

APOGEO Y CREPÚSCULO DE LA LECTURA¹

Luis Jaime Cisneros V.

“Al leer un texto, las palabras y la forma como se estructuran las frase nos son familiares; nuestra actitud aparece tan esencialmente dirigida hacia el significado que el lenguaje simboliza, que ordinariamente apenas nos damos cuenta de las letras, palabras, etc., que se nos presentan ante la vista” (KURT GOLDSTEIN, *Trastornos del lenguaje*).

SOBRE LECTURA Y COMPRESIÓN

Leer es una tarea imprescindible en el ejercicio de toda actividad intelectual. La realización cabal de dicha tarea ayuda a adquirir, consolidar y perfeccionar el conocimiento. Pero se trata de una operación intelectual bien compleja, cuyo fin último ha de ser despertar y estimular el ejercicio del espí-

-
1. Conferencia inaugural del IV Congreso de las Américas sobre Lecto-escritura, Lima 4 de agosto de 1999. He aceptado sin rubor participar en esta reunión porque, desde mi ladera filológica, he tenido roces (y goces) frecuentes con la lectura y con los compromisos cerebrales que le conciernen.

ritu crítico. Leer con espíritu crítico implica el destierro de la pasión y convoca a la necesaria objetividad. Es el quehacer habitual de todo hombre de ciencia, la cotidiana distracción del hombre culto; uno y otro descubren en la lectura una reconfortante actividad creadora del hombre. Leer con espíritu crítico no significa poner atención con ánimo de retener en la memoria lo leído; significa discernir cuáles son las ideas medulares de un texto a través de las cuales se refleja el modo de ser y de pensar de un pueblo, de una generación o de un autor. Esto equivale a admitir que el autor es un individuo situado en el mundo y vive asumiendo posiciones frente al conjunto de ideas y costumbres de su tiempo. Así leído, un texto implica la vigencia —en un momento determinado— de muchos otros textos leídos con anterioridad y que una buena lectura actualiza y rememora.

La presencia de un espíritu crítico viene prefigurada en la historia de la palabra que nombra a la operación de leer. *Leer* significa etimológicamente “recoger el buen grano en la hora de la cosecha”. Es voz perteneciente al mundo latino de la agricultura, al léxico del cultivo y al cuidado de los productos que aseguran el alimento humano. Esa primera noción sugiere, pues, una idea de selección que nos remite a cierta experiencia humana sólidamente instalada en el agricultor romano. Para un pueblo de agricultores como el latino, escoger la buena semilla en la cosecha impedía que una falta de criterio permitiera amontonar lo bueno y lo malo juntamente. Hay que discernir para sacar provecho de lo sembrado. Ese discernimiento es fruto de un ‘saber escoger’. *Leer* termina siendo, así, la tarea de seleccionar las ideas sustanciales (y por ende, nutricias) de un texto. En el curso de la historia, la palabra ilustrará otros aspectos de la lectura. Incorporada al latín general, servirá para aludir también al acto de recoger las cenizas del muerto; una vez cremado el cuerpo, guardar las cenizas del difunto ayudaba a cuidar el mejor testimonio de lo que había sido su vida. Una presencia viva y permanente de su actuación.

Hecha esta imprescindible aclaración inicial, como un primer deslinde, quiero asumir, como filólogo, algunas reflexiones ante un auditorio necesariamente vinculado con otros aspectos importantes de la lectura. Leer y comprender significados constituye una actividad natural de quienes son competentes en el manejo de la lengua. Y aun cuando para muchos resulta desconocido este mundo de los complejos procesos que respaldan la espontánea manifestación de la lectura, ciertamente nos sabemos dependientes de un sistema que permite reconocer las secuencias gráficas propuestas a la vista y nos faculta también para interpretarlas. Estamos endeudados a que cada elemento escrito, al ser espontáneamente reconocido por la vista, sea comprendido, es decir, despierte en nosotros "un conjunto de representaciones capaz de proporcionarnos el lado semántico". Dicho de otro modo, es necesario que el texto destinado a ser leído remueva en nosotros el concepto de *léxico mental* que vienen manejando algunos especialistas y que representa un enlace del campo puramente perceptivo con el campo gramatical y lingüístico.

El 'reconocimiento visual' de una palabra suele sugerir la creencia en una automática comprensión de su significado. Pero ni siquiera están de acuerdo los especialistas en que tal reconocimiento sea precisamente automático. Para muchos (y con razón suficiente) 'ver' no es sinónimo de 'comprender' ni síntoma, por lo tanto, de haber leído con eficacia. Digamos de antemano que *reconocimiento* no significa necesariamente 'identificación'; percibir un término lingüístico no implica ni exige reconocerlo ni identificarlo. Mi memoria puede identificar una lectura o un conjunto de letras, pero eso no garantiza ni asegura haber reconocido el valor de cada una de ellas ni el haber comprendido el sentido del conjunto.

Pero reconocer el significado, a la hora de leer, no es sentirse respaldado por lo que el diccionario puede decirnos respecto de un vocablo. Es preferible considerar que la lectura nos impone hacernos cargo de la significación textual, el significado de un texto. Y entonces debemos admitir que

“La significación d’un mot représente une structure de significations, autant du point de vue synchronique, que si l’on observe le vocabulaire d’une langue au cours de son développement historique. Pour chaque sujet parlant, la structure significative d’un mot n’est pas, cependant, donné d’un coup et une fois pour toutes” (CAZACU, 114).

Hay que advertir, sin embargo, que no se trata de una única ‘estructura de significaciones’. Ocurre que una palabra puede verse implicada en múltiple clase de relaciones, derivadas muchas veces de una “común concepción de la vida de quienes, por pertenecer a una misma sociedad, emplean la misma lengua” (CAZACU, 124). Por eso hay que tener en cuenta que tales estructuraciones no están referidas a semejanzas formales entre las palabras sino que están determinadas por cuestiones semánticas. En verdad, las estructuraciones formales surgen muy raras veces, y cuando lo hacen resultan referidas al campo patológico “o a ciertos niveles de desarrollo entomogenético”. Cuando hablamos, pues, de estructuraciones significativas, reconocemos que su base fundamental está constituida por un soporte del que no puede disociarse la realidad semántica (*ibid*, 126).

Por eso nos resulta cómodo acogernos en esta ocasión a la moción de *léxico mental* que A. Treisman propuso en 1960 (*Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 242-248) sirviéndose de la palabra griega que nombra al diccionario. La difusión que a dicho concepto le han asegurado los trabajos de Morton permite acogerla con cierta comodidad. Llamamos *léxico mental*, en el mundo de la psicología cognitiva, al “conjunto de representaciones formales que permiten enlazar las entradas sensoriales de una secuencia de rasgos gráficos con las representaciones fonológicas, semánticas y conceptuales de la memoria”. Aludimos con ello a una especie de diccionario interno, de reservorio mnemotécnico central que nos facilita y asegura toda clase de información (fonológica, ortográfica, semántica y sintáctica). Y como lo destaca acerta-

damente U. H. Frauenfelder en su valiosa antología sobre las diferentes maneras sensoriales de reconocimiento de palabras:

“En stockant la forme et l’information significative ensemble, le lexique résout le difficile problème de la correspondance arbitraire entre la forme et la signification” (*La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles*, Paris PUF, 1991, 77).

Y dado que cada individuo resulta en su comunidad lingüística haciendo uso espontáneo de un patrimonio de conocimiento léxico, podemos admitir, acompañando a Catalina Jiménez Hurtado, que

“el lexicón de una lengua en general y cada unidad lingüística en particular aporta datos concretos acerca de sus posibilidades de utilización social en forma de patrones de activación. Es decir, cuando se activa en la memoria una unidad lingüística surgen, al mismo tiempo, otras formas léxicas cognitivamente cercanas aunque menos aptas para una situación dada, así como las razones de lo apropiado de utilizar una forma u otra” (WOTJAK, ed., 287).

El mundo del significado y el de la lectura están relacionados a través del mundo de la comunicación, y es ciertamente en el ámbito de las ciencias comunicativas donde debe plantearse la reflexión sobre las vinculaciones semánticas con las que todo discurso lingüístico se halla comprometido, dado que el discurso se concibe como un proceso de comunicación entre interlocutores reales o ficticios. Mi reflexión se centrará, por eso, en los medios lingüísticos de que se sirve el pensamiento para generar referentes discursivos. Me interesa, así, poner de relieve la manera cómo con solamente decirlo el pensamiento es capaz de construir el mundo e inventar su realidad, y cuáles son el sentido de ese discurso y los mecanismos puestos en movimiento para lograrlo. Al hacerme cargo de eso, sé ciertamente a qué riesgos se enfren-

ta el candidato a descifrar dicho discurso, es decir, el encargado de asumir su lectura. Una reflexión epistemológica no puede actualmente desdeñar la complejidad en sí misma. Pero eso implica tener bien claras diferencias y distancias entre lengua oral y lengua escrita.

LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA

Falta ciertamente una psicolingüística de la adquisición de la lengua escrita. No podrá llegarse a ella sino sobre sólidos planteamientos lingüísticos y sin una clara conciencia del aspecto psicológico creativo del lenguaje. Tomamos noticia de esta clase de problemas cuando, en la escuela, el niño hace frente al conocimiento de la lengua escrita (asunto desgraciadamente reducido en muchos países a la ortografía).

¿Qué significó para nosotros aprender la lengua escrita? Aprender el contenido (=la significación) de un texto escrito. Si no se desentrañaba el texto, no había lectura. Aprender a leer significaba haber sabido leer. Ni más ni menos. No parecía interesarnos la cabal imagen del *p r o c e s o*. Todo parecía ser fruto de un acto mecánico y espontáneo.

Chomsky nos proporciona un buen punto de partida, puesto que (discutibles como son sus teorías, en muchos aspectos fundamentales) ofrece la ventaja de trabajar con dos conceptos importantes: la significación y la gramática, que tienen el secreto de las estructuras de la lengua. Y esto es más positivo que las teorías probabilistas, tanto en psicología como en lingüística. De otro lado, la posición de Chomsky puede ser considerada desde una perspectiva psicolingüística, puesto que —para él— la significación “es una marca que el individuo pone en las cosas”. No hay manera de hacerse cargo del fenómeno de la lectura sino desde esta doble perspectiva. Fue buen síntoma de la necesaria colaboración de siquiátras, neurólogos y lingüistas, el famoso trabajo que sobre *Syndrome de désintégration phonétique de l'aphasie* publicaron, hace ya

sesenta años, Ombredane, Alajouanine y Durand. Y debemos reconocer a la psicología genética su extraordinaria aportación con el estudio de M. Galifret-Granjon sobre métodos de lectura:

“Dire que nous avons des besoins d’expression et qu’il existent des moyens de s’exprimer, c’est me sembler-il, prolonger l’erreur qui consiste à voir d’un côté la psychologie et de l’autre la linguistique, c’est prolonger cette opposition que doit justement dépasser la psycholinguistique” (GALIFRET, 408).

Definitivas al respecto fueron las ideas de Sinclair, crítico ginebrino de la llamada escuela psicologista norteamericana; sobre la base de Chomsky y de Piaget, integra los resultados del estructuralismo, pero busca no tanto una descripción cuanto una interpretación de los fenómenos lingüísticos. Piaget sugiere reemplazar el estructuralismo *sui generis* de la *Gestalt* por la génesis sin estructura y propone el estructuralismo genético. Es la insistencia de Chomsky en el aspecto creador del lenguaje lo que lo acerca a la Psicolingüística; y también lo acerca su concepción de la noción de operación y de transformación típica de la actividad del individuo. Sinclair rechaza la concepción del lenguaje como innato; él lo ve como fruto de una “evolución genética según lo entiende la psicología genética”. Pero tiene razón Galifret al destacar el valor de la teoría operatoria de Piaget, pues ella nos permite

“de suivre le véritable développement du langage à partir du schématisation sensori-moteur, car c’est bien là, d’après Sinclair, la source originale des schèmes ultérieurs qui utiliseront la distinction significant-signifié, qui fonde le langage” (op. cit. 414)

Sinclair prefiere estudiar las estructuras de la lengua oral. Pero en lugar de hacerlo en una etapa que configura una fase avanzada como es la del adulto, donde, después de todo, la lengua resulta un producto y no una producción (un

estado y no una operación) —¡la *Sprachfähigkeit* de Humboldt!— y donde no es fácil analizar la relación entre lengua y conocimiento, prefiere la infancia, época cuando los fenómenos

“se instalan, se organizan y donde las primeras estructuras lingüísticas se revelan a quien sabe buscarlas fundado en una teoría operatoria, en su relación con los esquemas cognitivos contemporáneos del mismo periodo de desarrollo”.

En verdad, Sinclair trabaja investigando “las estructuras del lenguaje en sus relaciones con las estructuras cognitivas”. Me parece un buen comienzo. Pero la investigación debía ir más allá. Más que eso, más que la estructura, lo que interesa es la *estructuración*, o sea, la relación entre la estructuración lingüística y la cognitiva afectiva. Esta teoría de Sinclair permite elaborar una psicopatología del desarrollo cognitivo. Freud nos puede explicar ciertamente *el por qué* de los fenómenos, pero no *el cómo*. En psicolingüística afectiva nos interesa, en rigor, estudiar la relación existente entre *el cómo* del desarrollo cognitivo y *el cómo* de los mecanismos lingüísticos que lo expresan y que se desarrollan para expresarlo.

Sobre tales presupuestos podemos plantearnos el problema del lenguaje escrito: conocer su esencia para poder comprender su uso. Admitiremos que la lengua escrita tiene leyes que pertenecen a su propia naturaleza y que actúan tanto a la hora del aprendizaje como en el momento de la lectura. Decimos que nos enfrentamos al problema de la lengua escrita porque se trata de una realidad compleja no siempre bien conocida. En verdad, apenas nos internamos en ese mundo se nos plantean inquietudes y problemas de naturaleza variada;

a. ¿Aprender a leer es aprender a pronunciar correctamente las grafías dibujadas en el libro o la pizarra?

Claro es que esto nos coloca sólo en los preliminares de la lectura.

LA LECTURA, PROCESO PSICOLINGÜÍSTICO

La lectura supone un proceso psicolingüístico de extraordinaria complejidad. No hay todavía una descripción científica de dicho proceso porque no existe aún una psicolingüística de la lectura, aunque hemos avanzado mucho en varios campos contiguos. Tenemos conciencia de que debemos reconocer la existencia de un reservorio mental al que recurre el lector cada vez que se ve convocado a la lectura. Aun admitiendo esta hipótesis, no está claro si tal conjunto memorizado por el hablante (y que se ve convocado a la 'actuación' ante los estímulos gráficos) es un repertorio paradigmático, que permitiría sin duda evocar unidades melódico semánticas, bloques sintagmáticos, o reconocer mecanismos de organización gramatical, sobre la base de los cuales se organiza en verdad la interpretación. Concebir la lectura como "un proceso estratégico complejo que ofrece dificultades en diversos planos (léxicos, sintácticos, textuales, pragmáticos, etc.) que no opera sólo sobre la base de los datos del texto" implica, por cierto, reconocer los varios tipos de lector y de lectura, dependientes del "tipo de texto que enfrente, el objetivo perseguido y la temática en juego". Y obliga a reconocer asimismo clases distintas de textos. Podemos admitir, con Alfredo Matus, que el texto es "una unidad asemántica llena de espacios y pistas, para ser completados por el lector con el fin de hacerlo coherente, puesto que en si no lo es: la coherencia es producto de interpretación y no preexiste en el texto". Esta aclaración es realmente fundamental. (MATUS, prólogo a Peronard, 1997, 15).

Estamos anunciando de manera categórica que un texto puede admitir varias interpretaciones:

"De la naturaleza misma del proceso lector (y del carácter flexible de las macroestructuras) resulta la

variedad de interpretaciones que permite el estímulo textual, de donde, a su vez, las diversas, posibilidades de verbalizar lo comprendido (a través, por ejemplo, de perifrasis, resúmenes, formulación de preguntas y respuestas" (MATUS, 16)

Tres etapas consagran la lectura de una palabra: una primera de índole esencialmente perceptiva responde al estímulo sensorial; una segunda vincula dicho estímulo con una representación léxica (en la que se dan todas las informaciones de orden semántico acunadas en el reservorio mental ya aludido), y una tercera de verificación, y ya consagrada a los valores semánticos generales. En estas dos últimas etapas han entrado en vigencia, por supuesto, los tres saberes que distingue Coseriu. Y esta última etapa es realmente aquella en que reconocemos que la palabra leída está en plena actividad (BABIN, 37).

Por cierto no siempre es fácil el reconocimiento lexical, porque hay ocasiones en que la operación se ve obstaculizada por la extensión de la palabra, puesto que las voces extensas exigen más detenida atención, y ya los estudios de Hudson y Bergman han documentado el carácter predictivo que la frecuencia tiene sobre la extensión: una palabra más frecuente es más fácilmente recibida. La facilidad o dificultad para reconocer palabras verbales y concretas no es, sin embargo, digna de tenerse en cuenta porque en verdad la familiaridad y la frecuencia se bastan para facilitar el reconocimiento de una palabra por el usuario. Las voces concretas tienen más significados que las abstractas. Pero lo que sí conviene tener presente es que las categorías sintácticas ejercen también una función: las voces semánticas (sustantivos, adjetivos y verbos) constituyen para algunos autores una *clase abierta*, frente a las voces sinsemánticas o funcionales que constituyen el grupo de la *clase cerrada*, insensible a la frecuencia. De acá puede desprenderse que hay voces de gran poder evocador frente a otras que no lo poseen, así como existen voces de gran riqueza asociativa en el campo semántico. Hoy,

en el *lexicón organizado* hay un obligado punto de reflexión para psicólogos, neurólogos, filósofos y necesita el apoyo (y la curiosidad abierta) de los lingüistas interesados en el proceso de adquisición del lenguaje y en el complejo fenómeno de la lectura. Pero lo importante es centrar la atención en la naturaleza fonológica u ortográfica de los códigos para podernos plantear el código de acceso al léxico mental. Varias preguntas cabe formular. ¿En qué medida reconocer visualmente una palabra pasa por convertirla en una forma fonológica (la *petite voix interne* de los franceses)? ¿Es pertinente? ¿Es prioritario a la codificación ortográfica, es simultáneamente paralelo, o solamente lo es si la codificación ortográfica no se ha realizado en buenas condiciones? No son, como se ve, preguntas que puedan quedar libradas al silencio: exigen meditación y respuesta. Hace noventa años Huey sostuvo que la lectura silenciosa se reclamaba de una codificación interna, y la justificaba por el hecho de que la lectura era una actividad secundaria en relación con la oralidad en el desarrollo de un individuo. Sin que se haya podido rechazar tajantemente este postulado, los más recientes trabajos de Brysbaert y Praet contienen suficientes razones para defender la predominancia de una vía ortográfica sobre una fonología para el reconocimiento de las palabras.

Pero no debemos desentendernos de la morfología. La morfología léxica constituye un elemento que debe merecer nuestra consideración: morfemas como los prefijos y los sufijos, los radicales o la mera asociación de lexemas comportan a veces obstáculos para la lectura porque son estructuralmente complejos. Por cierto, el debate sobre la representación de las voces morfológicamente complejas en el léxico mental no está cerrado en el terreno de la psicolingüística. En el estudio que realizaron en 1992 Wetzel y Carramazza sobre unos cuarenta sujetos adultos neurolingüísticamente sanos, los resultados sugieren que "las formas morfológicamente descompuestas están representadas en el hemisferio izquierdo". O dicho de otro modo:

“El hemisferio izquierdo contendría simultáneamente los códigos de acceso y las presencias léxicas morfológicamente descompuestas, en tanto que el hemisferio derecho sólo ofrecería los códigos de acceso de representaciones léxicas del hemisferio izquierdo. Estas conclusiones coinciden hasta ahora con lo que se conoce sobre pacientes con perturbaciones del lenguaje, que postulan una representación separada de los elementos morfológicos” (BABIN, 222-25).

De resultados de lo cual, el campo de los procedimientos morfológicos de acceso al léxico mental se halla necesitado todavía de estudio e investigación

QUÉ ES COMPRENDER UN TEXTO

Para saber leer necesitamos habernos ejercitado en el arduo ejercicio de la comprensión de textos. Entender, alcanzar, penetrar son los tres pasos previstos para explicarnos el significado de *comprender*. El que más nos interesa ahora, a propósito de la lectura, es el que apunta a la meta y cumbre del proceso: *penetrar*. Y esto anuncia que para poder interpretar un texto es necesario haberlo comprendido, ya que la interpretación supone capacidad para explicar el sentido de una cosa, sobre todo cuando está falta de claridad. Estar capacitado para la comprensión es realmente hallarse en aptitud de que en la perspectiva cognitiva y en la anatómico fisiológica, las cosas se hallen en las condiciones esperables y previstas. La comprensión exige un cierto acondicionamiento entre autor y lector, y por eso Umberto Eco propone hacernos cargo de la cooperación entre uno y otro así como de la existencia de estrategias específicas de cada uno necesarias para la producción como para la recepción de un texto (*Lector in fabula*, 68).

Esta presencia (certeza fundada) del autor y del lector en cada uno de los extremos del proceso que origina la lectura es tan importante como el hecho de no olvidar la situación comunicativa. La ‘situación’ es un constituyente esencial (e

imprescindible) de la estructura semántica de todo enunciado, y ya Bakhtine lo había postulado no como algo ajeno, exterior al enunciado, sino como parte importante de su 'estructuración'. Por eso Todorov acierta al aclarar que la comunicación verbal "jamás podrá ser comprendida ni explicada al margen de este vínculo con la situación concreta" (*Le principe dialogique*, 69). Así podemos afirmar, para hacernos cargo del problema, que comprender un texto es "captar la naturaleza jerárquica de su estructura semántica". Alcanzar esta cima de la operación es gozar del apogeo de la lectura, porque la base de la comunicación verbal escrita radica en la segura y completa comprensión de los textos. Es decir, se funda en la adecuada combinación de los distintos saberes del hablante mencionados por Coseriu: el elocutivo, el idiomático y el expresivo. El testimonio más sólido de que hemos comprendido un texto es que nos sentimos en condiciones de explicarlo a otra persona:

"La comprensión humana es, como ya sabemos, un proceso que sólo se completa y concluye cuando la persona que comprende es capaz de decir a otro lo que ha comprendido. Decirse a sí mismo y a los demás lo que se ha comprendido, permite a quien lo hace ponerse en situación de evaluar lo que cree haber comprendido" (GOMEZ MACKER, en Peronard, 110).

Por cuanto comprender un texto escrito es un rico y delicado proceso en que varios procesos mentales aparecen involucrados, es fácil entender que la comprensión textual es asunto prioritario en los intereses de la psicolingüística y se enlaza hoy con la atención que reclaman los procesos cognitivos. No resulta arriesgada, por eso, la afirmación de que enseñar a comprender textos lingüísticos es una manera provechosa de enseñar (o mejor dicho, de ayudar) a pensar. Y es que nuestra tarea docente consiste en aprender a desplegar el inmenso conjunto de estrategias a que la lectura convoca. La lectura comprensiva es un inexorable proceso estratégico. Debemos tomar conciencia de que la lectura es

“un proceso intencionado, en que el sujeto desempeña un papel activo y central, poniendo en juego una gama de habilidades cognitivas que permiten, en cada caso, organizar e interpretar la información textual basándose fundamentalmente, en sus propios conocimientos anteriores al tema. En efecto, la comprensión cabal de un texto implica un procedimiento de construcción mental de un todo coherente a partir de una unidad que, sin ser coherente en y por sí misma, ofrece pistas suficientes para que un lector con conocimiento previo adecuado infiera la información que está implícita en él” (PARODI SWEIS, en Peronard, 1997, 175).

Y es que la coherencia de un texto no es un ingrediente preexistente a la lectura, sino que es un resultado generado por la lectura comprensiva del mismo. Su coherencia viene asegurada por la comprensión por parte del lector: supone un acto voluntario (y creador) de todo lector. Por eso, para llegar a interpretar la significación de un texto, todo buen lector debe inferir la total información implícita “para brindar coherencia a la unidad textual” (*ibid.*, 202). Un lector idóneo, competente, no puede conformarse con una comprensión literal (típico recurso de un lector medio), sino que tiene que decidirse por la comprensión inferencial. En realidad la comprensión literal nos deja en la superficie del texto, no penetra en su trama y se complace y solaza apenas con un aparente brillo del ejercicio memorístico, contento por haber reconocido el significado de la palabra, pero sin saborear el goce de haber identificado sus funciones y enlaces, las intenciones del autor, y sin haber penetrado en el sentido del texto, lujo que sólo viene garantizado por una comprensión (y una lectura) inferencial. Hay que entender, pues, que todo texto escrito constituye una unidad semántica y, como tal, ofrece al lector caminos y pistas para que su lectura descubra la coherencia. Y hay que admitir, por lo tanto, que el buen lector debe asumir la guía y el control de “sus propios procesos mentales de modo de construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos anteriores” (*loc. cit.*). Por eso, cuando el

lector se enfrenta a textos que ofrecen grados diversos de dificultad debe "seleccionar, intencionadamente, las estrategias que lo lleven a resolver cada uno de los problemas y perfeccionar el resultado de sus procesos" (Peronard, 190).

Verdad es que no hay manera de que el lector transfiera el proceso de comprensión. "La comprensión textual se perfecciona cuando la persona toma conciencia de la relación pregunta-respuesta y acepta esta última como satisfactoria". Sólo entonces está en condiciones de decir (se) que "ha comprendido" y acierta, por tanto, Gómez Macker cuando reconoce como lo fundamental "que la aprehensión cognitiva misma se produce en la conciencia del ejecutor o afectado cuando descubre alguna señal interior confirmativa y logra expresarse a sí mismo que ha comprendido" (GOMEZ MACKER, 43).

Siendo claro el fenómeno de los mecanismos de comprensión del oyente, no hay duda de que las observaciones lo aluden en tanto que destinatario *real* (y exterior) del mensaje de 'otro'. Queda un campo, sin duda, atrayente, por explorar: desde que el hombre utiliza también el lenguaje para formularse *a sí mismo* los pensamientos, la perspectiva del *lenguaje interior* obliga a plantear el fenómeno de la comprensión en ese terreno y a estudiar si las reglas de comprensión son las mismas e idénticos los mecanismos que afectan al oyente cuando él es 'el otro'. Y esto, desde que admitido está que cada cual hace uso del sistema lingüístico de tal manera que construye en verdad un sistema particular de expresión, no idéntico al de otro hablante cualquiera. ¿Por qué no puede ocurrir lo mismo en el caso opuesto de la comprensión (=la manera de 'significar' que tienen las palabras *para* y *en* el oyente)?

Comprender un texto es descubrirse uno a sí mismo como persona realizada. Consciente o no de los complejos procesos a que se ve convocada la lectura, esta satisfacción interior nos permite reconocer que la comprensión es el clímax deseado por el lector y facilita afirmar que quien comprende un

texto llega al apogeo de esta hermosa operación. Mucha razón encierra la afirmación de que

“La comprensión lograda produce en el individuo sensaciones de satisfacción y de reencuentro consigo mismo; tranquiliza su espíritu y le permite superar tensiones” (GOMEZ MACKER, en Peronard, 99).

Grave desilusión implica ciertamente comprobar que no se alcanza o que se ha perdido es facultad:

“En cambio, la experiencia de lo no comprendido o no completación de un proceso comprensivo iniciado le produce desazón, intranquilidad o sentimientos de frustración personal, sobre todo cuando descubre que debió comprender algo y no quiso o no pudo hacerlo” (loc. cit.)

Estamos ahora ante el ocaso, el crepúsculo del proceso lector. Estas observaciones nos permiten acercarnos a una idea especial de los textos. ¿Qué ocurre cuando, al profundizar la lectura e identificar las estructuras profundas, surgen cosas que el autor “ne puuvait pas vouloir dire et que pourtant le texte semble exhiber avec une absolute clarté” (ECO, 236). Porque un texto es “una creación humana convencional puramente simbólica”. Su objetivo fundamental es *significar*. Lo que el texto nos ofrece es material estrictamente significativo. Lo que el lector debe realizar ante el texto que se le enfrenta es, por eso **interpretarlo**. Y la interpretación deberá entenderse como la actualización semántica de todo cuanto en el texto se halla contenido en tanto que estrategias, en tanto que propósito didáctico y en tanto que voluntad estética.

CÓMO FUNCIONA EL CÓDIGO

Estamos anunciando que el código lingüístico no se basta para garantizarnos la comprensión de un texto: urgen otros requisitos entre los que no están la necesaria coincidencia entre los códigos del emisor y el destinatario. A menudo el código es apenas “un sistema complejo de sistemas de reglas” (ECO, 68). Para comprender un mensaje verbal, además de competencia lingüística, hace falta “una variada competencia circunstancial, una capacidad de encarar presuposiciones, reprimir idiosincrasias y cosas por el estilo” (loc. cit.). Nuestra experiencia, antes que de comunicaciones lingüísticas en sentido estricto, es en realidad una experiencia de actividades semióticas en un amplio sentido en la que diversos sistemas de signos han intervenido ejercitando su función. Así se explica que no siempre debemos aguardar la existencia del esperado lector: debemos arriesgar su creación, debemos intentar trabajar el texto de tal manera que vaya generando su lector modelo: no solamente debe la lectura traducir nuestra competencia sino que debe crear (generar) la competencia ajena.

Y hay que entender al significado de una manera dinámica y no reducirnos a la ingeniosa idea que nos puede ofrecer el diccionario. Hörmann lo explicó acertadamente como un proceso:

“El significado de un signo, de una palabra, reside en lo que acontece como estímulos y respuestas en torno a esa palabra, en los acontecimientos reales que preceden y siguen a la pronunciación de la palabra” (*Psic. leng.*, 214).

Porque, en verdad, una significación es, ante todo, una relación especial de orden complejo entre elementos lingüísticos y no lingüísticos. No solamente relacionamos elementos de la primera articulación y de la segunda sino que alcanzamos la dimensión misma de las frases: estas fra-

ses asumen la fisonomía de discursos de naturaleza diversa; así tenemos que ver con términos de cortesía, saludos, conversaciones espontáneas, solicitudes, debates, textos literarios, oratoria. El hablante se halla vinculado, por experiencia, como autor o tan solamente como testigo, con cada una de estas posibilidades de comunicación y todo ello altera, modifica, consolida una significación.

LO TEXTUAL

Todo lo dicho nos obliga a actualizar nuestra idea de lo textual. Un texto no es un resultado sino que es una operación en plena actividad. Es un proceso en transcurso. Debemos reconocerlo como una trama de espacios en blanco y una convocatoria de mecanismos y estrategias con los que las palabras se hallan comprometidas. Umberto Eco lo explica como algo necesitado de que el lector lo ayude a funcionar:

“Le texte est donc un tissu d’espaces blancs, d’interstices à remplir, et celui qui l’a émis prévoyait qu’ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D’abord parce qu’un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire... Et ensuite parce que, au fur et à mesure qu’il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l’initiative interprétative avec un marge suffisante d’univocité” (*Lector in fabula*, 67).

Esta concepción permite representarse la comprensión, en tanto que acto cognoscitivo-aprehensivo, como “interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas” (GOMEZ MACKER, 96).

CEREBRO Y LENGUAJE

A la filología inquieta mucho todo cuanto se deriva de la vinculación entre cerebro y lenguaje. Mucho significa para nosotros la tesis que Broca arriesgó en 1865 sobre la dominancia del HI en materia de lenguaje. Desde las investigaciones de Geschwind y Levitsky (1968) sabemos que los hemisferios cerebrales HD y HI no son simétricos y hemos tomado noticia, con vivo interés, de cómo el *planum temporale* es distinto en uno y otro hemisferio. Cada hemisferio responde a una distinta *estructura citoarquitectónica* (CAPLAN, 429). Estos hechos no niegan la afirmación de Broca, ya que un 98% de los casos estudiados confirma esa dominancia. Y si hoy las investigaciones muestran la función que el HD puede desarrollar en acciones vinculadas con el lenguaje, todavía queda demostrado que “los procesos psicolingüísticos nucleares —los encargados de la recuperación de la forma y el significado literal de las palabras y las oraciones— son responsabilidad exclusiva del HI”.

¿Qué interesa ahora a quienes, desde la acera filológica, asistimos a estas manifestaciones de la realidad lingüística? Con especial interés recibimos noticia sobre tres clases de perturbaciones lingüísticas (permanentes, a veces; a veces sólo temporales) que sufren adultos diestros producidas por lesión en el HD. Una de ellas se caracteriza porque afecta “el contorno de entonación de los enunciados” (ROSS y MESULAM, 1979) y muestran dificultad para “el reconocimiento del tono de voz emocional de un enunciado”. Las conclusiones de esas investigaciones anuncian que tales lesiones no afectan “a las habilidades de los pacientes para comprender el papel que el acento oracional desempeña” y tampoco a la fuerza elocutiva del enunciado:

“Se trata, más bien, de un trastorno que incide en la capacidad [...] de expresar estados emocionales: sorpresa, felicidad, enfado [...] y de reconocer tales estados por medio de la entonación de las demás personas” (CAPLAN, 421-422).

Explican asimismo estas conclusiones que por más que una temprana lesión orgánica del HI pueda trasladar algunas funciones lingüísticas al HD, "no existe prueba alguna de que variables psicológicas, tales como el número de lenguas que se conozcan o el que se sepa leer o escribir, afecten a la especialización o a las dominancias hemisféricas para el lenguaje" (*ibid.*, 432).

Ya en 1983 Gardiner ofrecía testimonios de una segunda perturbación consistente en la dificultad para comprender juegos verbales capaces de mover a risa, y advertía que tales pacientes no acertaban a comprender relatos graciosos. A este mismo orden pertenecen pacientes capaces de "reproducir lo esencial de una conversación" pero incapaces de "proporcionar ninguno de los detalles". Se advierte en ellos grave deterioro de la habilidad para extraer de un tema ideas fundamentales y necesarias; se trata, evidentemente, de una perturbación vinculada con cierta clase de inferencias lógicas. Ese mismo año de 1983 Jeanette y sus colaboradores brindaron testimonio, si bien leve, de perturbaciones debidas a problemas en el HD en algunos adultos diestros. Varias docenas de personas con apoplejía unilateral derecha mostraban "síntomas afásicos clásicos, parafasias fonémicas, perturbaciones similares al agramatismo y al paragramatismo, trastornos en la repetición y en la lectura", aunque todos ciertamente en forma leve (CAPLAN, 423).

CONCLUSIONES

En los cursos de lingüística se hace cada día más imperioso poner atención en estos asuntos que miran a la psicopatología del lenguaje, por cuanto la información que ofrecen y las reflexiones a que convocan constituyen nuevos senderos para la investigación y para el cabal conocimiento de la función lingüística y de la responsabilidad del hablante. Porque no hay manera de hacerse cargo del 'significado' de las palabras ni del 'sentido' de los textos si no tomamos con-

ciencia de lo que significan los procesos de lectura y comprensión. Hoy nos satisface haber llegado a algunas conclusiones, que en realidad apenas si constituyen pequeños altos en la marcha del conocimiento. Sabemos (y podemos afirmar con algún énfasis) que el HD se halla involucrado "en la acción de centrar la atención en cuestión de microsegundos" y no puede extrañarnos que "las perturbaciones en el incesante despliegue de los procesos de atención afecten a la capacidad de una persona para usar el lenguaje con normalidad produciendo más errores de los que se dan en las personas normales" (CAPLAN, 424). Pero debemos asimismo reconocer que todavía estamos en pañales al respecto y que urgen investigaciones más extensas y profundas. Mucho hemos progresado ciertamente con las intervenciones quirúrgicas al cuerpo calloso que nos ha revelado Gazzamiga (1983), pero esos resultados, con ser realmente extraordinarios y admirables, corresponden apenas a unas cinco personas y no constituyen, así, universo aceptable para arriesgar afirmaciones que vayan más allá de conjeturas cautelosas. Pero ésta no es ocasión para extendernos sobre el tema.

Sí podemos afirmar, a esta altura de nuestros conocimientos, que todas las perturbaciones advertidas "afectan a aspectos del uso del lenguaje que no forman parte del *funcionamiento lingüístico nuclear* (FLN). O sea, son ajenos a "los aspectos de los procesos psicolingüísticos implicados en la producción y el reconocimiento de la *forma* y el significado *literal* de las palabras y las oraciones". Hay que advertir que para la neurolingüística son ajenos a los procesos lingüísticos nucleares todos "los aspectos emocionales de la prosodia y la inferencia". Si sabemos que cuando el proceso lingüístico psicológicamente nuclear se ve afectado, los trastornos son leves. En la perspectiva neuropsicológica, habrá que considerar que alguna lesión afecta el proceso semántico y otra al proceso gramatical o sintáctico, desde que ahora sabemos que la lesión unilateral del lóbulo temporal izquierdo afecta a la comprensión fonémica y al significado de las palabras (ORTIZ ALONSO, 239). Y si para algunos autores el déficit en la com-

comprensión de la palabra "no puede explicarse en términos de pérdida de vocabulario" sino en términos de déficits en el proceso de reconocimiento de las combinaciones sintáctico-semánticas o de los campos léxicos con los que pueden estar vinculados algunos sintagmas. Tanto la pérdida parcial de la información como el déficit en categorías específicas afectan el sistema de procesamiento semántico de la comprensión de las palabras (239-240).

Estamos signados por una predisposición al uso del lenguaje, hechos para comprender el lenguaje del otro, para compartir el lenguaje con los otros, para organizar el de nuestra necesaria comunicación con los demás. El hombre vive dentro del lenguaje y a él no le es fácil darse razonadamente cuenta de cómo influye esa predisposición en el desarrollo de la humanidad. Y porque estamos así predispuestos, lo estamos para hacer frente a la lengua escrita y para comprender, por ende, los textos distantes en el espacio o en el tiempo. El apogeo de la lectura supone, como vimos, el triunfo de los mecanismos convocados para su esmerada concreción. Ello implica reconocer la existencia de un reservorio mental donde hemos ido acumulando, para respaldo de nuestra experiencia, situaciones, estrategias, móviles bloques sintagmáticos. No queda claro todavía si ese repertorio es de una estricta estructuración léxica o sintáctica. Lo cierto es que cuando algunas de esas instancias fallan, una extraña sombra nos penetra y hablamos del crepúsculo de toda esa facultad, del caso de la lectura.

Pero nos asiste una certeza: el lenguaje no es un bochornoso museo de pájaros disecados sino un extraordinario vivero de animales vivos y espléndidos en su plumaje y en su vuelo, en la vibración armoniosa de su canto, y en el ritmo y la destreza de su marcha y en la voluntaria firmeza de sus garras. Siempre estamos haciendo frente a la *Sprachtätigkeit* de Humboldt. Es creación continua y es libertad de creación.

BIBLIOGRAFIA

- BABIN, Philippe
1998 *Lexique mental et morphologie lexicale*, Frankfurt, Peter Lang.
- BACAICOA GANUZA, F.
1987 *La comprensión lingüística. Un enfoque cognitivo*. Madrid, Pórtico.
- BADURA, B.
1971 *Sprachbarrieren. Zur sociologie der Kommunikation*, Stuttgart.
- BOREL-MAISONNRY, S.
1947 *Sigle et écriture phonétique adaptée aux troubles du langage (Reéd. Orthoph., XI.*
- BRESMAN, J.
1982 *The mental representation of grammatical relations*, Cambridge, MIT Press.
- BRYSSBAERT M. / C. PRAET
1992 *Reading isolated words: no evidence for automatic incorporation of the phonetic code (Psychological Research, 54, 91-102).*
- BUHLER, Karl
1967 *Teoría del lenguaje*, Madrid, Rev. de Occidente.
- CARAVEDO, Rocío
1990 *La competencia lingüística*, Madrid, Gredos.
- CAZACU, Tatiana
1957 *La 'structuration' dynamique des significations (Mélanges linguistiques, Bucarest, Academie de la RPR, 113-127.*

- CHOMSKY, Noam
 1971 *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral.
 1986 *Knowledge of language: its nature, origine and the use*, N. York, Praeger.
- CLARK, H. y E.
 1977 *Psychology and language*, N. York, Harcourt.
- COSERIU, Eugenio
 1978 *Gramática, semántica, universales*, Madrid, Gredos.
 1992 *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos.
- CAPLAN, David
Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje.
- DIJK, T. van
 1977 *Text and context. Exploration in the Semantic and Pragmatic of Discours*, London, Longman.
 1985 *Semantic discours analysis* (Van Dijk eds., *Handbook of Discourses Analysis*, N. York, Acad. Press.
- DIJK, T. van / W. KINTSCH
 1983 *Strategies of Discours Comprehension*, N. York, Acad. Press.
- ECO, Umberto
 1979 *Lector in fabula*, Paris Grasset.
- ESTIENNE, F.
 1973 *Langage et dysortographie*. Tournai, 3 vols.
- FABER, Pamela
 1994 *The semantic architecture of the lexicon (Lexicographica, Series Maior 57, 37-51).*

- FRUMHOLZ, Monique
 1979 *L'épineux problème de la lecture*. Université de Nancy.
 1992 *Écriture et orthophonie*, Frankfurt, Peter Lang.
- GALIFRET, M.
 1967 *Méthodes de lecture et psychologie (Reéd Orthoph., 32-33, 402-424)*.
- GARDINER, Alan
 1963 *The Theory of Speech and Language*. London Oxford Press.
- GECKELLER, Horst
 1968 *Le champ lexical et les parties du discours* (Gerd Wotjial, coord.: *Teoría del campo y semántica léxica*, Frankfurt, Peter Land.
- GIROLAMI-BOULINIER, Andrée
 1966 *La conscience phonétique et la conscience linguistique: appréhension du message écrit (Reéd Orthoph., 22, 6-17)*.
- GOMEZ MACKER, Luis A.
 1997 *Elementos para un marco teórico de la comprensión textual*. (En Peronard, 95-120).
- GREIMAS, A. J.
 1970 *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris, Seuil.
- GUILLAUME, J. Y.
 1980 *Le problème scolaire de l'orthographe ou le parti pris des fautes*. Université de Rennes.
- HUDSON, P. T. W.
 1985 *Lexical knowledge in word recognition (Journal of Memory and Language, 24, 46-58)*.

- INHELDER, B. et. al.
1968 *Mémoire et intelligence*, Paris, PUF.
- ISSACHAROFF, Michael / Lelia MADRID
1994 *Pensamiento y lenguaje: el cerebro y el tiempo*, Madrid, Ed. Fundamentos.
- ISSACHAROFF, Michael
1985 *Le spectacle du discours*, Paris, J. Corti.
- JACKENDOFF, Ray
1983 *Semantics and Cognition*, Cambridge, MIT Press.
- JAKOBSON, Roman
1972 *Semiología, afasia y discurso psicótico*, Buenos Aires.
1976 *Six leçons sur le son et le sens*, Paris, Minuit.
- JIMENEZ HURTADO, Catalina
1998 *Prototipos pragmáticos en el lexicon*. (En Gerd Wetjiak, *Teoría del campo y semántica léxica*, Frankfurt, Peter Lang, 275-302).
- KERBRAT ORECHIONI, Catherine
1980 *Lénonciation*, Paris, Colin.
- KIRBY, J.
1984 *Cognitive strategie and educational performances*, N. York, Acad. Press.
- KRISTEVA, Julia
1969 *Semiotiké. Recherches pour une sémantique*, Paris Seuil.
- LASHLEY, Karl Spencer
1930 *Brain mechanisms and Intelligence*. Chicago, University Press.

- LE GUERN, Michael
 1973 *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, Paris, Larousse.
- LEHRER, Adrienne
 1993 *Semantic Fields and Frames: are they alternatives?* (En P. Lutzseier, eds., *Studien zur Worfeldtheorie Linguistische Arbeiten*, 288, Tübingen, Niemeyer, 149-162).
- LEVY-BRUHL, Lucien
 1910 *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris, PUF.
- LEVY-STRAUSS, Claude
 1964 *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- LOFTUS, Elizabeth
 1972 *Nouns, Adjectives and Semantic memory* (*Journal of Experimental Psychology*, 96 (1), 213-215).
- LURIA, Aleksander
 1973 *The working Brain: an introduction to Neuropsychology*. N. York, Basic Books.
 1974 *Cerebro y lenguaje*, Barcelona, Fontanella.
- MAISTRE, M. de
 1968 *Dyslexie-Disortographie*. Paris, Editions universitaires, 2 vols.
- MIALARET, M.
 1966 *L'apprentissage de la lecture*, Paris, PUF.
- PARRET, Herman / J. BAURESSE (eds.)
 1981 *Meaning and Understanding*. NEV Library Editions.

- PENFIELD, Wilder / L. ROBERTS
 1959 *Speech and Brain mechanisms*, Princeton University Press.
- PENFIELD, Wilder
 1975 *The mystery of the Mind. A critical study of consciousness and the human Brain*. Princeton University Press.
- PERONARD, Mariánne
 1989 *Estrato social y estrategias de comprensión de la lectura (Lenguas modernas, 16, 19-32)*.
 1990 *La comprensión de textos escritos como procesos estratégicos (Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura, Universidad de Chile)*.
 1992 *El hombre que habla, el hombre que escribe. (Boletín de la Academia Chile de la Lengua)*.
- PERONARD, Marianne et alia
 1997 *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Stgo. de Chile, ed. Andrés Bello.
- PIAGET, Jean
 1975 *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*, Paris, PUF.
- RICOEUR, Paul
 1975 *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
 1983-84 *Temps et récit*, Paris, Seuil, 2 vols.
- RIFFATERRE, Michael
 1979 *La production du texte*, Paris, Seuil.
- SALAZAR ORVIG, Anne
 1998 *Espace discursif et interprétation dans le dialogue (Dialoganalyse VI, Teil 2, Tübingen, Niemeyer, 89-102)*.

- SHALLICE, T. / E. K. WARRINGTON
 1984 *Category specific semantic impairments (Brain, 107, 829-853).*
- SHALLICE, T.
 1988 *From neuropsychology to mental structure,* Cambridge University Press.
- SINCLAIR, H.
 1978 *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente,* Barcelona, Oikos-tau.
- SMITH CHURCHLAND, Patricia
 1990 *Neuropsychology. Toward a Unified Science of the Mind / Brain,* Cambridge, MIT Press.
- SNOWMAN, J.
 1986 *Learning tactics and strategies.* (En G. D. PHIE et alia (eds.) *Understanding reading,* New Jersey, Lawrence.
- STEINER, George
 1997 *Pasión intacta,* Bogotá, Ed. Norma.
- STERN, Leonard
 1985 *The structure and strategies of human memory,* Illinois, The Dorsey Press.
- TODOROV, T.
 1988 *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique,* Paris, Seuil.
- ULLMANN, Stephen
 1962 *Semantics: an Introduction to the Science of Meaning.* Oxford, Basil Blackwell.

d'UNRUG, M. C.
1974 *Analyse de contenu et acte de parole*, Paris,
Editions universitaires.

VACHEK, J.
1939 *Zum Problem der geschriebenen Sprache* (TCLP,
8).

WETZEL, Koenig / M. CARAMAZZA
1992 *Evidence for different types of lexique
representation in the cerebral hemispheres*
(*Cognitive Neuropsychologie*, 9(1), 33-145).

WYGOTZKY
1969 *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.