

December 2022

Redefiniendo La Lectocomprensión. Una Aproximación Sociocultural

David Loyo Pérez
Universidad Veracruzana

Laura Aurora Hernández Ramírez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Loyo Pérez, David and Hernández Ramírez, Laura Aurora (2022) "Redefiniendo La Lectocomprensión. Una Aproximación Sociocultural," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1: Iss. 11, Article 3. Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss11/3>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

REDEFINIENDO LA LECTOCOMPRESIÓN. UNA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL

REDEFINING READING COMPREHENSION. A SOCIOCULTURAL APPROACH

David Loyo Pérez² • Laura Aurora Hernández Ramírez³

Resumen

En este trabajo partimos de asumir que hay diferentes maneras de conceptualizar el fenómeno de la lectura, así como implicaciones al hacerlo de una u otra manera. Una vez situados desde el enfoque sociocultural, sostenemos que la lectura tiene que entenderse como una práctica letrada vehiculizada y sostenida por las diferentes comunidades cuya identidad depende, significativamente, de sus prácticas letradas (Hyland, 2004). Por ello, es necesario modificar la manera en la que entendemos la comprensión lectora como un concepto generalizador que equipara todas las modalidades y objetivos lectores, para proponerlo, desde la lectocomprensión, como uno situado cuyos indicadores deben ser definidos, fundamentalmente, desde esas comunidades; por lo tanto, la evaluación concomitante solo podría ponerse al servicio de sus miembros. Con base en esto, se hace necesario volver a discutir los resultados de lectocomprensión obtenidos en pruebas estandarizadas para resignificarlos y dimensionarlos en su justa medida. Por último, comentamos algunas de las consecuencias de esta concepción diferente de la lectura y la lectocomprensión.

Palabras clave: Multimodalidad. Literacidades emergentes. Literacidad digital. multiliteracidades.

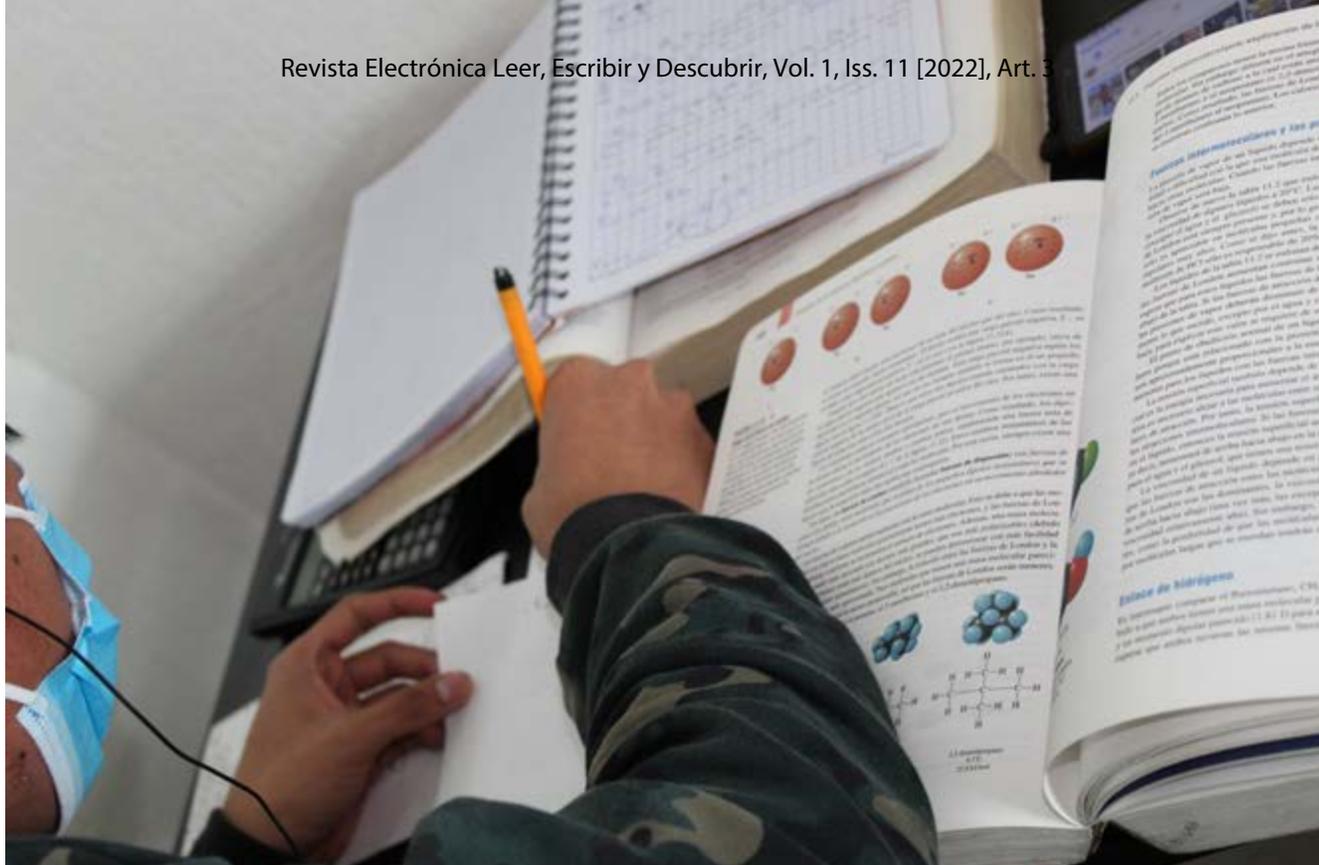
Abstract

In this work, we start by assuming that there are many ways to conceptualize the reading phenomenon and, consequently, different implications by doing in any of those ways. Once located in the Sociocultural Approach, we assert that reading must be understood as a literacy practice addressed and maintained by different communities whose identities significantly depend on its literacy practices (Hyland, 2004). For this reason, it is necessary to modify the way how we understand reading comprehension as a generalizing concept that equates all reading modalities and objectives, to propose it as a situated one whose indicators must be defined, fundamentally, from those communities; therefore, only its members could use the concomitant evaluation. Based on this statement, results on reading comprehension obtained by standardized tests must be re-discuss to re-signify them and dimension them. Finally, we argue some consequences of this different reading and reading comprehension conceptualization.

Keywords: Reading Comprehension. Sociocultural Approach. Discursive Communities.

2) Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana. Psicólogo y Especialista en Métodos Estadísticos por la Universidad Veracruzana y Maestro en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, dloyo@uv.mx.

3) Universidad Autónoma de Tlaxcala. Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en la licenciatura en Enseñanza de Lenguas y, en la actualidad, es Coordinadora de la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas de la misma Facultad, lauraaurora.hernandez@uatx.mx.



Archivo Consejo Puebla de Lectura. Ángel Hernández Galindo.

Introducción

Desde hace ya varios años se ha sugerido que los textos constituyen la tecnología más potente para comunicar el conocimiento y que la lectoescritura, particularmente en el ámbito disciplinar, deviene un vehículo imprescindible para la asimilación y construcción, no solo de dicho conocimiento, sino también de las polémicas internas de cada área científica que enriquecen la discusión y que las hacen evolucionar constantemente (Parodi, 2010). Teniendo en cuenta estos aspectos, se vuelve impensable que continúen egresando de las aulas de las universidades profesionistas que, tal como evidencian diversos autores, manifiestan serias dificultades para leer como se espera de ellos de acuerdo con el nivel educativo en el que se encuentran (Guiot-Vázquez, 2014; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014; Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2013; Parodi, 2003, entre muchos otros).

Pese a esto, hablar de los problemas que aquejan a los estudiantes en materia de lectoescritura casi en cualquier nivel educativo, pero sobre todo en el universitario, empieza a ser un lugar común en la producción teórica que analiza desde diferentes

perspectivas la lectoescritura y la formación académica y disciplinar. Consideramos, sin embargo, que esta multiplicidad de perspectivas, así como la incompreensión de sus marcos e implicaciones teóricas podrían estar condicionando no solo el que el problema se presente, sino que, además, prevalezca pese a los múltiples esfuerzos por palearlo.

Con esto en mente, nuestro propósito es discutir la necesidad de reconceptualizar lo que ahora proponemos como lectocomprensión, cobijados por una de estas perspectivas: la sociocultural. Y desde allí ofrecer una interpretación diferente del fenómeno y sus problemas, de la manera en la que debemos evaluarlo y de las posibilidades para intervenir la situación actual.

Así pues, en este trabajo, mismo que resulta de una investigación mayor (ver Loyo Pérez, 2022), ponemos en perspectiva las diferentes aproximaciones para el estudio del fenómeno, analizamos los orígenes de la aproximación sociocultural y sus implicaciones y presentamos para su discusión nuestra propuesta sobre cómo entonces tendría



Archivo Consejo Puebla de Lectura. Ángel Hernández Galindo.

que entenderse la lectocomprensión para, con base en esta, discutir lo que la evaluación educativa ha venido sugiriendo sobre los desempeños de los estudiantes.

A manera de preámbulo, consideramos que las dificultades supuestamente evidenciadas por los estudiantes no son responsabilidad exclusiva de ellos, sino predominantemente de la comunidad disciplinar que los educa, por un lado, y de la forma en la que se evalúa el grado de comprensión que alcanzan, por otra. Asimismo, que bien llevada a la práctica una concepción sociocultural de la lectura podría resolver con mayor efectividad ambas cuestiones.

Hacia una conceptualización sociocultural de la lectocomprensión

Si bien es cierto que pueden reconocerse múltiples propuestas en torno al estudio de la lectocomprensión, de la mano de otros autores, aquí vamos a concentrarlas todas ellas en tres grandes perspectivas, atendiendo casi exclusivamente a sus similitudes antes que a sus divergencias. Es decir, en tanto que no hay un consenso claro entre los límites teóricos de una y otra, la exposición que sigue parte de una conceptualización ideal de cada perspectiva antes que de una descripción pormenorizada de ellas. Tales perspectivas son

la de transferencia de la información, la psicolingüística y el enfoque sociocultural (ver, por ejemplo, Monroy Romero y Gómez López, 2009; Parodi, 2003 y Cassany, 2009).

Si bien cada una representa una modificación sustancial a la manera en la que se concibe, explica y atiende el fenómeno de la lectocomprensión, producto de transforma-

ciones en múltiples campos disciplinares como lo son la lingüística, la psicología y la informática; aún actualmente coexisten aplicaciones desde la mirada más arcaica que corresponde a la perspectiva de transferencia de la información hasta la más actual que vendría a ser el enfoque sociocultural. En el peor de los casos, es posible encontrar trabajos que parten de conceptualizaciones socioculturales, pero que llevados a la práctica evidencian un pensamiento anclado en la transferencia de la información o en el procesamiento cognitivo del texto (Manzano, Ibarra y Bravo, 2019; Pinchao Benavides, 2018; De Luna Meza, 2017; Ospina Chica y Londoño Vásquez, 2015; Torres Maldonado, 2015). Es por esto por lo que resulta particularmente relevante entender el enfoque sociocultural bajo la luz de las afirmaciones de las otras perspectivas, en tanto que lo sociocultural no niega lo dicho por estas, sino que representa, en todo caso, un giro de tuerca sobre los aspectos que se tienen en cuenta para explicar la lectocomprensión.

Perspectiva de transferencia de información

Esta primera perspectiva tuvo su auge durante el desarrollo de las ciencias computacionales, ya que tomó de la interpretación más literal de la *analogía del ordenador* la fuente para la explicación del

procesamiento de la información. Dicho procesamiento es modular en el ordenador. Esto quiere decir que las tareas se dividen en tareas menores para las que existen módulos altamente especializados en resolverlas. Cada *microtarea* es resuelta y pasa a un nivel superior de procesamiento. Con cada paso, la experiencia global de la *macro tarea* atendida se va integrando paulatinamente.

Así, por ejemplo, aunque no sea del todo fiel a la teoría, explicar el procesamiento necesario para la lectura implicaría un módulo involucrado en la discriminación de si los estímulos del medio pueden ser leídos o no (distinguir entre imágenes y grafías). Una vez reconocidas las grafías, un módulo superior podría involucrarse en la discriminación entre grafías que corresponden a letras, a palabras o a secuencias de palabras. Uno más a la discriminación entre grafías de nuestro sistema de escritura. Una vez visto esto, un módulo superior encargado de analizar si tales grafías están organi-

zadas en un orden que permita leerlas o no. Y así sucesivamente hasta integrar la tarea de la lectura tal como la percibimos.

Con base en esta aproximación, se describieron dos modelos teóricos para explicar cómo la transferencia de la información del texto al lector podía facilitarse o dificultarse dependiendo de las características de uno y de otro. El primero de ellos, llamado *up-down* o modelo de procesamiento descendente (Parodi, 2003), sugiere que una transferencia adecuada depende esencialmente de las capacidades del lector para decodificar lo puesto en texto. Es decir, este modelo asume que si el lector posee todos sus procesos cognitivos intactos será capaz de realizar el proceso de decodificar el código verbal escrito y, por lo tanto, recuperar la información que –se entiende– está explícita en el texto.

Es por esto por lo que desde esta mirada se realizaron estudios sobre los procesos cognitivos del lector implicados en la decodificación: reconocimiento de palabras, extracción de significado, memoria de trabajo, fluidez lectora, correspondencia grafema-fonema, entre otros (Dubois, 1991; como se citó en Monroy Romero y Gómez López, 2009). En otras palabras, se ha hecho un verdadero esfuerzo por describir las características idóneas del lector. Características que pueden ser entrenadas y puestas en marcha indistintamente del texto, del lector, del escritor, del lugar y del momento en el que se lee.

El segundo modelo, denominado *bottom-up* o modelo de procesamiento ascendente (Parodi, 2003), a diferencia del anterior, pone su atención en las características formales del texto y considera que cualquier interferencia en la adecuada transferencia de la información está asociada a la incapacidad del autor para comunicar de manera *correcta* sus ideas o pensamientos. Esto implica que si el escritor sigue una serie de reglas para escribir su texto logrará, sin lugar a duda, que su contenido sea comprendido por cualquier lector.



Archivo Consejo Puebla de Lectura. Ángel Hernández Galindo.

Con esto en mente, se han realizado trabajos que buscan analizar la influencia de tales características sobre la capacidad para decodificar. Entre ellas, la extensión del texto o sus párrafos, la cantidad de palabras, la disposición de los elementos gramaticales en la oración, etcétera. Básicamente, se ha pretendido describir las características idóneas del texto, mismas que podrían ser aplicadas a cualquiera de ellos, independientemente del lector, de su objetivo social, de la comunidad en la que se escriba y la comunidad en la que pretenda hacer eco.

Se da por descontado que en ninguno de los casos se habla necesariamente de comprensión, en tanto que la noción de lectura entendida como la transferencia de la información remite solo al proceso de oralización, ya que el significado del texto está contenido en las palabras y oraciones que lo componen. Por lo tanto, la confirmación de que la transferencia se ha conseguido con éxito no puede sino observarse en la evocación del texto, tal como este haya sido leído o, lo que es lo mismo, la capacidad para memorizarlo y recordarlo (Dubois, 1991; como se citó en Monroy Romero y Gómez López, 2009). Como puede asumirse, el papel del lector se remite exclusivamente a la decodificación que le garantiza el dominio del código verbal escrito.

Perspectiva psicolingüística

Son muchas las propuestas que pueden cobijarse bajo esta mirada, sin embargo, resulta común a todas ellas la idea de que la lectocomprensión solo es posible en la interacción a través de complejos procesos cognitivos entre lector y autor a partir del texto⁴. Esto implicaría, por ejemplo, que para que una comprensión adecuada pueda darse es requisito indispensable que haya *esquemas cognitivos* comunes entre autor y lector. Estos esquemas –entendidos como la unidad mínima de información que se almacena en la *estructura cognitiva* tanto del lector como del autor (Rumelhart, 2003)– permiten representar y representarse el mundo, de modo que cada nueva



Archivo Consejo Puebla de Lectura

información asimilada provoca una reestructuración de las relaciones entre los conocimientos previos involucrados en la integración de la nueva información. Y esto fomentará múltiples nuevas conexiones y relaciones que darán como resultado una estructura cognitiva mucho más potente, para enfrentarse tanto a más complejas tareas de la vida diaria como a nuevos contenidos en los textos por leer (Parodi, 2003).

Otra brillante aportación bajo esta perspectiva fue la reconceptualización del texto como unidad mínima de significación y la incorporación de la noción de coherencia como criterio de definición de lo que se considera como tal. Esto quiere decir que, para que un texto sea visto como tal, dependiendo de su extensión, debe evidenciar tanto coherencia interna como externa (Parodi, 2010; Peronard, 1992). Así pues, tratándose de textos breves, deben resultar coherentes con respecto al contexto en el que se producen. Las señaléticas son un buen ejemplo de este caso: una señal que indique la velocidad máxima de circulación resulta coherente en las vialidades de una ciudad, pero no dentro del pasillo de un supermercado.

Por su parte, los textos extensos deben evidenciar ambos tipos de coherencia. En este caso, la coherencia externa deja de ser simplemente resultar congruente con el contexto, sino que implica también tomar en cuenta otros factores del evento comunicativo en el que se presenta. Entre ellos, los interlocutores y el registro empleado en su producción. Es decir, el texto resultará coherente en la medida en la que su

⁴ Es por esto por lo que a esta perspectiva también se le conoce como *interactiva*.



Archivo Consejo Puebla de Lectura

productor corresponda con la idea que el lector tiene con respecto a quién debiera producirlo, lo dirija al público que se asuma que debiera recibirlo y lo produzca con un lenguaje adecuado para el tipo de texto que se elabore.

Asimismo, para alcanzar la coherencia interna es necesario que la serie de proposiciones que contiene el texto formen totalidades conexas entre ellas y con respecto al o a los objetos a los que se refieren (Peronard, 1992). En otras palabras, implicaría que a lo largo de todo el texto el lector sea capaz de identificar que hay sentido entre las diferentes partes que componen el texto, y que entre todas ellas se hace referencia a un mismo tema o a múltiples de ellos, siempre que tengan sentido unos con otros.

Con base en esto, se habla de diversos niveles de representación semántica (Parodi, 2003). Una de ellas, siguiendo a van Dijk y Kintsch (1983), implicaría que el lector ha generado una representación pormenorizada de lo que dice el autor en su texto y, por lo tanto, que sería capaz de reproducir lo dicho. A esta representación se le llama *microestructura*. Otra de estas representaciones –denominada *macroestructura*– implicaría que el lector no solo reproduce lo dicho, sino que además

es capaz de generar una abstracción global de naturaleza semántica de lo expuesto por el autor. Esta es una representación que se construye a partir de la asimilación de la microestructura, pero que en ningún momento puede reducirse a esta. Es decir, sus naturalezas son distintas en tanto que las operaciones mentales que se ponen en marcha para generarlas también lo son. Por decirlo de alguna forma, la primera transcribe, mientras que la segunda, resume.

Sin embargo, ambas están fuertemente asociadas a las nociones de coherencia textual interna y externa, las cuales resultan ser una condición imprescindible para que la representación mental del texto –en cualquiera de sus niveles– pueda lograrse. Asimismo, todo este procesamiento demanda la realización de una compleja serie de operaciones a las que denominamos inferencias (Martínez, 2013).

Con base en lo dicho hasta aquí, es innegable que esta segunda perspectiva trajo consigo una revolución con respecto a cómo es entendido el papel del sujeto que lee (Parodi, 2003) y, consecuentemente, sobre la manera de concebir lectura y lectocomprensión. Hemos dicho que leer no es exclusivamente decodificar, sino que requiere de

un procesamiento activo de la información y de interpretar el texto a partir del contexto en el que se produce y consume. Por lo tanto, la comprensión deja de ser valorada solo a partir de lo que se recupera de la memoria del lector, sino que se entiende como una construcción interpretativa de lo dicho.

Perspectiva sociocultural

Comunidades, prácticas y configuración sociocultural

Llegados a este punto, resulta evidente que circunscribirse a una u otra postura va a significar que lo que se afirme sobre el fenómeno de la lectocomprensión cambie tanto en sus causas como en sus consecuencias. Sería normal esperar que puestos entonces desde la perspectiva sociocultural se argumente en contra de las posturas previas, sin embargo, esta nueva mirada no niega lo dicho por las anteriores, sino que, incluso, considera que los procesos que se ponen en marcha para la decodificación del texto y para inferir su representación semántica son *sine qua non* para la lectura. Es indiscutible que para leer deben reconocerse las grafías impresas en el papel o proyectadas en la pantalla, tal como sugiere la perspectiva de transferencia de la información; y que –en tanto sujetos cognitivos– analizamos el mundo desde marcos interpretativos que se obtienen a partir de experimentarlo, tal como defiende la perspectiva psicolingüística (Cassany, 2009; Parodi, 2003).

¿Qué, pues, la hace diferente? Partamos de entender de dónde surge esta aproximación. Para ello, tomamos en cuenta tres raíces: la teoría de las prácticas sociales, la noción de comunidad y el proceso de interiorización de los artefactos culturales. Vistas estas tres, podemos hablar de configuración sociocultural de los sujetos.

Para iniciar, de acuerdo con Reckwitz (2002), puede entenderse como *prácticas sociales* al amplio conjunto de patrones rutinarios de acción que conlleva realizar cada una de las actividades

que llevan a cabo las personas. Si se analiza, cada una de estas actividades implica un bloque de elementos que la dotan de sentido, tanto para quienes la realizan como para quienes la observan, siempre que compartan la misma cultura. Tales elementos son determinados objetos, un saber sobre cómo y para qué usarlos, formas particulares de comportarse, de desear, de pensar y de motivarse, entre otras.

Pensemos en la práctica que, para efectos de este ejemplo, denominaremos como *ir a la tiendita de la esquina*. En México, y seguramente en Latinoamérica, esta es una práctica bastante común para un amplio sector de la población. Uno va a este establecimiento cuando tiene necesidad de comprar algo o antojo de algún tipo de golosina. Para que cualquiera de estos objetivos se cumpla, el practicante debe conocer la ubicación de una *tiendita* o saber qué hacer para llegar a una (usualmente, preguntarles a las personas en la calle). También debe saber que es requisito indispensable poseer dinero y, adicionalmente, que es posible realizar un intercambio comercial con este. Debe poseer también un conocimiento sobre la etiqueta que el evento demanda, esto es, si la tiendita, tal como su nombre sugiere, se encuentra ubicada en la esquina de la cuadra, tal vez pueda asistir vistiendo la ropa de casa (que ya es diferente de la etiqueta que demanda ir al supermercado, por ejemplo). Conlleva también saber cómo dirigirse al empleado o dueño de la *tiendita*. Este esperará y probablemente demande un saludo: buenos días, buenas tardes... Y así en más.

Tal como en este ejemplo, podemos rastrear la serie de elementos que hacen juego para formar diferentes prácticas sociales. Los elementos, en conjunto, son indispensables para que la práctica se realice. Por ejemplo, no puede pensarse en ir a la tiendita de la esquina sin llevar dinero o sin tener que pagar eventualmente por lo pedido. Pero la práctica no se reduce a ninguno de esos elementos. Volviendo al ejemplo, el dinero no hace la práctica de ir a la tiendita de la esquina.

Todos estos elementos detrás de cada una de las actividades que realizamos, desde la postura de la teoría de las prácticas sociales, permiten entender tanto el orden como el mantenimiento social. Además, la serie de prácticas que se gestan dentro de los diferentes grupos que conforman la sociedad generan identidades que permiten distinguir entre un nosotros y un ellos (Montenegro Martínez, 2004). Aquellos que hacen y aquellos que no hacen como nosotros. Y en este reconocerse como grupo se gesta una *comunidad* que no puede entenderse sino dentro de su carácter histórico y dinámico generador de cultura y, además, derivados de esta última, una serie de habilidades y recursos que comparten sus miembros y que en el hacer diario la perpetúan (Montero, 1998; como se citó en Montenegro Martínez, 2004).

Para Vygotsky, tales habilidades y recursos son considerados como *artefactos culturales*. Estos son toda manifestación de la creatividad humana puesta en marcha para entender y mejorar las condiciones del mundo material a su alrededor. Por supuesto, los sujetos no vienen al mundo poseyéndolos, sino que los adquieren en la interacción diaria con los otros que le muestran al novel no solo los artefactos sino sus usos adecuados. Así pues, en el desarrollo del sujeto, la adquisición de todos ellos (también llamados funciones psicológicas) va a requerir de un proceso de *interiorización*. Esto es, la asimilación paulatina del proceso que acontece primero en el plano social, entre sujetos, para después replicarlo en el plano individual, dentro del sujeto. Y esto se logra, precisamente, participando en las prácticas de la comunidad de la que se forma parte.

Es por esto por lo que, para Vygotsky, el desarrollo del sujeto solo es posible en su interacción con los otros. De esta afirmación hace particularmente eco el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Ambos artefactos esenciales para el sujeto son producto del desarrollo cultural y, para volverse funciones psicológicas intrasubjetivas, demandan del acompañamiento de los pares. El sujeto piensa y habla como las comunidades a las que pertenece debido a que desde el nacimiento está estrecha e

inevitablemente relacionado con el medio –en el que se desenvuelven los sujetos que lo traen al mundo– a través de la aplicación de un “pensamiento activo, práctico, orientado hacia la realidad” (Duque Serna y Packer, 2014, p. 37). Este pensamiento lo lleva eventualmente a construir sentido tanto en sus acciones como en su lenguaje.

Por ejemplo, Vygotsky explica que en el infante no existe la noción del significado de señalar un objeto con la mano. Este signo muy probablemente inicia simplemente como un intento por alcanzar algo que está a la vista. No es sino hasta que un cuidador acude al pequeño y se percata de su esfuerzo que la situación cambia. El cuidador interpreta la acción y podría responder, por ejemplo, nombrando el objeto o alcanzándolo al menor. Eventualmente, el niño será capaz de interpretar que su acto original engendra una reacción no en el objeto de su atención, sino en los otros y, entonces, su movimiento original se transforma en el acto de señalar.

En este sentido, el significado se interioriza de manera intersubjetiva, en la interacción, a través de un proceso de *generalización*. Esto quiere decir que la asignación de símbolos no es una asociación simple entre símbolo y significante, una palabra y un objeto, sino una colección de múltiples experiencias a las que se les asigna un símbolo, de modo tal que las palabras etiquetan grupos de experiencias, no objetos concretos. Pero esta asignación no es individual, sino social: se nombra el mundo que es relevante para los sujetos del grupo humano al que pertenecemos. Así pues, “*usar una palabra es usar una clase de experiencia que es relevante para la comunidad de usuarios del lenguaje*” (Duque Serna y Packer, 2014, p. 36).

En este punto, teniendo en cuenta estas tres perspectivas (prácticas sociales, comunidad e interiorización), deberíamos estar de acuerdo en que lo sociocultural no es una variable ni un conjunto de ellas que nos permitan clasificar o calificar a los sujetos, sino que hace parte esencial de las múltiples identidades de cada uno de estos. Identidades que se configuran a partir de los roles que

juegan dentro de las diferentes comunidades de las que forman parte a lo largo de su desarrollo e historia de vida. De modo que, en tanto que las comunidades y sus respectivas culturas son múltiples al interior de cada una de las sociedades, podemos asumir que en una misma sociedad encontraremos sujetos cuyas características son también múltiples, aunque, en apariencia, sus funciones psicológicas puedan resultar uniformes.

En otras palabras, las comunidades, a través de sus prácticas sociales, engendran formas particulares de ser y de estar en el mundo, de ver y de pensar el mundo, y los sujetos que forman parte de estas interiorizan y manifiestan tales formas de ser, de estar, de ver y de pensar el mundo en las prácticas que realizan. Básicamente, se configuran socioculturalmente a la medida de las comunidades de las que forman parte. E, incluso, pueden manifestar identidades que, puestas una frente a la otra, resultan contradictorias u oponibles.

Literacidad. El nexa entre lo sociocultural y la lectocomprensión

Como ya adelantábamos en el apartado anterior, una sociedad dista mucho de ser una unidad homogénea de sujetos, sino que puede asumirse como una pluralidad de comunidades que gesta, cada cual, su propia cultura con sus respectivas prácticas sociales y sus respectivas también formas específicas de ser, de estar, de ver y de pensar el mundo. En tanto que son múltiples, estas formas pueden ser similares o disímolas, y también tener mayores o menores grados de acuerdo. La cuestión se complejiza cuando tenemos en cuenta que los sujetos de estas múltiples comunidades no permanecen por siempre dentro de aquella que los vio nacer y crecer, sino que forman parte al mismo tiempo de muchas de ellas y que tienen que vincularse con otros a través de las instituciones que generan y son sostenidas por la sociedad.

Un ejemplo particularmente relevante de este fenómeno lo encontramos en la escuela, institución por la que atraviesa casi invariablemente cada uno de los sujetos de una sociedad. ¿Quién

decide qué prácticas son las que se valoran al interior de esta institución? Gee (2005) ofrece una respuesta al sugerir que las comunidades encumbradas en el poder son las que vierten sus *Discursos* (sus maneras de ser, de estar, de ver y de pensar el mundo) en las instituciones sociales (ver también Street y Street, 1991). Así pues, podemos distinguir entre *Discursos hegemónicos* de, llamémoslos, *discursos periféricos*. De modo que las instituciones van a perpetuar ciertas identidades (las de los sujetos de las comunidades y discursos hegemónicos) en detrimento de otras (las de los sujetos de las comunidades y discursos periféricos). En consecuencia, lo que se valora en la escuela no es simplemente el desempeño de los sujetos, sino su grado de adecuación al Discurso que da forma a la escuela y que la escuela –como institución– sostiene.

Esto puede verse reflejado en el estudio etnográfico realizado, en 1982, por Heath. Esta autora buscaba analizar los modos en los que la alfabetización hacía parte del contexto cultural de tres comunidades diferentes y cómo estas diferencias pueden resultar problemáticas cuando no se condicen con las prácticas de las comunidades que ostentan los discursos hegemónicos. Ella reportó que los niños de cada una de las comunidades analizadas tenían maneras particulares de insertarse en los eventos letrados a partir de las prácticas que realizan sus comunidades. Así, por ejemplo, los niños cuyo contexto sociocultural difería del contexto hegemónico tendieron a manifestar mayores problemas para adecuarse a las demandas escolares. En cambio, los niños que pertenecían a las comunidades hegemónicas estaban usualmente en interacción con prácticas cotidianas que son similares a las de las instituciones. Un ejemplo preciso es el de la lectocomprensión. Aquí la autora expone que, a través de la práctica del *cuento de la hora de acostarse*, misma que se acompaña por preguntas del tipo *¿qué es tal?*, los niños de la comunidad hegemónica practicaban lo que posteriormente serían las preguntas que los docentes les harían en clase para evaluar su capacidad de comprender el contenido de los textos (Gee, 2005).



Archivo Consejo Puebla de Lectura

La cuestión está en que no basta con asistir a la universidad para interiorizar el complejo entramado de prácticas que se realizan dentro de esta, ya que, si bien los miembros de ciertas comunidades disciplinares pueden ser *ubicados* en universidades y centros de investigación, lo que verdaderamente les da identidad y reconocimiento social es la investigación científica que realizan

Por supuesto, aunque este tipo de práctica pertenezca a lo que en la investigación sobre lectoescritura se conoce como géneros vernáculos (es decir, aquellos que son llevados a cabo en contextos no institucionalizados) y los que se demandan en la escuela pertenezcan a los géneros escolares y académicos, y requieran –para su correcta producción– de instrucción formal, no cabe duda de que la correspondencia entre los géneros vernáculos de las comunidades encumbradas en el poder y, por lo menos, los géneros escolares más básicos, pone en desventaja a los sujetos pertenecientes a las comunidades de por sí menos privilegiadas cuyas prácticas difieren de las institucionales.

Este último problema se exagera en el nivel educativo superior en el que no solo cambian las exigencias que un sujeto puede enfrentar dentro de la institución educativa, sino que, además, encara la cultura propia de la comunidad disciplinar de la que intenta formar parte. Estamos afirmando, entonces, que es la comunidad disciplinar, tal como ocurre en cualquier otra comunidad, la que debe enseñar a sus nóveles las prácticas que realizan. Esto sugiere que no basta con impartir el contenido disciplinar, sino que, además, hay que hacer evidentes las formas de ser y de estar en el mundo asociadas a dicha comunidad.

y, como parte de este proceso investigativo, la producción de textos escritos (Navarro, 2013). Es en los textos, en los géneros discursivos escritos que producen los miembros de las comunidades disciplinares, donde se disputan, delimitan y mantienen marcos epistemológicos y académicos propios, y se gestan organizaciones de poder impuestas por las dinámicas y actividades que son comunes a sus integrantes (Navarro, 2013; Hyland, 2004). En este sentido, para que un sujeto devenga miembro de la comunidad disciplinar tiene que ganar dominio sobre este tipo de prácticas y los eventos letrados en los que acontecen (Parodi, 2015).

En este contexto, leer y escribir pasan de ser un conjunto simple de habilidades y técnicas para inscribirse en un complejo entramado de relaciones políticas, históricas y culturales. Se entiende a los eventos letrados no solo como cualquier ocasión en la que un texto es leído o producido, sino como conjuntos de prácticas avaladas institucionalmente que privilegian el consumo y producción de unos tipos de géneros discursivos sobre otros, por lo que también son una manifestación de los discursos que les dan forma. Los eventos letrados en su interior cuentan con una historia y un desarrollo tanto a nivel cultural como personal. Es decir, así como uno ha llegado a cierto nivel de competencia en la producción de algún género

discursivo, también las comunidades han venido desarrollando formas de refinar el género que se produce para alcanzar determinados objetivos sociales (Barton, 1994).

Por todo esto, la clásica distinción entre sujetos alfabetizados y no alfabetizados resulta insuficiente para explicitar lo que se pone en juego al participar de los diferentes eventos y prácticas letradas en las que nos inscribimos a partir de las comunidades de las que formamos parte. Los sujetos que han sido alfabetizados o instruidos para hacer uso de la forma gráfica del código verbal (leer y escribir) no necesariamente están capacitados para participar de las diferentes prácticas letradas ni de insertarse competentemente en los diversos eventos letrados como sugerirían las perspectivas previamente descritas (Street y Street, 1991). Esta limitación ha llevado a plantear una conceptualización más potente para incluir lo altamente complejo que resulta el fenómeno de la lectura desde la perspectiva sociocultural. Así, López-Bonilla y Pérez Frago (2014) explican que esta necesidad ha sido cubierta por el término *literacidad*.

Dicho término sirve para expresar de manera más precisa la serie compleja de aptitudes, actitudes, valores, cogniciones, motivaciones, roles y objetivos que requiere participar de manera adecuada en los diferentes eventos letrados en los que nos inscribimos o somos inscritos (incluidos el consumo y producción de géneros discursivos escritos) (López-Bonilla y Pérez Frago, 2014; Cassany y Castellá, 2010; Barton, 1994); señala lo que los sujetos hacen con la lectura y la escritura al insertarse en prácticas letradas específicas (López-Bonilla y Pérez Frago, 2014; Barton, 1994), designa las prácticas y eventos letrados de ámbitos particulares de acción así como su desarrollo (López-Bonilla y Pérez Frago, 2014; Barton, 1994; Street y Street, 1991) y refiere a un sistema simbólico que nos permite representarnos y representar a otros el mundo (Barton, 1994).

En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construc-

ción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (Cassany y Castellá, 2010, p. 354).

Podemos decir, entonces, que hay un tipo de literacidad asociada a cada una de las comunidades disciplinares que produce y es producida, a su vez, por los eventos letrados de dicha comunidad. Esto involucra, al igual que en las prácticas sociales más generales, patrones rutinarios de acción, determinados textos, un saber sobre cómo usar esos textos y qué hacer con ellos; formas particulares de construirse una identidad frente al texto –como lector y como escritor–, de desear ciertos objetivos a través de ellos, de pensar al respecto y de motivarse a leer y producirlos, entre otras. De tal suerte que los textos que leemos, producimos y comprendemos son, en realidad, ejercicios de tipos particulares de literacidad.

A partir de estos y otros trabajos, ahora sabemos que pensar la lectura, la escritura e, incluso, la oralidad como procesos individuales no es suficiente, sino que solo es posible entenderlas en su raigambre sociocultural, determinadas por el juego de interacciones entre el sujeto y su contexto, entre su comunidad y sus prácticas.

La literacidad no es algo dado, ni un simple conjunto de habilidades y técnicas necesarias para una gama de competencias educativas, tal como la literatura anterior lo sugería. Las prácticas de literacidad no son ni neutrales ni un simple asunto que concierne a la educación: estas son múltiples, contradictorias e imbuidas de ideología (Street y Street, 1991, p. 181).

Es decir, leemos siempre cobijados por un contexto que es histórico, político, social y cultural que puede poner en entredicho nuestra asumida capacidad para participar de cualquier evento letrado por el mero hecho de dominar el código verbal escrito. Esto mismo lleva a considerar que las prácticas que demandan algún tipo de literacidad son múltiples, por lo que podemos hablar de múltiples literacidades y, más allá, de comunidades que privilegian determinados tipos de literacidad (Ivanič y Moss, 2004; Barton, 1994).

En nuestra compleja cultura, las diferentes literacidades se superponen. Personas que parecen pertenecer a una comunidad de escritura reconocible pueden, en efecto, tener conocimiento pasivo y comprensión de otras. Los individuos pueden pertenecer, al mismo tiempo, a muchas comunidades de escritura: 'horizontalmente', de acuerdo, por ejemplo, con geografía, clase, o raza y, 'verticalmente', por membresía institucional, social, laboral, de estudio y comunitaria. (...) cada situación exigirá diferentes prácticas de escritura (Ivanič y Moss, 2004, pp. 219-220).

La cuestión aquí está en que, a pesar de saber que los sujetos se inscriben en las prácticas letradas a partir de los eventos letrados que llevan a cabo en sus comunidades, la evaluación educativa deja esto de lado para privilegiar una evaluación de la lectocomprensión, basada en una perspectiva individualista que, a grandes rasgos, solo puede darnos información sobre lo que los sujetos no logran hacer, porque la comunidad que los evalúa no se los enseña o porque la comunidad de la que provienen no privilegia esa forma de interacción. Este tipo de evaluación dista mucho de ofrecer una solución para entender qué es lo que sí hacen y pueden lograr nuestros estudiantes.

Especialmente en el nivel universitario en el que los miembros de las comunidades disciplinares tenemos expectativas más o menos claras sobre el desempeño requerido, resulta imperante cambiar el foco de atención de las habilidades solo cognitivas para analizar las prácticas letradas de

los estudiantes y así proponer formas diferentes de enfrentarlos al conocimiento disciplinar contenido en los textos.

Definir y evaluar la lectocomprensión

Con base en lo dicho hasta ahora, puede afirmarse que lo que entendemos por lectocomprensión depende estrechamente de la perspectiva teórica desde la cual se conciba. Así, de acuerdo con la perspectiva de transferencia de información, comprender es ser capaz de reproducir lo leído; desde la perspectiva psicolingüística, es ser capaz de reconstruir el significado intencionado por el autor a partir de lo contenido en el texto –implícita o explícitamente– haciendo uso de estrategias y procesos cognitivos. Por su parte, la perspectiva sociocultural advierte que la lectura debe ser dimensionada en el complejo entramado de relaciones sociales que sostienen unas prácticas sobre otras, pero carece de una definición precisa de lo que debemos entender por comprensión, ya que esta se incluye dentro de un fenómeno de orden superior al que denominamos literacidad, o se define, de acuerdo con Cassany y Castellá (2010), como lectura crítica.

Consideramos, sin embargo, que tal definición es necesaria para su adecuada identificación dentro de las prácticas letradas que demandamos a nuestros estudiantes y los fines pedagógicos que derivan de esto. Lo problemático de este fin está en atenderlo sin desviarse de los límites teóricos que esta perspectiva sostiene. Esta es parte de lo que Cassany (2003) considera que ha venido a llamarse la época del *post proceso*, en el sentido de que rechaza la idea de que lectura y comprensión puedan ser entendidas como procesos psicológicos y niega, al mismo tiempo, que pueda asumirse que todos hacemos lo mismo cuando leemos y escribimos.

Aunque, en términos generales estamos de acuerdo con estas afirmaciones, no coincidimos con sus implicaciones. Esto, básicamente, porque niega la posibilidad de prestar atención al procesamiento cognitivo del que, afirmamos, requieren

tanto la lectura como la comprensión. Por otro lado, Cassany y Castellá (2010) argumentan que el significado del texto solo puede ser entendido dentro de un contexto que es social, político y cultural, por lo que los lectores lo interpretan en función de una configuración histórica y localmente determinada. Esto implica que tal interpretación es relativa y uno se posiciona como lector crítico (es decir, comprende) solo en el momento en el que es capaz de reconocer la relatividad tanto en su interpretación como en las de los demás. Al mismo tiempo, estos autores contemplan que para comprender es menester que el lector rescate tanto el contenido como la ideología vertidas por el autor en su texto [entendida esta última como "el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura" (p. 369)] para así situarlo en su contexto sociocultural de producción, reconocer la interacción en la que el género discursivo lo involucra y estimar el efecto que el discurso del autor produce tanto en la comunidad de destino como en sí mismo.



Archivo Consejo Puebla de Lectura

Contrario a esta idea, consideramos que debe tenerse en cuenta –tal como hemos afirmado en apartados anteriores– que los artefactos culturales (lectocomprensión incluida) se desarrollan al interior de las distintas comunidades, por lo que hay que atender sus características, demandas y objetivos. Es decir, los factores contextuales que configuran la situación en la que el sujeto lee y

cómo dichos factores guían o deberían guiar sus interpretaciones de otro productor de discurso (Morales y Cassany, 2008). Sin caer en un relativismo ingenuo, nos referimos a que no en todos los casos será demandada una lectura en el sentido que Cassany y Castellá (2010) la sugieren, aun cuando en algunos contextos esta pueda constituir el nivel al que habrían de aspirar los lectores (aunque, en definitiva, no todos).

Lo que afirmamos es que debemos parar la pretensión de ofrecer definiciones de lectocomprensión que puedan aplicarse a todas y cada una de las situaciones en las que se lee y que, en cambio, se sitúen, de manera general, en los límites de un género discursivo y, de manera particular, en el nivel educativo superior, al interior de una práctica letrada de una comunidad disciplinar. Esta propuesta parte del hecho de que, si bien pueden haber *habilidades* generales implicadas en todos los actos de lectura (por ejemplo, la decodificación de las grafías) y objetivos idóneos que perseguir con esta práctica (por mencionar alguno, reconocer la ideología del autor), no es sino en la interacción que conlleva cada uno de los géneros discursivos que produce cada comunidad donde puede hablarse de actividades específicas que conducen a la comprensión de lo intencionado por un autor en su texto.

Una muestra de esta afirmación la da Cabrera García (2019) en su presentación del libro *La ironía discursiva como enunciación polifónica en el Eutidemo de Platón*, escrito por Gutiérrez Rueda. En esta, el autor comenta:

el valor de este libro radica en que (...) trata de responder (...) a un conjunto de preguntas que debería plantearse cualquier *lector filosófico* de la obra de Platón: ¿en qué consiste la ironía platónica?, ¿cómo podemos identificarla?, ¿cuál es su función?, ¿qué quiere decir en realidad cuando emplea la ironía? Estas y otras preguntas son ineludibles si queremos comprender adecuadamente el pensamiento de Platón (p. 2. Las cursivas son nuestras).

Con esto, Cabrera García (2019) sugiere que el *Eutidemo* puede caer en cualquier par de manos, pero que quienes quieran preciarse de filósofos deben hacer algo diferente a lo que un lector común o de cualquier otra disciplina haría frente al texto. Es decir, este escrito que forma parte de un género discursivo se inscribe dentro de una práctica letrada de una comunidad que demanda una manera específica de actuar frente a él. Y, así, no se requiere exclusivamente saber quién dijo qué y a quién (en tanto se trata de un diálogo), sino de ser capaz de comprender cómo lo dijo, para qué lo dijo, cómo lo hizo y qué quería dar a entender con lo que dijo.

Pongamos un ejemplo adicional: cuando se lee un cuento, si la lectura está dirigida a un grupo de infantes, la comprensión que se espera de ellos estará vinculada a que expresen qué tanto les ha gustado el texto. Probablemente se les pregunte qué piensan con respecto a los personajes o si consideran que alguno de ellos debió haber hecho algo de manera diferente. Si, en cambio, se dirige a un grupo de estudiantes de literatura, la comprensión que se esperará de ellos podría estar vinculada, por ejemplo, a la capacidad para reconocer los diferentes recursos literarios empleados por el autor. Por otro lado, si el cuento lo ha leído un sujeto experto, entonces podría esperarse que este pueda discriminar, por decir algo, los elementos del texto que lo hacen pertenecer a cierta corriente literaria, que hacen atribuible la autoría a cierto personaje en lugar de a otro, o cómo el texto se vincula a cierto momento de la producción literaria de su autor, etcétera.

Con esto en mente, podemos asumir que cualquier actividad que conduzca a la comprensión de un texto está mediada predominantemente por la comunidad que demanda o sostiene el evento letrado en el que su lectura se lleva a cabo. Y, consecuentemente, tal como afirmamos líneas arriba, la lectocomprensión solo puede ser definida al interior de un género discursivo dentro de determinado evento. Tal como señala Carlino (2003), *"quien lee ha de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida*

según las comunidades lectoras en las que intenta participar" (p. 3). No en todas se demandarán los alcances de la lectura crítica e, incluso, en algunas ni siquiera se demandará leer.

Por ello, insistimos en que, antes que aventurar definiciones universales, debemos tener presentes los siguientes elementos para elaborar definiciones locales (la lectura de un género discursivo dentro de un evento letrado de una comunidad):

- La demanda explícita de la tarea (¿por qué se lee?)
- El objetivo con el que se lee el texto (¿para qué se lee?)
- El género discursivo del que participa el texto (¿qué y a quién se lee?)
- El evento letrado que propicia la lectura (¿quién, dónde y cuándo lee?)

Sus interacciones habrán de permitir determinar una serie compleja de prácticas de lectura, cada una con su respectiva definición de lo que implica comprender.

En suma, esto podría parecer que coloca a la lectocomprensión en un campo por demás modesto, por no decir limitado, pero consideramos que es, en realidad, bastante potente debido a que no se busca ofrecer una definición que abarque todas las posibles manifestaciones de la lectura, sino de una apropiada para una situación específica de una comunidad particular que pueda permitirnos saber qué sí y qué no hacen los lectores de acuerdo con las expectativas que se tienen de ellos y su desempeño y, de esta forma, plantear mejores esfuerzos pedagógicos para conducirlos hacia lo esperado o, en caso contrario, entender por qué se está interpretando algo diferente de lo que se supone habrían de comprender. Tal como hemos dicho líneas arriba, esta tarea es particularmente relevante y pertinente en este nivel educativo en tanto, por un lado, el abigarrado conjunto de objetivos que se demandan a la lectura y, por otro, las expectativas más o menos compartidas según



Archivo Consejo Puebla de Lectura

En el primer caso, teniendo en cuenta, por un lado, que las evaluaciones educativas se plantean desde una visión institucionalizada del mundo y, por otro, que –tal como aseveramos– los sujetos leen como lo hacen las comunidades de las que provienen, los resultados de estas evaluaciones estarían rastreando desempeños con base en ciertas prácticas letradas que no tienen por qué ser comunes a los sujetos de todas las posibles comu-

las cuales, siguiendo a Estienne y Carlino (2004), al menos en las ciencias sociales y las humanidades:

esperamos que nuestros alumnos lean de un modo específico. (...) que extraigan de cada texto los conceptos pertinentes (...) que se centren en las nociones definidas por el programa y que dejen de lado las ideas que se alejan de los contenidos previstos en la enseñanza. (...) solemos esperar que organicen las ideas en torno a la postura de un autor, (...) esperamos que establezcan relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas. (...) aspiramos a que asuman una postura crítica, pero pedimos que evalúen lo leído en función de parámetros sin definir (...) (p. 4).

Implicaciones pedagógicas

Esta redefinición inconclusa⁵ de la lectocomprensión tiene dos implicaciones importantes. Una de ellas, más o menos elaborada en un apartado anterior. Por un lado, redimensiona los resultados ofrecidos por las pruebas de evaluación educativa en materia de lectocomprensión y, por otro, redistribuye la responsabilidad sobre los desempeños evidenciados por los estudiantes.

nidades de una sociedad: no todos leemos todo ni, lo que sí, lo leemos de la misma manera.

Por lo tanto, consideramos que los resultados de las evaluaciones estandarizadas de lectocomprensión han ofrecido información relevante no sobre las capacidades reales de comprensión de los lectores, sino sobre qué tan comunes resultan a los sujetos de las muestras encuestadas las prácticas letradas vertidas en sus cuestionarios. Es decir, las supuestas incapacidades de los lectores para comprender lo leído pueden explicarse asumiendo que la lectura demandada por el cuestionario puede pertenecer a un género discursivo que no se registra en ninguna de las prácticas letradas de las comunidades a las que pertenece el sujeto evaluado o, en su defecto, que el tipo de interacción que sugiere el cuestionario (a través de sus ítems) tampoco se privilegia en dichas prácticas.

En suma, tal como enuncia Reckwitz (2002), son las prácticas las que exigen ciertas formas específicas y rutinarias de acción, pero son las comunidades las que privilegian determinadas prácticas y no otras, y determinados discursos sobre otros, así como maneras de pensar, sentir y actuar en torno

⁵ Inconclusa en la medida en la que no ofrecemos propiamente una nueva definición, sino una forma diferente de concebirla.

a las prácticas letradas. Asumir que cualquiera pueda *lectocomprender* un texto porque ha consolidado la capacidad para decodificar las grafías o porque debiera ser capaz de echar a andar la compleja maquinaria de procesos cognitivos que posee es más propio de perspectivas anteriores sobre la lectocomprensión. Por lo tanto, debemos empezar a cuestionar lo que los resultados en materia de evaluación educativa internacional han dicho sobre el caso latinoamericano en general y sobre el mexicano en particular: que no leemos y que, cuando lo hacemos, lo hacemos mal. Consideremos, en todo caso, que leemos y que comprendemos cuando leemos, pero que leemos textos no necesariamente incluidos en los cuestionarios de evaluación y que hacemos otras cosas con eso que leemos que no necesariamente se equiparan con lo que se espera que hagamos con textos que nos resultan ajenos.

Para el segundo caso, lo afirmado hasta aquí no debe ser empleado como un pretexto que valga para justificar los pobres desempeños, sino, invariablemente, para resignificarlos y, más allá, para redistribuir la responsabilidad de haberlos obtenido. Esto quiere decir que no podemos seguir achacando a los lectores –usualmente estudiantes– la responsabilidad por todas las dificultades evidenciadas. En su lugar, resulta impostergable volver la vista sobre las comunidades encargadas de su formación.

Una vez más, en el ámbito universitario estas comunidades, de acuerdo con Navarro (2013), se caracterizan por compartir un conjunto común de prácticas letradas que son llevadas a cabo con la intención de conseguir determinados objetivos sociales: "objetivos [que] son públicos y están suficientemente consensuados" (146). Por supuesto, tal consenso no supone un estatus monolítico de determinadas prácticas y una sumisión acrítica de los practicantes, sino que se da al interior de un entramado de estructuras de poder en el que se organiza a sus participantes a través de la construcción, negociación, validación y mantenimiento de determinados conocimientos, marcos de creencias y organizaciones jerárquicas.

Además, las prácticas letradas comunes a estas se construyen en relación dialéctica con los marcos epistemológicos que sostienen, por lo que estas se vuelven plurales a partir de la innovación y el disenso de sus miembros dentro de los márgenes permitidos por los géneros discursivos que les son propios (Navarro, 2013).

Los miembros, de acuerdo con Swales (1990, citado en Navarro, 2013, p. 146), "poseen (...) diferentes grados de conocimiento y experiencia dentro de la comunidad, si bien es el núcleo duro de miembros expertos el que garantiza la estabilidad y continuidad de la comunidad". De este modo, esperar que las prácticas letradas propias de las comunidades disciplinares ocurran en el novel de manera independiente es, por decir lo menos, ingenuo. Tal como se ha dicho líneas arriba, son las comunidades las que median el contacto entre el sujeto y los géneros discursivos: ¿qué leer?, ¿cómo leerlo?, ¿para qué leerlo?, ¿por qué leerlo? Todo esto forma parte de convenciones que deben hacerse explícitas para los ingresantes.

Una vez reconocido el hecho de que no podemos leerlo todo ni mucho menos hacerlo tal como se espera de nosotros en cada caso, el quehacer en las aulas debe centrarse en enseñar a los nóveles a identificar las formas en que se enfrentan a la lectura propias de sus comunidades de origen y entender que la formación demanda otras formas posibles de hacerlo, específicamente, las del núcleo duro de cada una de las disciplinas de las que se intenta formar parte.

En otras palabras, la universidad debe alfabetizar académicamente a sus nóveles y debe asumir la responsabilidad de articular los esfuerzos por mejorar la competencia lectoescritora de sus estudiantes. Esto es así debido a que el trabajo por delante no solo es titánico, sino francamente imposible de realizar si se sigue dejando sobre los hombros de quienes por voluntad propia quieren llevarlo a cabo. Así se estaría contribuyendo no solo a mejorar el desempeño y calidad de los profesionistas que egresan masivamente de las aulas, sino a reducir la deserción escolar, tal como suponen

Castro Azuara y Hernández Ramírez (2015), y con ello a devolver a la formación la justicia social que desde siempre ha pretendido.

A modo de cierre y conclusión

Como ya se dijo, este trabajo es parte de una investigación mayor en la que, además de sugerir la redefinición aquí expuesta, elaboramos una definición de lectocomprensión de un género discursivo para una comunidad particular, así como un instrumento para valorar esta práctica letrada (ver Loyo Pérez, 2022).

Allí sugerimos que lo que nos corresponde hacer como miembros de diferentes comunidades disciplinares es analizar las prácticas letradas que llevamos a cabo, las maneras en las que leemos diferentes géneros discursivos, los objetivos sociales que perseguimos con esas lecturas y las expectativas que generamos a partir de ellas. Esto último implica la necesidad de caracterizar tipo y topográficamente los géneros discursivos que se escriben en las disciplinas con la intención de diseñar mejores estrategias para su enseñanza (Hernández Ramírez, 2010).

Con este conocimiento de fondo, seremos capaces de elaborar definiciones situadas de lo que significa lectocomprender y podremos, entonces, generar formas más pertinentes de valorar si nuestros estudiantes están adecuando su desempeño a lo que se espera de ellos, con base en la lectura de géneros discursivos dentro de interacciones prototípicas de los eventos letrados de nuestra comunidad (Loyo Pérez, 2022).

Téngase siempre en mente que una evaluación sociocultural de la lectocomprensión implica el conocimiento fehaciente de que los sujetos no leen con la intención de explicitar las habilidades que los investigadores exploran a través de sus instrumentos, sino que se trata de una práctica tal como hemos intentado explicarla. Por lo tanto, esto nos obliga a dejar en el pasado el empleo de fragmentos de textos o tareas artificiales para comprobar la lectocomprensión y,



Archivo Consejo Puebla de Lectura. Ángel Hernández Galindo.

al mismo tiempo, tener en cuenta la posibilidad de enfrentarnos a múltiples comprensiones posibles en tanto las diversas configuraciones socioculturales de los sujetos evaluados, comprensiones que no son incorrectas en sí mismas, sino simplemente, diferentes.

REFERENCIAS

- Barton, D. (1994). The social basis of literacy. En *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 33 – 52.
- Cabrera García, E. (2019). *Presentación del libro: “La ironía discursiva como enunciación polifónica en el Eutidemo de Platón”, de Carlos Gutiérrez Rueda*. Presentado en Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Carlino, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/142.pdf>
- Cassany, D. (23 de octubre de 2003). Enseñar a leer y a escribir en la universidad. En *Cátedra Alfonso Reyes*. Cátedra organizada por el Tecnológico de Monterrey. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=x-COHurJ04fM&feature=emb_logo
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Madrid, España: [leer.es](http://www.leer.es). Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Cassany, D. y Castellá, J. M. (2010). Aproximaciones a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374.
- Castro Azuara, M.C. y Hernández Ramírez, L.A. (2015). Procesos de Literacidad Académica para la inclusión educativa en los primeros años de la formación universitaria. En Castro Azuara, M.C. (Coord.) *Formación*

- Lingüística para la inclusión educativa y social*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, 11-38.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. & Rojas-García, R. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Duque Serna, M.P. y Packer, M.J. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139039784004>
- Estienne, V.M. y Carlino, P. (7 - 9 de mayo de 2004). Enseñar y aprender una cultura nueva. En Fundación El libro (Org.), *7º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Ponencia presentada en Buenos Aires, Argentina.
- Gee, J.P. (2005). *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Guiot-Vázquez, M. I. (2014). *Fortalecimiento de las competencias escriturales en docentes universitarios (Tesis doctoral)*. Universidad IVES: Xalapa, Ver.
- Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 17(3), 79-92. Consultado en <http://revistas.um.es/reifop/article/view/204071/0>
- Hernández Ramírez, L. A. (2010). La pedagogía basada en género de la lingüística sistémico-funcional: aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua. En *Lingüística Mexicana*, 2010(1), 67-89.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social interactions in Academic Writing*. USA: The University Michigan Press.
- Ivanič, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.) *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 211 - 246. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- López-Bonilla, G. y Pérez Fragosó, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos "Alfabetización", "Cultura escrita" y "Literacidad". En Carrasco Altamirano, A. y López-Bonilla, G. (Coords.). *Temas de Investigación Educativa en México*. Serie: Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Libros Digitales de Acceso Libre.
- Loyo Pérez, D. (2022). *Propuesta de evaluación de comprensión lectora desde una perspectiva sociocultural* (tesis de grado). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas. Tlaxcala, México. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/363404013_Propuesta_de_evaluacion_de_compreension_lectora_desde_una_perspectiva_sociocultural
- Martínez, M.C. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? En *Enunciación*, 18(1), 124-139.
- Monroy Romero, J.A. y Gómez López, B.E. (2009). Comprensión lectora. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Montenegro Martínez, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En Musito Ochoa, G., Herrero Olaizola, J., Cantera Espinoza, L.M. y Montenegro Martínez, M. *Introducción a la Psicología Comunitaria* (18-36). Barcelona, España: UOC.
- Morales, O.A. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En *Revista Memorialia*, 5(2), 69-82. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/301548145_Leer_y_escribir_en_la_universidad_los_generos_cientificos
- Navarro, F. (2013). Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad discursiva, cultura disciplinar. En Martos Núñez, E. & Campos Fernández-Figares, M. (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. España: Santillana. ISBN: 978-84-680-0974-4. Pp. 145-149. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/305634817>
- Parodi, G. (2003). Comprensión lingüística. En *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitivo-discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso, Chile: Edición Universitaria de Valparaíso, 23-76.
- Parodi, G. (Coord.), Peronard, M. & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. México: Aguilar.
- Parodi, G. (2015). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En *Géneros Académicos y Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Salesianos, 21-42.
- Peronard Thierry, M. (1992). ¿Qué significa comprender un texto escrito? En *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*. Madrid: Bíblica Pedagógica.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Rumelhart, D.E. (2003). Hacia una comprensión de la comprensión lectora. En Rodríguez, E. y Lager, E. *La lectura*. Colombia: Universidad del

Valle, pp. 25-51. Disponible en https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&pg=PA25&dq=e+mascotas+yots=g-vHp2rar42ysig=6_seSjisdzlWq3TZ-_EbQislYyfbclid=IwAR1Wx7LodJfoHGzYPfhazeBwdoH131jEC6i3TI-TAWT7V1Nxx6HMz4ZHcc40#v=onepage&qyf=true

Street, J.C. & Street, B.V. (original de 1991). La escolarización de la literacidad. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 181-210.

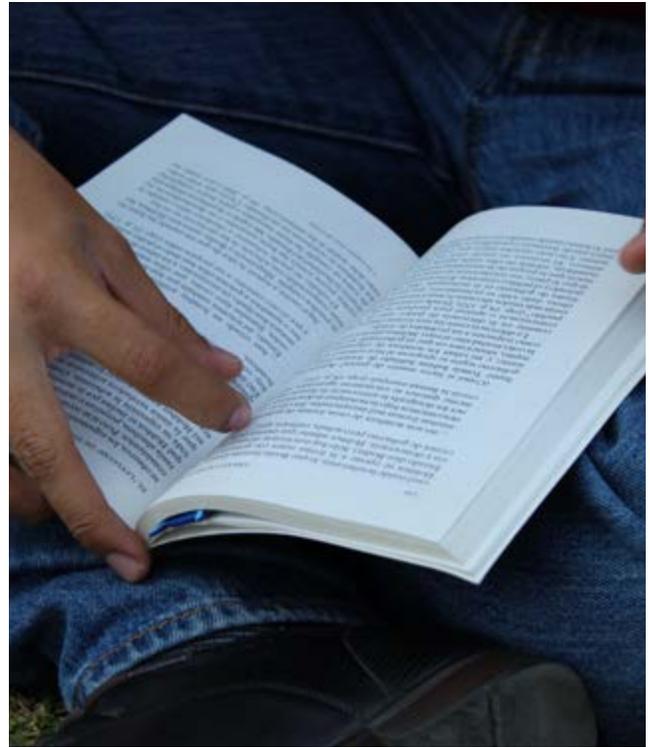
Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.



ARTÍCULO RECIBIDO: 26 DE SEPTIEMBRE DE 2022

DICTAMINADO: 10 DE OCTUBRE DE 2022

ACEPTADO: 14 DE OCTUBRE DE 2022



Archivo Consejo Puebla de Lectura. Ángel Hernández Galindo.



Archivo Consejo Puebla de Lectura. Ángel Hernández Galindo.