

VII Encuentro Latinoamericano de Bibliotecarios, Archivistas y Museólogos

Eje Temático: Diálogos Interdisciplinarios

**Dra. Maritza Farlora Z.
Universidad de Playa Ancha**

Ayudar a leer la palabra escrita: vinculando la dimensión cultural con los aportes de la lingüística actual.

Resumen

Cuando pensamos en fomentar la lectura, nos solemos situar en lo referido a las iniciativas culturales vinculadas con el objeto libro y las prácticas lectoras. Por otra parte, los avances producidos al interior de la lingüística respecto de los procesos que transitan los sujetos al momento de comprender un texto escrito se han asociado con investigaciones experimentales de corte científico. En razón de la relevancia de la lectura para el desarrollo de la cultura y del bienestar de los sujetos en comunidad, es imprescindible concebir la práctica de lectura acercando ambas miradas. Este trabajo explora en los principales aportes de la lingüística actual para la comprensión lectora que se constituyen como un aporte para una práctica de mediación de la lectura, con el objetivo de articular un procedimiento integrado hacia una didáctica de la lectura.

Introducción

La acción de leer es una práctica que concita el interés de diversas disciplinas en el entendido que es una dimensión de los seres humanos que nos permite la comunicación de saberes, la afirmación de identidades individuales y colectivas, la reflexión y la crítica al saber establecido y la participación, de manera activa, en el mundo globalizado de hoy. Desde esta perspectiva, se comprende el interés por sistematizar prácticas y procedimientos para que no sólo la institución escolar sea la que deba velar por el desarrollo de ciudadanos lectores.

La ampliación del marco de acción de las prácticas de lectura trasciende entonces esta visión asociada al aprendizaje de determinadas materias e incorpora una dimensión referida a la identidad personal de los sujetos, que se articula desde su hacer personal y profesional (Ramos, 2014).

En esta lógica se incorporaron en nuestro país iniciativas gubernamentales para incrementar el número de sujetos lectores más allá de la estructura formal de la escuela. Así, la iniciativa de ley nº 19.227 promulgada en 1993 y dio el marco para un Plan Nacional de Lectura que propuso, en un primer momento, la creación de redes en las instituciones y la comunidad y el impulso de campañas para mejorar los hábitos lectores. La promoción de una Política Nacional del Libro y la Lectura, de carácter permanente y de un Plan Nacional de Lectura se instituyeron en la segunda mitad de la década pasada, y su principal aporte fue reconocer el fomento de la lectura como una política del Estado. Las políticas implementadas desde este momento han apuntado a la articulación y colaboración de organismos estatales (Mineduc, CNCA y DIBAM) y la implementación de programas dirigidos a la primera infancia, la familia, y a generar las condiciones para que los ciudadanos accedan a los libros y a su lectura.

En este contexto, resulta provechoso relevar algunos aportes de la lingüística al fomento de la lectura, específicamente en su dimensión psicolingüística en la descripción de los procesos cognitivos que subyacen a la práctica de la comprensión lectora. La sistematización y divulgación de estos hallazgos se considera como un componente esencial para el desarrollo de

hábitos lectores, en la consideración que tras un mal lector, la mayor parte de las veces hay un mal comprendedor.

La comprensión lectora

Una primera aproximación a la comprensión, desde la perspectiva de los procesos implicados cuando un sujeto se enfrenta a la lectura, se entiende como un proceso constructivo de parte del lector, quien elabora un modelo de situación (Van Dijk & Kinstch, 1983) a partir de la información que viene del texto y la que él posee en su sistema de memoria como conocimiento previo.

En este sentido, la comprensión profunda o creación de un modelo de situación se produce sólo en la medida en que el lector genera una representación coherente, resultado de que la realidad propuesta en el texto (relaciones de causalidad, temporalidad, espacialidad, emocionalidad, entre otras) tiene algún nivel de similitud con sus conocimientos previos sobre el mundo.

El proceso comprensivo se inicia con una representación en el sistema de memoria de la superficie textual que reproduce las palabras y la sintaxis del texto. De manera paralela, si es un buen comprendedor, el lector/oyente construye un segundo nivel de representación en su memoria denominado base de texto (Van Dijk & Kinstch, 1983), es decir, unidades semánticas o proposiciones que comparten el mismo argumento e interrelacionadas por diversos tipos de relaciones, temporales, causales. En este nivel el comprendedor reorganiza jerárquicamente estas proposiciones de acuerdo al nivel de importancia que adquieren en consecución de asignar un sentido global al texto o coherencia de

nivel más global denominado macroestructura (van Dijk & Kinstch, 1983) y que remite a la elaboración del tema del texto. En este segundo nivel de comprensión la coherencia otorgada a las proposiciones como un todo se produce en relación a los significados que emergen del texto y conocimientos previos sobre el género discursivo del texto, la situación comunicativa.

El nivel más alto de comprensión lectora es el referido a la construcción de un modelo de situación (Van Dijk & Kinstch, 1983, Kinsch, 1998, Tapiero 2007), práctica lectora que consiste en la elaboración por parte del lector de los eventos, acciones, sujetos y la situación evocada en el texto, a partir del procesamiento de la base del texto. En este nivel de comprensión el lector incorpora experiencias previas desde su sistema de memoria episódica y semántica, que presentan cierto nivel de similitud con lo leído, además del conocimiento general sobre las experiencias o sucesos planteados en el texto y el contexto y la situación en que éstos ocurren. De esta manera, es posible afirmar que la comprensión es un proceso que está más fuertemente vinculado con los conocimientos de tipo pragmático que posee el lector y menos con la dimensión semántica de las palabras que lo constituyen (Tapiero 2007).

El mundo previo del lector

Diversos autores coinciden en señalar que la posibilidad de asignar significado y discriminar la importancia de los enunciados o proposiciones para la construcción del significado depende de que el lector cuente con ciertos marcos o esquemas o (Minsky, 1975; Rumelhart, 1977) que se activan al momento de la

comprensión y permiten al lector otorgar a una proposición particular un sentido global.

Entender que al leer un texto es preciso que el lector active sus conocimientos previos constituidos por unidades como esquemas o marcos de acción supone que leer no refiere a la asignación de significado en relación sólo con las palabras que componen un texto, sino que a la familiaridad con la situación descrita en el texto, que debe tener algún nivel de relación con el conocimiento previo del lector (Tapiero, 2007).

Ser un lector estratégico

Un aspecto importante de comprender es que el lector lleva a cabo esta acción en función de los fines o propósitos que se propone al enfrentarse al escrito o a escuchar la lectura, es decir, esta acción es de carácter estratégico, lo que significa que el resultado de la comprensión de este texto dependerá de la capacidad del lector de resolver el problema de significado que le demanda la lectura a partir de las relaciones de coherencia que establece entre los enunciados del texto y su conocimiento de los referentes, las relaciones de causalidad y temporalidad que recupere de su conocimiento previo al momento de asignar significado.

Algunos aspectos a considerar para guiar la lectura

De lo planteado en relación con los aportes de la psicolingüística a la comprensión lectora rescatamos el rol central del lector en la asignación de un significado para

el texto, lo que se manifiesta en la importancia de contar con unos propósitos de lectura y el valor de la activación de los conocimientos previos.

Ya se ha comentado el rol central del lector en la comprensión, quien en razón de contar con unos propósitos u objetivos de lectura desarrolla y/o actualiza unas estrategias de lectura relacionadas con sus fines y con el tipo de texto con que se encuentra: leer para vivir en comunidad, leer para estar informado, leer para entretenerse, leer para pasar el tiempo (Parodi, Peronard e Ibañez, 2010).

Desde esta perspectiva, la oferta lectora debe estar enfocada a satisfacer las diversas necesidades de los sujetos considerando variados géneros discursivos, que les permitan luego a los lectores activar estos formatos comunicativos como conocimiento previo, debe fundamentarse en reconocer los contextos en los que las personas se desenvuelven y la funcionalidad que puede cumplir el material elegido para la satisfacción de necesidades humanas vitales.

En relación con la lectura en la infancia, el niño debe vivir un encuentro gratificante con el mundo letrado; sus primeros contactos con las letras requieren de la experimentación de esta finalidad, es decir, leer y escribir deben servirle para explicarse de mejor manera el mundo que habita: juntar imágenes y signos del cuento que ha oído muchas veces, leer etiquetas de su comida preferida, escribir su nombre, el de su familia, el de los jugadores de su equipo preferido, escribir lo que cree.

Respecto de la importancia que tiene el conocimiento previo que posee el lector para la comprensión de los discursos; es preciso recordar que ésta se

produce en virtud de la interacción del sujeto con el texto, quien otorga coherencia a lo leído a partir de las inferencias que realiza, buscando en sus sistemas de memoria los elementos que tengan alguna similitud con lo leído. Desde esta perspectiva se debe potenciar la vinculación de la comunidad con los libros, pero sobre todo guiar una didáctica que apunte más allá de la idea de motivar a la lectura y que se instale en la revisión de quienes son los lectores, qué mundos habitan y qué experiencias sobre el mundo tienen; para sobre estos elementos intentar guiar la vinculación entre el mundo conocido por el lector y el mundo que le ofrece el libro presentado.

Así, potenciar la lectura debe considerar la identificación de los diversos grupos humanos y culturas de manera diferenciada, yendo más allá de lo etario e incorporar variables como espacio geográfico en que se habita, ejercicio profesional, género, entre otras; que signifiquen una posibilidad de comprensión real para el lector y que efectivamente lo acerquen amigablemente al mundo letrado, que le permitan la identificación con lo leído y lo incorporen a una sociedad que debe poner en el centro a los potenciales lectores y trabajar por ponerse a su servicio.

Bibliografía

Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371- 395.

Kintsch, W. (1998). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Minsky, M. A. (1975). A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (ed.). *The Psychology of Computer Vision*,(pp 211-277). New York: McGraw-Hill.

Parodi, G. (coord.), Peronard, M. & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.

Ramos, E. (2014). Plan de fomento de la lectura en Chile: Un proceso de construcción participativa.

Rumelhart, D. (1977). The representation of knowledge in memory, en R. Anderson, Spiro, R. y Montague, E. (eds.). *Schooling and the Acquisition of knowledge*, Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum. pp 99-136.

Tapiero, I. (2007). Situation models and levels of coherence. New York: Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.