

## Más interrogantes sobre la comprensión de la lectura

Regina E. Gibaja\*

Esta nota fue sugerida por la lectura del artículo de María Eugenia Dubois, **Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura**, publicado en **Lectura y Vida**, 1984, año 5, N° 4. La importancia que el tema tratado por M.E. Dubois tiene para otros campos del aprendizaje y la instrucción me llevan a sumar mis dudas a las suyas.

La psicología de orientación cognoscitiva sostiene que el significado de un texto para el lector es el resultado del intercambio entre el contenido del texto –la información que éste proporciona– y lo que el lector aporta en la lectura: el conocimiento del mundo, la capacidad de hacer inferencias y el dominio del vocabulario por el lector influyen en la forma en que éste interpreta el texto. En ese sentido, el significado no es una propiedad inherente exclusivamente al texto<sup>1</sup>. La construcción de significados por el lector mostrará mayor comprensión del texto cuando las experiencias y conocimientos a disposición del lector lo preparan mejor para esta tarea. Así podría hablarse, quizás, de una comprensión que se aproxima más o menos al significado intentado por el autor.

A partir de esta concepción parecería que pueden formularse interpretaciones diferentes del proceso de comprensión de lectura (Mosenthal, 1984). Según una de estas interpretaciones la comprensión es el proceso por el cual el lector construye un significado cuya validez no depende de los significados que intenta transmitir el autor. En este caso se supone que el significado no está en el texto sino en la construcción del lector y podría llegarse a decir que muchas y diferentes interpretaciones de un texto son igualmente válidas, y que todas revelan comprensión en la medida en que su resultado sea un producto significativo.

Esta definición de la comprensión tiene muchas implicaciones que van más allá del tema específico de la lectura. Los problemas involucrados en la comprensión del texto y en la generación de su significado se relacionan con la idea del conocimiento, de su transmisión y de su producción en la investigación científica y sugieren varios interrogantes:

- ¿Dónde están los límites que permiten definir el proceso de comprensión y aceptar los significados diversos generados a partir de un texto?
- ¿Cuáles son las consecuencias que la idea de comprensión como construcción de significados por el lector tiene para la acumulación y certificación del conocimiento y para la noción de objetividad en la investigación de la realidad social?

---

\* Regina E. Gibaja, profesora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

<sup>1</sup> "...the meaning of a communication depends in a fundamental way on a person's knowledge of the world and his/her analysis of the context as well as the characteristics of the message". R.C. Anderson et al., 1977, 14(4).

- ¿Cuáles son las consecuencias pedagógicas de esta interpretación del proceso de comprensión?

El punto de partida para la discusión de la comprensión de la lectura es la idea del aprendizaje como un proceso de construcción de significados<sup>2</sup>. Las orientaciones cognoscitivas de la psicología aceptan que el significado que construye el aprendiz es el resultado de la interacción entre los esquemas cognoscitivos del sujeto y la nueva información que le proporciona el ambiente. En este sentido cada acto de aprendizaje es la creación de un nuevo significado que se incorpora a las estructuras del sujeto y, consiguientemente, las modifica al reorganizarlas. Como otras formas de aprender, la lectura también supone un proceso de elaboración de significados por el lector, resultado de la interacción de sus esquemas cognoscitivos con el texto<sup>3</sup>.

Hasta aquí la interpretación del proceso de comprensión de la lectura como elaboración de significados cabe dentro de la concepción del aprendizaje de la psicología cognoscitiva. Pero cuando se afirma que la comprensión es la construcción del significado del texto (Dubois, 1984) aparece, a mi juicio, un elemento de ambigüedad perturbador. En esta definición uno puede preguntarse dónde está el límite para poder decir que la construcción del significado de un determinado texto por ciertos lectores supone un proceso de comprensión y no, por ejemplo, interpretaciones erróneas, desarrollos imaginativos o respuestas creadoras a estímulos más o menos casuales.

M.E. Dubois (1984) me sugiere estos interrogantes cuando, describiendo el enfoque constructivo, dice: "...el significado no está en las palabras ni oraciones que componen el texto, sino en la mente del lector y en el contexto que lo rodea. El texto es sólo el punto de partida, el andamio sobre el cual se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia del mundo".

Sin duda, los significados que construyen los lectores apoyados en la lectura de textos pueden aplicarse a diversas finalidades: escribir un cuento, revivir episodios de la infancia, encontrar solución a problemas personales, fundamentar planes de acción o formular hipótesis científicas nuevas. A partir del encuentro con la información en sus diversas formas todos desarrollamos ideas, tomamos decisiones o cambiamos nuestras perspectivas sobre el mundo. La información puede provenir de la relación con la gente, con el ambiente natural o con la palabra escrita. Usar ésta para que el niño desarrolle sus capacidades intelectuales de diversa índole es un recurso pedagógico muy

---

<sup>2</sup> "Our discussion of meaningful learning thus far leads to the conclusion that meaning itself is a product of the meaningful learning process, and refers to the differentiated cognitive content evoked in a given learner by a particular symbol, or group of symbols, after either of these expressions has been meaningfully learned." David P. Ausbel, 1968.

<sup>3</sup> "Schemata are the key units of the comprehension process. Within the general framework presented here, comprehension can be considered to consist of selecting schemata and variable bindings that will "account for" the material to be comprehended, and then verifying that those schemata do indeed account to it. We say that a schema "accounts for" a situation whenever that situation can be interpreted as an instance of the concept the schema represents. Thus, the bulk of the processing in a schema-based system is directed toward finding those schemata which best account for the totality of the incoming information". D.E. Rumelhart, A. Ortony, 1977.

importante. Lo que está aquí en duda es algo diferente: ¿Cuál es el criterio para distinguir cuando el texto es un pretexto para generar diversas actividades cognoscitivas y cuándo puede afirmarse que hay un proceso de comprensión del texto?

Si no se pueden establecer criterios diferenciadores, cualquier significado construido a partir de un texto sería una interpretación igualmente válida del mismo.

Sin duda el significado que el autor intenta transmitir es de algún modo diferente del que efectivamente expresa por escrito, así como puede aceptarse que este último puede ser comprendido por distintos lectores en diferentes niveles de aproximación. Más aún, puede aceptarse que posiblemente ningún lector pueda comprender en su totalidad el significado último o verdadero de un mensaje escrito.

La posición del lector frente al texto tiene obvias analogías con la posición del investigador frente a la realidad, lo que hace fácil deslizarse de los problemas de comprensión de lectura al campo más general de la producción del conocimiento y, en especial, del estudio de la realidad social. Es este parentesco entre el proceso de comprensión de textos y los procedimientos de la interpretación de la realidad lo que motiva estas notas, más que el interés por el problema específico de la lectura.

Puede concebirse al investigador de la realidad social como un lector de un texto no escrito empeñado en encontrar significado en esa realidad. Para ello necesita, como el lector, claves que lo orienten en su tarea de interpretación. El conocimiento previo de esa realidad, las teorías que hayan intentado explicarla y los esfuerzos anteriores de otros investigadores para desentrañar los aspectos regulares y los hechos menos regulares y desconcertantes que ofrece, le permitirán definir conceptos explicatorios, formular hipótesis y recoger los datos adecuados. Puede suponerse que es este conocimiento previo, más el dominio de los procedimientos de investigación y algunos atributos personales menos claramente especificados lo que contribuye a que el investigador pueda rendir cuenta en forma adecuada de la realidad que estudia.

Pero no toda **lectura** de la realidad se considera igualmente satisfactoria. Existen criterios que ayudan a juzgar si una determinada investigación ha contribuido al conocimiento de un aspecto de la realidad y si sus resultados son, en alguna medida por lo menos, aportes genuinos a un campo específico del conocimiento. Es cierto que los criterios de evaluación pueden no ser totalmente explícitos y, más aún, que puedan aplicarse criterios diferentes o contradictorios según la orientación metodológica o teórica de los evaluadores. No obstante, el supuesto compartido es que no toda interpretación de la realidad proporcionada por la investigación es igualmente válida. Además del cumplimiento de ciertos requisitos de procedimiento se espera que las explicaciones sean, por lo menos, convincentes y plausibles, y se acepta que estarán en mejores condiciones de juzgar el proceso de investigación quienes, por pertenecer al mismo campo o especialidad, poseen los antecedentes requeridos para ejercer un juicio crítico.

Los epistemólogos que adhieren a las posiciones más clásicas del método científico exigen que la investigación demuestre la objetividad de sus procedimientos. Interpretan la objetividad como intersubjetividad y definen ésta como el acuerdo entre diferentes observadores sobre las medidas asignadas a casos particulares (Kaplan, 1964). Generalmente, el modo de asegurar la intersubjetividad es mediante instrumentos de observación y medición que traducen en forma operacional los conceptos de la investigación. Su confiabilidad se muestra cuando distintas aplicaciones del instrumento por distintos observadores producen resultados aceptablemente similares.

Se ha objetado esta definición de objetividad porque restringe las formas de acceso a la realidad social a procedimientos estandarizados y cuantificables y porque niega carácter científico a las modalidades más cualitativas y personales. Sin embargo, como señala Scriven (1972), no hay por qué suponer que un instrumento hecho por el hombre es siempre más confiable que el hombre. En algunos casos, un observador que posee los conocimientos y habilidades requeridos puede ser más confiable que un instrumento, y a veces podrá proporcionar percepciones e interpretaciones más agudas, profundas y globales de situaciones complejas que los instrumentos analíticos impersonales. De este observador puede decirse que posee, con la expresión de Scriven, un juicio entrenado.

La búsqueda de objetividad es legítima, dice Scriven, pero no lo es su identificación simplista con referencias externas de múltiples testigos. La verdad no es propiedad privada: es un ideal al que nos aproximamos tanto por introspección como por inspección pública y por ajustes mutuos. Esta idea de la objetividad no es compatible con una concepción cruda de la intersubjetividad que la hace condición necesaria y suficiente de la confianza en nuestros datos y procedimientos de investigación (Scriven, 1972).

Pero ampliar el concepto de objetividad no lleva necesariamente a una posición relativista que justifique como válida cualquier interpretación de la realidad. La idea del juicio entrenado de Scriven<sup>4</sup> es una alternativa tanto al relativismo como a los límites que impone la intersubjetividad.

Si ahora volvemos al lector de textos, se me ocurre que también aquí debería delimitarse la idea de comprensión y aceptar que ésta supone aproximaciones al "verdadero" significado de un texto. Así entendido, no todo significado construido por un lector es igualmente aceptable, en el sentido de que no todos revelan igual nivel de comprensión –exceptuando, desde luego, los casos señalados antes y que se refieren a la utilización de textos como pretextos para otras actividades–.

---

<sup>4</sup> Se podrían agregar otras alternativas como el concepto de crítica y **connoisseurship** educacional de Eisner, que buscan la objetividad del conocimiento sin renunciar a las capacidades integradoras del observador preparado: "... the range, richness and complexity of educational phenomena occurring within classrooms are wider than what can be measured. Some phenomena can only be rendered. It is this richness and this complexity to which educational connoisseurship addresses itself". E.W. Eisner, 1977, 78(3).

Si el texto presenta una teoría científica, un episodio histórico o una realidad social; numerosos aspectos del texto mismo o de su contexto dan la clave para comprenderlo: quién es el autor, en qué corriente científica o ideológica se inscribe, qué otros textos poseemos de él, qué datos externos de la situación conocemos, qué origen o trayectoria tienen los términos usados, etc. Sin duda, algunos lectores poseen mayor entrenamiento que otros para detectar las claves y hacer uso de ellas. Aquí también el juicio entrenado del lector es un elemento decisivo en la construcción de significados.

Dejar de lado estos aspectos en el estudio de la comprensión de la lectura puede introducir la ambigüedad en su tratamiento escolar. Pedagógicamente, en especial en los años avanzados de la escolaridad, cuando el rigor intelectual y el espíritu crítico son elementos que deben cultivar los jóvenes, esta ambigüedad puede ser perniciosa. Aunque sepamos que nunca se llega a comprender un texto en su significado total original, deberíamos inculcar la idea de que es necesario hacer un esfuerzo para aproximarnos honestamente a él.

### Referencias bibliográficas

- Anderson, R.C. et al., Frameworks for comprehending discourse. **American Educational Research Journal**, 1977.
- D.E. Rumelhart, A. Ortony, The representation of knowledge in memory. En **Schooling and the acquisition of knowledge**, compilado por R.C. Anderson, R.L Spiro y W.E. Montague. L. Erlbaum Associates, 1977.
- David P. Ausbel, **Educational Psychology: a cognitive view**. Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Dubois, Maria Eugenia. Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. **Lectura y Vida**, Año 5, N° 4, 1984.
- Eisner, E.W. On the uses of educational connoisseurship and criticism for evaluating classroom life. **Teachers College Record**, 1977.
- Kaplan, A. **The conduct of inquiry**. San Francisco, Chandler Publishing Company, 1964.
- Scriven, Michael. Objectivity and subjectivity in educational research. En **Philosophical redirection of educational research**. The Seventy-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press, 1972.