

Construcción de sentido: una lectura sin fronteras

José Luis Lodigiani

INTRODUCCIÓN

Este trabajo consta de dos partes. La primera de ellas constituye un Marco Teórico, en el que se consignan de manera resumida aspectos tales como la teoría de Ausubel y la psicología cognitiva actual, la Teoría de los Esquemas de Rumelhart, la lectura comprensiva e imágenes mentales de Perkins.

La segunda parte consiste en el relato de la experiencia didáctica realizada en Noveno Año, Primera División de la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja de Esperanza. La propuesta básicamente consistió en proponerles a los alumnos la lectura del texto “Licropos” de José E. González como un caso de resolución de problemas y generación de imágenes mentales.

El objetivo básico de esta propuesta ha sido que los alumnos reflexionen acerca del protagonismo que tienen como lectores, dado que son ellos quienes activamente construyen sentido por medio de un proceso que les demanda tiempo y esfuerzo.

MARCO TEÓRICO

La teoría de Ausubel y la psicología cognitiva actual.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel cuyo rasgo central es el hecho de que la adquisición de nueva información, dada en el aprendizaje significativo, es un proceso que depende en forma principal de las ideas relevantes que ya posee el sujeto, y se produce a través de la interacción entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en la estructura cognoscitiva. Por lo tanto, es una asimilación entre los viejos y los nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.

Dicha teoría ha encontrado un importante apoyo en la psicología de la comprensión y memoria del discurso. En este campo se ha ido configurando una concepción teórica que sostiene que en la comprensión del discurso se ponen de manifiesto un conjunto de procesos psicológicos que actúan coordinadamente y que tienen como resultado la construcción de una representación mental que incluye el contenido semántico, así como un modelo referencial o situacional del texto.

Esta representación mental es fruto de la interacción entre el texto y los diferentes tipos de conocimientos que aporta el sujeto y que son necesarios para lograr una representación coherente e integrada del mismo. La importancia de la estructura del texto se pone de manifiesto en el llamado “efecto de niveles”, por el que las ideas más

importantes, las proposiciones de nivel más alto, serán más probablemente recordadas, pasando más fácilmente a formar parte de la macroestructura del texto (van Dijk, 1978). Por su parte, los conocimientos del sujeto están almacenados en estructuras conceptuales, organizadas jerárquicamente, que llamamos esquemas y que, una vez activados por la entrada sensorial buscan el ajuste a los datos que están siendo procesados.

Este proceso de comprensión, por lo tanto, se realiza en una doble dirección: de abajo a arriba, es decir, a partir de los datos se activan determinados esquemas; y de arriba a abajo, es decir, los esquemas actúan como hipótesis que deberán ser comprobadas con los datos. Dicho proceso se produce a partir de los conocimientos previos que el sujeto posee y, dada la organización jerárquica de las estructuras cognitivas, las ideas y conceptos de nivel más alto tienen una gran importancia en la codificación de los nuevos conocimientos y su posterior recuerdo. Estas dos características generales de la comprensión del lenguaje coinciden con los dos rasgos principales de la concepción ausubeliana del aprendizaje verbal significativo, ya que el mismo se realiza a partir de la comprensión lingüística.

La teoría de los esquemas.

En palabras de Rumelhart (1984): “un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria”¹

La teoría de los esquemas puede considerarse como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria. Por lo tanto, se trata de una teoría general del procesamiento. Según los estudiosos de los esquemas, todo el procesamiento de información depende de la activación de los mismos.

Según Rumelhart (1981, 1984), la teoría de los esquemas se ocupa de un modo general de cómo se representa el conocimiento y de cómo se usa el conocimiento almacenado. La unidad básica del procesamiento serían los esquemas, consistentes en “paquetes de información” sobre conceptos genéricos. A diferencia de otros tipos de representación, los esquemas son unidades molares relativamente complejas: “Los esquemas no son atómicos. Un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que se cree normalmente que existe entre los constituyentes del concepto en cuestión”.²

¹ RUMELHART, D. (1984) “Schemata and the cognitive system”, en WYER y SKRULL (eds.) *Handbook of social cognition*. Vol. 1. Cambridge, Ma.; Bradford Books; p. 163.

² RUMELHART, D. E. y ORTONY, A. (1977) “The representation of knowledge in memory”, en ANDERSON, SPIRO y MONTAGUE (Eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. Trad. cast. de E. Rubí y S. Tarrat en *Infancia y Aprendizaje*, 1982; p. 163.

En este sentido, un esquema es un concepto de un objeto, persona o situación, cuyos rasgos constituyentes se corresponden con los atributos del concepto. Más específicamente, una teoría del esquema implica una teoría prototípica del significado. Cada vez que se actualiza un esquema, existen ciertos rasgos diferenciales que sin embargo no dificultan la aplicación del mismo. Los esquemas son como el guión de un juego, como teorías o como procedimientos efectivos.

Lectura comprensiva e imágenes mentales.

Según Perkins (2003), existe una conexión fundamental entre la pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales. Las actividades de comprensión constituyen el lado visible de la comprensión - lo que las personas hacen cuando entienden -, en tanto que las imágenes mentales o modelos mentales constituyen el lado interno de dicha comprensión - lo que las personas tienen en la cabeza cuando entienden algo-.

El autor de *La escuela inteligente* afirma que una imagen mental es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora que ayuda al sujeto a elaborar un determinado tema. Operan dándole algo para razonar cuando realiza actividades de comprensión; cualquiera sea la actividad de comprensión - predecir, explicar, resolver, extrapolar, ejemplificar, generalizar -, si posee las imágenes mentales correctas, les ayudarán a realizarla.

Las imágenes mentales permiten realizar actividades de comprensión, pero la relación entre ambas no es unilateral sino bilateral, ya que a su vez las actividades de comprensión generan imágenes mentales.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Tal como dijimos al comienzo, esta experiencia didáctica se llevó a cabo en la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja de la ciudad de Esperanza, con los alumnos pertenecientes al Noveno Año, Primera División, en el marco del Proyecto de Lectura Comprensiva vigente en esta Institución. El tiempo destinado ha sido de tres horas de cátedra. El texto con el que se trabajó es "Licropos" de José E. González.

Los contenidos conceptuales que se abordaron están relacionados con la lectura y los saberes previos: la lectura como un trabajo. Dificultades de comprensión lectora (problemas con el vocabulario, con la construcción del tema, con el mundo al que se refiere el texto, con la autorregulación cuando no se comprende).

Las actividades de comprensión que se llevaron a cabo son las siguientes:

- a) Leer en forma silenciosa el texto completo. Identificar quién lo escribió y para qué

lo hizo.

- b) Establecer qué género discursivo eligió el autor para escribir el texto mencionado y explicar por qué eligió ese género discursivo y no otro. Determinar para qué se lee este tipo de texto.
- c) Hipotetizar acerca de la relación entre el título “Licropos” y el sentido global del texto. Consignar qué imágenes mentales elaboraron a partir de la lectura del cuento.
- d) Explicar ¿de qué tema habla el texto? ¿qué sabe el lector acerca del mismo? ¿cómo puede aprender más? Si en el texto no está toda la información necesaria, ¿adónde irá a buscarla?
- e) Justificar la interpretación realizada dando argumentos.

Los alumnos, en tanto lectores, debieron tomar decisiones para resolver los problemas que se les presentaron durante el proceso de lectura.

Tomaron conciencia de que comprender un texto lleva tiempo y esfuerzo, de que es un proceso de construcción del significado, porque no se da solo, sino que el lector tiene que decidir cómo va a leer, para qué, qué palabras son importantes en el texto, es decir el lector resuelve varios problemas cuando lee.

Para comprender el texto tuvieron que trabajar para que ocurra, pusieron en relación conocimientos previos, conocimientos lingüísticos, conocimientos acerca de los géneros discursivos y de la forma en que los discursos se insertan en una comunidad y así construyeron una idea del sentido de lo que leyeron.

Según Gombert (1990), los buenos lectores son capaces de “pilotear” la comprensión del texto, es decir que tienen que saber si están comprendiendo o no, qué elementos del texto le ayudan a comprender y cuáles dificultan la lectura, si el lenguaje les resulta un problema o es que desconocen el tema del que habla el texto. Los alumnos que fueron capaces de orientarse, que supieron cómo hacerlo, entonces pudieron construir el significado a partir de lo que sabían.

El significado que construyeron se organizó como una imagen mental del texto. El plano del texto que realizaron en su mente se pareció al texto que leyeron en algunos aspectos y se diferenció en otros, no recordaban las palabras exactas de lo leído, por ejemplo, pero pudieron expresar la idea del autor, explicitaron de qué habla el cuento.

Esta construcción de la comprensión del texto se llevó a cabo cuando, como lectores, pusieron en relación conocimientos, que tenían en la memoria a largo plazo (con la forma de un esquema) y la información nueva contenida en el texto.

Los conocimientos que tienen los alumnos lectores y que necesitaron recuperar

cuando leyeron son:

- conocimientos sociodiscursivos,
- conocimientos lingüísticos,
- metalingüísticos,
- conceptuales, y
- estratégicos.

El primer problema que tuvieron que resolver es el relacionado con el género discursivo al que pertenece el texto “Licropos”, ya que si tomaban la decisión adecuada respecto de este primer problema, leerían comprendiendo. Sucedió que no pudieron responder a todos los interrogantes desde el comienzo, sino que tuvieron que buscar en el texto o fuera de él “pistas” que les permitieron orientarse.

El texto de González tiene un título que no les dice mucho, porque es una palabra que desconocen y que no figura como entrada en el diccionario, es un término inventado por la imaginación del autor.

Tomaron en cuenta como dato paratextual la información bibliográfica (Revista “Puro Cuento 17”. Julio/Agosto de 1989. Cuento Finalista del 7º Concurso de *Puro Cuento*) y así resolvieron uno de los problemas clave: el género discursivo al que pertenece el texto. Se trata del género literario, ya que es un cuento (actualizaron la imagen mental que tenían de dicho formato discursivo).

Los alumnos comprobaron la complejidad del género discursivo literario, pues la literatura no explicita todo, sino que espera una gran colaboración de parte del lector que debe construir el significado del texto, pero también completarlo. Es como si el autor les diera la posibilidad de seguir escribiendo la historia, llenando los huecos que deja abiertos para que los exploren.

Hasta ese momento los alumnos habían resuelto el primero de los problemas, el del género discursivo al que pertenece el texto leído. Pero inmediatamente se les presentaron otros, ya que existen otros conocimientos previos que tuvieron que recuperar para poder leer. Tuvieron que formularse otras preguntas.

Tomaron conciencia de que, entre toda la información que tienen en su mente, buscaron aquella que se relacionaba con lo que estaban leyendo y, para ello, una tarea importante fue recordar otros textos que habían leído sobre el tema, fundamentalmente, el mito del Diluvio Universal y el Arca de Noé. Es decir activaron el esquema correcto de conocimientos previos. Así, los buenos lectores ubicaron correctamente la nueva información en relación con otra que ya tenían, eso les permitió comprender mejor.

No todos los alumnos poseían los conocimientos previos que requería el texto para

ser comprendido en profundidad, por lo tanto, debieron reponer la información que no tenían y que necesitaban para comprender.

Tomaron conciencia de que cuantos más conocimientos previos tenían acerca de un tema, mejor podían organizar el modelo mental de lo que leían. Además sabían que ese modelo era lo que iban a recordar con el tiempo, incluso momentos después de la lectura, ya no podían memorizar las palabras exactas de lo que leyeron.

Para aquellos alumnos que desconocían el tema del que habla el texto, no pudieron entenderlo. Su tarea de construcción del sentido se detuvo en información poco importante y dejaron de lado otros datos que seguramente eran muy interesantes. En esos casos, resultó clave el hecho de que los lectores reconocieran que necesitaban más información acerca del tema tratado, en consecuencia tuvieron que preguntar a alguien que sabía sobre el tema, o buscaron otros textos de la disciplina. En este sentido ha sido fundamental que se les hiciera claro que leer es un trabajo de resolución de problemas.

Releyeron el texto en cuestión y hallaron palabras clave para la construcción del sentido, tales como “lluvia”, “elegido”, “arca” y “pareja”. Una vez que recordaron el relato del Arca de Noé, que actualizaron dicha imagen mental, les resultó más fácil comprender de qué hablaba el texto de González: el Diluvio Universal es un acontecimiento que se relata en la *Biblia*, y según esta historia, en ese momento Noé logró salvar a una pareja de cada especie animal de los que habitaban en el planeta. El autor de “Licropos” está jugando a inventar a una pareja que no existe; por lo tanto, la respuesta está en el propio texto de ficción. Los lectores jugaron a internarse en los lugares que quedaban vacíos – por ejemplo en el título mismo – para llenarlos con su imaginación.

CONCLUSIÓN

Después de haber llevado a cabo esta experiencia didáctica, los alumnos comprobaron una vez más que el sentido de un texto no está dado de antemano, sino que son ellos en su condición de lectores quienes activamente construyen significado.

Dicha tarea requiere tiempo y esfuerzo; es un verdadero trabajo, más precisamente, un trabajo de resolución de problemas, que deben ir solucionando a medida que avanzan en el proceso de lectura.

Para ello nada mejor que elaborar imágenes mentales adecuadas al texto que están leyendo y activar conocimientos previos vinculados con la problemática en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- GOMBERT, J. E. *Le développement métalinguistique*.
París, PUF, 1990.
- NORMAN, D. A. y RUMELHART, D. E. y grupo LNR (1975) *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman.
- PERKINS, D. (1992) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Tercera reimpresión.
Barcelona, Gedisa, 2003.
- POZO, J. I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3º edición.
Colección Psicología Manuales.
Madrid, Morata, 1994.
- RUMELHART, D. y NORMAN, D. A. (1981) “Antological processes in learning”, en ANDERSON (Ed.) *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- RUMELHART, D. (1984) “Schemata and the cognitive system”, en WYER y SKRULL (eds.) *Handbook of social cognition*. Vol. 1. Cambridge, Ma.; Bradford Books.
- Van DIJK, T. A. (1978) *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*.
Publicado en holandés por Het Spectrum.
Hay versión española [*La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Traducción de Sibila Hunzinger. Paidós Comunicación/5. Barcelona, Paidós, 1983].