

Lectura, comprensión lectora y el nivel léxico-semántico

Reading, reading comprehension and the lexic-semantic level

Leitura, compreensão de leitura e nível léxico-semântico

Alejandro Caamaño Tomás

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco.

E.mail: act@azc.uam.mx

Resumen

La comprensión lectora remite a una serie de procesos relacionados con el lenguaje, las capacidades cognitivas del lector y sus habilidades para enfrentarse a un texto. Su estudio es posible desde la confluencia de numerosas disciplinas que investigan los diferentes aspectos que conlleva la interpretación de un texto escrito. A partir de mediados del siglo pasado, la comprensión lectora ha sido estudiada de manera continua y, desde entonces, se han multiplicado las investigaciones sobre ella alrededor de todo el mundo. El resultado ha sido el nacimiento de diversos enfoques que tratan de explicar cómo comprender la lectura a partir de los numerosos componentes que la integran. Uno de ellos es el nivel léxico-semántico que será indispensable para la comprensión de los textos escritos.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, nivel léxico-semántico, modelos de comprensión lectora, inferencia.

Abstract

Reading comprehension refers to a series of processes related to the language, the cognitive abilities of the reader and their abilities to face a text. Its study is possible since the confluence of numerous disciplines that investigate the different aspects involved in the interpretation of a written text. Since the middle of the last century, reading comprehension has been studied continuously and, since then, research on it has multiplied around the world. The result has been the birth of different approaches that try to explain how to understand reading from the many components that make it up. One of them is the lexical-semantic level that will be indispensable for the understanding of written texts.

Keywords: reading, reading comprehension, lexical-semantic level, reading comprehension models, inference.

Resumo

Compreensão de leitura refere-se a uma série de processos relacionados com a linguagem, as habilidades cognitivas do leitor e suas habilidades para enfrentar um texto. Seu estudo é possível desde a confluência de inúmeras disciplinas que investigam os diferentes aspectos envolvidos na interpretação de um texto escrito. Desde meados do século passado, a compreensão de leitura tem sido estudada de forma contínua e, desde então, a pesquisa sobre ela se multiplicou em todo o mundo. O resultado tem sido o nascimento de diferentes abordagens que tentam explicar como entender a leitura dos muitos componentes que a compõem. Um deles é o nível léxico-semântico que será indispensável para a compreensão dos textos escritos.

Palavras chave: leitura, compreensão de leitura, nível léxico-semântico, modelos de compreensão de leitura, inferência.

Introducción

El verbo comprender está cargado de una extensa polisemia: quien comprende, percibe; quien comprende, aprehende; pero, también descifra... y, así, un amplio catálogo de términos que se acercan o complementan la interacción entre el protagonista del acto de la comprensión y lo comprendido, y en la que intervienen procesos mentales de alto calibre. Y, si de lectura hablamos, comprender se sitúa en el centro de la discusión que la crítica viene manteniendo desde hace más de un siglo y a la que se han ido añadiendo aportes significativos que progresivamente han enriquecido una actividad de por sí compleja y, al mismo tiempo, apasionante; cuyo estudio se antoja de capital importancia por su trascendencia en el devenir humano y que ha ido complejizándose en los últimos tiempos. En relación con la investigación acerca de esta actividad Anne-Marie Chartier puntualiza: “Después de haber sido el elemento no pensado de la cultura letrada, la lectura, identificada con la propia cultura, pierde su estatuto de excepción cultural para convertirse en un terreno de investigación problemática” (2002: p.61).

Es necesario tener en cuenta una serie de datos acerca de la lectura y la escritura occidentales que parecen irrefutables: podemos hoy acercarnos muy certeramente a esos momentos de la protoescritura occidental, conocer los modos de escritura y las maneras de lectura de las civilizaciones más alejadas en el tiempo –incluso por encima de otras prácticas sociales–, estimar los avances en el pensamiento a través de los escritos y reconocer el desarrollo de los distintos géneros discursivos en las distintas lenguas. Pero la pregunta obligada es si a lo largo de los poco más de 5000 años que el signo articulado en escritura viene acompañando al ser humano puede observarse un interés por parte de la crítica, o de los lectores, sobre qué sucede a la hora de leer, sobre qué es lo que ocurre cuando nos enfrentamos al hecho lector o acerca de cómo se desarrolla la lectura más allá de la descripción habitual de las prácticas lectoras. Pero también, qué significa la palabra en la lectura; es decir, qué valor ocupa el nivel léxico-semántico en el acto de extraer o interpretar el significado de un texto.

Este trabajo tiene dos objetivos primordiales: el primero, hacer unas breves reflexiones sobre la lectura antes del siglo XX para recalcar la inexistencia de estudios, a lo largo de la historia, que se ocuparan de los mecanismos psico-mecánicos de la lectura y la comprensión lectora, al igual que de la relación entre lectura y la palabra (nivel léxico-semántico); para, a continuación, prestar atención a los inicios del siglo XX y a las nuevas miradas –sociales, lingüísticas, psicológicas, educacionales...– que se dirigieron al acto lector y que supusieron un cambio para el estudio de esta actividad. En segundo lugar, quiero presentar tres de los más relevantes modelos para la comprensión lectora desarrollados en los últimos decenios del siglo pasado con el fin de demostrar que las transformaciones provocadas por las visiones comentadas elevaron la trascendencia del nivel léxico-semántico para el proceso de la lectura.

Es necesario aclarar que no está en los objetivos de esta investigación extraer conclusiones que puedan ser aplicables a la evaluación de la comprensión lectora o a la didáctica de la práctica lectora; aunque los resultados, en mi opinión, bien podrían servir para tales fines.

1. Las carencias históricas en las consideraciones sobre la lectura y la comprensión lectora

Es hoy en día de conocimiento general que el estudio de la lectura –y de la actividad lingüística en general– debe hacerse de manera teórico-pragmática desde todos los enfoques posibles de la ciencia¹. Tal esfuerzo

1. Jean Piaget es muy explícito al describir la naturaleza de la relación actual entre la lingüística y otras disciplinas científicas, lo cual podría extenderse, en mi opinión, a la relación del acto lector con las distintas disciplinas: "Naturalmente, la semiología general se refiere principalmente al comportamiento humano, pero incluso en lingüística puede ser eficaz solo al establecer relaciones interdisciplinarias con otras ramas del conocimiento [...] En cuanto a la interdependencia directa entre lingüística y psicología o sociología, ya lo mencionamos al hablar de sociología y psicología contemporánea" (1971, p.139). Traducción propia.

investigador aunaría las energías de estudiosos de numerosas disciplinas, incluso de las que podrían parecer más alejadas de la actividad lectora. Por otra parte, la evolución de la lectura está indisolublemente unida a la práctica de la escritura, y ambas están condicionadas por las circunstancias sociales del grupo en el que están siendo producidas: es imposible disociarlas, pues conforman lo que hoy aceptamos como la cultura escrita; compuesta por esos objetos escritos, en cualquiera de los soportes en que se presenten, ligados, en mayor o menor grado, a los usuarios consumidores y a las utilidades para las que son construidos.

Hay unas palabras de Roger Chartier, enunciadas en una conferencia impartida en 1999, que nos pueden ayudar a clarificar el sentir general de la crítica sobre la lectura, el cual se empieza a oír ya desde la primera mitad del siglo XX:

[...] la lectura no está previamente inscrita en el texto, pensado sin distancia entre el sentido asignado a este texto por su autor, por su editor, por la crítica, por la tradición, por la escuela, etcétera, y por otra parte, el uso, la interpretación, la apropiación que cabe hacer por parte de sus lectores. La segunda idea es que el texto no existe más que porque existe un lector o una lectora para conferirle significado.” (1999: p.2).

Estas líneas ratifican el papel significativo del lector en el acto de leer; algo que hasta dicha centuria todavía no se tenía contemplado y que hoy está considerado como elemento *sine qua non* la lectura perdería su sentido de ser. En esta misma conferencia, el francés alude a la tarea del historiador como reconstructor de los modos de leer “que han caracterizado a los lectores de las sociedades occidentales”. Efectivamente, sabemos de una forma más o menos certera cómo se leía a través del tiempo –actos privados e íntimos frente a lecturas colectivas; lecturas en voz alta frente a lecturas silenciosas...– e, igualmente, conocemos las prácticas occidentales de la reproducción y desciframiento de los textos escritos. Sin embargo, no sucede lo mismo en relación a lo que pensaban los in-

investigadores y los lectores sobre qué era leer: no sabemos qué pasaba en la mente de los estudiosos –si es que los hubo– del acto lector y cuáles eran para ellos los entresijos de esa operación lectora ni a través de qué mecanismos se articulaban.

En primer lugar, la concepción de lo que significaba leer –en la cultura occidental– no aparece ni en los escritos clásicos ni en los textos de siglos posteriores, por ejemplo, de los padres de la Iglesia ni de autores de disciplinas como la historia o la literatura. Así, Platón, en *Fedro*, y en boca de Sócrates, habla de los escritos –y de manera crítica sobre el papel de los libros como transmisores de un arte– como despertadores de reminiscencias “en aquel que conoce ya el objeto de que en él se trata” (1871: p.342). Dice el filósofo de los textos escritos que los lectores “al oírlos ó leerlos creéis que piensan” (1871: p.342); y concluye: “[...] pero pedidles alguna explicación sobre el objeto que contienen y os responden siempre la misma cosa” (1871: p.342). Tal prosopopeya platónica parece remitir, en la misma línea de la cita anterior, a “elementos mágicos” insertos en los textos como responsables de sus significados.

San Agustín refiere en *Confesiones* los modos lectores de Ambrosio de Milán. Habla de ellos, en primer término, desde el punto de vista de su ejecución; regresa, a continuación, al oscurantismo de su interpretación lectora, y acaba relatando la práctica lectora silenciosa habitual en su época: “Pero cuando leía, sus ojos eran conducidos a lo largo de las páginas y su corazón escrutaba su sentido; en cambio, la voz y la lengua quedaban quietas. [...] así lo vimos leyendo en silencio, y nunca de otro modo” (2010: pp.298-299). Seguimos sin saber qué mecanismos tenía san Agustín por responsables de la interpretación textual, más allá de ese “corazón escrutador” del obispo de Milán; aunque sí es evidente para él “cómo” leía.

Asimismo, podemos observar lo que ocurría en cuanto a la lectura del Siglo de Oro español (Frenk, 1998); en las prácticas ilustradas del XVIII, conocidas como “revolución de la lectura” (Wittmann, 1997); o en el

siglo XIX, en trabajos en los que ya se pueden encontrar también una descripción de las prácticas de la enseñanza de la lectura (Botrel, 1998). Son innumerables los escritos que describen y analizan las prácticas lectoras, a los lectores y sus situaciones en el acto lector; y fatigoso e innecesario sería comentarlas, pues, como ya dije, no es el propósito central de este escrito.

No obstante, hay que decir que la historia no nos ofrece nada de información acerca de la curiosidad de los lectores por cómo funcionaban sus mecanismos mentales en cuanto a la comprensión lectora. Pero tampoco hay testimonios con respecto a la crítica. La palabra, como elemento constitutivo del nivel léxico-semántico, parece navegar en un espacio sin definir durante todos estos siglos e interviniendo de manera imprecisa, casi sobrenatural, en un proceso en el que autores y lectores parecen no querer o poder explicar. Y unas últimas palabras de Chartier corroboran lo que, desde el punto de vista de este historiador de la lectura, ha de ser el cometido del lector y de los especialistas en el acto psico-mecánico lector: “[...] una historia de las lecturas y de los lectores, ha de ser una historia de los modos de utilización, de comprensión, de apropiación de los textos. El investigador deberá considerar que el mundo del texto es un mundo de objetos, de formas, de efectuaciones, cuyas convenciones, dispositivos permiten y limitan a la vez la construcción del sentido.” (1999: p.3).

2. ¿Qué hacemos cuando leemos? El despertar de los estudios multidisciplinares sobre la lectura

En relación con la comprensión lectora –más concretamente al cambio de la mentalidad en el campo de la investigación o en la percepción sobre cómo se comprende un texto al leerlo–, hay varios momentos oportunos que han impulsado de manera definitiva la evolución de esta operación y que, como veremos más adelante, han ayudado a que el nivel léxico-semántico se consolide como su elemento clave.

Los avances tecnológicos desarrollados durante y posteriormente a la Segunda Guerra Mundial a raíz de investigaciones primordialmente bélicas impulsaron los cambios en la comunicación a partir de los cuales surgieron teorías sobre la obsolescencia de la letra impresa que la revolución audiovisual iba a producir, al igual que la imprenta de Gutenberg hizo 500 años atrás (McLuhan, 1962); lo que, con toda lógica, afectaría al modo de lectura.

Pero lo que sin duda estimularía el interés y conocimientos sobre las profundidades del hecho lector fue el desarrollo de una serie de disciplinas asociadas a la lectura y al lector, y que pueden observarse desde los primeros decenios del siglo XX, como la lingüística, la filosofía, la historia, la psicología, entre otras (Ramírez, 2009; Cassany, 2006). Era el cambio epistemológico de las ciencias sociales y las humanidades sin el cual no habría posibilidad de contar con el instrumental preciso para el estudio físico, pero, mayormente psicológico que abriera nuevos espacios y perspectivas a lo que significaba leer, en la máxima extensión de la palabra.

La sociología de la lectura comenzó su andadura en Suiza y los Estados Unidos, principalmente, a partir de los trabajos de la llamada Escuela de Chicago, durante las décadas de los años 20 y 30 del siglo XX². Sus investigadores pretendían identificar los efectos de la lectura en las circunstancias específicas de la época para, así, poder caracterizar de un modo más científico el acto lector.

A partir de la filosofía del lenguaje, que entre otros muchos asuntos se ocupó del proceso de la lectoescritura, se desarrolló el llamado *Whole language*, propuesta educativa iniciada en los años 60 en Nueva Zelanda y Australia y que, desde allí, se extendió a países como Estados Unidos

2. Es interesante el trabajo del sociólogo francés Bernard Lahire (2004) que indaga en la relación entre la obra y el lector, y se hace preguntas como la posibilidad de estudiar algo tan personal como la lectura y si ese estudio podría acabar con la relación mágica que existe entre el lector y la obra.

y Canadá. Se planteó como un proceso de aprendizaje de la lengua en el que intervendrían múltiples disciplinas: pedagogía, psicología, filosofía, sociología, etcétera. Para el lenguaje integral: “La lectura va más allá del texto y tiene como objetivo desvelar en el alumno su autoconciencia y autoconcepto, guiándole en el aprendizaje de cómo tomar decisiones y mejorar sus vidas. El alumno analiza la información que recibe a la luz de su experiencia personal, la medita y critica para finalmente incorporarla a su propio concepto de la realidad.” (Bosch, 1992: p.377).

Fundamental es también la psicología para entender toda esta transformación. Durante las primeras décadas del siglo XX fue la corriente conductista la que marcó la investigación de los estudios psicoeducativos. En los años 60, con la incorporación a las ciencias educativas de otras disciplinas, se produjo el cambio en la trayectoria de la psicología de la educación que supuso también una renovación decisiva en los estudios sobre la lectura. El paradigma cognitivo, sucesor del conductismo, estudió los procesos como el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento, entre otros, y su tarea se dirigió a descubrir cómo actúan en las acciones y conductas humanas. Según Chomsky (1972), los individuos cumplen un papel activo en la adquisición del lenguaje y en su desarrollo —como es el aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura—; el de este estudioso es un trabajo dinámico que contrasta con la “tecnología de la lectura” planteada en los años 20 por el conductista William Gray, para el que la lectura es un mero ejercicio mecánico de habilidades: un elemental acto de identificación de palabras que deben ser unidas para lograr textos significativos.

Y, para concluir estas reflexiones, es obligado decir que los posicionamientos de estudiosos de la lectura como Michel de Certeau, Robert Scarpit, Roger Chartier, Roland Barthes, Pierre Bordieu nunca hubieran sido posibles sin los resultados de las investigaciones en los distintos campos del saber. Por ejemplo, la pertinencia a la que se refiere Barthes (1994); o las relaciones entre lectura, lector y obra literaria expresadas por Robert Scarpit (1971). En resumen, si queremos entender por qué

hasta ahora no hubo posibilidades de indagar estos caminos de la lectura, debemos inferir que se debió a la inexistencia de herramientas con las cuales hacer investigaciones rigurosas, y que es desde la aplicación de estas cuando el acto lector adquiere una nueva dimensión a los ojos de los especialistas, pero también de los usuarios.

3. Modelos de comprensión lectora y el nivel léxico-semántico

Desde las prácticas y nuevos esfuerzos, leer dejó de ser, de manera exclusiva, una “acción mecánica de descifrado” o decodificación; una actividad de mero reconocimiento de las palabras en la que el lector aportaba sus habilidades interpretativas³. Las estrategias de comprensión lectora y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura se combinaron, desde entonces, con conceptos como procesos metacognitivos, la lectura en el currículum, habilidades y estrategias de lectura, tipos de lectores y de textos, objetivos de la lectura, análisis crítico de textos, evaluación de la lectura, etcétera.⁴

¿Pero qué relevancia alcanza el nivel léxico-semántico en las nuevas concepciones sobre lo que es el acto lector? Digamos, primeramente,

3. Considero que la definición de lectura que Meredyth Daneman proporciona incide de manera muy acertada y precisa en el carácter cognitivo de la actividad lectora: “La lectura es una habilidad cognitiva compleja que consiste en la ejecución coordinada de una serie de procesos oculomotores, perceptivos y de comprensión. Estos incluyen procesos que dirigen el ojo de una ubicación a otra, procesos de nivel de palabra que codifican el patrón visual de una palabra y acceso a su significado desde la memoria, y procesos de nivel de texto que computan las relaciones semánticas, sintácticas y referenciales entre palabras sucesivas, frases y oraciones en un texto.” (2015, p. 513). Traducción propia.

4. Otros enfoques sobre la actividad lectora, como la orientación sociocultural, la concepción lingüística o la psicolingüística (Cassany, 2006; Golder y Gaonac’h, 2005) la acercan a los conceptos arriba mencionados. Sin embargo, debo enfatizar el hecho de que en cualquiera de los enfoques que se puedan presentar la unidad léxica palabra adquiere un lugar preponderante para la comprensión de la lectura.

lo que entendemos por nivel léxico-semántico, en cuanto su sentido más gramatical: es aquel que estudia el origen y forma de las palabras de un idioma (esta sería la parte propiamente léxica), y el significado y las relaciones de sentido que las palabras establecerían entre sí (nivel semántico).

Es importante señalar, como punto de partida, que “los distintos modelos desarrollados para abordar el problema de la comprensión de la lectura coinciden en la consideración de ésta como un proceso multinivel, esto es, el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo” (Alonso y Mateos, 1985: p.5). Ahora bien, precisamente la relación entre estos elementos interconectados, junto con factores como, por ejemplo, la intervención del lector en la lectura será lo que defina la diferencia entre los tres modelos que a continuación presentaré.

El modelo ascendente o *bottom up*, también conocido como modelo inductivo, observa la lectura como un proceso secuencial en el cual el lector parte de lo más simple –como la grafía–, va ascendiendo hacia la letra, la palabra y la frase hasta llegar al texto. Su tarea consistiría, básicamente, en reconocer y decodificar cada uno de estos elementos, y, entre ellos, el caudal léxico. Es precisamente este halo de cierto automatismo en la decodificación del texto y el supuesto alejamiento de la unidad palabra del resto de elementos textuales lo que aproximaría, en cierta medida, a este modelo a las prácticas lectoras más tradicionales.

Sin embargo, dejando a un lado la importancia que este modelo ha tenido, tanto para la investigación como para la enseñanza, parecen ser numerosas las objeciones expresadas por los críticos. En primer lugar, que la comprensión lectora puede activarse en cualquier nivel de este proceso, por lo que no se hace necesaria esta sucesión de grados para el entendimiento de un texto. También que en este procesamiento serial “la comprensión lectora queda reducida al resultado. No se tiene en cuenta el proceso [...] Las actividades de enseñanza específicas referidas a la

comprensión lectora no se dan, puesto que para que exista un proceso de enseñanza/aprendizaje hay que incidir en el mismo con el fin de guiarlo hacia unos objetivos determinados.” (Galera, 2003: p.233). Acercamiento este último a aspectos más didácticos relacionados con el modelo que también deben ser tomados en cuenta para una mejor comprensión del fenómeno lector.

El modelo descendente, *top down*, tiene un idéntico proceso secuencial y jerárquico que el anterior, aunque en sentido descendente. En este modelo: “Los conocimientos y experiencias del lector priman sobre el texto o mensaje para acceder a la comprensión lectora [...] parte de la palabra o frase, para ubicar siempre el proceso lector en un marco de significado” (Galera, 2003, p.233). Además, la importancia reside en el papel protagónico del lector, pues el aprendizaje y el uso de sus conocimientos sintácticos y semánticos previos se vuelven imprescindibles para anticipar el significado del texto.

En este camino de dos vías, y por mecanismos cognitivos todavía poco conocidos, se producen procesos por medio de los cuales se identifican las letras y las palabras, es decir, los elementos constitutivos de la categoría léxico-semántica. Estos son conocidos como microprocesos y están relacionados con la decodificación más o menos mecánica del texto por medio del reconocimiento de letras, de la construcción silábica, de la codificación de palabras y del procesamiento sintáctico. Sin embargo, mientras en el procesamiento ascendente el primer paso de dicho movimiento se realiza a través del reconocimiento visual de las letras y su agrupación silábica en formas léxicas, en el *top down*, afirman Alonso y Mateos, “solo cuando el reconocimiento de palabras llega a ser automático, los macroprocesos [a los que me referiré más adelante] pueden complementar a los microprocesos y no sustituirlos.” (1985: p.6). De cualquier manera, y esto es lo importante para la propuesta planteada, tanto en la vía ascendente como descendente nos encontramos ante la necesidad del reconocimiento y decodificación léxicos: en la captación de una significación léxica única, de formas léxicas integradas

en estructuras más extensas y en su incorporación a formas textuales más amplias; e igualmente, aplicando para un recorrido deductivo, se hacen indispensables estas técnicas de comprensión lectora. Aunque se podría afirmar, de modo general, que también para cualquier visión que se pueda tener actualmente y en el futuro sobre lo que la lectura y su comprensión significan.

Por su parte, Isabel Solé, después de hacer la distinción entre la lectura como conocimiento y la lectura como instrumento de aprendizaje en su obra *Estrategias de lectura*, define la comprensión lectora en su relación con el aprendizaje significativo de Ausubel, en el camino marcado por la psicología cognitiva a finales de los años setenta. Para la española, la comprensión lectora es el proceso en el que la lectura es significativa para las personas, y esto ocurre desde el momento en que estas emplean sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir un significado (2006: p.37). De aquí, la necesidad de un nuevo modelo que explique de modo más eficaz la comprensión de la lectura, pues “la insuficiencia manifiesta de ambos modelos [*bottom up* y *top down*] para dar cuenta del proceso de lectura constituye el origen de un nuevo marco explicativo que, superando los defectos de aquellos, integran sus aspectos positivos y necesarios para la construcción de una teoría de la lectura.” (Solé, 1987: p.3).

Este es el llamado modelo interactivo de comprensión lectora, desarrollado desde finales de la década de los años setenta, para el cual la lectura es un proceso de acción recíproca entre el lector y el texto, y combina los anteriores modelos para paliar sus deficiencias y recoger sus aspectos más positivos: “Los procesos de arriba-abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector, mientras que los procesos de abajo-arriba aseguran que el lector esté alerta a cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas.” (Alonso y Mateos, 1985, pp.6-7). Y de modo idéntico se expresa Isabel Solé sobre la asimilación de ambos modelos:

El funcionamiento constante del procesamiento top down asegura que la información consistente con las hipótesis del lector será fácilmente asimilada; por su parte, el procesamiento bottom up se responsabiliza de que el lector esté atento a aquellas informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto, que tienen un carácter novedoso. (1987: p.4).

En este momento es cuando se debe hablar de los llamados macroprocesos, que están ya enmarcados en el procesamiento semántico textual global. Estos están relacionados con la comprensión del texto como una totalidad, con su construcción semántica, la que debe realizar el lector al establecer relaciones entre los significados de las palabras, es decir, entre los elementos de la categoría léxico-semántica, pero a niveles más amplios: oracionales y paragrafícos; lo que tiene que ver, en gran medida, con la habilidad que posea el lector para organizar coherentemente esos conceptos que emanan del discurso: con su competencia lingüística particularmente.

Por otro lado, la comprensión textual y las operaciones descritas anteriormente se verían imposibilitadas si no se tuvieran en cuenta otros componentes como la integración de proposiciones en esquemas o la inferencia, aspectos, a su vez, íntimamente ligados al nivel léxico-semántico.

Los esquemas, que son estructuras de conocimiento de carácter abstracto, es decir, disposiciones de datos que permiten representar esos conceptos y que interpretan los significados del texto mediante su integración semántica, pueden entenderse en cualquiera de los sentidos expuestos: desde las unidades superiores ascendiendo hasta el texto completo, o en sentido descendente hasta llegar a los más elementales componentes léxicos, es decir, las palabras, mediante, como ya he comentado, operaciones cognitivas aún no esclarecidas, aunque sí necesarias para la comprensión lectora.

Según el enfoque cognitivo, estos esquemas tienen huecos o hendiduras que deben ser rellenados con información por medio de la inferencia, para lo cual, la mente del lector interviene lanzando hipótesis, “creando expectativas”, tanto sobre la información contenida en el preciso momento de la lectura, como sobre la posible información por venir. Y es justamente la inferencia léxica una de las principales claves contextuales para la verificación de hipótesis necesarias para la comprensión global textual:

Constructing a mental model using previously learned or schematic knowledge requires the reader to make inferences about the situations in the text. The number of inferences that could be made is potentially infinite, so readers must place some limits on how completely and specifically they construct the situational model (McNamara, Miller y Bransford, 2015: p.497)⁵.

¿Y en dónde ponen nuestros últimos autores citados los límites inferenciales a los que se refieren? Pues en cuatro modelos de inferencias: 1.- Las inferencias instrumentales: “Cuando el lector infiere que una acción (por ejemplo, cavar un agujero) se realizó con una herramienta específica (por ejemplo, una pala). [...] los lectores hacen inferencias para llenar casos en algunas circunstancias.” 2.- “Las inferencias de casos o ejemplos se producen cuando el lector deduce que la categoría (por ejemplo, pez) es más específica que el caso o ejemplo presentado (por ejemplo, tiburón).” 3.- Inferencias de eventos predecibles: “Las inferencias sobre eventos predecibles son aquellas que se realizan cuando la presencia de un hecho está fuertemente implícita, pero no se establece explícitamente”. 4.- Inferencias de propiedad: “[...] Cuando los lectores entienden

5. “Construir un modelo mental utilizando el conocimiento previamente aprendido o esquemático requiere que el lector haga inferencias sobre las situaciones en el texto. El número de inferencias que se podrían hacer es potencialmente infinito, por lo que los lectores deben poner algunos límites en la forma en que construyen el modelo situacional de manera completa y específica.” Traducción propia.

una palabra, se les proporciona inmediatamente un conjunto de propiedades correspondientes al concepto evocado por la palabra. Este conjunto de inferencias de propiedad puede ser modificado por el contexto que rodea a la palabra.” (McNamara, Miller y Bransford, 2015: p.498-501).

En tres de estos cuatro casos de inferencias, la asociación de una unidad léxica —o una categoría, como puede observarse en el segundo ejemplo— con un concepto es indiscutible: el camino de la conceptualización parte, otra vez más, de la palabra para perderse después en ese inextricable complejo de relaciones y procesos cognitivos ya comentado.

Por otra parte, hay que considerar igualmente estas actividades mentales en cuanto a su naturaleza de construcción social que les confiere, teniendo en cuenta la naturaleza textual; ya sean estos textos narrativos, explicativos, científicos, de ficción, etcétera. (Alfaro, 2010, Cassany, 2006). Sobre esto, hay que decir que cualquier texto tiene un referente más o menos cercano con la realidad, y también por extensión los textos de naturaleza literaria. No obstante, la palabra como componente de un texto literario adquiere un valor añadido producto de la relación del escritor literario con su escrito: al autor externo y su circunstancia, parafraseando a Ortega y Gasset, es decir, su contextualidad exterior, se suma el escritor interno, con su bagaje, que actúa de demiurgo para posesionarse de la palabra. La fuerza del léxico literario acrecienta el valor de la creación en la que el autor interpreta su tiempo y reinventa su época, incluso cuando esta no es la de él, como testigo que gana con esta hazaña un lugar preferente en la colectividad y en su historia.

Pero es necesario reflexionar todavía más sobre el reconocimiento léxico, pues algo que en apariencia puede resultar tan simple como la decodificación de las letras, su integración en palabras y la búsqueda de su significado, se convierte en un requisito indispensable para la comprensión lectora, ya formando parte de los microprocesos, ya de los macroprocesos, como lo señalé; pero también de niveles superiores, como los textuales, en los que las ideas principales (macroestructura), provenientes de la agrupación

coherente del elemento individual “palabra”, permiten construir el significado global por su organización formal (superestructura) (Van Dijk, 1978, 1980 A, 1980 B); esto es, la que representa las partes en que un texto se organiza, en cuanto a su contenido.

No parece haber duda de que en cada uno de esos procesos de comprensión lectora es necesaria una decodificación léxica; no obstante, esta debe estar inscrita en un proceso más amplio en el que intervengan al mismo tiempo componentes de tipo perceptivo, sintáctico y semántico que, en definitiva, construyan el significado del texto (Philip Gough, 2013).

Además, esta declaración refuerza la idea de la importancia de atender el reconocimiento léxico mediante la inscripción de su estudio en modelos teóricos –precisamente por la trascendencia del mismo reconocimiento en el acto lector–, los cuales han sido desarrollados de manera constante desde mediados del siglo pasado (Dale D. Johnson y James F. Baumann, 2013; Keith E. Stanovich, 2015).

Conclusión

Es innegable, a la luz de lo expuesto, que la palabra se erige como principio y fin de la actividad lectora: la “palabra impresa” –alejada de su visión mecánica tradicional– y su reconocimiento se antojan trascendentales en el proceso de comprensión lectora. No obstante, hay que hacer puntualizaciones importantes.

En primer lugar, aunque las palabras, tomadas como unidades léxicas o como agrupaciones significativas, remiten a conceptos que el lector implementará en la lectura; no son, de por sí, trascendentales para la comprensión lectora, si no son consideradas en la compañía de otros procesos. Desde esta perspectiva, la simpleza evidente del acto lector debe ser definitivamente reconsiderada; especialmente en lo referente a la lectura en la educación.

En segundo lugar, de igual manera, tomar en la lectura el resultado del mero descifrado de las palabras como el instrumento definitivo, al más puro estilo tradicional, nos lleva a desconocer la riqueza del mensaje escrito. Hay que aceptar que el “rescate conceptual” de los términos expresados en la lectura –guardados en la memoria del lector–, sumado a los aportes de la nueva información, es lo que definitivamente crea las condiciones para el desciframiento textual global.

En este sentido, parece ser la propuesta interactiva la más aceptable por la entrada en escena del principal actor en esta actividad: el lector. No es posible ya pensar la lectura desde la perspectiva pasiva del lector en relación con el contenido textual: leer supone la asimilación del contenido del texto que efectúa el lector, en relación a sí mismo y al mundo que está a su alrededor.

En definitiva, comprender es un universo polifacético, pero que nace de pequeños, diminutos chispazos léxicos extraídos del texto y que iluminan los primeros instantes del entendimiento humano. Quizá no sea lo más importante desentrañar los vericuetos del hecho de leer, sino reconocer la riqueza y magia de su complejidad, y alabar las posibilidades que nos ofrece de edificación personal y de comunión social; pero, sobre todo, y más importante, de ese placer barthiano de la palabra.

Referencias bibliográficas

- Agustín, S. (2010). *Confesiones*. Recuperado de https://www.academia.edu/35597157/CONFESIONES_San_Agust%C3%ADn_BIBLIOTECA_CL%C3%81SICA_GREDOS
- Alfaro, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24 (50), 35-47.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Bosch, M. (1992). La filosofía de *whole language* en la enseñanza de la lengua. Actas del *Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L. El Guiniguada*, 3 (2), 377-394.
- Botrel, J. (1998). Teoría y práctica de la lectura en el siglo XIX: el arte de leer. *Bulletin Hispanique*, 100 (2): 577-590.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Chartier, A. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). Las Revoluciones de la lectura: siglos XV-XX. Conferencia presentada en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, Monterrey. Recuperado de <https://revistacolofon.com.ar/roger-chartier-las-revoluciones-de-la-lectura-siglos-xv-xx/>
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid, España: Gredos.
- Daneman, M. (2015). Individual differences in reading skills. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research II* (pp. 512-539). Nueva York, EEUU: Routledge.

- Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.
- Dijk T. (1980 A). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, España: Cátedra.
- Dijk, T. (1980 B). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno editores.
- Frenk, M. (1998). Más sobre la lectura en el Siglo de Oro: de oralidades y ambigüedades. Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Madrid, España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/aih_xiii.htm
- Galera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 217-261). Madrid, España: Pearson Educación.
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2005). *Leer y comprender: psicología de la lectura*. Ciudad de México: México: Siglo XXI editores.
- Gough, P. (2013). Word Recognition. En D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 225-254). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Johnson, D. y Baumann, J. (2013). Word Identification. En D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 583-608). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, España: Gedisa.
- McLuhan, M. (1969). *La galaxia Gutenberg: génesis del homo typographicus*. Madrid, España: Aguilar.
- McNamara, T., Miller D. y Bransford, J. (2015). Mental models and reading comprehension. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research II* (pp. 490-511). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and epistemology*. Nueva York, EE UU: Grossman Publishers.

- Platón. (1871). Fedro. En *Obras completas*. Madrid, España: Medina y Navarro. Recuperado de www.filosofia.org/cla/pla/img/azf02257.pdf
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23 (47), 161-188.
- Scarpit, R. (1971). *Sociología de la literatura*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*, Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- Stanovich, Keith. (2015). Word Recognition: Changing Perspectives. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research II* (pp. 418-452). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Wittmann, Reinhard. (1997). **¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?** En G. Cavallo, R. Chartier y R. Bonfil (Ed.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 435-472), Madrid, España: Taurus.