

De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC

José Manuel Pérez Tornero | Universitat Autònoma de Barcelona

Pilar Sanagustín Viu | Insituto Duc de Montblanc de Rubí (Barcelona)

Muchos profesores declaran que sus estudiantes tienen problemas a la hora de leer eficazmente un texto. Y muchos de ellos relacionan algunos de estos problemas con el uso intensivo de las TIC y de las nuevas modalidades de lectura que éstas ofrecen. En este artículo ofrecemos, desde un punto de vista semiótico, un marco conceptual para distinguir entre lectura superficial y lectura profunda o interpretativa. Proponemos una escala para identificar hasta ocho operaciones relacionadas con la lectura profunda. Al mismo tiempo, proponemos algunos criterios básicos para analizar los nuevos formatos de lectura proporcionados por las TIC.

Palabras clave: *lectura superficial, lectura profunda, semiótica de la lectura, comprensión, decodificación.*

Many teachers say their students have problems reading a text. And many of them link some of these problems to the intensive use of ICT and the new forms of reading offered by ICT.

This article takes a semiotic perspective to offer a conceptual framework to distinguish between superficial and deep (or interpretative) reading. We set out a scale to identify eight operations linked to deep reading. We also present some basic criteria to help analyse the new reading formats provided by ICT.

Keywords: *superficial reading, deep reading, semiotics of reading, comprehension, decoding.*

De nombreux enseignants déclarent que leurs élèves ont des problèmes lors de la lecture efficace d'un texte. Et beaucoup d'entre eux mettent en relation certains de ces problèmes avec l'utilisation intensive des TIC et de nouveaux modes de lecture qu'elles offrent.

Dans cet article, nous présentons, d'un point de vue sémiotique, un cadre conceptuel capable de faire la distinction entre la lecture superficielle et la lecture profonde ou interprétative. Nous offrons aussi une échelle afin d'identifier jusqu'à huit opérations relatives à la lecture profonde. En même temps, nous proposons quelques critères de base pour analyser les nouveaux formats de lecture offerts par les TIC.

Mots-clés : *lecture superficielle, lecture profonde, sémiotique de la lecture, compréhension, décodage.*

[...] me parece que el mal viene de haber dejado de tomar la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y se adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad, se enseña a discernir los valores morales y estéticos, en resumen, se educa al niño.

Y se ha angostado a la adquisición de un mecanismo para la comprensión elemental del alfabeto, sus signos y sus combinaciones más sencillas.

La criatura desdichada se queda en los puros signos, no pasa a los significados. Y, en consecuencia, no sabrá más tarde percibir el sentido de los libros, ni las cosas, porque se le enseñó a leer por los sentidos, pero sin sentido. Nada tiene sentido. Todo son palabras, que parpadean, se agitan, llaman y en seguida se apagan, como las que refulgen en el deslumbrante vocabulario sin alma de los anuncios luminosos. (Salinas, 2002)

1. Planteamiento del problema

Muchos profesores que trabajan con adolescentes advierten a menudo que éstos, una vez han acreditado una aceptable capacidad de lectura –en términos de decodificación de sus signos–, muestran muy a menudo, sin embargo, dificultades de comprensión profunda y auténticos problemas a la hora de entender el sentido del texto. De ahí que, ante esta dificultad, se hace más probable la aparición de una actitud negativa ante la lectura y, en general, una clara desmotivación ante el texto escrito.

Este fenómeno es intuitivo, de alguna manera, en la siguiente opinión de un docente:

A menudo me encuentro con alumnos que en los niveles inferiores presentan problemas de comprensión lectora, o con alumnos que en niveles su-

periores presentan una actitud negativa hacia la lectura. En ambos casos el problema es el mismo: lo que lee, por su excesiva complejidad o por dificultades personales, el niño no lo entiende y esto le acarrea desmotivación y rechazo hacia la lectura, rechazo que a medida que pasan los años se va haciendo cada vez mayor y que acarrea problemas de aprendizaje en todas las materias. Han aprendido a ver los signos, pero no a comprenderlos.

Lo que se pone de manifiesto en esta opinión es la existencia de una distinción entre:

- La decodificación superficial de un texto («ver los signos»).
- La comprensión profunda o lectura comprensiva («comprenderlos»).

En múltiples ocasiones, este problema de comprensión lectora se asocia a los hábitos de consumo de TIC en la actualidad y al predominio del discurso audiovisual, en general.

Con el objeto de clarificar esta distinción y para avanzar en el estudio de sus causas, nos hemos propuesto en este trabajo un doble objetivo:

- Avanzar una escala conceptual que sirva para diagnosticar los procesos de lectura.
- Proporcionar los criterios básicos que permitan analizar los formatos de lectura que fomentan las TIC y su eventual relación con las dificultades en el acceso a una lectura profunda.

Nuestro punto de vista es en este artículo puramente deductivo y conceptual. Tratamos sencillamente de proporcionar un marco conceptual de referencia para estudiar el problema que nos ocupa que permita, más adelante, encontrar pruebas empíricas sobre el particular.

2. Lectura superficial y lectura profunda: una escala para el análisis de la competencia lectora

Por *lectura simple* o *decodificación superficial* entenderemos el proceso por el cual el lector descifra el valor básico –podríamos decir *denotativo*– de los signos que componen un texto.

Por otro lado, la lectura profunda o interpretativa es el proceso por el cual el lector, además de entender o comprender los signos, encuentra sentido y relaciona el texto con otros elementos significativos que forman parte de su contexto real o intelectual.

El recorrido que hay entre la lectura simple y la profunda se corresponde con el paso de la utilización (o producción) del valor denotativo de los signos –lectura superficial– o la captación (o producción) del valor connotativo de los signos.

En el primer caso estaremos hablando de un proceso de producción de sentido en el que el lector utiliza los valores sígnicos más estereotipados y convencionales –los denotativos–, y en el segundo, de uno en el que el lector aplica al desciframiento de un texto lenguajes de connotación, es decir, lenguajes más complejos en los que se involucran valores afectivos, puntos de vista, indicios sobre la situación de comunicación y, en general, sistemas sígnicos que se hallan ya elaborados y presentes en la mente de un lector, aptos para ser aplicados al desciframiento de un texto.

En este sentido, como hubiera dicho Hjelmslev (1971), la lectura profunda se distingue de la lectura superficial en que es, de alguna manera, una segunda lectura que tiene que realizarse

suponiendo –desde un punto de vista lógico– la existencia de la primera.¹

La escala que se presenta a continuación se ha diseñado para ordenar los diferentes procesos que se implican tanto en una lectura superficial como en una lectura profunda y establecer con qué tipo de lenguajes de connotación o sistemas de significación se relacionan las sucesivas operaciones de sentido. Hay que advertir que esta escala se presenta –de cara a su aplicación práctica– como un conjunto de preguntas o pruebas –que se han de construir empíricamente en cada caso– para revelar qué operaciones implícitas realiza el lector (los estudiantes) en su proceso de lectura:

1. Lectura sígnica simple: cuando los estudiantes, después de haber leído un texto, se muestran capaces de responder con precisión a preguntas sobre el valor de denotativo de cada uno de los signos –o de una buena parte de los que componen el texto en cuestión–.
2. Lectura sintáctica simple: cuando los estudiantes responden adecuadamente a preguntas sobre la estructura o relación (o sintaxis) manifiesta de los principales elementos del texto.
3. Lectura jerarquizada: cuando los estudiantes responden a preguntas que exigen ser capaces de ordenar y jerarquizar la información contenida en el texto y, al mismo tiempo, demuestran cierto grado de comprensión de su estructura profunda.
4. Lectura inferencial intrínseca: cuando los estudiantes pueden responder a preguntas o

1. La diferencia entre denotación y connotación la expresa Roland Barthes (1971 y 2001). Sin embargo, fue Algirdes Julien Greimas (1973) –aproximándose a la visión de Louis Hjelmslev (1971)– quien sostuvo la idea de que, del mismo modo que el valor denotativo dependía de un lenguaje o sistema de signos, debería hablarse también de *lenguajes de connotación*. Para una discusión de ambos términos, véase Marzieh Athari Nikazm (2010).

pruebas que impliquen ser capaces de obtener información inferencial –por deducción, inducción, o abducción u otros procedimientos lógicos–, de la información contenida en el texto.

5. Lectura contextual:² cuando los estudiantes son capaces de responder a preguntas que exigen relacionar los conceptos o informaciones textuales obtenidas a partir de la lectura del texto en cuestión con otros elementos del contexto, sean éstos otros textos, datos del contexto y de la situación de comunicación o datos sobre los interlocutores (Van Dijk, 1980).
6. Lectura consciente de las convenciones comunicativas: cuando los estudiantes pueden responder a preguntas o realizar correctamente pruebas que impliquen cierto grado de conciencia sobre los patrones o cánones comunicativos –y registros– a los que responde un texto.
7. Lectura cultural: cuando los estudiantes pueden responder a preguntas que impliquen relacionar los significados producidos por el texto en cuestión con otros sistemas de significación o lenguajes de connotación, colectivos o individuales.
8. Lectura pragmática: cuando los estudiantes son capaces de responder a preguntas o superar pruebas que impliquen la relación entre los sistemas de acción propuestos en un texto (dimensión pragmática) y sus propios sistemas de acción (Bertulecci-Papi, 1998).

Desde nuestro punto de vista, la que entendemos por *lectura superficial* es la que es

capaz de superar las preguntas o pruebas relacionadas con los apartados 1 y 3. Y la lectura profunda empieza a partir del punto 4 hasta el 8.

En todo caso, a través de esta escala que va del 1 al 8 es posible tratar de definir diferentes casos de competencias lectoras.

3. Las competencias lectoras

A partir de esta escala y de la distinción que se deriva entre la lectura superficial y la profunda, podemos suponer que, en muchas ocasiones, los lectores son capaces de leer superficialmente –es decir, son capaces de captar el significado de los signos–; sin embargo, suelen tener dificultades a la hora de ir más allá e insertar esos significados en estructuras complejas que les otorgan sentido y significatividad.

Dicho de otro modo, los lectores –pensemos en los estudiantes– pueden entender el código de la escritura y descifrarlo, pero encuentran dificultades en procesar posteriormente la información obtenida y ponerla en relación con otros sistemas u órdenes de signos –lenguajes de connotación– que no estén, de algún modo, predeterminados –de un modo manifiesto– o inducidos por el código de la lengua.

Así, por ejemplo, es frecuente que, tras leer un texto narrativo, y haberlo descifrado, muchos estudiantes no sean capaces de identificar qué personaje es el principal o protagonista, o no sean capaces de dar cuenta de algunas estructuras básicas de la narración. Lo que significa que no son capaces de estructurar en términos de *orden* o *sistema narrativo* lo que han leído, o, en todo caso, que no pueden ex-

2. Nos estamos refiriendo aquí especialmente a la situación de comunicación y a lo que se puede decir que queda «fuera del texto». Los estudios de evaluación realizados por el Informe PISA hablan de conocimientos que provienen de fuera del texto.

plicitar apenas ningún elemento de ese sistema (operación núm. 4).

Otro caso semejante, pero relacionado con otro tipo de sistema connotativo, puede darse tras la lectura de un texto argumentativo: a veces, se pide a los estudiantes que identifiquen el enunciado o razonamiento principal de una argumentación y, aunque la hayan descodificado correctamente, es frecuente que muchos estudiantes no sean capaces de estructurar en términos lógicos o argumentativos la información que han obtenido de la lectura (operación núm. 4).

Sin ánimo de agotar el inventario de situaciones problemáticas en la lectura, pueden considerarse aquí los textos con finalidad pragmática. Es frecuente que, tras leer un texto en el que se concluye una propuesta de acción concreta –que afectaría al caso del lector–, los estudiantes interrogados sobre el modo en que el texto en cuestión se relaciona con su propia vida –es decir, el marco de sus acciones propias– encuentren serias dificultades a la hora de establecer relaciones posibles (operación núm. 8). En estos casos, diríamos que lo que se constata es que hay dificultades para establecer relación entre las propuestas textuales y los sistemas de acción en que se mueven los lectores.

4. El concepto de *lectura comprensiva o profunda*

Todos estos casos muestran las dificultades de trascender la descodificación y acceder a la po-

sibilidad de crear sistemas de relación entre la información contenida en los textos y otros sistemas; o, lo que es lo mismo, la posibilidad de construir sentido.

Para alcanzar un conocimiento preciso de la lectura profunda, conviene conocer, con el mayor rigor posible, en qué consiste este sistema de construcción de sentido que va más allá de la descodificación, pero que la incluye. Insistiremos sobre ello en los párrafos que siguen.

Hasta ahora hemos puesto en paralelo el concepto de *lectura simple* con la de *lectura denotativa* y el de *lectura profunda* con el de *lectura connotativa*. A continuación usaremos otras nociones para intentar iluminar el mismo fenómeno.

Por *descodificación* entendemos la relación entre dos conjuntos de signos y sus reglas de equivalencia. Cuando se trata de la lectura textual, los principales sistemas de signos implicados en ella son los que dependen de la comunicación oral, es decir, la que se basa en la lengua, y de la escritura, es decir, las relaciones entre letras y sonidos.³

Aunque sea metafóricamente, nos vale a nuestros propósitos aceptar la noción empleada por Umberto Eco: *descodificación en términos de diccionario* –es decir, un texto que recoge las acepciones básicas de las palabras de un idioma–. Este tipo de descodificación coincidiría con lo que nosotros llamamos *lectura superficial*.

3. Hay que advertir, en todo caso, que la lengua –con independencia de su relación con la escritura– teje relaciones codificadas con otros sistemas de signos, de modo que el valor o significado de las palabras reside, generalmente, en la relación de referencia que establece con los objetos del mundo natural o con otros operadores sintácticos. Sabemos, también, que estos valores tienen que ver con la naturaleza de las relaciones textuales y contextuales que los signos establecen entre sí en las secuencias comunicativas en que se insertan. Pero esto no nos impide reconocer el proceso de descodificación como un proceso relativamente autónomo y previo a los demás procesos de construcción de sentido.

Si un lector es capaz de responder preguntas y superar pruebas relacionadas con el apartado 1 (lectura s3gnica simple), podemos decir que ha completado una parte importante de la lectura superficial. En el caso de un texto escrito, las unidades léxicas serían las palabras –especialmente las categoremáticas (con sentido propio)– y algunas frases simples.

La lectura superficial comprende también el reconocimiento de las estructuras manifiestas de un texto, es decir, de aquellas que lo organizan y establecen relaciones en sus partes y que pueden percibirse sin demasiado esfuerzo de interpretación porque vienen marcadas en el mismo texto, bien sea mediante conectores sintácticos o mediante referencias internas. Un lector que responda a las cuestiones enumeradas en el apartado 2 (lectura sintáctica simple) completaría, pues, el proceso de decodificación simple o lectura superficial.

Pero más allá de las estructuras marcadas que organizan los signos de un texto, la actividad del lector puede organizar la información atendiendo a modelos que él mismo proyecta en el texto. Por ejemplo, cuando resume el texto desde un punto de vista determinado, o cuando es capaz de listar un determinado conjunto de elementos presentes en el texto, lo que está haciendo es reordenar la información proporcionada por el texto a partir de esquemas conceptuales propios. Se trata de que quien lee establece órdenes y jerarquías con las que puede tratar la información textual de un modo singular e intencional.

En todos esos casos, el lector no sigue la programación lineal y sintáctica del texto, sino que reordena y altera, según esquemas propios, el contenido textual. Para ello requiere que sus modelos y sus patrones de tratamiento de

la información se impongan y reorganicen el contenido del texto. Se evidencia, así, que es el lector el que es capaz de apropiarse del significado textual. Esto revela ya que se abre paso la producción de sentido interpretativo –más allá del comprensivo– y se inicia así la lectura profunda (o interpretativa). Estaremos en lo previsto en el apartado 3 (lectura jerarquizada): el texto aparece para el lector no sólo como una serie de recomendaciones directas para la decodificación –comprensión– sino también como la oportunidad para una reordenación de los significados contenidos en el texto según modelos de selección y jerarquización propios del lector.

El siguiente nivel de nuestra escala (el apartado 4: lectura inferencial intrínseca) es un paso más hacia la lectura profunda. El texto, no es ya sólo (3) un contenido que hay que reformular y reordenar, sino que tanto en sus partes como en su conjunto provoca y estimula la capacidad interpretativo-inferencial del lector, que empieza a realizar operaciones lógicas de inferencia –deducciones, inducciones, abducciones– que le llevan a obtener (o producir) sentidos que no son accesibles en una lectura simple.

En cierta manera, este tipo de lector descubre nuevos significados que no están en el texto, pero que son posibles, coherentes e inferibles de la información aportada por éste. Son sus esquemas previos, sus conocimientos y sus capacidades –y, en general, complejos sistemas segundos o lenguajes de connotación– los que le permiten usar el texto como una oportunidad para el razonamiento.

Continuando con la escala de las competencias lectoras, si el lector es capaz de responder a preguntas o superar pruebas (apartado núm. 5: lectura contextual) que impliquen que

puede referir adecuadamente el texto al contexto complejo en que lo percibe, estaremos ya avanzando en una de las dimensiones de la lectura interpretativa o compleja.

No estamos refiriéndonos aquí a la capacidad de conectar un significado con una referencia empírica concreta –percibida o construida a través de un proceso sensorial-perceptivo o intersubjetivo– o con un marco referencial determinado –porque estas operaciones, realizadas a nivel elemental, se incluyen en la lectura en términos de diccionario, es decir, en la decodificación más simple–. Más allá de ello, nos estamos refiriendo a la capacidad que tiene un lector profundo de conectar dos universos simbólicos, el del texto que trata de comprender y el complejo contexto que le rodea y que, en cierto modo, es también un texto simbólico –Greimas hablaría de la «semiótica del mundo natural»–.

Para comprender estas operaciones de producción de sentido nos resulta útil la noción de *interpretación en términos de enciclopedia* que utiliza Eco. La idea es la siguiente: los lectores tienen en su cerebro una serie de conocimientos y estructuras conceptuales referidas a determinados elementos de la realidad que han ido adquiriendo a lo largo de su vida. Por ejemplo, el lector sabe que en el planeta Tierra el oxígeno y el agua juegan un papel fundamental aunque su presencia no sea fácilmente detectable o referenciable de un modo unívoco –el oxígeno no se ve–. Entonces, si lee un texto de un escritor pedante que escribe: «Las letras son el oxígeno que el rocío de la palabra humedece», este lector puede actualizar sus conocimientos enciclopédicos y ensayar una interpretación basada en la comparación entre la información proporcionada por el texto y la

interpretación previa que él tiene del contexto *terráqueo*. Si el oxígeno es vida y el rocío brinda humedad a las plantas y las vivifica, se puede entender que las letras vivifican –como el rocío y las plantas– las palabras –que por su parte también son en sí mismas un rocío–. Pero nada de ello se entendería si no dispusiéramos de un conocimiento enciclopédico sobre el oxígeno y sobre el rocío, que, sin duda, son informaciones sobre el contexto.

En todo caso, el contexto es algo más amplio y empírico que el conocimiento enciclopédico del sujeto lector e incluye factores concretos de la situación de comunicación y de la relación comunicativa que no alcanzan todavía el carácter de conocimientos enciclopédicos, pero constituyen un marco de referencia sólido para tener en cuenta en el proceso de producción de sentido.

En consecuencia, la lectura profunda supone un paso adelante en lo que Umberto Eco denomina *descodificación en términos de enciclopedia* (Eco, 1981). Insistimos: la enciclopedia es un texto, mucho más extenso que el diccionario, y que tiende a recoger no sólo las acepciones básicas sino también otras acepciones que involucran contextos diferentes, disciplinas diversas y registros del lenguaje.

Así, podemos admitir que la lectura profunda –en la medida en que se realiza en términos de enciclopedia– es más extensa y compleja que la lectura superficial.

El nivel 6 de lectura, consciente de las convenciones comunicativas, se relaciona con la capacidad interpretativa de los formatos textuales, de las tipologías de los textos y de los marcos normativos que rigen a la hora de la utilización del lenguaje.

El nivel 7 se relaciona con las convenciones culturales –emotivas, conceptuales, etc.– que

están al alcance del lector a la hora de apropiarse del sentido textual. Se concitarían aquí todos los sistemas segundos que no se hubieran movilizado en niveles inferiores y, sin embargo, intervinieran activamente en la producción de sentido.

Finalmente, el nivel 8 da cuenta del conjunto de operaciones de sentido que relacionan el significado producido en niveles anteriores con los sistemas de acción propios de los lectores.

5. Extensión y complejidad de la lectura comprensiva

Cuando se trata de entender qué es la lectura profunda, hay que referirse a un aumento de la complejidad y la extensión de los sistemas segundos, los lenguajes de connotación con que los textos pueden relacionarse.

En lo que se refiere a la complejidad, diremos que una lectura profunda es más compleja que una descodificación en términos de diccionario, porque se trata de una operación cognitiva (o interpretativa) que consiste en seleccionar la acepción adecuada de cada uno de los términos implicados en un texto.

No estamos ya ante una operación de relación generalmente biunívoca entre términos, sino ante casos de complejos sistemas de polisemia que sólo pueden ser resueltos en términos de pensamiento estratégico o, de otro modo, en términos de comunicación pragmática, es decir, en términos de operaciones intelectuales orientadas hacia fines concretos o motivadas, impulsadas por elementos concretos que forman parte de la predisposición o disposición de los sujetos lectores.

Para que una lectura sea profunda o interpretativa, necesita una implicación activa del

sujeto lector. Mientras que en la lectura superficial, su participación puede ser menor, limitándose simplemente a reconocer las relaciones entre los conjuntos de signos que intervinieren en la codificación.

Por extensión queremos designar que el número de acepciones es más amplio en una enciclopedia que en un diccionario, lo que implica que el conocimiento del lector es mayor. En términos rotundos diríamos que en el caso de una lectura profunda la eficiencia del sistema de producción de sentido es mayor.

6. Lectura comprensiva y coherencia textual

Hemos dicho ya que la lectura comprensiva exige, por un lado, trascender la descodificación que liga la lengua a su escritura y, por otro, reconocer el valor de los signos empleados, al menos en términos de diccionario. Sin embargo, la lectura comprensiva va más allá: consiste en un proceso de construcción de sistemas de sentido en el que las informaciones proporcionadas por los textos se relacionan con otros sistemas significativos. En la medida en que esas relaciones son pertinentes y adecuadas en términos pragmáticos, el lector comprende, encuentra sentido.

El proceso estructurante por el cual un lector comprende y encuentra sentido al texto puede ser muy diverso en extensión y complejidad. Pero el nivel mínimo de estructuración significativa tiene que ver con lo que se suele denominar *coherencia textual* (Vilarnovo, 1990).

La coherencia textual tiene que ver, en primer lugar, con la selección coherente de las acepciones enciclopédicas que incluyen los términos utilizados en el texto. Una lectura profunda consiste, en un primer nivel, en la selec-

ción sistémica –es decir, ordenada en términos semánticos y sintácticos– de las acepciones contenidas en cada uno de los términos de un texto.

La coherencia de un texto se puede entender, pues, como una agrupación de significados que conforman cierta totalidad, es decir, un sistema organizado. Es producto, por tanto, de los significados inscritos en el texto, pero también de la actividad cognitiva del lector, que debe construir modelos o marcos mentales de entendimiento.

El texto sale al encuentro del sentido del lector proponiendo significados y acepciones. Por su parte, el lector va al encuentro del significado del texto proponiendo –y utilizando– modelos y marcos mentales que sirven para seleccionar la variedad de acepciones que dicho texto propone. La construcción del sentido es, en una primera dimensión, producto de la relación dialógica entre ambos.

La regla que rige la construcción de la coherencia –es decir, la estructuración que provoca el proceso de lectura comprensiva– tiene que ver con la cohesión textual: se trata de que el modelo mental o marco propuesto por el lector consiga establecer el máximo número de relaciones posibles entre las acepciones propuestas por el texto. Cuantas más sean y más armónicas –es decir, sin elementos de contradicción o exclusión mutua– mayor será la coherencia alcanzada y mayor la comprensión.

En términos semióticos, podemos decir que estas relaciones armónicas y no contradictorias se dan cuando hay redundancia semántica entre los diferentes signos de un texto –si no de todos, sí de una buena parte–. Para referirse a estas redundancias, Greimas (1973) hablaba de *isotopías semánticas*.

Un lector alcanza el grado de lectura profunda o interpretativa cuando puede remitir los diferentes signos que componen el texto –y sus acepciones– a un modelo o marco de comprensión que establece un orden coherente, es decir, un modelo o sistema interpretativo eficaz. Se puede decir, entonces, que ese lector interpreta y encuentra sentido a un texto.

7. La noción de *sistema interpretativo*

Como hemos descrito, la operación cognitiva de la lectura incluye:

- La decodificación o lectura superficial.
- La creación de sistemas de sentido amplios o lectura profunda.

A esos sistemas complejos de sentido, los denominamos *sistemas interpretativos* (Rastier, 1987). Son capaces de la creación de sistemas complejos de sentido a partir de ofrecer relaciones entre las propuestas textuales de sentido y las que el lector puede activar (bien por memorización, bien por inferencia o bien por virtualización o imaginación).

Estos sistemas de interpretación tienen la virtud de crear un efecto de significatividad para el lector, es decir, de vincular de modo efectivo los valores propuestos por los textos con los valores idiosincrásicos del lector.

Los sistemas interpretativos son clave en el proceso de lectura comprensiva. Son los que activan la significatividad y los que hacen trascender la lectura superficial o decodificación en términos de diccionario.

Complejidad, extensión, coherencia textual y sistemas interpretativos facilitan la definición y el estudio empírico de las lecturas interpretativas o profundas. La escala que hemos presentado, inscrita en el marco de estos conceptos,

puede proporcionar criterios y puntos de vista a la hora de diagnosticar y resolver problemas concretos de lectura. Pero la consolidación del modelo y su validación dependerán todavía de la realización de múltiples experiencias.

Con objeto de situar estas experiencias en el marco de las modalidades de lectura proporcionadas por las TIC, en el apartado siguiente introduciremos los criterios básicos para la conceptualización de tales lecturas.

8. La lectura profunda y los formatos de lectura propuestos por las TIC

Las modalidades de lectura propuestos por las TIC, en comparación con los formatos tradicionales –especialmente, derivados del papel, el libro y la imprenta–, presentan las siguientes variantes estructurales, que llamaremos un *cambio de escala*:

- Cambio de escala semiolingüística: convergencia e hibridación de sistemas semióticos de diferente naturaleza. Los nuevos medios hacen participar convergentemente en la producción de sentido diferentes lenguajes y semióticas –lenguajes audio-visuales-textuales– que se combinan activamente entre sí a la hora de generar las nuevas experiencias significantes. Esto aumenta el grado de complejidad de la lectura superficial y multiplica sus potencialidades, pero tal vez deje menos espacio para la profundización y la interpretación propias por parte del lector.
- Cambio de escala comunicativa: disolución de las funciones y convenciones espacio-temporales tradicionales y relacionadas con los formatos tradicionales. La duración de los procesos, su relación mutua –simultaneidad

o diferencia– y las relaciones espaciales –generalmente con implicaciones temporales– son mucho más complejas en los formatos de lectura proporcionados por las TIC. De aquí se deduce la exigencia de habilidades más complejas a la hora de acceder a la lectura simple, pero un mayor grado de dispersión de la atención, que puede, tal vez, crear condiciones negativas para la interpretación activa y personal por parte del lector.

- Cambio de escala interaccional: multiplicación de la complejidad de las relaciones interlocutivas y de los procesos de interacción. En general, la interacción aumenta enormemente su velocidad y complejidad y aparentemente deja menos espacio para la inferencia profunda y la interpretación. De hecho, la interacción constante se presenta como un sistema segundo siempre activo de cara a la interpretación y selección de marcos de referencia por parte del lector. La lectura está dando paso a un proceso avanzado de colectura en muchos casos masiva.
- Cambio de escala lógico-normativa: acentuación de las condiciones envolventes de las tecnologías y sus lenguajes. Con la alteración profunda de los parámetros de los formatos de lectura tradicionales, surgen nuevos géneros, formatos, normativas y convenciones que condicionan activamente –a la vez que complican– tanto la lectura simple como la profunda. Crean inestabilidad e incertidumbre.

Y todo ello supone, por supuesto, un cambio de escala en las competencias lectoras, lo que complicará en el futuro el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y abrirá, muy

probablemente, un enorme campo a la investigación y a la experimentación. Se abre, de este modo, un nuevo programa de investigación y experiencia pedagógica que se tendrá que basar en un objetivo claro: sostener la lectura profunda en las nuevas condiciones que crean las TIC.

Bibliografía

- ATHARI NIKAZM, M. (2010). «Connotation et point de vue, deux notions qui se rapprochent». *Revue des Études de la Langue Française*, núm. 2.
- BARTHES, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- (2001). *S/Z*. México: Siglo XXI.
- BERTULECCI-PAPI, M. (1998). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- DIJK, T. A. van (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- GREIMAS, A.J. (1973). *En torno al sentido*. Madrid: Fragua.
- HJELMSLEV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. París: PUF.
- SALINAS, P. (2002). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- VILARNOVO, A. (1990). «Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa?». *Estudios de Lingüística*, núm. 6, pp. 229-240.