

Teoría de la relevancia y comprensión lectora (para un posible cruce de caminos)

Magdalena Viramonte de Ávalos
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Una investigación que se desarrolla en el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba tiene como núcleo central el estudio de la comprensión lectora del niño - adolescente escolarizado.

Se ha avanzado hasta alcanzar la posibilidad de describir, al menos en algunos de sus aspectos, en qué consiste ese "no comprender" del que da cuenta la sociedad académica escolar.

Se intenta en este momento indagar en la "conciencia comprensiva" del lector mediante preguntas que lo vuelvan al proceso lector, esto es, indagar sobre la metacognición. Pero dada la complejidad del problema tratado, se busca también abrir nuevos espacios de abordaje. Las teorías discursivo-comunicativas podría ser un complemento interesante y productivo. El trabajo pretende mostrar, bajo formato de preguntas, las vías que una teoría de la comunicación y de los procesos inferenciales, como la formulada por D. Sperber y D. Wilson, podrían abrir para la investigación empírica en comprensión lectora.

Se presenta un análisis sucinto de la teoría, se analizan puntos considerados centrales para el tema de la comprensión lectora y se van formulando preguntas que dejarían al descubierto posibles nuevos espacios de investigación.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo adquiere su sentido en el marco de una investigación que se lleva a cabo en el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba y que tiene como meta central el estudio de la comprensión lectora del niño-adolescente escolarizado. Desde hace ocho años se han dirigido miradas al problema lingüístico-cognitivo que implica la comprensión lectora y se ha avanzado hasta alcanzar la posibilidad de describir, al menos en algunos de sus aspectos, en qué consiste ese "no comprender" del que da cuenta la sociedad académica escolar. También se pudo ofrecer a esa comunidad algunos instrumentos de apoyo para las acciones áulicas, instrumentos que deberán probar su eficacia en la diaria labor del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Teorías sobre la lectura que la interpretan como una interacción texto-lector, como una actividad plenamente constructiva y como relacionada de manera directa al conocimiento del mundo han sido el trasfondo en el que se ha apoyado la investigación que aspiraba develar cómo opera cognitivamente el adolescente cuando debe establecer relaciones entre los elementos del texto para conferirle sentido, cómo procede inferencialmente, buscando "extraer" información y derivarla deductivamente.

La indagación se centró en respuestas a preguntas que abrían la posibilidad de descubrir el cuánto y el cómo de la adjudicación inferencial en relaciones de causalidad, comparación, contraste, inclusión, especificación, significado léxico y resumen. En la última etapa, fueron analizadas 8.360 respuestas que mostraron una amplia gama de caminos operativos. El análisis pormenorizado permitió describir el tipo de desvío con respecto a la respuesta ideal esperada y dio lugar a una extensa caracterización de esos desvíos. Entre ellos, sobresalieron: uso de conocimiento del mundo no pertinente, frecuencia de generalización extrema con olvido de eslabón causal, parcialización de la información que se entrega incompleta (por momentos parecieran "agujeros negros" con tanta fuerza gravitatoria como para "tragar" el resto de la información), confusión de ejes semánticos, inferencias de significados léxicos no pertinentes, etc.

Tratando también de dejar al descubierto el hábito de los alumnos para dar sus respuestas, se observó que se recurre con exagerada frecuencia a la copia literal de segmentos textuales pertinentes o no pertinentes.

El camino investigativo fue llevado paulatinamente a sub-regiones que se van convirtiendo en las neo-áreas de estudio, entre ellas, *la posible descripción pormenorizada del proceso inferencial*.

Llegados a este punto y dada la complejidad del problema tratado, se consideró oportuna la búsqueda de nuevos espacios teóricos y vías de indagación y así, entre otras posibles, se orientó a las teorías discursivo-comunicativas por lo que ellas podían aportar como complemento en aspectos no considerados hasta el momento de la investigación.

De esta manera, la teoría de la relevancia fue motivo de estudio por cuanto en ella ocupa un lugar central el *proceso de inferencia*.

1. TEORÍA DE LA RELEVANCIA PRESENTADA SINTÉTICAMENTE, EN LOS ASPECTOS QUE SOBRESALIERON PARA SU ADOPCIÓN COMO ILUMINADORA DE INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

Dan Sperber y Deirdre Wilson presentan en 1984 un nuevo enfoque de la comunicación humana que los coloca en posición de puente entre el modelo del código y el modelo inferencial, esto es, entre los que opinan que la comunicación se consigue mediante codificación y decodificación del mensaje y los que, en cambio, apuestan a la producción e interpretación de pruebas.

El proceso inferencial de la comunicación parte de un conjunto de premisas y llega a conclusiones que derivan de ellas, diferente del proceso de decodificación que parte de una señal y llega a recuperar el mensaje asociado a ella por un código pero no a premisas, por lo que las señales no garantizan el mensaje que transmiten.

Dicho, sin duda, en escuetísima síntesis, los autores mencionados postulan que cada uno de estos mecanismos —que son distintos e independientes— participan de la comunicación. Distinguen entre oración, que tiene representación semántica, y enunciado, que comunica pensamientos y manifiesta actitudes, y advierten que entre la oración y el enunciado queda un vacío que no se llena con más decodificación sino con inferencias.

Para interpretar el enunciado se emplea un conjunto de premisas que son supuestos sobre el mundo. Ese conjunto es una construcción psicológica estrictamente personal y constituye el contexto que es el que afecta a la representación del enunciado. Cuando llega el momento de la interpretación de la información transmitida se necesitan pruebas de la intención de transmitir información y para ello no basta el conocimiento mutuo anteriormente postulado ya que éste es un modelo de tipo algorítmico, libre de errores. Postulan así el *entorno cognitivo* o conjunto de hechos perceptibles o inferibles que el individuo puede representarse mentalmente y

aceptar esa representación como verdadera o probablemente verdadera, es decir, como supuesto.

La intención de comunicación y no la de información es alterar el entorno cognitivo del oyente, pero es necesario preguntarse qué supuestos va a construir y procesar ese individuo. Para Sperber y Wilson, la respuesta es: aquel que se haga más manifiesto como intención informativa, es decir, la intención de modificar no los pensamientos sino el entorno cognitivo mediante un estímulo o acto de ostensión. El oyente construye supuestos sobre la base de la conducta ostensiva del emisor y, en ese sentido, comprende no demostrativamente y tiene libre acceso a toda la información conceptual en la memoria. Se trata de un proceso central (en el sentido fodoriano) y más que un proceso lógico, es una forma de conjetura adecuadamente analizada.

El mecanismo deductivo humano es un sistema que explicita el contenido de cualquier conjunto de supuestos que le sea presentado. Cuando ese mecanismo se aplica a la contextualización de información nueva en información vieja se produce el *efecto contextual* que es esencial para el proceso de comprensión verbal, porque implica extraer las consecuencias que acarrea añadir ese supuesto a un conjunto de supuestos que, a su vez, ya fueron procesados. Se contrapesa esfuerzo y efecto: si el efecto es amplio y el esfuerzo pequeño, el supuesto es el que cabe justo, el pertinente, el relevante.

Pero la relevancia no es solo una propiedad de los supuestos que hay en la mente, sino también de los fenómenos y de los estímulos y por este camino pueden afirmar que todo acto de ostensión es una solicitud de atención y lleva implícita la sugerencia de que acceder a la petición redundará en provecho del oyente y del emisor. De ahí que enuncien el principio: *todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima*.

Presentan luego las implicancias que la teoría de la relevancia tiene para el estudio de la comunicación verbal. En primer lugar, opinan que lenguaje y comunicación no son dos caras de la misma moneda: el lenguaje no es indispensable para la comunicación sino para el procesamiento de la información. Las actividades que implican la utilización de un lenguaje no son comunicativas sino cognitivas. Por eso, el lenguaje es una herramienta fundamental para el procesamiento y la memorización de la información.

La comunicación verbal implica dos tipos de procesos de comunicación: uno basado en la codificación/decodificación, que no es autónomo, porque está subordinado al que sí lo es, es decir, al segundo: el de la ostensión y la inferencia (que es autónomo, por cuanto su funcionamiento es el mismo independientemente de que esté combinado o no con la comunicación

codificada). La comunicación codificada es lingüística por cuanto se utilizan señales acústicas o gráficas para comunicar representaciones semánticas y éstas sirven de fuente de hipótesis y de evidencias para el segundo proceso de comunicación: el inferencial, que implica reglas de carácter general, aplicables a toda información representada conceptualmente (esto es, no necesita reglas específicas de decodificación).

La comunicación verbal empieza específicamente no cuando se reconoce que el hablante está hablando, ni aun cuándo se reconoce que se está comunicando al hablar, sino cuando le está diciendo algo a alguien. Y ese alguien u oyente debe cumplir una serie de sub-tareas inferenciales: a) asignar al enunciado una forma proposicional única: un solo sentido, una sola referencia y enriquecerla (tarea inferencial); b) identificar la actitud proposicional, c) identificar los supuestos.

Implicaturas y explicaturas y efectos estilísticos ocupan las últimas (pero no por ello menos importantes) páginas del libro.

2. ALGUNAS PREGUNTAS SUGERIDAS POR ESTA LECTURA QUE PODRÍAN ABRIR NUEVOS ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN

A lo largo del estudio de la teoría de la relevancia se fueron formulando inquietantes preguntas que dejaban al descubierto nuevas posibilidades de investigación en el mundo de la comprensión lectora. Se concibió la factibilidad de preparar un instrumento de indagación basado en preguntas que operaran como motor de búsqueda en la memoria del sujeto lector (es decir, un instrumento de indagación meta-cognitiva); para este trabajo, se han seleccionado cuatro que corresponden a sectores nucleares de la teoría.

2.1 Los autores analizan la naturaleza ostensiva de la conducta del emisor y postulan la *comunicación ostensivo-inferencial* que definen como la producción por parte del emisor de un estímulo que hace manifiesto (perceptible o inferible) para él y para el oyente; éste, mediante ese estímulo, sabe que el emisor intenta hacer manifiesto un conjunto de supuestos.

Así, al hacer la intención informativa mutuamente manifiesta, el emisor deja en manos del oyente el cumplimiento de esa intención, pero esta se cumplirá si el oyente acepta esos supuestos como verdaderos o probablemente verdaderos, es decir, si comparte con el emisor el *entorno cognitivo* o conjunto de hechos manifiestos, esto es, plantean la necesidad de establecer un entorno cognitivo mutuo con el oyente y para eso proponen –bajo

ciertas condiciones— que el emisor adapte sus intenciones informativas a la credibilidad del oyente y ponen como ejemplo su propio libro:

Por ejemplo, al escribir este libro lo único que queremos es hacer mutuamente manifiesto que hemos desarrollado determinadas hipótesis y que lo hemos hecho sobre ciertas bases. Es decir, consideramos mutuamente manifiesto que Uds. aceptarán nuestra autoridad sobre aquello que pensamos. El entorno cognitivo mutuo que así se crea es suficiente para que nosotros sigamos comunicando otros pensamientos que, de lo contrario, no habríamos podido comunicar... (D. Sperber y D. Wilson, 1994: 82)

Pregunta 1: ¿se crea en los alumnos, cuando leen para estudiar en sus libros de texto, un entorno cognitivo mutuo tal que el autor pueda seguir comunicando otros pensamientos?

Intentar responder a esta pregunta implicaría la preparación de un interesante instrumento de indagación que debería tocar, bajo forma de preguntas de índole meta-cognitiva, el sensible núcleo de la adjudicación de autoridad a lo que el autor del texto en el que está estudiando el alumno está presentando. Si se descubriera que no se confiere esa autoridad, quedaría ausente el entorno cognitivo mutuo y por esa vía, la inoperancia de los otros pensamientos comunicados.

Potencial corolario pedagógico: se desencadenaría la necesidad de trabajar previamente el texto de estudio como texto de comunicación de pensamientos de personas que tienen intención de comunicación y, por esta vía propedéutica, intentar una actitud positiva previa a la lectura.

2.2 Sperber y Wilson estudian luego la naturaleza inferencial de la comprensión y proponen un modelo de las capacidades inferenciales implicadas en ella. El proceso de comprensión inferencial es *no demostrativo* (puede fallar, no se decodifica ni se deduce de la intención comunicativa, solo se construyen supuestos sobre la base de las pruebas que ofrece la conducta ostensiva del emisor), implica mecanismos no especializados, es un proceso central, es instantáneo, se alcanza con la ayuda activa de la fuente de información que es el hablante, no aplica reglas deductivas, es una forma de conjetura adecuadamente canalizada.

El éxito de una inferencia no demostrativa se explica considerando la formación y explotación de supuestos (no procesos lógicos de confirmación). Un supuesto es un conjunto estructurado de conceptos (objeto psicológico, etiqueta identificatoria en la memoria).

Un concepto tiene tres entradas: lógica, enciclopédica y léxica. Afirman que recuperar el contenido de un enunciado implica tener la capacidad de identificar cada una de las palabras que contiene, recupera los conceptos asociados a ella y aplicar reglas deductivas vinculadas a sus entradas lógicas.

Si en la investigación sobre comprensión lectora adolescente las respuestas a preguntas inferenciales léxicas dejaron al descubierto una amplia gama de desvíos respecto a la respuesta ideal esperada,

Pregunta 2: ¿ sería posible indagar sobre la recuperación de palabras para conocer la posibilidad de recuperar los conceptos asociados a ellas?

Para lograrlo, se necesitará un potente y ágil instrumento, cuyo diseño constituiría, sin duda, un reto investigativo ya que, de acuerdo con las primeras pruebas sobre un esbozo, las preguntas deben ser muy ordenadas, muy precisas, muy conducentes, para que el lector pueda volver sobre sus pasos y re-narrar lo que él cree que asoció en el momento (habla de "idea", "imagen", "representación"). Luego, habría que dilucidar si se está en el mundo de los conceptos tal como lo entienden Sperber y Wilson.

Potencial corolario pedagógico: si este reto fuera ganado, aportaría a la comunidad educativa vestigios sobre la evocación de las palabras, imaginarios, contextualizaciones, sentimientos, etc. y permitiría una conducción docente más técnica del proceso de desarrollo de las habilidades lectoras.

2.3 Los autores exponen el tema del *efecto contextual* que se ocasiona por procesos mentales como resultado de la interacción entre información vieja e información nueva. El efecto contextual se produce bajo la forma de eliminación de algunos supuestos del contexto, modificación de las fuerzas de algunos supuestos del contexto, derivación de implicaciones contextuales.

Puesto que en la investigación de la que se habla *ut-supra* pareciera que ciertos supuestos de los adolescentes o están ausentes o están deficientemente contruidos,

Pregunta 3 ¿sería posible indagar en la incorporación de nuevos supuestos y en la eliminación de falsos supuestos?

Responder a esta inquietante interrogante requeriría la confección de preguntas que, como en los otros casos, deberían llevar al lector también al

plano meta-cognitivo para la identificación de líneas divisorias en su conocimiento y la revelación de cuánto le aporta una nueva lectura. En un esbozo de prueba pareció posible detectar en la memoria el deslizamiento de algunos supuestos.

Potencial corolario pedagógico: si esto pudiera lograrse, también se accedería a un difícil espacio: el de la actitud de los adolescentes ante la modificación de sus conocimientos, actitud que habría que trabajar profundamente para que ella se torne plenamente positiva y favorezca así la tarea docente.

2.4 Los autores de la teoría de la relevancia creen que la noción de efecto contextual es esencial para una descripción del proceso de comprensión, ya que a medida que el discurso avanza, el oyente recupera o construye y procesa una serie de supuestos que forman el trasfondo “gradualmente cambiante” sobre el que se procesa la nueva información. Interpretar un enunciado implica ver los efectos contextuales, es decir, determinar la relevancia, y esto se logra contrapesando efecto y esfuerzo.

En función de la relevancia, se selecciona el contexto concreto, por eso, la formación de contextos está abierta a elecciones y revisiones en el curso del proceso de comprensión.

Dado que en el estudio realizado las pruebas de comprensión dejan entrever un trasfondo de contextos confusos o, al menos, difusos,

Pregunta 4 ¿cabría la posibilidad de explorar la formación de, al menos, algunos contextos concretos?

Si así fuera, el instrumento de indagación meta-cognitiva debiera presentar múltiples opciones de posibles caminos que se recorrieron para orientar al respondiente. La tarea de armado de este instrumento no se avizora fácil. Muchas instancias de prueba deberán dar una cierta conformidad para una aplicación a escala. Sin embargo, de acuerdo con una pequeña experiencia, se abre un excitante espacio de búsqueda en el mundo inferencial de nuestros adolescentes.

Potencial corolario pedagógico: ayudar al alumno a recuperar la búsqueda de contextos se convertiría en una ayuda específica para procesar meta-cognitivamente el dominio de las etapas lectoras.

3. PARA CONCLUIR

D. Sperber y D Wilson se proponen como objetivo de su libro la identificación de los mecanismos subyacentes arraigados en la psicología humana que explican cómo se comunican entre sí los seres humanos.

La investigación a la que se alude en la primera parte de este trabajo ha mostrado la conveniencia de continuar con indagaciones para intentar identificar, dentro de los mecanismos que atañen a la comprensión lectora, al menos algunos que podrían ayudar a “comprender el no comprender” de esos niños o adolescentes que han mostrado debilidad en el dominio de sus aptitudes de comunicación con lo leído; por ello, se estimó pertinente este cruce de caminos: la teoría de la relevancia con el estudio empírico de la comprensión lectora.

Toda investigación es, sin duda un desafío; generalmente, son más las dudas que las certezas. Compartir esas dudas –por eso el formato de preguntas presentado en estas páginas– origina una esperanza de compañía en el espinoso camino de la búsqueda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, G., Y G. YULE, 1993, *Análisis del discurso*, Madrid, Visor.
- COSERIU, E., 1977, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- DUCROT, O., 1982, *Decir y no decir*, Barcelona, Anagrama.
- FLAVELL, J., 1992, *Desarrollo cognitivo*, Madrid, Visor.
- FODOR, J. A., 1986, *La modularidad de la mente*, Madrid, Cátedra.
- JOHNSON-LAIRD, P Y P. WASON, eds., 1972, *Thinking: Readings in cognitive science*, CUP, Cambridge.
- LEVINSON, S., 1989, *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- LYONS, J., 1980, *Semántica*, Barcelona, Teide.
- PULMAN, S., 1983, *Word meaning and belief*, Londres, Croom Helm.
- SEARLE, J., 1997, *La construcción de la realidad social*, Barcelona, Paidós.
- SPERBER, D Y D. WILSON, 1994, *La relevancia*, Madrid, Visor
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M., 1987, *Lengua, ciencias, escuela, sociedad*, Bs. As., Colihue.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M., Y ANA M. C. DE DIAZ, 1998, "Lectura escolar adolescente: entre la comprensión y la evocación". *Bitácora*, año I, n° 1, Escuela Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- , 1997, Incidencia de los factores nivel de escolaridad y nivel socioeducativo en la comprensión lectora adolescente". *Signos*, XXX, n° 41/42, Eds. Universitarias de Valparaíso, Chile.
- VIYGOTSKY, L., 1973, *Pensamiento y lenguaje*, Bs As., La Pléyade.