



Memoria a largo plazo y comprensión lectora

Rafael Areiza Londoño
Luz Marina Henao Restrepo

Una de las críticas más acerbas que ha recibido el sistema educativo tradicional por parte de algunos pedagogos modernos ha sido la de enrostrarle la exagerada importancia que se le daba a la memoria en el proceso de "adquisición" de conocimientos. Se consideraba que los estudiantes (a los que denominaremos "formándose") tenían que almacenar una serie de informaciones, como datos, fechas, poemas y hasta largas lecciones para posteriormente ser reproducidas frente a un profesor (formador) que exigía "todo al pie de la letra". Se consideraba así mismo que el mejor "formándose" era aquél que reproducía como un loro las lecciones impuestas para el otro día; era aquél que lograba evocar con exactitud la fecha en la que Cristóbal Colón pisó territorio americano, el día en que el libertador exhaló el último suspiro, etc., etc.

La pedagogía actual se refiere a este aprendizaje con ciertas denominaciones peyorativas como: aprendizaje nemotécnico, memorístico, reproductivo; en todo caso tratando de demostrar su inutilidad, dado que, según ellos, el mismo no conducía a nada distinto que a hacer evocaciones no funcionales, para lo que hoy se denomina "formación". Con respecto a la memoria y dentro de ciertos círculos se escuchan aparentes definiciones de ella, como la de que la memoria es la facultad que olvida, es un apéndice del pensamiento, inclusive a nivel popular también se oyen expresiones como "La memoria es flaca", "Si no me falla la memoria...", "la memoria es

traicionera", para referirse a la fragilidad de aquella información cuya responsabilidad le ha sido asignada a la memoria. Es importante observar que la concepción que tradicionalmente se ha tenido de ella ha sido la de un reservorio de informaciones y experiencias que llegado el momento en que se produzca un estímulo adecuado, posibilita una evocación con las mismas dimensiones lingüísticas con las que fue adquirido o almacenado ese conocimiento.

La crítica sería válida si se tuviera la certeza de que la pedagogía tradicional hubiera tenido el "almacenamiento" como fin, lo que parece bastante dudoso; en otras palabras, no parece pausable considerar hoy que el aprendizaje hubiera carecido de una dimensión creativa y significativa.

Independientemente de la aplicación pedagógica que se le pueda dar, la memoria como facultad humana no se puede considerar como un mero reservorio de experiencias almacenadas y "quietas". Si ello fuera así, se estaría negando la creatividad en el lenguaje y lo que es peor, el poder utilizar experiencias y conceptos anteriores en la adquisición de conceptos y experiencias nuevas. Ello querría decir que todo conocimiento que se adquiriera tendría que partir necesariamente de cero, dada la irrepitibilidad de hechos y experiencias dentro de un contexto de realidad y porque es bastante improbable que los hechos de la realidad se repitan en los mismos contextos y con las mismas características.

Tulving (1972) citado por Puente (1995:184) distingue tres tipos de memoria: Una que denomina Memoria Episódica, otra Memoria Semántica y otra Memoria Procedimental. La primera está referida a la percepción de eventos reales, empíricamente contextualizados, y muy relacionados con experiencias personales (autobiográficas) en espacios y tiempos muy específicos los cuales en últimas constituyen los recuerdos. La memoria semántica en tanto, está referida a informaciones relacionadas con el mundo, que han tenido como punto de partida una elaboración simbólica, abstracta, genérica, conceptual, independientemente de una ocurrencia empírica. La memoria procedimental referida al conocimiento de cómo, dónde, y por qué, ejecutarse determinadas acciones para lograr los fines que se proponen en una relación específica. (Véase gráfico sobre sistema de memoria integral).

La memoria semántica si bien es cierto tiene como base la memoria episódica, traspasa el mundo experiencial, ella se constituye en la representación del conocimiento organizado del mundo en el que se involucran objetos, eventos, relaciones, códigos, conceptos; constituyéndose en el fundamento que capacita al usuario de la lengua para hacer inferencias, abducciones, generalizaciones y razonamientos, que materializados en el uso del lenguaje (memoria procedimental) permiten ejercer la creatividad, entendida ésta no simplemente como un hecho combinatorio, sino como un proceso de construcción de mundos posibles a partir de una estructura cognoscitiva dada, es decir, de una "Esquemata" (definida como el conjunto integrado de conocimientos pertenecientes a un dominio).

A pesar de la evidente diferencia entre los tres niveles de memoria, ellas, se podría decir, que constituyen un sistema unitario, o lo que es lo mismo, una memoria integral en la que cada una juega un papel distinto pero necesario en la adquisición y construcción del conocimiento.

Configurar cognoscitivamente un esquema es una función intelectual realizada por el

lector en el momento de la lectura, en su intento de producir una interpretación.

La existencia de un universo unitario de memoria demanda un nivel elemental de manejo de la experiencia que se constituye en una puerta de entrada del conocimiento, si bien es cierto muy importante, es muy restringida en su capacidad para por sí configurar la estructura cognoscitiva de un individuo.

Esto quiere decir que los conocimientos experienciales adquiridos por el mero estar o permanecer subsumido en un contexto de realidad no son suficientes para llegar a niveles de abstracción superiores (categoriales) que permitan ejercer la actividad inferencial; para ello se requiere que se pase a un nivel superior de memoria (Memoria Semántica) en el que una vez dada la fase de acumulación se dan otras de reestructuración y ajuste de conocimientos (Rumelhart y Norman 1978, citado por Puente 1995:193).

Veamos en detalle en qué consiste cada una de dichas fases:

Fase de acumulación

Corresponde al nivel Episódico de la Memoria cuyo papel es agregar nueva información con fundamento en los conocimientos previos.

La lectura en la educación formal es la base para adquirir nuevos conocimientos. Cuando el formándose los adquiere, necesariamente tiene que recurrir a una estructura cognoscitiva dada, a la cual agrega la nueva información, conformando una estructura cognoscitiva más completa.

La existencia de un universo unitario de memoria demanda un nivel elemental de manejo de la experiencia que se constituye en una puerta de entrada del conocimiento.

La fase de acumulación no es anodina, constituye el momento sine qua non para las fases posteriores (reestructuración y ajuste) e insistimos en su necesidad para que se dé cualquier proceso de aprendizaje.

Fase de reestructuración

Constituye la Memoria Semántica propiamente dicha. Su base es la acumulación y puede ser un momento dramático en la adquisición del conocimiento, por cuanto exige una revisión o recontextualización de lo ya aprendido o sea de los conocimientos previos que se tengan con respecto al tema. En esta fase se ven comprometidos procesos psicolingüísticos de comprensión, metaforización e inferenciales, sobre todo.

Al producirse el hecho de la acumulación, supongámoslo en el evento de la lectura, puede resultar que la información nueva sea congruente con la estructura cognoscitiva del lector-formándose, caso en el cual esa información es incorporada a la estructura cognoscitiva, produciéndose una expansión del esquema cognoscitivo respectivo con una nueva determinación que posiblemente lo complete y que simultáneamente se

puede constituir en vía de acceso de nuevos conocimientos o por lo menos enriquecer la esquemata. Este mismo hecho cognoscitivo es analizado en la teoría de la relevancia de D. Sperber y D. Wilson (1986) y lo denominan efectos contextualizados de reforzamiento y de contradicción; los primeros se refieren a que la información nueva viene a reforzar la ya existente, como se explicó anteriormente, y la segunda se refiere al hecho de que una información nueva debilita o entra en contradicción con conocimientos previos, caso en el cual el sujeto debe resolver la contradicción en favor del concepto que tenga mayor validez.

En el caso de que el conocimiento nuevo sea incongruente pero tenga mayor validez, él exige la transformación de la estructura cognoscitiva existente y en casos extremos puede producir rupturas de conocimiento, lo cual hace dramático y hasta doloroso la adquisición del conocimiento, sobre todo tratándose de lectores que han construido una esquemata durante años. Esta crisis es muy improbable en el caso de lectores-formándose.

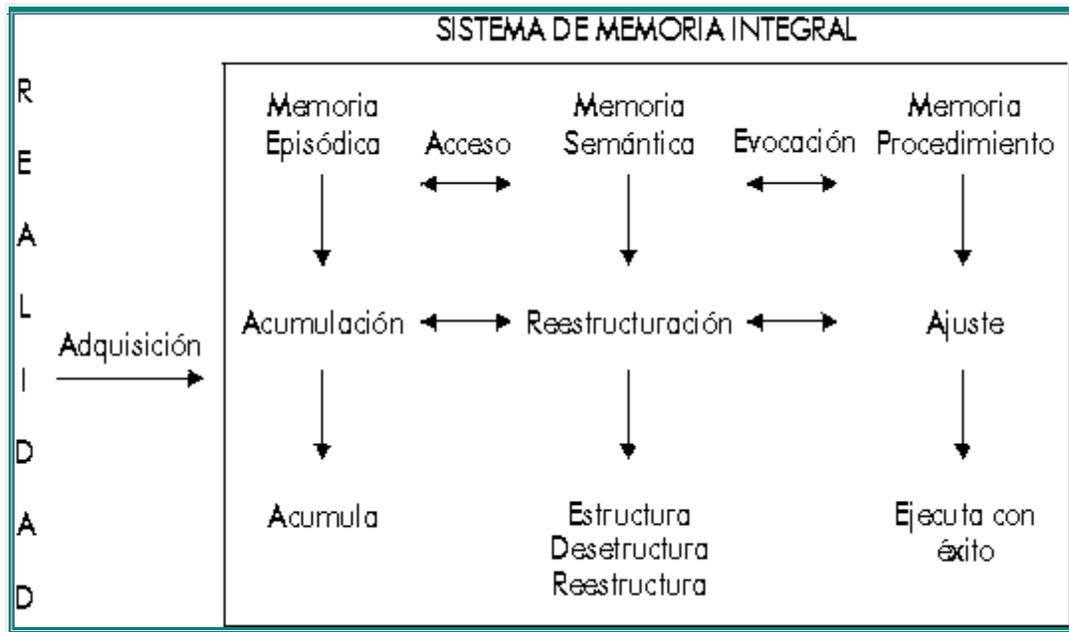
De todas maneras el hombre siempre es consciente de su nivel de conocimiento y en todos los casos puede realizar un autoanálisis y valorar si a través de la lectura que realiza se está dando una reestructuración cognoscitiva, en qué medida, cuál es el nivel alcanzado o si definitivamente no logra ninguna cualificación cognoscitiva. Tulving (1983) denomina noético a ese estado de conciencia cognoscitivo.

Fase de ajuste

La fase de ajuste íntimamente vinculada con las dos anteriores está referida al conjunto de realizaciones ejecutadas y con las cuales se han adquirido algunos beneficios. Referida a la actividad dialógica y desde una perspectiva pragmática, es justamente en esta fase donde se podrían considerar ubicadas las adecuaciones de un acto lingüístico y por ende sus condiciones de éxito (Austin). Es en esta fase donde el formándose tiene la oportunidad de demostrar sus habilidades conceptuales, adquiridas o desarrolladas a partir de un acto de acumulación lectoral o después de un largo proceso de educación formal. Su práctica profesional está en relación directa con el conjunto de conocimientos adquiridos en el acto educativo, el procesamiento cognoscitivo que de ellos hizo para posteriormente aplicarlos de un modo eficaz en un campo para el cual fue formado.

La ejecución de acciones precisas, eficaces y especializadas, así como la aplicación de esos conocimientos en otros campos, es sin duda el parámetro fundamental a través del cual se evalúa el conocimiento adquirido.

El siguiente gráfico ilustra el sistema integral de memoria tal como fue explicado arriba, en el que se muestran las diferentes fases que la constituyen y los procesos que en cada una de ellas se llevan a cabo:



En el gráfico es fácilmente observable la forma como se imbrican y correlacionan, y el grado de asociación que existe entre ellas, hasta el punto de que si una de esas fases sufre algún tipo de problema, éste afecta a la memoria en su conjunto, dificultando o imposibilitando la interpretación y/o producción de sentido.

La memoria semántica, que en nuestro concepto constituye el núcleo de donde surge la posibilidad de interpretar y producir sentido, es denominada por Van Dijk (1989) Memoria a Largo Plazo (M.L.P.); teóricamente es ilimitada en su capacidad de almacenar, estructurar y reestructurar información, lo mismo que en la posibilidad de diversificarse en cuanto a que en ella tienen cabida diversas "esquemas": es decir la Memoria Semántica o de Largo Plazo puede albergar contenidos diversos, heterogéneos, dependiendo de las filiaciones conceptuales del formándose o del usuario de la lengua.

Este conjunto de conocimientos, de representaciones conceptuales del mundo o del contexto constituyen la información semántica o estructura conceptual del individuo con la cual se configura cognoscitivamente como ser inteligente y todo ello es su conocimiento previo, base y guía para la adquisición de nuevos conocimientos. Es justamente este mundo conceptual previo el que lo faculta para la comprensión del discurso. "Lo que ya sabemos determina en gran medida lo que tendremos que aprender, recordar y olvidar". (Woolfolk 1996:241),

Normalmente, el individuo que ha logrado que la información adquirida haya accedido a la Memoria Semántica, muy difícilmente pierde esta información (Retención) pues se supone que -la información- se ha transformado en concepto y su poseedor puede disponer de él para su evocación y/o aplicación en la Memoria Procedimental.

De lo anterior, se deduce que es difícil olvidar una Memoria Semántica (M.L.P.), puesto

que la información allí consolidada tiene una alta fuerza o durabilidad, y cualquier dificultad en este sentido surge como consecuencia de una pérdida de accesibilidad al concepto, y no exactamente por una delección de éste. De ahí que sea necesario cultivar el hábito de la lectura de textos "que sean verdaderamente una escritura" (Estanislao Zuleta) como instancia clave de recuperación de conceptos adquiridos y de disponibilidad inmediata y eficaz de macroconceptos y determinaciones que ejerciten las memorias y activen la capacidad de racionalizar y producir sentido; es decir, la competencia cognoscitiva.

La activación de dicha competencia cognoscitiva es un evento necesario en el acto de la lectura, sobre todo de textos expositivos en los que está involucrado el metalenguaje de una "Esquemata". Rumelhart (1997) plantea dos fuentes de activación; la primera la denomina de "abajo hacia arriba" y la segunda de "arriba hacia abajo".

La primera se refiere a la activación que se hace de los esquemas cognoscitivos motivada por la experiencia, la cotidianidad y su activación da como resultado la puesta en marcha de esquemas cognoscitivos "elementales", con los cuales es posible que se formen redes semánticas de la misma categoría y el individuo pueda desenvolverse adecuadamente dentro de un contexto de relación cotidiana y en actividades dialógicas corrientes para las cuales es suficiente evocar esquemas cognoscitivos de uso rutinario.

Sin exagerar, aquí se podría ubicar la comprensión de textos de consumo cotidiano como los manejados por medios masivos de información, a los cuales los caracteriza la limitada lexicalidad y el uso de códigos restringidos y de banda ancha (Bernstein), lo que les impide por esta razón entrar en explicitaciones estructurales de un evento. Como se ve, comprender este tipo de textos no requiere un mayor esfuerzo y su consumo cotidiano es empobrecedor cognoscitivamente, sobre todo cuando no se recurre a otro tipo de lecturas, empleando el término lectura en su sentido más fuerte.

Una de las críticas más acerbas que ha recibido el sistema educativo tradicional por parte de algunos pedagogos modernos ha sido la de enrostrarle la exagerada importancia que se le daba a la memoria en el proceso de "adquisición" de conocimientos.

El siguiente texto ilustra lo expresado:

"La página de Internet de las tandas de la Mega, abrirá con sensuales fotografías de Nathalia París, que con su hablado de chica consentida y algo despistado los tiene enloquecidos. De Alejandro Villalobos, su compañero de set, se dijo que lideraría un grupo de jóvenes de la radio por la paz y nada más alejado de esto, porque según dijo, a la juventud no le importa mucho esto y está más interesada en la violencia juvenil, la droga y el sexo sin condón".

Revista Cromos 1996 No. 4109 p. 44.

No obstante, no se quiere significar que este tipo de activación sea superflua, ni que la calificación de "elemental" de los esquemas cognoscitivos accionadas, sea peyorativa. Tanto éstos como los códigos restringidos y de banda ancha son fundamentales en la

práctica social y en la identificación con una membresía determinada, sin los cuales no podrían existir conocimientos previos. A lo que concretamente nos referimos es a que un proceso de formación académica no puede limitarse a la formación y estimulación de esquemas y códigos de este nivel y por el contrario debe propender por acceder a esquemas y códigos de mayor elaboración conceptual.

Para lograrlo debe incitarse al estudiante al consumo de "verdaderas escrituras" que estimulen la activación de "arriba hacia abajo", es decir, conceptos accionando conceptos, conceptos estimulando conceptos, conceptos enriqueciendo conceptos; en otras palabras estimular al estudiante para que se forme como un buen lector a partir de la lectura misma, lo cual da como resultado el "aprender a aprender" y por ende a comprender.

Este papel lo desempeña la Memoria Semántica o Memoria de Largo Plazo, la cual, una vez hecha la evocación configura la estructura cognoscitiva requerida a través de la aglomeración de Determinaciones Conceptuales (D.C) que organizan un esquema cognoscitivo dado y simultáneamente teje una red de relaciones cognoscitivas entre macroconceptos que de esta forma se representan en el lector, a la manera de un diagrama del texto escrito.

Configurar cognoscitivamente un esquema es una función intelectual realizada por el lector en el momento de la lectura, en su intento de producir una interpretación.

Todo poseedor de esquemas cognoscitivos "ricos", es aquel que cuenta con un conjunto de D.C., las cuales tienen una existencia semántica y no configuran en sí mismas esquemas cognoscitivos específicos sino que dada una necesidad interpretativa, el lector las alinea alrededor de un macroconcepto y configura el esquema dado.

Vemos así cómo el mundo cognoscitivo es también un mundo económico y, a la manera de Martinet, podríamos decir que las D.C. que lo constituyen, son unidades semánticas utilizables y reutilizables en diferentes contextos para configurar sintagmas cognoscitivos.

Es en otras palabras lo que Quillian (1969) denomina: "Economía Cognoscitiva" y que Puentes (1995:201) ejemplifica con el siguiente texto:

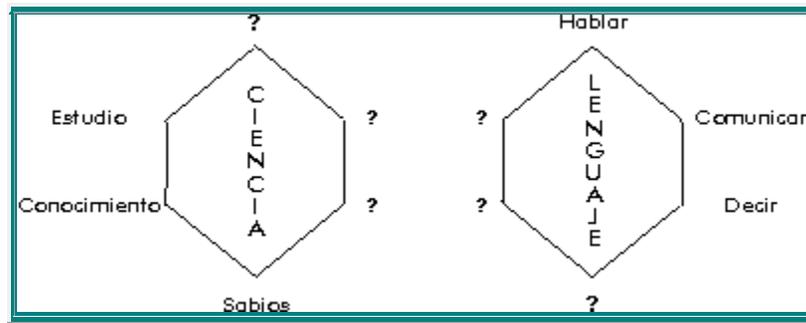
"... el significado de la palabra canario se deriva del hecho de que, entre otras propiedades, son amarillos y pueden cantar. Así, las características "amarillo" y "cantar" se almacenan directamente a partir del dato de entrada "canario". Por otra parte, los canarios tienen otras propiedades: tienen alas, plumas y pueden volar. Sin embargo, estas propiedades no se almacenan con la unidad conceptual "canario", sino con la de "ave". En consecuencia, las propiedades se almacenan sólo en el concepto más general al que se aplican. Así las características generales de las aves tales como "tener plumas", "tener alas", se almacenan sólo con el concepto "ave" y no con cada tipo de ave (por ejemplo, canario, petirrojo, etc.); de esta manera se economiza el espacio de almacenamiento en la memoria".

El hecho de darse la economía cognoscitiva implica la necesidad de la existencia de un mecanismo, por lo menos psicolingüístico, que permita hacer la activación de estas determinaciones a partir de un estímulo lectoral, por ejemplo. Esta activación cognoscitiva de D.C. -movimiento inferencial implicativo- podríamos imaginarla como una onda expansiva multidireccional que se propaga desde una memoria de corto plazo hasta espacios semánticos relativos-dependiendo del lector- de la memoria a largo plazo. Es de esta manera como se activa la capacidad inferencial, la cual difiere entre los individuos en relación directa con el acervo cultural y científico que cada uno posee. Esto quiere decir que la onda inferencial se propagará de manera distinta en un especialista que en un lector formándose o de otro lector profano.

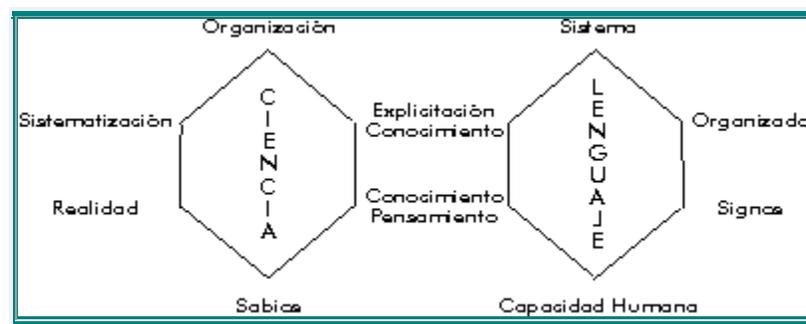
Ello nos afirma más en el concepto de que no existe "La" estructura cognoscitiva, sino que ésta se organiza en función de los manejos conceptuales que cada persona tenga y de la calidad de la red que intelectivamente se pueda tender en el momento de la interpretación de un texto.

Cuando en artículo anterior tratamos el concepto de movimiento inferencial implicativo nos referíamos precisamente a ese movimiento que ocurre al interior del manejo cognoscitivo que hace cada lector en el proceso de interpretación. Se supone que el evento de la lectura provoca un estímulo en una D.C. de un esquema cognoscitivo o en el propio esquema cognoscitivo tomado como una globalidad, estímulo éste que producirá efecto en otro esquema cognoscitivo próximo conceptualmente o específicamente en alguna de sus determinaciones. Al mismo tiempo este efecto activará otros esquemas u otras determinaciones formándose así una red semántica dentro de un mismo campo semántico, configurada por las conexiones o mejor relaciones que cada individuo establezca. Estas relaciones que se hacen entre esquemas cognoscitivos o entre D.C. varían en su dimensión, es decir, se encontrarán relaciones más fuertes entre conceptos próximos y/o semejantes y relaciones no tan fuertes entre conceptos muy disímiles; sin embargo la fortaleza de la relación no está dada entre los conceptos per se, sino que el lector la establece de acuerdo con el manejo conceptual que tenga de la esquemata o de varias esquematas de campos disímiles pero correlacionados interdisciplinariamente por él- competencia intertextual-

Como se vio en el párrafo anterior las conexiones conceptuales son de dos tipos: unas que podríamos denominarlas de macroconcepto a macroconcepto, en las cuales el lector relaciona conceptos globales con otros conceptos globales, trazando redes semánticas gruesas sin preocuparse por penetrar en sutilezas conceptuales que necesariamente tendrían que ser dadas por las D.C. Este tipo de lectura que denominaríamos Lectura Gruesa es característico de lectores de textos no especializados, poco profundos, y en general de la cultura "ligh", donde los conceptos antes que ser interpretados, son decodificados como estereotipos, que sin embargo no carecen de D.C., sino que las mismas están en el sentido común resultantes de la experiencia directa en la vida diaria y son en cierta forma espontáneas; por ejemplo, veamos en el esquema que se presenta a continuación las determinaciones conceptuales que un lector no especializado recuperaría para los macroconceptos ciencia y lenguaje.



Mientras que el lector especializado retrotraería otras determinaciones como se muestra en esta otra ilustración, también presentada de manera esquemática:



Las conexiones conceptuales o redes semánticas también se pueden propagar de una D.C. de un esquema cognoscitivo a otra D.C. de otro esquema cognoscitivo y en este caso hablamos de una lectura fina.

La denominación obedece al hecho de que el lector de un texto que se supone "verdadera escritura" y preferencialmente de modalidad expositiva, tiene la suficiente habilidad para penetrar en sutilezas conceptuales que le permiten llegar a implicaturas que infiere a partir del texto hasta el punto de hacer abducciones y por ende construir redes semánticas que pueden diferir en su trayectoria de las trazadas por el escritor – como consecuencia de su competencia intertextual-.

Este tipo de lectura es característico, y necesariamente tiene que serlo, de lectores con educación formal especializada, cuando se ocupan de lecturas de su campo de formación, ilustremos con un ejemplo:

"La ciencia es un conjunto que conforma una manera específica de entender y vivir la vida natural y socialmente, distinta y peculiar frente a la forma artística o religiosa. La ciencia es una tradición construida dentro de unos marcos culturales e institucionales que han hecho posible y le han impreso el sello de sus inquietudes y esperanzas. Con ello quiero decir que la ciencia es un proceso que se gesta y desarrolla a través de procesos relativamente prolongados. Precisa de un cúmulo de actitudes y disposiciones, tanto en los individuos como en los grupos, para que sea posible. La ciencia, por consiguiente, es un producto histórico".

Manuel Elkin Patarroyo.

Este texto como cualquiera otro, tendrá indudablemente tantas lecturas cuantos lectores lo aborden, por cuanto cada uno de los usuarios del texto puede tener o esquemas distintas o diferentes niveles de profundización dentro del mismo campo del conocimiento lo que en últimas determina la formación de redes semánticas también diferentes.

¿Y cuál es el papel de la Memoria Semántica en la formación del lector?...

Sería importante cuestionarnos acerca del papel que desempeña la Memoria Semántica (o de Largo Plazo) en el proceso de formación del lector, entendido como el que aprende a prender; es en otras palabras preguntarnos con respecto a qué redes semánticas debe construir y efectivamente construye el lector- formándose y sobre todo qué incidencia tiene la pedagogía en la construcción de estructuras cognoscitivas en él, tendientes a una conciencia de lo metacognitivo en pro de la construcción de redes semánticas cada vez más calificadas dentro de lo que hemos denominado lectura fina, ya que, consideramos que el interés por mejorar la calidad de la educación debe entre otras cosas, preocuparse por la estructura y la calidad del conocimiento adquirido.

Se dice que los objetivos del aprendizaje son aumentar el saber del educando y que podemos tomar estos objetivos como apropiados, y también se supone que lo que hace el formador es preparar una serie de contenidos que son el conjunto de los valores que la generación anterior ha preparado como pertinentes para que aumente el saber del educando. Si tomamos el nivel máximo de aprendizaje, que es el nivel universitario o incluso podríamos tomar el nivel terciario, el de los graduados que se preparan para una nueva actividad; en este caso, de lo que se trata es de que las personas que están cursando estos niveles deben hacer su propia conceptualización, su propio saber, que luego lo van a aplicar en la práctica profesional o eventualmente lo podrán aplicar a su vez en la docencia o en la investigación. Es decir, que ellos tienen que construir sus propios conceptos a partir de la información semántica que reciben, vía verbal, o vía lectoescrita a partir de los libros, artículos, fotoduplicados, etc.

El papel del lenguaje en este nivel es altamente significativo en la medida en que viene a actuar sobre la Memoria Semántica acumulada a lo largo de todo el ciclo pedagógico para operar cambios en esos procesos de conceptualización y alcanzar niveles cada vez más altos de saber, de manera que todo lo que significa el procesamiento semántico en este nivel es extremadamente importante para el proceso de conceptualización propiamente dicho.

Esto marca entonces la importancia que tiene la red semántica para condicionar precisamente este proceso de conceptualización, que en este nivel ya no se limita a lo sensorio-perceptivo, sino exclusivamente a lo nocional y, en este caso, eso que llamamos proceso de conceptualización es el descubrimiento de relaciones nuevas que integran nuevos niveles conceptuales.

En nuestro propio desarrollo, precisamente el aumento de nuestro saber es el dominio de nuevas relaciones que hasta este momento aparecían invisibles, aparecían como desconocidas y el descubrimiento de esas nuevas relaciones es información semántica que puede aumentar la riqueza de relaciones en la Memoria Semántica, aumentar la riqueza de relaciones en la red semántica.

(...) en la escuela media, se lee por obligación, se lee por indicación del profesor, pero no porque se estimule el amor a la lectura y a la utilización del lenguaje o de la información semántica en el código lectográfico como redacción.

¿Y qué pasa con el lenguaje y el aprendizaje en la enseñanza media?...

El adolescente no tiene la posibilidad de conceptualizar; la enseñanza media, por lo menos en nuestro medio, no le da muchas posibilidades al adolescente para que conceptualice, más bien se le ofrecen los conceptos ya perfectamente elaborados, recortados, y hasta podría decirse "recortados" en el doble sentido; no recortados en el sentido de que tienen fronteras, sino, recortados porque se han recortado de otros textos para pegarlos en "el texto nuevo", y el formándose no tiene muchas opciones para elaborar su proceso de conceptualización, es decir, que aquí, el lenguaje es un instrumento utilizado no en beneficio del aumento del proceso de conceptualización, sino como vehículo de la transmisión pasiva de ese conjunto de valores que el sistema pedagógico ha elegido para el adolescente y que según los diferentes planes de estudio están próximos a las necesidades del mismo.

No tiene tampoco, el adolescente, muchas posibilidades para operar con el lenguaje bajo la forma del código lectográfico. Efectivamente, las incitaciones que pueda recibir para leer son escasísimas; en la escuela media, se lee por obligación, se lee por indicación del profesor, pero no porque se estimule el amor a la lectura y a la utilización del lenguaje o de la información semántica en el código lectográfico como redacción; el adolescente tiene que redactar solamente cuando tiene los exámenes parciales o cuando se le propone en clase de lengua que haga una redacción sobre lo que el profesor ha determinado que se redacte; de manera que literalmente hay un desperdicio de la información semántica puesto que no se utiliza suficientemente en el proceso pedagógico y por lo tanto el objetivo del saber queda confinado a los que los profesores dispongan para el adolescente.

En cuanto a la enseñanza primaria tenemos que destacar la importancia que debería tener en esta fase, el desarrollo del lenguaje interno. La enseñanza primaria puede ser un poco más flexible que la enseñanza media, que es extremadamente rígida. La escuela primaria debería estimular la actividad del lenguaje interno del alumno de 3º. o 4º. nivel en adelante, porque eso condicionaría que el alumno apetezca saber, desee tener conocimiento porque tiene la posibilidad de dialogar y plantear sus preguntas e inquietudes, con la esperanza de que van a ser respondidos, no desalentadas.

En este caso, o este período que desde el punto de vista neuropsicológico coincide con el desarrollo del lenguaje interno debería ser aprovechado por el proceso pedagógico, lo cual, por supuesto determinaría o debería determinar la posibilidad de que los alumnos puedan formular preguntas, dudas e inquietudes que deberían ser escuchadas y atendidas convenientemente por los maestros. Se ha señalado también el papel que tienen los códigos del lenguaje en el aprendizaje del código lectográfico en este caso se trata de una preparación para lo que luego el código lectográfico va a seguir aportando. Diríamos que lo que podría ser el amor a la lectura en el adolescente, debería ser estimulado porque el alumno de primaria ha logrado saber por sus maestros que realmente la lectura es una actividad interesante, que sirve para la comunicación, incluyendo la comunicación con gente que se ha muerto hace muchos siglos; este descubrimiento puede llegar a ser importante siempre y cuando se lo favorezca.

BIBLIOGRAFIA

PUENTE, Anibal. (1995). *"Memoria Semántica. Teorías y Modelos"*. En: **Psicología Cognoscitiva**. Caracas. Editorial Mc. Graw Hill.

RUMELHART, David. (1997). *"Hacia una comprensión de la comprensión"*. En la Lectura. **Emma Rodríguez y Elizabeth Lager, compiladoras**. Cali. Editorial Universidad del Valle.

VAN DIJK, Teun A. (1989) **"Estructuras y funciones del discurso"**. México. Editorial Siglo XXI.

WALLACE, L. Chafe (1976) **Significado y Estructura de la lengua**. Barcelona, Editorial Planeta.

WOOLFOLK, Anita (1996). **Psicología Educativa**, México. Editorial Prentice Hall.

ZULETA, Estanislao. (S.T.). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva. Y otros ensayos*. Bogotá. Editorial Printer Colombiana Ltda.

Derechos Reservados [Revista de Ciencias Humanas](#) - UTP

Copyright © Pereira -Colombia - 2000

Ultima Modificación, Mayo de 2000.

Webmaster : [Ingrid Galeano Ruiz](#)

Diseño: [César Augusto González](#)