

La comprensión de la lectura y su desafío

Felipe Alliende*

La comprensión de lo leído no puede enfocarse como un fenómeno aislado. Forma parte del problema general de la comprensión, que se vincula con problemas tan globales como el de la comprensión que el hombre tiene de sí mismo y del mundo.

La conciencia de lo que uno es y lo que uno sabe fundan toda la vida consciente y cognoscitiva del hombre. El hombre se entiende a sí mismo y sabe algo, sólo gracias a un fenómeno de comprensión.

La comprensión del lenguaje escrito es una de las formas más complejas que asume el comprender. De hecho, toda lectura no llega a un ser en blanco, sino a un ser que tiene una base comprensiva en la que se debe insertar. Siendo distinta la base comprensiva de cada ser humano, tendríamos que llegar a la conclusión de que la comprensión de una lectura nunca será igual. Será siempre diversa y subjetiva. Es muy probable que sea así. Pero junto con esta base comprensiva personal, existe en los seres humanos la posibilidad de utilizar un conjunto de categorías intersubjetivas que son el único medio de comunicación entre seres cuyas conciencias y cuyas comprensiones globales son distintas.

Mirado el problema de la comprensión de la lectura desde este punto de vista, todos los esfuerzos que se hagan para producir una comprensión objetiva del texto escrito se van a encontrar con el problema de las variaciones de la base comprensiva de cada ser humano y con el diferente desarrollo de las categorías intersubjetivas de comunicación. Esto se hace particularmente evidente en el caso de los niños: dos niños con historias distintas aportan bases muy diferentes para la comprensión de un texto, pero pueden tener un mismo grado de desarrollo de las categorías intersubjetivas de comunicación. En ese sentido, y sólo en éste, puede decirse que están en la misma situación de comprensión. Idealmente, entonces, para hacer crecer la capacidad de comprensión y también para medirla con provecho hay que considerar estas dos variables. En otras palabras, la correcta medida y entrenamiento de la capacidad comprensiva depende del conocimiento o consideración que se tenga del estado en que se encuentra el destinatario del texto. Hay ciertos parámetros que pueden ser considerados para un grupo: edad cronológica, familiaridad con la lengua del texto, escolaridad, grupo socio-cultural al que el destinatario pertenece. Otros parámetros sólo pueden operar a nivel personal: experiencias, intereses, cociente intelectual, características físicas, etc.

Un enfrentamiento a fondo con el problema de la comprensión nos lleva a una serie de interrogaciones teóricas que durante mucho tiempo han inquietado a pensadores y filósofos: ¿Qué significa saber algo? ¿Qué significa entender algo? ¿Qué significa conocer algo?

*. Felipe Alliende es profesor investigador en el área de Literatura del Departamento de Estudios Humanísticos de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile.

Hay respuestas fáciles que se pueden tomar como base para resolver los problemas de la vida diaria, pero que se demuestran insuficientes cuando se quiere aclarar teóricamente el problema y cuando se lo incluye dentro de tareas educativas planteadas con profundidad.

Desde el punto de vista de lo cotidiano y empírico, algo se comprende cuando está claro para el "comprensor" y lo puede demostrar actuando conforme a su comprensión o emitiendo una comunicación que la manifieste. Alguien demuestra que comprende cómo se enciende un horno, encendiéndolo adecuadamente o señalando mediante palabras u otro medio de comunicación el modo de encenderlo. Gran parte de las aptitudes intelectuales exigidas en los establecimientos educacionales se relacionan con la comprensión entendida a este nivel. Pero en el caso específico de la lectura y en el de otras disciplinas relacionadas con el pensamiento reflexivo, la comprensión se muestra como un fenómeno más complejo que hace necesario un estudio más acucioso de sus características.

El desarrollo de la lingüística y los avances en los estudios de análisis de textos permiten hoy numerosas formalizaciones teóricas sobre la comprensión del lenguaje escrito. En este trabajo trataremos de formular un modelo útil para nuestro propósito de examinar la comprensión de la lectura como una habilidad que puede ser desarrollada; de ninguna manera pretendemos agotar teóricamente el problema.

Nuestro propósito es elaborar un esquema taxonómico abierto que permita operar de manera rigurosa sobre textos de la más variada índole. En una primera instancia trataremos de determinar un conjunto de operaciones que permitan llegar a la comprensión de un texto. En un segundo momento, trataremos de delimitar el campo de estas operaciones.

Para nuestro primer propósito vamos a manejar en forma muy libre algunas ideas utilizadas por Dilthey para formular su psicología de la comprensión, sin que esto signifique mayormente adherir a dicha teoría.

Hay cuatro afirmaciones de Dilthey que nos sirven de punto de partida:

"La comprensión es un proceso en el cual, partiendo de signos sensiblemente dados de algo psíquico, cuya manifestación son, conocemos este algo psíquico" (Dilthey, 1944, pág. 322).

"El arte de comprender encuentra su centro en la interpretación de los vestigios de la existencia humana contenidos en los escritos" (ib. pág. 323).

"Existe una ciencia de la interpretación de obras eminentes, la ciencia hermenéutica o técnica de la interpretación de testimonios escritos" (ib. pág. 324).

“Las representaciones, los juicios, los sentimientos, los deseos, los actos de voluntad se hallan entrelazados por doquier en la conexión psíquica” (ib. pág. 29).

Estas cuatro afirmaciones nos llevan a un concepto específico de comprensión que no se confunde con la habilidad para desenvolverse adecuadamente en lo cotidiano y con el conjunto de operaciones intelectuales habituales. Dilthey insinúa ya, que el modelo de toda comprensión puede buscarse en la interpretación de la palabra escrita. La necesidad que han tenido los hombres de acceder al significado exacto de los testimonios escritos del pasado los ha llevado a crear una ciencia, la hermenéutica, que señala cuáles son las técnicas para la adecuada interpretación de un escrito. Los principios y resultados de esta ciencia arrojan luz sobre el fenómeno general de la comprensión y pueden ser útiles también en caso de obras que no sean cimeras. Por último, Dilthey llama la atención sobre el hecho de los actos de la vida psíquica son múltiples y se entrelazan entre sí. Con ello nos hace ver que la comprensión no puede reducirse a meros análisis intelectuales, sino que tiene un cierto grado de integración de toda la vida psíquica.

En la segunda afirmación de Dilthey que hemos citado, éste pone el centro del arte de la comprensión en la interpretación de los escritos que contienen vestigios de la existencia humana. Entendida estrictamente, la afirmación de Dilthey se refiere a documentos de valor histórico; en sentido amplio, se puede entender de todo texto escrito significativo.

Esta especial vinculación del lenguaje escrito con el arte de comprender se justifica, a nuestro juicio, si se considera que no se trata de una simple representación visual del lenguaje habitualmente utilizado por vía oral auditiva. El lenguaje escrito supera la rápida evanescencia del lenguaje hablado y le agrega una dimensión espacial que no se puede lograr en el lenguaje oral aunque esté grabado. Aunque conserva la linealidad del signo lingüístico, el lenguaje escrito, por su disposición espacial y por la liberación de una realización temporal rígida, admite una gran condensación de los contenidos y hace posible el estudio de numerosas relaciones entre sus partes que es imposible o muy difícil en las manifestaciones meramente orales del lenguaje.

Por otra parte, los escritos constituyen una situación comunicativa especial en la que emisor y receptor normalmente se encuentran temporal y espacialmente distanciados. Esto lleva a los escritos a transformarse en estructuras de lenguaje de alguna manera autónomas en las que se intensifican al máximo los recursos expresivos para crear situaciones de comprensión propias, al margen de cualquier situación dada.

Por estas y otras razones, bien se puede estar de acuerdo con Dilthey y pensar que el centro del arte de comprender se encuentra en los escritos.

Tres nuevas afirmaciones del mismo Dilthey nos van a servir para determinar un conjunto de operaciones que engloben los diferentes aspectos involucrados en la comprensión.

“La propiedad más general del pensar, que encontramos en todos los campos de su actividad, se puede designar con las expresiones síntesis, enlace, relación. Todas estas palabras expresan una actividad por la que lo múltiple se abarca en unidad” (Op. cit. pág. 84).

“En la actividad relacionadora se entrelazan operaciones diferentes. Distinguimos, encontramos semejanza o igualdad y captamos grados de diferencia. Resumiendo, designamos estas operaciones como “comparar”. Mediante ella surge la conciencia de la diversidad de lo dado. Así se hace posible la actividad de separar y unir” (Op. cit. pág. 84-85).

“Así se distinguen las categorías en dos clases. Aquellas que se abstraen de las operaciones formales del pensamiento: diferencia, semejanza, igualdad, grado, identidad, unidad, multiplicidad, totalidad y las que expresan, dentro del modo de actitud correspondiente, la co-pertenencia objetiva necesaria de los contenidos que ella implica. Tales son las categorías de realidad, la de cosa, la de causalidad, la de valor, la de fin, la de medio. A ellas adhieren luego, determinadas por el ulterior armazón del saber, otras categorías objetivas, también formales, que serán señaladas en su lugar. Ni es posible delimitar un número determinado de categorías ni establecer un orden definitivo de sus relaciones recíprocas”. (Op. cit. pág. 86)

Estas palabras de Dilthey pueden arrojar algo de luz sobre uno de los principales escollos con que topan los estudiosos del fenómeno de la comprensión de la lectura. Al establecer las categorías que la componen se encuentran con la imposibilidad de abarcarlas todas o las reducen a unas pocas que sólo muestran aspectos parciales muy específicos. Por ejemplo, cuando se dice que una de las habilidades específicas de comprensión lectora consiste en diferenciar hechos y opiniones. ¿Cuántas otras categorías similares se podrían establecer?

Dilthey llega así a señalar los dos procesos fundamentales de la comprensión: la unificación de lo dado (globalización) y la diversificación, realizadas por una sola operación: la comparación. También señala las dos grandes clases de categorías de las que brotan todas las divisiones que podamos establecer en la comprensión: las que surgen de los procesos abstractivos y las que resultan de lo que las cosas objetivamente implican.

Aplicación de la teoría a un esquema taxonómico abierto

Utilizando libremente las reflexiones de Dilthey y aplicándolas a un campo no apuntado por él, podemos construir un esquema general de la comprensión de los escritos al nivel que a nosotros nos interesa. Si sumamos las consideraciones de Dilthey a la noción de “texto”, podemos construir nuestro esquema sobre la base de los siguientes puntos:

1. Las operaciones fundamentales que se pueden dar frente a un escrito dentro de este esquema son fundamentalmente dos: retener lo dado y relacionar. Relacionar significa fundamentalmente unir y separar

elementos. Unir implica búsqueda de semejanzas, igualdades, identidades (a qué se parece, qué es igual, qué es); separar implica señalar diferencias.

2. De acuerdo con esta teoría, la primera destreza de la comprensión lectora, consistiría en *recordar lo que se ha leído*. Cuando se trata de escritos cortos, este recuerdo puede hacerse sobre la base de la simple memorización; el lector reproduce lo leído, porque lo recuerda hasta el extremo de poder reproducirlo casi sin alteraciones; frente a preguntas específicas relacionadas con lo que el texto dice, el lector que retiene lo leído puede dar respuestas exactas. Esta memorización del texto no debe confundirse con una así llamada comprensión literal, no inferencial. La técnica de "cloze" (restituir palabras de un texto que se han suprimido a intervalos regulares) representa una modalidad de comprensión "literal" que implica algo más que simple memorización mecánica. En un texto de cierta extensión, la restitución de palabras de muy diversa índole, revela que se comprende y maneja el texto como una forma especial del lenguaje y no que se recuerda todo el texto palabra por palabra.
3. La segunda conducta es la de unir elementos (sintetizar, globalizar, resumir, poner en categorías). Esta destreza ya es muy amplia. Es imposible dar una lista cerrada de todas las destrezas que encierra.

Tratándose de la comprensión de las lecturas es importante tener en cuenta de que un texto puede recibir un sinnúmero de síntesis, pero que sólo unas pocas de ellas dicen relación con su comprensión. En una novela yo puedo buscar todos los momentos en que los personajes caminan por la calle y señalar el número de veces que lo hacen. En ese caso, estoy haciendo una síntesis, pero desligada, es lo más probable, de la comprensión global de la novela.

La primera síntesis importante relacionada con la comprensión es la de las unidades que componen el texto. Así en una novela, comprendida como tal, puede ser importante identificar los diversos episodios que la componen, en el caso de que estos pudieran ser considerados como sus unidades estructurantes. También puede ser importante agrupar los personajes en determinados bloques, señalar la coincidencia de ciertas acciones, etc. Todo eso pasa a ser significativo y a formar parte de la comprensión.

4. La tercera gran conducta es **diferenciar**. Al igual que en el caso anterior, no toda diferenciación pertenece a la comprensión; diferenciar las palabras de un escrito en graves, agudas, esdrújulas, suele ser del todo impertinente para su comprensión; diferenciar un tipo de acciones de otras, diferenciar un ambiente de otro, una persona o grupo de personas de otros, normalmente suele ser pertinente para la comprensión de una narración. Como se puede ver, las destrezas de sintetizar (unir) y diferenciar (separar) suelen ser correlativas y

complementarias; por eso se las puede poner bajo el nombre común de relacionar.

5. Para entender adecuadamente cómo funcionan estas destrezas básicas que constituyen la comprensión, es imprescindible tener en cuenta que su aplicación normal está referida a textos. Por texto entendemos "un conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa". (Ver Petrofi, 1979, pág. 56). Esta definición apunta a conjuntos lingüísticos que pueden ser considerados como una unidad completa. Partiendo de esta definición, la extensión de un texto puede ser muy variada. Puede ir desde una sola palabra hasta una obra escrita en varios volúmenes. Así la palabra "Silencio" escrita sobre las paredes de un hospital es un texto, al igual que la totalidad de las palabras de una novela. Los textos que no van más allá de una oración o frase pueden ser analizados, en forma aparentemente completa por la gramática tradicional. Durante mucho tiempo fueron considerados como los objetos más amplios que podían ser estudiados por la lingüística. Sin embargo, incluso en textos breves o incomplejos, el aspecto textual propiamente tal puede ser decisivo para su comprensión, más allá de toda consideración de la gramática o de la lingüística oracional. Así, si un poeta escribe un poema cuya única palabra es "Silencio", nos encontramos ante un texto completamente distinto al de las murallas del hospital, por más que, esté formado por la misma expresión. ¿De dónde proviene la diferencia? En grandes líneas, podemos decir que en la realidad lingüística de cada uno de estos dos textos hay otros elementos que no se pueden confundir con los que conforman la aparente identidad de ambos (igualdad de fonemas y de significación léxica). ¿Cuáles son estos elementos? Hay, por de pronto, una diferencia de contexto externo. El texto del hospital está escrito en una pared; el texto del poeta, supongamos, forma parte de un libro. El texto del hospital, posiblemente, es único; no forma parte de un conjunto mayor de textos dotado de unidad. El poema, en cambio, sí es parte de un libro, aún siendo completo y, por lo tanto, realmente un texto, tiene estrechas relaciones con los otros textos del libro. Así tenemos ya dos elementos que contribuyen a definir la significación de cada uno de nuestros dos textos la situación externa (contexto externo) y las relaciones internas con otros textos con los que forma una unidad más compleja (contexto interno). A primera vista ninguna de estas dos formas de contexto es propiamente lingüística. Sin embargo, ya a nivel oracional, los elementos mostrativos o deícticos, como los pronombres, algunos adverbios, los artículos, la referencia de los tiempos verbales muestran que hay realidades lingüísticas y gramaticales que van más allá de la oración; lingüísticamente, el referente de una palabra, como *yo* o *mi* sólo puede ser determinado por su pertenencia a un conjunto más amplio, es decir, al texto.

Se puede discutir si realmente estos modos de precisar el referente de algunos elementos lingüísticos pertenece o no la lengua propiamente tal. Lo que no se puede discutir es que estos modos de señalar referentes pertenecen la significación y son fundamentales para la comprensión de cualquier texto.

Para hacer operable la noción de texto, vamos a considerar que la "textualidad" está constituida por diferentes elementos conforme al siguiente esquema¹:

	estratos (pre-texto)
	intratextualidad (contexto interno)
TEXTUALIDAD	intertextualidad (vinculación con otros textos)
	supratextualidad (contexto externo)
	transtextualidad (trascendencia del texto)

El sentido que le damos a estas nociones dentro del esquema es el siguiente:

- a) **Los estratos** de un texto son aquellas partes que lo forman sin pertenecer propiamente a su significación. Son, en los textos escritos, las letras, las palabras, las oraciones y los párrafos cuando no son más que partes de las unidades del texto. Los párrafos y las oraciones pueden ser unidades de un texto corto, como una carta. La comprensión, normalmente no versa sobre los estratos: sin embargo, según la índole de los textos, puede pasar a ser significativa. Así, por ejemplo, en algunos textos es significativo el tipo de palabras empleadas, el tipo de oraciones más frecuente, el uso de los signos de puntuación, la sonoridad (caso de la poesía lírica o de otros escritos poéticos). Esta significación puede ser a veces sutil y estar ligada con categorías muy complejas de relación. En los intentos de desarrollar la comprensión lectora como una habilidad básica para los estudios en general, puede tener un lugar muy menor; en los estudios literarios puede tener un lugar decisivo.

Roland Barthes (1976) señala que es precisamente en lo que nosotros aquí hemos denominado estratos donde se detiene la lingüística. Sostiene Barthes: "La lingüística de las lenguas nacionales (en las que se escriben los relatos) se detiene en la frase, que es la última unidad a la que un lingüista puede hacer frente. Más allá de la frase, la estructura no depende de la lingüística, sino de una segunda lingüística, de una translingüística, que es el lugar del análisis del relato: más allá de la frase, allí donde varias frases se encuentran puestas en relación" (Op. cit. pág. 146).

La afirmación de Barthes es importante desde dos puntos de vista: primero, al señalar que, el análisis del relato depende de estructuras que van más allá de la frase (de los estratos diríamos nosotros); segundo, que las instancias que van más allá de la frase pueden entenderse también como un lenguaje o analizarse como si lo fueran. Dado que esta lingüística segunda es

¹. Los términos de este esquema están tomados en parte de algunos autores como Roland Barthes, Julia Kristeva, Lucien Dallenbach y otros. Barthes entiende la *intertextualidad* como un rasgo que remite a otros textos. Kristeva la entiende como la interacción de textos en el interior de un solo texto. Dallenbach habla de la autotextualidad o intertextualidad autártica como de la relación de un consigo mismo. El mismo autor habla de una intertextualidad restringida: relaciones intertextuales del mismo autor, y de una intertextualidad general: relaciones intertextuales entre textos de autores diferentes. Para todas estas nociones se puede consultar **Hozven** (1979) s.v. **Inter-textualidad**

una ciencia en formación sobre un objeto muy difícil de formalizar, las formulaciones y conocimientos ya alcanzados por los lingüistas al estudiar la lengua propiamente tal, dan un modelo seguro para estudiar todo lenguaje, incluido, naturalmente, el de los relatos, y el de los textos en general.

- b) **La intratextualidad, o textualidad propiamente tal**, se puede definir como el conjunto de elementos relevantes que se dan en el interior de un texto y las interacciones que se producen entre ellos. En este sentido, los estratos, cuando son significativamente relevantes, se incorporan a la intratextualidad.

La intratextualidad es el campo más específico de la comprensión de la lectura (sobre todo tratada a niveles escolares).

La comprensión de lo intratextual implica, en primer lugar, captar el texto en su globalidad, darse cuenta de lo que el texto es: una anécdota, una noticia, un chiste, una carta, un informe, un cuento, etc. En segundo lugar, consiste en captar las partes que conforman este todo: hechos, episodios, momentos, principios, demostraciones, notas, personajes, sentimientos expresados, etc. Por último la comprensión de lo intratextual implica captación de las relaciones que las partes constituyentes tienen entre sí y con el todo: funciones, oposiciones, semejanzas, continuaciones, complementos, subordinaciones, etc. Este último aspecto podría ser denominado "intertextualidad interna" y sería en el fondo, el principal constituyente de la textualidad.

En realidad, en la mayoría de los casos, la comprensión de un texto sólo se puede lograr apelando a esta intertextualidad interna. En los textos, mucho más que en las oraciones aisladas, se hace patente la importancia de lo que Bühler denominaba la "función índice", para oponerla a la "función simbólica". De hecho, sólo en los textos puede alcanzar todo su despliegue el uso de recursos deícticos y anafóricos de que dispone el lenguaje.

Examinemos, a manera de ejemplo, los versos de Pablo Neruda

"Antes de la peluca y la casaca
fueron los ríos, los ríos arteriales." (Neruda, 1963)

La comprensión del primer verso es imposible o errada si no se lo examina en su relación con el segundo. Si el texto en su conjunto fuera: "Antes de la peluca y la casaca, el payaso se puso unos enormes zapatos", el sentido de la oración sería absolutamente distinto. Habría un elemento subentendido: antes "de ponerse" la peluca y la casaca, el payaso... En cambio en los versos de Neruda, el elemento subentendido sería: Antes "de que existieran" o "de que llegaran" la peluca y la casaca, fueron los ríos... El *antes* de los versos de Neruda tiene una dimensión histórica: en épocas anteriores a... mucho antes de que existieran... La peluca y la casaca del payaso, son un disfraz; la peluca y la casaca de los versos constituyen una vestidura habitual.

Podríamos continuar el análisis, pero con lo ya señalado queda claro que prácticamente es muy poco lo que resta en común de dos frases idénticas

pero puestas en una situación intratextual diversa. Ni las funciones, ni los significados específicos y precisos de las palabras se mantienen. Es evidente que la comprensión de lo leído sólo se puede dar en la captación de las interacciones que se producen entre los elementos del texto. En realidad, los versos de Neruda, sólo son comprensibles en forma adecuada cuando se los relaciona con el resto del texto del cual forman parte ("Amor América" de **Canto General**).

La comprensión, como algo casi necesariamente ligado a la intratextualidad, desvirtúa la idea de la así llamada "comprensión literal" que pretende ser no inferencial. Puede ser literal, y a menudo errada, la comprensión de un estrato, pero eso no garantiza la comprensión de lo leído. La comprensión se logra estableciendo relaciones, lo que de algún modo u otro implica inferencias (ver Mac Ginitie, 1976). Incluso la mera repetición de un texto, cuando no es mecánica, implica inferencias, ya que muestra que el texto se comprende como un lenguaje y se maneja como tal. La mayoría de las veces, un texto leído se repite con algunas alteraciones o discordancias, lo que implica, al menos, la inferencia de que tal o cual giro o palabra puede ser sustituido por otro.

- c) La **intertextualidad** entendida como la **vinculación de un texto con otros**, debe ser entendida como una forma dinámica de interacción, y va mucho más allá de un simple problema de fuentes o influencias. La intertextualidad puede ser decisiva para la comprensión de un texto. Una historia de animales que hablan y enfrentan una situación con ribetes éticos o estéticos, a veces sólo puede entenderse cuando se sabe que se trata de una fábula semejante a muchas otras. Una historia de un determinado personaje puede entenderse erradamente si no se sabe que se trata de un personaje de chiste, cuyas características están dadas por otros textos, los otros chistes que se cuentan de él.

En los análisis literarios y filológicos cobran extraordinaria importancia otros textos del mismo autor, otros textos de la misma época, textos de la misma lengua, del mismo género literario. En la simple comprensión de lectura utilizada a nivel escolar, estos factores pueden ser menos importantes, pero siempre se da una relación intertextual entre el texto que se lee y los otros textos que los alumnos conocen, que constituyen un necesario marco de referencia.

- d) La **supratextualidad** se constituye a partir de los elementos del **contexto externo** en que se produce la lectura. El espacio y el tiempo de la lectura nunca son los mismos. En este sentido: "nadie puede leer dos veces un mismo texto" o al menos no puede hacerlo con la misma supratextualidad.

La supratextualidad puede tener mucha importancia en la comprensión de un texto dado; incluso puede cambiarla. Un diccionario de la medicina del siglo pasado, que en un tiempo fue comprendido como fuente de información científica y práctica, hoy puede ser entendido como documento histórico del estado de la medicina en el siglo XIX. La comprensión de una noticia

periodística varía según se lea en un diario del día o en un ejemplar atrasado; según se lea en una ciudad o en otra, por un grupo u otro.

- e) **La transtextualidad**, en nuestro esquema, es lo que va **más allá del texto**. Podría entenderse como un conjunto de fenómenos teóricamente desligados del texto, pero que de algún modo u otro pueden vincularse con él e influir sobre su comprensión. Roland Barthes piensa que cada rasgo de un texto remite a otro texto, en el sentido casi infinito de la palabra, remitiendo irremediamente a un contexto infinito que sería el texto cultural de la humanidad. Lo que nosotros estamos llamando “transtextualidad” es visto por él como un fenómeno de intertextualidad.

En nuestro esquema, las vinculaciones de un texto con fenómenos que van más allá del mismo texto y de otros textos conocidos y relacionables con él y más allá del contexto externo de su lectura, constituyen un “supratexto” que pasa a ser importante para su comprensión cuando se pretenden análisis a fondo y desentrañamiento de la trascendencia de lo leído, en cualquier orden de cosas.

Con todos estos elementos podríamos representar la comprensión de los textos escritos y su funcionamiento en el siguiente cuadro.

Destrezas fundamentales		LA COMPRESION DE LOS TEXTOS ESCRITOS Y SU FUNCIONAMIENTO				
		TEXTUALIDAD				
Campo de aplicación		Estratos (Pre-texto)	Intratextualidad (Contexto interno)	Intertextualidad (Otros textos)	Supratextualidad (Contexto externo)	Transtextualidad (Transcendencia)
Retener		Elementos significativos de los estratos.	Unidades del texto. Elementos significativos del texto.			
Relacionar	Unir	Abarcar lo múltiple en unidades. -Categorías abstractivas: síntesis, enlace, relación Encontrar: unidades, totalidades, identidades, igualdades, semejanzas -Categorías de copertenencia objetiva: cosa, realidad, causalidad, valor, fin medio				
	Separar	Señalar la diversidad dentro de lo dado o encontrado. -Categorías abstractivas: diferenciación, variación, graduación de diferencias Encontrar: semejanzas, grados diferencias, grados de diferencia, multiplicidad -Categorías de copertenencia objetiva: cosa, realidad, causalidad, valor, fin, medio				

Notas para interpretar el cuadro

1. La destreza de relacionar se aplica en todos los campos con dos operaciones que no siempre se pueden diferenciar del todo; señalar semejanzas (implicar, unir, coincidir) y separar (señalar diferencias).
2. Las categorías que resultan de la operación de comparar son de dos clases: abstractivas, que se logran por operaciones formales del pensamiento, y de **copertenencia objetiva**, que expresan lo que los contenidos son en cuanto tales, sin necesidad de operaciones formales del pensamiento. Esta distinción muestra que la comprensión de lo que se lee no puede identificarse totalmente con procesos de razonamiento, sino que está ligada a todas las instancias de la percepción intelectual.

En el esquema sólo se indican algunas categorías de copertenencia objetiva, pudiendo indicarse muchas más.

3. El cuadro señala el marco general de la comprensión. Todas sus categorías están abiertas. Las categorías específicas de análisis salen de los textos mismos. No pueden ser preestablecidas. En muchos casos, se pueden utilizar categorías de análisis provenientes de lo supratextual, válidas para un determinado contexto externo, que no pueden determinarse en forma general ni apriorística.
4. Salvo la retención mecánica, que no puede ser considerada comprensiva, todas las destrezas tienen un componente inferencial, incluidas las de copertenencia objetiva. Es decir, en ningún momento se puede sostener una identificación del texto con la cosa representada: Siempre hay un proceso intelectual mediatizador.
5. Muchas veces se confunde la posibilidad de hacer inferencias con el planteamiento de problemas relativos a lo supra o transtextual. Las inferencias más ligadas a la comprensión suelen estar más bien en lo intratextual.

Obtención de categorías específicas a partir del propio texto

En las páginas anteriores hemos sostenido que es posible reducir todas las categorías válidas para el análisis comprensivo de un texto a un esquema simple muy genérico, capaz de incluir prácticamente todas las operaciones de comprensión lectora, que se puedan realizar sobre él. Nuestro próximo paso será mostrar algunos modos de utilizar dicho esquema. En primer lugar lo vamos a comparar con las categorías específicas de las listas de destrezas comprensivas y de las taxonomías en uso. Luego señalaremos su uso específico: obtener del propio texto y de la finalidad del análisis las categorías u operaciones específicas necesarias.

En relación a las categorías específicas de las listas de destrezas frente a nuestro modelo, podemos decir lo siguiente:

- a) Las categorías específicas de las listas o taxonomías en uso pueden ser incluidas en su totalidad dentro del modelo, pero su índole quedará más clara al mostrarse a qué ámbito de la comprensión pertenecen. Así por ejemplo, la destreza para realizar inferencias se demostrará como muy diversa si se aplica a lo contextual o a lo supratextual. Incluidas dentro del modelo, las categorías específicas muestran de qué modo se vinculan con lo comprensivo.
- b) Algunas destrezas se mostrarán meramente vinculadas a los estratos y, por lo tanto, casi desvinculadas de la comprensión propiamente tal. Esto se puede aplicar a la destreza de señalar el significado de las palabras del texto. Si no se trata de palabras claves, la relación con la comprensión general, puede ser muy escasa.

- c) Ninguna lista o taxonomía con categorías específicas puede tener la pretensión de ser "completa, cerrada, única, objetiva, universal"; todas son especificaciones posibles de un ilimitado número de operaciones que se pueden realizar para comprender el texto escrito.
- d) La mayoría de las listas y taxonomías en uso se muestran útiles como marcos generales de los que se pueden obtener algunas categorías relacionadas con la comprensión del texto, sin interferir con la operación de sacar categorías específicas del propio texto y del fenómeno mismo de la lectura.

La obtención de categorías del propio texto puede ser vista desde dos puntos de vista, en nuestra opinión complementarios.

El primer punto de vista es considerar que los textos escritos por el hecho de estar destinados a la lectura tienen un modo específico de ser comprendidos, independientemente de sus contenidos, de las operaciones lógicas que se puedan realizar sobre ellos y de las funciones que cumplen. De acuerdo con esta premisa, la comprensión se produce cuando "realmente" se lee.

Frank Smith, por ejemplo (1971, cap. 13), define la comprensión (o extracción de significado del texto) como la reducción de incertidumbre en relación al sentido. Esta extracción torna modalidades distintas a la extracción del sentido del lenguaje oral: –parte de lo visual–; está vinculada a la progresión izquierda-derecha de la mirada; puede proceder más velozmente que el lenguaje oral; permite visiones globales del texto, seleccionando sólo alguno de sus elementos. Cuando el lector puede moverse ágilmente dentro del texto "reduciendo incertidumbre", esto es, obteniendo información, extrayendo sentido, está leyendo "realmente", lo que viene a ser lo mismo que "comprensivamente". Entendida así, la comprensión se mide comprobando la reducción de incertidumbre de que el lector es capaz. Desde esta perspectiva, técnicas como el "cloze" son las más válidas para medir la comprensión.

Smith es enfático en desligar de la comprensión el dominio de los estratos de la letra y la palabra y en vincularla a la comprensión de la "estructura profunda" de la lengua, el significado (ver op. cit. pág. 199). Recordando esta estructura profunda, y sabiendo cómo está organizado el lenguaje, el lector es capaz de "reconstruir" el resto.

Para nosotros, esta posición significa centrar la comprensión en la retención comprensiva de los elementos significativos de los estratos y del texto y dejar de lado lo que hemos llamado "comparar". Smith y los que de algún modo participan de su teoría opinan que las operaciones vinculadas con el relacionar de nuestro modelo van más allá de la comprensión lectora. Creemos que esta opinión es válida para determinar si alguien es capaz o no de leer "realmente" un texto, es decir, si tiene para ese texto el conjunto de habilidades que exige el leer.

Desde ese punto de vista, Smith y los otros tienen razón: la parte comprensiva que pertenece específica y exclusivamente al proceso lector es la

que ellos señalan; los medios de comprobación que indican son ciertamente adecuados para comprobar si una persona sabe leer o no. A nuestro modo de ver es una opinión justificada para “profesores de lectura”, que están empeñados en llevar el proceso lector a su grado más alto de desarrollo justamente como proceso, con independencia de sus contenidos y sus funciones.

El segundo punto de vista representa una concepción más amplia de la comprensión y del proceso lector mismo. La posición anterior representaría sólo una primera etapa que, para llegar a su completo desarrollo, necesitaría ser profundizada. Leer “realmente” para los seguidores de esta nueva posición significa superar la lingüística primera (la de los lingüistas) y dominar la “lingüística textual” o “translingüística”. Este modo de comprensión se centra en lo que en nuestro modelo hemos designado como “intratextualidad” y en las operaciones agrupadas bajo la denominación genérica de “relacionar”, pero no excluye operaciones sobre otros aspectos de la textualidad, que en algunos casos pueden ser decisivas para entender el significado de lo que está escrito. Esta posición no proviene de profesores de lectura, sino de críticos literarios, antropólogos, lingüistas y otros científicos para quienes la operación de leer abarca toda la vida comprensiva del hombre y ven en los textos el centro y el modelo de la inteligibilidad de lo conocido.

Sin pronunciarnos mayormente sobre estas ideas, creemos que este segundo concepto de comprensión puede complementar efectivamente la primera posición, incluso para un nivel específico en el que no se tengan pretensiones literarias, filosóficas o similares, sino que se atienda al proceso lector como tal.

Como indicamos anteriormente, una de las ventajas que proporciona este modo de ver el problema, radica en la posibilidad de obtener categorías de los propios textos. Se superaría así, la crítica de los partidarios de la primera posición que piensan que ir más allá de lo específico del proceso lector sería medir la comprensión con categorías no pertinentes.

Los pensadores estructuralistas han desarrollado ya una actividad muy amplia en relación con textos de diversa índole que puede servir de modelo para esta obtención de categorías a partir del propio texto. Entre los trabajos realizados sobresalen los de Roland Barthes (ver, por ejemplo, 1975, 1976).

Para Barthes un texto escrito es un lugar donde se producen sentidos. Hay una ciencia, en formación, que trata de descubrir con qué lógica son engendrados los sentidos de una manera que pueda ser aceptada por la lógica simbólica de los hombres. En otro lugar afirma que **ideológicamente** la escritura es rebelde a aceptar cualquier entronización de uno de los sentidos del discurso sobre todos los demás. Esta posición podría parecer negativa o abrir a tal extremo el campo de la comprensión, que en último término, vendría a quedar vacío. Sin embargo, el mismo Barthes sostiene que cada sentido que se encuentra es un punto de partida para entender o analizar los textos; a estos puntos de partida, Barthes los llama códigos: “Lo que llamo **código** no es una lista, un paradigma que sea necesario reconstituir a cualquier precio. El código es una perspectiva de citas, una ilusión de

estructuras; sólo conocemos sus puntos de partida y de retorno; las unidades que se inventarían son siempre salidas del texto, marcas o jalones de una digresión virtual hacia el resto de un catálogo (por ejemplo, un secuestro remite a todos los secuestros *ya* escritos). Unidades que son otros tantos destellos de algo que ha sido *ya* siempre leído, *ya* visto, y hecho y *ya* vivido; el código es el surco de este YA" (Barthes, 1970, tb. cit, por Hozven pág. 94).

En su artículo "El análisis estructural del relato" (1976) Barthes, analiza una historia que aparece en los Hechos de los Apóstoles y le aplica 12 códigos distintos: narrativo, topográfico, histórico, sémico, retórico, accional, cronológico, fático, simbólico, anagógico, metalingüístico. Sin entrar en el detalle de estos códigos, que, como el mismo Barthes dice, salen del mismo texto, esta enumeración basta para mostrar que no hay ninguna concordancia con las taxonomías en uso.

¿Qué resta, entonces? A nuestro criterio, resta, teniendo en cuenta todas las taxonomías que se quiera, sacar del propio texto un conjunto de categorías válidas para él. El esquema taxonómico abierto que proponemos, u otro igualmente general y comprensivo, puede servir de punto de referencia para obtener dichas categorías precisando el tipo de operaciones que se van a utilizar y el campo de aplicación de las mismas.

Comprensión de un poema

El siguiente ejemplo puede aclarar lo señalado. Tratemos de determinar qué significa comprender el siguiente poema:

De los álamos vengo, madre,
de ver cómo los menea el aire.

De los álamos de Sevilla,
de ver a mi linda amiga;
de ver cómo los menea el aire.

De los álamos vengo, madre,
de ver cómo los menea el aire.

Anónimo, 1554 (Morales, 1946)

Vamos a determinar dos momentos de la tarea de comprender:
Primero: ¿De dónde parte y hasta dónde llega o puede llegar la comprensión de este poema?

Segundo: ¿Qué aparato categorial podría ser útil para guiar la lectura de este poema de modo que se pueda traducir en preguntas y actividades que produzcan comprensión y que permitan medirla adecuadamente?

Para responder a la primera pregunta, alguien podría decir: Hay que comprender que se trata de un poema amoroso en el que un hijo, que habla en primera persona, relata a su madre una visita hecha a su amada bajo unos álamos de Sevilla o en la cercanía de ellos.

Posiblemente para el que responde así, la captación enunciada constituye el punto de partida y el final de la comprensión del poema. En ese caso, el poema no se distinguiría mayormente del siguiente texto: Madre, vengo de ver a mi hermosa amada ahí donde el viento mueve los álamos de Sevilla.

¿Qué ha hecho el que limita la comprensión del poema al nivel señalado? Es muy claro: identifica la comprensión del poema con la captación de los hechos narrados en él. Sin embargo, en el poema hay mucho más que la narración de un hecho: hay sentimientos del personaje que habla, hay una vinculación entre los fenómenos de la naturaleza y lo que ha sucedido entre los personajes; hay un "tono" en el poema que le da un aire de cantar popular o de copla ingenua; hay un uso de palabras que le da un "aire antiguo". Todos estos últimos elementos no se dan en el segundo texto.

Con estas observaciones hemos esbozado una segunda respuesta a la primera pregunta: la comprensión parte de los elementos materiales que configuran el poema (las palabras, su posición, su repetición, su relación con las palabras en uso), continúa por los referentes del poema, (que no son sólo los hechos literalmente enunciados), tratando de ver las relaciones que se establecen entre ellos y el modo como se establecen, y puede seguir estableciendo relaciones con épocas, lugares, situaciones, otros textos y significaciones diversas. En otros términos, la comprensión de este poema podría no terminar nunca o vincularse de un modo muy complejo con la totalidad o con gran parte de la cultura humana.

Esta doble respuesta nos lleva a la siguiente conclusión: la comprensión no es algo objetivo y único que pueda ser determinado *a priori*. Cada vez que se busca la comprensión de un término, es conveniente determinar qué se va a considerar como pertinente a ella. Un profesor de enseñanza básica puede determinar que la comprensión que él busca, o puede buscar, entre sus alumnos en relación al poema que analizamos se reduce a la captación de los hechos "narrados". Un profesor universitario puede considerar incompleta la comprensión del poema si no se llega a la captación de los "procedimientos" utilizados en él para producir significación.

Si se sostuviera que el poema está referido a la recuperación del tiempo original, el del conocimiento verdadero, en la reiteración de un jardín edénico en el que alguien tiene por primera vez en su vida una visión armónica del universo, lograda a través del encuentro con el ser amado, se está dando una posible comprensión del poema. El que piense así, se basará probablemente en la interacción de la palabra "ver" con el resto de los elementos del poema y llegará a la conclusión de que se trata de una visión que produce en un momento crucial de la vida del hablante en el que adquiere el verdadero conocimiento. Luego habrá insertado el poema en una particular concepción del mito y del conocimiento que lo harán llegar a la conclusión de que se trata de una recuperación del tiempo de los orígenes.

¿Es legítima esta comprensión del poema? A nuestro modo de ver, es tan legítima como la primera versión que se hizo de él, pero igualmente

selectiva y unilateral. No se trata de *la* versión del poema, sino de una versión posible del mismo, producto de un determinado juego de significaciones e interacciones que se han visto dentro de él.

¿Se puede llamar “comprensión” a esta compleja interpretación de un poema al parecer tan sencillo? A nuestro modo de ver, sí lo es. Todo lo que ha hecho el segundo intérprete es establecer relaciones entre los estratos del poema, sus elementos intratextuales, supratextuales y transtextuales para llegar a una globalización en que todo lo relacionado configura una nueva unidad. Conforme a nuestro esquema, se trata de un modo posible de la comprensión.

¿Debe llegar a tales niveles la enseñanza de la comprensión? Creemos que sí, si realmente se quiere enseñar a leer. Naturalmente, de acuerdo con las posibilidades de los lectores, el proceso de la comprensión se podrá o se deberá detener en niveles más o menos elementales, pero eso no significa que sólo hasta ahí llega la comprensión.

Con esto creemos haber respondido a nuestra primera pregunta: ¿De dónde parte y hasta dónde llega o puede llegar la comprensión de un texto?

Nuestra segunda pregunta indagaba por un aparato categorial que pudiera guiar la comprensión. Sabemos que existen numerosos intentos de clasificación de las habilidades de comprensión de lectura. Examinemos, por ejemplo, las dos listas de conductas y actividades que Lafourcade (1973, pp. 249-261) presenta como habituales para evaluar la comprensión. Antes de una lista de diez consignas de tareas que él considera como relacionadas con la evaluación de la comprensión, Lafourcade afirma: “Los items (sic) que pueden elaborar los docentes abarcan una amplia variedad de objetivos que van desde el simple recuerdo de los detalles más importantes de un texto hasta la interpretación, extrapolación o evaluación de una comunicación donde el sujeto debe echar mano a los mecanismos más complejos de la mente para comprender lo implícito o explícito de un escrito e inferir las conclusiones pertinentes”. Se ve que de algún modo está de acuerdo con nosotros (ibidem pág. 261). Pero, de las diez consignas de Lafourcade, sólo cuatro dicen alguna relación con la comprensión de la lectura y ninguna aporta algo específico a la comprensión del poema. Las cuatro consignas que, con benevolencia, podrían ser consideradas pertinentes son:

- c) Dar un título a un fragmento por comprensión de la idea central del mismo.
- d) Resumir un escrito.
- e) Ilustrar una lectura con todos los detalles de la misma.
- f) Dramatizar una comunicación dándole la expresividad que la misma exige.

Antes (ibidem pp. 249-252) Lafourcade había señalado los 44 objetivos más importantes de la enseñanza de la lectura. De estos 44, sólo 14 podrían tener una vinculación con el poema y tampoco agregan nada específico. Los 14 objetivos rescatables, con su correspondiente clasificación de acuerdo a la taxonomía de Bloom, son:

I. Campo Cognoscitivo

1.11. *Conocimiento de la terminología:*

1. Familiarizarse con un amplio vocabulario.
2. Distinguir por sus acepciones palabras técnicas, vulgares, nuevas, etc.

1.22. *Conocimiento de tendencias y secuencias:*

1. Comprender la secuencia de acontecimientos, hechos y fenómenos tal como son descritos en la información escrita.

2.10. *Translación:*

- A. Translación de un nivel de abstracción a otro.
 - a. Leer un texto de cierta extensión y dificultad y resumirlo en términos sencillos.
- C. Translación de una forma verbal a otra.
 3. Trasladar enunciados no expresados en forma literal (metáforas, simbolismos, ironías, etc.) al lenguaje común.

2.20. *Interpretación:*

1. Comprender e interpretar con profundidad creciente y claridad diversos tipos de material de lectura.
2. Distinguir entre conclusiones falsas y verdaderas o contradictorias extraídas de un conjunto de datos.

2.30. *Extrapolación:*

1. Extraer el máximo de conclusiones de un escrito que al autor se le pasaron por alto o que no estimó necesario señalarlo (sic.).
2. Leer "entre líneas" y extraer la mayor cantidad de implicaciones de lo que se lee.
3. Vincular lo que se va leyendo con los párrafos anteriores y captar el sentido del resto del párrafo.

4.30. *Análisis de principios de organización:*

1. Analizar en trabajos literarios y redacciones escritas, los elementos que los integran.
2. Seleccionar la idea central de una comunicación.
3. Precisar los detalles accesorios que completan la idea central.
4. Inferir el propósito de un autor al escribir una obra, sus puntos de vista sobre las temáticas desarrolladas, etc.

Es cierto que como el mismo Lafourcade lo advierte, hay taxonomías más especializadas que podrían computar el cuadro presentado por él, pero los objetivos consignados bastan para dar una idea de la utilidad que podrían tener otras listas de habilidades para guiar la elaboración de preguntas y actividades relacionadas con la comprensión de un texto.

En relación con nuestro poema, vemos que de los 14 objetivos planteados, siete pueden dar una orientación para la elaboración de actividades y preguntas: captar la secuencia de los acontecimientos (1.22, 1); resumir el texto (2.10, A, 1); expresar en lenguaje común lo no expresado en forma literal (2.10, C, 3); leer "entre líneas" y extraer la mayor cantidad de

implicaciones (2.30, 2); analizar los elementos que integran el texto, seleccionar la idea central y precisar los detalles que la completan (4.30, 1, 2, 3).

El hecho de encontrar siete objetivos utilizables en una lista como la que hemos presentado muestra que estas categorizaciones son útiles, pero que deben ser utilizadas selectivamente. Hay que determinar los objetivos que tienen relación con el texto.

También a través de nuestro análisis son observables las limitaciones de estas taxonomías: -Primero: no precisan el campo de su aplicación; pasan de elementos de los estratos (vocabulario), al intratexto y a los otros aspectos de la textualidad sin mayores indicaciones. -Segundo: en muchos casos, por estar establecidas a priori, se caracterizan por su generalidad o por coincidir sólo parcialmente con la realidad del texto. -Tercero: por el mismo motivo, normalmente, ignoran algunas características del texto que son decisivas para su comprensión.

El esquema taxonómico abierto que proponemos, de algún modo sirve para complementar y mejorar el uso de categorías más específicas. Sus aportes son:

- precisa el campo de aplicación de cualquier actividad o pregunta al distinguir los diversos elementos que constituyen la textualidad;
- señala marcos generales para obtener categorías, lo que permite seleccionar sólo lo pertinente y formularlo de manera apropiada.

En resumen, el esquema taxonómico abierto es un marco general de referencia para obtener categorías a partir del propio texto. Estas categorías van a depender del texto mismo, de la realidad de los lectores y de la intención del que planifica las actividades de comprensión. En consecuencia, serán siempre distintas, nunca podrían determinarse del todo a priori.

¿Cómo aplicaríamos nuestro esquema al poema que hemos venido utilizando como ejemplo?

El poema es el único elemento fijo; todo lo demás puede variar. Para utilizar el esquema tenemos que completar la situación. Supongamos que el poema será analizado por niños de 12 años (7º año de enseñanza) de un lugar donde los álamos son muy conocidos. La intención del profesor es que los niños aprendan el poema de memoria y lo reciten.

Supuesto lo anterior, el esquema podría aplicarse así: primero: el que planifica las actividades de comprensión parte centrándose en la intratextualidad y trata de determinar (abarcando lo múltiple en unidades) qué clase de texto va a trabajar. Si tiene conocimientos técnicos de literatura va a saber que este poema puede ser clasificado como enunciativo (narrativo), apostrofico (dirigido a una segunda persona) o como una canción. Técnicamente sería un error calificarlo como enunciativo o apostrofico (a pesar de ciertas características formales); se trata de una canción. ¿Qué se canta?

Entramos en el campo de lo opinable, en el campo de una gran variedad de perspectivas. De todos modos, el que prepara actividades de comprensión tiene que tomar una determinación, hacer una elección. Supongamos que determina que se canta lo que se ha visto. Este será el punto específico de partida.

¿Hay elementos significativos de los estratos relacionados con la visión? Por supuesto. La palabra *ver* se repite cuatro veces, en cuatro versos relacionados con el ver. ¿Hay otros elementos significativos entre los estratos? Hay una gran cantidad de repeticiones. Se repiten palabras, frases, versos, parejas de versos. La palabra *de*, siempre dependiente de la forma verbal *vengo*, se repite siete veces, al comienzo de cada verso. ¿Se pueden hacer clasificaciones significativas entre los elementos de los estratos? Así es. En resumen, el examen de los estratos muestra que en este texto tienen gran importancia, sobre todo si se quiere poner la comprensión al servicio de una recitación.

Una vez que se ha visto la importancia de los estratos, el que prepara las actividades de comprensión puede determinar que va a centrar su trabajo en lo intratextual, prescindiendo de lo intertextual y de los otros aspectos de la textualidad, ya que no se trata de una clase de historia de la literatura o de análisis literario. Tomada esta determinación, sabe que tiene que centrarse en los elementos significativos del texto.

¿Es significativa la mención de Sevilla? Si quiere que los niños le den un adecuado "tono andaluz" a su recitación, sí; si quiere centrarse en los sentimientos del hablante, no. Supongamos que con la ayuda del análisis de los estratos, se determina que los elementos significativos del texto son: *vengo de*: el hablante está invadido por una experiencia reciente; *ver*: la experiencia se ha caracterizado por que ha visto algo; *lo visto*: lo visto es el movimiento que produce el viento en los álamos, de algún modo identificado, equiparado, o al menos muy estrechamente unido, a la visión de la amada; *la madre*: es la destinataria de la comunicación.

Con estos elementos y decisiones, ya estamos en condiciones de formular preguntas sobre el poema.

Suponemos que los niños leyeron el poema y que se lo aprendieron de memoria, pero comprensivamente. Es decir, suponemos que está lograda la destreza de "retener".

Como los niños tienen 12 años, consideramos inútiles preguntas como: ¿De dónde viene el que habla? ¿A quién se dirige? ¿A qué persona viene de ver? Es decir, descartamos las preguntas que tienden a comprobar si se produjo retención de los elementos significativos del texto.

¿Qué se puede preguntar entonces? Hay que tomar una nueva determinación. ¿En que nos vamos a centrar? Consideramos que para estos niños, es conveniente centrarse en los hechos. Ya descartamos los hechos explícitamente dados (suponemos que se trata de niños que los captan

fácilmente). Podríamos también elegir los sentimientos. O ambas cosas: hechos y sentimientos.

Tomemos los hechos: ¿Qué categorías nos sugiere el propio texto?

- Determinar el momento en que sucedieron los hechos.
- Determinar una secuencia de hechos.
- Determinar una serie de hechos que deben complementar necesariamente los pocos sucesos que explícitamente se mencionan en el poema.
- Determinar la importancia de cada uno de los hechos del texto.
- Determinar los efectos de cada uno de los hechos narrados o cantados.

Si hacemos las preguntas correspondientes a estas categorías, hemos logrado una particular comprensión del poema; no la única, ni la mejor, ni una comprensión completa, pero, sí, una comprensión adecuada y precisa.

Tomemos ahora los sentimientos. En el poema no hay nada explícito, pero lo cantado tiene que configurar un conjunto coherente de sentimientos de cada una de las personas mencionadas. Decidimos aplicar una sola categoría comprensiva: Determinar los posibles sentimientos de cada una de las personas mencionadas en el poema y formar conjuntos coherentes con ellos. Determinar cuáles son los más probables entre los sentimientos posibles determinados.

Ahora solo falta formular las preguntas o señalar posibles tareas. Hay innumerables modos de pregunta. Supongamos que queremos hacer una prueba objetiva; nuestro objetivo y el mismo texto nos van a sugerir el modo de preguntar. Formularemos preguntas sobre los sentimientos de los personajes, conforme a la categoría que hemos planteado.

l) En la lista que sigue, marca con una *P* los sentimientos de los personajes que consideres posibles y con una *I* los que consideres imposibles. Entre los sentimientos posibles, subraya el que te parece más probable.

1. Sentimientos del que habla en relación a lo que ha sucedido.

- _____ a) Esperanza
- _____ b) Desagrado
- _____ c) Alegría
- _____ d) Exaltación
- _____ e) Pena

2. Sentimientos del que habla en relación a su madre.

- _____ a) Amor
- _____ b) Conflanza
- _____ c) Burla
- _____ d) Miedo
- _____ e) Respeto

3. Sentimiento de la amiga en relación al que habla:

- _____ a) Indiferencia

- _____ b) Rechazo
- _____ c) Aceptación
- _____ d) Amor
- _____ e) Indecisión

El modo de corregir las respuestas, de acuerdo con todo lo planteado, tiene que ser flexible. Hay un conjunto de respuestas que parece el más aceptable: 1d); 2b); 3d) o c). Pero un niño puede establecer otro conjunto: 1e); 2b); 3a) o b).

II) Sobre la base de los sentimientos que has determinado en los personajes, reconstruye la historia que has visto en el poema.

Esta segunda pregunta, no objetiva, dada en una prueba o planteada como actividad, ciertamente sirve para ver si el poema ha sido comprendido y de qué modo lo ha sido.

Creemos que con los esquemas planteados y los ejemplos desarrollados queda claro que la comprensión lectora es una de las tareas más importantes y complejas que se pueden llevar a cabo dentro del proceso de enseñanza y que debe caracterizarse por la flexibilidad y la versatilidad. Trabajar en comprensión lectora implica tomar continuas decisiones, tener conciencia de múltiples alternativas tan válidas como la que se ha elegido y claridad mental respecto al campo de aplicación de lo que pregunta y a las habilidades o destrezas que se están poniendo en juego.

Referencias bibliográficas

- Anónimo: **De tal árbol tal fruto**. Florilegio de canciones anónimas de los siglos XV al XVII. Santiago de Chile, Cruz del Sur, 1946. Colección La Fuente Escondida, bajo la dirección literaria de José Ricardo Morales. Cit. Morales, 1946.
- Barthes, Roland: "Análisis estructural del relato", en **Exégesis y Hermenéutica**, Ediciones Cristiandad, Madrid, 1976 (págs. 143-163). Cit. Barthes, 1976. S/Z. Editions du Seuil, París, 1957 (1973). Cit. Barthes, 1973.
- Dallenbach, Lucien: "Intertexte et autotexte", en **Poétique, Revue de theorie et d'analyse litteraires**. N° 27, 1976, págs. 282-296.
- Dilthey, Wilhem: **El mundo histórico**. Fondo de cultura económica, México, 1944. (Primera edición en alemán, 1923, 1927, 1931). Cit. Dilthey, 1944.
- Ferraté, Juan: **La operación de leer y otros ensayos**. Seix Barral, Barcelona, 1962.
- Goodman, K. y Goodman, Y.: "Learning about psycholinguistic processes by analyzing readings", en **Harvard Educational Revue**, N° 47, 1977, págs. 131-137.
- Harris, J.A. y Sipay, R.E.: "How to teach reading". Longman, New York, 1979. Cit. Harris, 1979.
- Hockett, Charles F.: **Curso de Lingüística moderna**. Eudeba, Buenos Aires, 1972.
- Hozven, Roberto: **El estructuralismo literario francés**. Ediciones del Departamento de Estudios Humanísticos, Santiago, 1979. Cit. Hozven, 1979.
- Kristeva, Julia: **El texto de la novela**. Lumen, Barcelona, 1974.
- Lafourcade, Pedro D.: **Evaluación de los aprendizajes**. Kapelusz, Buenos Aires, 1973. Cit. Lafourcade, 1973.
- MacGinitie, H.W.: "Comprensión de la lectura. Desarrollos teóricos". Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura (IRA) 1978. (Material mimeografiado). Cit. MacGinitie, 1978.

Neruda, Pablo: **Canto General**. Losada, Buenos Aires, 1963 (2da. ed.) Cit. Neruda, 1963.

Petofi, Janos S.: **Lingüística del texto y crítica literaria**. Alberto Corazón, Madrid, 1979. Cit. Petofi, 1979.

Saussure, Ferdinand de: **Curso de lingüística general**. Losada, Buenos Aires, 1959.

Smith, Frank: **Understanding Reading**. Holt, Rinehart and Winston, New York, Inc. 1971. Cit. Smith, 1971.