



LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO EL ENFOQUE COGNITIVO. UNA REVISIÓN NECESARIA

Pablo Ortiz del Toro

Universidad Autónoma Chapingo
portizd@chapingo.mx

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación

Línea temática: Procesos cognitivos y socioafectivos

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Una de las principales preocupaciones de la educación, en general, es el fomento y desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido son abundantes los programas, actividades, propuestas educativas e investigaciones encaminados a definirla, promoverla y desarrollarla. De este esfuerzo por comprender la complejidad detrás del proceso que implica llevar a cabo una lectura de comprensión, han derivado muchos enfoques, desde el psicolingüístico hasta el sociológico, pasando por el comunicativo. Uno de esos enfoques que más ha influido en la elaboración de un marco de interpretación para estudiar la comprensión lectora es el enfoque cognitivo, particularmente a partir de los modelos propuestos por el psicólogo norteamericano Walter Kintsch. Este trabajo presenta las principales aportaciones de dicho enfoque, para entender y desarrollar la comprensión lectora a partir de un primer proceso que todo lector lleva a cabo al enfrentarse a un texto; un primer e inevitable proceso que debería ser tomado en cuenta dentro del marco explicativo de los demás enfoques.

Palabras clave: Comprensión lectora, enfoque cognitivo, modelo situacional, interpretación, coherencia.

Introducción

Actualmente existen varios enfoques para el estudio de la comprensión lectora, que retoman principios de diversas áreas de conocimiento para la elaboración de un marco interpretativo. Algunas de esas áreas que sustentan dichos enfoques son la psicología, la lingüística, la

comunicación, la antropología, la sociología, entre otras, de donde resultan los enfoques comunicativo, psicolingüístico, de corte social y, por supuesto, el cognitivo.

Por ejemplo, las teorías de corte social y antropológico, que se basan en los conceptos de prácticas letradas y comunidades de aprendizaje, son el marco para el desarrollo de la comprensión lectora bajo una perspectiva social de la construcción del conocimiento. Daniel Cassany lo expresa así: “Leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir lo que no dice [...] Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes: el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (Cassany, 2006, p. 12) .

Por otro lado, el enfoque psicolingüístico considera la comprensión lectora como una predicción que el lector va haciendo mientras realiza un proceso de decodificación:

La predicción significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas. Mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos la vida, estamos formulando preguntas constantemente; y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo [...] la persona que no comprende un libro o un artículo del periódico es la que no puede encontrar respuestas a lo que podría decir en la siguiente parte impresa. (Smith, 2011, pp. 78-79)

Para el enfoque comunicativo –el cual predomina, junto con el de corte social y antropológico, en la orientación educativa de nuestro país–, la comprensión lectora consiste en la identificación de elementos estructurales, propósitos del autor e ideas principales de un texto expositivo. Por ejemplo, para el INEE, organismo que fue el encargado de medir los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato, por lo menos hasta 2017, un estudiante con un buen nivel es aquel capaz de reconocer, en un artículo de opinión, la postura del autor, los propósitos, los conectores argumentativos y las partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión), que logra identificar las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor, así como las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa (INEE, 2017, p. 6).

Por otro lado, el enfoque cognitivo considera la comprensión lectora como el resultado de un conjunto de procesos mentales que van desde la identificación de las grafías, pasando por la pronunciación, la reconstrucción de significados y la memorización, hasta llegar a la construcción de un modelo mental que corresponda al contenido informativo de un texto. En este punto se debe decir que el enfoque cognitivo ha recibido fuertes críticas e incluso rechazos, en favor, principalmente, del enfoque de corte social, como queda de manifiesto en las palabras de Cassany: “la comprensión proviene de la comunidad de hablantes”.

Si bien es cierto que los esquemas mentales, los significados culturales y los conocimientos previos que sirven de filtro para que una persona comprenda la realidad son de naturaleza social, también lo es el hecho de que se encuentran tan interiorizados que forman parte de

la psique individual; además, es cierto igualmente que lo comprendamos individualmente o no, es necesario este paso inicial que implica la lectura: antes de llegar a una comprensión intersubjetiva el lector debe realizar una comprensión desde la propia subjetividad, porque la lectura es un acto que generalmente se realiza en soledad. El problema del enfoque cognitivo radica en la dificultad para representar los procesos mentales que se realizan al momento de leer. Es entonces que surgen las propuestas de los modelos cognitivos.

Desarrollo

Los modelos cognitivos son representaciones de una sucesión de etapas de procesamiento que se explican generalmente mediante un diagrama de flujo. En dichas etapas se describen los lugares de almacenamiento o las transformaciones que se hace de la información contenida en un texto. “Modelizar consiste en definir el papel atribuido a cada etapa de procesamiento, a cada operación mental particular; en otros términos, se trata de especificar la transformación de que ha sido objeto la información lingüística de una etapa a la otra. En este sentido, los modelos constituyen descripciones funcionales del comportamiento verbal humano. Se trata de descripciones que intentan responder a la pregunta acerca del ‘cómo’ más que del ‘por qué’ funciona un sistema” (Molinari Maroto, 2008, p. 17).

Realidad inobjetable: la lectura, desde el punto de vista de la cognición, es un proceso tan complejo que necesitamos modelos para hacernos una idea de cómo leemos o qué sucede mientras leemos. Ciertamente esos modelos son reducciones de la realidad, pero son útiles para identificar puntos clave que permitan explicar por qué hay lectores más o menos hábiles y contribuyen a determinar las dificultades a las que se enfrenta un estudiante al momento de acercarse a un texto, con la finalidad de llevar a cabo una intervención. Ésta es una ventaja del enfoque cognitivo, que el enfoque social no posee. Además se debe señalar que también pueden dar la pauta para evaluar la comprensión lectora, más allá de la identificación de elementos estructurales, tipos textuales, géneros literarios o propósitos del autor.

El objetivo de los modelos cognitivos, por su naturaleza, no es “hallar la verdad acerca de cómo trabaja la mente, sino hallar descripciones útiles al respecto” (Kintsch, 1992, citado por Molinari Maroto, 2008, p. 13), que nos sirvan como herramientas de análisis para conocer, investigar y comunicar. Después de todo, ésa es la función principal de todo modelo:

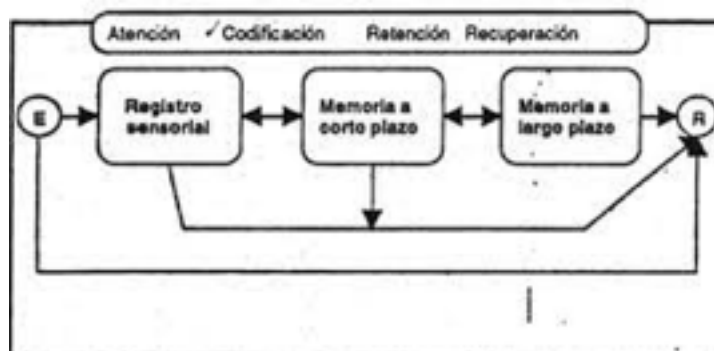
Un modelo es una representación simplificada de un hecho, objeto, fenómeno, proceso, que concentra su atención en aspectos específicos del mismo, y tiene las funciones de describir, explicar y predecir (Chamizo, 2010, pp. 26-27).

Los modelos cognitivos tienen su origen en la era de la informática, por lo que fueron conocidos como “modelos de procesamiento de la información” y los precursores fueron H. Simon, J.C. Shaw y A. Newell. Bajo esta perspectiva se “considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, reelaborarla y actuar

de acuerdo con ella” (Pérez Gómez, 2008, p. 54). Se denominan modelos cognitivos porque parten del principio de que un individuo no responde directamente al mundo real, sino que lo hace mediante una representación subjetiva del mismo; esta mediación entre una persona y el mundo real selecciona, transforma e incluso puede llegar a distorsionar el carácter de los estímulos recibidos. Uno de los modelos más conocidos es el propuesto por M. J. Mahoney y considera cuatro categorías de procesamiento o programas de control del procesamiento de la información (figura 1):

1. **Atención:** trabaja con orientaciones selectivas y asimilaciones de estímulos específicos.
2. **Codificación:** implica la traducción a símbolos de los estímulos, de acuerdo con varios factores (características físicas o semánticas).
3. **Almacenamiento:** es la retención organizada de la información codificada.
4. **Recuperación:** consiste en la utilización posterior de la información almacenada para guiar los resultados y las respuestas.

Figura 1. Modelo de procesamiento de la información de Mahoney (Gimeno Sacristán, 2008, p. 54)



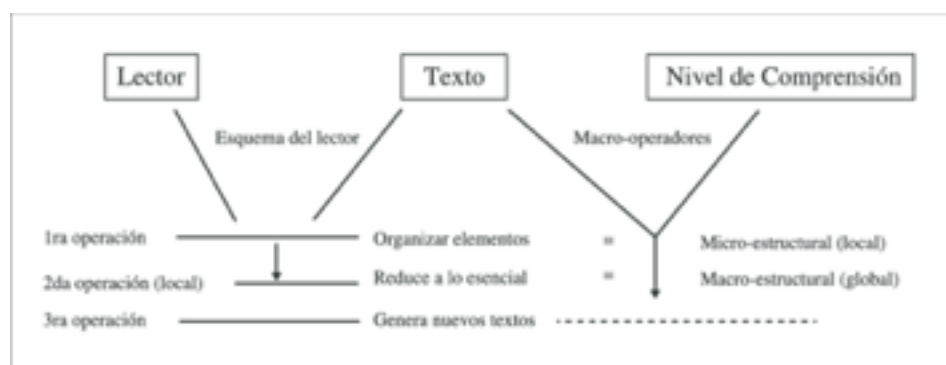
A partir de estos modelos de procesamiento de la información surgieron varias familias de modelos cognitivos, entre las cuales destacan los que ha venido desarrollando Kintsch a lo largo de las últimas décadas, al grado que han configurado y desarrollado las teorías sobre comprensión lectora en el último cuarto del siglo XX (Ripoll Salceda, 2010, p. 93).

El primero de sus modelos se dio a conocer en 1978 y es el resultado de diez años de trabajos con Teun van Dijk (Figura 2). Para explicar el proceso cognitivo que implica la lectura de comprensión acuñaron los términos de “microestructura” (formada por todas las oraciones contenidas en un texto, que dan la información a detalle y que se sustenta en una coherencia referencial), “macroestructura” (una representación global del texto organizada a partir de su tema, mediante proposiciones interrelacionadas, esto es, una suerte de esquema o mapa mental) y “superestructura” (una representación que el lector se forma a partir del conocimiento que tiene sobre la manera en que se organiza la información de un texto, por su conocimiento de otros

textos similares; una suerte de tipología textual almacenada en la memoria que contribuye a la comprensión). En síntesis, este modelo explica los pasos que un lector lleva a cabo para ir de la microestructura a la macroestructura, mediante la elaboración de proposiciones, en lo que denominaron “macrorreglas”, cuyo propósito es reducir la información de un texto base, ya que la memoria no puede trabajar con toda esa información proporcionada:

1. **Supresión:** consiste en la posibilidad de eliminar proposiciones que no contribuyen en la interpretación de una proposición subsecuente. Para este paso son importantes los conceptos de unidad y coherencia.
2. **Generalización:** una secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una proposición general que las incluya. Aquí es importantes la capacidad para sintetizar la información.
3. **Construcción:** las proposiciones contenidas en la microestructura son explicadas, “sustituidas”, por una proposición a partir de factores como la condición, los componentes o las consecuencias. Esto implica establecer la relación que existe entre las oraciones que componen el texto base.

**Figura 2. Modelo de lectura de Kintsch y van Dijk de 1978
(Ripoll Salceda, 2010, p. 155)**



Finalmente, en esta primera versión del modelo, para explicar el papel que juega la memoria en la comprensión y producción de textos, se planteó la noción de “memoria de trabajo” : puesto que un lector no puede recordar ni manejar toda la información contenida en un texto, sin importar su extensión, la almacena en esta memoria, luego de llevar a cabo el proceso arriba descrito, para emplearla en lo inmediato, cuando el texto así lo requiere, ya sea para acceder a dicha información cuando se pierde la coherencia textual o para analizar la relación que guarda una nueva proposición con las anteriores.

Para 1988 Kintsch diseñó su famoso “modelo de construcción-integración”. En esta nueva versión del modelo de 1978 se reforzó una noción que se había planteado: la comprensión es un proceso cíclico. Además, recuperó la importancia del papel que juegan, para lectura, aspectos básicos como la visualización y la pronunciación, justamente cuando la tendencia

apuntaba a explicar la comprensión a partir de aspectos como los conocimientos previos o los propósitos de lectura y también resaltaba la dialéctica que se establece entre los conocimientos, los propósitos, los factores afectivos y la motivación del lector, con la información contenida en el texto, para la construcción de la comprensión; en conclusión, esta versión del modelo consideraba la comprensión lectora como una representación mental que el lector construye con su propio conocimiento (de la lengua, del tema, de sus intereses y sus propios esquemas) y con la información contenida en el propio texto (desde el léxico hasta la estructura y el tipo de texto).

Como se señaló, lo que desataca el modelo de “construcción-integración” es que el procesamiento de un texto, esto es su comprensión, se realiza en ciclos mientras se lleva a cabo la lectura; esto significa que no se lee para después comprender, sino que la comprensión debe suceder al mismo tiempo que se va leyendo, sólo que esta acción es la consecuencia de ir procesando fragmentos del texto que se van relacionando con parte de la información procesada anteriormente. La comprensión, de hecho, no “proviene de la comunidad de hablantes”, sino de este proceso cíclico, aunque bien es cierto se puede enriquecer, profundizar a partir del diálogo con otros.

En primer lugar, el lector procesa la información del texto (la microestructura) convirtiéndola en proposiciones (la macroestructura) que empleará a lo largo de la lectura de comprensión. Posteriormente estas proposiciones son almacenadas en una “memoria de trabajo”, para después recuperarlas e integrarlas en la representación mental del texto. Conforme se va leyendo se elaboran nuevas proposiciones que se agregan a dicha representación, en caso de existir una coherencia entre estas nuevas proposiciones y las almacenadas en la memoria de trabajo. Con todas estas proposiciones se elabora el “texto base”, el cual contiene el significado global del texto.

En caso de no existir coherencia entre las proposiciones elaboradas anteriormente y las nuevas proposiciones, un lector experto busca en la “memoria de trabajo”, o bien en el texto, esa conexión faltante. Dicho de otro modo, cuando la nueva información procesada nos parece extraña, tratamos de recordar información que la justifique y, en caso de no encontrar esa justificación en la memoria de trabajo, lo que hacemos es releer el texto buscando esa conexión. Si esto no funciona, ya sea porque no se recuerda o porque el texto mismo presenta ese vacío en la información, inicia un proceso de inferencia que añade al texto leído una o varias proposiciones que conectan la nueva proposición con las anteriores. Es aquí donde muchos lectores expertos suelen fallar, pero también es aquí de donde pueden surgir diferentes interpretaciones para un mismo texto. El proceso de comprensión se lleva a cabo de manera individual, pero, ahora sí, la interpretación de un texto surge de la comunidad de hablantes, sobre todo en este punto en donde entran en juego las inferencias, a falta de un vacío aparente en la coherencia.

Finalmente se debe decir que el “modelo de construcción-integración”, el más acabado, tiene carácter interactivo. Para explicar esto, se debe hacer una distinción entre la organización ascendente de los procesos de comprensión y la organización descendente de esos procesos. La

primera explica la comprensión a partir de los procesos más elementales como la visualización y la pronunciación, pasando por el acceso al léxico y el procesamiento sintáctico, hasta llegar al procesamiento y la representación mental del significado del texto. La organización descendente de los procesos de comprensión es opuesta; es decir, inicia con la activación de los conocimientos que el lector tiene sobre el tema que va a leer y las expectativas sobre lo que va a encontrar en la lectura, y van sucediendo procesos, cada vez de menor nivel, hasta llegar al reconocimientos de los signos escritos.

En un modelo interactivo como éste se producen intercambios entre la organización ascendente y la organización descendente de los procesos de comprensión, lo cual significa que para lograr una verdadera comprensión de un texto, resultan igualmente importantes los aspectos fonológicos, lexicales y sintácticos, tanto como los semánticos, los conocimientos previos que un lector tiene del tema abordado por un texto, así como sus expectativas y propósitos de lectura. En un proceso de comprensión, el lector va de un conocimiento a otro según lo requiera y, se entiende, no puede ser el mismo para una persona que para otra: en un modelo interactivo, los conocimientos relacionados con la lengua y los conocimientos generales de un lector se conjugan “debido a que es importante tanto la decodificación y el acceso fonológico de la lectura como el conocimiento previo al texto para poder crear significados” (Chávez Mondragón, 2021, p. 6).

Este enfoque de la comprensión –entendida como la construcción de un modelo global del significado de un texto, de carácter subjetivo– ha sido el punto de partida para afirmar y sostener que la comprensión es personal, única, consecuencia de una interpretación específica de un texto específico en un momento igualmente específico. Por ejemplo, dice Isabel Solé: todos pueden comprender, pero no todos comprenden lo mismo “puesto que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero depende también y en sumo grado de otras cuestiones, propias del lector, entre las que me gustaría señalar como mínimo las siguientes: el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia esa lectura” (Solé, 2007, p. 34).

Ciertamente el enfoque cognitivo explicaría esas diferencias en la configuración mental del sentido global de un texto, entre un lector y otro, pero habría que cuestionar si en eso consiste toda la comprensión. El propio Kintsch pareciera cerrar parcialmente esa posibilidad a partir del concepto de coherencia: “si las situaciones que el lector representa en su modelo de situación están conectadas, el texto es coherente” (citado por Ripoll Salceda, 2010, p. 157). Dicho de otro modo, las diferencias en la comprensión están limitadas por este concepto de coherencia. La fórmula podría expresarse de la siguiente manera: a mayor denotación y referencialidad del texto, mayor es la coherencia interna; en consecuencia, a menor denotación y referencialidad del texto, mayor es la coherencia inferencial proporcionada por el lector.

Por tal motivo, en el caso de los textos expositivos, en los que se busca restringir el significado a partir de la dimensión denotativa de la lengua, existe una mayor coherencia textual y, en consecuencia, hay una menor posibilidad de interpretación. Por el contrario, en el caso de

los textos literarios, en donde es frecuente, pero no indispensable, que se haga uso de un lenguaje metafórico, los significados se abren haciendo menos evidente la coherencia interna y obligando al lector a recurrir a las inferencias para establecer esa coherencia necesaria para la comprensión. De este modo, la comprensión (entendida como una coherencia textual necesaria para la elaboración de una representación del significado global del texto) y la interpretación (esto es, la construcción de una coherencia de tipo inferencial que lleve a una representación mental del significado global del texto), bajo el enfoque cognitivo, son procesos claramente diferenciados.

Para cerrar esta exposición se debe advertir que los modelos cognitivos de comprensión lectora de Kintsch, como se dijo anteriormente, forman parte de una larga lista de modelos que buscan describir y analizar la comprensión lectora. Es tan larga esa lista que aún hacen falta trabajos que se encarguen de analizarlos y exponerlos, si bien es cierto que hay blogs y artículos disponibles en internet que ofrecen un acercamiento a algunos de esos modelos.

Conclusiones

Abordar el tema de la comprensión lectora resulta complejo, en la medida en que cada enfoque tiene su propia definición, a veces incompatible. El problema se extiende cuando se revisa el tema de la evaluación: al no existir un consenso, cada enfoque mide la comprensión lectora a partir de sus propios marcos interpretativos. Por ejemplo, para el enfoque comunicativo, como quedó expuesto, la comprensión lectora se mide a partir de la identificación de la estructura del texto, así como de la intención del autor, entre otros aspectos; sin embargo, dicho constructo es puesto en duda cuando se lee un texto de divulgación, en donde sobra determinar la postura de un autor o la estructura de un texto, sobre todo cuando se lee un párrafo en donde se redacta una definición (tal vez por eso, el INEE sólo habla de comprensión lectora a partir del texto de opinión). Por otro lado, la limitación del enfoque de corte social radica precisamente en la evaluación: no queda claro cómo evaluar la comprensión lectora, en lo individual, sobre todo cuando ésta proviene de la comunidad de hablantes; incluso llevar este enfoque al límite, implicaría concluir que no se puede evaluar la comprensión lectora. Asimismo, el enfoque cognitivo tiene sus propias limitaciones y sus propios retos cuando de evaluar la comprensión lectora se trata.

Algunas de las ventajas que ofrece el enfoque cognitivo, que otros enfoques no, surgen de su propia esencia. Por ejemplo, al definir el papel que juega cada etapa del procesamiento mental en la lectura de comprensión, es posible determinar qué distingue a un buen de un mal lector y, en consecuencia, llevar a cabo una intervención educativa pertinente. Además, aportaciones conceptuales como “coherencia textual” y “coherencia inferencial”, permiten hacer una clara distinción entre “comprensión” e “interpretación”, lo cual llevaría al diseño de instrumentos de evaluación más objetivos y claros. De lo contrario, afirmar que toda interpretación es válida o que “todos comprendemos, pero no todos comprendemos lo mismo”, como hacen otros enfoques

(sobre todo cuando se habla del texto literario y asimilando así “comprensión” e “interpretación”), nos llevaría nuevamente a concluir que resulta imposible evaluar la comprensión lectora.

Como se dijo, aún falta mucho por decir sobre la comprensión lectora bajo un enfoque cognitivo, sobre todo porque, al parecer, se ha juzgado dicho enfoque sin tener una clara comprensión del mismo.

Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chamizo, J. A. (2010). Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7(1), 26-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/920/92013011003.pdf>
- Chávez Mondragón, L. E. (2021). *El docente universitario como mediador en la comprensión lectora: una propuesta de capacitación* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México.
- INEE (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ms/>
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1979-22783-001>
- Kintsch, W. (1988) The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-182. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Molinari Marotto, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ripoll Salceda, J. C. (2010), “Modelos de comprensión” en *La concepción simple de la lectura en educación primaria* (Tesis de Doctorado). Universidad de Navarra, , España, 2010, 139-194. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/276420872_La_concepcion_simple_de_la_lectura_en_educacion_primaria_una_revison_sistemica/link/5559de4308ae980ca61131e2/download
- Smith, F. (2011). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. México: Grao – Colofón.