de lectura que no cuadraba bien con la teoría de lectura que se tenía en mente (la de la predicción) o lo único que parecía coherente con una visión activa del niño. Hemos aprendido, sin embargo, que el niño es activo de muchas maneras, y no sólo de la manera que nuestras limitadas teorías pueden predecirlo. Tan activa es, pues, la inferencia de una sílaba y la lectura basada principalmente en ese procedimiento, como la inferencia de una palabra con base en su contexto sintáctico y semántico. Hemos demostrado también que todos los intermediarios existen. Una visión no evolutiva de la lectura está en la base de la interpretación ferreiriana de los comportamientos de “descifrado”. Después de todo, la investigación de Ferreiro ha quedado fuertemente centrada y casi exclusivamente abocada a la epistemología genética de la escritura.

EN LOS LECTORES EXPERTOS

Que la lectura se interiorice, no significa que necesariamente pierda sus vínculos con el lenguaje oral. Los significantes, recordémoslo, son imágenes acústicas asociadas a conceptos. Las “imágenes acústicas” viven en la mente (o son la mente, según algunos autores) y son lingüísticas, independientemente de que vayan acompañadas o no por las realizaciones físicas correspondientes.

Pero aún con independencia de la discusión de las “imágenes acústicas internas”, queda aún el problema de demostrar que el procesamiento semántico del texto escrito es independiente de la semántica y de la sintaxis del lenguaje oral. La escritura de ninguna manera es un sistema semiológico alternativo al del lenguaje oral. La escritura cabalga sobre la oralidad, aunque se pueda distanciar de su norma. Aún dejando de lado “las imágenes acústicas” y su volumen, queda la relación sintáctica y semántica de la escritura con el lenguaje oral.

Es posible que en determinadas circunstancias o momentos, el lector experto pueda construir un significado sobre el texto sin que medie oralización alguna del mismo (externalizada o sólo interna). Ni aún eso nos autoriza a decir que existe una construcción semántica directa e independiente del lenguaje oral, pues se trata del mismo recorte semiológico que el lenguaje oral REPRESENTA.

Creemos que estamos muy lejos de conocer el proceso de lectura silenciosa y de poder decidir si esa es la condición “normal” de la lectura silenciosa experta y, si lo es, a partir de qué momento evolutivo lo es.

Consideramos que sobre este tema se ha dicho mucho más de lo que se ha investigado. Son temas pendientes de psicología de la lectura o, en su nomenclatura moderna, de la psicolingüística de la lectura y la escritura.

➔ 3: ¿LECTURA HOLÍSTICA, GLOBAL O PROCEDIMIENTO LOGOGRÁFICO?

Nos parece que es difícil negar que este tipo de proceso existe, a la manera en la que los niños pequeños reconocen “coca-cola” sobre su logotipo. El problema sería delimitar en qué casos y cuándo, en la evolución, se da este tipo de proceso al leer un texto, desconocido por el lector.

Planteando este mismo problema en el terreno de la traducción (que es interpretación, como la lectura), asistimos a esta discusión:

Paul Ricoeur observa que la unidad mínima de sentido ha ido cambiando; que para el estructuralismo, en el que predominaba la atención a la sintaxis, ésta era la palabra; que para la filosofía analítica, en la que predominaba la atención a la semántica, era el enunciado; y que para la hermenéutica, abocada a la pragmática, la unidad mínima es un buen trozo de texto completo. Pero, ¿cómo traducir un texto holísticamente, tomado como bloque, sin procurar traducir sus enunciados, y cómo traducir éstos sin tratar de verter mínimamente las palabras de que constan? (Beuchot, 2000, p. 49)

Pensemos que la comparación entre traducción y lectura es válida porque ambas implican una interpretación, aunque la primera se exprese vertiéndola en un idioma diferente del leído, mientras que la segunda se exprese vertiéndola (o recodificándola) en el mismo idioma, aunque el propio (en ese sentido, en la lectura hay una especie de traducción de un lenguaje genérico, acaso lengua, a un lenguaje concreto, el específicamente manejado por un individuo en particular, con la construcción semántica que presupone).

¿Cómo, cuándo, en qué circunstancias y con qué limitaciones —de extensión y de tiempo— se puede leer “holísticamente”?

La lectura, sobre todo de textos, es un proceso de reconstrucción lingüística sujeta a la más primitiva (y por ello fundamental) de las características del lenguaje: su linealidad. Por tanto, la lectura supone una selección de unidades (que pueden ser variables de un sujeto a otro, o en el mismo sujeto dependiendo de sus circunstancias o de las del texto que enfrenta), una segmentación y una

organización del texto en unidades de muy diferentes tipos: fonológicas, morfológicas, léxicas y supra-léxicas, que dudo mucho que en lectores aun expertos rebase frecuentemente la unidad oración (sin ir a analizar la charlatanería de la “lectura veloz, fotográfica, etcétera”, que vende la idea de otorgar la destreza de leer a la velocidad a la que se pasan las páginas de un libro).

No contamos con técnicas (psicológicas) que nos permitan saber hasta qué grado y en cuáles sujetos el texto leído en silencio va acompañado de un “flujo de imágenes acústicas” del mismo discurso. Una de mis estudiantes afirma poder intercambiar esas voces interiores, eligiendo una entre varias, según su humor o según el texto que lee.

El reconocimiento global de unidades durante la lectura silenciosa, con el consiguiente acceso directo al significado, “sin pasar por los elementos”, tiene, por analogía con la traducción, serias posibilidades de quedar limitado a determinados casos y circunstancias. Sin embargo, resultaría interesante indagar dichas limitaciones. No se duda, por ejemplo, que muy rápido (hacia el año o dos de ser un lector convencional, es decir, en niños de 7-8 años con una historia escolar regular) se llegue a reconocer globalmente un conjunto de palabras cortas de muy alta frecuencia (artículos, conjunciones, etc.), ni tampoco que lectores expertos (pensemos, por ejemplo, en profesores universitarios) puedan reconocer globalmente cláusulas, frases y muchas palabras largas del texto que leen (bloques como los siguientes: *sin embargo, por ejemplo, etcétera*). Lo anterior no significa que *todo* lector llegue a leer *todo* texto exclusivamente así, ni que desaparezca siempre esa “imagen acústica interior” íntimamente ligada a la oralidad primigenia de nuestro lenguaje.

➔ 4: LECTURA Y LECTURA DE COMPRENSIÓN

Con respecto a la distinción entre “lectura” y “lectura de comprensión”, nuestros análisis apoyan la idea de que la lectura es un proceso único y que tanto al procesar la superficie del texto se construye un significado, como al construir significados podemos seguir procesando. La lectura en realidad consiste en ciclos superpuestos e interdependientes:

procesamiento de información impresa ➔ interpretación ➔
procesamiento de información impresa ➔ interpretación

O bien, lo podríamos ver así:

→ interpretación → procesamiento de información impresa →
interpretación → procesamiento de información impresa

Depende de dónde cortemos el ciclo, es que diremos qué va primero y qué después. Para todo fin, práctico y teórico, es mejor suponer que la lectura "a secas" es un proceso cíclico de procesamiento-interpretación. Interpretar permite procesar, tanto como procesar permite interpretar.

→ 5: LA FLUIDEZ DE LECTURA

Desde la teoría de la predicción, no se analizan más que los errores de lectura o desaciertos, y se analizan sólo desde cierta perspectiva. Nunca se analizan otros aspectos de la lectura (en voz alta) como la cadencia o ritmo, los silabeos, repeticiones y re-estructuraciones constantes. Se lleva a la idea de que toda ruptura del ritmo de lectura o, más generalmente, todo aquello que esta teoría no prevé y no puede explicar, se debe a hábitos de descifrado inculcados por la escuela.

Lo cierto es que la actividad de lectura se ha estudiado verdaderamente muy poco, al menos desde la perspectiva constructiva. Existen, sin embargo, algunas investigaciones que nos dan pistas para estudiar la actividad de la lectura como eso, como una actividad cognitiva, compleja, orientada a objetivos, intencional. Estudiar la lectura como una actividad cognitiva compleja es un gran reto para el constructivismo, de tal manera que limitarse a observar en la lectura sólo aquello que nos revela conceptualizaciones infantiles del objeto escritura, es un límite de alguna manera impuesto por una concepción fragmentaria del constructivismo.

Conviene, pues, distinguir claramente entre lectura y escritura (distinguiendo a su vez el objeto-escritura de la actividad-escritura, es decir, la actividad de escribir), y tener claro que la lectura, como actividad cognitiva, es un objeto legítimo de estudio para el constructivismo moderno.

Esta perspectiva no está reñida con una psicología constructivista, a menos que deseáramos negar los últimos 20 años de desarrollos teóricos y empíricos del constructivismo.

El tema de la fluidez de lectura ha venido a ser uno muy ambivalente: por momentos se le minimiza, diciendo que eso no es lo importante de la lectura pero, al mismo tiempo, se le puede usar como argumento en favor o en contra de una postura. Se trata de uno de los temas más controvertidos en el campo de la lectura. Por un lado, se considera que una lectura es buena si y sólo si es

fluida, ya que se supone que los errores y las conductas de desciframiento mecánico entorpecen la construcción de significado. Pero al mismo tiempo se critica a quien registra y habla acerca de la velocidad de lectura la cual, se supone, es un indicador importante y hasta un pre-requisito para comprender. La fluidez de lectura tiene incluso que ver con la “lectura expresiva”, capaz de asignar las pautas entonativas correspondientes al texto que se lee.

Desde nuestro punto de vista, la primera aproximación a un texto que debe ser leído en voz alta es en realidad un pre-texto, que comparte muchas características con los pre-textos que construimos al “hablar” y con los borradores que producimos al escribir. Mientras hablamos, nosotros vamos construyendo un texto que deja muchísimos trazos de su construcción, esos “reveladores esenciales del funcionamiento del lenguaje”, a los que se refiere Claire Blanche-Benveniste en sus estudios lingüísticos sobre la oralidad.

Ciertamente, la velocidad de lectura es un índice interesante que refleja que el lector encontró o no “contratiempos” durante su procesamiento, y es también una consecuencia de los procedimientos de lectura que el lector aplica; una lectura sistemática o predominantemente silábica, es necesariamente una lectura lenta.

La lectura con entonación, llamada en los viejos textos “lectura expresiva”, es una lectura que manifiesta la posibilidad de ir leyendo (con los ojos) adelante del texto que se está “diciendo” (a este fenómeno se le llamaba a veces separación ocular-verbal y corresponde a la distancia, medida generalmente en letras, que existe entre la palabra pronunciada y la palabra vista en el mismo momento). Por mucho que podamos criticar estos viejos textos, nos parece evidente que el fenómeno forma parte de lo que deberíamos estudiar respecto del progreso de la lectura y un lector que, a la vieja usanza, puede leer expresivamente un texto con el que entra en interacción por vez primera, es un lector de quien lo menos que podemos decir es que es fluido porque va comprendiendo el texto.

Así pues, la fluidez de lectura está lejos de ser un tema agotado, si bien se le debe estudiar en el contexto de la posibilidad de interpretar semánticamente el texto que se lee.

➔ 6: EL TEXTO LEÍDO ES SIEMPRE DIFERENTE DEL TEXTO IMPRESO

Por regla general, los estudios que se centran en la comprensión del texto desatienden los hechos relativos a cómo fue leído, de manera inversa a los estudios que, preocupados por conocer cómo es procesado el texto, no ponen atención

a la comprensión del mismo o conciben la comprensión como un resultado del procesamiento, sin considerar la participación de las elaboraciones semánticas en el procesamiento de la superficie misma del texto.

Son, ambas, posiciones extremas acerca del estudio de la lectura. Lo que hemos visto, sin embargo, es que ambas dimensiones son interdependientes, por lo que, en rigor, deben estudiarse de manera simultánea.

El Modelo Estratégico de Comprensión del Discurso, así como el Modelo de Construcción-Integración, suponen que el texto fue leído “sin errores” (pues se derivan las proposiciones semánticas *del texto impreso*). Esto crea una distancia importante, para todo efecto práctico. El texto, en sentido estricto, no existe. Sólo existen los textos específicamente reconstruidos por lectores particulares. El texto impreso es una suerte de límite inaccesible, como el conocimiento.

➔ 7: NO SE ASUME UNA POSTURA EVOLUTIVA

La mayoría de las aproximaciones a la lectura no adoptan una visión evolutiva. No se reflexiona sobre las conductas de descifrado en términos evolutivos. Admitir que en algún momento del aprendizaje de la lectura se requiera leer o se lea “descifrando” (o “por mediación fonológica”, si se prefiere), no significa necesariamente que se piense que así lean los lectores expertos. Es necesario, pues, distinguir cuándo se piensa en el descifrado como único procedimiento de lectura, aplicable a cualquier sujeto en cualquier circunstancia, o cuándo se le piensa como un procedimiento que puede corresponder (junto con otros) a un momento de la evolución de esta compleja actividad que llamamos leer.

En otras palabras, descifrar, término por cierto muy mal definido por los autores que lo usan o lo critican, se ha vuelto lo “malo” de la lectura, lo negativo a cualquier edad y en cualquier circunstancia. Se ha convertido en el resultado de una mala didáctica (mecanicista, irreflexiva, etcétera).

Tampoco la teoría de la predicción toma en cuenta esta dimensión evolutiva de la lectura. Goodman afirma que existe un solo proceso de lectura independientemente de si se trata de lectores principiantes o expertos. La diferencia radica en lo bien que aplican el mismo proceso. Respecto de este tema, hay mucho que discutir, sobre todo en lo que se refiere a la lectura convencional inicial de niños que acaban de comprender el principio alfabético de escritura y que pueden entonces comenzar a realizar lecturas más o menos convencionales.

Finalmente, el modelo de Construcción-Integración también ha sido construido con base, exclusivamente, en datos provenientes de lectores expertos.

Nuestra perspectiva, siempre constructivista, es, por lo tanto, siempre evolucionista o psicogenética: no podemos explicar una adquisición o una actividad, sin estudiar su génesis.

➔ 8: LEER: ¿HABILIDAD O ACTIVIDAD?

Es muy importante para nosotros discutir las implicaciones que se pueden extraer de concebir la lectura como una *actividad* o concebirla como una *habilidad*.

Uno de los principales promotores de la concepción de la lectura como habilidad, en la actualidad, es el proyecto PISA de evaluación internacional, cuyo impacto en círculos administrativos y técnicos vinculados con la lectura son ya evidentes. Este impacto ha llegado incluso a penetrar en diseños curriculares en transformación, con la esperanza de que, con esos cambios, los jóvenes lleguen a mejorar sus ejecuciones en esas pruebas de lectura.

El proyecto PISA de la OECD define de maneras ligeramente diferentes la *alfabetización en lectura* (*reading literacy*) en los años 2000 y 2001. Además, la traducción al español introduce nuevos cambios. Veamos las definiciones (los señalamientos en negritas son nuestros).

En el año 2000:

Reading literacy: The **capacity** to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society. (OECD, 2000: 10)

Nosotros lo traduciríamos así: “La alfabetización en lectura [es] la capacidad para entender y usar textos escritos y para reflexionar sobre ellos a fin lograr las metas propias, de desarrollar el propio conocimiento y potencial, así como para participar en la sociedad”.

En el año 2001 se define así:

Reading literacy is defined in PISA as the **ability** to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate **effectively** in society (OECD, 2001).

Hay dos cambios en la definición: se adopta el término “ability” en lugar del término “capacity” (“habilidad” en lugar de “capacidad”) y se agrega el adjetivo “effectively” (de manera efectiva), a la participación en la sociedad.

En la traducción publicada al español en México, la lectura es definida en términos de “aptitud” y “capacidad”. La **aptitud** para la lectura se define en PISA como

la **capacidad** de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad. (OECD, 2002: 15)

La traducción al español nos parece desafortunada, pues no rescata dos aspectos importantes: en primer lugar, la especificación de qué se entiende por “alfabetización en lectura”, como paralelo a “alfabetización en matemáticas” y “alfabetización en ciencias”. Evidentemente, se hace un uso del término alfabetización poco ortodoxo. En segundo, se hace muy circular la definición de lectura: la *aptitud para leer* es concebida como la *capacidad* de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos. Trátese como una o como tres capacidades, se usan sinónimos en las definiciones. Es como si definimos a los perros como canes, y viceversa.

Esta circularidad en las definiciones se puede apreciar en la tabla 1, donde hemos rescatado algunos términos relacionados y a veces intercambiados, como los de *competencia* y *desempeño*, ya que *habilidad* también es miembro de un par, opuesta al de *realización*, en la vieja literatura de la psicología diferencial.

No pretendemos hacer un recorrido histórico en esta vieja psicología. Ya Piaget, ¡en 1951!, decía:

La psicología moderna renunció, como se sabe, a la noción de facultad, es decir, a creer que el espíritu está repartido en casilleros separados por divisiones impermeables, un casillero para el saber, uno para el sentir, uno para el querer. La psicología moderna también renunció a caracterizar su objeto por la conciencia.

Ella es un estudio de las conductas, conductas, comprendida ahí la conciencia por supuesto, pero también de otras, además de la conciencia. (2006: 5)

Es obvio que Piaget no tenía razón, pues al menos algunas psicologías no renunciaron a la noción de *facultad*, pariente cercano, como se observa en el cuadro, de nociones como *habilidad*, *capacidad* y *aptitud*.

Lo que en realidad sucede es que durante el siglo pasado se desarrollaron varias psicologías, no sólo una, tan distantes una de otra que es a veces más difícil entablar diálogos entre ellas que diálogos de una de ellas con otras disciplinas como la lingüística, la antropología, etcétera.

Tabla 1: Algunas definiciones de “habilidad” y conceptos relacionados

Concepto	Definición	Fuente
Habilidad	Capacidad para interpretar e intervenir sobre la realidad para modificar la realidad misma o el propio sistema de referencia de capacidades cuando éste no corresponde a las ya cambiadas exigencias de la realidad. [...] tiene que ver con la flexibilidad del propio comportamiento y como tal se distingue del hábito [...] es común distinguir las habilidades en instintivas, sensoriomotrices, manuales, intelectuales y sociales. [...] las intelectuales se catalogan con la intención de descubrir los elementos fundamentales de la inteligencia, cuya flexibilidad estaría dada por la comprensión verbal (vocabulario), la fluidez verbal (encontrar palabras), por la habilidad numérica (rapidez de cálculo), habilidad espacial, memoria, habilidad perceptiva y de razonamiento. (=Aptitudes) [Se usa el término] para denotar el potencial de un individuo para adquirir nuevos conocimientos o destrezas. [...] Es comúnmente aceptado que los individuos varían respecto de sus habilidades mentales específicas [...] De esas variaciones entre individuos se han ocupado aquellos interesados en el desarrollo de teorías y tests de aptitudes así como de profesionistas educativos deseosos de optimizar los resultados de la instrucción formal. Desafortunadamente, no hay una teoría universalmente aceptada de las aptitudes. No se conoce cuántas habilidades mentales específicas hay ni tampoco su grado de independencia. Hay, sin embargo, muchos tests que buscan medir diferencias individuales en general y de aptitudes específicas. Capacidad de realizar determinadas tareas o resolver determinados problemas. No es la mera disposición o la aptitud, sino que incluye la facultad de resolver o ejecutar del mejor modo posible, con destreza. [...] En los trabajos manuales es en lo que más claramente se aprecia este conjunto de disposición congénita y acierto en la ejecución. es “el potencial que el ser humano tiene para adquirir y manejar nuevos conocimientos y destrezas” Las habilidades son los saberes heurísticos, relacionados con la capacidad de llevar a cabo metodologías, procedimientos y operaciones. Contestan a la pregunta: ¿qué tiene qué saber hacer?	Diccionario de Psicología. Umberto Galimberti, S.XXI, 2002, p. 548 Husén, T. y T. Neville (1994), p.1 Dorsch, F. Diccionario de psicología (1991, 6ª. Ed.) NME 1999, p.36 MEIF (documento interno)

Concepto	Definición	Fuente
Competencia	...estado fisiológico de un tejido, que le permite reaccionar específicamente a estímulos dados. La competencia está naturalmente sujeta a las condiciones temporales de que hablamos anteriormente y un tejido puede ser competente durante una fase dada sin serlo anteriormente, ni siquiera ulteriormente. [...] Así pues, la "competencia" es un caso particular de lo que llamamos "asimilación" cognitiva, pero los esquemas de asimilación se construyen por colaboración entre las capacidades de coordinación del sujeto y los datos de la experiencia o del medio. es tomada, con referencia al lenguaje, en el sentido de lo que constituye la habilidad para hablar un lenguaje... Una persona que ha aprendido un lenguaje ha adquirido un sistema de reglas que relacionan sonido y significado de cierta manera específica. Ha adquirido, en otras palabras, cierta competencia que pone en uso al producir y comprender el habla.	Piaget / Waddington (1922), Biología y conocimiento, p. 22 Green, p. 94 Chomsky, 1970 (En: Green, p. 97)
Performance o desempeño	refiere al enunciado actual emitido por el usuario del lenguaje, siendo lo importante que puede no haber siempre una correspondencia exacta entre el enunciado del hablante y las reglas lingüísticas del lenguaje.	Green, p. 94

Una de esas psicologías, la diferencial, está fuertemente anclada en esas nociones, pues buscaba definir el inventario de las habilidades cognitivas humanas:

Por ejemplo, Guilford (1967) formuló la hipótesis de una estructura del intelecto humano con 120 habilidades separadas. [...] Las habilidades se identifican por medio de una investigación programática a gran escala en planteles educativos, utilizando tests de rendimiento y tests de habilidades. En este caso, las habilidades se identifican y clasifican (usando el método de análisis de factores) con menos seguridad de que pueda surgir una estructura completa, pero con más seguridad de que se pueda demostrar una relación directa con las tareas escolares. (Klausmeier y Goodwin, 1977: 55-56)

Sin poder dar un seguimiento histórico a esta psicología (análisis que estaría pendiente) nos parece evidente que es esta psicología diferencial, modernizada si se quiere, la que sustenta teóricamente el proyecto PISA.

Quien concibe la lectura en términos de *habilidades*, *capacidades*, *aptitudes* e incluso *facultades*, está viendo el fenómeno, en este caso a la lectura:

- En términos individuales, al margen de los contextos y condicionamientos sociales particulares en los que se desenvuelve. Se la convierte en una “cualidad psíquica”, que el sujeto individual tiene o no tiene, desarrolla o no. Concebida así, la habilidad de lectura, o la habilidad de comprender textos, es similar a la inteligencia, considerada como la más general de las habilidades y definida, a fin de cuentas, como “eso” que miden los *tests*.
- Se concibe, de acuerdo con esta concepción, que la habilidad se termina de desarrollar en un cierto momento, generalmente escolar (primaria, secundaria, preparatoria, etcétera). Se la concibe en términos absolutos, en el sentido de que se considera su adquisición como dicotómica: se tiene o no la habilidad (capacidad, facultad o aptitud, escoja usted el sinónimo) sin puntos intermedios; de la misma manera, se comprende o no, se es capaz o no de usar..., se es capaz o no de reflexionar acerca de...
- Se ubica claramente en la psicología diferencial, en el marco conceptual de la psicología de la primera mitad del siglo xx, cuando esta disciplina intentaba evaluar “objetivamente” la personalidad y las capacidades generales o específicas de los individuos mediante tests. Tiene preocupaciones claramente centradas en la evaluación, en la medición (que implica la comparación respecto de un parámetro o de un baremo) y, por consecuencia, tarde o temprano, en la discriminación. O si no, bajo el argumento de que las evaluaciones sirvan para mejorar, esta orientación se queda encerrada en la psicología y en el individuo, y orienta las acciones en términos “psicologistas”, reduciendo la lectura a un fenómeno puramente cognitivo (cf. Fijalkow, 2000, más adelante).
- Finalmente, concebir la lectura como habilidad, es decir, como una cualidad psicológica descontextualizada, significa asumir que no está sujeta a diferencias según los objetivos de la actividad, la representación particular que el sujeto se haga de una tarea específica de lectura, en un lugar y un tiempo igualmente específicos o frente a un texto particular. Así, la lectura es una habilidad general que debería ser aplicable a diferentes tipos de texto, de contenido, de registro bajo cualesquiera objetivos comunicativos. Con sus raíces profundamente hundidas en el campo de la psicología diferencial, el proyecto PISA tiene la ilusión de poder definir con precisión las habilidades y sub-habilidades que todo “buen lector” debe tener: “extraer información”, “realizar inferencias”, “descubrir posicionamientos del autor del texto”, “descubrir intenciones”, subhabilidades que serán sujetas de evaluación mediante

reactivos o grupos de reactivos específicos, aplicados a textos de diferente función y formato (texto informativo, en prosa o en formato no lineal, como en un mapa, por ejemplo).

Por actualizada que parezca esta postura al tomar en cuenta la diversidad de textos circulantes en nuestra sociedad y los diferentes estratos de subhabilidades, sigue siendo una visión adaptada a la evaluación y medición en escalas e individualista, que hace recaer en el sujeto psicológico (por cualquier circunstancia) la presencia o ausencia de la habilidad o subhabilidad considerada.

Sin embargo, ya desde mediados del siglo pasado, había posiciones psicológicas encontradas a ésta:

Ninguna capacidad aislada puede garantizar la ejecución con éxito de una actividad [...]. Las capacidades de las personas son producto de la historia. Las capacidades del hombre se han creado y desarrollado en la actividad que tiene por objeto satisfacer nuestras necesidades [...] El desarrollo de las capacidades depende en un grado decisivo de las condiciones histórico-sociales de la vida del hombre, de las condiciones de la vida material de la sociedad. (Smirnov y Leontiev, 1960: 433 y ss. Los énfasis son del original).

¿En verdad se desarrolla *la habilidad de leer* sin importar cuál texto, ni en cuál circunstancia, ni bajo cuál objetivo y motivación se lee o, por el contrario, nunca se acaba de desarrollar la posibilidad de interactuar con textos siempre diversos, enfrentados siempre en condiciones y contextos diferentes con objetivos también diversos en mente?

La *capacidad de comprender*, así, en general, cualquier cosa, ¿puede ser efectivamente detectada por los tests? ¿Se trata sólo de una subhabilidad más o es una de las claves fundamentales para rastrear el potencial intelectual humano?

Como alterna a esta visión de la lectura, proponemos una en la que la *adquisición y uso* del conocimiento pertinente para leer sea el elemento fundamental a observar e indagar.

La lectura es siempre un acto inmerso en un contexto cognitivo y social, y su uso se desenvuelve siempre en un contexto interactivo particular, con una definición de objetivos particulares, con una representación individual de la tarea planteada y de acuerdo con una heurística particular, que dependerá de la actualización que en ese momento logre el lector de sus esquemas de acción y de conocimiento.

De esta manera, preferimos concebir la lectura, mucho más que como una habilidad encapsulada dentro de las personas, como una *ACTIVIDAD*, que im-

plica siempre inter-acción entre un sujeto-lector y un objeto-texto, interacción siempre regida por los esquemas particulares de un sujeto, conceptuales o procedimentales, por su interpretación de la tarea en contextos específicos tanto como por las características particulares del texto: los lectores están siempre enfrentados a un texto particular, que de alguna manera cristaliza los esquemas de los productores del texto, de su representación de la tarea de escritor, de sus objetivos y circunstancias específicas de producción.

Al concebir la lectura como una actividad, los acentos cambian: para comprender un texto no basta con ser “hábil”, sino que se requiere de conocer su estructura textual, su función, la escritura empleada, la lengua en la que está escrito; se requiere una vasta y rica experiencia con textos en contextos comunicativos funcionales y todo esto depende de la sociedad y de la escuela en la que el sujeto se ha desenvuelto. Las “responsabilidades” se desplazan del “sujeto poco hábil” hacia “la sociedad culturalmente pobre” y a la “escuela poco atenta o poco exigente”.

La experiencia en lectura se modifica de manera continua y, por lo tanto, su desarrollo no acaba nunca: siempre podremos enfrentar textos que nos permitan aprender más acerca de nuestra propia forma de leer, de interpretar a los autores; que nos permitan apreciar las maneras particulares en las que las personas vehiculizan mensajes mediante la escritura. El siguiente mensaje, escrito al frente de una lancha para turistas, es elocuente, tanto desde el punto de vista de la producción como desde el de la interpretación de textos:

No olvide dar las gracias al conductor

Una consecuencia muy importante de concebir la lectura como una actividad cuya complejidad y eficiencia se desarrolla permanentemente, se refiere a cómo concebimos “la deficiencia”: decir que “los estudiantes universitarios no comprenden lo que leen” se ha convertido actualmente en una *idée reçue*: admitida, muy poco analizada, prejuiciosa y centrando la responsabilidad en el individuo, sin considerar el entorno en el que el lector se ha desarrollado, el conocimiento necesario para leer tal o cual texto, etcétera.

Otra más de las consecuencias de esta concepción (lectura = habilidad), conduce a centrar las vías de solución a los “problemas de lectura” en la enseñanza de estrategias que se empleen bien y oportunamente. Desde nuestro punto de vista, ninguna “estrategia”, por bien empleada que esté, puede sustituir o remplazar ni compensar el conocimiento necesario para la lectura de un texto específico: trate el lector de leer y comprender la *Introducción a la teoría de la relatividad*, de A. Einstein; por más estrategias que utilice el lector, por más que

explore el texto, que anticipe el contenido global, etcétera, se requiere de un bagaje de conocimiento físico y matemático insustituible para comprender los planteamientos centrales del texto, ¡que es de divulgación!

La tabla 2 intenta esquematizar las diferentes implicaciones de concebir la lectura como habilidad y como actividad y que acaban de ser comentadas.

Nos interesaría subrayar que el análisis que venimos de presentar apenas esboza las implicaciones de cada una de las diferentes concepciones.

Tabla 2: Esquematización de las diferencias entre concebir la lectura como una habilidad o como actividad humana.

	La lectura concebida como:	
	Habilidad	Actividad
Lo que es...	Una facultad interna, cognitiva.	Una práctica social y cognitiva.
Contexto...	Es una realización descontextualizada.	Es una actividad en contexto social y psicológico.
Fines...	No importan los fines específicos que el sujeto se plantee.	Depende de fines específicos.
Evaluación...	Es evaluable mediante pruebas estandarizadas.	No se puede evaluar sin conocer la historia de las interacciones individuales.
Adquisición...	Depende fundamentalmente de la escuela, de los métodos empleados.	Depende fundamentalmente de la sociedad, de sus valoraciones efectivas y de experiencia acumulada.
Término de la adquisición	Su adquisición finaliza en algún momento.	Su progreso nunca acaba.
Énfasis...	Se enfatiza la aplicación adecuada de las estrategias adecuadas.	Se enfatiza la necesidad de contar con o generar conocimientos necesarios para la interacción con el texto.

Ojalá se profundicen los análisis. Quisiéramos, para finalizar esta sección, presentar los párrafos finales de un artículo que coincide plenamente con nuestros planteamientos:

Recordemos igualmente que las investigaciones evocadas en este capítulo se ciñen a la esfera cognitiva. La lectura no es, sin embargo, únicamente una actividad cognitiva. Todos lo sabemos, pero es importante no olvidarlo, so pena de confundir la parte con el todo. Aunque la psicología cognitiva presente en efecto algún interés, sería peligroso no acordarse de que, por muchos aspectos, la adquisición de la lengua escrita desborda el campo de la psicología cognitiva, que la psicología cognitiva no es toda la psicología y, finalmente, que la aproximación psicológica no cubre más que una parte del campo educativo. En otros términos, la adquisición de la lengua escrita no se reduce ni a algunas variables, ni a algunas etapas, sino que comprende todo eso a la vez y mucho más. Es eso igualmente lo que aparecía en la primera síntesis relativa a la introducción a la escritura en los diferentes países europeos, efectuada por Marie-Claire Nyssen y Serge Terwagne de parte de la Unión Europea (Comisión Europea, 1999).

Esta situación, que hace de la lectura un dominio particularmente crítico, no la ubica en el campo de las preocupaciones de las psicologías. Publicaciones recientes muestran que una noción no menos sensible y desde muchos puntos de vista comparable, la de la inteligencia, es el objeto de debates similares y de desarrollos análogos (Loarer, Chartier, Huteau y Lautrey, 1995; Richard, 1996; Stenberg y Wagner, 1994). Entonces, lo que podría ser percibido, en una aproximación de especialista, como un problema específico, es posiblemente un caso particular de un debate general que concierne al desarrollo del niño, a sus aprendizajes y a la sociedad. (Fijalkow, 2000)

➔ 9: ¿EN QUÉ CONSISTEN LAS DIFICULTADES EN LECTURA?

Si desconocemos cómo se da el proceso y el progreso de la lectura, difícilmente estamos en condiciones de definir la “patología” de la lectura, generalmente discutida alrededor del término de “dislexia”. Cada quien tiene su propio concepto de dislexia y frecuentemente no se explicitan con suficiente claridad los indicios con base en los cuales se etiqueta a un lector como disléxico.

La discusión ha sido tratada de manera elocuente por J. Fijalkow (2003), de forma que remitimos al lector a este texto (cuya traducción puede consultar el lector en *El campo de la lectura*, Vaca, en prensa).

➔ 10: LECTURA, PENSAMIENTO Y ADQUISICIÓN
DE CONOCIMIENTOS

Hoy se asume, muchas veces sin cuestionamiento alguno, que nosotros aprendemos mediante el lenguaje. No sólo eso, sino que nosotros adquirimos conocimiento mediante el lenguaje, especialmente mediante el lenguaje escrito. Por esta dirección se llega fácilmente a concluir que si los alumnos de cualquier nivel educativo tienen dificultades para sus aprendizajes, es porque tienen dificultades con la lectura.

Ya hemos sostenido en otro lugar (Vaca, 2003a) que ese tipo de afirmaciones hay que analizarlas muy bien, porque subyace a ellas una postura epistemológica específica, desde que se supone que la manipulación de lenguaje puede, por sí sola, crear conocimiento. Esta postura simplemente no toma en cuenta una cantidad enorme de investigación que considera, al contrario, que es justamente el conocimiento que se desarrolla en interacción con el mundo el que posibilita el uso y la manipulación creativa del lenguaje que se refiere a él.

Para introducirnos en el problema, se hace necesario, en primer lugar, analizar las distinciones entre *adquisición y retención e información y conocimiento*. En segundo, habría que analizar muy bien la relación entre la interacción que es posible, por un lado, entre un lector y un texto que refiere a un objeto de conocimiento o a un evento en particular y, por el otro, la que es posible entre un sujeto y un objeto de conocimiento, sin intermediación del texto.

LA DISTINCIÓN ENTRE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO

Generalmente se acepta que las personas aprenden o llegan a conocer, gracias a la lectura y sólo a ella. Si lo pensamos detenidamente, la adquisición de conocimiento como tal (así, en general) debe ser un proceso mucho más complejo: ¿Qué límites tiene la “adquisición de conocimientos” sólo por la vía libresca o lingüística en general? ¿No es necesario interactuar con los objetos de conocimiento, además de interactuar con los discursos-acerca-de-los-objetos-de-conocimiento? ¿Se trata de lo mismo? ¿Puede alguien aprender a manejar un automóvil leyendo un buen instructivo, sin nunca haberse sentado frente al volante e intentado, materialmente, conducir el auto por las calles de una ciudad? Tomando un ejemplo más abstracto, Henri Thoreau decía: “hay muchos maestros de filosofía, pero pocos filósofos.” ¿Cómo puede ser? ¿Qué diferencia al filósofo del maestro de filosofía?

Pareciera que una buena pista sería poder distinguir la adquisición de información y la construcción de conocimiento. Seguro de que hay muchísimos ensayos al respecto, quisiera arriesgar nuestra propia lista de diferencias:

Tabla 3. Diferencias entre información y conocimiento

Diferencias entre:	
Información	Conocimiento
Permanece aislada.	Está necesariamente estructurado.
No es generativa.	Sí es generativo: a partir de la estructura, se pueden derivar inferencias, deducciones, consecuencias.
Puede basarse en códigos (lingüísticos, por ejemplo).	Se basa necesariamente en acciones u operaciones (materiales o interiorizadas).

Estas tres diferencias pueden explicar, por ejemplo, el hecho de que alguien pueda repetir información lingüísticamente codificada sobre un tema (un sistema filosófico), sin que el mismo individuo sea capaz de generar nada acerca de ese tema (no se es filósofo, pues no se ha generado un sistema filosófico propio a partir de la información procesada de otros sistemas filosóficos). La simple información permanece, si es así, aislada, pues consiste en “islotes” desarticulados: “Piaget afirma que la lógica infantil evoluciona en periodos ordenados: sensorio-motor, pre-operatorio, operaciones concretas y operaciones formales”. Muchas personas tienen esa información, o puede acceder a esa información, pero son incapaces de derivar algunas consecuencias, no dichas explícitamente, acerca de esa visión del desarrollo, o de “aplicar” esa información en la solución de un problema práctico. Confesamos que la dificultad de eso es, todavía para nosotros, alta. Hay pues diferencia entre “tener información acerca de la teoría de Piaget” y “conocer la teoría de Piaget”. Intuimos que la diferencia fundamental radica o es consecuencia, de la tercera diferencia: el conocimiento supone una interacción constante con el objeto de conocimiento, que no es lo mismo, insistimos, que interactuar con un discurso-acerca-de-un-objeto-de-conocimiento. No es lo mismo leer el libro de *La génesis del número en el niño* a tener a un niño frente a nosotros afirmando que si alargamos una fila de fichas, hay más fichas. Un video ayudaría; pero incluso así, no es lo mismo.

A riesgo de caer en una posición epistemológica “vivencialista”, diría que la interacción directa o material con los objetos de conocimiento permite una estructuración o esquematización de las acciones que finalmente *son conocimiento*, que será luego acompañado por códigos lingüísticos que nos permitirán representarlo y operar con él. Pretender recorrer el camino contrario (del lenguaje a la acción) empobrece enormemente la riqueza del proceso interactivo.

Nos parece ahora oportuno discutir la cuestión de la anterioridad del pensamiento respecto del lenguaje. Sabemos que la posición ginebrina en general tiende a argumentar y a demostrar que el lenguaje se puede adquirir porque el bebé construye, en el primer año y medio de vida, una inteligencia llamada sensorio-motriz, una inteligencia práctica que sirve y permite la construcción de la función semiótica o representativa, uno de cuyos sistemas finales será el lenguaje y sus signos:

¿Es posible disociar el conocimiento del lenguaje de otro conocimiento? Al menos en un sentido, la respuesta es afirmativa. Aunque afortunadamente se está volviendo cada vez más difícil encontrar niños sordos que a la edad de entrar a la escuela primaria no posean ningún lenguaje (ya sea un lenguaje natural en su forma escrita o algún tipo de lenguaje de signos convencional), algunos investigadores han mostrado de forma terminante que tales niños resuelven problemas cognitivos de la misma manera en que lo hacen los niños normales, y a edades sólo ligeramente superiores, a condición de que los problemas sean presentados adecuadamente de forma no verbal (Furth, 1965, 1966). Esto confirma la teoría de Piaget de que el conocimiento tiene sus propias raíces en la acción y de que su organización lógica no se deriva del lenguaje. Naturalmente, se transmite mucha información verbalmente, pero el conocimiento en un sentido más profundo, aquellas operaciones y conceptos que hacen posible absorber la información y encajarla en un entramado significativo, no se origina del lenguaje. Esto no significa que dicho conocimiento se pueda adquirir sin representación. La representación es lo que hace posible planear la conducta futura y recapitular las acciones pasadas. Estas capacidades son requisitos previos para cualquier tipo de procesos de pensamiento. Es un problema fascinante cómo los niños sordos logran representaciones suficientemente precisas y móviles, pero está claro que pueden hacerlo sin la ayuda de lo que para los niños oyentes es el sistema de representación más adecuado, es decir, el lenguaje. (Sinclair, 1982: 222-223)

En otro fragmento, H. Sinclair (1982) nos dice:

La capacidad de representación, en el sentido de la creación, el uso y la comprensión de los símbolos como entidades significativas, depende, por consiguiente, del desarrollo del conocimiento sobre lo que representan los símbolos. Todas las formas de representación comparten esta característica de la conducta simbólica, tanto el lenguaje como los gestos, el juego, los juegos de ficción, etc. La conducta observable confirma este lazo con el conocimiento: no se presenta actividad simbólica antes de que el niño haya alcanzado el estadio final de la actividad sensorio-motriz, punto en el que comienza el conocimiento dissociado de la acción (durante el segundo año de vida). (:226-227)

Una última cita referente al aprendizaje, al uso de palabras y de conocimiento:

La relación entre el lexicón y el conocimiento resulta tan obvia que apenas necesita elaboración. Todo el mundo estaría de acuerdo en que los niños y adultos de medios no intelectuales tienen pocas probabilidades de hablar sobre *algoritmos* e *integrar*, no tienen conocimiento de tales cosas. No obstante, si han oído esas expresiones y comprendido que la primera es un nombre y la segunda un verbo, pueden usarlas en frases gramaticalmente correctas, pero en este caso el lenguaje no se usa como un medio significativo de comunicación. El problema es menos trivial si examinamos palabras tales como *más*, *menos*, *todos*, *ninguno*, *a*, *hacia* [...] Estas expresiones se usan cotidianamente con frecuencia y los niños las usarán en frases correctas, pero pueden dar significados diferentes a esas palabras dependiendo de su nivel de comprensión de los principios lógicos que implican. Lo mismo puede decirse de palabras tales como *fuerza*, *energía*, *masa*, *peso*, que tienen tanto significados vulgares como significados científicos, implicando estos últimos un significado mucho mayor que los primeros. Incluso los significados “vulgares” sufren modificaciones a medida que el niño se desarrolla intelectualmente. (Sinclair, 1982: 228)

Trasladando lo anterior a la lectura, es claro, aunque parezca en cierto sentido paradójico, que la comprensión de los textos dependa fuertemente de los conocimientos previos del sujeto acerca del tema del texto que lee. Como ya lo hemos dicho, si existe una distancia enorme entre el conocimiento subyacente a la construcción del texto y el conocimiento pertinente disponible en el lector, la comprensión del texto tendrá serias dificultades. Si, por el contrario, dicha distancia es mínima, su comprensión no planteará dificultad alguna al lector. Un infinito número de puntos intermedios son posibles entre ambos extremos.

*LAS RELACIONES ENTRE PENSAMIENTO, LENGUAJE
Y ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO*

Se trata de un problema fascinante y eterno. Tomemos un caso simple, y hablemos ya no de la interacción con un objeto de conocimiento, sino simplemente de un evento más o menos cotidiano. Retomemos como punto de partida el siguiente ejemplo: un sujeto (llamémosle A), en la calle, asiste a un choque de autos. Se forma, pues, una representación a partir de lo que fue observable para él. Supongamos que narra, por escrito, el evento tal como se lo representó. Entonces, un sujeto B lo lee y se forma a su vez una representación del evento. La pregunta que nos planteamos es la siguiente: ¿en cuáles condiciones la representación que el sujeto A se formó del evento pueden ser iguales a las del sujeto B? ¿Es teóricamente posible postular la identidad en las representaciones entre los sujetos A y B? Si no, ¿cómo lograr determinar las diferencias en las representaciones construidas durante el proceso de comunicación?

Tal como lo describimos, el “experimento” plantea cuestiones relativas a la relación entre conocimiento, pensamiento y lenguaje. Este experimento es irrealizable, pero lo seguiremos desarrollando, a ver hasta dónde llegamos.

El *evento en sí* (llamémosle evento real, ER) no puede ser reconstruido por el sujeto A. Idealmente, se requeriría de la coordinación de las representaciones de todos los sujetos asistentes al evento, incluidas las de los conductores, y dicha fusión armoniosa sería lo más cercano a LA representación del evento.

El sujeto A no dispone más que de una representación particular, construida desde una perspectiva física particular (iba, por ejemplo, a cruzar la calle, cuando frente a él se impactan los autos) y desde una perspectiva cognitiva particular (iba pensando en..., mirando hacia qué dirección, cuando comprendió, si lo hizo, que habría un impacto, etcétera). Estas perspectivas tiñen necesariamente la representación, y la tintura será diferente a la aportada por otros observadores. Por eso, el conocimiento del evento en sí es un límite inalcanzable. A construye una primera representación, que llamaremos R₁.

El sujeto A, quien presenció el evento, describe entonces, por escrito, su ya limitada representación, hasta agotar la descripción de todos aquellos elementos que le han parecido necesarios y suficientes. De no definirse esto, el texto tendería a ser infinito y el relator podría perderse en el tiempo, describiendo sin parar detalles y más detalles del evento o de los objetos y personas que intervinieron en el evento, describiendo de manera precisa sus cualidades, etcétera. Debe haber, pues, otro recorte, ya no debido a las perspectivas de A respecto del evento —de la cual A puede ser más o menos consciente—, sino debidas

a las decisiones de A respecto de lo que es necesario y suficiente retener en el relato. Pero qué es necesario y qué suficiente en un relato depende de cuestiones pragmáticas: ¿para qué es el relato?, ¿para quién, es decir, quién leerá el relato y con qué propósito: se trata de un destinatario particular o de un destinatario colectivo más o menos indefinido (los lectores de un diario, los lectores de las páginas policíacas de un diario, una autoridad que busca al culpable del choque, un agente de seguros, etcétera)?

El relato de A filtra nuevamente información y con base en ese filtro, producto de esas decisiones, construye una representación escrita de su representación. Llamémosla R2. Ya van dos grandes filtros. El tercer filtro es aplicado por quien lee, porque lo hace también de acuerdo con una postura pragmática particular. Ya hemos visto que los lectores pueden ser diversos y cada uno puede tener un gran número de objetivos de lectura. De acuerdo con ellos, se formará una representación del evento primario que, nuevamente, aplica filtros dependientes, por un lado, de los objetivos de la lectura pero, por otro lado, de los conocimientos del propio lector respecto de todos y cada uno de los eventos similares al narrado, de los objetos descritos, de las formas lingüísticas empleadas, etcétera. B, lector del texto de A, construye una representación que ha sido ya tres veces filtrada y que llamaremos R3.

Tenemos, pues, un evento real, incognoscible y tres representaciones NECESARIAMENTE DISTINTAS que difieren cada una entre ellas y todas respecto del evento real. Puesto que cada representación ha sido creada por sujetos particulares que tienen perspectivas, objetivos y conocimiento particulares, podemos suponer que cada representación, sucesiva, pierde (y quizá gana) progresivamente información, porque ha sido construida sobre la base de otra representación que ya filtraba mucha información. No podemos identificar ER con R1, ni con R2, ni con R3. Suponemos que siempre habrá un orden respecto de la riqueza de información potencialmente contenida en las representaciones, de tal forma que consideraremos que $ER > R1$ (representación en pensamiento) $> R2$ (representación escrita) $> R3$ (representación nuevamente en pensamiento creada a partir de la lectura de un texto)...

Para ponerlo en palabras: ER contiene la información de que uno de los autos es de un color verde específico, de cierta longitud de onda en particular, etcétera. R1 de A puede conservar la imagen mental del color que, dado el caso, podría identificar entre una muy amplia gama de verdes. R2, sin embargo, no conserva siquiera el color del auto (pues se juzgó irrelevante conservarlo en el texto escrito) o conserva un genérico “verde” que puede corresponder a una gama muy amplia de verdes y que simplemente no especifica. R3 (de B) puede ni

siquiera haber conservado el color (en caso de que hubiera estado mencionado) o, igualmente, conserva un genérico “verde” que, sin la especificación de otros atributos del auto (marca, modelo, etcétera), puede resultar un dato específico imposible de reconstituir.

Conclusión: un discurso no es una realidad, más que de cierto tipo. Todos las lenguas humanas unidas y coordinadas son infinitamente más pobres en información que la más pequeña hoja de hierba. Decir “azúcar”, no endulza la boca.

Asumiendo de manera directa una postura epistemológica, diríamos que el conocimiento se construye en interacción con los objetos de conocimiento, que no debemos confundir con textos-que-tratan-acerca-del-objeto-de-conocimiento.

La lectura (y la escucha) de textos son sólo eslabones de una larga cadena de interacciones que pueden llevar a la construcción o al incremento del conocimiento, y quien pretenda “transmitir conocimientos” única y exclusivamente por la vía de la lectura de textos, tiene una imagen reducida (y falseada) del proceso de adquisición de conocimientos —en cualquier dominio. Sabemos muy bien, por otro lado, que escuchar conferencias, por buenas que éstas sean, no crea conocimiento en el asistente, aunque sí pueden detonar acciones que lo orienten a su construcción.

Surge aquí otro tema relacionado: el conocimiento no se transmite, como sí se transmite el sonido, la luz, las microondas, la electricidad, etcétera. Esta metáfora de la transmisión, quizá vinculada a ese viejo modelo de la comunicación emisor-canal-receptor, supone que el conocimiento es prácticamente un ente material que cambiará de lugar en el espacio... Alguien podrá decir: el conocimiento está en los libros y la lectura los transmite a los cerebros... Sólo que la lectura es un evento interactivo y el significado se encuentra en el justo medio entre el texto y el lector, pues para construirlo contribuyen ambos elementos interactuantes. Por lo tanto, el conocimiento no está en los libros. Quizá pueda reconstruirse a partir de ellos, si el lector aporta su parte en la interacción.

¿Cómo concebir entonces las representaciones semánticas que son el producto final de la lectura?

No haremos aquí más que referir algunos sugestivos pasajes escritos por Piaget, además de lo que hemos evocado de la teoría CI de Kintsch, para ilustrar lo complicado que resulta el tema de la relación entre el lenguaje y el pensamiento.

Desde nuestro punto de vista, existen diferencias claras entre el pensamiento y el lenguaje y, en consecuencia, concebimos la relación de los procesos de adquisición de conocimiento con ambos (lenguaje y pensamiento) de una manera esencialmente constructivista. En *La formación del símbolo en el niño*, Piaget nos dice:

Hemos intentado mostrar en otro lugar que los esquemas de la inteligencia sensorio-motriz constituían el equivalente funcional de los conceptos y de las relaciones, y que la asimilación sensorio-motriz consiste en una especie de juicio de orden práctico, equivaliendo entonces las coordinaciones entre esquemas a un razonamiento sensorio-motor. Pero estos no son más que equivalencias funcionales, que no entrañan una identidad estructural. En efecto, existen entre la inteligencia sensorio-motriz y la inteligencia conceptual las cuatro diferencias fundamentales siguientes, las cuales marcan al mismo tiempo lo que falta a la primera para constituir un pensamiento lógico. 1º Las conexiones establecidas por la inteligencia sensorio-motriz no llegan a relacionar más que percepciones y movimientos sucesivos sin una representación de conjunto que domine los estados, distintos en el tiempo, de las acciones así organizadas y que las refleje en un cuadro total y simultáneo. Por ejemplo, los sistemas de desplazamiento que intervienen en la conducta de búsqueda de un objeto desaparecido ha sido evidentemente coordinado en una especie de “grupo” experimental, no habiendo relación más que entre movimientos sucesivos, y no representación del conjunto del sistema. La inteligencia sensorio-motriz funciona así como una película en cámara lenta que representaría una imagen inmóvil después de la otra, en lugar de llegar a una fusión de las imágenes. 2º En consecuencia, la inteligencia sensorio-motriz tiende al éxito y no a la verdad: busca su satisfacción en llegar a la meta práctica perseguida y no en la constatación (clasificación o seriación) o en la explicación. Es una inteligencia puramente vivida (una inteligencia de situaciones, como dice Wallon) y no, pensamiento. 3º Estando su dominio delimitado por el empleo de los instrumentos perceptivos y motores, ella no trabaja más que sobre las realidades mismas, sus índices perceptivos y señales motoras, y no sobre los signos, los símbolos y los esquemas que a ellos se adjuntan (conceptos y esquemas representativos). 4º Ella es, esencialmente, individual, por oposición a los enriquecimientos sociales adquiridos gracias al empleo de los signos.

Si se admite la continuidad funcional entre la inteligencia sensorio-motriz y el pensamiento conceptual, así como la heterogeneidad estructural definida por esas cuatro diferencias, parecería entonces que para pasar de una a la otra de esas formas de inteligencia, bastaran cuatro condiciones, que pudieran ser cumplidas simultáneamente: 1º Una aceleración general de los movimientos, fusionando las acciones sucesivas en un acortamiento móvil de la acción de conjunto: la proyección rápida de la película de la conducta constituiría así la representación interior, concebida como el esbozo o el esquema anticipador del acto. 2º Una toma de conciencia que aclara este esbozo acortado, es decir,

que corre la película en los dos sentidos: la constatación y la explicación fundamentadas en la clasificación jerárquica y en la seriación de las relaciones reemplazarían así la simple persecución de la meta práctica. 3º Un sistema de signos que se sobre-adjuntara a las acciones permitiría la construcción de los conceptos generales necesarios a esas clasificaciones y seriaciones. 4º La socialización que acompaña el empleo de los signos insertaría el pensamiento individual en una realidad objetiva y común.

Estas condiciones pueden incluso reducirse a dos: A) un sistema de operaciones que transpongan (o interviertan) las acciones exteriores de sentido único en acciones mentales móviles y reversibles (condiciones 1 y 2); B) una coordinación interindividual de las operaciones que aseguren a la vez la reciprocidad general de los puntos de vista y la correspondencia del detalle de las operaciones y de sus resultados (condiciones 3 y 4). En cuanto a saber si es la construcción de las operaciones, es decir, su “agrupamiento”, quien asegura la coordinación social, o la inversa, es claro que los dos procesos son interdependientes: un sistema de operaciones no podría ser general si ellas no corresponden término a término con las del otro, pero esta socialización de las operaciones supone ella misma su “agrupamiento” posible. (Piaget, 1994: 252-253)

Lo que deseamos enfatizar, en resumen, es que necesariamente tratamos con tres y no sólo dos elementos en la interacción: objetos, textos-que-hablan-de-los-objetos y sujetos que construyen conocimiento.

Desde nuestro punto de vista, no es una condición suficiente el haber accedido al periodo de las operaciones formales para poder construir conocimiento acerca de los objetos *al margen de la interacción con ellos*. Hemos visto que un texto es necesariamente una representación “empobrecida” de la realidad a la que refiere, de la misma manera que la lectura es un tipo de interacción que si bien puede fertilizar el campo del conocimiento, no permite la fineza ni la riqueza de las interacciones posibles con el objeto mismo (y “material”) de conocimiento.

Aun con objetos “abstractos” o incluso lingüísticos, dicha interacción directa con el objeto es necesaria. Supongamos que alguien, en literatura, quiere estudiar la novela de José Saramago. Si alguien quiere penetrar su obra a través, exclusivamente, de los estudios que se han hecho de ella, de las reseñas, de las críticas, etcétera, tendrá, necesariamente, una imagen empobrecida de la novela de Saramago. Interactuar con el objeto sería, en este caso, leer directamente y analizar a profundidad las novelas de Saramago... Lo mismo vale para el estudio de la química, de la física, de la psicología, de la ingeniería o de cualquier disciplina o tópico de conocimiento.

Las experiencias o interacciones extra-textuales anteriores con los objetos referidos en los textos son indispensables para su comprensión: son el esquema o entramado en el cual se pueden insertar los nuevos contenidos.

Para finalizar, quisiéramos subrayar la coincidencia que hemos encontrado con un texto que hemos revisado después de escribir lo anterior. Gordon Wells (1988) expresa así el problema que venimos de tratar, en el terreno de la conversación:

Cuando se alude a la conversación, a menudo se recurre a expresiones tales como “compartir ideas”, “intercambiar opiniones” como si un hablante, a través de sus palabras, pudiera conseguir que otra persona tuviera las mismas ideas o sentimientos tal como él las tenía en su mente. Por supuesto, todos sabemos de ocasiones en las que eso sin lugar a dudas no ocurre —cuando por alguna razón se produce un equívoco— pero seguimos comportándonos como si esa fuera la excepción más que la regla, convencidos de que si decimos las cosas con la suficiente claridad nuestros oyentes “sabrán lo que queremos decir”. Tales expresiones, tomadas literalmente, denotan un optimismo que es, a mi juicio, erróneo [...] Cuando comunico con otras personas, ya sea para informar, para pedir o para conversar, lo que tengo en mente es una idea —un suceso, una acción, un resultado— que pretendo hacerles comprender. Ahora bien, dicha idea proviene de mi modelo mental del mundo, que, a su vez, es fruto de mi biografía personal única. Nadie más tiene ese mismo modelo mental del mundo exactamente, ya que nadie más ha tenido exactamente la misma experiencia. De ahí se desprende, por tanto, que nadie puede tener exactamente las mismas ideas que yo.

Y aun cuando mi oyente fuera capaz de formarse las mismas ideas que yo, yo no soy capaz de transmitirle directamente mis ideas con toda su simultaneidad y toda su polifacética particularidad, ya que el lenguaje, el medio de comunicación más eficaz a nuestra disposición, exige la selección y la disposición de lo que deseo decir en una secuencia ordenada que sea compatible con las posibilidades temporalmente organizadas de la sintaxis y el vocabulario. Por otra parte, en tanto que mis ideas son personales y particulares, las categorías lingüísticas son públicas y generales. De manera que es siempre imposible transmitir las ideas que tengo en la mente de una forma que exprese íntegramente su complejidad y su especificidad simultáneas. (:259-260)

A nuestro juicio, y como hemos visto, según el juicio de muchas más personas profundamente dedicadas a estos temas, lo mismo sucede con el conocimiento en general: es intransmisible por vía lingüística.

CONSIDERACIONES FINALES

Leer es una *actividad cognitiva* y no puede ser reducida a una habilidad. Concebirla así, supone admitir que se trata de una actividad que implica, en primer lugar, el uso de todo el esquematismo construido por el lector, es decir, de todo su conocimiento que en ese momento es pertinente (del mundo —referido en el texto—, del lenguaje —oral y escrito— y del sistema gráfico que lee). Por eso, la lectura tampoco puede ser reducida a una actividad perceptiva. Concebir la lectura como actividad cognitiva implica también que es una actividad orientada a un fin, que es una tarea de algún modo interpretada por el sujeto y que “le plantea un problema”, relativo al fin mismo por el cual emprende la tarea de leer, de acuerdo con la propia interpretación que dé el lector a la tarea. Se trata, siempre, de una actividad contextualizada.

Leer es *inter-actuar* con un texto, construido por un autor sobre la base de conocimientos y de intenciones comunicativas, de hipótesis acerca de los lectores potenciales y acerca de sus conocimientos. Por eso, tanto el lector afecta al texto impreso, asimilándolo para poder reconstruirlo (en forma y contenido) e incorporarlo a sus estructuras de conocimiento, como el texto modifica, potencialmente, al lector: mostrándole sus lagunas, resistiendo su asimilación y detonando la acomodación de sus esquemas. En una palabra, obligándolo a cambiar.

Leer es *reconstruir, en forma y en contenido*, un texto. Reconstruir la forma, es re-crear la estructura de superficie del discurso impreso. Reconstruir el contenido significa construir una representación semántica compatible con el texto leído. De esta manera, ambas reconstrucciones son interdependientes y son, siempre, un límite: todo texto es reconstruido, en forma y en contenido, guarda diferencias, aunque sean mínimas, con respecto al texto impreso, que funciona como un límite inaccesible. De hecho, no podemos estudiar un acto de lectura sin tomar en cuenta, a la vez, la reconstrucción de la forma y la de su contenido.

La *actividad de lectura, como tal, evoluciona*, tanto porque los conocimientos requeridos para su realización evolucionan, como porque los procedimientos de lectura cambian de manera concomitante. Hay tres grandes momentos evolutivos de la lectura, correspondientes a tres procedimientos básicos de lectura, evolutivamente ordenados: 1) Procedimiento de inferencia enteramente dependiente del contexto del texto. 2) Procedimiento de inferencia silábica dependiente del conocimiento de las correspondencias fonográficas. 3) Procedimiento de inferencia de palabras o grupos de palabras. Estos tres procedimientos básicos de lectura interactúan permanentemente con otros tipos de

conocimiento que, al evolucionar, permiten su coordinación, lo que elimina la dependencia y permite su utilización heurística. En otras palabras, en un primer momento el niño puede inferir la forma y el contenido de un texto sólo con base en el contexto donde aparece: con base en las imágenes que lo acompañan, el objeto donde está impreso, etcétera. Se trata de la lectura típica de un niño antes de que reconstruya el principio alfabético y domine las correspondencias fonográficas. En un segundo momento, el niño reconstruye un texto a partir de inferir sus sílabas. Aquí, juega un papel importante su conocimiento de los fonogramas, el que interactúa con su conocimiento del lenguaje y del mundo. Se trata de la lectura típica de un niño de 7 años promedio. Finalmente, en un tercer gran momento, el niño infiere palabras o grupos mayores, con base en su contexto sintáctico, semántico, estilístico, etcétera, y con base en el incremento del conocimiento del sistema gráfico: de la segmentación del texto en palabras, de su mejor conocimiento de ciertos sub-sistemas ortográficos, etcétera. Estos cambios de procedimiento y de unidad de lectura son posibles gracias al incremento de conocimiento en otros planos: conocimiento del mundo, del lenguaje que se escribe, de la ortografía, de los estilos discursivos en lo escrito, de la tipología textual, etcétera. Decir, pues, que la actividad de lectura evoluciona, es decir que se hace fluida, rítmica.

Qué tanto llega a independizarse *la lectura de la oralidad*, tomando en cuenta que ésta no se restringe al plano fonológico, es una cuestión a debate. La lectura silenciosa provoca un flujo de imágenes acústicas esquematizadas del discurso reconstruido que, sin ser necesariamente idéntico al discurso dicho en voz alta, está íntimamente ligado a él (por lo que, de querer, podemos oralizar cualquier texto). El producto semántico final de la lectura es una representación o un conjunto de representaciones organizadas, susceptibles de entrar en interacción con otras representaciones, almacenadas, recuperadas de acuerdo con las características generales de la inteligencia y de sus funciones en interacción.

Respecto de la relación entre *la lectura y la adquisición de conocimiento*, debemos recordar siempre que son en realidad tres los elementos implicados: el texto, el objeto-referido-en-el-texto y el lector. La interacción es detonada quizá por el texto, pero la construcción de conocimiento dependerá de la interacción entre el sujeto y el objeto, siendo el texto un detonador de las interacciones, que pueden ser físicas (o materiales) o en pensamiento. El conocimiento depende de la acción, no del verbo.

Con relación a los “problemas de aprendizaje de la lectura” debemos admitir que sabemos tan poco acerca de la evolución de la lectura, que cualquier abordaje en términos de patología resulta francamente temerario: hay tal can-

tividad de hechos bien documentados en la evolución de la lectura de los que se ha mostrado que son comunes y corrientes en contextos sociales y escolares diversos, que se hace necesario ser muy cauto al hablar de “problemas de aprendizaje” en este dominio.

Respecto de los “problemas de comprensión de textos” en niños o jóvenes, existe en realidad tal interdependencia entre los conocimientos previos, las prácticas escolares y sociales de lectura realmente vivas y las informaciones que pueden extraerse de un texto, que las evaluaciones nacionales o internacionales de lectura lo que mejor hacen es mostrar la pobreza cultural, escolar y escrituraria en la han debido desenvolverse los jóvenes de los países o regiones que menor puntuación obtienen en esas pruebas. ¿La lectura impulsa a las sociedades o las sociedades impulsan a la lectura? ¿Puede la gente ser lectora si vive en una comunidad sin libros, entre gente que vivió y creció sin libros y en la que no se necesita usar la escritura para interactuar eficazmente en la sociedad? Es sólo en la medida en la que sea vital su uso, que la lectura será valorada y dominada, y sin grandes problemas. Para que la escritura sea vital, es necesario que el trabajo, la vida familiar y social esté plena de escritura, exija la escritura, otorgue tiempo a la escritura. Para eso, una sociedad necesita progresar, tener medios productivos exigentes, compromisos serios, ganancias suficientes. De acuerdo con R. Bradbury, escritor sin duda crítico y visionario, se requieren tres cosas para que los miembros de la sociedad sean también “ciudadanos de la lengua escrita”: 1) textos con textura, de calidad. 2) Tiempo u ocio para leerlos y reflexionar sobre ellos y 3) el derecho para vivir y actuar de acuerdo con lo anterior.

Prácticamente a nadie se le ocurre, cuando nace un bebé, que no vaya a aprender a hablar. Confiamos en que lo hará, tal como confiamos en que aprenderá a caminar, a correr, a pensar, etcétera, y lo hace. Los bebés aprenden a hablar porque esa actividad está íntimamente ligada a la satisfacción de sus necesidades básicas como la alimentación, la comunicación, la interacción afectiva, etcétera. Si se necesita, se aprende. Con la escritura no sucede lo mismo en sociedades que son básicamente orales, como los sectores rurales y urbano-marginados del México actual: en comunidades o barrios en los que difícilmente hay correo, en los que no se requiere de la escritura para trabajar (las yuntas no traen instrucciones de uso); las novelas escritas son objetos culturales cuyo valor de uso y disfrute se transmite socialmente, igual que las telenovelas y las fotonovelas. El “hábito de la lectura”, por la lectura misma, sin una sociedad que le dé valor, será un hábito nunca adquirido.

C. GLOSARIO

activación. En psicología, el estudio conjunto de los mecanismos de activación y de inhibición es esencial para comprender cómo se opera la selección cognitiva de la información durante la resolución de una tarea. Clásicamente, la atención selectiva ha sido considerada como una función de activación. Desde ese punto de vista, después de un procesamiento inicialmente automático, la información pertinente es seleccionada (precoz o tardíamente, según el lugar del “filtro selectivo”) por un mecanismo atencional de activación, de facilitación. Desde este momento, la información no pertinente, por ignorar, se disipa pasivamente en el tiempo. No estando activada, facilitada, no es objeto de un procesamiento cognitivo ulterior (vsc, 1998: 39-40).

comprensión/interpretación (de un texto escrito). 1. A un nivel general, se la puede definir como la construcción, por parte del lector, de una representación compatible con la estructura semántica del texto reconstruido, según un tipo determinado de análisis. 2. Actividad cognitiva tendiente a organizar los datos lingüísticos observables por el lector, de tal manera que se coordinen con los datos pre-existentes en el sujeto y que estén relacionados con el ámbito de significación del texto. 3. Asimilación de datos exteriores a esquemas conceptuales pertinentes; correlativamente, acomodación de esos esquemas a dichos datos. 4. Para Kintsch (1998), “su teoría caracteriza el proceso de comprensión como uno de satisfacción de restricciones. La comprensión ocurre sólo cuando los elementos que entran en el proceso alcanzan un estado estable en el cual la mayoría de los elementos están significativamente relacionados unos con otros y cuando otros elementos que no embonan en el patrón de la mayoría, son eliminados. La teoría debe especificar entonces cuáles son esos elementos y cómo alcanzan una configuración estable. [...] Una consideración crucial se refiere al origen de esos elementos: del mundo, por la vía de los sistemas perceptivos, como del organismo, en la forma de recuerdos, conocimientos, creencias, estados corporales y metas. En el corazón de la teoría está un mecanismo específico que describe cómo son combinados los elementos de estas dos fuentes en un producto mental estable durante el proceso de comprensión” (:4).

conexionismo. El conexionismo se desarrolló en el seno de la tradición cibernética. Sus fundadores (W. McCulloch y W. Pitts) fueron los primeros en modelar las neuronas formales. Esta corriente de investigación dejó de desarrollarse a finales de los años sesenta cuando M. Minsky y S. Papert demostraron que “el perceptrón” (primer sistema conexionista de reconocimiento de formas) no puede resolver más que una clase muy limitada de problemas simples. A

mediados de los años ochenta el conexionismo retomó su lugar en el seno de las ciencias cognitivas, reafirmandose como un paradigma alternativo al paradigma simbólico. El conexionismo conserva la idea de representación. Para él, los estados del mundo ya no son representados por símbolos. Lo son por el estado de una red conexionista, quedando el conocimiento distribuido en los pesos de las conexiones. La cognición ya no es vista, por esta aproximación, como la manipulación de símbolos, sino como un cálculo paralelo distribuido en el conjunto de la red. El conexionismo puede ser considerado como la rama computacional de la neurociencia cognitiva. En este sentido, participa del movimiento general de la ciencia moderna tendiente a adjuntar una rama computacional a las disciplinas que pretenden modelar y simular sistemas dinámicos complejos. Porque abstrae las dinámicas fundamentales de las redes neuronales naturales, el conexionismo, rama de las ciencias de lo artificial, también puede ser visto como una disciplina más amplia cuyo objeto de estudio es el aprendizaje, tanto de sistemas naturales como artificiales. Coincide en eso con la tradición cibernética, que intenta estudiar los sistemas naturales y artificiales en un mismo marco teórico (VSC, 1998: 99-100).

descifrar/decodificar/decodificación. 1. Procedimiento recursivo orientado a la interpretación de un segmento de texto escrito (generalmente una palabra dentro de un texto) mediante la agrupación de cierto número de elementos gráficos (letras, generalmente dos o más) y el establecimiento de su correspondencia con elementos fonémicos, hasta llegar a identificar un elemento lingüístico de rango superior (sílabas, palabras o sintagma) compatible con la información fonológica producida en el proceso. 2. Se pueden diferenciar tres maneras distintas de proceder al descifrado: el descifrado puede ser fonético, cuando se asigna a cada letra un valor fonético (que puede ser el convencional o no); puede consistir en dar un nombre a cada letra (convencional o no); finalmente, puede tender a la silabización más que a la fonetización [...]. Desde la perspectiva de la relación entre descifrado e interpretación podemos distinguir tres tipos de **procesos** diferentes: a) descifrar y no lograr ninguna interpretación; b) descifrar y lograr una integración sin sentido; c) descifrar y lograr una integración con sentido, pero divergente al descifrado (y por tanto también al texto patrón) (luego, en el texto, se habla exclusivamente de *integración* y ya no de *interpretación*). Ferreiro, Gómez Palacio, *et al.*, 1982, fasc. 3: 68-69).

estrategia (de lectura). Secuencia organizada de procedimientos aplicados para leer.

inferencia léxica. Procedimiento orientado a la interpretación de un segmento de texto escrito (generalmente una palabra dentro de un texto) mediante

la deducción de cuál signo está representado a partir de características internas (sus letras, su longitud, sus rasgos ortográficos) y contextuales (su ubicación en el sintagma, su contexto semántico) de dicho segmento.

inferencia silábica. Procedimiento orientado a la interpretación de un segmento de texto escrito (generalmente un par de letras) mediante la deducción de cuál sílaba está representada a partir de las letras agrupadas y sus correspondientes fonemas asociados. Puede o no intervenir también información contextual en la deducción.

inferencia semántica. 1. Debe hacerse una distinción entre procesos de resolución de problemas cuando hay premisas de las cuales hay que extraer algunas conclusiones (no necesariamente mediante las reglas de la lógica), que pueden ser justamente llamadas inferencias, y los procesos de recuperación de conocimiento en los cuales una laguna en el texto es llenada (*bridged*) por algunas piezas de conocimiento preexistente que ha sido recuperado. Ambas, las inferencias propiamente dichas y las de recuperación de información, pueden ser automáticas (y usualmente inconscientes) o controladas (y usualmente conscientes y estratégicas) (Kintsch, 1998: 189). 2. Han sido propuestos muchos sistemas de clasificación para las inferencias: por contenido (¿por qué?, ¿cómo?), por dirección (inferencias hacia adelante o hacia atrás), por función (obligatorias *vs.* elaborativas) o por su forma lógica (inductivas, deductivas o analógicas). [...] Guthke distingue entre inferencias que agregan información a través de la recuperación de la memoria a largo plazo versus inferencias que por medio de ciertos procedimientos, generan nueva información. Al respecto, se enfoca en la distinción entre procesos automáticos y controlados (Kintsch, 1993: 194).

información. Las ciencias cognitivas son frecuentemente definidas en términos de la perspectiva del procesamiento de la información (*information processing*, en inglés). Se trata de estudiar cómo la información del medio ambiente es codificada, seleccionada, organizada, almacenada y recuperada mediante los sistemas sensoriales, perceptivos, atencionales y mnemónicos. El sentido del término información es aquí mucho más amplio que en la teoría de la información de Claude Shannon, en la que la acepción es estrictamente numérica, estadística. Esta teoría ha proveído a la psicología de metáforas, en especial de aquellas de canal de comunicación o de procesamiento, de capacidad limitada y de “ruido” que degrada la información transmitida. [...] Una distinción esencial relativa al estudio del procesamiento de información en psicología cognitiva es la que opone un procesamiento “ascendente” (o *bottom-up*, en inglés) y descendente (*top-down*). En el primer tipo de procesamiento, presuntamente

automático, las informaciones procesadas provienen directamente de la información sensorial: se trata de una “guía del estímulo”. En el segundo tipo de procesamiento, más controlado, las informaciones son procesadas bajo la guía de los conceptos o las representaciones cognitivas existentes en la memoria. Actualmente, se pone el acento en las complejas interacciones entre estos dos tipos de procesamiento, en relación con las exigencias de la tarea y las características individuales [...]. La noción de información está igualmente ligada a la de la modularidad del espíritu: según Jerry Fodor, los módulos cognitivos implicados en las actividades de percepción y del lenguaje están “informacionalmente encapsulados” (VSC, 1998: 208-209).

leer/lectura. Actividad cognitiva de reconstrucción de un texto escrito (producido según los principios y las normas del sistema gráfico de una lengua determinada) y de una estructura semántica compatible con él. La actividad tiende a lograr una meta social o individual motivada.

oralidad. Usualmente hablamos de “características de la oralidad” para referirnos a particularidades del lenguaje hablado. ¿Por qué no decir “características de la lengua hablada”? Porque hay demasiados hábitos ligados a este término; “lengua hablada” se opone a “lengua escrita” y, en la escala de valores, se encuentra claramente más abajo. Por otro lado, “lengua hablada” evoca por lo general una suerte de improvisación del lenguaje, y no es aplicable a todas las situaciones en las que se habla realmente. Por ejemplo, ¿cómo denominar lo que ocurre cuando alguien lee un texto en voz alta? ¿Se trata de lengua hablada? Respuesta habitual: no, es lengua escrita hablada... Con frecuencia aparece este tipo de designación complicada, que muestra bien cómo “lengua hablada” está imbricado en un sistema de valores en el que no se trata simplemente de lo que es hablado; a veces se hace referencia a nociones como “lengua hablada escrita”, y esta acrobacia terminológica no se ajusta a una observación seria de la lengua. “Oralidad” es un término menos comprometido en nuestros hábitos, y es por eso que lo preferimos (Blanche-Benveniste, 1998: 19).

ortografía. 1. “En realidad la ortografía podría ser definida como un conjunto de reglas a ser empleadas con el propósito de pasar de un enunciado hablado a su contraparte escrita. Más popularmente, podría ser vista como un puente que dirige de la norma hablada a la escrita. Eventualmente, el puente correspondiente que dirige en la dirección opuesta es la ‘pronunciación’, que cuenta con un conjunto de reglas para cambiar de un enunciado escrito a su contraparte hablada, simplemente leyendo en voz alta” (Vachek, 1989: 94). 2. De los elementos del sistema gráfico de una lengua, son elementos ortográficos aquellos que no se rigen única y exclusivamente por el principio alfabético. Si

su uso convencional requiere de otras consideraciones o conocimientos además del de la aplicación del principio de biunivocidad alfabética (tanto al leer como al escribir), decimos que es un elemento ortográfico del sistema gráfico.

palabra/signo lingüístico. (signo). Objeto lingüístico formado por la asociación arbitraria de uno o varios significantes a un significado. Los significantes ligados a un significado pueden ser orales y escritos; la correspondencia entre ellos está determinada por la ortografía del sistema gráfico en cuestión.

procedimiento (de lectura). Un desenvolvimiento de acciones que se encadenan y que están orientadas por metas. Son entonces secuencias finalizadas de acciones. Se distinguen de los simples medios de acción particularmente por el hecho de que los procedimientos son extrapolables y pueden dar lugar a un uso interindividual. Además, si la acción efectiva como tal puede ser observada, su carácter procedural, es decir, su inserción en una secuencia organizada, ya no es observable, y la organización misma debe ser inferida (Inhelder y Cellérier, 1992: 32).

procesamiento. A partir del auge de la informática y de la Inteligencia Artificial, y a partir del retorno al cognoscitivismo, consecuencia de las evidentes limitaciones del conductismo, la psicología cognitiva adoptó la “metáfora computacional”, según la cual las actividades cognitivas del ser humano consisten en procesar información, es decir, computar o transformar información de alguna manera codificada, de acuerdo con ciertas reglas, a la manera de las máquinas manipuladoras de símbolos (computadoras). **(Información).**

proceso de lectura. Secuencia completa de estrategias y procedimientos empleados para leer.

progreso de la lectura. Evolución o cambio cualitativo de las características del proceso de lectura en un individuo particular en dos momentos diferentes; este cambio le permite leer textos equivalentes en un menor tiempo, con una comprensión igual o más precisa de su contenido semántico y con un esfuerzo o trabajo cognitivo consciente menor.

reconocimiento global/procedimiento logográfico. Identificación de cuál signo está escrito sólo a partir de la percepción simultánea del conjunto de letras de la palabra escrita.

representación. 1. “Lo propio de la representación es [...] sobrepasar lo inmediato y acrecentar las dimensiones en el espacio y en el tiempo del campo de la adaptación, es decir, evocar lo que sobrepasa al dominio perceptivo y motor. Quien dice representación, dice por consecuencia reunión de un ‘significante’ que permite la evocación de un ‘significado’ aportado por el pensamiento” (Piaget, 1994: 286). 2. “Los objetos y los eventos en el medio ambiente se caracterizan

por poseer ciertas propiedades y relaciones. Las percepciones, la comprensión y la solución de problemas generan modelos mentales de los objetos y eventos del ambiente y operan sobre esos modelos. El sistema cognitivo transforma las estructuras originales combinando el ambiente actual con las experiencias previas del organismo sobre él. Los modelos mentales generados de esta manera son isomorfos con las estructuras medioambientales y proveen entonces las bases para la interacción de un organismo con su ambiente. [...] Las representaciones mentales pueden pensarse como formando una jerarquía de abstracción y de independencia creciente respecto del ambiente. Las formas más básicas de representación mental son las representaciones procedurales y perceptuales, directamente ligadas al ambiente. Las representaciones en memoria episódica son el siguiente nivel hacia arriba. Las representaciones intencionales mas no verbales, incluyendo aquí las imágenes, forman la siguiente capa de representaciones mentales. Las dos capas finales alcanzan la mayor independencia del ambiente y ambas son verbales: el nivel verbal narrativo y el nivel verbal abstracto. [...] Las capas superiores de representación que caracterizan al humano moderno adulto no existen en un vacío simbólico sino que están basadas en un *substratum* sensoriomotor, que los humanos comparten con otras formas de vida animal. Por lo tanto, el lenguaje no puede ser entendido sólo como un sistema lingüístico incorpóreo y no puede ser separado de su substrato no lingüístico” (Kintsch, 1998: 14-18).

satisfacción de restricciones (*constraint satisfaction*). 1. La noción de “restricción” es crítica en neurociencias cognitivas así como en psicología, en la expresión “satisfacción de restricciones”. La satisfacción de restricciones describe un mecanismo de apareamiento con las representaciones almacenadas en memoria. La entrada (*input*, en inglés) de un subsistema de memoria que almacena representaciones, es una señal compleja cuyas diferentes informaciones provenientes de diversos subsistemas que procesaron aspectos particulares del estímulo (por ejemplo, variaciones de textura, intersecciones de rasgos o colores, para un estímulo visual). Estas informaciones son comparadas con aquellas almacenadas en memoria y la representación que satisface mejor las diferentes restricciones de la entrada, será la más activa. La salida (*output*) del subsistema de almacenamiento especificará entonces esta representación y será transmitida a otro subsistema de la arquitectura funcional (vsc, 1998: 117). 2. En el caso de la teoría CI, los nodos que están positivamente conectados a muchos otros en la red, serán reforzados. Los nodos que tienen pocas conexiones o están negativamente conectados se marchitarán o serán suprimidos. Este es el proceso de satisfacción de restricciones: los nodos que satisfacen las restricciones múltiples

de la red se fortalecen mientras que los nodos que no lo hacen, se debilitan. El patrón resultante de activación indica, para cada nodo, el papel que juega en la totalidad de la red y puede ser considerado como una medida de la fuerza de ese nodo en la representación mental (Kintsch, 1998: 99).

signo, significante y significado. Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino una huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos; esa imagen es sensorial, y si llegamos a llamarla “material” es solamente en este sentido y por oposición al otro término de la asociación, el concepto, generalmente más abstracto (Saussure, 1945: 128). Llamamos *signo* a la combinación del concepto y de la imagen acústica: pero en el uso corriente este término designa generalmente la imagen acústica sola, por ejemplo, una palabra (*arbor*, etcétera). Se olvida que si llamamos signo a *arbor* no es más que gracias a que conlleva el concepto ‘árbol’, de tal manera que la idea de la parte sensorial implica la del conjunto. [...] Proponemos conservar la palabra *signo* para designar el conjunto y reemplazar *concepto* e *imagen acústica* respectivamente con *significado* y *significante* (Saussure, 1945: 129).

sistema gráfico. El sistema gráfico de una lengua está formado por: a) el conjunto total de *elementos gráficos* (y sus variantes) que se usan para escribir la lengua. Los hay positivos, como las letras, signos de puntuación, signos ortográficos diversos, logogramas especiales, etcétera, y negativos, como la gama de caracteres blancos: blanco entre palabras, sangrías, renglones que separan párrafos y otros usos del blanco que dan forma a la edición específica de un texto. b) El conjunto de *principios de representación* que rige el uso de los elementos gráficos. Para el caso del español: el principio alfabético, el principio logográfico, el principio morfográfico, el sistema de representación acentual, el conjunto de normas de puntuación y edición de textos, etcétera.

PARTE II

ANÁLISIS DE TRES ACTOS DE LECTURA

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

DE ACUERDO CON la visión microgenética de la lectura anteriormente expuesta, el análisis de un acto de lectura, tendiente a trazar los trayectos seguidos por los lectores para reconstruir el texto y su significado, debe realizarse sobre la base del análisis simultáneo tanto de la manera de leer como de la manera de interpretar el texto resultante del acto de la lectura.

Presentamos el análisis de tres casos o actos específicos de lectura a fin de ilustrar la concepción teórica antes discutida: dos, realizados por la misma niña (Gén) con tres años de diferencia en su experiencia como lectora, y uno de Mit, que sirve como contraste. Los tres casos comparten, sin embargo, una característica: la lectura del texto presenta un problema a los niños, “presenta una dificultad”, lo que los hace propicios para estudiar la microgénesis del texto en forma y contenido, es decir, estudiar los trayectos y los ajustes necesarios para su reconstrucción.

Por otro lado, las situaciones cotidianas de lectura frecuentemente “presentan problema”, por lo que es necesario estudiarla justamente ante este tipo de textos, accesibles pero no triviales para los lectores. Efectivamente, si un texto les resulta muy fácil, el acto de lectura se desarrollará sin problemas y no habrá manifestaciones de las dificultades encontradas y eventualmente superadas de una u otra forma por los lectores. Es el caso de la lectura que Mit hace del texto, a quien no le presenta una dificultad aparente, excepto en algunos fragmentos.

El interés de estos análisis radica en mostrar, ante todo, que cada trayecto de reconstrucción del texto es singular, que depende fuertemente de los conocimientos lingüísticos, de los conocimientos escriturarios y de los cono-

cimientos que el lector tenga sobre el contenido del texto; asimismo, dichos trayectos dependen también de cómo fue leído el texto, es decir, dependen de si fue leído de manera más o menos asertiva y fluida.

Asimismo, resulta interesante observar, en todos los casos, la manera en la que la reconstrucción semántica del texto puede compensar la reconstrucción a veces desviante o errática de la superficie del texto (tema en el que ya hemos incursionado en Vaca, 2006), así como observar los diversos “ajustes interpretativos” que los niños van realizando durante su propia reconstrucción significativa, mientras se desarrolla en el tiempo el acto de lectura.

Dos análisis se realizan sobre actos de lectura ejercidos sobre el texto *La raya salvavidas*, debido a que es un texto que hemos venido usando en nuestras investigaciones, por lo que tenemos ya cierto conocimiento de su funcionamiento, de las dificultades o resistencias que los niños encuentran ante él y de los “puntos finos” de reconstrucción textual y semántica que permiten hacer observable la *resolución* del texto. Además, se trata de un texto con varias presentaciones (sin ilustración y en su versión cómic) y que tiene un equivalente francés, lo que ha permitido hacer indagaciones comparativas interesantes. El tercero corresponde a la lectura de un texto titulado *¿Sabías que...?*, usado recientemente por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para evaluar la lectura de niños de sexto año de primaria. Los textos facsímiles completos leídos por los niños, así como los registros videograbados de las entrevistas pueden consultarse en la página web www.uv.mx/ije.

Para la realización de estos análisis nos apoyamos en otros previamente publicados y referentes tanto a la manera en la que los niños han leído el texto (Vaca, 1997 y 2001) como al análisis semántico-proposicional ya publicado (Vaca, 2006).

El procedimiento que hemos seguido durante el análisis es el siguiente:

1. Efectuamos una transcripción detallada de las entrevistas a partir de material videograbado y digitalizado.
2. La transcripción de la entrevista y de la lectura es una transcripción básicamente ortográfica, aunque usamos algunos signos para señalar algunos fenómenos:
 - Hemos marcado en letra **negrita** los desaciertos de lectura cometidos por los niños. El resto, está transcrito de manera convencional, señalando con una E las intervenciones del entrevistador.
 - [], refieren al fragmento o bloque de texto leído.
 - <>, encierra la significación expresada por el niño —a nuestro juicio—, es decir, la o las proposiciones semánticas que se pueden proyectar de lo que efectivamente dice.

- “”, encierran una expresión literalmente dicha por el niño.
- //, encierran una expresión en transcripción fonológica. El código usado se puede inferir fácilmente.
- :, representa un alargamiento consonántico o vocálico del fonema que le precede.

Insistimos en que los videos íntegros se encuentran a disposición del lector, por lo que no detallaremos más el sistema mínimo de transcripción empleado.

3. El análisis lo realizamos de manera secuencial, tomando el *bloque de texto* leído como la unidad de análisis. El bloque varía según los lectores y según la versión de texto usada, y corresponde generalmente al fragmento de texto leído tras el cual se interrumpe la lectura y se pregunta al lector qué ha entendido de dicho fragmento. El bloque, obviamente, incluye las intervenciones, preguntas y aclaraciones solicitadas por el entrevistador, de acuerdo con las convenciones analíticas del método de exploración crítica de Piaget. Por momentos, es evidente que hay una “construcción colaborativa” del significado, colaboración efectuada entre el niño y el entrevistador.
4. En otro lugar (Vaca, 2006) hemos discutido la utilidad de este sencillo método de exploración de los significados construidos a través del recuerdo inmediato del texto leído. Reconocemos sus limitaciones, porque a veces el análisis de las expresiones efectivamente dichas por ellos no nos permite llegar a conclusiones más o menos claras sobre las significaciones construidas. Aún así, en muchos casos dichas enunciaciones sí nos permiten darnos cuenta de las lagunas, de las construcciones difusas, de los malos entendidos de los niños y, a la inversa, de cuándo el niño construye una significación compatible con el texto que leyó. En todo caso, sabemos muy bien y desde hace mucho tiempo que es más difícil recordar aquello que no se comprende y que lo que se recuerda es el contenido semántico de las emisiones lingüísticas, más que su forma de superficie. En la práctica, pues, es un método simple que si bien tiene limitaciones, permite sin embargo exploraciones suficientemente ricas e interesantes, cuando está sujeto a una exploración “crítica” de las significaciones construidas por el niño durante la entrevista y durante el análisis de los protocolos transcritos.

Presentamos en primer lugar el caso de Gén cuando asistía al 2º año de primaria, pequeña lectora a quien le cuesta mucho la reconstrucción del texto, en forma y en contenido, pero a través de quien podemos apreciar diversos momentos de ajuste, retroceso y avance. Enseguida, presentamos la lectura de

Mit, estudiante de 6° de primaria egresado de la misma escuela, a quien el texto parece no plantearle problemas a pesar de leer en condiciones más exigentes. Finalmente, presentamos la lectura que hace Gén cuando está por finalizar el 5° año de primaria, para poder observar su evolución. Los dos niños asisten a una escuela rural cercana a la ciudad de Xalapa y cuyas características serán descritas más adelante, así como su condición socioeconómica y familiar.

CASO 1

GÉN (2° GRADO; 8 AÑOS)

TEXTO: LA RAYA SALVAVIDAS (VERSIÓN CÓMIC)

Gén presenta una lectura entrecortada, poco fluida, con múltiples desaciertos, unos autocorregidos y otros no. Frecuentemente, la mayoría de estos desaciertos, si bien son léxicos (sustituyen, introducen u omiten palabras del español), no guardan una correspondencia sintáctica con el texto que se lee. Muchos de ellos parecen indicar una fuerte centración de Gén en la unidad palabra, de la cual toma en consideración sus características fono-gráficas y, con base en ellas, infiere una palabra conocida pero que no resulta ser la palabra efectivamente escrita. Sin embargo, da la impresión de que estos errores pueden ser compensados, la mayoría de las veces, por otros mecanismos de interpretación que apelan a su conocimiento del mundo para construir una interpretación coherente del texto. Da la impresión de que su “estrategia” básica de lectura consiste en “leer lo que sea, como le salga”, para luego integrar coherentemente la información obtenida mediante este primer procesamiento de las letras.

Veamos, bloque por bloque lo sucedido y profundicemos el análisis.

BLOQUE 1: PORTADA

Entrevistador (en adelante, E). Mira. Este es el cuento que te quiero enseñar.
¿Qué dice?, ¿cómo se llama?

[Portada] la ra:... raya- **salva-vida-**

E. ¿Qué quiere decir?

- Gén (en adelante G.). Es una... es una que andan en el mar.
 E. Es una que anda en el mar... ¿cuáles son?, ¿será esa (señalando la imagen)?
 G. Sí.
 E. ¿Tú las has visto?
 G. No.
 E. ¿No? Bueno. ¿Las has visto en la tele... o...?
 G. Sí.
 E. Bueno. Vamos a empezar a leer la historia.

En el primer bloque queda de manifiesto solamente que identifica a la raya con un <ser marino> y evidentemente no recuerda el nombre. Comete un error léxico sin aparente trascendencia.

BLOQUE 2. PÁGINA 1

- G. ¿De aquí [2]?... ¿o de acá [1]?
 E. Bueno. ¿Aquí [1] qué dice?

la raya salva:-vidas

[2] como- todos los días- un rayo de **sal-** en-tró- en mi- **cuen-to-** y- me-desper-tó-

E. A ver, a ver... síguele.

[3] como- todos- los días- leí- un- **rayo-** mientras- mi papá des- pertaba-
 [4] **abría-** un libro- y m:e- encontré- **como** la- **f:o-** **tográfica-** de- una-
 raya-
 [lee 3 y 4 señalando el texto con su dedo, para guiarse]

- E. Muy bien. A ver... ¿qué le vas entendiendo?... sin ver (el texto).
 G. Que un niño se despertó y soñó en una ra... con una raya.
 E. ¿Soñó con una raya?
 G. Ajá (asiente).

La significación que elabora Gén consiste sólo en dos proposiciones, seguramente debido a la dificultad que experimenta para elaborar una interpretación congruente con los elementos disponibles.

Una proposición es completamente coincidente con el texto impreso y leído, <que un niño se despertó>, mientras que la otra es una inferencia semántica realizada a partir de pocos elementos: la contraparte lógica de haberse despertado consiste en que previamente el niño debió estar dormido y, al dormir, se sueña: <y soñó con una raya>.

A pesar de que se trata de una inferencia muy alejada del texto (impreso y del texto leído) el esfuerzo por elaborar una interpretación coherente es patente, pues se busca relacionar <el niño> con <la raya>. Evidentemente, <la sal>, <el rayo> y <la fotográfica> son elementos difíciles de integrar coherentemente.

Observemos también que la aparición de <niño> como personaje reportado es seguramente un elemento reconstruido a partir de la imagen. En la versión sin ilustraciones que hemos usado, la definición de que el personaje es un niño es mucho más tardía e incierta, como se verá en el caso de Mit. Inclusive, hemos notado que algunas niñas hacen del personaje una niña como ellas, pues las marcas propiamente textuales, en ese caso, aparecen después en el texto y no son concluyentes.

Hasta el momento diríamos seguramente que Gén “lee mal” y “no entiende”. Pero está comenzando la actividad y sobre todo está conociendo cómo será el patrón de actividad con el entrevistador. Sólo diremos que, al final, Gén logra hacer una muy buena síntesis del texto, lo que significa que comprendió la historia, al menos en sus líneas generales.

BLOQUE 3. PÁGINA 2

E. Bueno. A ver, vamos a ver... Síguele leyendo.

[5] mi- papá bajó- para- hacer- el- desa-yuno-
/pa/— (fluctuación en el orden de la lectura, pues iba a leer el cuadro de abajo en lugar del cuadro de la izquierda).

[6] en- tonces- **salió**- corriendo- de mi- cu:ar-to- y le dije- (señala con su dedo el texto)

[7] papá mira- un- /móks-tro/

[8] no es un- /móstro/- es- una- raya- **muy**... mu::- hay- muchas- en el mar-

E. Muy bien. ¿Qué le entendiste?

G. Que su papá bajó para hac... abajo para hacer el desayuno.

E. Ajá. Y entonces...

G. Y le enseñó su hijo una raya y /disía/ que era un /móstro/ y su papá dijo que no era un /móstro/, que era una raya.

E. Muy bien. Vamos a ver... vamos a seguirle.

La lectura de este bloque es mucho más asertiva, es decir, hay menos errores. Uno solo en realidad, pues las maneras de pronunciar la palabra *monstruo* no es un error (de hecho sólo las personas muy alfabetizadas dicen /mónstruo/; en general, en México, se dice /móunstro/ o variaciones similares;¹ en lo que respecta a la lectura de la palabra “muy”, resulta corregida y se basa en la similitud gráfica y en la posibilidad sintáctica: “no es un monstruo, es una raya muy...”. Veremos que se trata de un error reiterado.

Podemos descomponer la construcción del significado por parte de Gén en las siguientes proposiciones: <que su papá bajó para hacer el desayuno>, <el niño enseñó al papá una raya>, <el niño decía que la raya era un monstruo>, <el papá dijo que la raya no era un monstruo, que era una raya>. Todas ellas corresponden perfectamente con las proposiciones que se pueden derivar del texto impreso. El único fragmento del que nada se dice es el segundo, referente al hecho de haber salido corriendo. Pudo haberse considerado irrelevante o haber sido difícil de integrar debido al cambio de persona en el verbo (“salió”, él, en lugar de salí, yo), que en ese contexto atribuye la acción al papá y no al niño.

BLOQUE 4. PÁGINA 3

- [9] quieres- acompañarme a- pescar- oí que- hay- un- banco- muy grande*
de peces- al **es-tán**- está- de la- bahía- **muy** no tie-nes que ir- /a\ la... a
la- escuela- y **es-tá**- pués... /puedes:er/- un buen **ni**... día- sí- quiero ir-
[10] bueno- tú me- ayudarás- **muy**- en- /mién/... en: /**miéntra**- en mi tra-
bajo-
[11] /cuá/... **cuanto**- /osí/- la:: /**tisia**/-/**su::brí**/... su::bí- /**la**/... **rápido**... rápi-
damente a- /**bis-tírme**-
[12] y- bajé- /a\ de... ba::... y- bajé- a des- ayunar-

1. Además de las muchas veces que hemos constatado esto, justamente a partir de la observación de la lectura de este texto por parte de niños y jóvenes, podemos confirmar lo anterior con una observación independiente: Alva, Pérez, Mazón, *et al.* (2001) en su texto *Cómo usan los niños las palabras*, reportan el uso de la entrada “MOUNSTRO” por un niño de 8 años de edad (p. 114).

E. A ver... ¿qué le entendiste?

G. Que el niño bajó a desayunar; que su papá le dijo que si quería ir a pescar con él y le dijo también que hoy no iba a ir a la escuela, porque quería que pescara con él. Entonces el niño subió a su cuarto a cambiarse y luego desayunó.

E. Vamos a ver qué desayunó, pero... lee despacito; vele entendiendo bien, ¿sale? Bien, bien, bien. Digo, vas muy bien, pero no tienes por qué leer rápido, lo importante es entenderlo, ¿sale? A ver. Síguele aquí.

Nuevamente, la construcción de significado no parece corresponderse con la manera de leer, que es poco asertiva.

Las proposiciones reconstruidas fueron las siguientes:

<que el niño bajó a desayunar>

<que su papá le dijo que si quería ir a pescar con él>

<que su papá le dijo que ese día no iba a ir a la escuela porque quería que pescara con él>

<después el niño subió a su cuarto a cambiarse>

<después el niño desayunó>

Todas las proposiciones son casi exactas, así como la secuencia temporal de las acciones.

Es de subrayarse la justificación inferida por Gén para otorgar el permiso de no ir a la escuela: <porque el papá quería que el niño pescara con él>. Desde cierta perspectiva, se puede interpretar la invitación del papá como “un acto con intención formativa” que en realidad escapa a casi todos los lectores: el papá invita al niño a pescar para que conozca a las rayas, que son peces y no monstruos.

Una segunda inferencia evidente de Gén es la proposición final: <después el niño desayunó>. En realidad el texto dice, y así fue leído, “y bajé a desayunar”. La acción acabada es la de bajar, no la de desayunar.

BLOQUE 5. PÁGINA 4

[14] cuén...

E. ¿En dónde?

[13] **papá** con- cho... papá con /**cho-Rízo**/ y huevo- leche y pan-

- E. ¿Qué desayunó?
 G. Este... papá con chorizo y... huevos y leche y pan.
 E. A ver. ¿Cómo es eso?
 G. Es... este... una comida que se desayuna y luego se tomó su huevo, y la leche y el pan.
 E. ¿Y por qué dice acá papá? A ver, fíjate...
 G. ... el papá le dio de comer.
 E. ¡Ah!... el papá le dio de comer... bueno, a ver, síguele.

Desde el punto de vista de los errores de lectura, se ilustran aquí dos fenómenos frecuentes: el primero referente a la aparición de la palabra “papá”, pues se comete un error *por considerar el contexto del texto* leído; efectivamente, es muy probable la aparición de la palabra “papá” ya que antes había aparecido dos veces, y refiere a un personaje del texto. Tomar en cuenta el contexto ¡nos puede orillar a cometer errores! El segundo fenómeno se refiere a la corrección de los errores: se comete un error que no se corrige *explícitamente*, aunque es evidente que sí se corrige, pues se recupera el “chorizo” del desayuno.

Desde el punto de vista de la recuperación semántica, es evidente que inicialmente se produce una proposición sin sentido al afirmar que se desayunó “papá con chorizo y huevos y leche y pan”. Cuando se le cuestiona, Gén habla de “una comida que se desayuna” y luego menciona los alimentos canónicos del desayuno: huevos, leche y pan. Finalmente, cuando se le pregunta explícitamente sobre la palabra “papá” en ese contexto, da una explicación que se aparta de la superficie del texto y que recurre al contexto conocido: “el papá le dio de comer”.

Este trayecto de reinterpretación resulta interesante: Gén prefiere ajustar la interpretación, en dos momentos, antes que revisar su lectura, es decir, que revisar si efectivamente está escrita o no la palabra “papá”. Creemos que influye en la decisión la coherencia con el contexto; así, hace un ajuste o al menos una justificación puramente semántica, descoordinada de la superficie del texto reconstruido.

BLOQUE 6. PÁGINAS 4 Y 5

- [14] cuando lle- gamos- al- mu-elle- mi papá me di... me dijo-
 [15] sube al barco- pero antes /**pásá-me**/- ese... ese tu... tubo- grueso* que es-tá- tirado-
 [16] el... **el tubo**- que- **pase**- al- gunas- **re- paración**- nes-
 E. A ver... Síguele, síguele.

- [17] mientras- yo /**limpiaé**/... lim:piaba- la- cubierta-
 [18] de- pronto- /**aú**/... /**a-nún-ció**/... anunció- to... **to-dos- listos-- ma-ri-neros-** los mo-tores- en... en- marcha- a /**pers**/... a pes-car-
 [19] cuan-do **llevaba-** al lugar- in-di--... indi-cado- **sol-taba-** la /**reX²**/- para que los peces-- /X-dá-ran³/- **a-trás-- pato-**

E. ¿?

[20] es... es-pe-ramos- va:rias- ho-ras...

E. A ver. Hasta ahí. ¿Qué pasó aquí en esta parte?

G. Un niño estaba... estaba limpiando la cubierta y su papá le dijo que subiera al barco pero antes le dijo que... que este que le /trayéra/ el... el tubo grueso; /tónce/ este... el tubo grueso... el niño se bajó y fue a /traílo/, entonces le... le dijo su papá este... vamos a pescar y fue a pescar.

E. Ajá. ¿Y qué más hicieron?

G. Y le dijo que... echó... echó la mantarraya.

E. Echó... ¿qué?

G. La... la... este... ¡ah!, echó los motores, para que prendiera la máquina.

E. Ajá.

G. El barco y entonces, este... le dijo a su hijo que iba a p... y este... iba a pescar mucho peces.

E. ¿Pero con qué?

G. Con es-te... la... la mantarraya... la... [señala la raya de la imagen de la portada].

E. ¡Ah! ¿ésta es la mantarraya? [señalando la red].

G. Ajá.

E. ¿O es ésta? [señalando la imagen de la raya en la portada].

G. Ésta (ríe)... [señalando la red].

E. ¿Entonces cuál es?

G. Este... y le dijo que... iba a pescar...

2. Marcamos la pronunciación de esta palabra como un error de lectura aunque se puede tratar solamente de una forma particular no estabilizada de pronunciación, similar al caso de "mounstro"; en lo sucesivo no lo marcamos como un error de lectura.

3. Se trata aquí de una aspiración de fluidos nasales no lingüística, que coincide temporalmente con la emisión de la sílaba, mas no se trata de un error de lectura.

E. ¿Qué dice aquí?, a ver...

Dice: cuando- llebaba- al lugar...

E. A ver, cuando qué...

[19] Cuando- llega-mos- al lugar- indicado- soltamos- la /reX/- para que- los peces- quedaran- atrapados-

E. ¿Qué soltaron?

G. La /reX/.

E. ¿Qué será esto? [señalando la red].

G. La /reX/.

E. ¡Ah!, ¿o será una atarraya?

G. La /reX/.

E. ¿Tú has oído la palabra atarraya?

G. No.

E. ¿No? Entonces... ¿ésto cómo se llama? [señalando la red].

G. La /reX/.

E. ¿Para qué sirve?

G. Para atrapar peces.

E. ¿Y esto cómo se llama? [señalando la imagen de la raya].

G. La raya.

E. ¿Y qué es?

G. Una... una raya que vive en el mar.

E. Muy bien. ¿Continuamos? Ya vamos a acabar la historia, pero ponte abusada, ¿sale? A ver... esta parte...

La manera de leer vuelve a ser poco asertiva y sus desaciertos muestran, como hemos dicho, una fuerte centración en la unidad palabra y en la información gráfica. Una vez más, tomar en cuenta el contexto parece influir negativamente en el proceso: el segundo error al leer el texto del cuadro 16 (“pase” en vez de hacer) puede estar relacionado con la aparición anterior de la palabra “pásame” y con una posible continuación del texto. La centración en la palabra como unidad, por otro lado, es clara en la inferencia de la palabra “re-paración”, sin coordinación sintáctica con el plural anterior.

En contraste, Gén recupera de manera autónoma y convergente las siguientes proposiciones (seguramente apoyándose en parte en las ilustraciones):

- [14] (nada)
- [17] <un niño estaba limpiando la cubierta>
- [15] <su papá le dijo que subiera al barco>
- [15] <su papá le dijo que antes de subir le trajera un tubo grueso>
- [16] (nada)
- [16?] <el niño se bajó y fue a traerlo>
- [18] <entonces su papá le dijo vamos a pescar>
- [19?] <y el niño fue a pescar>

De los cuadros 14 y 16 de la historieta no recupera casi ninguna información, sea porque puede considerarla irrelevante (la llegada al muelle) o sea porque hubo una lectura poco asertiva y difícil de reconstituir: “el tubo que pase algunas reparación(es)”.

En cambio, recupera información convergente y realiza inferencias semánticas válidas del fragmento 15 (<orden de subir pero antes pasar el tubo>) a partir de lo cual se infiere que el niño bajó del barco, lo cual a su vez supone la inferencia de que ya había subido, y le dio el tubo a su papá; es notorio, sin embargo, que esta información no es compatible con la imagen, pues ésta muestra al papá abajo del barco trabajando con lo que puede ser un tubo y un martillo. Esta observación es importante porque muestra que la elaboración semántica que está haciendo Gén no se basa exclusivamente sobre las imágenes, sino que combina la información extraída de esa fuente con la información verbal aportada por su lectura del texto.

Recupera también la información del cuadro 17 (<un niño limpia la cubierta>), aunque llama la atención el cambio del artículo determinado que venía usando al artículo indeterminado. Da la impresión de que Gén dudara de que se trate del mismo niño.

Los cuadros 18 y 19 se recuperan de manera muy sintética pero convergente (<y el niño fue a pescar>).

Hasta ahí se recupera información de manera autónoma, es decir, sin intervención de las preguntas del entrevistador. Veamos ahora qué se recupera después de la intervención.

A partir de la pregunta “¿qué más hicieron?”, Gén recupera otra información del texto como la referente a <prender los motores>. Realiza también la inferencia relativa a que <el papá afirma que iban a pescar muchos peces>, quizá a partir de la lectura del texto del cuadro 19, muy accidentada.

A partir de la misma pregunta sale a flote un problema conceptual o de denominación, que evidentemente estaba preocupando a Gén: ella comenta que

“alguien echó la mantarraya”, aflorando así por primera vez el nombre más común en México de “la raya” (véase: Diccionario del Español de México elaborado en el COLMEX), pero en referencia, como se ve después, a la red. El entrevistador hace la hipótesis de que hay otro término vinculado, la “atarraya”, que es justamente una red redonda usada para pescar. Sin embargo, Gén se apega al término “red”, que evidentemente no conoce bien, pues lo pronuncia /rex/. Al final, la asignación de significado es convencional, pero queda claro que conocía el término “mantarraya” aunque no lo pudo recuperar al principio de la entrevista: recuérdese que cuando lee la portada, define la raya como “una que andan en el mar”.

BLOQUE 7. PÁGINA 6

[21] mi papá- can... cantaba- una cancion-cilla- cuando- de pronto- sintió- un- fuerte- ja-... jalón en su- en su- pie- por- que se le- había- quedado- at- torado- en una- **puerta-**.

[22] entonces /kayó/-.

[23] /**subie**/... su- bita- mente- la cuerda- jaló de- nuevo- y mi- padre cayó-.

[24] mien-... mi:... mientras...

E. Sigue acá... ¡Ah, no, sí, sí, tienes toda la razón!

[24] mientras- se hundía- se dio-- **cuan-ta /de** que- de que- un tiburón- se había- quedado- **atormentado-** en la /ReX/- y que- en su in-tento- por- za- farse **la-** lo: **jaló-**.

E. A ver, ¿qué dice aquí, en esta parte?

G. Que... que echó la mantarraya y él se atoró...

E. ¿Echó qué?

G. La /Re/, y se atoró.

E. ¿Quién se atoró?

G. El papá del niño. Entonces, este... vio que era un tiburón... y estaba atrapado en la /Re/...

E. Ajá... muy bien... ¿y qué pasó?

G. Entonces... este... él vio que era un tiburón y entonces nadie sabía que all... él vio un tiburón.

E. Él vio un tiburón.

G. Ajá.

- E. Bueno... A ver. ¿Acá qué pasó? [21].
G. Ahí su papá estaba cantando...
E. Ajá.
G. ...una canción.
E. ¡Ah!, ok. Y luego. ¿Aquí? [22].
G. Luego ahí estaba... se atoró con la... con la cuerda.
E. Aquí [21].
G. Ajá.
E. Y luego. ¿Acá? [22].
G. Y ahí se... se iba a caer.
E. Ajá. ¿Luego? [23].
G. Luego se atoró y se cay... se cayó.
E. ¿Y acá qué pasó? [24].
G. El tiburón se atrapó en la /Re/... estaba en la /Re/.
E. Ah, estaba en la red y ¿qué pasó?
G. Entonces, el tiburón, vio él que estaba en la /Re/ y él se espantó, y quedó atormentado.
E. Pero y el papá dónde anda ahorita aquí.
G. Este... en el mar.
E. En el mar, ¿verdad? ¿Aquí se atoró el tiburón o qué pasó? [24].
G. Se atoró.
E. Ajá... a ver, fíjate, lee esto otra vez.
- Dice: mientras- se hundía se dio cuenta que- un tiburón- se había- quedado- atormentado- y... y la /Re/- y s:... y- que- en- su- in- tento- por- za:farse- lo jaló... jalaba-
- E. Ajá y entonces... ¿qué dice?
G. Que... que la red se había atorado con el tiburón, entonces el tiburón se quería salir...
E. Ándale.
G. Pero no pudo.
E. Ándale, muy bien. A ver, vamos a ver qué... cómo sigue la historia.

Debido a la inferencia léxica de “atormentado” en vez de atorado, el significado sigue construyéndose con ese término, que sin embargo es coherente con la imagen que puede uno hacerse de la escena: el tiburón sufriendo por estar atrapado en la red. De hecho, también recupera el término “atrapado” aunque usa

después ambos términos: “atrapado” y “atormentado”. ¿Se trata de una corrección no explícita y parcial, de una inferencia semántica o de un desliz semántico a partir del término “atorado” que previamente usó en referencia al papá? Por lo mismo, ni ella ni el entrevistador orientan su atención a ese aspecto de la reconstrucción. Es de notarse, sin embargo, que la lectura “puerta” sobre cuerda sí resulta corregida, aunque no lo fuera explícitamente.

Este bloque presenta más o menos las mismas características que los anteriores. Llama la atención la nueva denominación de <la red> como “mantarraya”, aunque Gén se autocorrigió rápidamente y recupera el término “red”.

Gén reconstruye de manera fragmentaria los eventos: <el papá echó la red y se atoró>, <vio que era un tiburón atrapado en la red> y <nadie sabía que había un tiburón>. No tenemos elementos para saber si la reconstrucción de Gén deja implícita <la caída al agua> y <el hundimiento del papá>.

Entonces, el entrevistador debe reconstruir junto con ella la secuencia de eventos y lo hace a partir de las ilustraciones: sobre el cuadro 21 se afirma que <el papá canta una canción> y sobre el 22 se afirma que <ahí se atoró con la cuerda>. El entrevistador, sin embargo, trata de corregir la atribución, pues el papá se atora en la cuerda *desde* el cuadro 21. Gén concede y luego afirma que en el cuadro 22 <el papá se iba a caer>. Atribuye luego al cuadro 23 la significación <se atoró y se cayó>. Lo que evidentemente no aparece en la reconstrucción es que el papá “se calló”, es decir, que dejó de cantar. Gén se representa hasta el momento los eventos en tres fases: el papá se atora, el papá se iba a caer y, finalmente, el papá se cayó, lo que nos lleva a suponer que el término escrito calló fue interpretado como <caer>, de ahí que se desdoble la caída, como es muy frecuente en la interpretación de este texto (Vaca, 2001).

Prosigue la reconstrucción. Sobre el cuadro 24 hay una atribución fluctuante: o bien el tiburón “se atrapó en la red” *en ese momento* de la secuencia de eventos o bien “estaba en la red”, atorado anteriormente. Aquí la distinción es importante, porque finalmente afecta a la relación causal entre los eventos.

En una interpretación analítica (tal como la hacemos nosotros como investigadores), el papá se cae porque estando atorado su pie, es jalado fuertemente por el tiburón. Un segundo jalón lo tira al agua. Sin embargo, de acuerdo con la reconstrucción de Gén, no queda claro que el papá cayó *a causa de* los intentos del tiburón por zafarse de la red.

No podemos acceder a la representación que Gén construye de la secuencia de eventos porque de hecho no hay correspondencia entre los eventos narrados y los eventos ilustrados, pues hay eventos narrados (como cuando justamente se atora el tiburón y da los jalones a la red) que no fueron ilustrados.

Sigue una recuperación ambigua, debida al uso del pronombre: “entonces, el tiburón, vio él que estaba en la red y él se espantó y quedó atormentado”. ¿Quién es “él”? ¿El papá o el tiburón? Esta ambigüedad es irresoluble a partir de esta entrevista. Queda claro solamente que el tiburón quedó atrapado y quería salirse de la red.

Aunque no podamos reconstruir la secuencia exacta de eventos tal como Gén se la pudo haber representado, queda claro, en resumen, que comprende los elementos principales: el papá se atoró y cayó al agua y en la red había un tiburón atrapado y atormentado que intentaba salirse y no lo logró, hasta este momento. Veamos cómo prosigue la lectura.

BLOQUE 8. PÁGINA 6

[25] cuando-el tiburón- se-... cuando- el tiburón se- z:afó- fue a- a- a-tan...

a:- tra- parlo- porque tenía- hambre-

[26] en- **eso-** mo- en ese momento- se- **en-**... se:-...at- tra-vesó- una raya- gi- gante- era- tan grande que mi papá- ya no- pudo- ver- **la-** ti... el tiburón-

[27] cuando- la raya se- de-rri-... **de-rribó-** ha... **ha-cía- un- en-** al tiburón- ya no estaba-

[28] la raya se- colocó- **junto-** en **el- pan:-ta...** pan:-za de **la-** de... de- /mí/- papá- y **ya no- había-** la su- y ya no- había la:-super-ficie- donde- donde **la /p/- puede-** ayudar- a- su- bir al- barco-

E. A ver qué le entendiste.

G. Que... que su papá se encontró con una raya y no pudo ver al tiburón... y su papá, le dio el... en la panza a la raya y lo llevó hasta el barco.

E. Ah, ¿su papá le dio en la panza?

G. No. La... su pa... la raya, se subió en la panza de... bueno, el señor se subió en la panza de la raya y la raya lo iba a dejar al barco.

E. Ah, ok, muy bien; muy bien, muy bien. ¿Y el tiburón?

G. Y el tiburón no lo vio.

E. No lo vio ya, ¿verdad? ¿Qué pasó? ¿Qué pasaría con el tiburón?

G. No sé.

E. ¿Dice o no dice?

G. Sí.

E. Sí dice. A ver, ¿en dónde dice?

G. Dice que se escapó el tiburón de la... red [señala 25].

- E. Ah, se escapó de la red. ¿Y qué iba a hacer?
 G. Se i... iba ir a buscar a su comida.
 E. Ajá. ¿A quién se quería comer?
 G. Al señor.
 E. Y entonces, ¿por qué no se lo comió?
 G. Porque... porque ya no lo veía.
 E. Ajá... ¿quién no veía a quién?
 G. El ti... e... el señor no veía al tiburón.
 E. Ajá. Pero... y el tiburón...
 G. No lo podía ver porque ya no... ya no estaba.
 E. Bueno. Muy bien. Bueno, lo último.

La reconstrucción semántica de este bloque sufre varios ajustes progresivos. El primero que llama la atención es el referente a la afirmación inicial de que <el papá le dio en la panza a la raya>; luego, <la raya se sube en la panza del papá>, para, finalmente, afirmar que <es el señor quien se sube en la panza de la raya>, quien lo va a dejar al barco. Estos ajustes son puramente semánticos y en representación, sin relectura, y muestran claramente cómo Gén opera con los términos de superficie para elaborar una representación semántica coherente, aunque progresivamente construida.

Posteriormente, queda claro que <el tiburón se escapa de la red>, que <ya no se le ve más> y <que su intención era comerse al papá>. No se lo comió porque <el tiburón ya no veía al señor>, no tanto porque la raya se haya interpuesto, sino porque <ya no estaba ahí>.

No parece quedar clara la inferencia causal que subyace al texto: cuando el tiburón iba a atacarlo, llega la raya gigante y se interpone entre los dos. Se puede suponer que por eso huye el tiburón, por la presencia de la raya gris gigante, quien lo enfrenta. Luego, rescata al papá, llevándolo a la superficie.

BLOQUE 9. PÁGINA 7

- [29] la:- enorme- raya- gris- **la**- había salvado- la- vida-.
 [30] cuando- mi papá se re- puso- del- susto- sólo-- dijo- sé que hay- del- fi-
 nes- que **hay** salvado- la vida- de al- gunas personas- pero- no s:- sa- bía-
 de- ninguna- raya- salva- vidas-.

- E. A ver. ¿Qué fue el final?
 G. Que este... que la raya la llevó hasta el barco y su hijo le ayudó a subir y le

- dijo que ya no... había delfines; había la raya para salvar a mucha gente.
- E. O sea, ¿quién salvó al papá?
- G. La raya.
- E. La raya. ¿De quién la salvó?
- G. ¿De quién? la salvó...
- E. Ajá.
- G. Al papá.
- E. Salvó al papá.
- G. Ajá.
- E. Pero de qué lo salvó.
- G. De morirse.
- E. ¿Por qué se iba a morir?
- G. Porque no p... po... porque se lo iba a comer ya merito el tiburón.
- E. Ah, porque ya merito se lo iba a comer el tiburón. Muy bien. Muy bien.

En este bloque asistimos nuevamente a diversos errores, que hacen confusa la secuencia de eventos. El pronombre “la” [en “la había”] tiene una referencia indeterminada [29]. Se observa, además, la reiteración del mismo error anterior: leer “hay” sobre una palabra de forma gráfica muy similar, han.

La recuperación semántica en realidad comienza con el bloque anterior y continúa afectada por el desacierto: “que ya no había delfines... había rayas”. Esta recuperación queda centrada en el verbo “haber”, dada su reiteración.

RESUMEN

- E. Y entonces a ver... ¿qué es lo más importante de la historia, para ti? ¿De qué se trató, a ver, así... como diciéndome...?
- G. Se trató de que un niño... su papá bajó y le dijo que iba a hacer el desayuno y le dijo su papá:... y le dijo su papá: hijo, hoy no vas a ir a la escuela porque vas ir conmigo /apestar/ [hablando muy rápido] a pescar y su papá le dijo: sí; entonces el niño... el niño fue, a pescar; entonces su papá estaba cantando y se le había enredado la cuerda y se cayó al mar; entonces se encontró un tiburón pero la red este... estaba... estaba... el tiburón estaba atrapado en la red; entonces, el tiburón se escapó y el señor ya estaba arriba, del barco; y la raya lo salvó.
- E. Muy bien. Entendiste muy bien la historia. ¿Te gustó?
- (asiente).

En resumen, podemos decir que Gén comprende la historia, en sus términos generales, aunque es evidente que muchos fragmentos específicos no los comprende. No lee de manera fluida y sus constantes desaciertos complican la reconstrucción significativa de los fragmentos particulares. Muchas veces, una relectura permite ajustes interpretativos importantes y muchas veces, de manera sorpresiva, sin una corrección aparente, la búsqueda de coherencia “lógica” de la historia permite a Gén la construcción de una red coherente de significados que resulta convergente con el texto.

Analicemos ahora el caso de Mit, para quien el texto, aún en un formato sin ilustración, resulta relativamente fácil. Sólo hay algunos puntos en los que la construcción de significado resulta difícil para él y que requiere de una relectura y de una reflexión puntual.

CASO 2

MIT (6º GRADO; 12 AÑOS)

*TEXTO: LA RAYA SALVAVIDAS
(VERSIÓN: TEXTO SIN ILUSTRACIÓN)*

Subrayemos, para comenzar, que la tarea de lectura encomendada a Mit es más exigente que la de Gén, por dos razones principales. La primera es que la versión del texto, si bien contiene exactamente el mismo texto-lenguaje, es decir, las mismas oraciones en el mismo orden, no está ilustrada, lo que de hecho obliga a inferir muchas más cosas acerca del “mundo del que habla el texto”, como veremos durante el análisis. En segundo lugar, se le pide a Mit que descubra qué es la raya salvavidas.

En una investigación anterior (Vaca, 2001) habíamos decidido informar a los niños qué es la raya desde que leían el título, en caso de que no lo supieran, pues la ausencia de una representación convergente de lo que es, dificultaba mucho la reconstrucción del texto. En este caso, decidimos plantearlo como un problema a ser resuelto por el niño. En el caso de Gén, se resuelve por medio de la imagen, como se vio anteriormente.

Puesto que la reconstrucción del texto por parte de Mit no le plantea problemas mayores, vamos a fragmentar la entrevista sólo en aquellos momentos en los que nos parezca que hay algo importante por resaltar.

BLOQUE 1

Entrevistador (en adelante, E). *(Mientras el entrevistador da las indicaciones saca el cuento de su maletín y lo pone en la banca a un lado suyo, después lo agarra, lo abre y se lo da a Mit)*. Sí, si hay algo que no le entiendas no importa, vamos platicando. Eh... lo importante, bueno a ver fíjate, lee el título, ¿sale?, te lo voy a enseñar... eso es todo, sí, lee el título.

Mit (en adelante, M). *(Mit asiente con la cabeza conforme va escuchando las indicaciones)*. La raya salvavidas.

E. Ajá muy bien, ¿y tú sabes lo que quiere decir?

M. No. *(Mueve la cabeza mientras dice que no)*

E. No. El chiste es descubrirlo; el chiste es saber si puedes descubrir qué es la raya salvavidas, ¿sale vale? Cada vez que llegues a una manita, platicamos de lo que vas entendiendo, ¿sale? Bueno, puedes empezar en voz alta.

(Mit comienza a leer el cuento que tiene en sus manos)

Como todos los días un rayo **del** sol entró en mi cuarto- y me despertó.

Como todos los días leí un rato mientras mi papá despertaba. Abrí un libro y me encontré con la fotografía de una raya-

E. Mmm... ajá, ¿ya puedes saber lo qué es una raya?

M. No. *(Mit niega con la cabeza)*

E. No. ¿Qué dice en ese primer párrafo? Sin verlo.

M. Mmm... que abrió un libro y descubrió una fotografía de una raya.

Este primer bloque nos permite ver claramente cómo el significado de una parte del texto puede ser inicialmente desconocido y sólo después atribuírsele un significado. También es importante señalar, en contraste con la lectura de Gén, que Mit aún no infiere que el personaje que <abre el libro y descubre la fotografía de una raya> no es aún definido como siendo <un niño>. Ya habíamos mencionado que esta es una información que ha de inferirse, y que Gén lo resuelve, como ya habíamos comentado, muy probablemente a partir de las ilustraciones.

BLOQUE 2

E. Bueno vamos a leer el segundo fragmento.

(Mit asiente con la cabeza y comienza a leer)

Mi papá bajó para hacer el desayuno- Entonces- salí corriendo de mi cuarto y le dije- ¡Papá, **mire** un /móunstro/! No es un /móunstro/- es una raya- hay muchas en el mar- ¿Quieres acompañarme a pescar?- Oí que hay un banco muy grande de peces al este de la bahía- Hoy no tienes que ir a la escuela y este puede ser un buen día-

E. Muy bien. Entonces, ¿qué le entendiste?

M. Que... la raya es un animal que vive en el mar.

E. Ándale. ¿Cómo sabes?

M. porque le dijo, le dijo el niño que era un monstruo pero el papá le dijo que era del... un animal del mar.

Aquí se resuelve ya el problema planteado, pues se infiere que la raya <es un animal que vive en el mar>. Esta inferencia, por trivial que parezca, no lo es y hemos constatado en circunstancias muy similares que algunos lectores, estudiantes universitarios (Vaca, 2003b) o no la realizan o realizan otra inferencia, ajustando la interpretación del resto del texto: es el caso de 5 estudiantes universitarios de una muestra de 30. Los demás realizan la inferencia en algún punto de la lectura: “es un pez”, “un animal marino”, “una especie de mar” o, incluso, mencionan el término “mantarraya”. La mayoría lo hace durante el primer tercio del texto, como fue el caso de Mit.

Una segunda observación de interés en este bloque consiste en destacar la forma en la que Mit leyó la manera en la que el niño refiere a su papá: “mire”, que es una fórmula de respeto aún usada muy frecuentemente en contextos rurales de vida en México. Seguramente, Mit habla “de usted” a su padre.

Finalmente, se repite la aparición de la fluctuación de la forma oral de la palabra escrita monstruo, que ya hemos comentado y por la cual no la consideramos como un error de lectura.

BLOQUE 3

E. Muy bien, a ver, sigue leyendo y vamos a entender la historia. Ya, ya lograste saber qué es la raya, ¿sí? Ahora sigue leyendo a ver si entiendes la historia.

Sí quiero ir- contesté- Bueno- tú me ayudarás hoy en mi trabajo- Cuando oí la noticia subí rápidamente a vestirme- y bajé a desayunar- - **papá**-- con chorizo y huevo leche y pan-

E. Ajá. ¿Qué pasó?

M. El niño bajó a desayunar... con su papá.

E. ¿Qué desayunó?

M. Chorizo, leche, huevo y pan.

E. Muy bien; síguele.

Cuando llegamos al muelle- mi papá me dijo- ¡sube al barco!- pero antes pásame ese tubo grueso que está tirado- **El tubo...** Él tuvo que hacer algunas reparaciones mientras yo limpiaba la cubierta- de pronto- anunció- ¡Todo listo marineró- Los motores en marcha- ¡A pescar!-

E. Ajá, muy bien ¿Qué paso?

M. Este... dijo que ya estaba todo listo y ya se fueron a pescar.

E. Mmm; síguele.

Cuando llegamos al lugar indicado- soltamos la red para que los peces quedaran atrapados- Esperamos varias horas- Mi papá cantaba una canción- cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie- porque se le había quedado atorado en **un...** en una cuerda- Entonces calló- Súbitamente- la cuerda **la/** jaló de nuevo- y mi padre cayó-

E. Ajá. ¿Qué le entendiste?

M. Que el papá se atoró con una cuerda y se cayó y el niño no se había dado cuenta pero luego ya cuando lo vio que se cayó ya se dio cuenta.

E. Ajá. Bueno, a ver, síguele.

Mientras se hundía se dio cuenta de que un tiburón se había quedado atorado en la red- y que en su intento por zafarse- lo jalaba- Cuando el tiburón se zafó fue a atacarlo porque tenía hambre- En ese momento se atravesó una raya gigante- Era tan grande- que mi papá ya no pudo ver al tiburón- Cuando la raya se dirigió... dirigió hacia él... hacia él- el tiburón ya no estaba- La raya se colocó justo en la panza de- mi papá- y nadó hacia la superficie- donde lo pude ayudar a subir al barco-

E. ¿Qué pasó?

M. Este... se le apareció un tiburón al señor y... como tenía hambre se lo iba a comer; pero entonces se le atravesó una raya y... y ya lo... cubrió al tiburón y ya no se lo comió... y luego nadó la raya y lo ayudo a que subiera el papá.

E. Ajá, muy bien.

La enorme raya gris le había **da...** salvado la vida- Cuando mi papá se repuso del susto- sólo dijo- sé que hay delfines que han salvado la vida de algunas personas- pero no sabía de ninguna raya salvavidas-

E. Ajá.

M. Ah; ahí, este... estaba contando que no sabía ninguna de ninguna raya salvavidas... porque no conocía... nada más había visto delfines que salvaban a las personas.

El bloque 3 nos permite apreciar que el texto, en términos generales, queda resuelto de manera muy precisa. Los problemas comunes de interpretación de este texto son por lo regular bien resueltos, sobre todo respecto de la interpretación de los pares *papa/papá* y *Él tuvo/El tubo*. Se aprecian detalles en la reconstrucción significativa que no son cabalmente resueltos como el evento del tiburón, que simplemente <aparece> y queda desligado del evento principal, la caída del papá al agua. Veamos lo que se logró profundizar en la indagación.

BLOQUE 4

E. Ajá, que salvaban a las personas ¿verdad? Muy bien. No pues... lees muy bien, nada más yo quiero preguntarte algunas cosas. A ver, fíjate bien, eh... a ver, vuelve a leer este fragmento de aquí, por favor.

Cuando llegamos al lugar indicado- soltamos la red para que los peces quedaran atrapados- Esperamos varias horas- Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie- porque se le había quedado atorado en una cuerda- Entonces calló- Súbitamente- la cuerda **lo** jaló de nuevo- y mi padre cayó-

E. Eh... ¿Por qué... por qué dice aquí dos veces cayó? ¿Se cayó dos veces o qué pasaría? ¿Cómo lo entiendes?

M. Mmm... Ah, que se, en una se quedó callado y en otra fue cuando se cayó.

E. Ah, ajá, en una se quedó callado, ¿cómo sabes?

M. Dice “entonces calló” y en la otra parte dice que cuando cayó, fue cuando le volvió a jalar la cuerda y se cayó-- al agua.

- E. Ajá. Se cayó al agua. ¿Y en la primera?
M. En la primera... pues se quedó callado, no habló.
E. Pero, ¿Cómo sabes?
M. Mmm...
E. ¿En qué te das cuenta?
M. Por las... por la y-griega y la doble ele.

Este bloque nos permite conocer cómo es resuelta por lo regular esta parte del texto. Evidentemente, Mit deriva la distinción entre calló (<quedarse callado>) y cayó <caerse> a partir del contexto del texto y no a partir de una lectura de los rasgos ortográficos como tales; sólo después utiliza la diferencia ortográfica para justificar la distinción. Es el caso más comúnmente observado en los lectores que afrontan este texto, como si recurrieran a la información ortográfica sólo en caso de encontrarse ante la necesidad de hacer revisiones interpretativas más detalladas (véase Vaca, 2001).

BLOQUE 5

- E. Ándale, ándale, muy bien. Oye, ¿y el tiburón de dónde salió, eh?
M. Mmm... pues salió ahí porque se había caído al agua y tenía hambre.
E. Y tenía hambre, ¿y andaba por ahí? ¿Seguro? A ver. ¿Qué dice al principio aquí?

Mientras se hundía se dio cuenta de que un tiburón se había quedado atorado en la red, y que- en su intento por zafarse- lo jalaba-

- E. A ver. ¿Entonces?
M. Ah...
E. ¿Andaba por ahí o qué paso?
M. No.
E. ¿Entonces?
M. Se había atorado en la red que habían echado ellos.
E. ¿Quién tiró al papá?
M. La red, la jaló.
E. ¿Quién?
M. El tiburón.
E. El tiburón, ¿verdad? Entonces, ¿el tiburón tiraría al papá?
M. (Mit asiente) Sí.

El bloque 5 nos confirma la ambigüedad que habíamos mencionado respecto de la reconstrucción del papel del tiburón en el accidente del papá y de la que evidentemente nos percatamos desde la entrevista misma.

BLOQUE 6

E. No, pues muy bien, eso era lo que quería platicar contigo; muchas gracias.
¿Estuvo difícil?

M. No.

E. No. Ahora necesito pedirte un favor pero quiero que sí me lo hagas: que no le digas a tus compañeros del cuento porque si no, ya no va a tener chiste. ¿Cómo ves?

M. *(Mit asiente)* Sí.

E. No les comentes nada nada porque si no, si platico con ellos y tú ya les platicaste, pues no va a tener ningún chiste, ¿sale? Quiero ver a ver quién descubre qué es la raya.

(Pregunta la persona que está filmando): ¿Pero ya descubrió qué es?

E. Sí, ¿qué es la raya?

M. Es una animal que vive en el mar.

E. ¿Será grande o chica?

M. Grande.

E. Este de aquí dice que es grande, ¿verdad?

(Mit asiente con la cabeza)

E. ¿Pero las conoces?

M. Sí.

E. De qué... ¿Cómo son?

M. Son así como unas alas más o menos, tienen una rayita atrás.

E. Ándale.

M. Y hacen así *(Mit imita con su cuerpo el movimiento de las rayas)* y van saltando.

E. ¿De qué otra forma se les llama?

M. Mmm...

E. A ti que te gustan mucho las ciencias, porque veo que sacas muchos libros de ciencia, ¿de qué otra forma se les llama?

M. ¿La raya del mar?

E. La raya del mar. ¿No? Empieza con eme...

M. La... *(Agacha la cabeza y se queda pensando)*

E. ¿No lo sabes el otro nombre?

M. No.
E. Manta...
M. ...
E. Mantarraya.
M. Ah, sí.
E. Sí. ¿Te lo sabías?
M. Sí, sí, sí.
E. Pues es la misma, la raya y la mantarraya, son la misma, la misma, ¿sale?
Gracias Mit, te agradezco mucho.
M. Sí. (*Mit se para y se va*)

Este último bloque nos permite percatarnos de que Mit no tiene a disposición el término “mantarraya” y que sin embargo sí sabe, apoyándonos en su propia descripción lingüística y gestual, de qué <animal que vive en el mar> se trata.

En resumen, podemos observar que el proceso de reconstrucción significativa realizado por Mit es mucho más fluido y convergente, sin desviaciones, que el de Gén, tanto como su propia manera de leer, y que esta correspondencia no es despreciable: una lectura fluida y prácticamente sin errores contribuye, sin determinar enteramente, a una reconstrucción significativa convergente. Forma (de lectura) y contenido (semántico) interactúan y se complementan.

CASO 3

GÉN (5^o GRADO; 11 AÑOS, 3 MESES)

TEXTO: ¿SABÍAS QUE...?

(VERSIÓN: ADAPTADA SIN ILUSTRACIÓN)

El tercer acto de lectura que analizamos corresponde a la misma Gén, quien leyó, cuando iba en 2^o grado, el texto de *La raya salvavidas* en su versión historieta. Nos interesa analizarlo porque queremos, precisamente, observar el progreso en su lectura.

Sin embargo, de entrada hay que observar que la evolución que buscamos está empañada por la mayor dificultad del texto ¿Sabías que...? respecto del texto *La raya salvavidas*, en forma y contenido. Idealmente, deberíamos presentar un texto “equivalente”, para así poder observar qué tanto ha progresado la

lectura de Gén (o de cualquier niño). Sin embargo, ya conocemos la dificultad de diseñar o encontrar “textos equivalentes” (¿para qué lectores?), si es posible determinarlo con criterios claros, al menos para textos de cierta extensión —diferentes a los “minitextos” de Kintsch— que simulen una lectura “común y corriente” a esa edad o en ese grado escolar.

En rigor, el mismo texto, *La raya salvavidas*, no sería equivalente para Gén a los 8 años y para ella misma a los 11 años, de acuerdo con una posición interactiva de la lectura, precisamente porque ella ha acumulado experiencia como lectora, aún suponiendo que se pudiera eliminar el factor recuerdo que, como podemos apreciar enseguida, está presente aún después de más de tres años:

Entrevistador (en adelante E). ¿Entonces sí te acuerdas de La raya? ¿Qué era

La raya, te acuerdas?

Gén (en adelante G). Sí, era una... una... que vivía abajo del mar.

E. Una que vivía abajo del mar. ¿Una qué?

G. Una raya, una así como una alfombra pero extendida, pero no era alfombra.

E. No era alfombra, ¿qué era?

G. Una raya.

E. O sea, ¿qué es una raya?

G. Es un animal.

E. Es un animal, es un pez, ¿no?

G. Ajá.

E. ¡Qué memoria, muy bien! ¿Y te acuerdas de los dibujos?

G. Sí.

E. A ver si te acuerdas (se retoma al final de la entrevista). Ya me dijiste qué es la raya; fíjate, te estas acordando de cosas de hace como tres años. ¿Te acuerdas qué desayunaron los personajes?

G. ¿Peces?

E. No, te acuerdas, ¿quiénes eran los personajes?

G. Mmm... un muchacho.

E. Un muchacho

G. Un señor... creo que.

E. Ajá, muy bien, ¿y qué hicieron?

G. Creo que...

E. ¿Y se fueron qué?

G. A pescar, y encontraron una mantarraya.

E. Ajá, muy bien, ¿y qué paso?

- G. Creo que la agarraron... no me acuerdo bien.
E. ¿No te acuerdas bien?
G. (*Gén niega con la cabeza*) ... no.
E. ¿Te acuerdas qué le pasó al papá?
G. ¡Sí, se cayó!... y la raya lo salvó.
E. Y la raya lo salvó... lo salvó, ¿de qué?
G. De que se ahogara.
E. Y quién más, ¿por qué se cayó?
G. Porque se movió el barco.
E. ¿Se movió?... puede ser...
(*Gén asiente con la cabeza*)
E. Muy bien... eso es de... ¿de eso es de lo que te acuerdas?
(*Gén asiente con la cabeza*)
E. ¡Que memoria tienes!... muy bien, ya acabamos.

El texto que Gén leyó en 2006 lo usamos en nuestras exploraciones actuales y pertenece a la serie de textos con los cuales se obtienen los estándares nacionales en lectura por parte del INEE. Se trata de un texto difícil y cuya elaboración no es muy cuidadosa. De hecho hemos encontrado que algunas dificultades que Gén encuentra no son exclusivas de ella, sino que son compartidas por otros lectores.

El texto trata de la basura espacial que se genera cuando se ponen en órbita los satélites y del peligro que ésta representa para los mismos. Tiene una extensión de 285 palabras y es presentado por nosotros en forma íntegra, aunque con ligeras variaciones respecto del original publicado: no conservamos la imagen ni otros recuadros de texto periféricos. Usamos sólo el texto principal.

Las dificultades del texto de las que hablamos, son las siguientes:

1. El texto habla de que para poner los satélites en operación “se requiere de cohetes y otras maquinarias que son desechados una vez que cumplen su misión”; por el contexto inmediato posterior, se debe suponer que son las maquinarias o partes de ellas las que son desechadas y sin embargo el texto usa la expresión “desechados” (masculino), lo que frecuentemente lleva a los niños a pensar, con razón, que son los cohetes (género masculino) los que lo son.
2. Las “maquinarias” desechadas luego son referidas con otros términos: “residuos espaciales” y “objetos” (de diferentes tamaños). Esto hace que el lector deba distinguir entre los “cohetes”, los “satélites”, las “maqui-

narias”, los “residuos espaciales”, los “objetos” y luego “las naves”. De hecho, todas son “máquinas”. Para ser un texto que intenta informar de la basura espacial y su origen, resulta confuso.

3. Más adelante, en el tercer párrafo, se explica que esos objetos o residuos pueden chocar con los satélites y causarles daños. Se habla de 3 clases de residuos, según su tamaño, y sus posibles consecuencias para los satélites: los grandes (mayores de 10 centímetros de diámetro) pueden ser detectados desde la Tierra y evitados mediante maniobras del satélite a control remoto. Donde se habla de los objetos chicos, menores de un centímetro, se dice que “se evitan los daños recubriendo a las naves espaciales con un blindaje muy resistente”. Antes, se hablaba de los daños a los satélites; ahora, se habla de “naves” recubiertas. Nuevamente puede haber confusión, puesto que “nave” se relaciona más fácilmente con “cohete” que con “satélite”, aunque técnicamente un satélite pueda ser considerado también como una nave (por tener propulsores para su posicionamiento).
4. La clasificación de los objetos gira alrededor de dos magnitudes ligadas a adjetivos: *menor a* un centímetro, *entre* 1 y 10 centímetros y *mayor de* 10 centímetros. Sabemos que los términos relativos (“menor a” y “mayor de”) y particularmente el término “entre”, son difíciles de manejar para los niños. Además, la expresión más común es “mayor que” y “menor que”. Prácticamente todos los niños a cuya lectura hemos asistido, han tenido serias dificultades para “resolver” esta clasificación y el párrafo entero.
5. La solución que se explora en el proyecto Orión, según se nos informa, resulta incomprensible o incoherente, a menos que se infiera que los objetos medianos ya pueden ser detectados desde la Tierra, además de los objetos “grandes”, como se informa en el texto.

De esta manera, debemos tomar en cuenta, en el análisis que emprendemos, que se trata de un texto “difícil”, no sólo para Gén y muchos niños, sino incluso para adultos, por su temática y por su descuidada construcción.

Tomando en cuenta todo lo anterior, analizaremos mediante el mismo procedimiento la lectura de Gén a la edad de once años. Los bloques que usaremos se corresponden con los 4 párrafos del texto. Usamos las mismas convenciones de transcripción. Presentamos grandes fragmentos de la transcripción del video, a fin de ilustrar la evolución de Gén.

BLOQUE 1

Desde /**que**\ la... desde que la antigua Unión- So- viética- lanzó en mil- no-
vecientos cincuenta y siete el primer satélite espacial- el /spút/- Sput-nik
/**uno**\ se- han lanzado- al espacio- más de- cuatro mil ochocientos saté-
lites artificiales- entre ellos dos mexicanos- el More:los uno y el Morelos
dos- en- términos- generales- los satélites- han proporcionado **muchísi-
mas informaciones de** los científicos- además- de jugar- un papel- muy
importante- en las tele-... en las **te-les-comunicación-**

E. ¡Muy bien! A ver, ¿qué le entendiste en esa primera parte?

G. Que habla de satélites.

E. Ajá.

G. Que se mandan a la Luna o a otro, o a otra, a otro planeta.

E. Ajá, y ¿para qué?

G. Para que veamos si puede haber vida.

E. ¡Ah! También para explorar, para explorar los planetas, muy bien, ¿qué
más?

G. Y que se han lanzado más de cuatro mil ochocientos satélites artificio-
les.

E. Híjole, ¿y en dónde andan esos satélites?

G. En el espacio.

E. Ándale, ándale, en el espacio, fíjate muy bien, ¿para qué dice que sirven?

G. Para ver si puede haber vida o para ver para... para...

E. Eso es cierto.

G. Para explorar.

E. ¿Y qué dice aquí?

Los satélites han proporcionado muchísimas informaciones a los científicos,
además de jugar un papel muy importante en las telecomunicaciones.

E. A ver, ¿qué es eso?

G. Mmm, que están en un papel muy importante.

E. Ajá, ¿qué son las telecomunicaciones?

G. Para comunicarse.

E. ¿Cómo cuál, a ver?

G. De un lugar a otro.

E. Ajá. ¿Como de dónde a dónde, a ver?

- G. Como de aquí a mmm... México o...
 E. Ándale.
 G. O a otro lugar.
 E. Ajá, ¿como qué aparatos usan de los satélites? o sea, ¿qué aparatos son de telecomunicación?
 G. Una cámara.
 E. ¿Será? Bueno, sí, a lo mejor una cámara, ¿por qué?
 G. Porque se puede ver, porque...
 E. ¿Qué otros aparatos pueden ser de telecomunicación?
 G. Un radio.
 E. Un radio también puede ser, claro, ¿qué otro?
 G. Mmm, un teléfono.
 E. Ajá, sobre todo un teléfono de los cuáles, ¿de cuáles?
 G. Celular.
 E. De los celulares, muy bien, muy bien.

El primer párrafo es leído sin mucha dificultad, de manera más o menos fluida (veremos al final los indicadores de esta fluidez y los podremos comparar con los de su lectura anterior). Comete 6 desaciertos, de los que sólo uno corrige. Ninguno de ellos parece afectar de manera importante la significación construida y puede observarse que su construcción comienza ubicando adecuadamente el tema más general del texto: “que habla de los satélites”. Luego, es evidente que recurre a su propio conocimiento del tema, ya que habla del <envío de naves a la luna o a otros planetas para explorar o buscar vida>. Del texto hasta ahora leído, rescata <el número de satélites enviados> y quizá el hecho de que <andan en el espacio>.

Puesto que no responde la pregunta orientada a expresar los beneficios de los satélites con apego al texto, se le pide releer un fragmento; dicha relectura permite a Gén recuperar la funcionalidad mencionada de los satélites, las telecomunicaciones, y dar ejemplos concretos de ellas: cámara (¿de tv?), radio y teléfonos (celulares).

BLOQUE 2

Desafortunadamente- para enviar los satélites al espacio- y- poderlos poner- en operación- se requiere de- cohetes- y otras **máquinas**- que son des-echados- una vez- que **cumplan**- su misión- todos estos residuos- espaciales- **entre el...** en-tran en la órbita alrededor de la tierra- actual-

mente- hay- cerca de nueve mil objetos mayores de diez centímetros de diámetro y millones de objetos del tamaño de una bala- que **viaja** a velocidades- **increíbles** altas-

E. A ver, ¿qué le entendiste?

G. Que ahí están viajando muchas... muchos satélites, pero viajan en /kuétes/ para llegar a su destino.

E. Ajá.

G. Y también de que en un... más de nueve mil que han regresado y han ido a dejar el satélite.

E. Ok, a ver, ¿cómo esta la cosa? Cuéntame cómo es la idea. ¿Cómo le entiendes así?

G. Mmm, bueno, yo le entiendo que lleva el cohete su satélite.

E. Ajá, el cohete lleva el satélite.

G. Al lugar.

E. Al lugar a donde van, ajá.

G. Ajá, y lo deja en la tierra y ya después eso se va vol... se regresa a la tierra.

E. ¿Quién?

G. El /kuéte/.

E. El /kuéte/.

G. Pero el satélite se queda.

E. El satélite se queda, correcto.

G. Mmm.

E. Eso es cierto, muy bien, esta... 'ta bien.

G. Y llega y ya después cuando ven lo que hay, el satélite va un /kuéte/, no, se queda ahí el satélite.

E. Ajá, se queda el satélite.

G. Y ahí siguen viendo lo que puede haber.

E. Sí, ahí sigue trabajando el satélite, pero dice que para llevar a los satélites, cuando el cohete lleva al satélite, ¿qué pasa?

G. Mmm.

E. A ver fíjate...

G. Mmm, requiere...

E. Si quieres vuélvelo a leer todo.

Desafortunadamente- para enviar los satélites al espacio- y po- poder- nos- poner en operación- se requiere de cohetes y otras máquinas que son desechados- una vez- que cumplan su misión- todos estos residuos

especialmen... especiales- en-tran- en órbita- alrededor de la Tierra- actualmente hay cerca de nueve mil- objetos mayores- de diez- centímetros de diámetros- y millones de objetos de tamaño- de una bala- que viajan velocidad increíbles altas-

E. ¿Entonces?

G. Que necesitan máquinas.

E. Necesitan máquinas.

G. Desechables.

E. Ándale y en dónde quedan esas máquinas desechables o esas cosas. Cuando el cohete se va y pone... deja ahí el satélite, para dejarlo necesitan esas máquinas, ¿no?

G. Ajá.

E. ¿Y luego dejan las máquinas allá?

G. No.

E. ¿No? ¿Entonces?

G. ¿Se... las vuelven a traer?

E. Se las vuelven a traer, pero qué es esto que dice, por ejemplo de- desechos, maquinarias que son desechadas.

G. Que ya no sirven.

E. Ajá, ok, ¿qué dice enseguida?

Todos estos residuos especia- espaciales entran en órbita alrededor de la Tierra.

E. ¿Qué es eso?

G. Que se van viajando alrededor de la Tierra.

E. ¿Qué?

G. Las máquinas.

E. Ándale, los residuos, ¿verdad?, dicen residuos, es como, como los desechos, ¿no?, lo que dejaron allá.

G. Sí.

E. Para poner al satélite se quedan viajando alrededor de la Tierra.

G. Ajá.

E. ¿Y luego qué dice?

Actualmente hay cerca de nueve mil objetos mayores de diez centímetros de diámetro- y millones de objetos del tamaño de una bala que viajan a velocidad increíbles altas-

E. Ajá, o sea...

G. Que la máquina o el cohete viajan a velocidades altas.

E. No, no el cohete, el cohete es el que ya quedamos que se regresa ¿no?

G. Ah, sí.

E. Los objetos que dejan, ¿no?, se quedan ahí viajando alrededor de la Tierra, ¿sí? Y... ¿hay cuántos?

G. Hay más de nueve mil objetos.

La construcción significativa de este segundo párrafo se complica para Gén, ya que no se distingue los satélites de los cohetes o las máquinas. De acuerdo con ella, <son 9,000 los cohetes que han ido a dejar satélites y han regresado>. Cuando se profundiza, es notorio que Gén no tiene claro a dónde son llevados los satélites: <al lugar>. Esta imprecisión tiene que ver con la opacidad de su noción de <órbita>, sobre la que se discutirá más adelante con ella. La significación que expresa en los siguientes momentos de la entrevista es, finalmente, reiterativa: <los cohetes salen de la tierra, dejan los satélites y regresan>.

Vistas las dificultades, se le solicita la relectura de todo el párrafo y se continúa la indagación de la significación construida: prosigue la dificultad para distinguir entre máquinas, cohetes, satélites y objetos desechados. Esta distinción es necesaria para definir el tópico del texto: la basura espacial.

Después de la relectura del párrafo que analizamos, se realiza un esfuerzo colaborativo de ajuste de la significación, pues obviamente Gén toma en cuenta las preguntas que se le hacen. Comienza señalando <que se necesitan máquinas desechables>, pero insiste en que <se las vuelven a traer>, con cierta duda. Se verifica entonces si comprende la frase “maquinarias que son desechadas” a lo que responde: “que ya no sirven”; se relee un nuevo fragmento y parece expresar una noción convergente de “órbita”: “que las máquinas se van viajando alrededor de la Tierra”. Aquí hay un ajuste correctivo en la interpretación, logrando una mejor convergencia con el texto. Finalmente, al continuar la relectura por pequeños fragmentos, Gén rescata “que la máquina o el cohete viajan a velocidades altas”. Esta última expresión es muy interesante, pues, por un lado, muestra nuevamente la influencia del problema (del texto) que hemos enfatizado desde el principio: la imposibilidad de distinguir “las máquinas”, “el cohete” y los demás objetos vagamente mencionados en el texto. Por el otro, es interesante observar que a pesar de la manera en la que leyó esta parte del texto (“incleíbles altas”), de manera asintáctica, tanto en la lectura como en la relectura, no tuvo problema en construir la significación <viajan a velocidades altas>.

Finalmente, la respuesta que da Gén acerca de la cantidad de objetos que viajan alrededor de la Tierra puede considerarse como una respuesta más o menos literal a la pregunta, que retoma los términos usados en ella. De ahí que Gén use la palabra “objetos” en su respuesta, término que no parece preferir ocupar, pues ella usa los términos “satélites”, “máquinas” o “cohetes”, mas no “objetos”.

Veamos cómo prosigue la lectura, ahora del párrafo 3.

BLOQUE 3

El problema principal de estos residuos- **especiales**- es que puedan chocar- con **otras** cos-... cos-tosos- satélites- y **causándoles daño**- irre-parables- cuando los objetos son gran... grandes- mayores de diez centímetros- se pueden des- de- tec- tar- con /ak-tici-pasión/ y- maniobrar- los satélites para **invi**- evitar- col- li-siones- cuando los objetos son pequeños- menores- a un centímetro- se- evitan los daños- **descubriendo**- a las naves espaciales- con un- /blidáje/- muy... muy- resistente- el mayor- problema- lo **representa** los frag-... fragmentos- **medidos**- entre uno y diez centímetros- porque **esto**... es... porque es muy difícil- **de- tectarlo**- y /p/... todavía- /no\ se ha- descubierto- un /bli-dáje/- capaz de soportar el impacto de **otros**... de estos objetos-

E. Ok, a ver; ¿qué le entendiste?

G. Que hay un...a na... que las naves chicas no se puede detectar si viene otra nave y en las naves grandes que son más de diez centímetros se puede detectar y no dejar que choquen, una con otra.

E. A ver, pero las naves de diez centímetros, ¿son naves?

G. Mmm... no.

E. ¿Entonces qué son?

G. Son cohetes.

E. ¿Ah, son cohetes? ¿Cuánto es diez centímetros?

G. Mmm... como por aquí. (*señala aproximadamente 20 cm. con sus manos*)

E. ¿Hay naves así de chiquitas?

G. Ajá.

E. Esas son las naves que andan...

G. No. Son el desecho.

E. Los desechos, ándale, entonces, a ver... ¿cómo está la idea?

G. Que son desechos que no se... o pueden ocasionar problemas con o... si chocan con una nave... o con otro desecho.

- E. ¿O con otro desecho o con qué?
G. O con un /kuéte/.
E. La nave es /kuéte/, ¿y los satélites?
G. También pueden chocar.
E. Ajá, o sea, ¿cuál es el problema principal de esos desechos? O de esa basura...
G. Que pueden chocar con un satélite.
E. Y lo descomponen, ¿no?
G. Sí.
E. Lo descomponen, ¿no?
G. Sí.
E. Están viajando, acuérdate que dice que a velocidades muy altas.
G. Ajá.
E. Entonces, ¿si le pegan a un satélite?
G. Pues se descompone.
E. Pues se descompone. Ahora, ¿ya te quedó clara la idea?
G. Ya.
E. Ahora, ¿qué dice de los desechos?
G. Que son... son cosas que desechan.
E. Ajá; no, pero dice, cómo le hacen para resolver ese problema de que los desechos chocan... Choquen o no choquen contra los satélites, ¿qué pasa?
G. Mmm... ¿mandan una máquina especial para componerlos?
E. Mmm, no, eso no dice; a ver, fíjate otra vez, léelo y fíjate muy bien a ver qué dice.

El problema principal de los residuos espaciales- es que pueden chocar- contra cos-/kos-tásos/-...

E. Costosos.

costosos satélites y causarles daños- /inReparables/- cuando los objetos son grandes, mayores de diez centímetros- se pueden detectar- con anticipación y maniobrar- los satélites- para evitar /col/- colisiones- cuando los objetos son pequeños- menores de un centímetro- se evitan los daños- recubriendo- a los... a las naves espaciales- con un- /blidáje/- muy resistente- el mayor problema- lo: re- presenta los fragmetos- medidos- entre uno y diez centímetros- porque es muy difícil /deten/- detectarlos y todavía /no\ se ha- descubierto un /bli-dáje/- capaz de soportar- el impacto de los objetos-

E. A ver, entonces, ¿cómo está la idea?

G. Que los bi- bla... bii- /bii-dájes/.

E. Blindajes.

G. Blindajes, son los que componen, bueno, son lo que se pueden componer.

E. ¿Será? ¿Qué es un blindaje?

G. Mmm... mmm... pues algo, así como una máquina pero para ver si viene otro objeto.

E. ¿Será? ¿Cómo un detector?

G. Ajá.

Este es el párrafo que contiene el tópico del texto, pero su comprensión depende de la de los párrafos antecedentes. Además, algunos desaciertos de lectura pudieron jugar aquí un papel nada despreciable en la dificultad de construir una significación compatible con el texto. Gén lee “residuos especiales”, en lugar de residuos espaciales; “descubriendo” en lugar de recubriendo; /blidáje/ en lugar de blindaje (pues evidentemente no conoce la palabra o su significación es muy vaga); “medidos”, en vez de medianos.

Es particularmente claro en este fragmento que nunca es igual el texto impreso al texto leído, y esto hay que tomarlo en cuenta al analizar la comprensión del texto.

Analicemos las dificultades en la construcción de significaciones que se indagan:

Al principio, queda claro lo que afirmamos acerca de la distinción entre los objetos (desperdicios) y las naves. Como hemos visto, Gén tiende a evitar el término “objeto” por lo que acaba hablando de <naves grandes y chicas>. El resto de la idea es ambigua respecto del texto impreso: “las naves chicas no se puede detectar si viene otra nave”. Podría ser que la significación correspondiera a: <las naves chicas no pueden detectar si viene otra nave a impactarse con ellas> o <las naves, porque son chicas, no pueden ser detectadas mientras se mueven>; en la segunda frase, “en las naves grandes... se puede detectar y no dejar que choquen, una con otra”. Quizá la idea pudiera corresponder a <puede detectarse que naves grandes van a chocar entre sí y entonces impedir que choquen una con otra>.

No podemos decidir entre las interpretaciones, pues la entrevista se dirigió hacia otro lado, hacia el problema de saber si se trata de naves u objetos de desperdicio los que chocan. Sin embargo, es patente el problema que hemos ya señalado repetidas veces y que nos parece que viene del texto, más que de Gén. En este caso,

nos parece más un problema de “usabilidad” o “comprensibilidad” del texto que un problema de “falta de comprensión” del lector, aún y cuando haya niños, aunque sean pocos, que parecen, en esa hipótesis, poder compensar los problemas de comprensibilidad del texto que Gén parece no poder remontar.

El siguiente bloque de la entrevista intenta ayudar a deslindar los conceptos, hasta que finalmente son reintroducidos en la discusión “el desecho” y finalmente “los satélites”, ubicando así, entre ambos (la niña y el entrevistador), el problema principal: <que los desechos puedan chocar con un satélite y descomponerlo>.

Poco antes de la relectura, Gén debe de reintroducir su conocimiento del mundo al formular la hipótesis de que, en el caso de que los desechos choquen con algunos satélites, <mandan una máquina especial para componerlos>. Esta respuesta evidencia que el tópico, del párrafo y del texto, no ha podido ser reconstruido por Gén, a pesar de sus esfuerzos. Nótese que frecuentemente lee “especial” en lugar de espacial, y que aunque a veces aparentemente corrige ese error de lectura, quizá no haya sido así, a juzgar por el enunciado con que recupera la significación.

Tras la relectura, se evidencia que Gén no conoce la palabra “blindajes” y trata de inferir su significado a partir del contexto: <una máquina para ver si viene otro objeto>. Como hipótesis no es mala, sobre todo si pensamos que lo que está detrás de la detección, es una red tecnológica capaz de monitorear, desde la Tierra, la órbita de los satélites y, en consecuencia, de manipularlos a distancia. Esta idea de monitoreo terrestre está “enterrada” en el texto, y hay que inferirla para poder interpretarlo.

Veamos la lectura del último párrafo.

BLOQUE 4

Existe algunos- **proyectores** es- pecíficos-

E. Tranquila, tranquila; a ver, otra vez, otra vez, tranquila.

encaminados-

Existen algunos pro- yectos /espesifí/... /**espesíficos**/- encaminados- a solucionar- el problema- de **las** residuos- espaciales- entre éstos- está el **proyector** /óriun/... orión- que utilizaría- rayos láser- **lanzando** desde la Tierra- para desviar- la trayectoria de los objetos- **a** órbita- bien- para hacerlos- /**entrá**/- en la- atmósfera- y /**desis- teRárlos**/... /desisté-/... /de-

sisteRárlos/- o bien- para enviarlos a \la/ **órbita** de mayor altura- donde no **requieren** peligro alguno para los satélites en uso-

E. ¿Entonces?

G. Que manda, bueno, no, mmm... mmm... hay otras órbitas que mandan otras, otras, otros desechos que van a otras órbitas y que no pueden dañar al satélite.

E. Ajá.

G. Que están en función.

E. Ajá.

G. Y que hay algunas que están viajando alrededor de la Tierra y que entran a la atmósfera.

E. Ajá, ¿qué, qué entra a la atmósfera?

G. La... los desechos.

E. Los desechos, ok, ¿qué es una órbita?

G. Es donde están los planetas.

E. A ver, ¿cómo es eso?

G. La órbita se puede decir que es donde mandan las máquinas y los cohetes.

E. A donde mandan las máquinas y los cohetes, ok, 'ta bien. ¿Por qué decías de los planetas, los planetas tienen órbitas?

G. Mmm... sí.

E. Sí, ¿verdad? ¿Cómo es la órbita de la Tierra, por ejemplo?

G. Es oscura.

E. Ah, a ver, ¿tú podrías dibujar las órbitas? Aquí atrás, dime cómo es más o menos la cosa.

G. Ah...

E. ¿Se puede dibujar o no?

G. Sí.

E. ¿Sí se puede?

G. *(Gén comienza a dibujar detrás de su hoja cómo es la órbita, mientras lo hace le va explicando al entrevistador su dibujo)* Aquí está el sol, y aquí se supone que van a estar los planetas...

E. Ajá.

G. Y son nueve planetas.

E. Ajá, ok, muy bien.

G. Y entonces acá se ven las estrellas. *(Dibuja dos estrellas arriba de los planetas y después hace un gesto con su mano con el que muestra "todo lo que está lleno de estrellas")*

- E. Ajá.
G. Serían...
E. Ándale.
G. Y acá todo es, todo esto está lleno de estrellas.
E. Ajá.
G. Y abajo también...
E. Ajá.
G. Pero se ve negro negro todo.
E. Ajá.
G. Y con las estrellas se ve iluminado.
E. Ajá.
G. Y los planetas tienen aquí unas rocas... (*Gén dibuja “las rocas” formando una elipse alrededor de un planeta*) que lo cubre.
E. Ajá.
G. Y después que lle... que iluminan las estrellas ya no se ve todo negro.
E. Ah, ok.
G. Porque si no estuvieran las estrellas, se vería negro.
E. Se vería negro todo, verdad, ¿y las órbitas?
G. Las órbitas son las que viajan aquí (*hace un gesto como trazando una elipse aplanada*) están arriba o al lado de los planetas.
E. ¿Pero son qué?
G. Son así... ¿como el cielo?
E. O sea hay, ¿la órbita es una cosa?
G. Mmm, no.
E. ¿Qué es entonces?
G. Es así como... una especie de... de... de... de... de vida.
E. ¡Ah! ¿Es de vida?
G. Mmm... mmm... no.
E. ¿Qué será cuando se dice “La órbita de un planeta”?
G. Que está adentro, bueno que está alrededor del planeta.
E. Está alrededor del planeta, ¿esa es la órbita?
G. Ajá.

Como en los párrafos anteriores, existen errores de lectura que pueden afectar la significación construida. Tal es el caso de la palabra “desintegrarlos”, que evidentemente no conoce. Casi toda la indagación se centra en la noción de “órbita”, fundamental en este caso. Pero antes, analicemos lo que Gén recupera.

Vale, como una nota metodológica, aquí como en todos los casos, hacer un análisis de “cuál oración” es la que sirve de base al análisis de la interpretación. Lo que textualmente dice Gén, es:

“Que manda, bueno, no, mmm... mmm... hay otras órbitas que mandan otras, otras, otros desechos que van a otras órbitas y que no pueden dañar al satélite”.

Sin embargo, esta enunciación incluye fenómenos típicos de lo oral, como retrocesos, repeticiones, cambios, etc. (Blanche-Benveniste, 1997). Tratemos de determinarlo ayudándonos de una escritura “vertical”:

Que manda, bueno, no, mmm... mmm...
 hay otras órbitas que mandan otras... otras...
 otros desechos que van a otras órbitas y que no pueden dañar al
 satélite.

De acuerdo con esta notación, la “oración” finalmente enunciada es: “que hay otros desechos que van a otras órbitas y que no pueden dañar al satélite”.

Sin embargo, la “oración” podría analizarse también así:

Que manda, bueno, no, mmm... mmm...
 hay otras órbitas que mandan otras...
 otras...
 otros desechos que van a otras órbitas y
 que no pueden dañar al satélite.

“Que hay otras órbitas que mandan otros desechos que van a otras órbitas y que no pueden dañar al satélite”. Esta última nos parece muy improbable. Sin embargo, es importante considerar que la técnica que utilizamos no nos permite una resolución segura.

Considerando como más probable la primera enunciación, es evidente que resulta divergente respecto del texto impreso, por el simple hecho de que <los desechos no van> sino que <son enviados por los rayos láser>, que ni siquiera son mencionados. A estas alturas, después de 18 minutos de intenso trabajo intelectual de parte de Gén, el entrevistador se concentra en un punto, la noción de “órbita”, antes que intentar de manera colaborativa reconstruir la significación del fragmento.

Como puede apreciarse, la noción de “órbita” en Gén es muy difusa y cambiante: <es donde están los planetas>, o sea, <el espacio>, lo que coincide con la descripción de <ser obscura>. De hecho, el dibujo que hace de “la órbita”, corresponde a un dibujo del sistema planetario, con cierto énfasis en la obscuridad del espacio que, según ella, es iluminado por las estrellas. Cuando se le vuelve a preguntar, ella se aproxima a la noción convencional, aunque le cuesta trabajo precisar y expresar la significación: “son las que viajan aquí —con un gesto de trayectoria elíptica— están arriba o al lado de los planetas”. Parece, por el uso del término “viajan”, intuir que son “trayectos” o rutas más o menos fijas, aunque no está claro, pues parece que son ellas <el objeto que viaja> y no otro objeto en ellas.

Busca entonces otra posibilidad: <es una especie de vida>, pero luego la rechaza inmediatamente. Finalmente expresa que es <lo que está alrededor del planeta>, haciendo el gesto de un movimiento circular que circunda estrechamente un planeta del dibujo. Por ese movimiento, no podemos pensar que Gén imagine e intente expresar una representación convencional de las órbitas de los planetas, debido a que éstas generalmente son amplias y, sobre todo, porque no circundan al planeta, encerrándolo, como ella muestra con su gesto. La única conclusión, pues, es que no hay conclusión respecto de la significación construida para la palabra “órbita”: es una significación difusa.

Lo más destacable son, finalmente, las sucesivas significaciones construidas por Gén, intentando que una encajara tanto en su conocimiento del tema como con la significación construida a partir del texto.

No sabemos más acerca de su comprensión final del último párrafo, pero podemos suponer que es mínima.

En resumen, podemos decir que si bien la comprensión del texto resulta muy parcial y con lagunas, evidentemente se debe a una cuestión de lectura ligada a su vez a una cuestión de contexto psicológico, que en este caso aportaría las nociones necesarias para el armado coherente del texto: “órbita”, “nave”, “cohetes”, “máquina”, “satélite”, “blindaje”, etc.

No creemos, sin embargo, que se trate sólo de una cuestión de “vocabulario”. Tiene también que ver con su experiencia lingüística general que permite apropiarse de formas sintácticas de la lengua que se escribe, de formas de narración específicas o dominantes en lo escrito, etc. Un ejemplo de dichas experiencias se ve más adelante, en la que una pregunta “de opciones” es vista por Gén como una pregunta directa a ser desarrollada.

Nos resta sólo un comentario sobre la respuesta de Gén a la pregunta acerca del texto. De acuerdo con el INEE, se trata de un ejemplo de un reactivo difícil, sobre un artículo de divulgación que “evalúa la capacidad de una comprensión

global de textos de cierta complejidad”. A nivel nacional se reporta una probabilidad de ser respondida correctamente igual a 0.31. Para escuelas rurales, la probabilidad es de 0.24.

Gén entendió la pregunta, pero no su forma, lo que indica nuevamente su poca experiencia con textos y con evaluaciones. Eso no tiene relación con su “habilidad de lectura”. De hecho, interpreta las opciones de respuesta como “ayudas”, que en realidad nunca se dio el tiempo de leer, antes de contestar. Se trata más bien de una justificación a posteriori. Ella toma la pregunta como una pregunta directa, que hay que desarrollar:

E. Bueno, vamos a saltarnos. Ahora vamos a ver esto, fíjate bien, aquí está la pregunta, léela muy bien y contéstala y luego platicamos.

G. ¿Cuál es? ¿Ésta?

E. Ajá

¿Sabías qué... se trata de? (*Gén comienza a escribir la respuesta*):

unos satelites que viajan a otro planeta con un coe-
te y el coete deja al satelite en el espasio para vber como es y mandan
unas maquinas para ayudar le al coete a sacar el satelite y las maquinas

G. ¿Sigo acá abajo?

E. Sí, sí sigue aquí abajo.

(*respuesta escrita de Gén*):

desechan basura y la basura puede chocar una con otra y pueden
causar daños como chocar con otro satelite, lo descompone y
ya no sirve

Su redacción expresa una comprensión global del tema más general del texto (los satélites), que sin embargo no incorpora propiamente el tópico del texto: “cómo se generan los residuos espaciales, los problemas que causan y los distintos modos que se tienen para resolverlos”, es decir, la opción correcta de respuesta, según la prueba.

Recordemos, sin embargo, que este tópico no pudo ser reconstruido debido, por un lado, a que Gén no cuenta con ciertas nociones necesarias y, por el otro, debido a que el texto mismo no lo permite: tiene errores que afectan decisivamente la posibilidad de recuperar este tópico.

A pesar de eso, Gén logra construir una significación compatible, aunque incompleta, con el texto impreso. Lo que es significativo es que “lo no logrado” no dependió tanto de su “habilidad de lectura” o de su “capacidad de comprensión global”, como de las “lagunas” conceptuales con las que lo enfrenta, que dependen fundamentalmente de su biografía personal como lectora y como alumna y de los errores y lagunas del texto mismo, que afectan de manera aún más decisiva que los propios errores de lectura cometidos por ella y no corregidos, errores que a su vez están relacionados con sus “lagunas conceptuales”, puesto que simple y llanamente no dispone de esos conceptos, ni en forma ni en contenido. De ello, ella no es responsable: sería como reprocharle a un químico que no conozca la palabra “prístina” o a una gente común que desconozca el significado de la palabra “orondo” (que, al menos en México, poco se usa).

Emprendamos pues un análisis comparativo y sintético, que al mismo tiempo que compare los tres casos de lectura analizados, ejemplifique la pertinencia e importancia de los diferentes aportes teóricos que hemos revisado en la sección anterior, ubicando con claridad los aportes de la visión microgenética de la lectura.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS TRES CASOS

Si quisiéramos sintetizar la manera en la que leen los niños a través de los indicadores de fluidez que hemos usado, podríamos hacer la siguiente tabla:

	Velocidad promedio de lectura	El número y la tasa de errores	Porcentaje de errores corregidos
Gén (2° grado)	54 p/m	66 / i = 5.5	27
Mit (6° grado)	146 p/m	7 / i = 52	29
Gén (5° grado)	82 p/m	38 / i = 7.5	24

La velocidad de lectura es para nosotros un indicador cuantitativo que de alguna manera sintetiza los eventos ocurridos durante la misma: errores, correcciones, repeticiones, agrupamientos dominantes (que informan de la unidad básica de

procesamiento del texto que adopta el lector: sílaba, palabra o grupos más o menos grandes de palabras —Vaca, 1997—). Es en ese y sólo en ese sentido que nos interesa como indicador, pues es muy regular para, justamente, indicar cómo lee un niño (Vaca, 2006). No pensamos que la velocidad de lectura en sí sea un indicio de “buena lectura” en el sentido tradicional. Lo tomamos, simplemente, como un indicador de contratiempos.

El número y la tasa de errores que un niño comete al leer refleja también otras dificultades que encontró durante la lectura: previsiones no acertadas, palabras desconocidas, estructuras sintácticas poco familiares (lo que nuevamente remite no sólo al vocabulario sino a la experiencia con “la lengua que se escribe”, de los registros discursivos, de los tipos de texto, etcétera).

La tasa de errores la calculamos simplemente dividiendo el número total de palabras leídas entre el número de errores, hayan o no hayan sido corregidos. En el caso de Gén, por ejemplo, cuando asistía al segundo grado, una tasa de 5.5 significa que ella cometió en promedio un error cada 5.5 palabras de texto leído, mientras que Mit cometió, también en promedio, uno cada 52 palabras.

El dato sobre la corrección de los errores es muy constante en todas las muestras, y no parece variar mucho con la experiencia.

El avance en la velocidad de lectura de Gén es patente en tres años. Ya hemos analizado en otro lugar cómo se comportan estos indicadores en el tiempo (Vaca, 2006) y, efectivamente, un avance de 28 palabras por minutos en su velocidad significa un buen progreso. Para dar una idea, de una muestra longitudinal de 6 niños, pudimos calcular los siguientes avances:

Niño	Aumento en palabras	Tiempo de registro en años
Lma	70	3.33
Ber	52	3.17
CaD	56	3.25
AdG	54	2.8
Chr	64	5.08
Jer	125	5.92
Promedio	52.8	3.9

Como se ve, el aumento promedio, en casi 4 años, fue de 53 palabras. En tres años, Gén aumentó en 28 palabras por minuto su velocidad de lectura, lo que significa un claro progreso. Tomemos en cuenta que los datos que presentamos en la tabla corresponden a niños asistentes a una escuela privada urbana, pues no contamos con datos acerca del comportamiento de este indicador en poblaciones rurales.

Lo mismo podemos decir para el índice de errores. Por ejemplo, una muestra de 10 niños de segundo grado de escuelas públicas urbanas que leyó *La raya salvavidas* (en versión sin ilustraciones), obtuvo en promedio una tasa de error de 14.4 palabras, mientras que una muestra de niños de 4° grado obtuvo una tasa promedio de 20.6 palabras. Como vemos, en dos años la diferencia aparentemente no es mucha (6.2). Gén gana dos puntos en este indicador, que si bien no es mucho, sí refleja un progreso, aunque lento.

Gén da muestras claras de avance en su lectura en tres años mientras que Mit parece estar mucho más avanzado, pues se comporta como un niño que prácticamente perteneciera a otra población: su lectura, de acuerdo con estos indicadores, es aún mejor que el mejor lector de la escuela privada de la que hemos presentado datos: Lma a los 11.33 años (en 6° grado) lee a 154 p/m y tiene una tasa de error de 29.70. Cabe aclarar que él leyó un fragmento de texto diferente y más largo, pero aún así nos permite de alguna manera mostrar que Gén en 2° grado y Mit en 6° son casos extremos. Mit como Lma leen prácticamente como adultos con formación superior.

Llama la atención, en comparación, que a pesar de las importantes diferencias en la manera de leer, la comprensión del texto no resulta tan contrastante, pues en los tres casos analizados los niños lograron construir una significación o significaciones bastante próximas, compatibles con la mayor parte del texto impreso. Mit resuelve bien el problema planteado (¿qué es una raya?) y de manera temprana durante la lectura. Por lo demás, reconstruye de forma muy precisa la significación expresada por el texto. Gén, en su primer lectura, ciertamente tiene dificultades para construir la significación de algunos pasajes, pero su reconstrucción global es compatible con el texto. Finalmente, Gén, en 5° año, no puede resolver la significación del texto en su totalidad y sin embargo, a cierto nivel de generalidad, escribe un resumen muy aceptable y preciso.

En conclusión: la diferencia básica entre ambos lectores parece no consistir en la comprensión del texto (como resultado), sino en el proceso o trayecto que dicha comprensión siguió: uno muy fluido y lineal en el caso de Mit y uno accidentado, con necesidad de muchos ajustes y retrocesos, en el caso de Gén.

¿Cuál es entonces la diferencia fundamental entre ellos, como lectores? ¿Por qué para ella resulta difícil leer este texto y para él resulta fácil? ¿Podemos reducir toda la diferencia a su “habilidad de lectura”? ¿A su vocabulario? ¿O bien está implicada su experiencia como lectores, experiencia en cantidad y en calidad tanto preescolar (en casa), como escolar y extraescolar (nuevamente en casa y en la comunidad donde vive)?

Lo más evidente es la edad: Gén es cuatro años menor que Mit, lo que de entrada limita su posibilidad de tener experiencias de lectura. Pero la edad en sí no explica todo, pues hemos entrevistado niños de la misma edad que resuelven el mismo texto con menor esfuerzo. Su experiencia con textos escritos, que sólo en parte depende de la edad, es diferente, seguro en cantidad, y posiblemente en calidad.

Puesto que son alumnos de la misma escuela (al principio unitaria y luego bidocente), podríamos suponer experiencias escolares similares con textos escritos, pero no es así.

ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS CASOS ANALIZADOS

El contraste más importante entre niños cuya lectura hemos analizado se encuentra en casa, en su historia como niños, como lectores debido a las diversas experiencias de interacción entre el niño y la lengua escrita que la familia facilita o no.

La familia de Gén se compone de cinco miembros: su mamá, su papá, dos hermanos mayores y ella. Su papá es militar retirado con estudios terminados de secundaria. Manifiesta leer poco y no saber usar la computadora. Su mamá fue hasta el segundo de primaria; manifiesta dedicarse al hogar (aunque al parecer realiza algún trabajo) y leer muy poco: la “hoja de la iglesia” y algunas historias de santos, además de revistas “de tejido” y de “pintura en tela”. Sus dos hermanos son mayores que ella: Jairo, quien asiste al 2º semestre de telebachillerato (y quien trabaja como “cerillo” en un supermercado cercano) y Brenda, quien va en 6º semestre en un CEBETIS. Manifiestan un gasto familiar de entre 3,000 y 5,000 pesos y todos tienen seguridad médica a través del hospital militar. Profesan la religión católica.

Viven desde hace un par de años en una casa “prestada” de interés social convencional, en un fraccionamiento relativamente nuevo de los alrededores de Xalapa, pero en el municipio aledaño. Cuenta con todos los servicios básicos, pero la casa tiene sólo cuatro cuartos, de los cuales tres se usan para

dormir (hay una cama en la sala). Cuentan con los aparatos electrodomésticos básicos, excepto celulares, computadoras, y TV por cable (su TV es grande y moderna, ubicada en la sala).

Un ejemplo de las restricciones económicas a las que la familia está sometida lo manifiestan cuando nos informan que Gén debe caminar a la escuela “por un camino” (por lo menos 3 km), pues solamente tienen dinero para que tome el autobús de regreso de la escuela, ya que ella insistió en acabar ahí su primaria. Antes de la jubilación vivían en el Campo Militar, que quedaba mucho más cerca de la escuela.

En cuanto al material escrito que reportan tener en casa, nada de lo cual se encontraba a la vista, se cuentan: una enciclopedia, los libros de texto gratuitos (que no han querido tirar pues “pueden hacerle falta otros niños”). De literatura dicen sólo tener dos o tres. El periódico lo leen “poco” y en cuanto a revistas, sólo la mamá lee “de tejido” y “de pintura de tela”, actividad manual que hace regularmente; manifiestan también tener documentos oficiales, instructivos, mapas y calendarios, con un poco de duda. Cartas y telegramas no reciben: “puros recibos” (de pagos). Manifiestan tener algunas historietas (Kalimán, Batman) y la mamá, una estampa religiosa de la virgen y una Biblia.

No tienen computadora ni teléfono celular (aunque sí teléfono fijo) por lo que no cuentan con textos electrónicos, excepto cuando va Gén con su hermana a uno de los cafés Internet que hay alrededor de su casa. La existencia de estos comercios la mencionan como una ventaja respecto de su anterior ubicación en el Campo Militar, pues allá no hay esas facilidades y tendrían que “tomar pasaje” a Las Trancas. Aquí, caminan sólo una o dos cuadras.

Respecto de la escuela, Gén lleva de todo tipo de tareas de las mencionadas en el cuestionario; quien la ayuda es su hermana mayor. Gén lleva libros de la biblioteca (tanto la de Galileo como la Escolar) y estos libros los leen también la mamá y los hermanos.

La familia de Mit, en contraste, está compuesta por 5 miembros: La mamá (quien trabaja como capturista de tiempo completo en una oficina gubernamental) estudió hasta la mitad de la preparatoria; el papá es oficial activo del ejército y estudió hasta el primer semestre de una licenciatura. Mit (quien asiste actualmente al 2º de secundaria estando siempre en el cuadro de honor), su hermana menor (de 6 años) y su abuela materna, quien tiene también estudios profesionales y quien realiza ahora un trabajo como comerciante independiente de alimentos.

Viven en un departamento rentado en el Batallón, con tres recámaras, sala-comedor, cocina y dos baños completos, equipado con todos los electrodomésticos básicos, además de computadora sin conexión a Internet. Reportan un gasto

familiar cercano a los 10,000 pesos. Toda la familia cuenta con servicio médico en las instituciones militares y existe, según su expresión, diversidad de credo en la familia: agnóstico el papá, evangélica la mamá y católica la abuelita.

Reportan una diversidad importante de materiales existentes y en uso en casa: enciclopedias, libros de texto gratuitos, literarios (“como 5 y uno en inglés”), el periódico, revistas diversas de muchos temas así como Biblias, estampas religiosas, instructivos, etc. También usaban los materiales de la biblioteca escolar.

En cuanto a material electrónico, reportan de todo, pues cuentan con una computadora en casa, que todos saben usar. Mit está suscrito a la revista de “Nikelodium” de manera electrónica, y tomó un curso completo de computación. Los padres de Mit aprendieron a usar la computadora en el trabajo. Cuentan con teléfono celular el papá, la mamá y Mit.

Como se puede apreciar, y como es común encontrar en las estadísticas, el contexto sociodemográfico es y seguramente ha sido diferente para ambos niños, sobre todo en lo referente a la formación de sus padres, a su ingreso económico y, sobre todo, en cuanto a la posibilidad de apoyar la formación escolar de sus hijos. Disposición existe en ambos hogares, aunque el apoyo efectivo en las tareas escolares, en el caso de Gén, proviene necesariamente más de los hermanos que de los papás, quienes verdaderamente están más ocupados en lograr ingresos extras a la pensión.

LA ESCUELA A LA QUE ASISTÍAN

Es formalmente una escuela rural. Se fundó en 1995 y ha ido mejorando año con año, en sus instalaciones (de una choza que era cuando se fundó, ahora tiene un salón construido en forma, otro medianamente cerrado y un camión adaptado); en el número de maestros (empezó siendo unidocente y ahora es bidocente) y en otros apoyos recibidos (hoy cuenta con Enciclomedia y otra computadora más, así como con acervos bibliográficos a disposición de los niños en la escuela o como préstamo a domicilio desde hace 4 años aproximadamente) (véase Vaca, J. y B. Montiel, 2006).

La efectiva gestión del director (y maestro) ha atraído también apoyos de la escuela normal y recursos diversos para los alumnos, como las becas del programa Oportunidades y las de rendimiento. Se trata de una pequeña escuela que vive un periodo de crecimiento y mejora constante.

En general, el trabajo se ciñe a los lineamientos de los programas oficiales, aunque tienen variantes, producto de la propia experiencia de los maestros.

CONSIDERACIONES FINALES

No cabe duda de que la lectura, desde una de sus aristas, es una actividad cognitiva culturalmente contextualizada. Sin embargo, intentaremos solamente ubicar nuestros análisis en la visión microgenética de constructivismo funcionalista que hemos ya discutido.

LA LECTURA COMO ACTIVIDAD QUE EXIGE USAR CONOCIMIENTOS VS. LA LECTURA COMO HABILIDAD

¿Nos atreveríamos a afirmar que Gén, cuando iba en 2º grado, fue una lectora poco hábil? ¿Qué ganamos con esa visión de su lectura? ¿Hacia dónde nos orientaría en el terreno escolar? ¿Por qué, si lee lento y comete muchos errores, comprende bien el texto?

Hemos insistido en que la visión de la lectura como una habilidad es restrictiva y es reduccionista. No permite captar la riqueza cognitiva del acto de lectura, riqueza que se hizo evidente mediante el análisis microgenético, que nos reveló la flexibilidad con la que Gén emprendió la tarea de leer los textos que le fueron presentados, sus ajustes progresivos, sus retrocesos, sus esfuerzos por hacer encajar en un todo coherente palabras y frases que a veces no embonaban de manera natural ni obvia. Pero al final, asistimos a construcciones significativas coherentes y globales, si bien tenemos claro que hubo pasajes específicos de los textos que no fueron comprendidos. La comprensión de un texto no es un asunto de *todo o nada*, de *blanco o negro*.

¿Por qué, entonces, Mit lee fácilmente el texto y lo resuelve de manera rápida y precisa? ¿Es sólo porque es más hábil para leer? Si así lo vemos, debemos preguntar: ¿Por qué es más hábil? ¿Lo es sólo porque ha leído más libros? ¿Porque está mejor desarrollado psicomotrizmente? ¿La supuesta habilidad de Mit sólo tiene que ver con él o, al contrario, tiene que ver con las características de los contextos en los que se desenvuelve: escuela, casa, familia, comunidad?

Si decimos “habilidad”, nos quedamos encerrados dentro del sujeto, buscando, ahí dentro, factores que expliquen su facilidad o su dificultad para leer textos: percepción, vocabulario, ritmo, madurez, etc. Si por el contrario, decimos “actividad basada en conocimiento” debemos orientar nuestra búsqueda dentro y fuera del lector: características de la familia, biografía, valores (hay o no libros en casa), modelos; características del texto, etc.

Si decimos “habilidad”, estaríamos suponiendo que Gén leería igual y comprendería parcialmente cualquier texto, así como Mit lo haría “bien” ante cualquier texto. Pero resulta obvio, de sentido común, que podamos prever que Gén se puede enfrentar con textos que no le presenten dificultad e, inversamente, que Mit también pueda encontrar textos que le hagan comportarse como Gén al leer. En ese caso, deberíamos concluir que es inútil conceptualizar la lectura como una habilidad específica, puesto que puede variar mucho de acuerdo al contexto (en este caso el texto) que se enfrente. De la misma manera que un mismo individuo puede resolver algunos problemas matemáticos y otros no, un mismo individuo puede encontrar impenetrable un texto y otro, al contrario, transparente, lo que muestra de otra manera que la lectura no es una habilidad que se encuentra “instalada” dentro de las personas.

Resulta, por tanto, heurísticamente más productivo (más justo y más abierto) concebir la lectura como actividad que se realiza con base en el uso de conocimientos, más amplios o más limitados, que son exigidos por el texto. Estos conocimientos son de muchos tipos, pero hemos hablado de tres tipos básicos de conocimientos involucrados: del sistema gráfico, de la lengua y del tema o contenido del texto: el primer tipo de conocimiento ha quedado ejemplificado cuando los niños debían leer y resolver la significación de pasajes que incluían palabras homófonas (*calló* y *cayó*) o con mínimas variantes acentuales (*papa con chorizo...*); el segundo, ha quedado ejemplificado con las palabras desconocidas encontradas o requeridas por los niños: *raya*, *mantarraya*, *blindaje*, *colisión*, *órbita*, etc. Y el tercero también ha sido ejemplificado, sobre todo con el tercer texto, que trata de los satélites y la basura espacial. Vimos cómo Gén, a pesar de sus dificultades o quizá por ellas, recurre a su conocimiento del tema, refiriendo que éstos se usan para saber si hay vida en otros planetas, para explorar otros mundos, etc., aún y cuando estos ejemplos no son mencionados específicamente en el texto.

Seguramente están involucrados conocimientos mucho más sofisticados: estructuras narrativas, puntuación, distribución gráfica del texto en la página, etc. El inventario sería largo y la conclusión la misma: la lectura es una actividad basada en el uso de conocimientos pertinentes.

LA LECTURA COMO ACTIVIDAD CONTEXTUALIZADA

El primero y más importante de los contextos de la lectura es el material que se lee y el segundo es el objetivo de la lectura.

Efectivamente, hemos visto que el texto mismo puede jugar un papel decisivo en el acto de la lectura: unas cuantas imprecisiones terminológicas fueron suficientes para despistar totalmente a Gén en el caso del texto sobre la basura espacial, al grado de no permitirle, ni siquiera en colaboración, reconstruir el tópico del texto. En este caso, como se mostró, texto y lector son co-responsables de la incomprensión. ¿Habrá algún caso en el que el texto no lo sea? No existe un solo texto que sea “transparente para todos los lectores”, puesto que la significación no está en el texto en sí, sino en el acto mismo de su lectura, según quién y para qué lo lea.

El objetivo del texto es obviamente una parte importante del contexto del acto de lectura. ¿Para qué el lector se plantea leer tal o cual texto? En nuestro caso, poco podemos decir, pues los actos de lectura que hemos registrado y analizado son actos de lectura solicitados de textos a los que amablemente han accedido los niños y han sido, finalmente, actos de evaluación de su lectura, no espontáneamente orientados.

Si bien no podemos decir nada más al respecto, nos parece importante subrayar que es uno de los aspectos contextuales menos estudiados, sin duda por ser uno de los más difíciles, pues su estudio supondría acceder a las motivaciones más íntimas y personales de los lectores, quienes deciden en cierto momento y para cierto fin abordar un texto particular, por ellos elegido.

LA LECTURA COMO ACTIVIDAD NO-LINEAL

La lectura es una actividad que no avanza linealmente hacia el fin. Generalmente, supone retrocesos, chequeos, verificaciones, rodeos. Aun la “comprensión”, como hemos tenido oportunidad de ver, no es un acto de *insight*, un *¡Eureka!* mágico y vertiginoso. Es una construcción laboriosa que supone, al menos para ciertos actos de lectura, reacomodos, ajustes y verificaciones constantes, elaboración de hipótesis, contemplación de posibles sujetos a verificación durante la lectura o después de ella. Leer, pues, es *resolver* textos.

*LA LECTURA COMO INTERACCIÓN ENTRE LAS
CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR Y LAS DEL TEXTO*

La visión microgenética de la lectura insiste en que ésta se define mejor como un momento de interacción entre un texto cuyas características exigen la movilización de ciertos conocimientos, y un lector, que posee o no (o sólo parcialmente) dichos conocimientos. La distancia que haya entre unos y otros provocará una mayor o menor facilidad en la lectura y una mayor compatibilidad en la significación construida por el lector y aquella del texto impreso.

De esta postura se deduce que mientras mayor sea la distancia que separa los conocimientos inherentes al texto respecto de los que efectivamente tiene el lector, mayores serán las dificultades encontradas para reconstruirlo (se encuentran entonces más errores y más diferencias entre el texto impreso y el texto leído) y para construir una significación compatible con él, lo que orilla al lector a construir significaciones que se alejan del texto y que se aproximan cada vez más a sus propios recursos sin poder coordinar éstos con aquéllos. En otras palabras, se corre el riesgo de hacer reconstrucciones muy globales del significado, asimilando pocos elementos del texto a los esquemas o las estructuras del sujeto y dejando sin coordinación muchos otros elementos del texto: sin acomodaciones o con mínimas modificaciones conceptuales.

Así, en la medida en que una palabra es desconocida, resulta difícil leerla y frecuentemente se la lee mal; o se la lee bien pero no se tiene un significado disponible, lo que a su vez obliga al lector a formular hipótesis más o menos fundadas, más o menos difusas, que permitan resolver el texto, es decir, armar una significación compatible con sus elementos. Si la distancia es mucha, muchos elementos quedarán sueltos, sin integración o bien la lectura podría llevar no minutos, sino horas o días.

Quizá lo que hemos logrado con el análisis de estos casos sea sólo otro conjunto de argumentos en favor de la importancia de la riqueza lingüística en la que crecen y viven los niños, y desde la más temprana infancia, según lo ha podido constatar Wells (1988) en un estudio longitudinal, quien nos dice:

los niños, sin la competencia necesaria para hacer frente a esta forma de lenguaje basada en la capacidad de leer y escribir —es decir, a la representación lingüística de ideas ajenas a un contexto de experiencia concreta y personal— se tornan paulatinamente menos capaces de satisfacer las exigencias del plan de estudios y, con razón o sin ella, se los considera limitados intelectualmente.

Por supuesto, esto no es un descubrimiento nuevo, pero lo que nuestro estudio longitudinal ha puesto de manifiesto de una forma cada vez más clara es que las diferencias decisivas entre los niños se establecen a una edad muy temprana. Ello no quiere decir que el colegio no cambie en nada las cosas. En realidad, todos los niños hicieron notables progresos durante los cinco años de colegio que abarcó el seguimiento. Pero, como los colegios ofrecían entornos de aprendizaje muy semejantes, la posición relativa de cada uno de los niños en el orden de clasificación no se alteró apenas [...]. Los padres disponen de muchas maneras de fomentar el desarrollo de sus hijos durante esos años [la edad preescolar], una de ellas la calidad de las conversaciones que sostienen con ellos. Pero lo que este estudio ha demostrado claramente es que crecer en un entorno familiar culto, en el que la lectura y la escritura aparezcan de un modo natural, insertas en las actividades cotidianas, supone una especial ventaja de cara a la educación formal. Y de todas las actividades que caracteriza a tales hogares, la más importante era, por lo que observamos, la lectura en común de relatos. (pp. 233-234)

Creemos pues, de acuerdo con Wells, que lo que se manifiesta en los análisis que nosotros hemos presentado son los fragmentos biográficos de los niños relativos a su relación, preescolar y escolar, con la lectura y la escritura. Pretender reducir esa biografía a una “habilidad” es, obviamente, reduccionista, además, por supuesto, de injusto.

Por otro lado, conservamos la convicción de que lo que hemos presentado como teoría microgenética de la lectura, por sus características, permite construir vínculos entre la exploración psicológica de la lectura y otras aproximaciones disciplinarias y pedagógicas, como lo son las sociológicas, lingüísticas o culturales a la lectura y de ahí transitar a una verdadera aproximación interdisciplinaria que permita comprender cómo se hacen los lectores en las sociedades en las que vivimos, para tomar la expresión de Felipe Garrido.

Presentamos, finalmente, la aproximación literaria a la lectura y a la escritura, en la que se verán tratados de una manera diferente muchos de los temas expuestos y discutidos hasta aquí.

PARTE III

LECTURA, ESCRITURA, PENSAMIENTO Y LENGUAJE EN LA LITERATURA

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

A FUERZA DE ESCRIBIR, el escritor escribe sobre la escritura, de la misma manera en que a fuerza de desmontar, el campesino reflexiona sobre el machete y su mecánica.

La escritura es un poco nuestra materia. Durante 25 años hemos tratado de entender cómo llega el niño a comprenderla y a usarla. Porque es nuestra materia, nos han llamado la atención los momentos en los que algunos escritores introducen la escritura y la lectura como temas de su escritura, momentos en los que expresan sus reflexiones sobre ellas.

Hay todo tipo de inserción de la escritura y la lectura en la literatura: desde la inserción fugaz, en la que el escritor desliza en un párrafo una idea sorprendente, hasta la inserción sistemática, en la que el autor compara al mundo y la vida con una biblioteca, generando una analogía alucinante.

Hemos recopilado y seleccionado algunas de estas reflexiones, profundas y creativas, porque expresan, a veces en muy pocas palabras, largas y minuciosas meditaciones. Las hemos ordenado cronológicamente y las hemos transcrito, seguros de que nuestro conocimiento sobre el tema es mínimo, por no ser muy curioso de temas literarios. Seguramente el lector nos podrá hacer llegar valiosas referencias de otras muchas de esas inserciones, de otros muchos autores.

DE LA SIMPLIFICACIÓN DE LA ESCRITURA

J. L. Borges

(1939, 1ª Ed.)

La biblioteca total

En: (1981). *Ficcionario. Una antología de sus textos*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 126-129.

La idea básica de Lasswitz es la de Carroll, pero los elementos de su juego son los universales símbolos ortográficos, no las palabras de un idioma. El número de tales elementos —letras, espacios, llaves, puntos suspensivos, guarismos— es reducido y puede reducirse algo más. El alfabeto puede renunciar a la *cu* (que es del todo superflua), a la *equis* (que es una abreviatura) y a todas las letras mayúsculas. Pueden eliminarse los algoritmos del sistema decimal de numeración o reducirse a dos, como en la notación binaria de Leibniz. Puede limitarse la puntuación a la coma y al punto. Puede no haber acentos, como en latín. A fuerza de simplificaciones análogas, llega Kurd Lasswitz a veinticinco símbolos suficientes (veintidós letras, el espacio, el punto, la coma) cuyas variaciones con repetición abarcan todo lo que es dable expresar: en todas las lenguas. El conjunto de tales variaciones integraría una Biblioteca Total, de tamaño astronómico. Lasswitz insta a los hombres a producir mecánicamente esa Biblioteca inhumana, que organizaría el azar y que eliminaría a la inteligencia. (*El certamen con la tortuga* de Theodor Wolff expone la ejecución y las dimensiones de esa obra imposible.)

DE LA MOTIVACIÓN PARA ESCRIBIR

J. L. Borges

(1941, 1ª Ed.)

La biblioteca de Babel

En: (1982). *Gran colección de la literatura universal. Vol. II*. México: Gallimard-Promexa, pp. 107-112.

La escritura metódica me distrae de la presente condición de los hombres. La certidumbre de que todo está escrito nos anula o nos afantasma. Yo conozco distritos en que los jóvenes se prosternan ante los libros y besan con barbarie las páginas, pero no saben descifrar una sola letra. Las epidemias, las discordias heréticas, las peregrinaciones que inevitablemente degeneran en bandolerismo, han diezmado la población. Creo haber mencionado los suicidios, cada año más frecuentes. Quizá me engañen la vejez y el temor, pero sospecho que la especie humana —la única— está por extinguirse y que la Biblioteca perdurará: iluminada, solitaria, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta.

DEL PODER QUE DA EL DOMINIO DE LA ESCRITURA...

A. Carpentier

(1953, 1ª Ed.)

Los pasos perdidos

En: *Obras completas. Vol II.* México: Siglo XXI, p. 164.

Y es el idioma de ese verso el que ahora se estampa en los letreros de los comercios que veo por los ventanales de la sala de espera; ríe y se deforma en la jerga de los maleteros negros; se hace caricatura de un ¡Biva el precidente!, cuyas faltas de ortografía señalo a Mouche, con orgullo de quien, a partir de este instante, será su guía e intérprete en la ciudad desconocida. Esta repentina sensación de superioridad sobre ella vence mis últimos escrúpulos. No me pesa haber venido.

DE LA LECTURA INICIAL...

A. Carpentier

(1953, 1ª Ed.)

Los pasos perdidos

En: *Obras completas. Vol II.* México: Siglo XXI, pp. 226-228.

Yo leía por sobre los hombros de las dos mujeres, tratando de contrapuntar la prosa negra y la prosa rosa; pero pronto se me hizo imposible el juego, por la rapidez con que Mouche doblaba las páginas, y la lentitud de lectura de Rosario, que llevaba los ojos, pausadamente, del comienzo al extremo de los renglones, con el movimiento de labios de quien deletrea, hallando aventuras apasionantes en la sucesión de palabras que no siempre se ordenaban como ella hubiese querido. A veces se detenía ante una infamia hecha a la desventurada Genoveva, con un pequeño gesto de indignación; volvía a comenzar el párrafo, dudando de que tanta maldad fuese posible. Y pasaba nuevamente por sobre el penoso episodio, como consternada de su impotencia ante los hechos. Su rostro reflejaba una profunda ansiedad, ahora que se precisaban los sombríos designios de Golo. “Son cuentos de otros tiempos”, le dije, por hacerla hablar. Sobresaltada se volvió hacia mí al saber que había estado leyendo por encima de su hombro. “Lo que los libros dicen es verdad”, contestó. Miré hacia el tomo de Mouche, pensando que si era verdad lo que allí se contaba, en una prosa que el editor, aterrado, había tenido que amputar varias veces, no por ello se había alcanzado —con laboriosos alardes— una obscenidad que los escultores hindúes o los simples alfareros incaicos habían situado en un plano de auténtica grandeza. Ahora Rosario cerraba los ojos. “Lo que dicen los libros es verdad”. Es probable que, para ella, la historia de Genoveva fuera algo actual: algo que transcurría, al ritmo de su lectura, en un país del presente. El pasado no es imaginable para quien ignora el ropero, decorado y utilería de la historia. Así, debía imaginarse los castillos del Brabante como las ricas haciendas de acá, que solían tener paredes almenadas. Los hábitos de la caza y la monta se perpetuaban en estas tierras, donde el venado y el váquiro eran entregados al acoso de las jaurías. Y en cuanto al traje, Rosario debía ver su novela como ciertos pintores del temprano Renacimiento veían el Evangelio, vistiendo a los personajes de la Pasión a la manera de los notables del día, arrojando al infierno, cabeza abajo, algún Pilatos con atuendo de magistrado florentino... Cayó la noche y la luz se hizo tan escasa que cada cual se encerró en sí mismo. Hubo un prolongado rodar en la oscuridad y, de súbito, a la vuelta de un peñasco, salimos a la encendida vastedad del Valle de las Llamas.

DE LA NECESIDAD DE ESCRIBIR...

A. Carpentier

(1953, 1ª Ed.)

Los pasos perdidos

En: *Obras completas. Vol II.* México: Siglo XXI, p. 368.

No me quiero marchar, sin embargo. Pero admito que carezco aquí de cosas que se resumen en dos palabras: *papel, tinta*. He llegado a prescindir de todo lo que me fuera más habitual en otros tiempos: he arrojado objetos, sabores, telas, aficiones, como un lastre innecesario, llegando a la suprema simplificación de la hamaca, del cuerpo limpiado con ceniza y del placer hallado en roer mazorcas asadas a la brasa. Pero no puedo carecer de papel y de tinta: de cosas expresadas o por expresar con los medios del papel y de la tinta. A tres horas de aquí hay papel y hay tinta, y hay libros hechos de papel y de tinta, y cuadernos, y resmas de papel, y pomos, botellas, bombonas de tinta. A tres horas de aquí... Miro a Rosario.

DEL CONTENIDO Y LA IMPORTANCIA DE LOS LIBROS...

R. Bradbury

(1953, 1ª Ed.)

Fahrenheit 451

(1981, 6ª Edición). Barcelona: Plaza & Janes, pp. 98-101.

—Nadie escucha ya. No puedo hablar a las paredes, porque éstas están chillándome a *mí*. No puedo hablar con mi esposa, porque ella escucha a las *paredes*. Sólo quiero alguien que oiga lo que tengo que decir. Y quizá, si hablo lo suficiente, diga algo con sentido. Y quiero que me enseñe usted a comprender lo que leo.

Faber examinó el delgado rostro de Montag.

—¿Cómo ha recibido esta conmoción? ¿Qué le ha arrancado la antorcha de las manos?

—No lo sé. Tenemos todo lo necesario para ser felices, pero no lo somos. Falta algo. Miré a mi alrededor. Lo único que me constaba positivamente que había desaparecido eran los libros que he ayudado a quemar en diez o doce años. Así, pues, he pensado que los libros podrían servir de ayuda.

—Es usted un romántico sin esperanza —dijo Faber—. Resultaría divertido si no fuera tan grave. No es libros lo que usted necesita, sino algunas de las cosas que en un tiempo estuvieron en los libros. El mismo detalle infinito y las mismas enseñanzas podrían ser proyectados a través de radios y televisores, pero no lo son. No, no: no son libros lo que usted está buscando. Búsquelo donde pueda encontrarlo, en viejos discos, en viejas películas y en viejos amigos; búsquelo en la Naturaleza y búsquelo por sí mismo. Los libros sólo eran un tipo de receptáculo donde almacenábamos una serie de cosas que temíamos olvidar. No hay nada mágico en ellos. La magia sólo está en lo que dicen los libros, en cómo unían los diversos aspectos del Universo hasta formar un conjunto para nosotros. Desde luego, usted no puede saber esto, sigue sin entender lo que quiero decir con mis palabras. Intuitivamente, tiene usted razón, y eso es lo que importa. Faltan tres cosas.

—Primera: ¿Sabe por qué libros como éste son tan importantes? Porque tienen calidad. Y, ¿qué significa la palabra calidad? Para mí, significa textura. Este libro tiene poros, tiene facciones. Este libro puede colocarse bajo el microscopio. A través de la lente, encontraría vida, huellas del pasado en infinita profusión. Cuantos más poros, más detalles de la vida verídicamente registrados puede obtener de cada hoja de papel, cuanto más “literario” se sea. En todo caso, ésa

es *mi* definición. Detalle revelador. Detalle reciente. Los buenos escultores tocan la vida a menudo. Los mediocres sólo pasan apresuradamente la mano por encima de ella. Los malos la violan y la dejan por inútil.

—¿Se da cuenta ahora, de por qué los libros son odiados y temidos? Muestran los poros del rostro de la vida. La gente comodona sólo desea caras de luna llena, sin poros, sin pelo, inexpresivas. Vivimos en una época en que las flores tratan de vivir de flores, en lugar de crecer gracias a la lluvia y al negro estiércol. Incluso los fuegos artificiales, pese a su belleza, proceden de la química de la tierra. Y, sin embargo, pensamos que podemos crecer, alimentándonos con flores y fuegos artificiales, sin completar el ciclo, de regreso a la realidad. Conocerá usted la leyenda de Hércules y de Anteo, el gigantesco luchador, cuya fuerza era increíble en tanto que estaba firmemente plantado en tierra. Pero cuando Hércules lo sostuvo en el aire, sucumbió fácilmente. Si en esta leyenda no hay algo que puede aplicarse a nosotros, hoy, en esta ciudad, entonces es que estoy completamente loco. Bueno, ahí está lo primero que he dicho que necesitamos. Calidad, textura de información.

—¿Y lo segundo?

—Ocio.

—Oh, disponemos de muchas horas después del trabajo.

—De horas después del trabajo, sí, pero, ¿y tiempo para pensar? Si no se conduce un vehículo a ciento cincuenta kilómetros por hora, de modo que sólo puede pensarse en el peligro que se corre, se está interviniendo en algún juego o se está sentado en un salón, donde es imposible discutir con el televisor de cuatro paredes. ¿Por qué? El televisor es “real”. Es inmediato, tiene dimensión. Te dice lo que debes pensar y te lo dice a gritos. *Ha de tener razón. Parece tenerla.* Te hostiga tan apremiantemente para que aceptes tus propias conclusiones, que tu mente no tiene tiempo para protestar, para gritar: “¡Qué tontería!”

—Sólo la “familia” es gente.

—¿Qué dice?

—Mi esposa afirma que los libros no son “reales”.

—Y gracias a Dios por ello. Uno puede cerrarlos, decir: “Aguarda un momento”. Uno actúa como un Dios. Pero, ¿quién se ha arrancado alguna vez de la garra que le sujeta una vez se ha instalado en un salón con televisor? ¡Le da a uno la forma que desea! Es un medio ambiente tan auténtico como el mundo. *Se convierte y es la verdad.* Los libros pueden ser combatidos con motivo. Pero, con todos mis conocimientos y escepticismo, nunca he sido capaz de discutir con una orquesta sinfónica de un centenar de instrumentos, a todo color, en tres dimensiones, y formando parte, al mismo tiempo, de esos increíbles salo-

nes. Como ve, mi salón consiste únicamente en cuatro paredes de yeso. Y aquí tengo esto —mostró dos pequeños tapones de goma—. Para mis orejas cuando viajo en el “Metro”.

—“Dentífrico Denham”; no mancha, ni se reseca —dijo Montag, con los ojos cerrados—. ¿Adónde iremos a parar? ¿Podrían ayudarnos los libros?

—Sólo si la tercera condición necesaria pudiera sernos concedida. La primera, como he dicho, es calidad de información. La segunda, ocio para asimilarla. Y la tercera: el derecho a emprender acciones basadas en lo que aprendemos por la interacción o por la acción conjunta de las otras dos. Y me cuesta creer que un viejo y un bombero arrepentido pueden *hacer* gran cosa en una situación tan avanzada...

DE LA ESCRITURA Y LA LEY...

A. Carpentier

(1958, 1ª Ed.)

Viaje a la semilla

En: *Guerra del tiempo, el acoso y otros relatos*. México: Siglo XXI, p. 16.

Don Marcial no se sentía bien. Al arreglarse la corbata frente a la luna de la consola se vio congestionado. Bajó al despacho donde lo esperaban hombres de justicia, abogados y escribientes, para disponer la venta pública de la casa. Todo había sido inútil. Sus pertenencias se irían a manos del mejor postor, al compás de martillo golpeando una tabla. Saludó y le dejaron solo. Pensaba en los misterios de la letra escrita, en esas hebras negras que se enlazan y desenlazan sobre anchas hojas afiligranadas de balanzas, enlazando y desenlazando compromisos, juramentos, alianzas, testimonios, declaraciones, apellidos, títulos, fechas, tierras, árboles y piedras; maraña de hilos, sacada del tintero, en que se enredaban las piernas del hombre, vedándole caminos desestimados por la Ley; cordón al cuello, que apretaba su sordina al percibir el sonido temible de las palabras en libertad. Su firma lo había traicionado, yendo a complicarse en nudo y enredos de legajos. Atado por ella, el hombre de carne se hacía hombre de papel.

DE LOS SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN...

J. L. Borges

(1960, 1ª Ed.)

Del rigor en la ciencia

En: (1981). *El hacedor*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 143-144.

...En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos: en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

DE LIBROS DEL FUTURO, PRESENTES...

S. Lem

(1961, 1ª Ed.)

Retorno de las estrellas

(1993). Madrid: Alianza Editorial, pp. 88-89.

Pasé toda la tarde en la librería. No había libros en ella; hacía casi medio siglo que no se imprimían. Y yo los esperaba tanto después de los microfilmes en que consistía la biblioteca del *Prometeo*. No existían. Ya no se podía curiosear en las estanterías, sopesar gruesos tomos en la mano, saborear bien su volumen, que predecía la duración del placer de su lectura. La librería recordaba un laboratorio electrónico. Los libros eran pequeños cristales de contenido acumulado, y se leían con ayuda de un optón. Éste incluso se parecía a un libro, aunque sólo tenía una página entre las tapas. Al tocar esta hoja, aparecían por orden las páginas del texto, una tras otra. Pero, según me dijo el robot vendedor, los optones se usaban muy poco. El público prefería los lectones, que leían en voz alta, y era posible elegir la voz, el ritmo y la modulación preferida. Solamente se imprimían en páginas de plástico, que imitaban el papel, algunas publicaciones científicas de audiencia muy reducida. Por ello pude meter en un bolsillo todas mis compras, aunque se trataba de trescientos títulos. Los libros parecían un puñado de granos cristalinos. Escogí varias obras históricas y sociológicas, algo sobre estadística, demografía y psicología: de esto último, lo que me había recomendado la chica del ADAPT. Algunos manuales más voluminosos de matemáticas, que naturalmente no eran voluminosos por su tamaño, sino por su contenido. El robot que me atendió era él mismo una enciclopedia: según me dijo, estaba en comunicación directa mediante catálogos electrónicos con todas las obras del mundo. En la librería sólo se encontraban “ejemplares” únicos de libros, y cuando alguien los necesitaba, el contenido de la obra requerida se fijaba en un pequeño cristal.

Los originales —matrices de cristal— no podían verse: estaban detrás de placas de acero esmaltadas, de color azul pálido. Así pues, el libro se imprimía, por así decirlo, cada vez que alguien lo necesitaba. Habían dejado de existir los problemas de edición, de tirada o de que un libro se agotase. Era realmente un gran éxito. Pero yo lo sentía por los libros. Cuando me enteré de que había tiendas de libros antiguos de papel, las busqué y encontré una. Tuve una decepción: apenas había literatura científica. Novelas, algunos libros para niños y un par de años de viejas revistas.

Compré (sólo había que pagar por los libros viejos) unos cuentos de cuarenta años atrás para saber a qué llamaban cuentos hoy en día, y entonces fui a una tienda de artículos deportivos...

EN DEFENSA DE LA ESCRITURA...

Etiemble

(1973, 1ª Ed.)

L'écriture

París: Gallimard, Prefacio.

(Nos apoyamos, en parte, en la traducción de Manuel Serrat Crespo de 1974,
Ed. Labor: Barcelona)

Maestro portugués en elocuencia sacra, el Padre Antonio Vieira —aquel que los inquisidores encerraron dos años en prisión y quien defendió a los indios contra el imperialismo de su Iglesia y de su rey—, no defendía menos mordazmente la puntuación, ese indispensable complemento de la escritura. Mucho antes que Léon-Paul Fargue, descubrió que si bien el genio es una cuestión de mucosas, el talento, el arte lingüístico, depende mucho de la coma bien colocada. Porque puntuaba a tontas y a locas, Guillaume Apollinaire decretó que toda puntuación, hasta la mejor del mundo, arruinaba toda poesía. Aunque para comprender bien *Alcools* es necesario recurrir constantemente a las versiones puntuadas de los poemas, muchos ingenuos que lo saben quieren persuadirse de que no puntuando adquieren título de espíritu fuerte. La puntuación redondea las virtudes de la escritura.

¿Pero la escritura misma estará condenada? La radio, la t.v., los discos, los *cassettes*, los *mini-cassettes* debían reemplazar al libro. El audiovisual relegaría la escritura al museo. ¿Quién no conoce los defectos de la escritura?: desanimó a los hombres para cultivar su memoria; pervirtió la poesía, pues se escribe para el ojo y el efecto tipográfico; favorece la difusión de los mensajes oficiales. Sin duda. Pero sin las máquinas de escribir del *Samizdat*, ¿cómo se difundiría en Rusia el pensamiento libre, la literatura digna de ese nombre? Aunque sólo sea por la belleza de tantos alfabetos, por las caligrafías árabe y china, habría que salvar a la escritura de la proscripción que algunos le preparan. Además, ofrezcamos a los Champollions de después de la próxima guerra atómica la oportunidad de algunos desciframientos.

El disco debía matar al concierto. Lo ha llenado de público. Hace diez años, mientras hablaba del placer que me había dado hace mucho la *Forsythe Saga*, parecía ridículo. Bastó una teleserie para centuplicar los lectores de Galsworthy. A pesar de todo, esta pequeña defensa y en cierta medida, ilustración de la escritura, no es quizá inútil. Incluso después del bellissimo libro de Massin sobre *La letra y la imagen*.

DE LIBROS IMPOSIBLES...

J. L. Borges

(1975, 1ª Ed.)

El libro de arena

En: (1984). *El libro de arena*. México: Alianza Emecé, pp. 95-99.

Abrió la valija y lo dejó sobre la mesa. Era un volumen en octavo, encuadernado en tela. Sin duda había pasado por muchas manos. Lo examiné; su inusitado peso me sorprendió. En el lomo decía *Holy Writ* y abajo *Bombay*.

—Será del siglo diecinueve —observé.

—No sé. No lo he sabido nunca —fue la respuesta.

Lo abrí al azar. Los caracteres me eran extraños.

Las páginas, que me parecieron gastadas y de pobre tipografía, estaban impresas a dos columnas a la manera de una biblia. El texto era apretado y estaba ordenado en versículos. En el ángulo superior de las páginas había cifras arábigas. Me llamó la atención que la página par llevara el número (digamos) 40.514 y la impar, la siguiente, 999. La volví; el dorso estaba numerado con ocho cifras. Llevaba una pequeña ilustración, como es de uso en los diccionarios: un ancla dibujada a la pluma, como por la torpe mano de un niño.

Fue entonces que el desconocido me dijo:

—Mírela bien. Ya no la verá nunca más.

Había una amenaza en la afirmación, pero no en la voz.

Me fijé en el lugar y cerré el volumen. Inmediatamente lo abrí. En vano busqué la figura del ancla, hoja tras hoja. Para ocultar mi desconcierto, le dije:

—Se trata de una versión de la Escritura en alguna lengua indostánica, ¿no es verdad?

—No —me replicó.

Luego bajó la voz como para confiarme un secreto:

—Lo adquirí en un pueblo de la llanura, a cambio de unas rupias y de la Biblia. Su poseedor no sabía leer. Sospecho que en el Libro de los libros vio un amuleto.

Era de la casta más baja; la gente no podía pisar su sombra, sin contaminación. Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.

Me pidió que buscara la primera hoja.

Apoyé la mano izquierda sobre la portada y abrí con el dedo pulgar casi pegado al índice. Todo fue inútil; siempre se interponían varias hojas entre la portada y la mano. Era como si brotaran del libro.

—Ahora busque el final.

También fracasé; apenas logré balbucear con una voz que no era la mía.

—Esto no puede ser.

Siempre en voz baja el vendedor de biblias me dijo:

—No puede ser, pero *es*. El número de páginas de este libro es exactamente infinito. Ninguna es la primera; ninguna, la última. No sé por qué están numeradas de ese modo arbitrario. Acaso para dar a entender que los términos de una serie infinita admiten cualquier número.

DE LA LECTURA Y EL CONOCIMIENTO...

J. L. Borges

(1975, 1ª Ed.)

Utopía de un hombre que está cansado

En: (1984). *El libro de arena*. México: Alianza Emecé, pp. 70-75.

¿No te asombra mi súbita aparición?

—No —me replicó—, tales visitas nos ocurren de siglo en siglo. No duran mucho; a más tardar estarás mañana en tu casa.

La certidumbre de su voz me bastó. Juzgué prudente presentarme.

—Soy Eudoro Acevedo. Nací en 1897, en la ciudad de Buenos Aires. He cumplido ya setenta años. Soy profesor de letras inglesas y americanas y escritor de cuentos fantásticos.

—Recuerdo haber leído sin desagrado —me contestó— dos cuentos fantásticos. Los viajes del Capitán Lemuel Gulliver, que muchos consideraban verídicos, y la Suma Teológica. Pero no hablemos de hechos. Ya a nadie le importan los hechos. Son meros puntos de partida para la invención y el razonamiento. En las escuelas nos enseñan la duda y el arte del olvido. Ante todo el olvido de lo personal y local. Vivimos en el tiempo, que es sucesivo, pero tratamos de vivir *sub specie aeternitatis*. Del pasado nos quedan algunos nombres, que el lenguaje tiende a olvidar. Eludimos las inútiles precisiones. No hay cronología ni historia. No hay tampoco estadísticas. Me has dicho que te llamas Eudoro; yo no puede decirte cómo me llamo, porque me dicen alguien.

¿Y cómo se llamaba tu padre?

—No se llamaba.

En una de las paredes vi un anaquel. Abrí un volumen, al azar; las letras eran claras e indescifrables y trazadas a mano. Sus líneas angulares me recordaron el alfabeto rúnico, que, sin embargo, sólo se empleó para la escritura epigráfica. Pensé que los hombres del porvenir no sólo eran más altos sino más diestros. Instintivamente miré los largos y finos dedos del hombre.

Este me dijo:

—Ahora vas a ver algo que nunca has visto.

—Me tendió con cuidado un ejemplar de la *Utopía* de Moro, impreso en Basilea en el año 1518 y en el que faltaban hojas y láminas.

No sin fatuidad repliqué:

—Es un libro impreso. En casa habrá más de dos mil, aunque no tan antiguos ni tan preciosos.

Leí en voz alta el título.

El otro se rió.

—Nadie puede leer dos mil libros. En los cuatro siglos que vivo no habré pasado de una media docena. Además no importa leer, sino releer. La imprenta, ahora abolida, ha sido uno de los peores males del hombre, ya que tendió a multiplicar hasta el vértigo textos innecesarios.

DEL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO (1)

J. Saramago

(1985 1ª Ed.)

El equipaje del viajero

Las palabras

En: (1998). Ed. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, pp. 51-52.

Las palabras son buenas. Las palabras son malas. Las palabras ofenden. Las palabras piden disculpa. Las palabras queman. Las palabras acarician. Las palabras son dadas, cambiadas, ofrecidas, vendidas e inventadas. Las palabras están ausentes. Algunas palabras nos absorben, no nos dejan: son como garrapatas, vienen en los libros, en los periódicos, en los mensajes publicitarios, en los rótulos de las películas, en las cartas y en los carteles. Las palabras aconsejan, sugieren, insinúan, conminan, imponen, segregan, eliminan. Son melifluas o ácidas. El mundo gira sobre palabras lubricadas con aceite de paciencia. Los cerebros están llenos de palabras que viven en paz y en armonía con sus contrarias y enemigas. Por eso la gente hace lo contrario de lo que piensa creyendo pensar lo que hace. Hay muchas palabras.

Y están los discursos, que son palabras apoyadas unas en otras, en equilibrio inestable gracias a una sintaxis precaria hasta el broche final: “Gracias. He dicho”. Con discursos se conmemora, se inaugura, se abren y cierran sesiones, se lanzan cortinas de humo o se disponen colgaduras de terciopelo. Son brindis, oraciones, conferencias y coloquios. Por medio de los discursos se transmiten loores, agradecimientos, programas y fantasías. Y luego las palabras de los discursos aparecen puestas en papeles, pintadas en tinta de imprenta —y por esa vía entran en la inmortalidad del Verbo. Al lado de Sócrates, el presidente de la junta domina el discurso que abrió el grifo fontanero. Y fluyen las palabras, tan fluidas como el “precioso líquido”. Fluyen interminablemente, inundan el suelo, llegan hasta las rodillas, a la cintura, a los hombros, al cuello. Es el diluvio universal, un coro desafinado que brota de millares de bocas. La tierra sigue su camino envuelta en un clamor de locos, a gritos, a aullidos, envuelta también en un murmullo manso represado y conciliador. De todo hay en el orfeón: tenores y tenorios, bajos cantantes, sopranos de do de pecho fácil, barítonos acolchados, contraltos de voz-sorpresa. En los intervalos se oye el punto. Y todo esto aturde a las estrellas y perturba las comunicaciones, como las tempestades solares.

Porque las palabras han dejado de comunicar. Cada palabra es dicha para que no se oiga otra. La palabra, hasta cuando no afirma, se afirma: la palabra no

responde ni pregunta: encubre. La palabra es la hierba fresca y verde que cubre los dientes del pantano. La palabra no muestra. La palabra disfraza.

De ahí que resulte urgente mondar las palabras para que la siembra se convierta en cosecha. De ahí que las palabras sean instrumento de muerte o de salvación. De ahí que la palabra sólo valga lo que vale el silencio del acto.

Hay, también, el silencio. El silencio es, por definición, lo que no se oye. El silencio escucha, examina, observa, pesa y analiza. El silencio es fecundo. El silencio es la tierra negra y fértil, el humus del ser, la melodía callada bajo la luz solar. Caen sobre él las palabras. Todas las palabras. Las palabras buenas y las malas. El trigo y la cizaña. Pero sólo el trigo da pan.

DE LA LINEALIDAD OBLIGADA DE LA ESCRITURA...

J. Saramago

(1986 1ª Ed.)

La balsa de piedra

En: (2002). Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L., pp. 16-17.

Acto difícilísimo es el de escribir, responsabilidad de las mayores, basta pensar en el trabajo agotador que supone disponer por orden temporal los acontecimientos, primero éste, luego aquél, o, si conviene a las exigencias del efecto buscado, el suceso de hoy colocado antes del episodio de ayer, y otras no menos arriesgadas acrobacias, el pasado como si hubiera sido ahora, el presente como un continuo sin principio ni fin, pero, por mucho que se esfuercen los autores, hay una habilidad que no pueden exhibir, poner por escrito, al mismo tiempo, dos casos en el mismo tiempo acontecidos. Hay quien cree que la dificultad se resuelve dividiendo la hoja en dos columnas, lado con lado, pero el truco es ingenuo, porque primero se escribió un lado y después el otro, sin olvidar que el lector tendrá que leer primero éste y luego aquél, o viceversa, quienes lo tienen bien son los cantantes de ópera, cada uno con sus partes en los concertantes, tres cuatro cinco seis entre tenores bajos sopranos y barítonos, todos cantando palabras diferentes, por ejemplo, el cínico escarneciendo, la ingenua suplicando, el galán tardo en acudir, al espectador lo que le importa es la música, pero el lector no es así, lo quiere todo explicado, sílaba por sílaba y una tras otra, como aquí se muestran. Por eso, habiendo primero hablado de Joaquim Sassa, hablaremos ahora de Pedro Orce, cuando lanzar Joaquim la piedra al mar y levantarse Pedro de la silla fue todo obra de un instante único, aunque en los relojes hubiera una hora de diferencia, es el resultado de estar éste en España y aquél en Portugal.

DE LOS AZARES DURANTE LA LECTURA...

J. Saramago

(1986 1ª Ed.)

La balsa de piedra

En: (2002). Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L., p. 116.

Estos lugares meten miedo, y Pedro Orce respondió, En Venta Micena es mucho peor, allí nací yo, ambigüedad formal que tanto significa lo que parece como su exacto contrario, dependiendo más del lector que de la lectura, aunque ésta en todo dependa de aquél, por eso nos es tan difícil saber quién lee lo que fue leído y cómo quedó lo que fue leído por quien leyó, no piense Pedro Orce que la maldad de la tierra depende de haber nacido él allí.

DE LA PUNTUACIÓN INNECESARIA...

J. Saramago

(1986 1ª Ed.)

La balsa de piedra

En: (2002). Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L., p. 129.

Cayó la noche entretanto, se encienden las primeras lumbres, Vámonos, dice José Anaíço. Pedro Orce viajará callado en el asiento de atrás, triste, con los ojos cerrados, será ahora o nunca, mejor oportunidad no tendremos de recordar el dicho portugués, Adónde vas, Voy a la fiesta, De dónde vienes, Vengo de la fiesta, hasta sin ayuda de signos de exclamación se ve en seguida la diferencia que hay entre la alegre expectativa de la primera respuesta y la desencantada fatiga de la segunda, sólo en la página en que quedan escritas parecen iguales.

DEL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO (2)...

J. Saramago

(1986 1ª Ed.)

La balsa de piedra

En: (2002). Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L., p. 153.

Llegaron a Lisboa al caer la tarde, en la hora en que la suavidad del cielo infunde en las almas una dulce aflicción, ahora vemos cómo tenía razón aquel admirable entendedor de sensaciones e impresiones que dijo que el paisaje es un estado del alma, lo que no supo decirnos es cómo se vería el paisaje en aquellos tiempos en que no había en el mundo más que pitecántropos, con poca alma aún y, además de poca, confusa. Pasados tantos milenios, y gracias a los perfeccionamientos, ya puede Pedro Orce reconocer en la melancolía aparente de la ciudad la imagen fiel de su propia tristeza íntima.

DE LA DISTINCIÓN ENTRE EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO...

J. Saramago

(1986 1ª Ed.)

La balsa de piedra

En: (2002). Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L., pp. 188-189.

Cualquiera ve la diferencia entre un adiós y un hasta luego, y lo que yo vi fue un adiós, Pero por qué, No lo sé decir, pero hay una coincidencia, los estorninos se fueron en cuanto apareció Joana, Joana, así se llama, Podías haber dicho la mujer esa, la chica, la muchacha, así se expresa el pudor masculino cuando decir el nombre de una mujer podría resultar demasiado íntimo, Comparado con tu sabiduría, yo estoy aún en el parvulario, pero, como acabas de comprobar, dije su nombre con toda naturalidad, prueba de que mi intimidad no tiene nada que ver con el caso, Salvo si resultas mucho más maquiavélico de lo que aparentas, intentando probar lo contrario de lo que realmente piensas o sientes para que yo crea que lo que sientes o piensas es precisamente lo que pareces querer probar, no sé si queda claro, No queda claro, pero es igual, claridad y oscuridad son la misma sombra y la misma luz, lo oscuro es claro, lo claro es oscuro, y en cuanto a que alguien sea capaz de decir realmente con exactitud lo que siente o piensa, te ruego que no lo creas, no es porque no se quiera, es porque no se puede, Entonces por qué las personas hablan tanto, Eso es lo único que podemos hacer, hablar, hablar, o ni siquiera hablar, todos son experimentos y tentativas, Se fueron los estorninos, vino Joana, se fue una compañía, otra llegó, puedes decir que eres hombre de suerte, Eso aún falta verlo.

DE LOS PENSAMIENTOS...

J. Saramago
(1986 1ª Ed.)

La balsa de piedra

En: (2002). Madrid. Santillana Ediciones Generales, S. L., pp. 283-284.

Qué va a ser de mí ahora, los pensamientos no son aislables de otros pensamientos, las sensaciones no son puras de otras impresiones, ...

DE LAS FINALIDADES PERSONALES DE LA LECTURA...

J. Saramago

(1997 1ª Ed.)

Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)

En: (1998). México, DF: Alfaguara, p. 108.

Quien lee poesía, ¿para qué lee? ¿Para encontrar o para encontrarse? Cuando el lector asoma a la entrada del poema, ¿es para conocerlo o para reconocerse en él? ¿Pretende que la lectura sea un viaje de descubridor por el mundo del poeta, como tantas veces se ha dicho, o, incluso, sin querer confesarlo, sospecha que ella no será más que un simple pisar de nuevo sus propias y conocidas veredas? ¿No serán el poeta y el lector como dos mapas de carreteras de países o regiones diferentes que, al sobreponerse, uno y otro convertidos en transparencia por la lectura, se limitan a coincidir algunas veces en trozos más o menos largos del camino, dejando inaccesibles y secretos espacios de comunicación por donde apenas circularán, sin compañía, el poeta en su poema y el lector en su lectura? Más brevemente: ¿qué comprendemos nosotros, de hecho, cuando buscamos aprehender la palabra y el espíritu poéticos?

DE LA ORTOGRAFÍA Y LA COMPRENSIBILIDAD DE LOS TEXTOS...

J. Saramago

(1997 1ª Ed.)

Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)

En: (1998). México, DF: Alfaguara, p. 219.

Autran Dourado afirma que el Acuerdo Ortográfico es contrario a los intereses brasileños. La noticia no es clara en cuanto a la naturaleza de esos contrariados intereses, pero uno de los argumentos esgrimidos por Autran, ciertamente de los de mayor peso, a juzgar por el espacio que ocupa en la información, es el siguiente: “Tenemos que aceptar que la lengua que hablamos y escribimos se viene distanciando velozmente de la lusitana. No es la ortografía lo que separa lingüísticamente a los dos países. Son las diferencias semánticas y sintácticas. Hay frases de escritores portugueses que yo no entiendo, cuyo sentido no consigo alcanzar”.

Quien no entiende el argumento soy yo. Si no se pretende ni se pretendió nunca, que yo sepa, abolir, en beneficio de cualquiera de los dos países, las “diferencias semánticas y sintácticas” que obviamente separan el portugués de un lado del portugués del otro, ¿por qué se indigna tanto Autran Dourado? ¿Cómo y en qué circunstancias unificar la ortografía significaría reducción o eliminación de esas diferencias? ¿O se dará el caso de que en la cabeza de Autran esté germinando la “revolucionaria” idea de que lleguen a producirse en la ortografía brasileña tantas y tan veloces mudanzas como las que están a la vista en la sintaxis y en la semántica, transformándose entonces el portugués de Brasil, decididamente, en otra lengua? Como quiera que sea, es ya alarmante que Autran Dourado diga (alábesele en tanto la sinceridad) que hay frases de escritores portugueses cuyo sentido no consigue alcanzar... ¿Ahí llegamos? ¿Comprende mejor Autran Dourado el inglés, por ejemplo? ¿Y si no lo comprende, qué hace? ¿Va a los periódicos a protestar que no entendió, o va humildemente a estudiar lo que le falta?

DE LA IMPOSIBILIDAD DE RECONSTRUIR
LA GÉNESIS DEL TEXTO...

J. Saramago
(1997 1ª Ed.)

Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)

En: (1998). México, DF: Alfaguara, p. 227.

Ni el lector puede repetir el recorrido del poeta, ni el poeta podrá reconstruir el recorrido del poema: el lector interrogará al poema acabado, el poeta tendrá que renunciar a saber cómo lo hizo.

DE LA ESCRITURA, LA ORALIDAD Y LA MÚSICA...

J. Saramago

(1997 1ª Ed.)

Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)

En: (1998). México, DF: Alfaguara, p. 233.

Regreso a un tema recurrente. Todas las características de mi técnica narrativa actual (yo preferiría decir: de mi estilo) provienen de un principio básico según el cual todo lo *dicho* se destina a ser *oído*. Quiero con esto señalar que me veo como un narrador oral cuando escribo y que escribo las palabras tanto para ser leídas como para ser oídas. Ahora bien, el narrador oral no usa puntuación, habla como si estuviese componiendo música y usa los mismos elementos que el músico: sonidos y pausas, altos y bajos, unos breves, largos otros. Determinadas tendencias que reconozco y confirmo (estructuras barrocas, oratoria circular, simetría de elementos) supongo que me vienen de una cierta idea del discurso oral tomado como música. Me pregunto a mí mismo si no habrá más que una simple coincidencia entre el carácter inorganizado y fragmentario del discurso hablado de hoy y las expresiones “mínimas” de cierta música contemporánea...

DE LA ESCRITURA EN COMPUTADORA...

J. Saramago

(1997 1ª Ed.)

Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)

En: (1998). México, DF: Alfaguara, p. 259-260.

Miguel García-Posada, uno de los mejores críticos literarios españoles actuales, escribe sobre libros y ordenadores un artículo interesante: *Más allá del libro electrónico*. Hablando de los escritores que se niegan a emplear el ordenador y de la relación entre palabra y pensamiento que debe presidir la escritura artística o reflexiva, observa: “es una realidad que la velocidad de la palabra electrónica conspira contra esa relación y bombardea la fértil soledad de la página en blanco. El ordenador alimenta insidiosos enemigos: la visualización de la pantalla y la supresión de las correcciones crean la ilusión del texto perfecto, un texto que se ve más de lo que se lee. Impura ilusión: confrontado con la realidad de la impresión, el escrito manifiesta lagunas e insuficiencias: de orden sintáctico, de desvertebración formal”. Y, más adelante: “El escritor que prescindiera de la fría, dolorosa, revisión a mano de sus originales está condenado sin remedio a la mediocridad. La palabra creadora necesita del silencio, de la reflexión, del alto amor que en la palabra se consume y eso sólo lo da el papel o sólo a través de él se alcanza”.

Leo y me veo dividido entre el reconocimiento de las evidencias que García-Posada, lúcidamente, expone y una cierta idea de que tal vez las cosas no sean sólo así. En primer lugar porque deberíamos entender la pantalla como lo que de hecho es: la más blanca de todas las páginas, dispuesta a recuperar su blancura original siempre que la voluntad (o la inhabilidad...) del escribiente lo determine; en segundo lugar porque, dócil a todas las enmiendas, es también el lugar sobre el cual más activamente se puede ejercer la reflexión, una especie de incruento campo de batalla donde las palabras heridas, consideradas inválidas para la ocasión, van siendo sucesivamente retiradas para dar lugar a refuerzos frescos. La paciencia del ordenador es infinita, la del papel tiene sus límites, sea por la dimensión, sea por la resistencia física del soporte. Personalmente confieso que me cuesta algún trabajo recordar cómo compuse (el verbo es intencional) tantos millares de páginas en la máquina de escribir, teniendo que elaborar primero una frase, un pensamiento, para después pasarlo al papel y a continuación comprender que iba a ser necesario corregirlo, penosamente, golpeando una y muchas veces la letra x (que para poco más servía), o escribiendo

entre líneas, en espera del momento, también éste inevitable, en el que, retirada la hoja de la máquina, nuevas enmiendas surgiesen. Dígase, no obstante, que no soy persona para fiarme de ordenadores. No se dónde se encuentran las palabras (el disquete es un objeto tosco, sin personalidad, lo menos parecido que hay con un libro), por eso, apenas termino una página la imprimo. Ya corregí muchas en la pantalla, volveré a corregir en el papel. Al final soy un escritor a la antigua. García-Posada tiene razón: ¡viva el papel!

DE LAS MANERAS INDIVIDUALES DEL LEER...

J. Saramago

(2000, 1ª Ed.)

La caverna

En: (2002). Madrid: Santillana de Ediciones Generales, p. 95.

Vamos a ello, dijo, yo escojo uno, tú escoges otro, hasta tener seis, pero atención, teniendo siempre en cuenta la facilidad del trabajo y el gusto conocido o presumible de las personas, De acuerdo, haga el favor de empezar, El bufón, dijo el padre, El payaso, dijo la hija, La enfermera, dijo el padre, El esquimal, dijo la hija, El mandarín, dijo el padre, El hombre desnudo, dijo la hija, El hombre desnudo, no, no puede ser, tendrás que elegir otro, al hombre desnudo no lo querrán en el Centro, Por qué, Por eso mismo, porque está desnudo, Entonces que sea la mujer desnuda, Peor todavía, Pero ella está tapada, Taparse de esa manera es más que mostrarse toda, Me estoy quedando sorprendida con sus conocimientos sobre esas materias, Viví, miré, leí, sentí, Qué hace ahí el leer, Leyendo se acaba sabiendo casi todo, Yo también leo, Por tanto algo sabrás, Ahora ya no estoy tan segura, Entonces tendrás que leer de otra manera, Cómo, No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están ahí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa, A no ser, A no ser, qué, A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar, Bien observado, dijo Cipriano Algor, una vez más queda demostrado que no les conviene a los viejos discutir con las generaciones nuevas, siempre acaban perdiendo, en fin, hay que reconocer que también aprenden algo, Muy agradecida por la parte que me toca, Volvamos al sexto muñeco, No puede ser el hombre desnudo, No, Ni la mujer desnuda, No, entonces que sea el faquir, Los faquires, en general, como los escribas y los alfareros, están sentados, un faquir de pie es un hombre igual a otro hombre, y sentado sería más pequeño que los otros, ...

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaráz, V., Martínez-Casas, R., Gómez, A. & de la Mora, C. (2003). Áreas cerebrales, lenguaje y lectura en la niñez. En E. Matute (Coord.), *Cerebro y Lenguaje* (pp. 139-171). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Beltrán, J., Bravo, L., Fisher, J. (et. al.). (1999, 2ª. Ed.). *Nuevo modelo educativo para la universidad veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura (propuesta)*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Besse, J.-M. (1990). La méthode idéo-visuelle de lecture ("globale") et ses fondements psychologiques. *Le Binet Simon: Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. No. 623, II, pp. 50-80.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Algunas características de la oralidad. En C. Blanche-Benveniste (Ed.), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (L. Varela Trans.), (pp.19-28). Barcelona: Gedisa (trabajo original: Quelques caractères de l'oralité. *Bulletin de Philologie*, 1986).
- Bloomfield, L. (1942). Linguistics and Reading. *Elementary English Review*. No. 19 (April and May), pp. 225-236.
- Beuchot, M. (2000). Acerca de la traducción (hermenéutica y pragmática). En E. C. Frost (Comp.), *El arte de la traición o los problemas de la traducción* (pp. 43-57). México, DF: UNAM.
- Catach, N. (1990). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie L prime. En N. Catach (comp.), *Pour une théorie de la langue écrite* (pp.243-259). Paris: CNRS.
- Cutler, A. (2000). Lexical Access. En *Encyclopedia of Cognitive Science*.
- Chadwick, J. (1987). *El enigma micénico: el desciframiento de la escritura Lineal B*. Madrid: Taurus. (1ª. Ed. 1958).

- Decroly, O. (1927). Le principe de la globalisation appliqué à l'éducation du langage parlé et écrit. *Archives de Psychologie*. No. 80, pp. 324-346.
- Desbordes, F. (1995). *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva. En A. Pellicer, S. Vernon, (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 97-123). México, DF: SM de ediciones.
- Dorsch, F., Bergius, R., Ries, H. et al. (1991). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève (1996). *J. Piaget: Cheminement dans l'œuvre scientifique*. CD-ROM, Cause-rie 1. Genève: Delachaux et Niestlé.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, DF: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Gómez, M. y colaboradores (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura*. México, DF: SEP-OEA. (5 fascículos)
- Ferreiro, E. (1993). Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje, En *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina*, Vol. II, pp. 343-357. Campinas: Universidade Estadual da Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- Ferreiro, E. (1994). Two literacy stories: a possible dialogue between children and their ancestors. En D. Keller-Cohen (ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*, Hamton Press (pp. 115-128). Estados Unidos: Cresskill.
- Ferreiro, E. (1999). Dicotomía oralidad/escritura en la psicolingüística contemporánea. En E. Ferreiro, *Vigencia de Piaget* (pp. 55-71). México, DF: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1998). "La distinción oral-escrito en los textos narrativos infantiles". *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, No. 17, pp. 9-19.
- Ferreiro, E. (Comp.). (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Filho, L. (1960). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture: perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Fijalkow, J. (2003). La dislexie: le retour. En O. Guyon, J.-P. Jaffré y J. Fijalkow (Coord.), *Les Dossiers des Sciences de l'Education: L'orthographe, une construction cognitive et sociale*. No. 9, pp. 121-135.

- Fijalkow, J. & Fijalkow, É. (2003). *La lecture*. París: Le Cavalier Bleu.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México, DF: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1976). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. En H. Singer y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA.
- Green, J. (1972). *Psycholinguistics: Chomsky and Psychology*. Harmondsworth: Penguin Science of Behaviour.
- Husén, T. & Neville, T. (1994, 2nd. Ed.). *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon.
- Inhelder, B. & Cellérier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Karmiloff-Smith, A. & Inhelder, B. (1974). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*. No. 3(3), pp. 195-212.
- Kintsch, W. (1993). Information Accretion and Reduction in Text Processing: Inferences. *Discourse Processes*. No. 16, pp. 193-202.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción-integración. *Textos en contexto*. No. 2, Los procesos de lectura y escritura, pp. 69-138. Buenos Aires: IRA, Lectura y Vida. (1ª ed. 1994)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Klausmeier, J. & Goodwin, W. (1977). *Psicología educativa: habilidades humanas y aprendizaje*. México, DF: Harla.
- Lara, L. (2002). La escritura como tradición y como instrumento de reflexión. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 53-61). Barcelona: Gedisa.
- Mialaret, G. (1974). "Psicología experimental de la lectura, de la escritura y del dibujo". En P. Fraisse y J. Piaget (Coords.), *Tratado de Psicología experimental*. Tomo 8. (pp. 175-268). Buenos Aires: Paidós.
- OECD (2000). *Measuring student knowledge and skills*. París: OECD Publication Service.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First Results from PISA 2000*. París: OECD Publication Service
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida: resultados de PISA 2000*. México DF: Aula XXI Santillana.
- Pearson, D. & Stephens, D. (1994, 4ª Ed.). Learning about Literacy: A 30-years Journey. En Reddall, Rapp y Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA.

- Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant*. Lausanne: Delachaux et Niestlé. (1a. Ed. 1945).
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. México, DF: Siglo XXI. (1ª. Ed. 1967).
- Saramago, J. (1998). *Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)*. México, DF: Alfaguara.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sinclair, H. (1982). El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición del lenguaje. En E. Lenneberg y E. Lenneberg, *Fundamentos del desarrollo del lenguaje* (pp. 221-238). Madrid: Alianza. (1ª. Ed. 1975).
- Smirnov, A., Leontiev, A. et al. (1960). *Enciclopedia de psicología*. México, DF: Grijalbo.
- Sprenger-Charolles, L. y Casalis, S. (1996). *Lire*. Paris: PUF.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New Jersey: Prentice-hall Inc.
- Smith, F. (1973). Decoding: the great fallacy. En F. Smith, *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt-Rinehart and Winston.
- Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. (Eds.), (1980). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Vachek, J., (1989). Written language seen from the functionalist angle. En P. Luelsdorff (Ed.), *Written language revisited* (pp. 91-101). Amsterdam: John Benjamins Publications.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1995). On Macrostructures, Mental Models, and Other Inventions: A Brief Personal History of the Kintsch-van Dijk Theory. En Ch. Weaver, S. Mannes y Ch. Fletcher, *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 383-410). Hillsdale: LEA.
- Vaca, J. (1983). "Ortografía y Significado". En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 4, No. 1., pp. 4-9.
- Vaca, J. (1987). "Las semejanzas entre el desarrollo pre-alfabético y el desarrollo post-alfabético de la escritura del niño". En *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 15, pp. 71-86.
- Vaca, J. (1996a). "Las ideas infantiles sobre la representación gráfica de la entonación española". En *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 25-26, pp. 57-107.
- Vaca, J. (1996b). [re-edición] "Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 17, No. 3, Septiembre, pp.23-32.

- Vaca, J. (1997). *El niño y la escritura*. Textos Universitarios. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. (2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. En *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 35, pp. 9-208.
- Vaca, J. (2003a). Comprensión de textos, adquisición de conocimientos y enfoques educativos. En *Diálogos educativos*. Año 5, No. 15, enero-abril, pp. 35-41.
- Vaca, J. (2003b). Descripción psicolingüística de la lectura de estudiantes universitarios: primera aproximación. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 24, No. 4, diciembre de 2003, pp. 24-37.
- Vaca, J. (2004). La segmentación de oraciones por niños de 7 a 12 años. En *Puertas a la Lectura*. No. 18, pp. 58-69. Extremadura: Fac. de Educación, Universidad de Extremadura.
- Vaca, J. (2006). *Así leen (textos) los niños*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. (en prensa). *El campo de la lectura: caminos, brechas y senderos*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. y Montiel, B. (2006). Bibliotecas vivas. Experiencia en una escuela rural mexicana. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXVII - Número 3, septiembre, pp. 28-39.
- vsc (1998). Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J. y Rastier, F. *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris: PUF.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

PÁGINAS WEB

- Real Academia Española (2005). Diccionario de la Lengua Española. Disponible en <http://www.rae.es/>