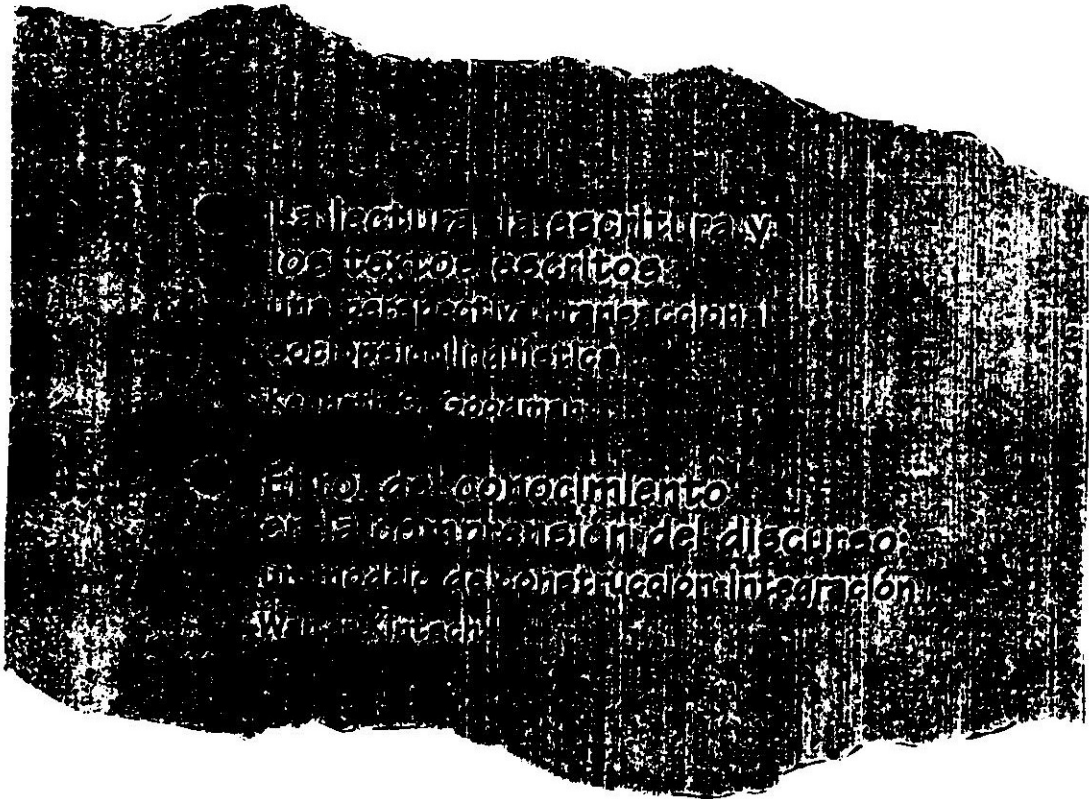


# TEXTOS EN CONTEXTO



modelo de construcción-integración." (The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model) de Walter Kintsch. En la primera entrega de *Textos en contexto* ya se ha publicado:

♦ **Los procesos de lectura y escritura 1:**

- "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", de Louise M. Rosenblatt.
- "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", de Linda Flower y John R. Hayes.

En el próximo tomo de *Textos en contexto* publicaremos:

♦ **Los procesos de lectura y escritura 3:**

- "Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y escritura y su aprendizaje", de Grover C. Mathewson.
- "Disenso, tensiones y los modelos de lectura", de Robert J. Tierney.

# LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LOS TEXTOS ESCRITOS:

Una perspectiva  
transaccional  
sociopsicolingüística

KENNETH S. GOODMAN

Universidad de Arizona

Titulo original: *Reading, Writing, and Written texts: A transactional Sociopsycholinguistic View* (Kenneth Goodman) y *The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model* (Walter Kintsch). En: *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition (1994). Robert B. Rudell, Martha Rapp Rudell y Harry Singer (eds.)

Traducción: Graciela Mestroni

Revisión y preparación de la edición: María Elena Rodríguez

Diseño de tapa: Patricia Leguizamón

Diagramación: Marina Franco

Foto de tapa: J.P.Laffont. UNICEF Agenda 1985

Foto de contratapa: Ruth Carina Feldsberg. Escuela N° 13,

Distrito Escolar N° 19. Capital Federal Argentina.

Proyecto editorial: *Lectura y Vida*

Dirección: María Elena Rodríguez

Asistente Editorial: Marina Franco

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

© 1994 International Reading Association

© 1996 para la edición en castellano,

Asociación Internacional de Lectura

Lectura y Vida

Lavalle 2116, 8° B

(1051) Buenos Aires - Argentina

Telefax: 953-3211

ISBN: 987-95814

Déposito legal: Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

## Introducción<sup>1</sup>

Nuestra selección<sup>2</sup> de modelos de lectura y de alfabetización se vio fuertemente influenciada por las bases teóricas y por las investigaciones de los últimos años, como así también por las nuevas conceptualizaciones en lectura y alfabetización. Es evidente que en años recientes se han desarrollado diferentes teorías y modelos que mejoraron nuestra comprensión de los procesos lingüísticos, del contexto social y la cultura, del desarrollo de la alfabetización, de la comprensión, la respuesta del lector y del metaconocimiento. Cada una de estas áreas da vida a un marco conceptual que explica uno o más aspectos de la alfabetización y a un mismo tiempo se conecta con otras áreas. Uno de los objetivos de un modelo es justamente que los nexos entre tales marcos se vuelvan explícitos.

A medida que se analizan los trabajos sobre los distintos modelos, se debe tener presente que una teoría es la explicación de un fenómeno (tal como el proceso de lectura), mientras que un modelo funciona como metáfora —explicando y representando la teoría— y tal representación con frecuencia describe las interrelaciones entre las distintas variables de la teoría y puede aun intentar establecer el nexo entre la teoría y la observación. La teoría es, por tanto, de naturaleza más dinámica que el modelo, pues describe cómo funciona el modelo; el modelo, en cambio, generalmente es estático y representa una instantánea, un momento durante un proceso dinámico.

Como señala Pemberton (1993:53)\*, "todas las formas de investigación dependen de la existencia de un conjunto interrelacionado de marcos conceptuales que conducen y orientan la investigación. A fin de realizar observaciones e interpretarlas, uno debe tener un modelo de datos". De hecho, los investigadores que estudian la evolución de la alfabetización lo hacen a partir una teoría del proceso de lecto-

escritura, aunque a veces no lo reconozcan explícitamente. La teoría de un procesamiento tan complejo se ve limitada porque nuestros propios conocimientos básicos son limitados. Sin embargo, cuanto más explícitos seamos con respecto a la teoría, mejores posibilidades tendremos de analizar y evaluar si nuestro marco conceptual es el adecuado para explicarla.

A medida que examinamos cada una de las teorías y modelos debemos considerar las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el propósito de la teoría o del modelo?
2. ¿Qué asumimos con respecto al lector en la representación del modelo? ¿Y con respecto al texto? ¿Al medio socio-cultural? ¿Al maestro?
3. ¿A partir de qué datos o investigaciones se gestó y diseñó el modelo?
4. ¿Cómo funciona el modelo? ¿Cómo explica los conceptos interrelacionados y los marcos conceptuales de la teoría?
5. ¿Qué predicciones pueden hacerse desde el modelo? ¿Cómo podrían comprobarse tales predicciones?
6. ¿Es el modelo intrínsecamente congruente al explicar el proceso de lectura o de alfabetización?
7. ¿Cuáles son las limitaciones del modelo, dados los objetivos que se han planteado?
8. ¿Cómo influye nuestra propia concepción teórica o nuestro propio modelo de los procesos de lectura y alfabetización en el modelo que se está examinando?

Estas preguntas les permitirán desarrollar nuevas perspectivas y comprender mejor los procesos como así también evaluar cada teoría y modelo en su propósito, premisas, capacidad explicativa, predicciones, congruencia intrínseca y limitaciones.

Nuestro objetivo en la selección de los trabajos fue presentar una amplia gama de modelos que derivan de distintas disciplinas y brindan diferentes enfoques teóricos y perspectivas de los procesos de lectura y alfabetización.

La conceptualización del proceso de alfabetización que sostiene Kenneth Goodman en "La lectura, la escritura y los textos escritos: un enfoque transaccional sociopsicolingüístico" deriva de su anterior trabajo, "Unity in reading" (*La unidad en la lectura*, 1984). Este modelo se basa en una teoría psicolingüística del conocimiento y la comprensión; pero, se sustenta en teorías del lenguaje, del conocimiento, de la sociedad y del desarrollo humano más generales. Considera el modo de desarrollar las estrategias y los esquemas especiales que construye el lector al enfrentar distintos tipos de texto, propósitos, lenguajes y distintas ortografías.

"El rol del conocimiento en la comprensión del discurso", de Walter Kintsch, desarrolla un modelo que representa la construcción del significado en la etapa inicial como proceso de fondo, en el cual los significados de las palabras, las proposiciones, inferencias y elaboraciones se producen independientemente del contexto del discurso. A medida que se crea una red de elementos interrelacionados, un proceso de activación en expansión integra la red a una estructura coherente.

---

\* Pemberton, M.A. (1993) Modeling theory and composing process models. *College Composition and Communication*, 44, 40-58.

### Notas

1. Fragmento de la *Introducción* de Robert B. Rudell y Martha Rapp Rudell a *Theoretical Models and Processes of Reading* de la *International Reading Association*: Newark, Delaware, 1994, que consideramos de interés para nuestros lectores.

2. En este tomo incluimos solamente dos modelos correspondientes a la sección *Models of Reading and Literacy Processes* de *Theoretical Models and Processes of Reading*: "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística" (*Reading, Writing, and Written Texts: A transactional Sociopsycholinguistic View*) de Kenneth Goodman y "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un

## La revolución de Copérnico

Durante miles de años la gente vio el sol cruzar el cielo de este a oeste, día tras día. A partir de ese y otros datos confiables elaboraron teorías que colocaban a la tierra como el centro del universo. Pero finalmente, en el Siglo XVI, Copérnico analizó la misma evidencia y encontró algo diferente. Si la tierra se movía alrededor del sol y rotaba una vez al día a medida que lo hacía, ¿no sería razonable pensar que a los que estábamos en la tierra nos pareciera que era el sol el que se movía?

La revolución que lanzó Copérnico cambió la visión del universo e hizo posible que la humanidad comprendiera muchos fenómenos de modos nuevos y productivos. Comenzamos a ver cosas que habíamos visto anteriormente pero que no habíamos mirado. Siglos más tarde, Piaget respondía a los científicos que decían: "Sólo sé lo que veo" diciendo: "No, sólo ves lo que sabes".

Otra revolución como la de Copérnico está sucediendo en nuestra comprensión de los procesos de la lengua escrita. Este breve extracto de una lectura infantil ilustra el tema con claridad:

"Esas marcas blancas quieren decir

'John'. ¡Dicen yo! <sup>(C)</sup> dijo.

<sup>(AC)</sup> Comprendo

Ahora comprendía porque los niños

mencionan mi

mencionaban su nombre."

En la perspectiva tradicional, Ian cometió cinco errores y se corrigió dos veces. Sin duda, esto indica que es un lector descuidado e ineficaz. Sin embargo, en una perspectiva transaccional de la lectura, Ian está tratando de dar sentido al texto. Y lo logra. Al construir su significado ha construido su propio texto paralelo al texto impreso.

En su propio texto, Ian trasladó la parte que sigue a "dijo" y la expresó en estilo directo. En nuestro idioma, quien lleva el diálogo puede introducir la cita, puede seguir la cita o interrumpirla normalmente en la pausa de la oración. Ian eligió la última opción para su construcción. Luego de "dijo", el autor cambió de la primera persona en la voz de John a la tercera persona en la voz de un narrador oculto; Ian lo mantuvo en primera persona sin cambiar el referente, que sigue siendo John. De modo que también hay que cambiar los pronombres de la tercera persona (él-tácito, su) a la primera persona (yo-tácito, mi). El tiempo verbal también debe cambiar del pasado (comprendía, mencionaban) al presente (comprendo, mencionan). Y sabemos que Ian comprendió porque su texto tiene el mismo significado que el original.

Esta revolución copernicana en la lectura nos aleja de la concepción del lector como alguien pasivo y del texto como control del lector. Vemos ahora al lector como un usuario activo del lenguaje. El escritor crea un texto para transmitir un significado; pero el texto nunca es una transmisión completa del significado que quiere expresar el autor y mucho queda librado a la suposición del lector. La comunicación humana nunca es perfecta y ello se debe a que lo que los lectores o los oyentes comprenden depende igualmente tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente la palabra.

La revolución también ha terminado por incluir a la escritura. La Figura 1 muestra la tarjeta de cumpleaños de Aarón, un niño de jardín de infantes, quien hizo la tarjeta para su abuelo, al que llama Abuelo Kenny. En la tarjeta, Aarón escribió el siguiente texto:

HAPBE	(Happy)	(Feliz)
BrSDA GrAPA	(Birthday, Grampa)	(cumpleaños, abuelo)
GHNE	(Kenny)	(Kenny)

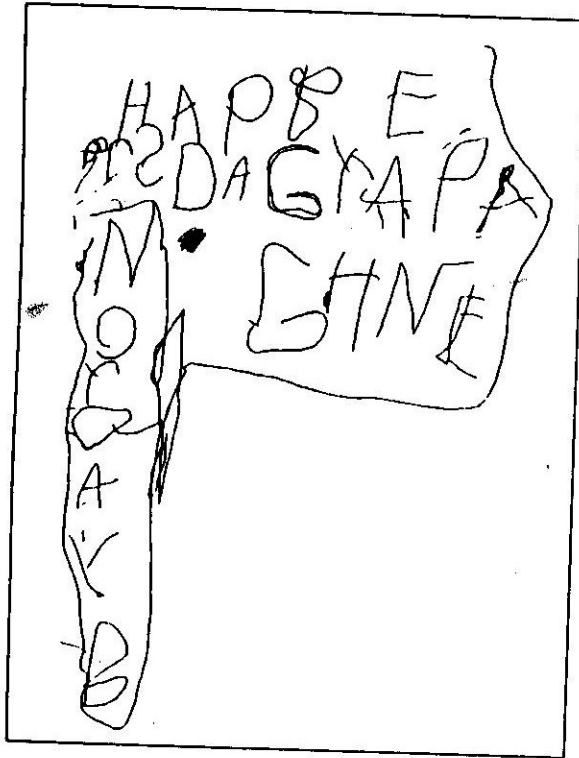
Aarón sabe que las tarjetas de cumpleaños deben firmarse así que todo a lo largo del margen izquierdo, empezando desde abajo y hacia arriba, escribió:

BY AarON (de Aarón)

Tradicionalmente, si se prestara alguna atención a este mensaje, se lo descartaría como un garabato o un mensaje poco exitoso y no se lo trataría como lo que es, la primera escritura comprensible de Aarón. Quienes están en la educación especial habrían sugerido, al ver su firma de abajo hacia arriba y su "s" invertida que Aarón tiene una dislexia incipiente. Pero en esta visión revolucionaria, el niño está probando un nuevo género de la lengua escrita: la tarjeta de cumpleaños. Y tiene una cierta noción de las convenciones que se aplican a las tarjetas de cumpleaños. Su función, lo sabe, es transmitir un mensaje convencional, "Feliz cumpleaños", a alguien (en este caso su abuelo). Inventa la ortografía de las palabras que necesita, lo cual demuestra un control incipiente de las convenciones de la lengua escrita. Vemos que ya está en el punto de la evolución de su escritura en el cual intenta deletrear la secuencia completa de los sonidos que oye. Esto nos dice mucho: está en la etapa alfabética: sabe que los patrones ortográficos se relacionan con patrones fonológicos. En este texto, ya superó ciertas etapas que se ubican en la escritura precoz: la de representar sólo los sonidos iniciales de las palabras; la de dejar que una letra (normalmente las consonantes) represente una sílaba sin incluir las vocales, es decir, escribir con seguidillas de consonantes. Si bien sólo produjo una sola ortografía convencional (by -por), vemos claramente que Aarón está definitivamente encaminado hacia la escritura.

En esta nueva óptica, podemos ver una evolución donde antes sólo veíamos desviaciones de la ortografía y de las formas convencionales de la lengua. Ello hace posible no sólo comprender el desarrollo natural de la escritura sino también lograr una nueva perspectiva del proceso de escritura mismo.

**Figura 1**  
**Tarjeta de cumpleaños de Aaron**



### La historia de mi modelo y mi teoría de la lectura

Me uní a esta revolución para comprender el proceso de alfabetización cuando comencé a estudiar el proceso de lectura en el año 1962. Hallé que cuando pedía a los lectores como Ian que leyeran cuentos que no habían leído anteriormente, cometían errores inesperados, se salían con respuestas inesperadas que no se correspondían con el texto. Estas respuestas erróneas se volvieron para mí como ventanas al

proceso de lectura. Comencé mi análisis asumiendo que tales respuestas respondían a ciertas causas del mismo modo que las respuestas esperadas. Para construir el significado, el lector se sirve de ciertas pautas que va marcando el texto. Y llegué a considerar la lectura como un proceso lingüístico activo, receptivo, y a los lectores como usuarios de la lengua. Comparé lo observado con las respuestas esperadas, analizando su efecto en los aspectos grafofónicos, sintácticos y semánticos del texto.

Me di cuenta de que, a fin de poder describir lo que había observado en los lectores, debería usar métodos y conceptos científicos aplicables por un lingüista. Comenzando con la lingüística estructural descriptiva de Fries (1952), empecé a elaborar un modelo y la teoría del proceso de lectura: cómo extraer el sentido del material impreso. Si bien pasé a otras teorías lingüísticas, continué acudiendo a la lingüística estructural cuando necesitaba comparar las funciones gramaticales de las palabras en las respuestas esperadas y observadas.

Busqué ayuda en la bibliografía sobre la investigación, pero me encontré con una contradicción irónica que caracteriza el estudio del proceso de lectura en este siglo. Por un lado, el proceso de lectura ha sido objeto de una mayor atención en la investigación educacional que cualquier otro proceso lingüístico. Pero dicha investigación ha sido en gran medida teórica, y trata a la lectura como una identificación secuencial de palabras. Por otro lado, hasta hace pocas décadas, no constituyó un foco de demasiado interés para los estudiosos de otras disciplinas que se ocupan del lenguaje y su evolución. Cada disciplina ha permanecido dentro de sus propios límites estrechos, mostrando una tendencia a no aprender de las demás.

Esta dicotomía resultó en un alto grado de desarrollo tecnológico respecto de la enseñanza de la lectura pero con una base teórica muy poco profunda. La tecnología aísla la lectura de los otros procesos lingüísticos y de su uso funcional, tratándola fundamentalmente como un objeto de instrucción acerca de cómo leer palabras sin error. La investigación se ha centrado en aumentar el conocimiento sobre la identificación de la palabra, lo cual crea la ilusión de que la ciencia se funda en la investigación. Ésa es "la investigación de la lectura" que Chall resumía en *Learning to read: The great debate* (1967) (*Apren-*

der a leer: el gran debate), y que Adams resumía 25 años más tarde en *Beginning to read: Thinking and learning about Print* (1990), (*Comenzar a leer: pensar y aprender acerca del texto impreso*). Y he aquí, en las palabras de Adams, de qué se trata la investigación sobre la lectura:

Antes de tomar este libro, deberían tener claro que el tema que se debate es la cuestión de leer palabras. Antes de terminar el libro, sin embargo, deberían haber comprendido con claridad que la capacidad de leer palabras, con rapidez, precisión y sin esfuerzo, es crucial para la comprensión de la lectura —y lo es, de las maneras obvias y de una cantidad de maneras más sutiles también (pág.3).

Desde esta óptica actual pero pre-copernicana, ¡an no es un buen lector dado que no lee las palabras correctamente. Más adelante en su libro, Adams sostiene:

Hemos visto una y otra vez que la lectura experta depende de modo crítico de la velocidad y de la exhaustividad con que se identifiquen las palabras a partir de su forma visual. Sin embargo, en el lector que recién se inicia, son las habilidades de reconocimiento visual de la palabra —el conocimiento que hace que funcione el procesador ortográfico y que lo vincula con el resto del sistema— las que están ausentes de modo único (pág.333).

Otra vez, esta visión pre-copernicana deja de lado el aprendizaje ortográfico que lectores y escritores inexpertos como ¡an demuestran haber realizado al inventar una ortografía en sus primeros escritos.

Esta tecnología de identificación de la palabra llevó a la enseñanza masiva, que a menudo consumía la mitad o más de un día de escuela primaria, a centrarse en leer palabras, o en las habilidades fónicas para la identificación de las mismas, o a una combinación de ambas. La tendencia era tratar a los niños como si estuvieran iniciándose en el aprendizaje de algo nuevo y distinto de todo lo que hacían normalmente. La paradoja es que esa misma base teórica superficial llevó a un abandono casi total de la enseñanza de la escritura en los grados primarios. Más allá de la enseñanza de la caligrafía, no podíamos desc-

frar cómo establecer una secuencia de la evolución de la escritura ni cómo evaluarla, de modo que tampoco podíamos dedicarnos demasiado a enseñarla.

Hubo algunos intentos de reunir estudiosos de varias disciplinas fundacionales a fin de crear una base teórica para la enseñanza de la lectura en la comprensión de su proceso, desarrollo y enseñanza de manera efectiva. Es notable al respecto el trabajo de Smith (1982). Pero estos esfuerzos sólo en tiempos recientes pudieron comenzar a superar la inercia que se había acumulado en las ciencias de la educación. Y fueron los maestros quienes aprendieron mejor la lección de esta revolución copernicana, al lograr comprender la naturaleza de la lengua escrita.

A partir de esas respuestas erróneas en mis lectores jóvenes, llegué a darme cuenta de que debía ir más allá de la lingüística para estudiar la lectura y lograr elaborar un modelo adecuado del proceso lector. Si la lectura significa dar sentido a la lengua escrita, entonces se trata de un proceso psicolingüístico: una teoría de la lectura debe incluir, por consiguiente, las relaciones de pensamiento y lenguaje. Afortunadamente, tomé la decisión de estudiar la lectura en alumnos pertenecientes a grupos a los cuales la escuela no prestaba un buen servicio. Pensé que si los lectores tenían demasiado éxito, esto encubriría el proceso que estaba estudiando. Así que estudié alumnos negros y blancos que vivían en zonas urbanas y que hablaban una variedad de dialectos. Ello me hizo tomar conciencia de que para mis observaciones debía valerme de la sociolingüística a fin de llegar a comprender el uso del lenguaje y sus variaciones sociales. Desde un comienzo, por consiguiente, mi intención de elaborar una teoría de la lectura exigía una base interdisciplinaria.

El modelo de lectura —que ahora es modelo de lectura, escritura y del texto escrito— y la teoría transaccional sociopsicolingüística elaborados por mí se fundamentan en el análisis científico de los desaciertos (*miscues*) de cientos de lectores con una amplia gama de capacidades y de antecedentes culturales y lingüísticos. A la fecha, además de mi trabajo y el de mis colegas, hay varios cientos de estudios que han utilizado este análisis de tales respuestas. Yo elaboré una taxonomía para analizar con exhaustividad esas respuestas como así



también la teoría y el modelo que avalan el análisis; las respuestas inesperadas, a su vez, sirven de prueba para la teoría y la taxonomía (Goodman y Burke, 1973; Goodman y Goodman, 1978). Si las respuestas no podían ser categorizadas y descritas por completo, entonces la taxonomía y la teoría debían ser sometidas a nuevo análisis. En una ciencia, ésa es siempre la relación existente entre la teoría y la realidad, ya sea que uno esté hablando de física, biología, astronomía o lingüística: la teoría debe ser validada permanentemente confrontándola con la realidad. En mi caso, la realidad eran esos lectores reales que leían textos reales.

En 1964, desarrollé un complicado plan de investigación con la intención de elaborar un modelo que incluyera el proceso de lectura y el desarrollo de aplicaciones para su enseñanza. Mi empleador, la Universidad de Wayne State, me otorgó un premio que hizo posible que reuniera a varios invitados en unas jornadas en torno al tema: "*La naturaleza psicolingüística del proceso de lectura*". Posteriormente, publiqué los trabajos bajo el mismo título (Goodman, 1967). Éramos tan pocos los que trabajábamos en este campo que me di el lujo de invitar a todos los que conocía: la lingüista de Stanford, Ruth Weir, no pudo asistir pero envió al joven Richard Venezky, quien acababa de defender su tesis; Ruth Strickland de la Universidad de Indiana envió al joven Robert Ruddell. El año siguiente presenté mi primera investigación sobre el análisis de los *miscues* ante la Asociación Americana de Investigación para la Educación (AERA). Publiqué este mismo informe en 1965 en *Elementary English* a sugerencia de Nila Banton Smith. Como inquietud paralela, investigué la lectura de listas de palabras en los cuentos que habían leído los niños cuyas respuestas había analizado. No sorprendió a nadie mi hallazgo de que los niños podían leer ciertas palabras dentro del contexto del cuento pero no podían identificarlas en las listas.

A medida que continuaba mi investigación, la taxonomía que estaba elaborando para el análisis de las respuestas se hizo más y más compleja (Goodman, 1969). Me interioricé aun más de cómo usaban la gramática los lectores. Tuve que llegar más allá del análisis descriptivo, hasta las estructuras profundas de que hablaban Chomsky (1957) y los lingüistas generativo-transformacionales.

En este mismo lapso Jeanne Chall, quien había oído de mí en AERA, me recomendó a Harry Levin, un psicólogo de Cornell que había recibido una de las primeras becas nacionales de investigación para estudiar el proceso de lectura. Durante el mes que pasé en Cornell, Noam Chomsky se acercó y pasó algunos días con nosotros. Habló de la lectura como un "procesamiento tentativo de información". Ese concepto evocó en mí visiones de esos niños que yo observaba leer. Traduje su término a "juego de adivinanza psicolingüística" (Goodman, 1967). Yo había visto a esos chicos intentar usar claves grafofónicas, sintácticas y semánticas a medida que predecían e inferían (adivinaban) hacia dónde tendía el texto. En el año 1967, presenté este primer intento de modelo completo e integrado en AERA.

Dos importantes institutos nacionales para la educación otorgaron fondos para mi investigación y los estudios se completaron entre 1970 y 1980. El primer estudio trataba el tema de los lectores con diferentes niveles de habilidad entre el 2° y el 10° año de enseñanza. El segundo analizaba alumnos de 2°, 4° y 6° grado en ocho poblaciones: cuatro bilingües y cuatro con dialectos de bajo nivel sociocultural. Ello hizo posible perfeccionar el modelo de lectura y ver que era generalizable a poblaciones bastante diferentes. Encontré influencias de la cultura y de la lengua, pero también encontré muchos lectores distintos que respondían de modo bastante similar a textos comunes y producían idénticas respuestas en ciertas situaciones clave.

La elaboración de mi modelo alcanzó el punto en el cual quedó claro que la teoría de la lectura debía ampliarse lateralmente para incluir la escritura y la naturaleza de los textos escritos. En ese momento, ello fue posible gracias a las numerosas investigaciones realizadas tanto en lo referente a la escritura como al análisis de textos. En filosofía y lingüística, la teoría de los actos del habla (Searle, 1969) surgía como una manera de considerar la lengua oral dentro del contexto en el cual se la usaba y los roles e intenciones de los participantes. La contraparte en lengua escrita es el evento de lecto-escritura, el momento cuando el escritor o lector entran en transacción, con el texto y a través de él, en un contexto específico y con intenciones específicas. Las transacciones lingüísticas que ocurren durante los eventos de lecto-escritura pueden considerarse desde tres puntos de vista:

1. El proceso mediante el cual los escritores producen los textos.
2. Las características de los textos.
3. El proceso mediante el cual los lectores dan sentido al texto.

Gracias a la extensa base de datos registrados en la investigación de los *miscues*, pude estudiar en profundidad aspectos de la lectura tales como la omisión e inserción de palabras (Goodman y Gollasch, 1981), y los desaciertos en el uso de pronombres, adjetivos demostrativos, posesivos, distributivos y artículos (Goodman, 1983; Goodman y Gesspass, 1983). Muchos estudios doctorales usaron la misma base de datos para estudiar una amplia gama de aspectos diferentes (Marek, 1985). También merced a la misma base de datos pude estudiar la naturaleza del texto escrito incluyendo su vocabulario, cohesión y complejidad (Altwerger y Goodman, 1981). Yetta Goodman y otros colegas estudiaron el proceso de redacción en indígenas americanos en un trabajo que llevó dos años y que se realizó en una escuela de Arizona (Goodman y Wilde, 1992). También pude aprovechar los extensos estudios que ella y otros investigadores realizaron respecto de la evolución de la lectura y la escritura (Goodman, 1991).

En 1984, intenté unificar los trabajos realizados desde las tres perspectivas dentro del contexto del evento total de lectura y escritura con una visión transaccional. La lectura, en particular la comprensión, y la escritura se habían vuelto temas álgidos en la década anterior para una cantidad de áreas. La psicología cognitiva, la etnografía, la lingüística, la evolución del lenguaje en el niño, la inteligencia artificial (fusionada con la ciencia cognitiva), la semiótica, la retórica, la literatura, la filosofía y el estudio del cerebro son algunos de los campos que desarrollaron una intensa actividad al respecto. Sin embargo, este periodo debería caracterizarse como multidisciplinario más que interdisciplinario ya que hubo escaso entrecruzamiento de datos entre disciplinas; hubo muy pocos intentos de relacionar los objetivos de cada disciplina con los de las demás; eran pocos los estudiosos en cada área que sabían respecto del trabajo paralelo que se estaba realizando en otros campos o del trabajo histórico que ya se había efectuado en lectura y escritura. Los intentos de aplicar en la enseñanza el conocimiento alcanzado en estas áreas han sido parciales y poco siste-

máticos. Yo personalmente traté de condensar una teoría unificada de la lectura, la escritura y el texto a partir de las teorías e investigaciones realizadas en una gran variedad de áreas. Busqué con ahínco la unidad existente en la diversidad del momento. Y la encontré cuando decidí adoptar una óptica sociopsicolingüística. Evidentemente, si queremos entender la lengua escrita, debemos lograr integrar el conocimiento de distintas disciplinas.

La mayor parte de los trabajos actuales en las diversas disciplinas que estudian la lectura y la escritura, consideran que ambas son interactivas: yo he llegado a considerarlas transactivas. Rosenblatt (1981) se ha inspirado en la concepción de Dewey donde el sujeto que conoce y lo conocido cambian durante el conocimiento. Con esa base, he ampliado la perspectiva de Rosenblatt. El lector construye un texto a través de distintas transacciones con el texto impreso y durante el proceso de entrar en transacción con el texto, sus propios esquemas también sufren una transformación a través de la asimilación y la acomodación que describe Piaget. Desde una perspectiva transaccional, se considera a la lectura como un lenguaje escrito receptivo y a la escritura, como productiva o generativa. En los procesos productivos generativos (que también incluyen el habla) un texto se genera (se construye) para representar el significado. En los procesos receptivos de escuchar y leer, el significado se construye mediante transacciones con el texto e, indirectamente a través del texto, con el escritor que lo produce. Tanto los procesos generativos como los receptivos son constructivos, activos y transaccionales.

En "Unity in Reading" (*Unidad en la lectura*) (Goodman, 1984), cuando me disponía a incluir la escritura y el análisis del texto en el modelo que estaba elaborando, tuve la oportunidad de aprovechar información proveniente de la crítica literaria, la teoría crítica, la teoría del esquema, de la inteligencia artificial, la semiótica, la neurolingüística, y de la lingüística funcional sistémica de Halliday (1975). El modelo también se expandió verticalmente a fin de incluir la importancia de la función, el propósito y el contexto situacional. Se amplió en detalle para incluir la explicación de la referencia, la cohesión, la redacción, y la elección deliberada y no deliberada de estrategias. La base teórica actual incluye la teoría del esquema, la respuesta del lcc-

tor y la teoría crítica. Para comprender la naturaleza de un texto podemos considerar cómo las características del texto influyen en la lectura. El análisis de los *miscues* me ayudó en el estudio de la influencia del texto.

Actualmente, mi teoría y modelo de la lecto-escritura están sometidos a un nuevo examen a la luz de su aplicación en clase, con docentes de gran experiencia en la enseñanza del lenguaje, quienes al explorar nuevos territorios en el aula, aportan nuevas aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje. Este conocimiento a su vez nos ayuda a perfeccionar nuestro propio conocimiento de los procesos de alfabetización. Gracias a que gran cantidad de niños se han liberado de las pruebas objetivas de evaluación y de la tecnología del libro de texto, comenzamos una auténtica alfabetización y el desarrollo de la lecto-escritura en la práctica.

El modelo de la lecto-escritura y los textos debe fundamentarse en teorías más generales de la realidad, del lenguaje, el conocimiento, la sociedad y la evolución humana (Ver Figura 2). No necesariamente deberá basarse de modo absoluto en estas teorías generales, pero sí debe ser congruente con ellas. La Figura 2 muestra esta fundamentación vertical para la cual me he inspirado ampliamente en el trabajo de M.A.K. Halliday, cuya lingüística funcional sistémica está a su vez fundamentada en una visión sociocultural del lenguaje.

Halliday y sus conceptos de campo, modo y tenor resultan útiles para examinar los eventos de lecto-escritura dentro de sus contextos socioculturales. Sencillamente, el concepto de campo se refiere al área de contenido general del evento de lecto-escritura; tenor se refiere a las relaciones sociales y pragmáticas entre el escritor y el lector y otros durante el acontecimiento; y modo es la forma del lenguaje o género seleccionado para el acontecimiento. Para Halliday, la evolución del lenguaje es tanto personal como social en contextos funcionales. Yo amplí esa perspectiva para incorporar el contexto del lenguaje como invención personal y convención social. La teoría también está basada en una teoría psicolingüística general del conocimiento y la comprensión. La teoría del esquema es útil de la misma manera que lo es la concepción de Halliday del desarrollo del lenguaje como aprender a dar significado" a través del lenguaje mismo.

La teoría de la cual se nutre el modelo es la concepción funcional-sistémica de Halliday con sus principales niveles lingüísticos —simbólico, léxico-gramatical y significado— y tres funciones que operan simultáneamente —ideacional, interpersonal y textual. La ideacional es lo que podríamos llamar el mensaje. Pero cada texto también tiene la función interpersonal: lo que los participantes en el acontecimiento de alfabetización están tratando de lograr en el otro. La función textual hace posibles las otras funciones. A su vez, la forma que asume el texto se ve al menos parcialmente determinada por las funciones ideacional e interpersonal.

---

Figura 2

---

**Fundamentación vertical de la teoría sociopsicolingüística de la lectura, escritura y de los textos escritos**

*Teoría socio-cultural de la comunicación humana*

- campo
- modo
- tenor

*Teoría social-personal del desarrollo del lenguaje*

- invención
- convención

*Teoría psicolingüística del conocimiento y la comprensión*

- teoría del esquema
- aprender a dar significado

*Teoría del lenguaje*

- |               |                   |
|---------------|-------------------|
| • funciones   | • niveles         |
| ideacional    | simbólico         |
| interpersonal | léxico-gramatical |
| textual       | significado       |
-

La teoría del lenguaje de Halliday también tiene tres niveles principales de análisis: el simbólico, que en lengua escrita yo llamo grafofónico; el significado, que para mí incluye el pragmático y que en términos de Halliday es tanto ideacional como interpersonal, y el de la gramática y el léxico (vocabulario) juntos en lo que Halliday llama léxico-gramatical. Del mismo modo que la función textual hace que las otras funciones sean posibles, el nivel léxico-gramatical es lo que hace que un texto funcione globalmente como lengua. Halliday en sus estudios del desarrollo de la lengua demuestra que el nivel simbólico está directamente vinculado al significado hasta tanto se desarrolla el nivel léxico-gramatical, momento en el cual la lengua está totalmente integrada.

### *Pérdida del consenso*

En 1984, tenía grandes esperanzas de que lo que yo veía como un consenso incipiente en la teoría e investigación de la naturaleza de la lengua escrita en campos clave llevara a una mayor colaboración entre disciplinas y a un acuerdo multidisciplinario sobre los temas que requerían exploración. En lugar de ello, a partir de ese momento, la investigación en ciertos campos tendió a alejarse de las teorías integradoras y a centrarse en mayor grado en perspectivas más estrechamente relacionadas con cada disciplina. En particular, encuentro las siguientes tendencias bastante desalentadoras:

- En psicología, el conductismo ha renacido como "conexionismo" y se están estableciendo nuevas justificaciones para una investigación ateórica, microteórica y reduccionista.
- La inteligencia artificial se ha fusionado con la ciencia cognitiva y se enseña a las computadoras a tratar con aspectos limitados de la lengua, con una visión exigua de cómo se generan y comprenden los textos reales. Al no haber podido enseñar a las computadoras a leer y escribir, algunos investigadores se han conformado con llamar "lectura y escritura" a aquello que sí pueden enseñarles.

- Algunos estudios del desarrollo de la lectura están centrándose en un concepto poco amplio y estéril de "conciencia fonológica". Todos los niños que aprenden a comprender la lengua oral deben tener conciencia de los fonemas (unidades de sonido del lenguaje, significativas y perceptuales) o bien no habría comprensión o producción lingüística. Sin embargo, algunos estudios parecen demostrar que ciertos niños carecen de esta "conciencia fonológica" en contextos muy reducidos de la lengua.
- Otros lingüistas se han detenido en las diferencias entre distintos géneros del lenguaje. Quieren enseñar a los niños el análisis funcional-sistémico de los géneros clave —que llaman géneros de poder— para darles sin demora un lenguaje poderoso.

No es el objeto de este artículo criticar estas propuestas y tendencias tan restringidas de la investigación. Mi intención es más bien instar a los lectores a que confronten dichas propuestas y tendencias con una concepción global, integrada y unificada de la lengua escrita.

### **Procesos psicolingüísticos unitarios**

A pesar de que la lectura y la escritura parecen variar enormemente cuando se las usa en la amplia gama de funciones y contextos para los cuales son útiles, en realidad se trata de procesos psicolingüísticos unitarios. Al generar el lenguaje, el pensamiento representa una visión de la realidad pero a la vez está representado por el lenguaje. Las limitaciones del cerebro, la realidad que se representa, los esquemas del hablante o del escritor, la sintaxis y el léxico del lenguaje, y los contextos situacionales y sociales, todos dan forma a este proceso. Ninguna de estas limitaciones puede dejarse de lado o evitarse sin reducir el texto a un sinsentido, de modo que no hay maneras alternativas de dar sentido a la escritura y lectura. Sólo hay una manera de hacer que un texto transmita el significado del autor, y sólo hay una manera de dar sentido al texto. Los procesos unitarios de lectura y

escritura son flexibles. Varían según el propósito, la audiencia, el contenido, la capacidad, el lenguaje y la ortografía pero implican conceptos universales. Por ende, existe en la lectura y la escritura una diversidad dentro de la unidad.

### *El locus del significado*

Los autores construyen sus textos para que los lectores los comprendan. El significado está en el autor y en el lector. El texto tiene una capacidad de evocar significado pero no tiene significado en sí mismo; el significado no es una característica del texto. Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ellas. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero éste no pasa del escritor al lector. Está representado por un escritor en un texto y construido desde un texto por un lector. Las características de escritor, texto y lector serán las que influyan en el significado resultante.

### **El escritor y el texto**

El lenguaje es universal en todas las sociedades humanas. Los atributos humanos clave que hacen posible el lenguaje son la capacidad de pensar simbólicamente y la necesidad de una comunicación altamente compleja que deriva de la interdependencia humana. El hecho de que las sociedades de seres humanos desarrollen primero la lengua oral es cuestión de conveniencia. Las primeras funciones del lenguaje implican transacciones interpersonales inmediatas. En tanto que ambas partes puedan oír, la lengua oral sirve de maravillas para estas funciones. Pero las necesidades y funciones del lenguaje, al volverse la sociedad más móvil y compleja, eventualmente trascienden el contexto cara a cara. Llega un momento en el cual la gente necesita comunicarse por encima del tiempo y del espacio. Es más, nuestra capacidad de utilizar y percibir sistemas simbólicos no está limitada a un único sentido, el oído. De hecho, todos nuestros sentidos pueden utili-

zarse como canales de comunicación y, en realidad, eso es justamente lo que sucede. La lengua escrita es visual, pero también lo es el lenguaje por señas de los sordos. Muchos ciegos aprenden a usar un lenguaje táctil. Lo que es universal entre los seres humanos es la necesidad y capacidad de crear un lenguaje. La forma que éste asuma dependerá de sus funciones y de las características de las personas que lo utilicen.

En la historia social, la lengua escrita se crea cuando la interdependencia se extiende más allá de la comunidad primaria, cuando surgen las estructuras comerciales y políticas; resulta de la expansión de la cultura cuando supera la capacidad de la tradición oral para preservarla y transmitirla a las generaciones futuras. Las personas que crecen en una sociedad alfabetizada necesitan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizontes más allá del hogar. Las funciones de la lengua escrita derivan de estos cambios sociales y personales. La lengua escrita amplía la memoria y la comunicación. Las formas narrativa y expositiva surgen al servicio de estas nuevas funciones.

### *El escritor y sus audiencias*

El texto depende en igual medida de la idea que el escritor tiene de las características de sus lectores como de las propias características del escritor. Y esto se aplica tanto a la lista para hacer las compras como a la carta, tanto al informe periodístico como a la novela. Una anotación en un diario cuya intención es sólo que la lea el escritor, y que está dirigida al otro yo llamado "Querido diario", presupone un conocimiento absoluto por parte del lector de cualquier referencia aunque esté implícita. Pero, el detalle surgirá al pensar que, quizás, el diario será releído en el futuro cuando el autor/lector puedan haber olvidado algunos de los hechos. Las cartas a un amigo cercano y a la familia asumen la existencia de un cuerpo común de conocimientos y experiencias. Pero a medida que crece la distancia entre el escritor y el lector, aquél tendrá necesidad de equilibrar ese cierto conocimiento que tiene de la audiencia con un cierto conocimiento de cuántos comentarios extra y detalles debe brindar.

**Otras limitaciones del escritor.** En todo acto de redacción, el escritor se ve constreñido por sus propios valores, conceptos y experiencias como así también por los esquemas que los han conformado. El propósito del texto concreto que se está creando se ve siempre influenciado por estas características personales del escritor, de modo que el texto siempre refleja lo que el escritor es y también lo que está tratando de comunicar. En los acontecimientos de lecto-escritura existe una especie de contrato implícito entre el lector y el escritor (Grice, 1975). Desde el punto de vista del escritor, este contrato significa que el lector quiere comprender y tratará de hacerlo. Ningún texto de escritor alguno puede estar tan bien construido que pueda ser comprendido sin mediar la activa participación del lector que trata de darle sentido. El escritor puede crear sólo la posibilidad de comprensión haciendo uso efectivo de las formas y estructuras de la lengua escrita para expresar ideas bien formuladas, comprensibles y adecuadas a la audiencia propuesta. Un texto eficaz es el que no sólo expresa el significado que pretende transmitir el autor sino el que es comprensible para los lectores. La representación del significado debe ser tan completa que responda a las necesidades, esquemas, antecedentes e intereses de los lectores. Y ésta es la otra cara del contrato escritor-lector: los lectores suponen que el escritor trata de decir algo sensato de manera sensata.

El lenguaje —incluida su forma escrita— es parte de una cultura humana compleja. Sus formas y usos están limitados por los valores y costumbres de la cultura. La cultura desarrolla formas textuales y limitaciones pragmáticas. Ciertas frases, como “atentamente” o “había una vez” se toman partes necesarias de ciertas formas de la lengua escrita. Pero las limitaciones sociales a lo léxico-gramatical son aun mucho más invasivas y sutiles. Algunas se cueñan tanto en lo verbal como en lo escrito. Por ejemplo, las feministas han demostrado cómo el idioma incorpora la actitud social de la supremacía masculina. Esta actitud es mucho más evidente en la lengua escrita y es un problema especial para los escritores, que intentan utilizar referencias impersonales de tercera persona pero evitan el genérico masculino.

De todos modos, cualquier texto es prácticamente lo que el autor ha hecho de él. El escritor está empeñado en una transacción viva, animada, con el texto que está creando. Para hacer que un texto sea

comprensible, el escritor debe crear dentro de las limitaciones del propósito, del contenido, de la lengua, la lógica, la estructura y la forma y dentro de contextos situacionales y sociales. Pero de todos modos queda espacio suficiente dentro de esas limitaciones para que el escritor desarrolle una voz y estilo únicos. La genialidad del lenguaje es tal que se transforma en un siervo dócil y obediente de la expresión; jamás podría tratarse de un chaleco de fuerza. La escritura como proceso generativo de la lengua tiene mucho en común con el habla. En ambos se compone un texto que se adapta perfectamente a la situación, la intención y a la audiencia. Pero el habla normalmente implica una realimentación verbal del oyente o algún tipo de respuesta visual. La lengua oral es más repetitiva y cíclica, los comentarios se presentan y vuelven a presentarse para su ulterior debate y desarrollo; su dimensión fundamental es el tiempo, la secuencia en la cual se la emite.

Las características de la lengua escrita derivan de sus funciones y objetivos y de su utilización en un medio bidimensional como así también visual. Los escritores aprenden a aprovechar los aspectos positivos del medio y a moverse dentro de sus limitaciones. Se benefician del hecho de que pueden construirse textos más o menos duraderos dependiendo del propósito y de los materiales usados. Y también aprovechan el hecho de que pueden ser revisados, reconstruidos, y pulidos antes de que salgan al encuentro de las audiencias previstas. Aprender a expresar el pensamiento por escrito implica lograr un control de las formas que más se adecuan a los propósitos específicos de la lengua escrita.

### *Características de los textos*

El texto, según lo definieron Halliday y Hasan (1975), es la “unidad básica de significado del lenguaje”. No es simplemente un conjunto de oraciones bien formadas compuestas de palabras o morfemas. El texto debe tener una unidad; debe transmitir de modo comprensible un mensaje coherente y cohesivo.

**Características físicas.** El texto debe estar elaborado de modo que la comunicación pueda ocurrir sin mediar ningún contacto directo

entre el lector y el escritor. Esa limitación interactúa con las limitaciones físicas del texto escrito, derivadas de sus características como medio permanente y bidimensional que debe ser perceptible visualmente.

**Grafía.** El uso que hace una lengua escrita de su espacio bidimensional es arbitrario, al igual que lo es la mano por la cual circula el tránsito en una sociedad en particular. A pesar de que algunas formas de la escritura de las ilustraciones parecen haber utilizado el espacio de manera no lineal, la mayor parte de la escritura es lineal, es decir, utiliza líneas horizontales o verticales (o ambas) siguiendo patrones direccionales. Históricamente, parece que se han utilizado todos los patrones posibles: de izquierda a derecha, de derecha a izquierda o alternando las direcciones de líneas horizontales con líneas verticales de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba.

Algunos idiomas han cambiado sus convenciones con el correr del tiempo. En China, por ejemplo, recientemente se realizó un cambio de este tipo, en el cual la escritura horizontal de izquierda a derecha se reemplazó con una escritura vertical de arriba hacia abajo. El japonés moderno usa la escritura tradicional vertical y una alternativa horizontal. El hebreo se escribe de derecha a izquierda, pero en los mismos textos, los números van de izquierda a derecha. Las características de la ortografía también varían dentro de ciertos límites que les permiten ser producibles y visualmente perceptibles; la grafía debe servir tanto al escritor como al lector.

Toda grafía representa finalmente un significado, pero algunas grafías están diseñadas para relacionarse con la lengua oral también. Dado que la lengua oral y escrita están sujetas a restricciones diferentes que derivan de la diferencia de sus medios, no puede existir una simple correspondencia uno a uno entre los dos sistemas. Sin embargo, algunos sistemas, como el alfabético y el silábico, están diseñados para lograr correspondencias más estrechas, mientras que otros, tales como los sistemas ideográficos en los cuales los caracteres representan ideas y conceptos, no hacen intento alguno de encontrar una correspondencia con el sistema sonoro.

Los sistemas que representan ideas tienen muchos más símbolos que las grafías silábicas o alfabéticas y, por ende, constituyen una

escritura mucho más compleja (si bien los caracteres del chino están compuestos de una serie de trazos que lo hacen menos complejo de lo que parece). Existe la creencia de que los sistemas alfabéticos son mucho más fáciles de aprender y utilizar que otros sistemas de escritura. Pero cuando se considera el nivel de alfabetización en Japón y China, parece que los sistemas no alfabéticos prestan igual servicio a sus usuarios. El japonés utiliza una grafía muy compleja que combina dos formas de caracteres chinos con un sistema de símbolos silábicos; usa también libremente el alfabeto latino para representar préstamos provenientes de los idiomas europeos. La escritura ideográfica tiene una ventaja intrínseca sobre los otros sistemas. Dado que representa el significado directamente, quienes están interiorizados del sistema pueden comprender los textos ideográficos sin importar qué idioma hablen. La matemática usa un sistema ideográfico que es casi universal. Cualquiera que conozca el sistema puede entender:  $6 + 5 = 11$  ó  $2(a-b) = cd$ .

**Ortografía.** Las lenguas que emplean la escritura alfabética pueden leerse sólo si se conoce el idioma. Es más, estos idiomas se mantienen lo más cerca posible de un principio alfabético estricto con relaciones invariables entre las unidades orales y escritas de la lengua; si no lo hicieran, cada comunidad dialectal delectaría las palabras de modo diferente y las diferencias de cada idiolecto (lenguaje personal) aparecerían como diferencias en la ortografía. Esto significaría que los textos escritos podrían ser menos comprensibles si existieran diferencias fonológicas sustanciales entre un escritor y un lector. De modo que casi todos los idiomas alfabéticos definen sus ortografías en todos sus dialectos de modo convencional, porque se supone que la lengua escrita debe prestar un servicio que trascienda las comunidades dialectales inmediatas, que sirva a comunidades lingüísticas más amplias.

Dada la estandarización de las ortografías, la relación entre la ortografía y la pronunciación de una palabra en un dialecto es variable. Por ejemplo, la pronunciación de la "ll" y la "y", o bien de la "c", la "s" y la "z" en el español de España y de las distintas regiones de América.

Asimismo, la fonología de los dialectos vivientes constantemente evoluciona. Con el tiempo, la correspondencia entre sonido y grafía

cambia a no ser que se cambien periódicamente las convenciones ortográficas, algo que no es tan fácil lograr, si bien sería deseable.

Esta situación de estandarización de la ortografía en los distintos dialectos no es privativa del español. Todos los idiomas son en realidad grupos de dialectos vinculados estrechamente de modo que no hay ortografía que sea perfectamente alfabética para ningún dialecto sin que deje de serlo para los demás. Y esto se aplica aun a las nuevas ortografías creadas para sociedades prealfabéticas.

Además de hacer concesiones respecto de las diferencias dialectales, las ortografías convencionales implican negociaciones respecto de cómo comportarse ante las características de los sistemas orales y escritos donde hay correspondencia fonética y aquéllos en donde no la hay. La lengua oral implica alteraciones morfofonémicas, cambios en los fonemas que suceden según los fonemas que se encuentren en los morfemas subsiguientes. Consideremos en inglés palabras como *sit* /sait/, *situate* /sichueit/. Las ortografías convencionales preservan las relaciones derivacionales a pesar de que el fonema /t/ en *sit* tiene rasgos distintos cuando se encuentra en posición central o final en una palabra. La concesión implica sacrificar la correspondencia fonema-grafema para mantener las relaciones semánticas. Y esto es una ventaja porque las mismas normas morfofonémicas también se aplican entre palabras: *can't you* se vuelve /kantchu/. Y en *education* y *would you*, existe en ambos casos la misma asimilación, la /d/ pasa a /d/. La estricta congruencia requeriría, en cambio, que la misma palabra tuviera una ortografía diferente, es el caso en español con *llegar* y *llegue* en donde, para preservar las relaciones fonémicas, debe agregarse la "u" en la inflexión subjuntiva.

De modo que la ortografía estandarizada es una característica importante del texto. Los lectores esperan que una palabra tenga una coherencia ortográfica, pero no que todas las palabras que suenen de modo similar se escriban de la misma manera si son hablantes, por ejemplo, de inglés. La complejidad del inglés deriva, además, de sus múltiples raíces lingüísticas —germánicas y latinas con gran influencia también de otros idiomas— que llevan no a una sino a varias reglas de correspondencia en la ortografía. La ortografía inglesa, sin embargo, es compleja pero no tan caprichosa como la creencia popular indica.

Muchos creen que sería más fácil aprender a leer y escribir un idioma si esta relación se simplificara. Si bien es posible que disminuyeran los errores de ortografía, no existe evidencia sustancial de que el inglés sea más difícil de comprender o de aprender a leer y escribir como resultado de esta complejidad. Es más, no existe evidencia de que deba haber una correspondencia estrecha entre la ortografía y la fonología de una lengua escrita para que sea funcional para sus usuarios. El árabe y el hebreo han sido de utilidad a sus hablantes durante siglos sin que exista representación alguna —a veces sólo escasa— de las vocales en su ortografía. La gente tolera y comprende textos que son muy variables en lo visual. Todos los idiomas emplean ortografías que incluyen formas alternativas de escritura: están las mayúsculas y las minúsculas, la cursiva y la imprenta y los distintos tipos de letras. Algunas ortografías utilizan diferentes formas de letras en posición inicial, media o final; la caligrafía personal se aleja a veces enormemente del modelo de perfección. Si la gente no tolerara tales variaciones, la lengua escrita sería mucho menos útil como medio de comunicación. También oralmente los oyentes pueden tolerar variaciones considerables en dialecto, idiolecto y calidad de voz. Es nuestra capacidad de asignar valor simbólico a una amplia gama de rasgos distintivos como así también de cambiar las limitaciones y valores en distintos contextos, lo que hace posible que el texto oral y el escrito funcionen tan bien como lo hacen.

**Puntuación y otras convenciones ortográficas.** La lengua oral normalmente utiliza fonemas segmentales como sus fundamentos simbólicos. Los fonemas son segmentos de una secuencia fonológica que se ubican uno a continuación del otro en el tiempo. Pero la lengua hablada utiliza un sistema suprasegmental —la entonación— a fin de producir expresiones significativas de estos fonemas. Está también el tema de la juntura, que permite saber dónde termina una palabra y comienza una nueva, y los patrones variables de tono y acento que otorgan las curvas prosódicas que permiten diferenciar los patrones sintácticos. La lengua escrita usa la puntuación, incluyendo el espaciado entre las palabras, el espaciado extra entre las oraciones y el formato especial de los párrafos para poder lograr este efecto prosódico.



Un hablante puede transformar cualquier oración hablada en una pregunta simplemente cambiando el patrón de entonación: "se perdió el libro" entonces se transforma en "¿se perdió el libro?". Además de esta entonación obligatoria que se requiere para cada emisión, existen patrones optativos que hacen posible cambiar el significado de un enunciado de maneras muy sutiles. Por ejemplo, el cambiar el acento de una palabra a otra en "¿Quieres que yo alquile un *auto rojo*?" cambia el significado de la pregunta.

Estas variaciones sutiles en la entonación de la lengua oral tienen la capacidad de aclarar lo que serían ambigüedades en un texto escrito. Y eso se debe a que el sistema de la puntuación no es tan flexible ni tan completo para crear patrones de la lengua escrita tan claros como la entonación. Una oración comienza con una letra mayúscula y termina con un punto, o un signo de interrogación o de admiración, pero no tiene ninguna marca que represente la entonación y que indique que se trata de una pregunta, de una exclamación o de una afirmación. El español escrito emplea una variedad de medios tales como el subrayado, la negrilla, la bastardilla y las letras de mayor tamaño para poder indicar cuándo debe darse un énfasis especial al texto. Ninguno de estos medios funciona tan bien como la entonación.

Sólo los signos de admiración de la lengua escrita nos dan una idea del estado emocional del escritor. Un oyente recibe todo tipo de señales sobre los sentimientos, estados de ánimo e intenciones del hablante a través de la calidad de la voz, de las expresiones faciales y de los movimientos corporales, además de la entonación, el volumen y la velocidad de lo dicho. Cierta niña de 3er. grado percibió este problema al escribir acerca de su perro que había sido atropellado y para resolverlo inventó su propio signo de "tristamación" para usarlo luego de la expresión de tristeza.

Dado que el signo de puntuación aparece al final del enunciado, funciona como medio para confirmar aquello que el lector ya ha comprendido, pero no es útil para formular predicciones (salvo los signos de interrogación y admiración).

Los textos orales y escritos establecen patrones de modos diferentes y ello se debe a las diferentes limitaciones que sufren el medio oral y el gráfico. El efecto de la diferencia es que el texto escrito debe ex-

plicitamente representar aquello que la entonación y el contexto situacional proporcionan al habla.

La sintaxis de la lengua escrita también se ve afectada por esta diferencia. La entonación es tan efectiva para evitar la ambigüedad en la correferencia de sustantivos, proposiciones subordinadas y otras estructuras complejas del discurso que las oraciones verbales pueden ser mucho más largas, más complejas y menos específicas que las de los textos escritos. Las reglas sintácticas no son diferentes en la lengua oral y en la escrita, pero los parámetros de ortografía requieren un uso distinto de las reglas si se quiere producir un texto comprensible.

Cuando este efecto de la mayor ambigüedad del texto escrito se combina con la posibilidad de perfeccionamiento y corrección frecuentes en la preparación de textos escritos, el resultado es que estos textos emplean estilos y usan estructuras sintácticas muy diferentes de aquellos que se ven en los textos orales. El aprender a redactar textos escritos comprensibles implica aprender a usar los estilos y secuencias sintácticas particulares de la lengua escrita; una característica común de los textos elaborados por escritores sin experiencia es el uso de estilos y estructuras que funcionan con mayor éxito en la lengua oral.

**Convenciones formales.** Algunas de las convenciones formales que rigen los textos son intrínsecas a la función y al contenido de un tipo en particular de texto; otras, son convenciones sociales arbitrarias. Las convenciones textuales pueden ser muy generales, y aplicarse a todo tipo de texto, o muy específicas aplicándose tan sólo a un único tipo de texto: horarios de aerolíneas, recetas, guías para la televisión o bibliografías. Un ejemplo de una convención textual formal genérica es el uso de márgenes laterales, superiores e inferiores que puede originarse en la necesidad de encuadrar el espacio o en preferencias estéticas, o bien en ambas a la vez.

El uso de párrafos es otra convención típica de la lengua escrita. Una de las razones por la cual se utiliza este formato es la necesidad de separar el discurso en unidades viables, si bien existen considerables diferencias en la literatura profesional respecto de si el párrafo es una unidad definida o definible del discurso. Los editores de revistas y

periódicos siguen la convención de que el texto debe interrumpirse cada tanto con un espacio en blanco; por lo tanto, comienzan con párrafos nuevos a veces aun en medio de un texto claramente vinculado con el anterior, como sucede, por ejemplo, con ciertas listas extensas de nombres.

Algunos formatos textuales resultan, con claridad, de la naturaleza del tema de que se trata. Las recetas, por ejemplo, a menudo dan listas de ingredientes en columnas. También se utiliza el formato lista para la lista de las compras, para las guías telefónicas y para materias de referencia similares.

Tomemos las entradas para el teatro: son un texto formal. Su función y modo de uso limitan su tamaño, estructura y contenido. Con frecuencia se las divide en dos partes en el momento de entrar a la sala y, por lo tanto, cierto tipo de información debe aparecer en ambas partes. Cierta información en la entrada es para quien la compra pero hay otra información que puede ser para quien la vende. Se usan algunas abreviaturas para economizar espacio. La forma altamente convencionalizada de la entrada resulta muy útil para quienes asisten al teatro con asiduidad, pero para quien va por primera vez a una función puede ser difícil ubicar y comprender la información aun si se la presenta con letras claras y grandes.

Los pasajes aéreos tienen algunas similitudes con las entradas para el cine o teatro, pero aquí nuevamente su función y modo de uso, como así también la estructura de la información que transmiten, les imponen grandes limitaciones como texto. Debe haber un cupón aparte para cada segmento de vuelo, de modo que cada aerolínea participante pueda usar estos boletos de manera uniforme. La información general está impresa en el formulario del boleto y el resto se agrega a mano o por computadora; también puede almacenarse el formulario por computadora, agregarse los datos por ese medio y finalmente imprimir la totalidad del pasaje. En este caso son también los viajeros frecuentes quienes comprenden gran parte de la información —y más aún los agentes de viaje—. En cambio, el viajero inexperto muchas veces necesita ayuda para comprender el texto del pasaje.

Actualmente, los boletos de avión, los formularios comerciales y otros documentos están diseñados para permitir su impresión por

computadora. De hecho, la computadora ha tenido una incidencia tan grande en el formato de los textos como lo tuvo la máquina de escribir en otros tiempos. Aun los formatos de diarios y periódicos cambiaron para adecuarse a las restricciones de las computadoras que se utilizan en ese rubro.

La economía de espacio es una limitación en la mayoría de los textos, aun en las novelas. Los avisos clasificados del periódico han encontrado su lugar en el humor popular debido al uso tan desarrollado de abreviaturas originales que limitan el uso del espacio y por ende reducen el costo. El escritor presupone que el lector podrá definir qué información se intenta transmitir dentro de ese contexto limitado y asignarle un significado a los símbolos. Como en la mayoría de los textos, existe una posible compensación al crear el clasificado. Cuanto más pertinente sea el conocimiento que, supuestamente, tendrá el lector, más conciso y compacto puede ser el texto. Sin embargo, cuanto más dejamos librado a la deducción de la audiencia, más limitamos ya que sólo nos dirigimos a aquellos que tienen los esquemas imprescindibles. Y aquí tienen un ejemplo reciente. ¿Logran adivinar qué es lo que está en venta?

Excel opor! Dño liq. 2 pt. p tar pque pil acep depto o veh 5 amb  
lte ppio Regalo \$175000

En las sociedades modernas alfabetizadas, se han desarrollado muchos formatos distintos de texto entre ciertas poblaciones que comparten grandes cantidades de información muy específica. Algunos ejemplos comunes son los informes de la bolsa, las guías de hoteles, teatros, restaurantes, boletos de carreras, informes del tiempo, horóscopos, y menús.

Si bien es cierto que la forma que asume un texto tiene su función, también es cierto que las funciones están limitadas y se benefician con tales formatos. El espacio bidimensional de los textos escritos los hace responder de maravillas a la presentación tabular de grandes cantidades de información. Esto significa que la información no tiene que ser recordada: los lectores sólo tienen que saber dónde buscarla y cómo usar las guías, listas o gráficos. La función de la lengua escrita como

extensión de la memoria depende en gran medida de su capacidad de transmitir información de modo congruente, conveniente y recuperable. Esto significa que en las sociedades alfabetizadas el rol de la memoria en la preservación del conocimiento social ha sido en su mayor parte suplantado por los textos escritos.

**Limitaciones no-físicas del texto.** Los textos escritos normalmente se publican. Los editores y diseñadores profesionales bregan por encontrar coherencia en el formato, el estilo y la apariencia global de cada publicación. Esto significa establecer normas arbitrarias en todos los aspectos de la producción del texto. Estas normas interactúan con las convenciones sociales, siendo conformadas por éstas pero a su vez conformándolas.

Las culturas van desarrollando formas textuales que se vuelven convencionales y predecibles para aquellos que comparten la cultura. Puede considerarse que tales formas tienen gramáticas textuales (estructuras recurrentes y predecibles). Como se dijo anteriormente, las limitaciones de contenido y función interactúan con la necesidad social de que el texto esté dentro de una forma predecible a fin de facilitar su comprensión.

La macroestructura de cualquier texto deriva por lo menos parcialmente de las relaciones entre la cantidad de información a presentar, las estructuras intrínsecas de la información y las limitaciones espaciales. La guía telefónica es un ejemplo: su forma física de lista es una función de la estructura de la información que representa. Cada rubro debe incluir toda la información necesaria de modo conciso y con economía de espacio. Pero los rubros también deben estar en una secuencia coherente, lógica, que permita un acceso rápido a la información necesaria. Los sistemas secuenciales cronológicos, alfabéticos o numéricos, generalmente, organizan la información de forma tabular. Las guías telefónicas ponen los nombres en orden alfabético suponiendo que los usuarios conocen los nombres y buscan los números. Ultimamente se han reorganizado las guías para separar a las personas físicas de los comercios, dividir las ciudades en distritos y brindar más espacio en blanco poniendo cada apellido solamente una vez seguido de todos los nombres que corresponden a dicho apellido. El

objetivo es (o al menos debería ser) elaborar un texto más comprensible para la función y el usuario. Pero, como sucede con muchos textos, los intereses de los escritores y los editores no siempre coinciden con los de los lectores.

No importa qué aspecto de un texto se utilice para darle una secuencia, siempre existe la posibilidad de que cierta información sea difícil de encontrar, de modo que a menudo se agregan índices a los textos de referencia. La macroestructura de cualquier tipo de texto escrito está organizada con el mismo criterio que los tipos que ya exploramos. Una carta comercial tiene un propósito más bien específico y una estructura interna relacionada con su propósito. Existen convenciones para el saludo o para el cierre y deben observarse ciertas formalidades. Deben figurar los domicilios del destinatario y del remitente, casi siempre en un lugar y de modo convencional. La carta debe presentar el mensaje de manera clara y concisa, de modo que sea comprensible. Pero una carta que se limita a un enunciado conciso y no respeta la forma convencional, al no incluir las formalidades de rigor, puede crear connotaciones no buscadas en el destinatario. Consideremos las siguientes alternativas:

Valle Grande 3497  
Viedma, CH

Sr. Jorge Bronson  
San Martín 236  
Calamuchita, CBA

Estimado Sr. Bronson:

Al revisar nuestros archivos encontramos un saldo impago de \$50 en su cuenta. Dado que este monto aparentemente está vencido, le rogamos remitir el pago a la brevedad posible. Si Ud. ya lo ha hecho, sepa disculpar el envío de la presente.

Nos complacerá seguir contándolo entre nuestros clientes.  
Atentamente,

Pedro Suárez

¡Bronson, quiero los \$50 que me debe ya mismo! Pedro Suárez

Los periódicos incluyen una variedad de tipos de texto. El espacio en un periódico es de muy alto costo y normalmente se lo asigna en base a la importancia y prioridad antes que a la cantidad de información de que se trate. Los periodistas a menudo deben reducir la extensión de un artículo porque tienen más para decir que espacio disponible. Pero a veces una historia de primera página recibe más espacio del que es necesario para presentarla porque la noticia es de gran interés. Esto significa que los periodistas deben encontrar la manera de llenar el espacio. La secuencia de los acontecimientos en una noticia debería poder ofrecer un andamiaje natural, una superestructura narrativa, y sin embargo, pocas historias siguen una estructura en línea recta. Los periodistas quieren comenzar con algo que llame la atención y atrape el interés de los lectores a la vez que les brinde el esquema para seguir la historia. También conocen los hábitos de los lectores, quienes muchas veces comienzan los artículos pero rara vez ven el final. De modo que la información más importante debe encabezar la noticia y los datos se ordenarán según su importancia. Una historia en particular puede relacionarse con un acontecimiento continuo que ha sido noticia durante varios días o semanas. Los periodistas deben aguzar el ingenio para encontrar nuevos modos de presentar la información, resumiendo la historia conocida sin aburrir o molestar a quienes han seguido la evolución de la noticia a lo largo de los días.

Los informes periodísticos tienen estructuras y estilos diferentes para los artículos especiales, las columnas o los editoriales; cada uno de ellos tiene textos con sus propios rasgos que sirven a un propósito en particular y se toman textos predecibles para los lectores familiarizados con el género. Los editores y lectores se sorprenderían si quien narra una noticia la tiñera con su opinión personal, o se molestarían si el editorial relatara los hechos sin asumir una posición crítica. Un artículo especial pretende generar "interés humano" y utiliza figuras estilísticas en el texto que serían inaceptables en una historia periodística. Un columnista se esfuerza por desarrollar un estilo personal que le ganará la lealtad de los lectores. En cambio, los editores tratan de buscar un estilo impersonal y coherente en todos sus reporteros.

Si bien cada tipo de texto ha evolucionado con sus propias formas y convenciones, cada vez que nos centramos en un tipo en particular,

vemos que en él se ponen en funcionamiento los mismos factores. La forma debe servir con eficiencia a la función y al propósito tanto de escritores como de lectores. Debe haber una superestructura predecible, una gramática del texto. El texto debe estar organizado de modo que el significado se transmita de manera coherente y cohesiva. En los textos narrativos y expositivos se deben establecer y elaborar los temas, se deben observar las reglas lingüísticas y retóricas. Las palabras, las frases y las estructuras sintácticas deben elegirse respetando las limitaciones pragmáticas y lingüísticas requeridas para la producción de un texto comprensible.

**El vocabulario del texto.** En todo texto narrativo y expositivo existen dos tipos de palabras muy frecuentes. Algunas son frecuentes porque son palabras funcionales: pronombres y verbos copulativos (las formas del verbo ser) que el idioma exige constantemente. Las otras son palabras de contenido que pueden ser muy poco comunes dentro del lenguaje visto en su totalidad, pero que son frecuentes en un texto en particular porque constituyen el tema. Con Lois Bird estudié el vocabulario de distintos tipos de textos (Goodman y Bird, 1982). Encontramos que las veinticinco palabras más frecuentes en todo texto constituyen del treinta y cinco al cuarenta por ciento de las palabras que marcan la continuidad (señales). Al mismo tiempo, más de la mitad de las palabras diferentes (tipos) en todo texto se usan sólo una vez. En el ensayo de un adulto, el setenta y cinco por ciento de las palabras (tipos) ocurren sólo una vez. La mayoría de las palabras de contenido más frecuentes son sustantivos. En la narración, se trata a menudo de los nombres de los personajes principales. Son las palabras funcionales, los pronombres, los verbos copulativos y unos pocos sustantivos repetidos los que otorgan al texto su cohesión, se trate o no de textos narrativos.

En los textos no narrativos, las ideas importantes están representadas por una variedad de sustantivos, así que no se usan los mismos nombres comunes con igual frecuencia que los nombres propios en una narración. Eso se debe a que los autores evitan, de ser posible, usar la misma palabra repetidas veces. Y es por ello que tampoco es frecuente la repetición de verbos, adjetivos y adverbios en un texto.

Los autores usan una variedad de términos que tienen referencias relacionadas a fin de conformar secuencias o cadenas cohesivas. En una novela, un personaje se mueve hacia otro en la secuencia inicial y ninguna palabra se repite más de una vez en dicha secuencia: *condujo, acercó, abrió, venía, estacionó, alcanzó, tomó, llegó hasta, cruzó, se abrió camino*.

La producción de un texto cohesivo exige referencias repetitivas respecto de los mismos personajes clave, conceptos, atributos o acciones. Los escritores en español pueden evitar repetir las mismas palabras de contenido pero no pueden evitar la repetición de las palabras funcionales porque el idioma sólo tiene unas pocas palabras para realizar las funciones formales. Debido a que los sustantivos comunes normalmente exigen modificadores directos, el artículo es la palabra más común en prácticamente todos los textos, representando hasta un diez por ciento de las palabras totales.

Los lectores esperan que los textos estén contruidos de tal modo que las palabras poco comunes queden definidas por sus referencias, su colocación y su inserción en contextos compuestos de palabras de alta frecuencia que no sean palabras de contenido. El lenguaje mismo realiza controles respecto de la frecuencia de ciertos términos en un texto. Irónicamente, los controles artificiales respecto de la frecuencia de las palabras pueden hacer que los textos sean menos predecibles y, por lo tanto, menos comprensibles para los lectores.

De cuanto se ha dicho respecto de los textos, surge el mismo concepto de diversidad dentro de la unidad que se recalca en la discusión de las transacciones de la lengua escrita desde el punto de vista del escritor. Los textos obedecen a múltiples restricciones y, sin embargo, deben ser tan variables y flexibles como para servir al propósito del escritor y posibilitar que éste demuestre su voz y estilo personal.

### La lectura como construcción del significado

- Si bien las teorías de la lectura como proceso existen desde al menos la época de Huey (1908), la lectura, como se dijo anteriormente, tendió a ser considerada esencialmente una tarea de identificación de pa-

labras que ocurren en una secuencia, una tarea de traducción de lo escrito a lo oral y no un proceso de otorgar un sentido al texto. Creo que la mayor parte de la investigación sobre la lectura como proceso coincide en que leer es un proceso de dar significado al lenguaje escrito. Yo lo llamo juego de adivinanza psicolingüística; Smith (1982) destaca la reducción de la incertidumbre en la lectura y Spiro, Bruce y Brewer (1980) se centran en la comprobación de hipótesis. Todas estas perspectivas acentúan el hecho de que la lectura es la búsqueda del significado, tentativa, selectiva y constructiva. Todos recalcan la importancia de la inferencia y predicción en la lectura. Los lectores utilizan la menor cantidad de información textual que requieran los esquemas lingüísticos y conceptuales que ya poseen a fin de obtener el significado.

### Textos duales

En una perspectiva transaccional, tanto el sujeto que conoce como el objeto a conocer se transforman durante el proceso de conocimiento. El lector se transforma a medida que asimila y acomoda el nuevo conocimiento. Los esquemas conceptuales y valores del lector se alteran a través del proceso de comprensión de la lectura. Si aceptamos que el texto impreso es una realidad que no cambia sus propiedades físicas como resultado de su lectura, ¿cómo es entonces que puede cambiar durante la lectura? La respuesta es que el lector está construyendo un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto publicado; éste sigue siendo el mismo y sin embargo es un texto diferente para cada lector. El texto del lector implica inferencias, referencias y correferencias basadas en esquemas que el lector aporta a la transacción. Y es justamente ese texto del lector el que él comprende y sobre el cual ha de basar cualquier narración posterior que haga de éste.

Desde esta perspectiva de textos duales, es posible tratar las características del texto impreso como reales y por ende iguales para todos los lectores. También es posible estudiar la importancia de las características del texto real en el proceso de lectura y, de todos modos, entender que lo que realmente importa es cómo las percibe y utiliza el lector para construir un texto nuevo, personal, que tiene características diferentes pero relacionadas. El lector, sin embargo, no

pretende elaborar un texto como producto final sino que su atención está puesta mayormente en darle un sentido. La elaboración del texto es un resultado concomitante necesario para la construcción del significado. En esta óptica transactiva, la cualidad literaria del texto sigue siendo de gran importancia. Las grandes obras literarias tienen una profundidad que hace posible comprenderlas, elaborarlas, en diversos niveles. En una ocasión, cuando el poeta Robert Frost se presentaba ante una audiencia de universitarios, su anfitrión abundó en detalles sobre las maravillosas referencias alegóricas que veía en su poema favorito. Triunfante, se volvió hacia el poeta y dijo: —¿Verdad, Sr. Frost? Con suavidad, el poeta respondió: —Bueno, también podría tratarse simplemente de la cosecha de manzanas.

### *Por qué leemos*

Dentro de la amplitud de las funciones que tiene la comunicación en el tiempo y el espacio, leemos la lengua escrita por diferentes razones. Para comprender cómo funciona la lectura, es necesario comprender por qué leen las personas. He aquí un intento de examinar las razones primordiales que impulsan la lectura. Estas razones no necesariamente son mutuamente excluyentes.

**Lectura ambiental.** Para funcionar en una sociedad alfabetizada hay que aceptar carteles, normas (por ejemplo, "Prohibido pisar el césped"), instrucciones, logos publicitarios y otras modalidades de lengua escrita que se dan en el ambiente. En entornos internacionales, las noticias importantes están redactadas en distintos idiomas o en un sistema ideográfico diseñado para su comprensión universal. Los escritos ambientales no se leen tanto por elección cuanto por necesidad y no sorprende que los niños en edad pre-escolar adquieran la capacidad de comprender gran parte de lo escrito en el ambiente sin haber recibido instrucción formal. Estudios realizados en numerosos países muestran que, entre los niños de edad pre-escolar, hay una gran conciencia respecto del material escrito y una respuesta importante a la escritura ambiental, aun en culturas inmersas en la pobreza (ver, por ejemplo, Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1980).

**Lectura ocupacional.** Como demuestran los estudios del Servicio de Evaluaciones Educativas, el ochenta y siete por ciento de los asalariados en los Estados Unidos leen un promedio de 141.1 minutos por día de trabajo de ocho horas. En tiempo y en volumen, esta lectura ocupacional tiene que ser la principal razón por la cual la gran mayoría lee. Incluye una amplia gama de textos y varía considerablemente de ocupación a ocupación. Probablemente esté tan altamente integrada en las actividades laborales, que puede no ser considerada lectura en sí misma. Si uno le dijera a un empleado de oficina: "¿Qué estuvo leyendo últimamente?", es poco probable que la respuesta sea: Dieciséis memos, veintitrés cartas, seis informes, los borradores de varias cartas sin terminar, tres series de instrucciones para usar el equipo y los materiales, ocho etiquetas de artículos de oficina y varios avisos sobre seguridad laboral.

Debido a que la lectura que está bien integrada en el trabajo es relativamente repetitiva, los lectores aportan una gran cantidad de información relevante y, consiguientemente, la motivación para entender (en circunstancias normales) es alta. Sin embargo, en razón de la índole específica de las ocupaciones, los textos pueden ser incomprensibles para los extraños no familiarizados con el tema, con las convenciones del texto, las abreviaturas y siglas. De hecho, puede que algún texto esté expresamente diseñado para que no sea comprendido por extraños. Algunas ocupaciones, como la enseñanza, también exigen una buena cantidad de lectura fuera del horario normal de trabajo.

**Lectura informativa.** La lengua escrita es una extensión de la memoria humana, de modo que los textos escritos se transforman en almacenes de información. Hay quienes se refieren a la época actual como la "era de la información". Nuestra cultura produce demasiada información, tanta, que ni siquiera la pueden recordar los expertos en áreas específicas. Los lectores utilizan con frecuencia textos, tales como números telefónicos y horarios de televisión, para obtener información de uso inmediato. También buscan información para satisfacer la curiosidad de mayor alcance o sus necesidades personales.

En la memoria humana, el almacenamiento de información y su recuperación son dos cosas diferentes. Esto también se aplica a la

lengua escrita, una escala mucho mayor. La lectura informativa implica saber acceder a las fuentes de información adecuadas. Este propósito de la lectura se ha tomado tan importante que las computadoras han sido diseñadas para hacer que la recuperación de información sea más eficiente y veloz. Usamos las computadoras para todo, desde almacenar, encontrar y discar números telefónicos, hasta localizar información explícita sobre temas que estamos tratando de abordar. Pero esto sólo cambia nuestra modalidad de lectura del papel a las pantallas o a las impresiones de información generada por computadora.

**Lectura recreativa.** Una cuarta razón para leer es ocupar el tiempo libre de modo placentero. Esto suena quizás demasiado trivial porque muchas de las razones estéticas que nos llevan a leer se incluyen en este rubro. Lo que tiene en común toda lectura recreativa es que se la realiza a entera discreción del lector, para su disfrute exclusivo y según su elección personal. El texto puede ser de ficción o no ficción, y es posible que se lea material informativo, en particular el que se relaciona con hobbies e intereses personales, por razones recreativas.

En la sociedad moderna, existen muchas maneras alternativas de pasar el tiempo libre: mirar televisión, ver películas, ir al teatro o ser un espectador deportivo; dedicarse a actividades físicas o deportes; actividades sociales, y así sucesivamente. Son pocos quienes dedican todo su tiempo libre a sólo una de estas actividades. Las escuelas deben comprender que esta competencia entre las actividades de tiempo libre constituye una realidad sociocultural. Los niños que aprenden a disfrutar de la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre.

**Lectura ritual.** En prácticamente todas las culturas, existen textos escritos que se leen y releen por razones rituales. Esto significa que el acto de lectura en sí mismo es un ritual, afín a los cánticos de la lengua oral, y que el propósito no es tanto la comprensión de un pasaje en particular sino cumplir con un rito religioso o cultural. La lectura de textos religiosos sagrados, a veces en idiomas y manuscritos antiguos, es un ejemplo común de lectura ritual. El evento de lecto-escritura

tiene un significado global para el participante, con el cual el texto no se relaciona del modo usual. Es probable que ésta sea una de las razones primordiales por la cual existen cultos dentro de muchas religiones y culturas que buscan significados ocultos en los textos sagrados.

Esta gama de razones que llevan a la lectura no contradice el postulado de que la lectura es un proceso unitario. Lo que demuestra es que, dentro de este proceso único, aquello que el lector comprende en un acontecimiento de lecto-escritura en particular tiene mucho que ver con el objetivo que persigue.

Se espera que los niños lean mucho durante su escolaridad. En un sentido, esta lectura es ocupacional dado que es parte de su labor como alumnos; pero es diferente, en cuanto que no necesariamente surge de un acto funcional como la mayor parte de la lectura ocupacional. A menudo, la lectura instructiva involucra ejercicios que no están relacionados de modo directo en el alumno con una función lingüística personal. Estos ejercicios parecen ser similares a la lectura ritual, parecen ser fines en sí mismos.

Gran parte de la lectura escolar parece ser informativa. Con demasiada frecuencia, sin embargo, no se busca la información para satisfacer la necesidad o curiosidad, sino para completar una tarea que no deja al estudiante una idea clara respecto de cómo usar la información obtenida. Aun la lectura literaria a menudo implica obras seleccionadas por el maestro o asignadas en función de un programa de estudios fijo. Si el alumno no tiene alguna razón personal para leer y no ejerce un grado de elección sobre aquello que lee, la actividad entonces se vuelve artificial y tendrá menor probabilidad de contribuir al desarrollo de la lectura. Por supuesto, lo que marca la diferencia en cualquier tipo de lectura escolar de que se trate, es la sensibilidad del docente respecto de los intereses y antecedentes del alumno, de qué modo logra hacer participar a los alumnos en la planificación de los actos de lectura y en la selección de textos a leer y cómo los motiva para la lectura.

Parecería que las escuelas están comenzando a hacer algunas cosas bien: hay varios indicadores recientes que muestran que todos los tipos de lectura, incluyendo la lectura recreativa, están creciendo. Desde 1950 hasta 1975, la circulación de libros en las bibliotecas nor-

teamericanas aumentó de 2.47 hasta 4.36 libros por persona. Las ventas en ese lapso subieron de 6.8 a 8.6 libros por persona. Durante la década del ochenta, la venta de libros infantiles se incrementó un 500% y en 1989, la circulación en las salas infantiles de las bibliotecas públicas mostró un alza del 50%. Y con sólo observar un centro de fotocopiado, uno puede darse cuenta de que ha habido una explosión de la lectura y escritura informativa. Las sociedades modernas están volviéndose cada vez más alfabetizadas en todo sentido (Borrmuth, 1978).

### *Propósito e intención*

Los lectores cuentan con una amplia variedad de propósitos. Algunos pueden superponerse: leen para informarse, pero la lectura informativa puede ser también ocupacional o recreativa, por ejemplo. Dentro de sus propósitos amplios, sin embargo, cada lector tiene intenciones explícitas respecto del resultado de un acontecimiento específico de lecto-escritura. Del mismo modo que las intenciones del escritor son importantes en la creación del texto, las intenciones del lector lo son para su comprensión. Consideremos el efecto de la intención sobre la comprensión de cada uno de estos lectores que leen el mismo texto:

- un corrector profesional que lee el texto buscando errores tipográficos;
- un maestro que lee la tarea de un alumno;
- un editor que lee considerando la posibilidad de publicación;
- un crítico que hace la revisión del texto para su audiencia periodística;
- un alumno que lee el texto como tarea porque tendrá una prueba el viernes;
- el mismo alumno que lo lee como fuente de información para una monografía;
- cualquiera de los anteriores leyendo el texto en una revista que estaba sobre la mesa de la peluquería;
- cualquiera de los anteriores leyendo el texto por recomendación de un amigo que dijo: "No te lo puedes perder".

Obviamente, hay una cierta cantidad de factores que influyen en el "contrato" que celebran lector y escritor. Primero está el hecho de que sea el lector quien ha elegido el texto o bien que éste haya sido elegido por un tercero. Aun con un propósito similar —obtener información, por ejemplo— la diferencia en la intención puede tener una gran influencia en la comprensión. No es igual leer atiborrándose de datos para un examen, que leer para preparar una monografía, o leer para apagar el deseo de información respecto de un cierto tema. El mismo lector puede obtener diferentes significados del mismo texto leído en distintas ocasiones con intenciones diferentes.

### *El comprender y la comprensión*

En algún nivel, la comprensión siempre resulta el producto final de todo acto de lectura. Durante la lectura, el lector está dedicado a comprender, es decir, está tratando de dar sentido al texto. La distinción entre comprender como proceso y comprensión como producto es importante y útil. Los intentos de estudiar y evaluar la lectura en general se centran en la comprensión como producto medido por algún instrumento de evaluación de conocimiento aplicado después del acto de leer. La evaluación puede asumir la forma de preguntas acerca de lo expresado en el texto, fácticas, explícitas, o de preguntas más generales, preguntas de respuesta abierta, narraciones por parte del lector, o alguna combinación de éstas. Todas ellas están limitadas por cuanto esté dispuesto a informar el lector, o por cuanto puede informar, como así también por cuanto en realidad ha comprendido. Dado que el comprender es un proceso constructivo en el cual los lectores dan sentido al texto, este proceso se desarrolla durante la lectura y continúa aun mucho después cuando el lector reconsidera y reelabora cuanto ha comprendido; por ende, la comprensión puede cambiar durante su evaluación. El lector puede cambiar lo entendido en función de las preguntas del examen que parecen exigirle respuestas y puntos de vista específicos.

El análisis de los *miscues* y el procedimiento "cloze" (completar espacios en blanco correspondientes a palabras que se han extraído del texto) constituyen un medio para examinar el proceso de compren-



sión durante el acto de lectura mismo. En el análisis de los *miscues*, se examinan las respuestas verbales inesperadas en relación con las respuestas esperadas; pero, también en relación con el hecho de que de todos modos estas respuestas pueden permitir la construcción de un texto significativo; asimismo, en el caso de que las respuestas hayan sido erróneas y distorsionen el significado, se analiza la autocorrección ya que ésta es un indicador claro de la preocupación del lector por encontrar el significado, y de su capacidad para hacerlo. Muchos estudios del proceso de comprensión se realizan mediante este tipo de análisis.

En el caso del procedimiento "cloze", se pide a los lectores que completen las palabras que se han omitido en el texto. El examen de la relación entre las respuestas reales y las esperadas proporciona información similar respecto de la capacidad del lector para conservar el significado del texto. Esos estudios fueron realizados por Chapman (1981), Anderson (1982) Cambourne y Rousch (1979) y Lindberg (1977). Este tipo de ejercicio distorsiona ligeramente el texto pero nos brinda la posibilidad de examinar el proceso de comprensión durante la lectura silenciosa y ha revelado patrones notablemente similares a los del análisis de los "miscues" en la lectura oral.

Las relaciones existentes entre el comprender y la comprensión no son simples e isomórficas. Lo que uno sabe luego de la lectura es el resultado de lo que se sabía antes de leer sumado a qué tan bien se leyó el texto. Ir comprendiendo eficientemente es esencial para la comprensión final, pero no es condición suficiente. Las correlaciones entre el proceso de comprender y la comprensión, según informa la investigación mencionada, son sólo moderadamente significativas. La Figura 3 ilustra una visión actual de los aspectos esenciales del modelo de lectura que estoy desarrollando.

### Sistemas de pautas lingüísticas

Para construir sus textos y comprender, los lectores toman la información, que asume la forma de claves, de los tres niveles lingüísticos descritos por Halliday (1975). El aprendizaje de la lectura está logrando, al menos parcialmente, controlar estos sistemas y sus inter-

### Figura 3

#### Elementos del modelo de lectura sociopsicolingüístico transaccional

##### Sistemas lingüísticos (de claves)

- grafofónico (simbólico)
  - ortografía
  - fonología
  - claves fónicas (relaciones entre sistemas semióticos)
- léxico-gramatical (estructural)
  - sintaxis/gramática
  - orden de funciones
  - inflexiones
  - palabras funcionales
  - morfología
  - vocabulario
- semántico-pragmático (significado)
  - semántica
  - ideacional
  - interpersonal
  - textual
  - pragmática

##### Estrategias cognitivas

- iniciar/reconocer (acto de lectura)
- mostrar/seleccionar
- predecir
- inferir
- confirmar/no confirmar
- corregir
- terminar (acto de lectura)

##### Ciclos

- visual
  - explorar / fijar
- perceptual
  - formación de imagen / ventana angosta / uso de esquemas
- sintáctico
  - asignar estructura superficial
  - aplicar transformaciones
  - asignar estructura profunda
- semántico
  - asimilación
  - acomodación

acciones en los eventos de lecto-escritura. Los lectores seleccionan información de estos tres sistemas de claves lingüísticas de manera intercambiable y la usan de modo simultáneo e integrado. Estas claves se encuentran dentro del texto y del lector. Los lectores necesitan los esquemas de ortografía, sintaxis y conceptos presupuestos por el escritor a fin de seleccionar, utilizar y suplir las claves apropiadas para cada texto en particular.

**El sistema grafofónico.** La lengua oral y la escrita pueden considerarse respectivamente sistemas semióticos con símbolos adecuados a su forma: están los símbolos verbales, fonológicos, para el habla y los ortográficos para la escritura. En una lengua de escritura alfabética existen un conjunto de relaciones entre ambos sistemas, que llamamos fónicas. Esto no debe confundirse con la fonética, los sonidos del lenguaje. Las relaciones fónicas nunca son relaciones uno a uno, simples o isomórficas. Podemos usar la ortografía, los patrones sonoros o relaciones fónicas como claves para la lectura, donde los patrones de un sistema invoquen los patrones del otro.

**El sistema léxico-gramatical (estructural).** La gramática de una lengua es su estructura o sistema. Ella hace posible que los símbolos se agrupen en un sistema completo semiótico que representa una amplia gama de relaciones de significados, incluyendo los significados futuros. Halliday (1975) ubica al léxico —el conjunto de palabras de la lengua— como así también a la morfología —la estructura de la palabra— en el mismo nivel que la gramática de la lengua. La gramática es fundamentalmente sintaxis o estructura oracional. La lengua, de acuerdo con las primeras teorías de Chomsky (1957), tiene una estructura profunda estrechamente vinculada con el significado representado. Un conjunto de reglas transformacionales relacionan la estructura profunda con la representación superficial oral que se da al hablar o con la representación superficial escrita que se da al escribir. Una característica fundamental de la representación superficial es el orden de la oración. En idiomas como el inglés, ésa es la característica fundamental de la sintaxis. Los patrones asignan funciones gramaticales a las proposiciones, frases y palabras que están en la oración: la

estructura sintáctica deja en claro qué sustantivo es el sujeto y cuál el objeto. Una serie de morfemas ligados, afijos, forman un sistema inflexional que también indica persona, número y tiempo verbal de sustantivos y verbos. Un tercer sistema en la gramática inglesa es la pequeña cantidad de palabras funcionales, modificadores directos, auxiliares verbales, preposiciones, etc. que no tienen significado léxico pero que hacen posible la creación de patrones oracionales que expresan virtualmente significaciones ilimitadas. Todas estas características sintácticas en su conjunto crean el sistema gramatical de la lengua. Del mismo modo que el escritor debe crear un texto gramatical para transmitir significado, el lector debe usar características gramaticales para crear un texto gramatical. El texto no es comprensible para el lector si no le resulta también gramatical.

En un sentido bien concreto, lo último que sucede al emitir o escribir las oraciones es la elección de las palabras específicas que van de acuerdo con los requerimientos de la estructura superficial. Por ejemplo, asignamos la forma particular de *ser* (*era, eran, soy, somos, estamos siendo, sido*) después de decidir el tiempo verbal, la persona y otras formas gramaticales. El lenguaje es, por ende, mucho más que una serie de palabras. Y para leer las palabras, los lectores deben primero construir una gramática.

**El sistema semántico-pragmático.** El sistema semántico del lenguaje no es simplemente un conjunto de palabras definibles; es la totalidad del sistema con el cual el lenguaje puede expresar significados altamente complejos tanto sociales como personales. Según se dijo anteriormente, el conocimiento que comparten el lector y el escritor influye de modo definitivo en cómo se construye el texto y en el éxito alcanzado por el lector en su comprensión. Posteriormente, el lector debe aportar las referencias y correferencias en respuesta al texto.

El significado pragmático es también parte de este sistema. Siempre es en parte textual y en parte contextual. Las sutiles diferencias existentes entre lo directo y lo sarcástico, lo profano y lo profundo, lo humorístico y lo serio se encuentran en las claves del texto y del contexto del evento de lecto-escritura. Los esquemas del lector influyen en la comprensión pragmática.

Halliday (1975) describe tres funciones del lenguaje. La ideacional proporciona el significado vivencial. Cuando hablamos de rocas y cañones podemos traer hasta el texto imágenes ligeramente diferentes, pero también experiencias compartidas. La función interpersonal implica valores, actitudes y relaciones personales entre el autor y el lector y entre los personajes de una narración. Lo pragmático participa de este significado. La tercera función de Halliday es la textual. La sintaxis hace posible la producción de oraciones con sentido y son las reglas transformacionales del lenguaje las que generan dichas oraciones. Pero un texto es algo más que un conjunto de oraciones bien formadas: tiene una unidad; es coherente y cohesivo. La cohesión de un texto es parte del sistema semántico del lenguaje. Señalamos de manera textual si una información en particular es nueva o si ya ha sido presentada; por ejemplo, en el texto: "*El hijo del portero salió muy temprano. Se despidió de su madre. Él ... llevaba un maletín.*" utilizamos un pronombre (*él*) en lugar de una frase nominal (*el hijo del portero*) porque la información ya ha sido dada. En una conversación escrita extensa, los autores no repiten "dijo él" y "dijo ella"; los turnos de cada hablante mantienen informado al lector respecto de cuál personaje está hablando. En realidad, existe una regla general de economía en los textos orales y escritos que dice que la información ya presentada no necesita incluirse en el texto superficial. Oyentes y lectores conocen esta regla y pueden completar la información no enunciada.

### *Estrategias cognitivas*

Los lectores utilizan estrategias cognitivas generales para la lectura. Tales estrategias asumen particular importancia en la construcción del significado durante los eventos de lectura y escritura.

**Iniciación o tarea de reconocimiento.** La lectura exige una decisión explícita de activar las estrategias y esquemas adecuados. Normalmente, esto se relaciona con una cadena de acontecimientos en particular. Un lector decide leer el periódico matutino con la intención general de averiguar las noticias del día o con la intención específica de buscar una información —en particular el resultado de un partido

de fútbol, por ejemplo. A menudo, sin embargo, el lector utiliza la estrategia de iniciación a partir del momento en que registra algo en su entorno visual como texto para leer. Un ejemplo sería pensar que un vestido tiene un estampado decorativo y luego darse cuenta de que el estampado es letra cursiva.

**Muestreo y selección.** El cerebro humano no es prisionero de los sentidos, ni procesa todo lo que los sentidos le envían. En la lectura, busca información indicando a la vista hacia dónde mirar y qué buscar. Hace un muestreo y selecciona del entorno y de la información que entra por la vista sólo aquella que será más productiva y útil. La eficiencia de cualquier proceso cognitivo exige esta selectividad; de otro modo, los procesos del pensamiento se verían abrumados con datos irrelevantes. Este muestreo y la estrategia de selección constituyen uno de los aspectos de la inteligencia humana más difíciles de simular en una computadora (Schank, 1982). Depende para su efectividad de la totalidad del conocimiento que tiene el lector respecto del lenguaje, de la lectura y del texto específico en el contexto situacional de que se trata.

**Inferencia.** La inferencia es una estrategia general para adivinar —en función de lo que se sabe— la información necesaria pero desconocida. El llamar a la inferencia "mera adivinanza" no la hace mística o aleatoria. Nuestros esquemas y estructuras de conocimiento hacen posible que tomemos decisiones confiables basadas en informaciones parciales en función de las cuales presuponemos la información faltante. Seríamos incapaces de tomar decisiones si, antes de hacerlo, tuviéramos que estar seguros de contar con toda la información necesaria.

Existe un cierto riesgo en las deducciones, dado que éstas pueden resultar erróneas. Pero el riesgo de no hacer suposiciones puede ser aun mayor. Por lo tanto, los lectores llevan a cabo sus deducciones tentativas, dependiendo de cuánta confianza tengan en su capacidad de comprender un texto dado. El nivel de confianza limita su deseo de asumir riesgos, que a su vez limita el proceso de inferencia.

La inferencia se aplica a todos los aspectos de la lectura y a todos los sistemas de claves: los lectores infieren la información grafofónica,

sintáctica y semántica; es más, infieren la información que está explícita y también la implícita. En ningún momento el lector puede saber si la información necesaria eventualmente se volverá explícita en el texto. Si la inferencia sólo estuviera limitada a la información no explícita, ello implicaría que se la podría utilizar únicamente luego de haber leído el texto. Está claro que la estrategia debe aplicarse en el momento en que resulte necesaria durante la lectura. Si la información deducida se torna explícita, entonces el lector confirma su deducción y desarrolla su nivel de confianza según la calidad de las inferencias que ha efectuado.

**Predicción.** El procesamiento receptivo del lenguaje, tanto para leer como para escuchar, exige la capacidad de predecir y anticipar lo que viene; de otra manera, el procesamiento sería en cierto modo retrospectivo, una recopilación de información en un cierto momento posterior a la asignación de sus valores. Pero al comenzar una estructura sintáctica los lectores tienen alguna idea de si se trata de una pregunta, afirmación u orden. Deben saber desde el comienzo de la palabra, frase o proposición dónde es probable que ésta termine. La estrategia de predicción hace que el proceso fluya a medida que el lector construye el texto y el significado. Las predicciones se basan en la información explícita y en la ya inferida, usadas de modo tal que es poco probable que el lector se dé cuenta de cuánto estaba explícito y cuánto tuvo que deducir. Las estrategias cognitivas interactúan en la lectura: los lectores hacen un muestreo en base a sus predicciones e inferencias a la vez que predicen e infieren en base al muestreo que están efectuando.

La estrategia de predicción se ve facilitada si los textos son predecibles para un lector en particular; en realidad, para que un lector dado comprenda un texto dado, la predecibilidad es probablemente un concepto más útil y teóricamente más sólido que el hecho de que ese texto sea legible para tal lector.

La predicción y la inferencia están relacionados y se solapan, pero de todos modos se trata de estrategias diferenciadas. Una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía lo estará en algún punto del texto. Una inferencia proporciona

información que aún no se ha producido en el texto. Todo texto es una representación incompleta de significado, así que los escritores esperan que los lectores hagan inferencias. Sin embargo, en ambas estrategias, los lectores hacen un intento, conscientes de que su predicción o su inferencia en cualquier momento puede verse contrariada por nuevas claves en el texto.

**Confirmación.** Si la inferencia y la predicción implican asumir un riesgo y están limitadas por el nivel de confianza del lector, entonces es necesario que éste realice un autoexamen durante la lectura. El lector debe esperar que tanto las inferencias y predicciones como la comprensión anterior del texto sean congruentes con la nueva información. La estrategia de confirmación es lo que hace posible esta verificación. El lector siempre está dispuesto a contemplar la información rectificadora. En general, la confirmación debe hacerse en base a la significación del texto que se está elaborando. Específicamente, se basa en que se cumplan y no en que se contradigan las expectativas.

Nuevamente, existe una interacción de estrategias y una economía de procesamiento. La misma información que se usa para confirmar las decisiones anteriores se usa también para formular nuevas predicciones e inferencias. Carrithers y Bever (1982) informan que el estudio de los movimientos oculares avala la hipótesis de la confirmación del uso de datos perceptuales en la lectura.

**Corrección.** No sirve de mucho saber que algo está mal si no se puede hacer nada al respecto. Los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado. Las estrategias de corrección son de dos tipos: una consiste en volver a evaluar la información ya procesada y hacer inferencias alternativas, predicciones e interpretaciones alternativas; la otra, es regresar en el texto para recopilar más información. La corrección puede ser casi simultánea con una decisión original, o bien puede surgir en un momento alejado de la decisión original, ya entrada la lectura, por ejemplo, cuando comprendemos que el presunto asesino y primer sospechoso de la novela no pudo haber cometido el crimen.

**Terminación.** Al igual que una decisión deliberada es lo que inicia la lectura, una decisión deliberada también la termina. La estrategia de terminación se utiliza de distintos modos. No se aplica sólo cuando el lector alcanza el fin del texto. Los lectores pueden decidir terminar la lectura en cualquier momento en razón de su falta de interés, falta de comprensión, aburrimiento, falta de tiempo, o cambio en las circunstancias.

Estas estrategias operan juntas en la búsqueda dinámica del significado, en esa búsqueda que nos impulsa a encontrar el sentido del texto. Si bien tales estrategias están disponibles constantemente, existen algunas que ocurren en momentos especiales de la lectura.

#### *Ciclos del proceso de lectura*

La lectura implica una transacción entre el texto impreso y el lector que depende de datos visuales. Una vez que la decisión de leer se ha tomado, la luz que brota de la letra impresa y llega al ojo es procesada ópticamente y perceptualmente transformada de modo tal que permita usar los sistemas ortográficos, sintácticos y semánticos del lenguaje.

A medida que ocurre este procesamiento lingüístico y perceptual, la calidad de la información óptica cambia porque los ojos están dirigidos por el cerebro de manera informada; por ende, la lectura es un proceso psicolingüístico cíclico. El procesamiento perceptual depende de la información óptica, el procesamiento sintáctico opera gracias a la información perceptual y el procesamiento semántico depende de la información sintáctica que ingresa en ese momento. En este sentido, los ciclos son secuenciales, cada uno de ellos depende de los ciclos previos; pero se trata de una secuencia que recuerda al tiovivo, en la cual un ciclo óptico sigue y a la vez precede a un ciclo semántico. Es más, la lectura está orientada hacia una meta y la meta siempre es el significado. Cada ciclo es tentativo y parcial, se funde en el siguiente. La inferencia y predicción hacen posible un salto hacia el significado sin que se completen en su totalidad los ciclos óptico, perceptual y sintáctico. Sin embargo, el lector, una vez que logra comprender, tiene la sensación de haber visto todos los rasgos gráficos, de haber identificado cada estructura y cada palabra, y asignado cada uno de los

patrones sintácticos. La teoría del esquema, en cierta medida, ofrece una explicación a este fenómeno. El lector constantemente está empleando el nivel más alto y más inclusivo de esquema disponible para avanzar hacia el significado. Las estrategias y reglas disponibles al lector le sirven de esquemas para la formación del esquema. El esquema siempre se usa a modo de intento; es decir, un esquema se asigna y se mantiene mientras sea útil pero se lo cambia o abandona con rapidez cuando no puede confirmarse. Bartlett (1932) llama a esto el esquema "que se vuelve contra sí mismo" en ocasión de su uso. Ello significa que cada ciclo puede entenderse sólo dentro del contexto del proceso holístico.

**El ciclo visual (óptico).** El ojo es un instrumento óptico que tiene un lente igual a cualquier lente; tiene un ángulo de visión y una distancia focal, y no puede funcionar en la oscuridad. Dado que el texto escrito es bidimensional y lineal, el ojo debe dar una mirada rápida al texto pero no puede suministrar información visual útil hasta tanto no fije la mirada. Es así que, si el cerebro funcionara como una cámara de fotos, todo proceso visual podría considerarse como una serie de tomas o de cuadros de una película. Pero el cerebro no funciona de ese modo; no vemos nuestro mundo como tomas entrecortadas, rodadas de una nebulosa, sino que —en las palabras de Neisser (1977)—, lo vemos como un todo tridimensional integrado.

Es fácil demostrar que durante la fijación de un ojo, sólo un círculo pequeño de la página está en perfecto foco. Más aun, dado que el lector de español sabe que la disposición del texto sobre la página es horizontalmente lineal, prestará más atención por consiguiente a la dimensión horizontal del círculo que a la vertical, de modo que el campo visual se vuelve aplanado, oval. Sin embargo, en la lectura, los esquemas con los que funciona el cerebro hacen posible usar información del campo visual periférico si ésta es coherente con las expectativas del lector.

Kolers (1969) ha resumido bien el rol de la información visual en la lectura: la lectura se inicia viendo el texto, pero es aquello que se hace con la información visual lo que marca la diferencia entre ver y leer.

**El ciclo perceptual.** En un estudio muy famoso, Miller (1956) demostró que lo que puede recordarse de una breve exposición a un texto depende de la capacidad del cerebro para organizar la información en todos significativos. La variabilidad entre los distintos observadores es de "siete más o menos dos" unidades. Pero si estas unidades son características gráficas, letras, palabras o frases más largas con significado, depende de qué esquema pueda usar el observador para la función de información visual. Por lo tanto, los observadores pueden "ver" y recordar oraciones completas con la misma facilidad y seguridad que pueden ver unas pocas letras ordenadas al azar.

Cattell (1947) demostró el mismo principio hace casi un siglo atrás. Mostró que las mismas características usadas para reconocer una letra podían emplearse para reconocer una palabra. La percepción definitivamente depende de la selección de características altamente significativas y distintivas como así también de inferir con qué todo se relacionan. Pero no es sólo en el contexto del todo que las características son significativas o distintivas. Las narices, por ejemplo, varían considerablemente entre las personas, y para reconocer a alguien rápidamente usamos estas narices distintivas. Sin embargo, sería muy difícil identificarlas sin el contexto de las caras.

Un aspecto de la percepción que debe entenderse es que aprender a qué cosas no debe prestarse atención es tan importante como aprender a qué cosas sí debemos hacerlo. Tomemos, por ejemplo, un conductor que se acerca a una esquina muy congestionada. Darse cuenta de que hay suficiente información en el campo visual como para detener el automóvil aplicando los frenos depende de asignar gran importancia a un punto relativamente pequeño de luz roja e ignorar por insignificantes todas las otras luces. De igual manera los lectores deben usar sus estrategias de selección para elegir sólo la información más útil de entre toda la información que está disponible. El lector no puede almacenar toda la información como una computadora, y luego seleccionar las partes importantes. Si intentara hacerlo, el sistema se sobrecargaría y la comprensión se vería reducida o completamente interrumpida.

**El ciclo sintáctico.** Para obtener significado, el lector debe asignar una estructura sintáctica al texto. Desde el punto de vista transfor-

macional, la proposición es la unidad más significativa porque el significado se expresa en la estructura profunda como un conjunto de proposiciones que son transformadas en oraciones de la estructura superficial a través de la aplicación de reglas transformacionales. El lector debe construir tanto la estructura superficial como la profunda para llegar a las proposiciones y sus interrelaciones y para asignar significado. Halliday (1975) también considera que la proposición es la unidad sintáctica más importante en relación con la gramática y el significado. Consideremos esta oración inicial:

*Miralo irse*

Para lograr dar sentido a esta oración, el lector debe tratarla como un imperativo. Ello requiere darse cuenta de que la oración comienza con un verbo. Sólo al tratarla como imperativa, puede el lector aplicar la regla que aporta el sujeto en la estructura profunda (tú) que no está presente en la representación superficial —es decir la que el lector ve.

*(Tú) Miralo irse.*

Esta oración aparentemente simple tiene una naturaleza bastante compleja y ello se debe a que está compuesta de dos proposiciones. La segunda proposición es en realidad la acción que realiza una tercera persona.

*(Tú) Miralo. <Él se va.>*

El sujeto de la segunda proposición es él, y es él quien realiza la acción de irse. Pero, sin embargo, la acción está expresada con un infinitivo. La estructura subyacente de la segunda proposición es:

*Él se va. (Tú) miras <lo irse> = Tú miras <él irse> = Tú lo miras irse.*

No hay modo de lograr llegar al significado de esta secuencia textual sin pasar por la sintaxis. Pero los imperativos son una parte frecuente del lenguaje, aun para los lectores más pequeños, que tienen desarrollado el esquema para este tipo de oración. Se trata de una oración de dos palabras, sintácticamente compleja pero no tanto como

muchas otras oraciones que se encuentran en textos de todo tipo, inclusive material considerado apropiado para enseñar a leer en los grados inferiores.

Las estrategias de inferencia y predicción juegan un papel muy importante en el ciclo sintáctico. El lector debe haber incorporado una estructura sintáctica dentro de la cual asignar valor simbólico y organizar la información perceptual. El lector utiliza las características y pautas sintácticas del texto para hacer las inferencias y predicciones necesarias; así, la información perceptual se usa para asignar una estructura sintáctica y esta estructura a su vez se usa para asignar valores a la información perceptual.

No pueden reconocerse las palabras a no ser que haya un contexto gramatical en el cual ubicarlas. Halliday (1975) se refiere a este sistema lingüístico como léxico-gramatical porque las palabras en contexto deben tener referencias tanto sintácticas como léxicas interdependientes. En lugar del concepto bastante generalizado de que la oración no puede comprenderse hasta que se reconocen las palabras, en realidad las palabras no pueden conocerse hasta que no se les asigna la estructura en que se encuentran. La asignación de estructura sintáctica por parte del lector se refleja en la entonación utilizada en la lectura en voz alta. Con frecuencia, los lectores vuelven atrás, hasta el comienzo del párrafo o de la oración, para cambiar la entonación al darse cuenta de que la estructura sintáctica asignada debe reformularse.

**El ciclo semántico.** La gramática de una lengua existe fundamentalmente al nivel de las oraciones, si bien hay algunas reglas que son interoracionales. Pero el sistema gramatical de una lengua, a pesar de ser tan complejo, consiste en una cantidad relativamente pequeña de reglas capaces de generar una infinita cantidad de oraciones. Usando reglas sintácticas, el ser humano tiene la capacidad de producir oraciones nuevas, que nunca antes ha emitido, oído o leído, y la seguridad de que serán consideradas gramaticales por otros seres humanos que conocen la lengua.

El sistema semántico de un idioma es mucho más complejo que el sintáctico. Debe ser capaz de transmitir toda la gama de pensamientos, sentimientos y emociones de los usuarios del idioma como perso-

nas y como grupo social. Si bien todos los usuarios de la lengua controlan las reglas que se le aplican (a pesar de que éstas varían un tanto de dialecto a dialecto), no puede suponerse que controlen todo lo que la lengua puede querer significar o la totalidad del vocabulario, frases, expresiones idiomáticas y estilo que los autores de textos utilizan para significar. Es por ello que nadie podría comprender la totalidad de los textos existentes o que pudieran llegar a existir en un idioma dado. Los escritores y lectores deben compartir una base de conocimiento y un conjunto de recursos semánticos —incluyendo estilos especializados, terminología especial, formatos especiales de textos y mecanismos cohesivos especiales— para lograr un alto grado de comunicación a través de la lengua escrita.

Piaget (1971) nos ayuda a comprender cómo se construye el significado. Es fácil asimilar información a medida que leemos siempre que ésta se corresponda con nuestros esquemas existentes. Cuando hay un conflicto entre aquello que creemos que sabemos y lo que estamos aprendiendo, entonces debe darse una acomodación para reconstruir esos esquemas. Los lectores deben ser capaces de aprender a través de la lectura, en el sentido de asimilar nuevos conocimientos para los esquemas ya establecidos y también para acomodar los esquemas existentes a los nuevos conocimientos. Pero la capacidad del lector de comprender un texto dado está muy limitada por sus conocimientos conceptuales y vivenciales, y existen fuertes limitaciones a la cantidad de conocimientos nuevos que pueden obtenerse de la lectura de un texto en particular.

El grado de conocimiento que tenga el escritor de su audiencia y en qué medida ha elaborado su texto para adaptarlo a dicha audiencia establecen la gran diferencia en la predecibilidad y comprensión de un texto. Sin embargo, dado que la comprensión resulta de las transacciones lector-texto, lo que el lector sabe, quién sea el lector y qué valores lo guíen, como así también qué propósitos o intereses tenga, tendrán un rol vital en el proceso de lectura. Se sigue de ello que la comprensión de un texto dado varía de lector a lector. El significado en último grado es creado por cada uno de ellos.

Un vocabulario extenso es sin lugar a dudas una característica del lector capaz de comprender una amplia gama de textos. Pero es un

error pensar que los ejercicios para ampliar el vocabulario pueden producir una mejora en la comprensión. El lenguaje se aprende en el contexto en el cual se lo usa. Los significados de las palabras están incorporados en la relación con el concepto; el lenguaje facilita el aprendizaje, pero es la evolución conceptual la que crea la necesidad del lenguaje. Sin ella, las palabras son formas huecas. De modo que el vocabulario se crea en el transcurso del uso del lenguaje, lectura incluida. Es, probablemente, más correcto decir que una persona tiene un gran vocabulario porque lee mucho que decir que lee bien porque tiene un gran vocabulario.

Hemos puesto énfasis en la lectura como proceso de búsqueda de significado. Es esa búsqueda de significado lo que preocupa al lector y unifica el uso de las estrategias y ciclos que exige el proceso. El significado es tanto la información que entra como la que sale del proceso. Es por esa razón que ciertos aspectos del proceso y su funcionamiento no pueden aislarse de la meta última que es la construcción del significado. Aprender a leer implica armar dicho proceso. Y ello resulta mucho más difícil si la enseñanza lo desarma.

#### *Flexibilidad y diversidad en la unidad*

No es posible leer sin usar las estrategias y ciclos descritos anteriormente. No es posible leer sin participar de una transacción con el texto y sin buscar su significado. Estos conceptos esenciales son universales y están presentes en la lectura de cualquier tipo de texto, en cualquier idioma, con cualquier estilo, propósito y ortografía. Los lectores desarrollan estrategias y esquemas para enfrentarse con todo tipo de texto con diferentes propósitos y en diferentes idiomas con ortografías diferentes. Las novelas tienen una macroestructura diferente de los ensayos o de los textos informativos, de modo que los lectores deben desarrollar un conocimiento del texto adecuado para cada tipo de texto a fin de poder utilizar la inferencia y la predicción con eficacia. El alemán tiene una estructura oracional diferente del inglés y los lectores de cada lengua asignan las estructuras sintácticas apropiadas a cada lengua. El hebreo usa un alfabeto distinto y una dirección diferente del inglés. Los lectores de hebreo tienen estrategias

ópticas y perceptuales para captar el texto de derecha a izquierda e infieren las vocales en función de la ortografía, la sintaxis y la semántica, dado que éstas no están representadas en el texto como en los idiomas que utilizan el alfabeto latino. Todo ello exige flexibilidad y variabilidad dentro del proceso único con características universales que se requiere para dar sentido a lo impreso. Y de esto se trata la lectura.

#### **Qué se sabe y quién lo sabe**

Hace veinticinco años que comencé a construir un modelo del proceso de lectura y en ese lapso mucho es lo que se ha aprendido. Quienes se ocupan de la alfabetización y del desarrollo de la lengua escrita tienen un conocimiento integrado y cada vez más potente de la lectura, el texto y la escritura en el cual fundamentar su investigación. Todo ello, sin embargo, no tendría significado alguno si el conocimiento no se compartiera y no fuera usado por los profesionales cuyo trabajo es ayudar a la gente —en particular a la gente joven— a alfabetizarse. Afortunadamente, la enseñanza como profesión está llegando a la mayoría de edad. No sólo los docentes tienen mayor conciencia de este conocimiento básico y lo están usando, sino que también están asumiendo la responsabilidad de traducirlo en pedagogía práctica y experiencias auténticas de alfabetización para sus alumnos. Los maestros ya no están satisfechos de que los investigadores o los autores de textos les digan qué hacer y cuándo hacerlo. Están tomando decisiones profesionales en nombre de sus alumnos. Están diseñando programas de estudio e inventando metodologías congruentes con la concepción transaccional sociopsicolingüística de los procesos de alfabetización. El conocimiento se está produciendo en la pizarra de la educación, donde maestros y alumnos enfrentan las realidades de la enseñanza y del aprendizaje.

El conocimiento actual es compartido e implementado de modo tan amplio que ha sacudido las bases de las instituciones educativas más resistentes al cambio y a los nuevos conocimientos: las industrias editoriales de libros de textos y de pruebas. Ambas han tomado conciencia de que los maestros han adquirido una cantidad tal de conociemien-



tos al respecto que ya no aceptarán ni viejos fundamentos ni pruebas anticuadas.

¡Qué época ésta para los investigadores dispuestos a dejar de lado los viejos paradigmas, dejar el laboratorio, entrar al aula, y compartir la revolución copernicana que ha llegado a la alfabetización!

### Notas

Este artículo fue actualizado en base a un trabajo publicado en "Unity in Reading" (Unidad en la lectura), de A.C.Purves y O.Niles (eds.), *Becoming readers in a complex society (Llegar a ser lectores en una sociedad compleja)* 83° Anuario de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, Parte I. Chicago, IL: Universidad de Chicago Press, 1984.

### Bibliografía

- Adams, M.J. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Altwerger, B. y Goodman, K.S. (1981, junio) *Studying text difficulty through miscue analysis*. (Program in Language and Literacy, Occasional Paper N° 2). Tucson, AZ: University of Arizona.
- Anderson, J. (1982) *The writer, the reader, and the text*. Trabajo presentado en el 19th Annual United Kingdom Reading Association Reading Conference. Newcastle-upon-Tyne, Inglaterra.
- Bartlett, F.C. (1932) *Remembering: A study in experimental and social psychology*. London: Cambridge University Press.
- Bornuth, J. (1978) Value and volume of literacy. *Visible Language*, 12, 118-161.
- Camourne, B. y Rousch, P. (1979) *A psycholinguistic model of the reading process as it relates to proficient, average, and low ability readers* (Teach. Rep.) Wagga, Wagga, NSW, Australia: Riverina College of Advanced English, Sturt University.
- Carnithers, C. y Bever, T.G. (1982) *Eye movement patterns confirm theories of language comprehension*. Manuscrito no publicado. Columbia University, New York, NY.

- Cattell, J.M. (1947) James McKeen Cattell, man of science. En A.T.A. Poffenberger (ed.) *Psychological research* (Vol. 1, pp.13-23). Lancaster, PA: Science.
- Chall, J.S. (1967) *Learning to read. The great debate*. New York: McGraw Hill.
- Chapman, J. (1981) *The reader and the text*. En J. Chapman (ed.) *The reader and the text*. London: Heinemann.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. The Hague, Netherlands: Mouton.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982) *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann. (Original en español: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.)
- Fries, C. (1952) *The structure of English*. New York: Harcourt Brace.
- Goodman, K.S. (1967, mayo) *Reading: A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman, K.S. (1969) *Analysis of reading miscues: Applied psycho-linguistics*. *Reading Research Quarterly*, 5(1), 9-13.
- Goodman, K.S. (1983) *Text features as the relate to miscues: Determiners* (Program in Language and Literacy, Occasional Paper N° 8.) Tucson, AZ: University of Arizona.
- Goodman, K.S. (1984) *Unity in reading*. En A.C. Purves y O. Niles (eds.) *Becoming readers in a complex society*. 83rd. Yearbook of the National Society fo the Study of Education, 1, pp. 79-114. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Goodman, K.S. y Bird, L. (1982) *On the wording of texts: A study of intra-text world frequency*. (Program in Language and Literacy, Occasional Paper N° 6). Tucson, AZ: University of Arizona.
- Goodman, K.S. y Burke, C.L. (1973, abril) *Theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance*. (Project N° 9-0375. Washington, DC: U.S. Office of Education.
- Goodman, K.S. y Gespass, S. (1983) *Text features as they relate to miscues: Pronouns*. (Program in Language and Literacy, Occasional Paper N° 7). Tucson, AZ: University of Arizona.
- Goodman, K.S. y Goodman, Y.M. (1978) *Reading of American children whose language is a stable rural dialect of English or a language other thanb English* (Final Rep. Project NIE-C-003-0087). Washington, DC: National Institute of Education.
- Goodman, Y.M. (1980) *The roots of literacy*. En M. Douglas (ed.) *Forty-fourth yearbook of the Claremont Reading Conference*. Claremont, CA: Claremont Graduate School.

- Goodman, Y.M. (ed.) (1991) **How children construct literacy: Piagetian perspectives**. Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, Y.M. y Wilde, S. (1992) **A community of writers**. New York: Teachers College Press.
- Grice, H.P. (1975) **Logic and conversation**. En P.A.N.J.L. Cole (ed.) **Speech acts: Volume 3, syntax and semantics**. New York: Academic.
- Halliday, M.A.K. (1975) **Learning how to mean: Explorations in the development of language**. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1975) **Cohesion in English**. London: Longman.
- Huey, E.B. (1908) **The psychology and pedagogy of reading**. New York: Macmillan.
- Kolers, P. (1969) Reading is only incidentally visual. En K.S. Goodman y J. Fleming (eds.) **Psycholinguistics and the teaching of reading**. Newark, DE: International Reading Association.
- Lindberg, M. (1977) **A descriptive analysis of the relationship between selected prelinguistic, linguistic, and psycholinguistic measures of readability**. Disertación doctoral no publicada. Wayne State University, Detroit, MI.
- Marek, A. (ed.) (1985, noviembre) **Annotated bibliography of miscue analysis (Program in Language and Literacy, Occasional Paper N° 16)**. Tucson, AZ: University of Arizona.
- Miller, G. (1956, marzo) The magic number seven plus or minus two: Some limits on our capacity in information processing. *Psychological Review*, 63, 81-92.
- Neisser, U. (1977) **Cognition and reality**. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Piaget, J. (1971) **Psychology and epistemology**. New York: Grossman.
- Rosenblatt, L.M. (1981) **The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Schank, R.C. (1982) **Reading and understanding: Teaching from the perspective of artificial intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Searle, J.R. (1969) **Speech acts**. New York: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1982) **Understanding reading (3ra. edición)**. New York: Cambridge University Press. (Existe traducción al castellano: *La comprensión de la lectura*. Madrid: Trillas, 1983).
- Spiro, R.J.; Bruce, B.C. y Brewer, W.F. (1980) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.