







# Saber leer

Giovanni Parodi  
(coord.)

**AGUILAR**

© 2010, Instituto Cervantes  
© 2010, Giovanni Parodi (coord.),  
Marianne Peronard y Romualdo Ibáñez

© De esta edición:  
2010, Santillana Ediciones Generales, S. L.  
Torrelaguna, 60. 28043 Madrid  
Teléfono 91 744 90 60  
Telefax 91 744 90 93  
www.aguilar.es  
aguilar@santillana.es

Diseño de cubierta: Txomin Arrieta

*Primera edición: febrero de 2010*

ISBN: 978-84-03-10088-6  
Depósito legal: M-2.025-2010  
Impreso en España por Unigraf, S. L. (Móstoles, Madrid)  
Printed in Spain

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y ss. del Código Penal).

*A Juani, Carolina y Hugo*



# Índice

<i>Introducción</i> .....	11
<i>Agradecimientos</i> .....	17
I. ¿QUÉ ES SABER LEER? .....	19
Introducción .....	19
Algunos alcances del concepto <i>leer</i> .....	21
Las características de los signos y la lectura .....	38
Saber leer y la adquisición de la lengua materna .....	40
Los procesos de adquisición/aprendizaje de la lengua escrita .....	42
El texto escrito .....	53
El lector y sus objetivos de la lectura .....	55
II. EL TEXTO ESCRITO COMO OBJETO DE LA LECTURA: CARACTERÍSTICAS, CONOCIMIENTOS IMPLICADOS Y ESTRATEGIAS ASOCIADAS .....	61
Introducción .....	61
El concepto de texto y la lectura .....	62
Los objetivos de la lectura .....	66
Características de los géneros y estrategias de lectura...	83
III. ESTRATEGIAS QUE NOS AYUDAN A COMPRENDER LO QUE LEEMOS .....	95
La inquietud de enfrentar la hoja de papel, el monitor del ordenador o la pantalla del teléfono móvil .....	95
Los textos y las conexiones que debe realizar un lector activo .....	96

Leer y escribir como procesos interconectados.....	120
Saber leer textos multimodales .....	122
<b>IV. LEER Y APRENDER A PARTIR DE LOS TEXTOS ESCRITOS..</b>	<b>135</b>
Introducción .....	135
Aprender a partir de los textos escritos: desde aprender a leer hasta leer para aprender .....	136
Accesos a leer para aprender: la comunicabilidad de lo leído.....	142
Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura .....	150
¿Cómo llegar a ser un lector activo que logre todas estas estrategias? Los mapas conceptuales como mecanismo integrador .....	163
Leer y aprender con las nuevas tecnologías: papel y pantalla de ordenador .....	167
<b>V. LEER EN LA UNIVERSIDAD Y EN EL MUNDO</b>	
PROFESIONAL.....	175
Introducción .....	175
Dificultades para leer y aprender en ambientes académicos y profesionales .....	176
Géneros académicos y géneros profesionales a través de las disciplinas .....	177
Lectura y escritura como accesos al saber disciplinar...	182
Variedad y riqueza de géneros en la comunicación especializada.....	185
Definiciones y ejemplificaciones .....	195
<i>Corolario</i> .....	201
<i>Bibliografía complementaria</i> .....	211

## Introducción

Saber leer y aprender a partir de los textos escritos es, sin duda, una paradoja en nuestra sociedad actual. A pesar de que suponemos que la educación formal escolar, cada día con mayor cobertura en muchos países del mundo, podría asegurar un debido proceso de instrucción y aprendizaje de la lectura, bien sabemos que el asunto no es tal. Incluso a pesar de la masificación de la comunicación escrita, no existe certeza de que los lectores lean y comprendan de forma cabal la información que circula con mayor democratización a través de los diversos formatos digitales. Y es justamente allí donde reside la paradoja.

Saber leer se ha vuelto una habilidad fundamental en la cultura letrada actual y en el mundo globalizado contemporáneo. Los nuevos formatos digitales, entonces, imponen nuevos modos de leer y desafían al lector a participar de nuevos planes estratégicos, en donde su protagonismo como interactuante con el escritor —a través de la virtualidad— adquiere relevancias insospechadas.

Desde este escenario, *Saber leer* se proyecta como una obra orientada a un público amplio, constituido principalmente por personas interesadas en los procesos de lectura, comprensión y aprendizaje. El marco que sustenta nuestra aproximación a la lectura corresponde a la lingüística contemporánea y, por ello, nuestra perspectiva es psicosociolingüística. Psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social, por cuanto consideramos el contexto cultural y situacional que

determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos. Esto quiere decir que buscamos aclarar algunos núcleos temáticos relevantes y atingentes a los procesos de decodificación, es decir, la relación entre sonidos y letras, pero sobre todo concentra la atención en las características del texto escrito, los rasgos y habilidades del lector y los procesos implicados en la construcción activa de los significados implicados en lo leído. Especial tratamiento se brinda a las estrategias de lectura y ellas se ejemplifican a partir de textos diversos de extensión breve, tanto en la perspectiva monomodal como multimodal (con gráficos, figuras, imágenes, etcétera). También un foco importante lo constituye «leer y aprender», en especial distinguiéndolo, por ejemplo, de un eje fundamental como «leer y memorizar».

*Saber leer* nace como un libro que busca ayudar, por una parte, a divulgar —por medio de un lenguaje no especializado pero con apoyo y rigor científico— lo que significa leer con pericia como lo hace un lector experto. También intenta ayudar a aclarar con precisión algunos núcleos conceptuales fundamentales para el desarrollo de esta habilidad. Así, *Saber leer* se constituye en un texto de consulta para interesados en mejorar sus habilidades lectoras y también para quienes buscan información inicial acerca de los procesos involucrados en el acto de lectura. Del mismo modo, este libro aborda las relaciones entre lectura y los diversos tipos de textos escritos no sólo verbales sino multimodales y pone acento en las variedades de géneros discursivos a nivel universitario como profesional en algunas disciplinas del saber especializado.

De modo particular, se pretende hacer un esfuerzo por evitar el uso de términos excesivamente especializados y, de hacerlo, se acompañarán de definiciones simples, diagramas y ejemplos ilustrativos. Estos ejemplos y aplicaciones tratan de mantener siempre presente la unidad en la diversidad que caracteriza nuestra lengua, evitando los localismos, tanto americanos como peninsulares.

Ahora bien, de modo más preciso, el capítulo I se articula como un eje introductorio en el que se revisan inicialmente muchos de los temas que se profundizarán en los capítulos siguientes. No obstante, como una aproximación primera, se pone especial énfasis en explorar las variadas y amplias concepciones subyacentes al término *leer*. También se entregan herramientas para comprender que la lectura, a diferencia de la oralidad, no viene codificada de modo genético en la especie humana y que, por tanto, debe ser enseñada y aprendida en contextos formales. Esto no quiere decir que la lengua oral no requiera de entrenamiento y apoyo para su total desarrollo, sino que —dado que no todo ser humano normal desarrolla espontáneamente la modalidad escrita de la lengua— es necesario en los pueblos que sí cuentan con escritura implementar sistemas educativos que la desarrollen y afiancen.

De forma seguida y complementaria, el capítulo II aborda el concepto de texto y de género así como los objetivos de lectura por parte del lector. Especial énfasis se ha puesto en acercar al lector de este libro a una rica mirada de las concepciones de texto, separándolo de la oración como constructo gramatical y científico e incrustándolo en otro concepto algo más sociocomunicativo como es el de género discursivo. El principio de unidad semántica como actualización material de naturaleza lingüística de una intención comunicativa es el que enmarca este capítulo. Desde esta óptica, se revisan diversos modos de organización del texto y ciertas formas estructuradoras de la presentación de la información en el texto.

En el capítulo III describimos una serie de estrategias de lectura en cuanto procedimientos que pueden servir para que un lector centre su atención en determinada información textual y logre desarrollar mejores procesos de lectura y comprensión. Estas sugerencias estratégicas no constituyen recetas ni pasos infalibles, pues las estrategias mismas —por definición— son personales y típicas de cada lector que enfrenta un texto escrito y que está motivado por objetivos par-

ticulares de lectura. Ellas constituyen decisiones individuales que cada lector desarrolla a lo largo de su vida en su progresivo proceso de enfrentar y leer textos en contextos y situaciones diversas con demandas variables. En este marco, el capítulo III presenta una variedad de posibles contextos en los que un lector puede poner en juego estrategias de lectura que lo lleven a resolver problemas puntuales. Así, pasamos revista a textos puramente verbales hasta llegar a los llamados textos multimodales, en los cuales se conjuga información verbal pero también información gráfica, como por ejemplo, dibujos, tablas, diagramas, etcétera.

Siguiendo esta línea desde el texto hacia las estrategias, llegamos a un núcleo central de la lectura y una de sus funciones muy relevantes en el mundo contemporáneo, esto es, leer para aprender a partir de los textos escritos. De este modo, el capítulo IV se articula como una espiral en que de manera secuencial se desencadenan algunos pares de conceptos fundamentales tales como: *lectura y aprendizaje*, *lectura y memoria*, y *lectura y comunicabilidad de lo leído*. Posteriormente, se ofrecen algunas pistas para llegar a ser un lector estratégico mediante el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la lectura activa e interactiva. En la parte final del capítulo nos concentramos en la lectura y el aprendizaje, pero ahora en lo que respecta a textos digitales en la red de redes, es decir, textos en páginas electrónicas. Un aspecto interesante que emerge de estas reflexiones es el nuevo protagonismo del lector en la lectura en pantalla de ordenador. Una constante de este capítulo, así como de todos los otros, es que en cada paso se presentan y comentan textos que sirven de ejemplos ilustrativos del concepto o estrategias analizadas, de modo que la lectura se hace más fluida y didáctica y, por ende, menos abstracta.

Si saber leer se hace una cuestión relevante hoy en día, alcanzar a construir aprendizajes de calidad y perdurables en el tiempo constituye otro eslabón singular dentro de esta cadena de procesamientos del texto escrito. Sin embargo, es también importante familiarizar a los lectores con ejemplares

de los textos que eventualmente pueden encontrar en su vida académica y en el mundo profesional o laboral. Consideramos interesante ejemplificar la enorme riqueza de los denominados géneros discursivos como constructos cognitivos, lingüísticos y sociales que permiten a los seres humanos interactuar y construir relaciones sociales, afectivas y, sobre todo, académicas y laborales, poniendo de relieve la importancia de las disciplinas científicas y su estrecha vinculación con los textos escritos como mecanismos de acceso al conocimiento especializado hoy en día tan valorado. En este vértice de importantes variables, en el capítulo V ofrecemos una aproximación preliminar a la diversidad de géneros discursivos que se generan en la comunicación escrita, sobre todo académica y profesional a partir de cuatro disciplinas; todo ello con base en los textos del *Corpus PUCV-2006*. Para cumplir este objetivo, se definen y ejemplifican veintiocho géneros especializados.

Cerramos el libro con un apartado que no hemos querido nombrar como capítulo debido —en parte— a su corta extensión y a su carácter más bien de reflexión final y análisis de lo comprometido y lo efectivamente alcanzado en este libro.

Por último, hemos creído necesario ofrecer una lista de referencias bibliográficas a modo de complemento y camino exploratorio para aquellos lectores que deseen profundizar algunos de los temas abordados en este volumen. Ellas se entregan mediante organización alfabética con el fin de no jerarquizar preferencias o sugerencias. También hemos realizado un esfuerzo por mantener mayoritariamente fuentes bibliográficas en lengua castellana.

Ahora bien, en un terreno más personal, debo señalar que este libro se constituye en una pieza única en su génesis y desarrollo, y así será por siempre dentro de la Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. En él se hace carne uno de los objetivos centrales de la academia: la relación maestro-discípulo. Marianne-Giovanni-Romualdo constituyen una doble conexión encadenada entre maestra-discípulo-maestro-discípulo. Es única porque no habrá otra que involucre a una de

las fundadoras de la ELV y de la psicolingüística en Chile y dos de sus discípulos, pero a la vez entre Giovanni y Romualdo también existe una relación maestro-discípulo.

Así, siendo soñadores pero con los ojos bien abiertos, el mito clásico se hace fuerte y se transmite la antorcha. La lectura nos ha unido a los tres como eje articulador en la investigación, pero —al mismo tiempo— nos ha hecho encontrarnos en los sentimientos humanos más fuertes. Los maravillosos momentos que este libro nos ha regalado son un baluarte en nuestras vidas. Y se han construido como una magnífica excusa para pasar muchas horas conversando, discutiendo y haciendo ciencia en torno a uno de nuestros máximos intereses científicos y apasionantes enclaves de investigación: la lectura y los textos escritos. Hemos intentado poner en este libro nuestros esfuerzos y creatividad para transmitir a una audiencia amplia algunas ideas centrales acerca de saber leer y saber aprender a partir de los textos escritos.

Esperamos que nuestra empresa sea digna de tan magníficos lectores.

GIOVANNI PARODI

Coordinador

Valparaíso, Chile, octubre de 2009

## Agradecimientos

*Saber leer* también implica saber reconocer y agradecer. Y si éste es un libro acerca de la lengua escrita, nada mejor que dejar estas expresiones perpetuadas en papel.

Todo libro, aunque a veces el o los autores no deseen reconocerlo, debe gran parte de su estado final a una red de colaboradores. Pensar lo contrario sería una muestra de egocentrismo y audacia. Es muy cierto que existen obras más personales que otras y en las cuales el rol de un escritor único ha estado muy en el centro de la acción. Pero también es cierto que como individuos sociales, inmersos en un contexto y en una cultura, siempre debemos a otros gran parte de lo que somos.

Este libro es prueba de lo señalado al inicio del párrafo anterior, es decir, nos debemos a un grupo, a un colectivo y a una magnífica red de amigos, colegas, parientes y colaboradores. Pero sobre todo debemos agradecer a nuestras parejas en el amor: Juani, Carolina y Hugo, quienes con tremenda generosidad nos comparten con un segundo amor, como es el desarrollo de la ciencia y su divulgación.

Por supuesto que los responsables de cada palabra y del texto total somos cada uno de nosotros y los tres al mismo tiempo. Como un todo, nosotros, los tres autores, nos hacemos cargo de lo aquí dicho: de lo posiblemente bueno, pero también de los errores o faltas.

Juani Ambel, Carolina Herrera, Hugo Tampier, Pilar Morán, Carolina Aguilera, Waldo Carvalho, Marco Molina, Alejandro Córdoba, Iván Jara, Karime Parodi y Mailén Pa-

rodi han sido todos actores relevantes en la lectura crítica de partes del texto y en aportes de diversa índole en el proceso de gestación.

Especial mención merece nuestro asistente de investigación, Pablo Malverde. Las innumerables tareas logísticas de Pablo están en la base de muchos de los capítulos de este libro. Del mismo modo, las ideas expresadas en palabras posiblemente no se transmitirían con mejor claridad de no ser por el apoyo constante y muy comprometido de Pablo Malverde en el diseño de las figuras y cuadros.

## ¿Qué es saber leer?

### INTRODUCCIÓN

¿Por qué existen buenos y malos lectores? ¿En qué factor reside el hecho de que algunas personas disfruten de la lectura y otras la detesten? ¿Por qué algunos lectores leen y aprenden con mucha rapidez, mientras otros nunca logran alcanzar un nivel mínimo de comprensión? ¿Es la lectura una habilidad innata en la especie humana? ¿Es posible transformarse en un lector experto? Si es así, ¿una vez que se logre ese grado de destreza no se pierde a lo largo de la vida y se aplica a todos los géneros discursivos?

Muchas o todas estas preguntas, y seguramente unas cuantas más, han rondado las reflexiones de, entre otros, padres y apoderados, directores de colegios o liceos, alumnos, profesores, gobernantes. La lectura en el mundo actual despierta una increíble cantidad de interrogantes y se presenta como un problema del cual existe preocupación a varios niveles y jerarquías sociales, culturales e ideológicas. Prueba de ello es que hasta se haya llegado a acuñar la expresión «el factor económico de la lectura». Se habla de la lectura como un medio de acceso democrático a la información y al conocimiento y, por ende, a la libertad e independencia; también se dice que pueblos y Estados con mayores niveles lectores conllevan a sociedades más desarrolladas desde el punto de vista económico. Ciertamente todo ello y más está involucrado en *saber leer* y *saber leer y aprender* a partir de los textos escritos. Este libro no busca abordar todas estas cuestiones

con las que hemos abierto este capítulo ni tampoco intenta discutir acerca del «factor económico de la lectura». Este libro sí busca responder las preguntas que se presentan más arriba, pues sí nos interesa dilucidar algunas cuestiones y apoyar el desarrollo de mejores y más eficientes lectores. Cabe destacar que muchas de estas preguntas no serán abordadas explícitamente, pero el lector podrá encontrar pistas en uno y otro de los capítulos del volumen.

Ahora bien, de modo muy preciso, en este primer capítulo de carácter introductorio, se persigue un doble objetivo. El primero es presentar al lector una serie de conceptos relacionados con el término *leer*; que no siempre conoce un lector no especializado. Para ello, en un comienzo, recurriremos a las acepciones que se incluyen en el *Diccionario de la Real Academia Española*, en su última edición (2001). Con el fin de ordenar estas ideas, diferenciamos entre los aspectos pertinentes al sujeto lector y sus capacidades y procesos mentales, para posteriormente comentar aspectos relacionados con el objeto leído: el texto. Para esto último, nos limitamos a la lectura de la lengua escrita, dejando de lado las otras acepciones del verbo *leer*.

El segundo propósito de este capítulo es introducir al lector —de modo breve— en algunos aspectos fundamentales que serán desarrollados en los siguientes capítulos. Entre ellos, el concepto de texto, tanto desde el punto de vista propiamente lingüístico como desde la perspectiva psicosociolingüística, las diversas motivaciones de un sujeto para leer y algunos conceptos centrales para comprender los procesos de adquisición/aprendizaje de la lectura. En el apartado final, centramos nuestra atención en el efecto que sobre la lectura han tenido las modernas innovaciones tecnológicas, con lo que se vuelve, en cierta forma, a recoger algunas de las acepciones del *DRAE* abordadas en este capítulo.

## ALGUNOS ALCANCES DEL CONCEPTO 'LEER'

A primera vista, pudiera parecer que la pregunta que titula este capítulo es inofensiva, pues todas las personas que han cursado la educación escolar primaria saben lo que es leer. Sin embargo, es posible que nunca se hayan detenido a analizar todos los usos que ellos mismos hacen de esta palabra tan común. Se leen libros, cartas, diarios, pero también las notas musicales de una partitura, mapas para guiarnos en los viajes, discursos que hemos escrito para leerlos en público, estados de ánimo de las personas a través de sus posturas corporales y gestos; incluso existen quienes leen las cartas del tarot, las hojas del té y hasta las líneas de la palma de las manos.

De hecho, *leer* corresponde a un concepto más amplio de lo que se pudiera pensar en un primer momento. Para comprobarlo, veamos las definiciones que el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001: 1359) incluye bajo el término *leer*:

1. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. ||

2. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. *Leer la hora, una partitura, un mapa.* ||

3. Entender o interpretar un texto de determinado modo. ||

4. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección. ||

5. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído mis pensamientos. Leo en tus ojos que mientes.* ||

6. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. *Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal.* ||

Algunas de estas acepciones pudieran parecer curiosas, pero basta buscar un par de ejemplos de su uso en nuestro propio saber acerca del castellano para reconocer que efectivamente empleamos la palabra *leer* en esas circunstancias. La

primera, «pasar la vista por lo escrito comprendiendo la significación de los caracteres», es tal vez la más familiar, pues en culturas alfabetizadas se está continuamente leyendo cartas, avisos, chistes, cuentos, novelas. Sin embargo, aunque no tengamos conciencia de ello, igual de frecuente, o tal vez más, es leer la cara de las personas que nos rodean para descubrir cómo están reaccionando ante nuestros actos o palabras. La habilidad para leer de forma adecuada los estados de ánimo de otras personas suele denominarse «inteligencia social», ya que constituye un factor importante en todas las culturas para interactuar positiva y colaborativamente en sociedad.

Habiendo reconocido que en estas diversas situaciones, efectivamente, utilizamos el verbo *leer*, resulta interesante detenemos en estas definiciones a fin de detectar la base de sus similitudes y diferencias. Así, un somero análisis permite comprobar que las fuentes de sus diferencias son dos: por una parte, difieren en cuanto a los procesos mentales y rasgos del sujeto y, por otra, a ciertas características del objeto leído.

### *El sujeto lector: características y procesos mentales*

La diversidad de los procesos mentales implicados en la palabra *leer* se expresa en estas definiciones mediante el uso de distintos verbos: «comprender» en los dos primeros; «entender» e «interpretar» en la tercera acepción; «decir», en la cuarta; «descubrir» en la siguiente y «adivinar» en la última. En las tres primeras acepciones («pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados»; «comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica»; «entender o interpretar un texto de determinado modo») encontramos los verbos «comprender» y «entender». En nuestra vida cotidiana solemos usar ambos verbos para indicar que alguien capta el sentido de algo visto u oído: «No entiendo por qué mi amigo no me quiere hablar»; «No comprendo su actitud». En otras palabras, ambos verbos se pueden considerar sinónimos, ya que se pue-

den sustituir mutuamente en una oración sin que por ello se altere su significado.

Por otra parte, el verbo «interpretar», a pesar de aparecer como sinónimo en la tercera acepción, es usado la mayoría de las veces en un sentido un tanto diferente, apuntando a un proceso más complejo, más personal. Esto es lo que hace posible que una misma situación —percibida directamente o a través de su descripción por medio del lenguaje escrito— pueda ser interpretada por diversas personas de distinta manera, según la perspectiva, los intereses y los supuestos desde los que se producen o se perciben. Por ejemplo, un marido pregunta: «¿Qué hace este libro aquí?», indicando a un libro que está en la cocina. Y su mujer interpreta esa pregunta como un reproche ante su supuesto desorden, mientras que el hombre sólo quería saber, de forma legítima, la razón para esa inusual ubicación. Incluso parece que este carácter de subjetividad implica que el que percibe la situación, en este caso la mujer, puede agregar algo que no está propiamente en la situación (ella recuerda que a su marido le molesta su falta de preocupación por el orden). Este rasgo lo volveremos a tratar más adelante, de modo específico, en el apartado acerca del texto y el contexto.

Diferente es el significado de «descubrir», ya que existe acuerdo en que implica un proceso más objetivo gracias al cual se percibe algo que existe con anterioridad: se descubre un tesoro, una nueva especie de ave, un nuevo continente. Lo descubierto existía como una realidad aparte del sujeto, sólo que éste no sabía de su existencia o de su ubicación antes de encontrarlo. Este proceso no parece estar fuertemente asociado a la palabra *leer*; sin embargo, el *DRAE* aclara que se trata de descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo que ha hecho o le ha sucedido. (Por ejemplo: «Puede leerse la tristeza en su rostro». «Me has leído mis pensamientos». «Leo en tus ojos que mientes»). Por su parte, el uso del término «indicios» le da un nuevo significado a «descubrir» puesto que *indicio* es, según el *DRAE* (2001:1359), un «fenómeno que permite conocer o inferir

otro no percibido». En consecuencia, esta operación exige hacer el esfuerzo mental de deducir algo de otra cosa que se transforma entonces en una especie de signo.

El verbo «decir» («en las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección») pareciera ser totalmente diferente y no corresponder al mismo campo semántico, puesto que el proceso, en apariencia, es de carácter mecánico y no necesariamente mental. En efecto, «decir» parece corresponder a la producción de sonidos correspondientes a la lengua oral. Sin embargo, en este contexto significa «leer en voz alta», de modo que el objeto resulta ser, en último término, también la lengua escrita, aun cuando la situación descrita en la acepción es muy específica y resulta evidente que cualquier texto escrito se puede «decir».

Por último, el verbo «adivinar» pareciera ser el menos objetivo de los procesos en la serie de definiciones: «Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. *Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal*». Ello debido a que el supuesto resultado es de carácter fuertemente imaginativo, apenas apoyado en la realidad externa; en otras palabras, se basa en conjeturas e, incluso, en ideas preconcebidas que no tienen apoyo en la realidad, pues no se obtiene evidencia de sus resultados.

Cabe hacer aquí un breve pero importante comentario: si bien en los significados del verbo *leer* señalados en el *DRAE* el sentido mediante el cual percibimos los signos es siempre la vista, quien carece de este sentido, es decir, un ciego, usa otro sentido, el tacto, para «leer» los signos que están en alfabeto braille. Así, de cualquier modo, todos estos procesos mentales descansan en una capacidad definitoria del ser humano, que es su capacidad de trascender lo percibido más allá de su materialidad, es decir, su capacidad simbólica.

Hasta aquí, hemos destacado algunos de los rasgos que diferencian los procesos mentales expresados mediante los verbos utilizados por las definiciones propuestas por el *DRAE* y, con ello, parte de los significados de la palabra *leer*. Cabe ahora preguntarse qué tienen en común estos procesos para

que justifiquen el empleo de una misma palabra en todas estas situaciones. Un análisis más cuidadoso permite advertir que en todos los casos lo leído es un signo, es decir, algo que apunta a otra cosa que no es el signo mismo.

Ahora bien, la lectura, o sea, el acto de leer, debe ser entendido como la culminación de la capacidad que tiene el ser humano de usar signos para comunicarse y de intercambiar información con sus congéneres, en otras palabras, de vivir en comunidad, trascendiendo lo inmediato. Esta aptitud simbólica general a que aludimos es innata en el ser humano y consiste en la capacidad para usar signos, es decir, asociar algo percibido en un momento dado con otra cosa no percibida. Los signos han sido definidos de distinto modo en diversas ciencias, pero todas ellas coinciden en que un signo tiene, al menos, dos partes o «caras» —como las de las monedas— relacionadas entre sí: una corresponde a aquello que se ve y una segunda a lo que significa (el significado).

Como dijimos anteriormente, la capacidad simbólica del ser humano, es decir, de partir de lo que se percibe para ir más allá y trascender el mundo concreto que nos rodea, es específica de la especie. Sin embargo, su desarrollo depende de que viva en sociedad debido a que se debe aprender del entorno la relación arbitraria entre conceptos y palabras.

### *Funcionamiento biológico del sujeto lector*

Tal como comentamos brevemente más arriba, para leer es necesario estar en condiciones de ver, esto es, tener el sentido de la vista. Pero, si bien esto es indispensable, existe una condición más fundamental: es necesario tener un cerebro que permita al lector ser capaz de leer. En efecto, el cerebro humano contiene un conjunto de neuronas especializadas de las que, ante determinados estímulos, crecen ciertas prolongaciones filiformes, denominadas *axones*. Estas neuronas se conectan entre sí mediante las llamadas *sinapsis*, formando estructuras específicas para cada estímulo.

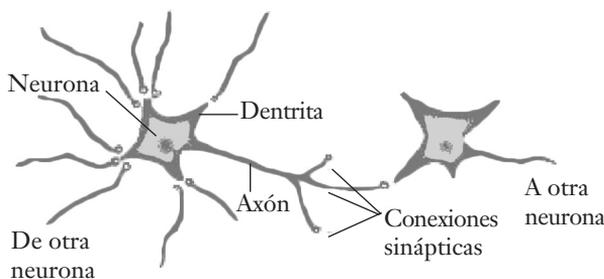


Figura 1. Las neuronas y los recuerdos.

Estas conexiones, aunque en permanente actividad, se pueden mantener en el tiempo, conformando lo que llamamos *recuerdos*. Estas estructuras o configuraciones pueden volver a activarse, en ocasiones por un esfuerzo consciente para recordar algo. Es un hecho que la capacidad de comprender y producir signos, sobre todo escritos, va aumentando con la edad del sujeto. Esto se explica al entender que leer un signo requiere «reconocerlo», lo que implica haberlo conocido previamente. Si aceptamos que la adquisición de conocimiento impacta nuestro cerebro alterando las configuraciones neuronales que lo representan en nuestra mente, en el caso de los signos esta representación debe incluir el concepto, la palabra y la asociación entre ambos. Sólo así será posible que esa configuración se active ante la percepción de algo similar a lo visto originalmente y se realice lo que hemos denominado *reconocimiento*.

De lo anterior se desprende la necesidad de aceptar el carácter evolutivo de la capacidad de usar signos, pues es el resultado, por una parte, del hecho de que el conocimiento previo del sujeto es progresivamente más amplio y complejo y, por otra, de que sus procesos mentales son cada vez más afinados y abstractos. Por ejemplo, cuando un niño pequeño ve por primera vez un biberón, no puede saber lo que es y, por lo tanto, no lo asocia a nada, no le asigna ningún significado; sin embargo, su mente ha registrado lo percibido y por

ello está en condiciones de reconocer el biberón la próxima vez que lo vea y asociarlo a la pronta llegada de su alimento. Igual cosa sucede cuando la madre dice, mostrándoselo: «papa», que en un comienzo no es sino una secuencia de sonidos que el niño no asocia a nada pero que, más adelante, podrá asociar a dicho alimento.

Esta descripción resulta excesivamente simplificada, puesto que, como veremos más adelante, en la realidad se necesitarán varias experiencias con el biberón en diversos contextos y desde diversas perspectivas antes de que su representación mental se haga más abstracta y se consolide, es decir, se guarde en la memoria de largo plazo y su recuerdo se pueda utilizar durante el proceso de reconocimiento del mismo objeto en todo momento y situación. Concebido de la manera descrita, en el uso de los signos interviene de forma crítica el proceso de reconocimiento, el cual es posible gracias a la capacidad del cerebro de consolidar ciertas impresiones (guardar en la memoria) que pueden ser evocadas posteriormente para reconocer lo percibido.

### *El sistema de memorias del sujeto*

Ya hemos mencionado que para asignar valor de signo a algo es necesario guardar en la memoria tanto la representación de la palabra como la del concepto que describe. Resulta conveniente, para una mejor comprensión de lo dicho, describir —lo más brevemente posible— cómo se ha concebido hoy esta gran función del cerebro. En efecto, es importante, pues su evolución ha contribuido —entre otros factores— a que el ser humano haya podido desarrollar el sistema de comunicación que denominamos lenguaje, por no mencionar el desarrollo de la ciencia y de la tecnología.

Como bien se sabe hoy en día, los seres humanos tenemos un cerebro constituido por millones de neuronas que se relacionan entre sí formando redes neuronales que, a su vez, están organizadas en marcos o esquemas. Cada recuerdo co-

rresponde a una de estas redes. Para describir estos procesos de memoria se ha recurrido a proponer diversos tipos de memorias.

En los primeros modelos de memoria, centrados en el hecho evidente de que podemos guardar información por periodos diversos, se hablaba de «almacenes» de memoria de modo que la información «pasaba» de un almacén a otro. La memoria más breve, la memoria sensorial, permitiría guardar por alrededor de un segundo o menos las imágenes sensoriales visuales, acústicas, etcétera. Esta memoria es la que permite, por ejemplo, ver una película como movimiento cuando, en realidad, no es sino una sucesión de fotografías estáticas. La memoria de corto plazo, como su nombre lo indica, mantiene la información por un periodo de algunos segundos, pero se puede prolongar ese tiempo manteniendo la información en los *buffers* o retenes, mediante algunas estrategias mnemónicas, como repetir en voz alta un número telefónico después de ubicarlo en la guía telefónica hasta llegar al teléfono y marcarlo en el aparato. Por último, de acuerdo a dichos modelos, existe una memoria de largo plazo en la que podríamos guardar una información toda la vida.

Posteriormente, a medida que se profundizaban los estudios psicolingüísticos, se planteó una distinción entre *memoria semántica* y *memoria episódica*. La primera sería aquella en la que guardamos el conocimiento general: conceptos e ideas, adquiridos y organizados en marcos y asociados a los signos lingüísticos con los cuales los expresamos. La segunda contendría los recuerdos correspondientes a situaciones vividas por nosotros mismos, por lo general teñidos de afectividad, positiva o negativa. Lo único que podemos hacer con estos recuerdos es evocarlos. Pero existe una diferencia entre ellos: los semánticos son relativamente estables, en cambio los de la memoria episódica son alterados cada vez que los traemos a la conciencia.

Hoy en día se prefiere describir la memoria como un sistema complejo capaz de realizar variadas funciones, las cuales no siempre se ubican en zonas determinadas del cerebro,

con lo que se ha superado la primera idea de multialmacén. Por otra parte, si bien el cerebro puede almacenar grandes cantidades de información por tiempo indefinido, no todo lo que se percibe es almacenado. Existe una consolidación de aquello que deseamos guardar o, dicho de otro modo, no se consolida aquella parte de lo percibido que no deseamos recordar posteriormente por carecer de importancia desde nuestro punto de vista.

También es cierto que no podemos recordar parte de lo consolidado. La experiencia del olvido es algo que todos los seres humanos conocemos muy bien. En este sentido, se puede distinguir entre el olvido pasivo y el olvido activo.

Hoy en día existe acuerdo en que la función de recordar se realiza en la denominada *memoria operativa* (antiguo almacén de corto plazo) y que en la actualidad se concibe más bien como una función del cerebro realizada por el conjunto de neuronas que se han activado en un momento dado, llevando las representaciones respectivas a la conciencia (la mayor parte de las veces en forma automática). Esta activación nos permite comparar la representación mental con la información proveniente del exterior y así reconocer esta última. La memoria operativa o funcional no sólo permite esta función de reconocimiento; en realidad, existe una serie de procesos cognitivos que podemos llevar a cabo gracias a esta memoria (integrar, comparar, generalizar, inferir) y, sobre todo, seleccionar la información que queremos integrar a la que se encuentra previamente en la memoria de largo plazo y, de este modo, enriquecer o modificar nuestro conocimiento previo.

Por lo dicho hasta aquí pudiera pensarse que el uso de los signos requiere siempre los mismos procesos mentales y es siempre homogéneo. Sin embargo, es necesario advertir que eso no es así. Como veremos a continuación, este proceso varía tanto por las características del signo como por las del sujeto (su conocimiento previo y su motivación para usar los signos). Se debe reconocer que entre las capacidades comunes a todos los seres humanos está la de asignarle valor

de signo a prácticamente cualquier cosa, pero su reconocimiento y uso varían de forma considerable de una situación a otra. Existe aún otra capacidad común a todos los seres humanos normales, aunque puede variar en intensidad y duración: la atención.

### *La capacidad de atención del sujeto lector*

El ser humano nace no sólo con la capacidad potencial de usar signos y trascender el aquí y el ahora de la experiencia concreta. Trae, además, la capacidad de la atención selectiva, proceso mental fundamental para aprender a usar signos: aquello a lo que no prestamos atención difícilmente queda en nuestra memoria. Esta capacidad va cambiando con la edad. En los primeros meses o años del sujeto, este proceso se activa motivado por los acontecimientos desde el exterior, por lo «llamativo» que sucede a su alrededor, aquello que «llama» su atención. Luego, poco a poco, el sujeto aumenta su capacidad de controlar esta concentración en un elemento de su entorno y «dirigir» voluntariamente su atención hacia aquello que desea atender en un momento dado. Esta capacidad innata sufre otros cambios a lo largo de la evolución del sujeto: aumenta el tiempo en que puede mantener su atención sin distraerse. Este lapso depende no sólo de la edad del sujeto sino también de ciertas características personales: hay personas capaces de gran concentración por largos periodos, mientras que otras personas se distraen muy rápidamente.

Como se señaló con anterioridad, sea cual sea el tipo de signo —percibido por la vista, por el oído o, incluso, por el tacto—, no sólo se debe poner atención en el significante para reconocerlo, sino que también es necesario haber puesto atención en aquello a lo que apunta (directamente o mediado por las palabras) para incorporar la asociación entre ambos a nuestro conocimiento previo. Un niño que no ha prestado atención al ceño fruncido de su padre y no lo ha asociado a un sentimiento de enojo, o un adulto que nunca ha

tenido experiencias o leído acerca de, por ejemplo, los *apostemas* no puede asignarle ningún significado a ese gesto o esa palabra cuando la oye o la lee.

### *La capacidad de abstracción del sujeto lector*

Ahora bien, un significado es, entre otras cosas, aquel objeto o acción que el signo evoca. Evocar, a su vez, es activar —consciente o inconscientemente— las configuraciones neuronales que en la mente representan un recuerdo. Es obvio que no podemos recordar los objetos materiales o acciones concretas en sí mismas, puesto que no podemos guardarlas en la cabeza. Como ya señalamos al hablar de la memoria, lo que almacenamos en la mente no son estas cosas y situaciones materiales, sino sus imágenes, que serán auditivas si la cosa o situación ha sido oída, visuales si ha sido vista, táctiles si ha sido conocida a través del tacto, olfativas si la hemos olido, etcétera. Con todas estas imágenes formamos un *concepto*, que es una idea abstracta (de pocos detalles) que nos permite reconocer muchas variadas formas concretas y asociarlas con la palabra que en nuestra cultura le corresponde.

Por fortuna nuestra mente es bastante imprecisa y nuestras ideas y conceptos no siempre se diferencian claramente entre sí, es decir, nuestras categorías mentales son difusas. Así, por ejemplo, un niño pequeño que sólo ha visto a su perro tiene una imagen de un perro muy detallada, pero luego, al ver muchos otros perros, puede percibir que lo que tienen en común es su forma un tanto alargada y con cuatro patas. Más adelante en su desarrollo, al ir por el campo y divisar a lo lejos una vaca o un caballo, puede asociar ambos con una misma imagen visual y acústica y llamar a ambos «guau». Posteriormente, aprenderá a diferenciar el perro del caballo de modo que la imagen sencilla de un caballo podrá ahora hacerse más compleja y, por ello, diferenciarse de la imagen, por ejemplo, de una cebra, una vaca o cualquier otro cuadrúpedo. En otras palabras, las imágenes mentales de los niños son

primero muy simples y abarcadoras, para luego entrar a un proceso de especificación creciente.

En lo que sigue nos centramos en la lectura del sistema de signos que corresponden al lenguaje desde una perspectiva evolutiva.

### *La capacidad del sujeto lector para comparar y relacionar*

Otros procesos cognitivos que se ponen en juego para leer textos escritos se basan en dos capacidades inherentes al ser humano. La primera —posiblemente compartida por algunos animales superiores— es la de establecer comparaciones, detectando semejanzas y diferencias. Esta capacidad subyace en el proceso ya mencionado de reconocer lo que nos rodea y construir conceptos cada vez más abstractos y, al mismo tiempo, más específicos.

La capacidad de descubrir semejanzas depende de la consolidación de las representaciones mentales de imágenes progresivamente más abstractas. Con posterioridad, y gracias a la mayor abstracción que alcanzan los conceptos almacenados en la memoria del sujeto, es posible no sólo detectar similitudes menos evidentes sensorialmente, sino también establecer diferencias sobre la base de las semejanzas. Existen bromas o refranes muy conocidos que se basan en este hecho: «¿En qué se diferencian un piano y una pulga?». La respuesta, como es evidente, debe ser un tanto absurda, como: «Un perro tiene pulgas, pero un piano no», o tremendamente abstracta, como: «La pulga salta y el piano no». Decimos que esta respuesta sería abstracta porque existen muchas otras cosas que comparten estas características y, por lo mismo, la respuesta transmite muy poca información.

La segunda capacidad innata al ser humano —y, muy posiblemente, específica de nuestra especie— es la de establecer relaciones para darle sentido al mundo en que vivimos. Esta capacidad se manifiesta en los niños que desde muy pequeños pueden relacionar sus experiencias previas a situaciones

nuevas, completando con ellas los vacíos o incoherencias aparentes. Así, el establecimiento de relaciones se da junto con las capacidades antes mencionadas de reconocer y de comparar y nuevamente muestra a un ser humano capaz de trascender lo inmediato y concreto que percibe.

A continuación se presenta el siguiente texto, a partir del cual mostramos cómo los lectores hacemos uso de esta capacidad desde pequeños.

El niño ve que su madre siempre que se pone el abrigo sale a pasear (*secuencia temporal*). Un día ve que su madre se pone el abrigo (*reconoce ese acto*). Recuerda la secuencia de hechos y concluye que va a salir a pasear. Se pone a llorar, pues sus experiencias anteriores le permiten saber que así consigue lo que quiere (*causa y efecto*).

Que la madre se ponga el abrigo para permanecer en casa no tendría sentido para él, lo que lo inquietaría y quedaría esperando su salida. Con el tiempo, el niño, apoyado en su capacidad para precisar sus conceptos, haciendo distinciones cada vez más sutiles, aprenderá a distinguir las salidas de la madre y sabrá, por ejemplo, que si es temprano, no conseguirá nada con pedir que lo saquen a pasear pero, si es por la tarde, obtendrá éxito. Probablemente algo asociado a la palabra *trabajo* que el niño no comprende (no tiene ningún concepto acerca de lo que es el trabajo) pero sabe asociarlo a su «no salida con la madre».

Ya mayor, el niño sigue ejerciendo esos procesos mentales, pero ahora su experiencia está almacenada en su memoria asociada a imágenes acústicas de palabras y frases, de modo que cuando la madre dice: «Tengo que irme», el niño podrá replicar: «Yo también» o «Llévame contigo». Cuando el niño aprende a leer, por lo general lo que lee no corresponde a sus propias experiencias sino a experiencias ajenas. Sin embargo, sus propias vivencias, guardadas en forma de imágenes o conceptos (lo que normalmente denominamos *conocimiento de mundo* o *conocimiento previo*), le permiten comprender esas

experiencias ajenas, evocando analógicamente las propias. Dicho en forma simple: el niño no sólo puede asignar un significado y, por tanto, comprender lo que percibe cuando reconoce aquello que ve y puede evocar esas imágenes o conceptos que ha guardado en su memoria, también puede hacerlo si únicamente encuentra similitudes con algo que conoce aunque no sea idéntico. Por otra parte, si en sus vivencias no ha conocido nada de algún modo semejante a lo que se expresa en el texto, no lo podrá entender puesto que no podrá construir una representación mental de lo que lee que le ayude para así comprender ese texto y darle sentido.

El siguiente texto es comprensible y coherente para un especialista en física, aun cuando no lo haya leído antes. A pesar de que el texto no contiene muchas palabras desconocidas, nos resulta igualmente difícil expresar con nuestras propias palabras lo que se plantea, es decir, probar que lo hemos comprendido, a menos que sepamos mucho sobre el tema.

Podría uno sentirse tentado a atribuir la estabilidad estadística a la intervención de un poder oculto, diferente de las causas físicas o morales de los sucesos, y que obrará de alguna manera para mantener el orden; pero la teoría muestra que esa permanencia se da necesariamente mientras no cambie la ley de las probabilidades de las causas relativas a cada clase de sujeto.

En cuanto a la última capacidad humana que hemos mencionado, y la más importante, a saber, la capacidad de dar coherencia a su mundo, está al servicio, como ya vimos, de la necesidad del ser humano de darle sentido a todo lo percibido, incluyendo lo que lee. Si no lo encuentra, agrega información obtenida de su conocimiento previo para que lo tenga, es decir, agrega información no presente en la situación o el texto pero necesaria para que éste sea coherente.

Veamos un texto cuyo contenido corresponde a un mundo supuestamente más familiar, como un ejemplo de lo que estamos entendiendo por dar coherencia a lo leído.