

# El lenguaje en la comprensión de la lectura

Gustavo Villamizar Durán  
Universidad de Los Andes - Táchira / gvilla18@cantv.net  
Aceptado: Septiembre 2003

## Resumen

*Entre los múltiples factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectura, el alcance de habilidades, competencias y comprensión, se aborda en este artículo la cercanía existente entre tales logros y el lenguaje, su adquisición y desarrollo. Igualmente, se intenta un acercamiento a la contextualización social del lenguaje, así como a su estrecha relación con el pensamiento.*

**Palabras clave:** lenguaje, lectura, pensamiento, inteligencia, aprendizaje, comprensión lectora, códigos, códigos lingüísticos.

\*\*\*

## Abstract

### THE LANGUAGE IN THE UNDERSTANDING OF THE READING

*Among the many factors that intervene in the reading learning process, abilities reach, competences and comprehension, it comments in this article, the existent nearness between these gains and the language, it's acquisition and development. Equally, it tries an approaching to the social language context, so like it's narrow relation with the thought.*

**Key words:** Language, reading, thought, intelligence, learning, reading comprehension, codes, linguistic codes.

\*\*\*

## Résumé

### LA LANGUE DANS LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE

*Parmi les multiples facteurs qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture, l'obtention des habilités, compétences et la compréhension, sont traitées dans cet article, dont la proximité parmi celles et le langage, son acquisition et développement. Également, il cherche l'approche dans le contexte social du langage, ainsi qu'à sa relation étroite avec la pensée.*

**Mots-clés:** Langage, lecture, pensée, intelligence, apprentissage, compréhension de la lecture, codes, codes linguistiques.

## Lenguaje: uno y diverso

Imaginar en nuestros tiempos la vida en sociedad, en comunidad, la comunicación, el intercambio cultural, sin el lenguaje, además de resultar un simple ejercicio de elucubración, no alcanzaría a más que una necesidad. Y es que el lenguaje es tan cercano a la actividad del hombre, que nos cuesta pensar un mundo con la presencia de uno sin el otro. «**Lo humano se da en el lenguaje**», ha manifestado Humberto Maturana (1994), corroborando la opinión de Octavio Paz (1998) de que «**El lenguaje es algo exclusivo del hombre**», para hacer claro cómo el lenguaje es la conquista que señala la ruptura absoluta de la especie humana con el resto de especímenes animales.

Bien lo afirma Kenneth S. Goodman (1989): «Algunos animales tienen la habilidad de producir un repertorio de sonidos tan variados o más que el repertorio de sonidos del habla humana -el pájaro mynah y el loro, por ejemplo. Pero sus sonidos carecen de la cualidad simbólica del lenguaje: no representan el pensamiento. Si pudiéramos hablar con ellos descubriríamos que no tienen nada que decir, pues les falta lo que tenemos nosotros: la capacidad intelectual y la necesidad del lenguaje». (p. 21)

El lenguaje es, entonces, una conquista de nuestra especie, un logro presente y activo, que resulta, sobre todo y fundamentalmente, elaboración dinámica, expresión absoluta de su racionalidad, tal cual lo apunta Sapir (1954):

«El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada.(...) No hay en el habla humana, en cuanto tal, una base instintiva apreciable, si bien es cierto que las expresiones instintivas y el ambiente natural pueden servir de estímulos para el desarrollo de tales o cuales elementos del habla». (p. 14)

El lenguaje, los signos, símbolos y señales que conforman su existencia, copan en absoluta presencia las más diversas actividades y manifestaciones de la sociedad, más aún la nuestra de hoy, marcada por la globalización, resultado de la revolución de la

información. De manera que el lenguaje, su origen, adquisición, desarrollo y dominio, constituyen no sólo un área del conocimiento perfectamente delimitada, en la cual se aparecen posturas y concepciones disímiles, sino un elemento básico entre los múltiples que conforman ahora la lucha por el control de los hilos del poder.

«**Información es poder**» declaró hace unos años Edwin Parker y la lucha por el control de la información se traduce fundamentalmente en la disputa por el control y posesión de códigos y signos lingüísticos que posibilitan el acceso a ella. Ello indica entonces, que el lenguaje en sus múltiples conformaciones y manifestaciones, está en la cotidianidad de los seres e igualmente, en el propio centro de la pugna por el control universal.

El hombre y su lenguaje, en sus infinitas expresiones y posibilidades, resultan la unidad protagónica del hacer histórico de ahora y de siempre. De manera que esta conquista que se rehace día a día, recorre la presencia humana en sus múltiples dimensiones.

«El lenguaje es anterior aún a las manifestaciones más rudimentarias de la cultura material, (...) en realidad estas manifestaciones no se hicieron posibles, hablando estrictamente, sino cuando el lenguaje, instrumento de la expresión y de la significación, hubo tomado alguna forma». (Sapir, 1954).

En todo caso, rescatando el carácter eminentemente histórico de esta elaboración, es decir, ubicada en un tiempo y un espacio ocupado por el ser humano que lo produce, recrea y usa, lo definiremos con Bloom y Lahey (1978) como: «**Un código por el cual se representan ideas sobre el mundo a través de un sistema arbitrario de signos para la comunicación**».

## Lenguaje y pensamiento

Tal cual anotáramos antes, el área de estudio del lenguaje ha sido abordada desde diversas ópticas y por tanto han surgido de tales análisis disímiles posturas. Uno de los temas quizás más disputado en relación al lenguaje es definitivamente el de su relación con el pensamiento. ¿Tienen relación o depen-

dencia uno del otro? ¿Es el lenguaje expresión del pensamiento? ¿Precede el pensamiento a la aparición del lenguaje o viceversa? ¿Influye el desarrollo del lenguaje en el desarrollo del pensamiento y éste a su vez determina el de aquel?. Estas son apenas algunas de las interrogantes a las que no pocos autores han tratado de responder durante mucho tiempo. Ellas, todas o algunas, conforman la base sobre la cual se han construido las más importantes y más disímiles teorías en torno a tan álgida relación.

Históricos fueron en el devenir de la psicología del presente siglo los enfrentamientos entre Henri Wallon y Jean Piaget. Preclaras fueron las escasas y profundas disensiones entre el tempranamente fallecido Lev Vigotsky y el propio Piaget. Igualmente, mucho han dado que hablar en simposios y congresos y han consumido grandes cantidades de papel en publicaciones, los comentarios y respuestas a las tesis de Chomsky, Goodman, Berstein y otros más cercanos a nuestros días, aun cuando el punto de arranque de su abordaje no sea estrictamente el pensamiento y su relación con el lenguaje.

De tales disputas y disquisiciones, tanto de maestros como de sus discípulos han surgido las líneas fundacionales de las más importantes teorías que en torno al lenguaje se juegan en la actualidad. Digamos para ordenar un poco la explicación, que hay varias corrientes que vienen conformando la disputa en lo referente a lenguaje y pensamiento, abordadas desde el punto de vista psicológico y más precisamente cognoscitivo. Ellas son las esbozadas inicialmente por Jean Piaget y Lev Vigotsky, y las más cercanas de Noam Chomsky, las cuales han sido enriquecidas y revisadas por sus discípulos y seguidores. Tratando de apretar una síntesis sobre cada una de ellas, pudiéramos enunciar lo siguiente:

Jean Piaget esbozó su teoría del desarrollo cognoscitivo, en el cual cumple importante papel el lenguaje. Abordó en diversos trabajos desde 1926, su tesis en torno a la relación existente entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo lingüístico. En diversos estudios realizados a partir de entonces, abordó la intervención del lenguaje en cada período del desarrollo intelectual, su papel en la construcción de nociones y operaciones, su incidencia en la simbolización y la representación objetal, etc.. Pero

**...son varias corrientes que vienen conformando la disputa en lo referente a lenguaje y pensamiento, abordadas desde el punto de vista psicológico y más precisamente cognoscitivo. Ellas son las esbozadas inicialmente por Jean Piaget y Lev Vigotsky, y las más cercanas de Noam Chomsky...**

es quizás en «SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA», publicado en 1964, donde queda más claramente esbozada su posición:

«El lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan a este último tienen sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motores más profundos que el hecho lingüístico. Pero no por ello es menos evidente, en cambio, que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, mas necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, puesto que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, por otra parte, las operaciones no podrían dejar de ser individuales e ignorarían por consiguiente, la regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación. En este doble sentido, pues, de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en definitiva, de la inteligencia en sí, que, por su parte, es anterior al lenguaje e inde-

pendiente de él». (Piaget, 1975)

Lev S. Vigotsky, científico ruso fallecido muy joven, dejó apenas los primeros trazos de la que se piensa pudiera haberse convertido en la más sólida y completa teoría acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje. Su tesis comienza enfrentando a las posturas que a principios de siglo señalaban una especie de unidad entre pensamiento y lenguaje, a partir de la premisa de que «el pensamiento es habla sin ruido». Vigotsky los enfrenta desde la simple deducción de que si son una sola y la misma cosa, no puede darse ninguna relación entre ellos. Basado en el materialismo dialéctico enfrentó las tesis que intentaban biologizar la psicología e igualmente aquellas que intentaban el estudio del hombre como ente aislado y sin pertenencia espacio-temporal.

«La confusión y la falta de distinción entre lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psicológico del niño, lleva inevitablemente a una comprensión y a una interpretación incorrecta por esencia de los hechos». (Vigotsky, 1973).

El investigador ruso manifiesta una dimensión histórica del problema del lenguaje, referida ésta a la experiencia y concibe el significado de la palabra como **«una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social»**. Es este el aspecto fundamental que señala su enfrentamiento a las tesis de Piaget acerca del pensamiento y el lenguaje, por cuanto afirma con respecto al suizo: **«Sus trabajos lo conducen a creer que el niño es impermeable a la experiencia»**.

Vigotsky, así lo estimó el propio Piaget años después, tiene frente a sus tesis una actitud simpatizante y crítica a la vez, de suerte que no hay una ruptura absoluta, sino aspectos discordantes. Sin embargo, a partir de afirmaciones aparecidas en **«PENSAMIENTO Y LENGUAJE»**, considerada la obra más importante del científico ruso, publicada meses después de su muerte, podemos inferir que los puntos de abordaje del problema son diferentes y las conclusiones por tanto son disímiles. He aquí una afirmación a nuestro juicio contundente del pensador ruso:

«El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje». (Vigotsky, 1973).

A este respecto y para ilustrarnos en torno al tema, Carmen Triadó (1989) afirma:

«Para Vigotsky la relación entre pensamiento y lenguaje no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra, y de la palabra al pensamiento, y en la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden considerarse como desarrollo en el sentido funcional». (p. 18)

Sin intención de terciar en la disputa, sino más bien con la idea de formular una visión distinta desde puntos de análisis diferentes, aparecen los estudios lingüísticos de Noam Chomsky, creador de la gramática generativa transformacional, en oposición a los postulados estructuralistas y conductistas muy difundidos y aceptados entonces. Las afirmaciones chomskianas han logrado atraer la atención de seguidores y críticos en los últimos años, sobre todo a partir de la década de los setenta en el siglo pasado.

Chomsky se propone como objetivo primordial construir un modelo formal que establezca o explique los principios y procesos según los cuales se construyen las frases en las lenguas particulares. A partir de sus trabajos, los estudios acerca del lenguaje infantil adquieren nuevas dimensiones las cuales ocupan hoy a gran cantidad de investigadores en torno al tema de la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Chomsky concibió el lenguaje, su producción y comprensión como un proceso cognitivo. Propuso la existencia innata de un dispositivo para la adquisición del lenguaje (LAD - Language Acquisition Device), capaz de recibir el input lingüístico de la lengua de la comunidad en la que el niño crece y a partir de él derivar las reglas gramaticales universales.

De manera que la teoría chomskiana tiene una característica de universalidad básica, lo cual le con-

fiere visos organísmicos. El lenguaje es una propiedad universal de los individuos y si bien se admite la participación del contexto en su adquisición y manejo, no queda claro cómo y hasta dónde afecta ese entorno las condiciones y la secuencia del desarrollo.

## Lenguaje y entorno social

Tal cual lo anotáramos previamente, el lenguaje se ha convertido en objeto de estudio de diversas disciplinas y por tanto los prismas con los cuales se analiza son igualmente dispares y, aun, contradictorios. Los estudiosos de la sociedad se ocuparon también del lenguaje, sobremanera en aquellos aspectos de él que tienen que ver con la relación del hombre con su entorno, la influencia contextual en el ser humano, la relación entre el lenguaje y la diversidad de comunidades, e igualmente, la relación entre los usos lingüísticos y la pertenencia de clase o segmento social.

Tan inusitado interés dio pie a la aparición de un área de la sociología que se ha denominado sociología del lenguaje y en días más próximos el surgimiento de la sociolingüística, cuya diferencia real estriba a decir de Hudson (1981):

«Una diferencia de énfasis, según el investigador esté más interesado por el lenguaje o por la sociedad, y también según su mayor experiencia en el análisis de las estructuras lingüísticas o en el análisis de las estructuras sociales». (p. 15)

De tal manera que el estudio del lenguaje en relación con la sociedad, ha ocupado a un buen número de investigadores tanto del área social como del campo lingüístico. El trabajo de investigación, si bien se ha circunscrito al tema, no ha podido constreñirse o limitarse en sus amplios aspectos, de tal suerte que a estas alturas se ha producido abundante literatura en torno al tema y sus más diversos detalles, con disímiles ópticas y un extenso cuán variado abanico de conclusiones.

Asumir el análisis desde el contexto social parece un aspecto consensual en nuestros días, tanto, que hay quienes afirman que el estudio del lenguaje resulta incompleto si se obvia el aspecto social, ra-

zón por la cual, para algunos autores de esa corriente, en la propia expresión sociolingüística resulta casi redundante, por supuesta, la mención a lo «socio».

Son múltiples los aspectos abordados en el estudio de la relación lenguaje-estructura social: la influencia del entorno en la producción y comprensión del lenguaje, el medio y el desarrollo lingüístico, comunidades y dialectos, estratos sociales y códigos lingüísticos, medio social y modismos, lenguaje, clases sociales y rendimiento escolar, sociolectos, lenguas y muchos otros no menos relevantes.

Notables, por trascendentes, han sido los trabajos elaborados en las últimas décadas por los franceses Pierre Bordieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot y Roger Establet, en relación al papel del lenguaje de los diversos estratos sociales en la discriminación escolar. Igualmente, constituyen base de estudio y referencia universal, las tesis del británico Basil Bernstein acerca del papel del lenguaje en los procesos de transmisión cultural en contextos como la familia, el trabajo y la escuela.

Este último -Bernstein- ha formulado en un trabajo de más de treinta años su tesis acerca de los códigos lingüísticos, esfuerzo que inició cuando en la década del cincuenta se hiciera público el llamado informe Robbins sobre educación. En él se manifestaba la preocupación por el hecho de que los estudiantes de medios sociales inferiores obtenían rendimientos escolares por debajo de los niños de niveles superiores, desertaban con mayor frecuencia, fracasaban en mayor número y llegaban en menor proporción a las escalas más altas de la escolaridad.

Existen según el planteamiento inicial de Bernstein, dos estructuras lingüísticas perfectamente diferenciadas dentro del mismo idioma. En otras palabras, podríamos afirmar conforme a su tesis que, no obstante utilizar la misma lengua, los estratos sociales inferiores y altos de la sociedad utilizan estructuras sintácticas, construcciones, modismos y acepciones, completamente diferentes.

Sin embargo, en el transcurso de investigaciones posteriores, Bernstein observa que los códigos no pueden asumirse como indicadores lingüísticos directos de la pertenencia de clase, puesto que en-

contró diferencias en los usos y construcciones dentro de los mismos estratos sociales e igualmente, no se advirtieron mayores diferencias en algunos estamentos diferentes.

A partir de aquí distingue entre códigos lingüísticos (elaborados y restringidos) y variantes del habla (elaborada y restringida). Define entonces los códigos **«como procedimientos enteramente abstractos, subyacentes e interpretativos, que generan diferentes variantes de habla en diferentes contextos»**. (Bernstein, 1990). E igualmente, define variantes de habla **« como el conjunto de condicionantes ligados a un contexto determinado que influyen sobre las elecciones gramaticales y léxicas»**.

Desde entonces las cosas para Bernstein y su gente quedaron en claro: el uso de uno u otro código lingüístico depende no sólo de la pertenencia de clase, en términos de tal o cual sector de la población, sino de los contextos socializantes específicos de los cuales participe el sujeto. En síntesis, los códigos lingüísticos tienen componentes que refieren no sólo al área específica de la lengua, sino que atienden a una visión más íntegra del hombre en sociedad y su relación con el entorno y, en todo caso, con su estrato social específico.

## Lenguaje y lectura

Muchos autores, entre los que cabe destacar a Vigotsky por la trascendencia de sus postulados han afirmado que el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es parte de un proceso unitario que lleva al niño desde el habla, a través del juego y el dibujo, a la lectura y la escritura. Esto es, se trata de un proceso único y continuo en el cual el balbuceo, el habla, la lectura y la escritura constituyen fases o etapas relacionadas aun cuando diferenciadas.

Planteadas las cosas en tales términos, no cabe la posibilidad de pensar en una relación entre lenguaje y lectura, pues ésta termina siendo una fase o etapa más afinada de la adquisición y desarrollo de aquel. Autores como Goodman y Smith y en general quienes hacen parte de la psicolingüística, resultan más explícitos en tanto que apuntan no sólo a unificar un proceso, sino a establecer idénticos me-

canismos y procedimientos cognitivos y funcionales de adquisición.

«Aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna». (Borzone, 1987).

Por supuesto que no todos los estudiosos de la lectura comparten los criterios antes expuestos, por cuanto ello implicaría la aceptación de un solo punto de vista en torno al tema. Pero lo que sí resulta definitivamente consensual es la importancia determinante que en la adquisición de la lectura y la escritura, tiene el desarrollo del lenguaje en el aprendiz. A este respecto Alliende y Condemarín (1997) manifestaron que **«Para favorecer el rendimiento lector debe atenderse al desarrollo lingüístico»**.

Al respecto, cabe muy bien traer la palabra de Francesco Tonucci(1977), eminente pedagogo italiano:

«Entre los muchos lenguajes a través de los cuales se expresa el niño, la escuela efectúa una selección, rechazando la mayoría de ellos y apropiándose sólo algunos, por ejemplo la lectura y la escritura». (p. 43)

Otra evidencia de la importancia asignada por la generalidad de los estudiosos del tema al desarrollo del lenguaje, la encontramos en las diversas baterías de test predictivos para la lectura e igualmente, aquellos instrumentos que se han diseñado con la pretensión de auscultar habilidades lectoras y comprensión. En tal sentido es fácil hallar tales elementos en el Test ABC, de Laureço Filho; la Bateria Predictiva, de Inizan; el Reversal-Test, de Edfeldt; la Prueba Piaget-Head; la Prueba TALE, de Cervera y Toro; el Inventario Léxico, de Justicia; el BADIMALE, de Molina García; la Prueba de Lectura, de María Victoria García y otras muy difundidas y aceptadas en el mundo.

Sobre el mismo aspecto y para reiterar la importancia del lenguaje en la adquisición de la lectura, encontramos afirmaciones como la de Vellutino : **«De todas las funciones cognoscitivas implicadas en el aprendizaje de la lecto-escritura, las mayores exigencias recaen sobre las habilida-**

**des lingüísticas» (p. 18).**

En una investigación realizada en las Islas Canarias acerca de los Factores Predictivos del Exito en el Aprendizaje de la Lectoescritura, Juan J. Ceferino Artilles (1990) da cuenta de:

«El factor lingüístico influye tanto en lectura como en escritura. Destaca, sobre todo, su relación con la velocidad lectora, comprensión lectora, nivel caligráfico (excepto en legibilidad), nivel ortográfico y composición escrita (excepto en la estructuración del texto)»(p. 19).

Igualmente, los investigadores que se han ocupado de estudiar los problemas de la lectura y la escritura, la dislexia, disgrafía, disortografía y otras alteraciones, encuentran en el lenguaje un elemento fundamental a la hora de diagnosticar y/o explicar tales carencias.

Un interesante trabajo de Loban, citado por Alliende y Condemarín (1997), ofrece importantes resultados:»**Los niños menos eficientes desde el punto de vista lingüístico, tenían menor rendimiento lector que aquellos con altas habilidades lingüísticas» (p. 20).**

En un diagnóstico que realizamos entre alumnos de educación básica en San Cristóbal, Venezuela, conseguimos una alta correlación entre el desarrollo lingüístico y sus competencias lectoras. Esta circunstancia fue especialmente evidente entre aquellos estudiantes que mostraron mayor capacidad y calidad en la lectura, quienes igualmente exhibieron un buen manejo lingüístico; de la misma forma, en su contraparte, es decir, los que resultaron menos competentes en la lectura, dejaron ver serias deficiencias en sus herramientas lingüísticas básicas.

De modo tal, y a manera de conclusión, bien sea que asumamos la visión psicolingüística de la lectoescritura y entendamos estos aprendizajes como una fase de la adquisición y desarrollo del lenguaje; o que optemos por cualquier otro punto de vista en torno al tema, no existe la menor duda sobre la importancia cardinal que tiene el lenguaje en el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura. Es más, para la generalidad de los estudiosos del tema, la posibilidad del éxito o el fracaso de este aprendizaje, depende en gran medida de la realidad lingüística del aprendiz.

**Comprensión lectora**

Lo que afirmemos o neguemos acerca de la comprensión de la lectura, nos refiere ipso facto a una revisión de nuestra concepción de la lectura y enfrentarnos a la decimonónica interrogante: ¿Qué es leer?.

Y aquí nos vemos envueltos en la interminable disputa de si el acto de leer significa algo más que un mero ejercicio de decodificación, o si leer es simplemente descifrar, puesto que la comprensión es un proceso racional más allá del acto lector.

Durante mucho tiempo se mantuvo y se aceptó la tesis según la cual «leer es la sonorización del lenguaje escrito» y a su vez «escribir es la representación gráfica del lenguaje hablado». Tales aseveraciones además de concebir esos actos como meramente mecánicos, establecían una correspondencia entre los sonidos de la lengua hablada y los signos de la lengua escrita. Se parte aquí de un supuesto vigente hasta casi la década de los setenta del siglo XX, según el cual el alfabeto y la lengua escrita son convenciones racionalmente establecidas para cifrar los sonidos de la lengua oral. A este respecto, resulta esclarecedora la afirmación de García Posada:

«Hoy día nadie sostiene el viejo paradigma de que la escritura es la representación gráfica del habla. Así como el lenguaje oral marca la diferencia que libera al género humano de las cadenas instintivas de sus antepasados en la escala evolutiva, el alfabetismo es un estadio particular del desarrollo del lenguaje humano que instituye formas diferentes de cultura que alejan al hombre todavía más de sus condicionamientos naturales y lo instalan más definitivamente en el círculo de la autodeterminación histórica». (p. 21)

A este respecto resulta muy esclarecedor el siguiente texto de Liliane Lurcat:

«Es un error pensar que un texto escrito puede ser la exacta representación de la palabra (oral): contrario a lo que la gente cree, uno jamás escribe como habla; uno escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe se da cuenta de que usa un cierto lenguaje que no es el mismo

**«...la lectura trasciende el descifrado y demás habilidades necesarias para su adquisición, por cuanto el lector recibe a través de ella mucho más que información. Está en condiciones de recibir y/o compartir, no sólo datos o informaciones, sino sobre todo dimensiones estéticas, valores, beneficios, emociones, disfrutes, goces y placeres».**

que el lenguaje hablado, y que tiene sus reglas, sus usos y su importancia propia» (p. 22).

Pongamos las cosas en claro desde ahora. No obstante que conocemos y respetamos, por supuesto, las tesis mecanicistas que emparentan la lectura con un proceso casi meramente fisiológico y otras que ubican al lector como una suerte de «scanner» que recibe y descifra señales o dígitos, creemos que la lectura implica sobre todo un diálogo enriquecedor entre el lector y el autor.

En un importante trabajo acerca del tema, titulado «Aprender a leer», Bruno Bettelheim y Karen Zelan (1983) afirmaron de manera explícita:

«Ser capaz de leer con facilidad presupone indudablemente la adquisición de las habilidades pertinentes, tales como saber descifrar y pronunciar las palabras que uno no conoce, y esto el pequeño lo sabe muy bien. Pero también sabe que estas habilidades en y por sí mismas tienen poco o ningún mérito, aparte de su valor de entrenamiento. Desde el principio el niño debe estar convencido de que el dominio de tales habilidades no es más que el medio de alcanzar una meta y de que lo único que importa es aprender a leer y escribir, es decir, aprender a disfrutar de la literatura y a beneficiarse de lo que ésta puede ofrecerle» (p. 23).

En torno a esta necesaria puntualización, ilustra muy bien un texto de Andricaín, Sasá y Rodríguez (1997) quien precisa:

«Leer es la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y de producir los sonidos que se corresponden con éstos. Pero leer no es sólo

identificar el repertorio de signos que conforman un alfabeto y poder agruparlos en sílabas, palabras y frases: leer no es únicamente «vocalizar» esas letras. Leer es mucho más. Leer es comprender. Leer es interpretar. Leer es descubrir».  
(p. 13)

De esa manera que la lectura trasciende el descifrado y demás habilidades necesarias para su adquisición, por cuanto el lector recibe a través de ella mucho más que información. Está en condiciones de recibir y/o compartir, no sólo datos o informaciones, sino sobre todo dimensiones estéticas, valores, beneficios, emociones, disfrutes, goces y placeres.

Si nos detuviéramos a revisar un poco la concepción que sobre la lectura y su comprensión se maneja en nuestro sistema escolar, arribaríamos a la conclusión de que ella es pura y claramente aceptación. Conforme a tal manera de concebirla, comprender un texto o un autor, significa básicamente aceptarlo, «recibirlo» tal cual y, sobre todo, memorizarlos y dar fe de ellos en las pruebas evaluatorias «objetivas», en las cuales la disensión está penada. Por supuesto que una manera tal de avizorar la comprensión está, en consecuencia, estrechamente ligada, a una visión según la cual el aprendizaje es fundamentalmente acumulación de información.

Negados tales puntos de vista acerca de la lectura, la comprensión y el aprendizaje, podemos asumir la comprensión lectora como parte de un proceso lector global e incluso superar los criterios que la ubican como mera asimilación del mensaje impreso, para trascender a elementos de análisis, crítica, recreación y reelaboración en la confrontación con el texto. No se trata sólo en lo que a la comprensión se refiere, de recibir, aceptar bien, adquirir o asimilar el escrito, sino, sobre todo, cotejarlo, confrontarlo, analizarlo e incluso, rehacerlo conforme a «los ojos» con que se asuma el texto.

Respecto a este interesante aspecto, vale bien la consideración de Fernando Hernández (1999):

«Aprender a leer y escribir es un proceso cognitivo pero también una actividad social y cultural que contribuye a crear vínculos entre la cultura y el conocimiento» (p. 26)

La comprensión, queda claro, significa «ir más allá», y además, que ella no se limita a una habilidad o un conjunto de habilidades, como sostienen algunos autores. En la comprensión de la lectura participan y de manera fundamental, otros factores que no pueden reducirse a la condición de meras habilidades o destrezas, tales como: la disposición anímica, la empatía con el autor, la inspiración, etc..

Tratando de responder a estos cuestionamientos y terciando hacia una visión de la lectura que trasciende lo explícito del texto y más aún la intención del autor al plasmar su escrito, Estanislao Zuleta (1997) manifiesta:

«Si tomamos el ejemplo del Quijote, el verdadero problema no es preguntarse que quería decir Cervantes; el problema es qué dice el texto y el texto siempre dice las cosas que se escapan al autor, a la intención del autor» (p. 25)

La lectura, en síntesis, no es un acto «de afuera hacia adentro» a la manera de la ingestión. En ella está comprometida la historia del sujeto lector con todas sus implicaciones instintivas, orgánicas, intelectivas, anímicas, emocionales y sociales, activadas en la confrontación con el texto.

Asumir la comprensión desde este punto de vista, por supuesto, eleva los niveles de dificultad a la hora de pretender evaluarla o auscultarla. Hay elementos fundamentales en su proceso que no afloran fácilmente en medio de una o varias pruebas, no obstante la fineza de los instrumentos. Incluso, con toda seguridad habrá algunos de esos elementos que no aparezcan nunca, sabiendo de su carácter interno y dependiendo del tipo de lector que se diagnostique.

## Referencias

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1990). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alliende, F. y Condemarín M. op.cit.
- Bernstein, B. (1990). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a Leer*. Barcelona. España: Editorial Crítica Grijalbo.
- Bloom, L. y Lahey M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Jhon Wiley & Sons.
- Borzzone, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la Lectoescritura*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- Borzzone, A. y Gramigna, S. op. cit.
- Espin, Julia-Victoria. op. cit.
- García P., E. (1994). La Lengua Escrita en la Escuela Primaria. *Revista Educación y Pedagogía*, 5(10 y 11). Medellín. Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Goddman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida-Venezuela: Editorial Venezolana C.A.
- Hudson, R. A. (1981). *La Sociolingüística*. Barcelona. España: Editorial Anagrama.
- Jimenez, J. y Artilles, C.. (1990). Factores predictivos del Éxito en el Aprendizaje de la Lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49.
- Lurcat, L. citada por Gómez, M. et al. (1987). *Estrategias Pedagógicas para superar las Dificultades en el Dominio del Sistema de Escritura*. México.
- Maturana, H. (1994). *La Democracia es una Obra de Arte*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Piaget, J. (1975). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona. España: Seix Barral.
- Sapir, E. (1954). *El Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tonucci, F. (1977). La Investigación como Alternativa a la Enseñanza. *Cuadernos de Educación*, 43. Caracas. Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Triado, C. y Forms M. (1989). *La Evaluación del lenguaje. Una Aproximación Evolutiva*. Barcelona. España: Editorial Anthropos.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.