

## EDITORIAL

### ASPECTOS SOCIALES Y COGNITIVOS NECESARIOS PARA ENTENDER LA LECTURA Y LA ESCRITURA

**Rafael Arturo Chico Quintana:** Magíster en Semiótica, profesional en Lingüística y Literatura, docente titular Unicolombo. Email: rchico@unicolombo.edu.co

**Resumen:** El presente ensayo expone algunas consideraciones relativas a los procesos que intervienen en la práctica de la lectura y la escritura en el contexto académico de la educación superior. El objetivo principal explicar de qué manera los aspectos cognitivos que intervienen en la lectura son condicionados por aspectos sociales relativos a la cultura universitaria y el campo intelectual. Entre los aspectos cognitivos en los que enfatiza, se encuentran la atención, la memoria de trabajo y la memoria semántica. En lo referido a los aspectos sociales, se toman en cuenta los conceptos de campo disciplinar, capital simbólico, cultura universitaria. La exposición se apoya en una puesta en relación de algunos conceptos y categorías de la didáctica de lectura y la escritura, la teoría de los campos de Bourdieu, las neurociencias y el análisis del discurso.

**Palabras clave:** atención, memoria de trabajo, memoria semántica, cultura universitaria, aprendizaje.

Tradicionalmente, algunas corrientes pedagógicas han definido los procesos de lectura en términos de decodificación, ya que se ha tendido a categorizar los sistemas de representación simbólica alfabéticos e ideogramáticos como códigos subsidiarios y dependientes del lenguaje verbal. Esto ha llevado a algunos pedagogos a definir la lectura y la escritura como medios de comunicación del pensamiento del autor; el cual, obviamente, se encuentra influido por factores sociales, económicos y demás elementos culturales (De Zubiría, 1996, p. 37-42). Sin embargo, pese a que, desde una perspectiva restringida e instrumental, la afirmación no carece de verdad, el hecho de que el lenguaje escrito surja a causa de la necesidad de encontrar una forma eficiente de suplir las limitaciones de la comunicación oral brinda a la lectura y la escritura un estatus diferencial.

Es una presuposición reconocida y, más o menos, inconsciente para los usuarios de la lengua que el texto escrito tiene mayor importancia en comparación a otros usos del lenguaje como, por ejemplo, la conversación; ya que, el mensaje o contenido adquiere unos derechos de comunicabilidad que le permiten insertarse dentro de las dinámicas de circulación de los valores y saberes socialmente estimados. Un ejemplo fehaciente es la cultura universitaria, ya que esta se configura como escenario para la convergencia de intereses cognitivos, investigativos, ético-profesionales, pedagógicos y didácticos. Es el momento y lugar donde el sujeto tiene su primer contacto con el saber disciplinar especializado; el cual siempre estará mediado por la lectura de lo que podría llamarse corpus de textos capitales. Es así que, desde los inicios de la vida universitaria, el estudiante confronta los desafíos propios del aprendizaje ligado a la experiencia de comprender los temas y propuestas desarrolladas en las obras que componen este corpus específico y especializado. Pero la cultura universitaria, también implica otra dimensión propia de la práctica de la lectura y la escritura: la validación del conocimiento (Pérez & Rincón, 2013, p. 27-28).

Sabido es que la investigación y la publicación se han convertido en uno de los indicadores tanto del *capital simbólico* (Bourdieu, 2008; 1983;2001) de los docentes como del campo disciplinar, hasta el punto que se podría decir que una buena parte del “costo” de la identidad del docente y del avance científico en un área del conocimiento viene dada por estos indicadores de productividad (Pérez & Rincón, 2013, p. 73-75). Todo esto pone en evidencia que en la lectura y la escritura se decide más que el simple interés de hacer saber algo. En el texto escrito, se ponen en juego la identidad, el estatus social, los valores colectivos de un grupo social y sus sistemas de creencia. Se podría objetar, no sin razón, que en la oralidad se puede decidir lo mismo, pero es claro que no todas las puestas en discurso adquieren derecho de acceder a las ventajas del medio escrito (fijación en un sistema de signos con la propiedad de conservar la información de forma permanente y hacerla fielmente recuperable en cualquier momento); con Perelman (1997, p. 31), se sabe que no todo el mundo tiene derecho a hablar, ni toda información es pertinente. Esto, en el texto escrito, cobra especial relevancia, ya que la publicación, como *estrategia* de difusión y legitimación del discurso y sus valores, responde a las demandas de un mercado cultural y una industria con intereses de lucro –entendiendo por 'lucrar' la adquisición de capital sea este monetario o simbólico. (Pérez & Rincón, 2013, p. 73-75). Todo esto hace de la lectura y la escritura prácticas con cierto poder al cual se desea acceder; pero, además, pone en evidencia un condicionamiento social que influye en la activación de una facultad cognitiva esencial: la *atención*. Esta opera como actividad cognitiva *sine qua non*, ya que ella mantiene el contacto entre el texto como dispositivo de enunciación y la actividad analítica e interpretativa del lector. Gracias a ella, es posible la realización del acto comunicativo a través del cual la subjetividad del escritor se configura como identidad discursiva o *ethos* que enuncia (Eco, 1993; Rastier, 2005b). En este punto vale precisar algo. Como ya se dijo, la *atención* viene a ser activada en gran parte por el nivel de importancia que un texto escrito cobra dentro del mercado cultural. Esta importancia se representa en el discurso mediante una serie de dispositivos discursivos que exigen al lector la *atención* necesaria para que el acto comunicativo se realice; podríamos hablar aquí, siguiendo a Roman Jakobson, de un privilegio de la *función fática del lenguaje*. Ahora bien, no todo este condicionamiento social se manifiesta en el discurso, ya que el *campo* (Bourdieu, 2001) donde se inserta el lector y el mismo escritor crea dispositivos específicos que influyen en el nivel de *atención*. Con esto, no desconocemos la existencia de factores intrínsecos al lector en tanto individuo (estado emocional, intereses personales, etc.). Estos factores no dejan de operar, pero también es cierto que a estos se deben sumar las presiones generadas por pertenencia a un determinado *campo*; un ejemplo claro es la exigencia del contexto de la formación profesional, donde la promoción académica depende del cumplimiento de requisitos propios de la carrera escogida.

La *atención* como actividad cognitiva primaria es también un regulador del grado de comprensión alcanzado por el lector, lo mismo que para el grado de suficiencia expresiva alcanzada por el escritor en la producción del discurso. Este grado de éxito en las tareas propias de uno y otro participante del acto comunicativo (lector y escritor), mediado por el texto escrito, nos lleva a considerar un aspecto de las prácticas de la lectura y la escritura que no se ha mencionado. Hasta ahora, hemos tratado sobre el mantenimiento del contacto gracias a la activación de la *atención*, pero no hemos hecho lo propio con los procesos acompañantes de dicho contacto y que, muy simplistamente, algunos

pedagogos han llamado decodificación (De Zubiría, 1996, p. 37-42). Desde la perspectiva del presente trabajo, los procesos en juego superan esta visión restringida de la práctica lectora. Vemos la lectura como un complejo acto de análisis e interpretación, ya que el lector no es un simple reproductor de contenidos ni el escritor una especie de “impresora” que plasma el pensamiento de forma fiel. La escritura es práctica donde las voces de la cultura se entrelazan con las voces de la subjetividad, para generar un enunciado complejo que en muchas ocasiones dice más de lo que su autor empírico cree decir. Esto, desde el punto de vista cognitivo, nos lleva a considerar dos operadores sin los cuales todo esto sería imposible: la *memoria de trabajo* y la *memoria semántica* (Blakemore & Frith, 2011).

Si bien, en el plano socio-cultural, se puede hablar de memoria colectiva y hasta de inconsciente colectivo, son el escritor y el lector como actores sociales quienes garantizan la legitimación y circulación de los sistemas de creencias y los valores de la cultura, a través de la *situación de enunciación* ellos como sujetos del acto comunicativo ponen en marcha procesos interdependientes: la recuperación de la información contenida en el “archivo” de la *memoria semántica* y la actualización del mismo en estructuras semánticas complejas (*superestructuras, macroestructuras, etc.*) (Van Dijk, 1978). Lo primero obedece a complejos sistemas de organización o categorización de la información de acuerdo a principios de relación semántica. Estos sistemas y los respectivos “archivos” resultado de su actividad, poseen tanto una forma física como una forma psíquica. La primera corresponde a las estructuras neuronales (redes de interrelación sináptica, transferencia y captación de neurotransmisores, descargas eléctricas y demás elementos y fenómenos estudiados por las neurociencias) (Blakemore & Frith, 2011), la segunda remite a las estructuras modélicas que permiten la construcción de los textos (géneros discursivos, modos de organización del discurso, superestructuras, macroestructuras aprendidas durante la experiencia lectora y las experiencias de aprendizaje que empiezan desde los grados más inferiores de formación). Ahora bien, a pesar del carácter neuro-cognitivo de la *memoria semántica* y la *memoria de trabajo*, el carácter complejo de la lectura y la escritura nos pone frente a un condicionante externo o, más bien, socio-cultural determinante: el lenguaje como soporte esencial de la cultura (Lotman, 1996).

El vocabulario de una lengua y sus estructuras modélicas tienen su albergue en las estructuras neuronales, pero el que ello sea posible no depende solamente de elementos intrínsecos a los usuarios de la misma. La lógica funcional de una lengua determina el cómo la *memoria semántica* y la *de trabajo* operan; por ejemplo, la organización de las palabras obedece a las normas de categorización e interrelación en campos semánticos (paradigma) (Rastier, 2005a) y de las normas de articulación de las tramas semánticas (sintaxis frástica y textual). Esto último es apreciable en los estilos de escritura, ya que el escritor nunca parte de cero a la hora de producir el discurso. La selección del vocabulario y su articulación en frases y párrafos responde a parámetros establecidos por su apropiación de la gramática, pero también de los estilos de aquellos autores de los cuales ha nutrido sus competencias lingüística y comunicativa. Del lado del lector, ocurre prácticamente lo mismo, pues el grado de comprensión muchas veces viene condicionado por la experiencia que este ha acumulado a lo largo de sus jornadas lectoras.

Es evidente que una fuerte *memoria semántica* se nutre del contacto directo con estilos de escritura y una eficiente *memoria de trabajo* muchas veces depende de estrategias mnemotécnicas más o menos conscientes que mantienen el contenido semántico de respaldo para la comprensión. Estas estrategias son actualizadas en el proceso de lectura, y la *memoria de trabajo* las usa como esquemas de procesos que mantienen activa la información leída para favorecer el reconocimiento de *nexos anafóricos* y *catafóricos* (Díaz, 1999), la comparación, el contraste, la síntesis, etc. Esto explica cómo el lector logra reconocer la recurrencias de unidades semánticamente relevantes para comprender los textos, establecer las *isotopías* claves y los sistemas de oposición y tensión semántica que soportan el discurso y hacen posible comprender elementos significativos como el tema, la tesis, las divergencias de los puntos de vista configurados en el texto, etc. En los niveles de lectura más alto, como el intertextual, la *memoria de trabajo* permite comparar contenidos semánticos provenientes de otros textos que han sido almacenados en la *memoria semántica*.

En este punto, cabe agregar algo. Tanto la *atención* como las operaciones relacionadas con las *memorias de trabajo y semántica* se articulan con estrategias de aprendizaje. Una de ellas y, quizás, una de las que más depende de las anteriores es la *imitación*. A través de la lectura, el sujeto va ampliando las estructuras paradigmáticas y sintácticas que le permitirán escribir competentemente. Es aquí donde la *imitación* cobra relevancia. El escritor experto no es una especie de creador absoluto. El estilo es un modo personal de comunicar, pero es también producto de un proceso de “reciclaje” de patrones adquiridos con la experiencia y que ganan singularidad gracias al modo en el cual van articulándose en unas rutinas personales de uso del lenguaje. Esto resulta de extrema importancia, pues la *imitación* se comporta como una estrategia cognitiva que nutre el estilo personal. Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico y didáctico la *imitación* resulta crucial para la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que el docente debe llevar a los estudiantes a adquirir estrategias modélicas tanto para la lectura como para la escritura; en otras palabras, a entender el funcionamiento de los modelos dejados por los autores de los textos estudiados, para que sirvan de recursos actualizables en la producción y lectura de discursos propios del campo disciplinar al que pertenezcan sus estudiantes. Mas, esto último también pone frente a una problemática: el estudiante de los semestres iniciales, de alguna manera, se encuentra en la posición de alguien que tiene una primera experiencia con la lectura y la escritura. Metafóricamente, le podríamos definir como una especie de analfabeto del lenguaje académico. Es por ello que los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, en estos semestres, involucran necesidades tales como adquisición de vocabulario, adquisición de destreza para contextualizar las expresiones, adquirir habilidades para resumir, esquematizar, etc. Esto explica por qué la *situación didáctica* resulta crucial, no solo para favorecer el desarrollo de competencias relacionadas con la apropiación de estructuras modélicas, sino también para formar el pensamiento crítico. Este resulta de suma importancia, pues el favorecer en la puesta en juego de la *imitación* no debe reducirse la mera experiencia de adopción pasiva de modelos de referencia.

Como ya lo hemos mencionado arriba, también debe ir acompañada de procesos mentales que permitan al estudiante adaptar y reconfigurar esas estructuras de acuerdo a la *situación de comunicación* y los intereses personales. Siendo más preciso, la práctica

docente vuelve debe interrogarse acerca de cómo generar *ambientes de aprendizaje* apropiados para no sólo facilitar la comprensión de los fundamentos de la práctica de la lectura y la escritura. Mas, hablar de *ambientes de aprendizaje* conlleva a tomar en cuenta una advertencia de las neurociencias, y es que posiblemente existe un umbral de riqueza ambiental por debajo del cual se influye negativamente en el aprendizaje (Blakemore & Frith, 2011, p. 68), la advertencia es hecha con respecto al aprendizaje en etapas tempranas del desarrollo de las estructuras neuronales del cerebro, concretamente en la infancia. Sin embargo, para nosotros resulta pertinente, dado que la imitación y la memoria semántica operan a lo largo de toda la vida del sujeto, por lo cual, como es sabido por las ciencias de la educación, el estudiantes aprende mejor en contextos donde encuentra sentido el adquirir nuevos conocimientos y nuevas habilidades, lo que comúnmente se llama aprendizaje significativo. Lo más interesante es que por crear dichos ambientes no se entiende recargar artificialmente la *situación didáctica*, sino aproximarla lo más posible al contexto real: “Así pues, más que poner de manifiesto que la estimulación adicional origina un aumento de las conexiones sinápticas, sería más exacto decir que un entorno 'normal' dé origen a más conexiones sináticas que un entorno precario” (Blakemore & Frith, 2011, p. 68).

## Referencias

- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Tucumán: Folios.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas* (Vol. I). Bogotá D.C.: Fundación Alberto Merani.
- Díaz, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Eco, U. (1993). *Lector in fábula* (Tercera ed.). Barcelona: Lumen.
- Fontanille, J. (2007). Signes, textes, objets, situations, Les niveaux de pertinence sémiotique. Recuperado el 27 de marzo de 2013, de sitio web de Jacques Fontanille [http://www.unilim.fr/pages\\_perso/jacques.fontanille/articles\\_pdf/semiotique%20generale/Niveauxdepertinencesemiotiques.pdf](http://www.unilim.fr/pages_perso/jacques.fontanille/articles_pdf/semiotique%20generale/Niveauxdepertinencesemiotiques.pdf)
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera* (Vol. I). Madrid: Cátedra.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Pérez, A., & Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana y Colciencias.
- Rastier, F. (2005a). *Semántica interpretativa*. México: Siglo XXI.
- Rastier, F. (2015). *Situaciones de comunicación y tipología de los textos. Habladurías*. (2) 1, p. 97-114
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. México: Paidós.