

# 1. SOBRE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO ESCRITO

## 1.1. LA LECTURA

Son múltiples las reflexiones teóricas que se han realizado acerca del acto de leer, tanto en primera como en segunda lengua. Generalmente se distinguen dos fases diferentes: la identificación de los estímulos gráficos o descifrado, por una parte, y por otra la lectura como comprensión referida a la capacidad de representarnos el contenido de lo que estamos leyendo.

### 1.1.1. *Lectura como descifrado*

El descifrado consiste tanto en relacionar signos escritos con signos hablados ya conocidos, como en el reconocimiento de significados. Cuando iniciamos la lectura nuestros ojos avanzan por el texto a pequeños saltos (movimientos sacádicos), que se alternan con momentos en que permanecen inmóviles<sup>1</sup> y con regresiones. Estos movimientos tienen una amplitud de 8 a 10 caracteres (20 como máximo), incluidos los espacios en blanco y una vez iniciados no se pueden corregir. Son

---

<sup>1</sup> L. Ferrieri, P. Innocenti, *Il piacere di leggere*, Milano, Unicopli, 1995, p. 42.

selectivos, se prolongan más en textos de mayor dificultad, se dirigen a las zonas donde se concentra la información principal y a las palabras con alto contenido semántico. Esta especie de don adivinatorio supone que accedemos a la información situada delante (a la derecha) del punto de fijación y que utilizamos esa información para programar el siguiente movimiento. En consecuencia, percibimos más allá de la palabra que tenemos delante.

En cuanto al procesamiento léxico consiste en activar y reconocer una serie de conocimientos almacenados. La neuropsicología propone el modelo de la hipótesis de la *ruta dual*<sup>2</sup> y sugiere que el reconocimiento de palabras escritas tiene lugar por una doble ruta. Una ruta visual que consiste en el reconocimiento directo de las palabras mediante la representación ortográfica, y una ruta fonológica mediante la cual tenemos representaciones abstractas de sonidos y transformamos grafemas en fonemas. Al leer coexisten las dos rutas, de manera que las palabras más frecuentes se reconocen por la visual mientras las de menor uso y las desconocidas, son más fácilmente identificables por la ruta fonológica. La utilización de la ruta visual influirá en el nivel de dominio de las destrezas lectoras.

Dadas las características específicas del español, transparente y constante en la relación grafema-fonema y con pocas letras por sílaba, esta hipótesis de ruta dual es bastante factible. En inglés y francés existen palabras regulares, que se pueden leer combinando sonidos, y palabras irregulares en las que no existe esta relación. Cuanto más opaca o irregular sea una lengua, más se recurrirá a la utilización de una ruta visual.

Tradicionalmente se ha considerado que una escasa adquisición del descifrado conlleva problemas de comprensión. Pero las investigaciones más recientes en ámbito psicolingüístico han demostrado que los procesos de descifrado y los de comprensión no están ligados entre sí, son dos procesos diferentes. Lo que significa que tener dificultades en el primero no implica necesariamente tener una escasa comprensión.

---

<sup>2</sup> R.De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erickson, 2001, p.14.

### 1.1.2. La lectura como comprensión

Evidentemente la principal finalidad de la lectura es la de comprender. El proceso de comprensión permite llegar al significado de lo que se lee. Para que se obtenga este resultado, son necesarias una serie de condiciones y estrategias perfectamente sincronizadas. Los lectores competentes aplican automáticamente tales procedimientos; ante textos en lengua extranjera<sup>3</sup>, o de difícil comprensión, los procedimientos pueden ser conscientes y autodirigidos. Una característica de los procesos que entran en juego durante la lectura es la de desarrollarse de manera paralela: las informaciones de tipo léxico, sintáctico y semántico colaboran simultáneamente para construir el significado más probable del texto.

La visión tradicional de la lectura concebía la comprensión como un simple proceso de abstracción del significado por parte del lector. Tal significado era algo que el texto intrínsecamente poseía y del que dependía la capacidad misma de ser entendido, lo que llevaba a considerarlo prioritario respecto a la actividad del lector. En los años 70 los estudios de psicolingüística de F. Smith<sup>4</sup> lo llevan a plantear la lectura por primera vez en términos de interacción entre el lector y el texto y a describir la lectura como una 'reducción de la incertidumbre'. Para Smith la lectura no es una actividad pasiva sino que implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. La comprensión no depende entonces de la página impresa sino de la capacidad de predicción del lector. Sucesivamente de los procesos de comprensión lectora se han ocupado las ciencias cognitivas o *cognitive sciences*. Detrás de esta etiqueta se habla de los estudios de Inteligencia artificial o *computer science*, de semiótica, de lingüística y en épocas más recientes de didáctica de lenguas extranjeras.

¿Qué sucede en la mente de quien está ocupado en la comprensión de un texto escrito? ¿Cómo se crea un significado y cómo hace la mente para representarse el significado de algo? Para el estructuralismo

---

<sup>3</sup> De aquí en adelante I.2.

<sup>4</sup> F. Smith, *Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978, p. 100-101.

de los años '60 y '70 y para la primera semiótica<sup>5</sup> obtener un significado es una cuestión de definiciones y por consiguiente es necesario tomar en consideración una lista finita de elementos que entran en tales definiciones. Según la postura estructuralista el significado es una cuestión de códigos, es decir de reglas; análogamente aprender una lengua, es aprender la gramática de esta lengua. Para el cognitivismo, al contrario, el significado es una cuestión de experiencias, es decir de modelos o ejemplos reformulados. Aprender una lengua es interiorizar modelos de comportamiento que la representan. Así las cosas, la visión cognitivista del significado se traduce en un problema de representaciones, no de significados. Conocer algo es saber su significado y saber el significado es saber representarlo de alguna manera en la mente. Nace así la noción de esquema de D.E. Rumelhart, de origen kantiano y la llamada teoría de los esquemas. Kant, ya en 1781, sostenía que nuevas informaciones, nuevos conceptos y nuevas ideas cobran significado sólo cuando pueden ser correlacionadas con otras que el individuo ya conoce.

#### *1.1.2.1. Esquemas, scripts y frames*

Según la teoría de los esquemas<sup>6</sup> toda la información está almacenada en unidades, los esquemas, que incluyen tanto los conocimientos como las informaciones para su uso. Un esquema es una estructura de datos para la representación de conceptos genéricos depositados en la memoria, conceptos referidos a los objetos, a las situaciones, a los eventos y secuencias de eventos, a las acciones y secuencias de acciones. Los esquemas se presentan como principios que ordenan los datos de la experiencia. Son conjuntos organizados de informaciones que representan los conocimientos en torno a hechos, eventos o conceptos específicos; este modo de concebir el significado corresponde a un

---

<sup>5</sup> Véase U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975 y G. Mounin, *Storia della linguistica del XX secolo*, Milano, Feltrinelli, 1974

<sup>6</sup> D. Rumelhart, *Schemi e conoscenza*, en D. Corno, G. Pozzo, (eds.), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 25-40.

modelo 'asociativo' de la memoria de tipo paradigmático (en efecto se encuentran ejemplos de esquemas ante-literam en el *Curso de lingüística general* de F. de Saussure). El esquema es una red semántica, un tipo especial de estructura que organiza las informaciones según dos tipos de entidades: nudos y arcos de relación <sup>7</sup>. Lo que cuenta no es la definición de los diversos elementos o datos, sino la posibilidad de crear circuitos asociativos cada vez más complejos en los cuales el conocimiento se expresa como la habilidad de establecer relaciones entre unidades pertinentes en un contexto específico. Para Rumelhart la función central de los esquemas consiste en el hecho de construir la interpretación de un evento, objeto o situación, es decir de construir el proceso de comprensión. El conjunto total de los esquemas disponibles para interpretar el mundo, constituye en cierto sentido nuestra teoría personal de la naturaleza de la realidad. Por eso la actividad principal asociada a un esquema es la de establecer si da o no una explicación adecuada de algunos aspectos de la situación considerada. En efecto, los esquemas no se aplican de manera rígida, sino que admiten variaciones. Se presume, por tanto, que el lector de un texto valore permanentemente las hipótesis que lo llevan a la interpretación más plausible del texto y se dice que ha entendido un texto cuando sabe encontrar hipótesis (esquemas) que le ofrezcan una explicación coherente de los varios aspectos del texto. Un texto resultará más incoherente e incomprensible, en la menor medida en que el lector sabrá individualizar tales esquemas. Además en cuanto los esquemas funcionan cabalmente (y en esto son como las teorías) son fuentes de expectativas. Por ejemplo cuando vemos un automóvil asumimos que tenga un motor, unos faros, frenos y todo lo que caracteriza a un auto. Y lo pensamos sin dudar. Nos confiamos completamente en nuestra pequeña teoría. Esto permite que nuestras interpretaciones superen ampliamente nuestras observaciones.

En síntesis, se <sup>8</sup> postulan las principales características de los esquemas:

---

<sup>7</sup> P. Winston, *Rappresentare le coscienze di senso comune*, en *ivi.*, pp.59-102.

<sup>8</sup> Esta síntesis es de Rumelhart y Ortony (1977) véase Rumelhart, *Schemi e coscienze*, cit. p.34.

1. son variables;
2. pueden contener, o ser contenidos en otros esquemas;
3. son un tipo de representación estructurada de los conocimientos a cualquier nivel de abstracción;
4. representan conocimientos y no definiciones;
5. son activos, es decir, se adaptan a las distintas situaciones;
6. son sensibles al contexto, es decir que durante la elaboración evalúan en qué grado se adecuan a los datos que se están elaborando.

Así concebidos, los esquemas se activan siguiendo dos modalidades principales. La elaboración '*arriba-abajo*', es decir guiada por los conceptos y la elaboración '*abajo-arriba*' guiada por los datos. Los esquemas están organizados jerárquicamente, de los más generales (arriba) a los más específicos (abajo). La elaboración '*abajo-arriba*' está estimulada por los datos en entrada; las características de los datos entran en el sistema a través de los esquemas más apropiados del nivel bajo. A medida que los esquemas de nivel inferior convergen en esquemas más generales de nivel superior, éstos también resultan activados. Es la elaboración guiada por los datos.

La elaboración '*arriba-abajo*', al contrario, se verifica cuando el sistema hace predicciones globales basándose en los esquemas generales de un nivel superior y luego busca, entre los datos de entrada, las informaciones que satisfacen parcialmente estos esquemas superiores y allí las colocan. Es la elaboración guiada por los conceptos. Ambas modalidades actúan simultáneamente. Para actualizar los esquemas, es decir para completarlos, se accede a los datos necesarios mediante la elaboración '*abajo-arriba*'; la elaboración '*arriba-abajo*' facilita su asimilación si los datos han sido anticipados por el lector mediante expectativas conceptuales o son coherentes con éstas. La elaboración '*abajo-arriba*' lleva al lector a prestar atención a las informaciones nuevas o a las que no resultan congruentes con las hipótesis formuladas sobre el contenido o sobre la estructura del texto; la elaboración '*arriba-abajo*' ayuda a quien lee a resolver ambigüedades o a elegir entre las posibles interpretaciones.

No muy diferente es la noción de *frame* de M. Minsky una autoridad en el campo de la *computer science* y de las investigaciones sobre la

simulación a través del ordenador de los procesos de comprensión. Según Minsky<sup>9</sup> cuando el individuo se encuentra ante una situación nueva selecciona de la memoria una estructura llamada *frame*. Se trata de un cuadro de referencia memorizado que se va adaptando a la realidad cambiando los detalles hasta donde sea necesario. Un *frame* es una estructura de datos para representar una situación estereotipada, un formato de representación capaz de configurar adecuadamente la forma de relacionarse entre sí de las informaciones. Baza su fuerza explicativa no en el hecho de que las personas sepan muchas cosas diferentes, sino que poseen pocos *frames* que funcionan como base para inferir y poder comprender, ya que es más oportuno pensar que los individuos fundamenten sus operaciones de comprensión en la capacidad de reconocer y no tanto de recordar. Según esta teoría, además, nosotros entendemos sobre la base de nuestras ‘expectativas’; en la medida en que estas expectativas se confirman o se niegan, se ponen en movimiento los citados *frames* para relacionarse, transformarse o fallar en el intento. La sensibilidad hacia el contexto y la dependencia de las expectativas llevan a Minsky a combatir la idea de que nuestra memoria pueda ser concebida como un archivo estático de documentos. Recordar no es pues recuperar informaciones almacenadas en alguna parte del cerebro, sino tener la capacidad de crear categorías mentales, unas generales (y permanentes), otras más accesorias, contextuales y particulares (volátiles)

Tampoco la noción de *script* (o guión) de R.C. Schank y R.P. Abelson<sup>10</sup> se aleja demasiado de los conceptos de esquema y *frame*. En este caso la noción se especializa en sentido sintagmático o secuencial. Un *script* es una sucesión ordenada de eventos previsibles en una situación estereotipada (como puede ser ‘ir al restaurante’, ‘hacer un viaje en tren’, ‘participar en una fiesta de cumpleaños’) La idea es que al enfrentar situaciones de las cuales ya tenemos alguna experiencia, nuestra mente trae a la memoria paquetes de informaciones organizados de

---

<sup>9</sup> M. Minsky, *Teoria dei sistemi a frame*, « Quaderni di ricerche semiotiche » 1 (1975), 1, pp.81-114.

<sup>10</sup> R.C. Schank, R.P. Abelson, *Script, piani e conoscenza*, en D. Corno, G. Pozzo, (eds.), *Mente, linguaggio, apprendimento*, cit. pp. 25-40.

---

manera lineal y causal.

Según los modelos examinados de esquema, *script* y *frame*, las informaciones de la experiencia lectora no se almacenan así como se han encontrado, sino que se reelaboran y organizan en formatos especiales. Éstos forman una estructura en la cual los conocimientos se relacionan entre sí. La naturaleza de estos conocimientos suele ser abstracta. Su formación se da a través de la presentación repetida de experiencias similares de las cuales es posible abstraer características comunes, experiencias referidas a la vida real, a la lectura de textos literarios y no literarios, así como a la visión de textos fílmicos. Un esquema como 'seducida y abandonada' puede surgir de la vida real, o ser de origen literario o fílmico. De cierta manera ya configura una posible tipología de historia. Por este motivo para Eco<sup>11</sup> el esquema es siempre 'un texto virtual o una historia condensada'. Sobre la base de estas afirmaciones, la comprensión puede ser definida como la construcción o la activación de esquemas adecuados y que un déficit de comprensión se puede atribuir a la falta de éstos, a la imposibilidad de activar esquemas útiles, o a la activación de esquemas errados<sup>12</sup>.

#### *1.1.2.2. Procesos de inferencia*

Uno de los aspectos más interesantes de los esquemas es que permiten deducir significados del texto mediante inferencias. Los textos comunican más de lo que parece a primera vista. Hay cosas que están explícitamente dichas, otras que se pueden dejar entender indirectamente y que permiten pequeños vacíos de comprensión; para colmar estos vacíos los esquemas funcionan como fuentes de conocimiento, ya que controlan las inferencias necesarias según el texto en cuestión. Pero los procesos inferenciales no son útiles sólo a la hora de establecer nexos semánticos entre las frases; para acceder a un nivel superior de comprensión es necesario individualizar la estructura y las características es-

---

<sup>11</sup> U. Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979, p.80.

<sup>12</sup> R.De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, cit, p.14.

tilísticas de un texto.

Los procesos inferenciales asumen por lo tanto varias funciones: en primer lugar, permiten tener una representación coherente del texto, al facilitar las conexiones entre las varias partes de éste<sup>13</sup>. En segundo lugar, son los procesos de deducción de inferencias mediante los cuales el lector puede llegar al significado de una o más palabras desconocidas o con varios significados (palabras polisémicas), basándose en el contexto en el que se encuentran. El significado más probable podrá ser confirmado sólo continuando la lectura. En tercer lugar, permiten acceder a significados e informaciones no explícitamente contenidas en el texto. En algunos textos es necesario ir más allá de lo que está escrito para poder comprenderlos. La capacidad de efectuar las inferencias adecuadas en los momentos de dificultad, está estrechamente ligada al nivel de madurez del lector y de otras destrezas como el tipo de memoria poseída y la actitud pasiva o activa frente a lo que se lee.

### 1.1.2.3. Procesos metacognitivos

Al hablar de procesos metacognitivos<sup>14</sup>, nos referimos al conjunto de estrategias y conocimientos que un individuo posee sobre sus procesos cognitivos y, tratándose de procesos de metacompreensión<sup>15</sup>, sobre los procesos de comprensión lectora. Como en otros campos se trata de dos tipos de conocimiento: conocimientos de tipo declarativo (poseo el conocimiento de algo) y sobre los procedimientos (sé cómo se hace una cosa) Comprenden una serie de informaciones que el sujeto posee sobre sí mismo, sobre el modo de aprender que le es propio, sobre el tipo de tareas a las que se ve enfrentado y sobre cómo encararlas. Son procesos de gran utilidad para mejorar la comprensión lectora, fo-

---

<sup>13</sup> D. Corno, *Il ragionare testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, en P. Desideri (ed.), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 49-52.

<sup>14</sup> L. Cisotto, *Scrittura e metacognizione*, Trento, Erickson, 1998, p.31.

<sup>15</sup> R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, cit., p.62-64.

mentar una actitud activa, aumentar la motivación a la lectura; nos dan cuenta, además, de las diferencias de comprensión entre lector y lector.

De los diferentes modelos metacognitivos que resultan implicados durante la lectura resulta particularmente interesante el modelo de metacompreensión de Ann Brown<sup>16</sup> según el cual hay cuatro componentes que, interactuando mutuamente, influyen las prestaciones de comprensión del texto escrito:

1. el tipo de texto: es decir los conocimientos que nos permiten individualizar las características del texto y que influyen el proceso de comprensión (estructura del texto, dificultades sintácticas y semánticas, informaciones relevantes, contenidos esenciales y secundarios, etc.);
2. la consigna, o sea lo requerido y la finalidad para la que leemos algo (la lectura cambia de acuerdo con la razón de nuestra lectura y si lo hacemos para divertirnos, estudiar, buscar informaciones);
3. las diferentes estrategias que se pueden utilizar y aplicar durante la lectura para obtener una mejor comprensión (lectura rápida, analítica, etc.);
4. las características individuales de diestros o malos lectores y la conciencia de la propia motivación, del control sobre el contenido.

El conjunto de estos conocimientos se utiliza, planifica e integra gracias a una constante actividad de coordinación y control que permite advertir errores y fallos de comprensión, particularmente en la lectura en L2, y orientar las estrategias adecuadas para resolver las dificultades y ser capaces de controlar la propia actividad de comprensión.

## 1.2. EL LECTOR

Las características que hacen de un sujeto un lector eficaz son, en primera instancia, sus conocimientos precedentes: los lectores que conocen el contexto de lo que están leyendo tienen una gran ventaja

---

<sup>16</sup> *Ivi*, p.62.

sobre los que lo desconocen, dado que no logran colocar en ningún sistema de conocimientos lo que leen. Ser expertos en un campo facilita la comprensión y la adquisición de nuevas informaciones en tal ámbito. Veamos los siguientes textos en los que se hace evidente el peso que adquieren los elementos que permiten al lector relacionar lo que lee a un esquema de conocimientos adecuado para comprenderlo:

El procedimiento es sencillísimo. En primer lugar las cosas se colocan en diferentes grupos. Naturalmente cada montón depende de lo que hay que hacer. Si es necesario ir a otra parte, por falta de medios, se pasa a la fase siguiente, si no la situación en la que se encuentra está bien. Lo importante es no exagerar. Es mejor, en todo caso, hacer pocas cosas a la vez que demasiadas. En un período breve esto puede no parecer importante, pero es fácil que surjan complicaciones. Y un error se puede pagar igualmente caro. Al principio el procedimiento puede parecer complicado, pero bien pronto, será tan sólo otro aspecto de la vida. Es difícil prever el término de las necesidades de esta tarea en el futuro inmediato, pero no se puede saber. Cuando el procedimiento haya sido completado, el material se vuelve a dividir en diferentes grupos. Entonces las cosas se pueden colocar en su propio lugar. Al final se pueden retomar otra vez y todo el ciclo tendrá que volver a repetirse. Por demás, hace todo parte de la vida.<sup>17</sup>

Un periódico es mejor que una revista. La playa es mejor que la calle. Primero es mejor correr que caminar. Puede que haya que intentarlo varias veces. Es necesaria cierta habilidad pero se aprende fácilmente. Le puede gustar inclusive a los niños pequeños. Una vez que se ha logrado, las complicaciones son mínimas. Los pájaros raramente se acercan demasiado. La lluvia, en cambio, la empapa muy rápidamente. Puede ser un problema también ser muchos lo que lo hacen. Se necesita mucho espacio. Si no hay complicaciones puede ser muy relajante. Una piedra puede servir como ancla. Pero si se suelta, no habrá una segunda posibilidad.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Este texto fue elaborado específicamente por Bransford y Jonson y está citado en R.De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, cit., la traducción es de quien escribe, p.43.

<sup>18</sup> texto citado por A. Ciliberti, *Tipi di aspettative e loro ruolo nella lettura*, LEND Atti del Convegno di Martina Franca *Educazione alla lettura*, Bologna, Zanichelli, 1983, la traducción es de quien escribe, p. 75.

Estos pasajes, aún no presentando dificultades de comprensión lingüística, resultan poco comprensibles porque no es fácil determinar el argumento del que se está hablando. Es suficiente volver a leerlos sabiendo que se trata en el primero del 'procedimiento para lavar la ropa en la lavadora' y el segundo de 'instrucciones para echar a volar una cometa': ahora el contenido asume un significado porque se ha suministrado la información necesaria para activar las informaciones que ya se poseían y que explican y dan significado al contenido del texto. Podemos afirmar entonces que los conocimientos precedentes asumen un papel muy importante para la comprensión del texto y que la comprensión lectora es un proceso dinámico de interacción entre las informaciones nuevas que el texto suministra y los conocimientos presentes en la mente del lector.

### *1.2.1. El lector y las expectativas de lectura*

La importancia que asumen los conocimientos precedentes de un individuo para lograr contextualizar su lectura nos lleva a citar el famoso aforisma de F. Smith según el cual 'es más importante lo que el cerebro comunica a los ojos que lo que los ojos comunican al cerebro'<sup>19</sup>. Nuestro conocimiento de la lengua en su forma escrita y del argumento del texto que estamos leyendo nos permite formular un conjunto de expectativas sobre el texto en cuestión. A medida que leemos hacemos predicciones basadas en las expectativas, tanto sobre el contenido como sobre el tipo de cosas que se dirán. Nos esperamos un sustantivo tras un artículo, si un enunciado empieza con *¿Dónde vamos a...* podemos suponer que seguirá un infinitivo. La expresión *tribunal de justicia*, por ejemplo, nos sugiere sustantivos como *abogado, juez y proceso*, verbos como *condenar, apelar, juzgar*, expresiones como, *jurar decir la verdad, dictar la sentencia*. Cuanto más logramos hacer predicciones de este tipo, tanto más entendemos el texto. Los textos escritos contienen un grado elevado de redundancia, que un lector diestro es capaz de

---

<sup>19</sup> F. Smith, *Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978, p. 35.

aprovechar para seguir leyendo y comprendiendo.

Este conocimiento, que deriva de la experiencia de lectura, es decir de la llamada *competencia textual*<sup>20</sup>, nos permite, además, decidir la manera más adecuada de leer en cada caso. Por ejemplo no es igual si tengo que leer las instrucciones de un aparato, consultar la cartelera de cine o leer la descripción de un monumento histórico. En los tres casos resulta claro que la lectura se da con diferentes expectativas que dependen tanto del tipo de texto como del motivo por el cual leemos. Ser lectores competentes consiste, precisamente, en una actividad que podemos aprender a guiar y dirigir, para utilizar correctamente las propias expectativas, realizar predicciones y, como veremos más adelante, determinar con rapidez y seguridad el *topic*.

### 1.2.2. El lector y los conocimientos precedentes

Como se ha visto, entender un texto depende del conjunto de conocimientos que una persona posee referidos a los conocimientos que brinda el texto. En este sentido la comprensión del texto es una confrontación continua entre todo 'lo que el texto dice' y todo 'lo que la persona sabe'<sup>21</sup>. Si llamamos 'lo que el texto dice' conocimientos textuales y 'lo que la persona sabe' bagaje de conocimientos, podemos concluir que comprender un texto es el resultado del desafío que se da entre los conocimientos textuales, por una parte, y el bagaje de conocimientos de una persona, por otra. A estos conocimientos, que el lector comparte de manera más o menos generalizada con su ambiente social y cultural, es a lo que la semiótica llama *enciclopedia*<sup>22</sup>. El conjunto de conocimientos y creencias sobre el mundo compartido en un determinado tiempo y una determinada sociedad es la enciclopedia de un individuo o de un grupo de individuos que puede ser parcialmente

---

<sup>20</sup> Definidas también competencias discursivas. U Eco las denomina en cambio competencias intertextuales. Véase U. Eco, *Lector in fabula* cit., p.81.

<sup>21</sup> D. Corno, *Il ragionare testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, en P. Desideri (ed.) *La centralità del testo nelle pratiche didattiche* cit., pp. 49-52.

<sup>22</sup> U. Eco, *Lector in fabula* cit., pp. 37-40 y P. Violi, G. Manetti, *L'Analisi del discorso*, Milano, Espresso Strumenti, 1979, p. 27.

---

falsa o poco exacta. A medida que un lector va leyendo textos, y acumulando lecturas, va creando la propia enciclopedia, un destilado de todos los textos precedentes conocidos por el lector en función de su experiencia lectora: un conjunto de partes desordenadas de narraciones, definiciones, conocimientos fácticos, imágenes, lugares comunes, listas de cosas y posibilidades que es casi imposible representar de forma ordenada y coherente. Esta característica aproximativa e incluso ilógica de la enciclopedia constituye una de las grandes dificultades de principio de la inteligencia artificial. La enciclopedia aporta los significados connotativos y los esquemas o *frames*.

A este punto, avanzando en el proceso lector, es necesario preguntarse cómo se relacionan los conocimientos del texto con el bagaje de conocimientos aportados por el lector. Existen algunas prestaciones, es decir, operaciones y procedimientos entre la persona y el texto de las que dependen la comprensión del texto así como la adquisición de conocimientos y de nuevas informaciones. Ya hemos examinado la capacidad de inferir. Pues bien, central en el proceso de comprensión lectora es la capacidad de enfocar, de saber reconocer las informaciones más importantes del texto y de interpretar, es decir de poner en relación las informaciones recién adquiridas con las ya poseídas. Todo el proceso, tanto el enfoque como la combinación de nuevas informaciones, está guiado por la capacidad de interpretar, que en última instancia corresponde a establecer el *topic* y que vamos a analizar detenidamente.