

DOCUMENTO DE TRABAJO

Dubois, María Eugenia: "La lectura: diferentes concep-ciones teóricas", en Dubois, María E.: El proceso de la lectura, Buenos Aires, Aique, 1994. Págs. 9/19.

La lectura: diferentes concepciones teóricas

Si se observan los trabajos sobre lectura aparecidos en los últimos cincuenta años, es posible descubrir que ellos se apoyan, a través del tiempo, en tres concepciones diferentes del proceso. La primera, predominante más o menos hasta los años sesenta, concibe a la lectura como un conjunto de habilidades; la segunda, desarrollada en las décadas del sesenta y del setenta, considera que la lectura es el producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje; la tercera y más reciente concibe a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

La lectura como conjunto de habilidades

La concepción de la lectura como conjunto de habilidades estaba menos interesada en explicar el proceso que en resolver los problemas derivados de su aprendizaje. Dada la complejidad de la lectura, la gran preocupación de los estudiosos del campo era describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de ese proceso.

Si bien en las primeras décadas del siglo los trabajos de dos autores tan sobresalientes como Huey (1908) y Thorndike (1917) se dirigían a señalar la complejidad de la lectura como proceso psicológico, sus ideas no llegaron a influir de manera suficiente como para que se abandonara la concepción de que la lectura podía ser desmenuzada en sus elementos componentes y éstos ordenados según su grado aparente de dificultad. Con esto se pensaba dar solución a los problemas derivados del aprendizaje de la lectura, sobre todo en su etapa inicial.

El esquema clásico, dentro de esta concepción, proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de la lectura seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel. A este esquema se ajustaron muchas taxonomías con ligeras variaciones entre ellas, debidas en general a hacer o no explícitos los subniveles correspondientes a cada etapa o nivel. En especial la comprensión se consideraba compuesta a su vez por distintos subniveles jerárquicos que incluían, básicamente, la comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, la inferencia o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósitos del autor.

Justo es señalar que algunos de los defensores de esta posición, Gray (1937) entre ellos, no dejaron de ver que la lectura es un "acto total" y por lo tanto algo más que la suma de sus partes; sin embargo prevaleció la idea de que al dominar las habilidades básicas el lector podía luego integrarlas como un todo. Esta creencia iba además a arraigar tan profundamente en el espíritu de quienes estaban trabajando en el área educacional, que los sistemas escolares aún hoy basan en ella la enseñanza de la lectura.

De acuerdo con esta concepción se dice que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece, lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste en descubrirlo. Esta idea está perfectamente reflejada en las palabras de Carroll (1976) cuando señala que "la habilidad esencial de la lectura es obtener significado de un mensaje escrito", o en las de Gibson y Levin (1975) cuando afirman que "leer es extraer información de un texto".

El lector en este caso desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera, es lo que se incorpora al sujeto que lee, algo así como un producto de la página impresa que el sujeto adquiere mientras lee.

Podría afirmarse que el modelo subyacente al enfoque de la lectura como conjunto de habilidades presupone que:

- la lectura es un proceso divisible en sus partes componentes;
- la comprensión es tan sólo una de esas partes;
- -rl sentido de la lectura está en el texto;
- el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquél.

La lectura como proceso interactivo

El enfoque de la lectura como conjunto de habilidades comienza a ser cuestionado a finales de la década del sesenta con el avance de la psicolingüística y de la psicología cognoscitiva. A partir de ese momento surge lo que se podría denominar, en términos muy generales, el enfoque interactivo de la lectura, dentro del cual merecen destacarse el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema.

Kenneth Goodman, el máximo exponente del modelo psicolingüístico, dice en el prólogo de una de sus obras (Goodman, 1982) que él comenzó su trabajo valiéndose de los siguientes supuestos: 1) la lectura es un proceso de lenguaje; 2) los lectores son usuarios del lenguaje; 3) los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y 4) nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de la interacción con el texto.

A través de la observación del lector, en situaciones lo más naturales posibles, Goodman llegó a la conclusión de que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje.

Frank Smith (1980), otro de los pioneros del enfoque psicolingüístico, también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción el lector construye el sentido del texto.

La lectura se inicia con una entrada gráfica: los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Esto quiere decir que la vista capta la información gráfica pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector; gracias a esos conocimientos el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. Si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado. Por ejemplo, ¿cuántos lectores podrán construir sentido del siguiente párrafo?

Como todas las teorías gauge, la ACD ha sido modelada a través de la electrodinámica cuántica (QED). Mientras que en la QED las interacciones electromagnéticas son mediadas por el cambio de fotones entre partículas cargadas, en QCD las interacciones fuertes son mediadas por el cambio de "gluones" entre cuarks coloreados. (Capra, 1984: 358).

Indudablemente sólo aquellos que están familiarizados con la física subatómica y conocen los conceptos utilizados en ella. Lo mismo se podría afirmar de cualquier texto que se refiere a un campo muy especializado del conocimiento; sólo algunos lectores podrían construir el sentido de aquél, aun cuando todos pudieran "leerlo".

Smith (1980) sostiene que cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de utilizar la información visual, puesto que la lectura es un proceso selectivo en el cual el lector no utiliza toda la información disponible, sino tan sólo la que necesita para construir el sentido del texto.

El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

Goodman (1976) afirma que no hay nada intrínseco al sistema de escritura o a sus símbolos que tenga significado, sino que el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee. Smith (1980) dice muy claramente que el significado no es algo que el lector o el oyente **obtienen** del lenguaje, sino algo que ellos **traen** al lenguaje. Tierney y Pearson (1983), en uno de sus últimos trabajos, son igualmente enfáticos al declarar que los lectores "componen" el significado y que por lo tanto no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Esa construcción del sentido se lleva a cabo, de acuerdo con Good-

man (1976), a través del uso que hace el lector de la información grafofónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece. La primera incluye todas las convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje. La segunda comprende las reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos, sin el cual no sería posible obtener significados y la tercera incluye los conceptos expresados a través de determinado vocabulario. Estos tres tipos de información no sólo están presentes en el texto sino también en el lector y él debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto.

Los lectores deben poseer esquemas para la ortografía, para la sintaxis del lenguaje y para los conceptos presupuestos por el autor, a fin de seleccionar, usar y complementar las claves apropiadas para un texto particular. (Goodman, 1984: 104).

Dentro de esta concepción se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de la lectura, al señalar que aquél construye el sentido del discurso escrito haciendo uso tanto de su competencia lingüística como de su experiencia.

El enfoque interactivo se vio además enriquecido por el aporte de los psicólogos constructivistas que se aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto. Para ello retomaron el concepto de "esquema", utilizado por Bartlett (1932) en sus estudios sobre memoria —para designar las estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto— y se refirieron a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión. La interacción entre pensamiento y lenguaje sostenida por los psicolingüistas pasa a ser, para los psicólogos constructivistas, la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

Los esquemas, de acuerdo con Rumelhart (1980), son las unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria sobre cómo utilizar ese conocimiento.

Un esquema, entonces, es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria. Hay esquemas que representan nuestro conocimiento acerca de todos los conceptos, los que subyacen a los objetos, eventos, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones. Un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas del concepto en cuestión. (Rumelhart, 1980: 34).

Una de las características esenciales de los esquemas es que poseen variables (Rumelhart y Ortony, 1977). Esto quiere decir que pueden

estar asociados a diferentes aspectos del ambiente en diferentes evocaciones (instantiations) del esquema. El esquema para COMPRAR. que Rumelhart (1980) da como ejemplo, implica como mínimo las variables comprador, vendedor, mercancía y dinero u otra forma de intercambio. Esas variables pueden tomar diferentes valores en distintas ocasiones. los cuales estarán determinados tanto por aspectos situacionales y contextuales como por los estímulos a ser comprendidos mediante la aplicación del esquema. Sin embargo, toda variable posee valores típicos o restricciones (constraints) que cumplen, según Rumelhart, importantes funciones en el proceso de la comprensión. En primer lugar ayudan a identificar los distintos aspectos de la situación con las variables del esquema, es decir, impedirían que se confundiera el comprador con la moneda en una situación de compra. En segundo lugar, las restricciones operan como "valores omitidos" para variables que no han sido observadas, por ejemplo, si se lee algo sobre un partido de fútbol, se puede inferir la existencia de un número determinado de jugadores o de los arcos en la cancha, aunque dichas variables no estén presentes en el texto.

Otra característica de los esquemas es que cada uno consiste en una red o "árbol" de subesquemas, los que a su vez pueden constituir una configuración de otros subesquemas. Por ejemplo, el esquema APARTAMENTO, estaría constituido por los subesquemas SALON, DORMITORIO, COCINA, BAÑO, etc., pero a su vez el esquema COCINA estaría conformado por otros subesquemas: MESADA, LAVAPLATOS, ALACENA, etc. De la misma manera APARTAMENTO podría ser un subesquema del esquema EDIFICIO.

Si cada esquema está constituido por subesquemas de más bajo nivel y éstos, a su vez, por otros aun más bajos, se podría suponer que tal organización es infinita. Sin embargo, parecería existir un tope más allá del cual algunos subesquemas no pueden caracterizarse por referencia a otros subesquemas. Esos serían los esquemas elementales o "primitivos" sobre los cuales, al decir de Norman y Rumelhart (1975), descansa gran parte de nuestro sistema de conocimientos.

Desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector logra comprender un texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada. Esa búsqueda se lleva a cabo a través de dos procedimientos o dos vías de activación de los esquemas: abajo-arriba (botton-up) y arriba-abajo (top-down). Otros autores se refieren a estas vías como procesamiento impulsado por los datos (data-driven) y procesamiento impulsado por los conceptos (conceptually-driven) (Bobrow y Norman, 1975).

El procesamiento abajo-arriba ocurre cuando algunos aspectos del in-put sugieren o activan esquemas en forma directa y éstos, a su vez, activan o sugieren esquemas dominantes de los cuales ellos son parte constituyente (Rumelhart y Ortony, 1977: 128).

Este sería el caso cuando el esquema PARABRISA sugiere el esque-

ma AUTO, o cuando el esquema AVION activa AEROPUERTO. El procesamiento arriba-abajo, por su parte, tiene lugar

.... cuando los esquemas activan los subesquemas que los constituyen (Rumelhart y Ortony, 1981).

Serviría para este caso el ejemplo ya señalado de COCINA cuando activa los subesquemas LAVAPLATOS, MESADA, ALACENA, etc.

El procesamiento de los esquemas en ambas direcciones se da en forma simultánea en el lector hábil, pero si alguno de los procesos no es ejecutado en forma eficiente, surgirán dificultades en la comprensión del texto. Los trabajos de La Berge y Samuels (1976) se han dedicado a analizar la eficiencia del procesamiento abajo-arriba a través de la automaticidad de la decodificación. Estos autores sostienen que la habilidad de la lectura se logra cuando la decodificación ya no exige atención, es decir, cuando la misma se produce en forma automática.

Spiro (1980) observa que, aunque es de suponer que la eficiencia del procesamiento arriba-abajo también debe estar ligada a la automaticidad, no se le ha prestado suficiente atención a este problema, tal vez porque se sabe todavía muy poco respecto de la forma en que operan esos procesos. Spiro, sin embargo, aventura algunas ideas interesantes en relación a un tipo de automaticidad del procesamiento arriba-abajo que él denomina "inmersión". Esto se refiere a la situación en la cual el lector está tan envuelto, tan sumergido en la lectura que olvida que está leyendo. En tal caso, si se presta atención a los detalles el proceso sufre (lo mismo que sucedería si uno se detuviera a pensar cómo está moviendo las plernas al bajar una escalera).

Las ventajas de "sumergirse" en la lectura parecen obvias, según Spiro, desde el punto de vista de la eficiencia del proceso, pero sería necesario conocer cómo se desarrolla esa habilidad y cuáles son sus prerrequisitos para descubrir algo más sobre las diferencias que separan al lector hábil del que no lo es.

Cuando al procesar un texto a través de estas dos vías se logra una configuración de esquemas que lo explican en forma satisfactoria, se ha obtenido la comprensión del mismo.

Para la teoría del esquema, al igual que para el modelo psicolingüístico, el papel del lector es eminentemente activo puesto que el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental que busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa. El proceso podría ser descrito de la siguiente manera: la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos. A manera de ejemplo, un lector que leyera el siguiente texto:

- Elena rechazó el regalo con furia.
- Roberto contempló el juguete que yacía a sus pies.

construiría un sentido muy diferente al que tendría lugar si el texto fuera este otro:

- Elena rechazó el regalo con furia.
- Roberto contempló el diamante que yacía a sus pies.

En ambos casos lo único que ha cambiado es el nombre del objeto rechazado como regalo, pero ese pequeño cambio en la información gráfica provoca un cambio total en la situación evocada y por lo tanto en el sentido construido.

Las claves del texto, entonces, llevan al lector a evocar esquemas en forma instantánea, los que serán luego evaluados y confirmados o rechazados a medida que avanza la lectura, hasta encontrar una interpretación consistente del pasaje en cuestión. Si el lector fracasa para comprender un texto esto puede atribuirse, de acuerdo con la teoría del esquema, a tres razones:

- 1. A que el lector no posee los esquemas apropiados.
- 2. A que el lector posee los esquemas apropiados, pero las claves del texto no son suficientes para sugerirlos.
- 3. A que el lector puede lograr una interpretación consistente con el texto, pero no coincidente con la del autor del mismo. (Rumelhart, 1980).

Es tal vez importante hacer algunos comentarios con respecto a las razones señaladas por Rumelhart para explicar el fracaso en la comprensión de la lectura, por cuanto ellas pueden conducir a algunos equívocos cuando se pretende aplicar la teoría a la práctica pedagógica. En relación con la primera de ellas, se podría interpretar que es suficiente proveer a los niños de los esquemas necesarios para tener solucionado el problema de la comprensión de la lectura. Lamentablemente no es así; es cierto que el conocimiento previo es requisito indispensable para comprender un texto, pero como muy bien lo afirma Spiro (1980) la disponibilidad de esquemas no basta, por sí sola, para asegurar la comprensión, puesto que además se requiere el uso adecuado y eficiente de los mismos.

La segunda razón alegada por Rumelhart debería, por lo tanto, ser ampliada en el sentido de que no sólo las claves del texto pueden ser insuficientes para evocar los esquemas apropiados, sino que el lector puede ser incapaz de usar en forma adecuada su conocimiento previo.

En cuanto a la tercera de las razones expuestas por Rumelhart para explicar el fracaso del lector en la comprensión de la lectura, cabría plantearse un interrogante: ¿hay en ese caso "falta de comprensión" o hay una comprensión "diferente" del texto?

Valdría la pena recordar el interesante trabajo de Adams y Bruce (1982) en el que se analiza la interpretación de una fábula de Esopo realizada por una niña. Al compararla con la interpretación de los adultos, los autores concluyen que las diferencias encontradas no radican en una "falta de comprensión" del texto, sino por el contrario, en una comprensión distinta de la de los adultos, pero perfectamente consistente con los esquemas disponibles para la niña.

Aunque Rumelhart afirma que la comprensión se alcanza cuando el

lector encuentra la configuración de esquemas que le permitan explicar el texto en forma apropiada, pareciera que "en forma apropiada" quiere decir coincidente con el autor.

Precisamente la medida de la comprensión como la duplicación del texto por parte del lector es el punto crítico que Marjorie Siegel (1984) señala al contraponer el enfoque interactivo de la lectura con el enfoque transaccional. Para esta autora "la comprensión envuelve algo más que la duplicación del mensaje del autor; la comprensión implica la interpretación del lector de la representación textual que él ha construido" (1984: 4). Antes que duplicar el mensaje, lo que hace el lector, de acuerdo con Siegel, es duplicar el rol creativo del autor.

El concepto de esquema ha tenido, no obstante, gran aceptación de parte de los teóricos e investigadores del campo de la lectura, hasta el punto de que en la actualidad es difícil encontrar un trabajo que prescinda de él para explicar el proceso por medio del cual el lector construye el sentido de un texto.

Para resumir, podría decirse que el enfoque interactivo de la lectura supone que:

- la lectura es un proceso global e indivisible;
- el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector;
- el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto;
- la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.

La lectura como proceso transaccional

La concepción más reciente sobre la lectura proviene de la teoría literaria y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *The* Reader, the *Text*, the *Poem* bajo el nombre de "teoría transaccional".

Rosenblatt (1985) se confiesa contraria al "dualismo epistemológico que ubicaría al ser humano contra la naturaleza como dos entidades autónomas o separadas" y adopta el término "transacción" (tal como fuera utilizado por John Dewey, 1949, para indicar una relación doble, recíproca, entre el cognoscente y lo conocido) en lugar de "interacción" al analizar la relación entre el lector y el texto. Ella lo explica de la siguiente manera:

Mi punto de vista del proceso de la lectura como "transaccional" afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el "significado", ya se trate de un informe científico o de un poema. (Rosenblatt, 1985: 67). reúne un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación. En el proceso de transacción lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpenetración recíproca surge el sentido de la lectura. Rosenblatt lo sintetiza en forma muy bella cuando dice:

El poema (') debe ser pensado como un suceso en el tiempo. No es un objeto o una entidad real. Sucede durante la compenetración del lector y el texto. El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como el poema. Este llega a ser parte del flujo perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano. (Rosenblatt, 1979: 12).

A nuestro juicio, esta nueva concepción de la lectura no se opone al enfoque interactivo sino que va un paso más allá, se diría tal vez que lo trasciende, al enfatizar la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados.

Se podría decir, en términos filosóficos, que el texto contiene el significado "en potencia", pero que éste se "actualiza" por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura. Habría que añadir, además, que el significado potencial del texto y el construido por el lector nunca son idénticos sino aproximados. Goodman (1984), quien en sus últimos trabajos adoptó la denominación de **transacción** para referirse a la lectura, dice que en ésta el lector construye un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía en su mente antes de expresarlo por escrito. Entre el lector y el texto se da un proceso de transacción a través del cual ambos se transforman.

Desde un punto de vista transaccional el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se desarrolla y a medida que se expresa su significado. El texto es transformado en el proceso y también lo son los esquemas del autor (las formas de organizar su conocimiento). El lector también construye un texto durante la lectura a través de transacciones con

La lectura es para Rosenblatt un suceso particular en el tiempo que

^{(&#}x27;) Poema, en la terminología de Rosenblatt, es cualquier obra literaria, sea o no poética.

el texto publicado y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación que ha descrito Piaget. (Goodman, 1984: 80).

El texto editado, de acuerdo con Goodman, ha sufrido un proceso de selección de la información en el que intervienen no sólo las exigencias lingüísticas para acomodar esa información a la expresión escrita, sino también el propósito del autor y la consideración del público al que se dirige. El lector, por su parte, selecciona de toda la información contenida en el texto la que considera más relevante según sus conocimientos y experiencias de vida y según el objetivo que guía su lectura. En consecuencia, el texto construido por el lector no será idéntico al del autor, puesto que involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en los esquemas propios del lector. El texto así construido es el que el lector comprende y cualquier referencia posterior que haga el lector respecto de lo leído, tendrá por base el texto construido por él y no el publicado por el autor.

EL mismo proceso es descrito por Rosenblatt (1985) de la siguiente manera:

El lector trae el texto la "suma" internalizada, la acumulación o memoria de pasados encuentros internos, orgánicos (organismic) con el lenguaje y el mundo. En la lectura, las palabras del texto se puede decir que transactúan con elementos de la memoria que excitan estados internos (organismic) ligados a las palabras-estados que rodean no solamente los referentes públicos u objetos a los cuales apuntan los símbolos verbales, sino también los aspectos personales, sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos.

Así, la evocación del significado del texto requiere una selección del reservorio de pensamiento y sentimiento. "Atención selectiva" es el nombre escogido por William James (1890) para esta aceptación de algunos elementos en el centro de la atención y la relegación de otros a la periferia de la conciencia. (Rosenblatt, 1985: 69).

El foco de atención del lector durante la transacción de la lectura es de suma importancia para Rosenblatt porque es el que va a determinar dos tipos de postura diferentes ante el texto: la estética y la eferente. Cuando el lector adopta la primera permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y durante el acto de lectura. En la segunda postura la atención del lector está centrada en lo que "se lleva", en lo que retiene después de leer un texto.

Rosenblatt (1982) advierte que el hecho de que se den estas dos posturas no implica que se separe el conocimiento del afecto (o del sentimiento) puesto que ambos van siempre unidos; se trata más bien de que

el lector dirige selectivamente su atención hacia unos elementos e ignora o subordina otros. Por ejemplo, en la lectura eferente subordinará el afecto a los referentes deseados, en cambio en la lectura estética fundirá todos los elementos cognoscitivos y afectivos de la conciencia de una experiencia vivida a través de la lectura.

Otra advertencia de Rosenblatt (1982) se refiere al hecho de no pensar en la lectura eferente como si fuera la básica y en la estética como un agregado que se superpone a aquélla. En la lectura estética el sentido que construye el lector está mezclado, fundido con el sonido, el ritmo, las asociaciones, se diría que es un sentido **experimentado**, vivido por el lector en el acto de leer.

En el modelo transaccional estos dos tipos de lectura, la eferente y la estética, son dos modos coordinados o paralelos. Dice la autora que a medida que el lector comienza a transactuar con el texto, se produce la adopción, consciente o inconscientemente, de una postura o actitud predominante que afectará el proceso de lectura de dicho texto.

El hacer notar que el lector escoge una determinada postura ante el texto, en virtud de la cual se activarán algunos estados internos y se subordinarán otros, es quizá el aporte más importante realizado por Louise Rosenblatt, en particular por las repercusiones que el mismo tiene para la práctica pedagógica en el campo de la lectura.

A manera de resumen citaremos las palabras de Marjorie Siegel (1983, p. 3), quien afirma que el modelo transaccional supone que:

- el texto es menos un objeto que un potencial que es actualizado durante el acto de lectura;
- 2. la comprensión surge de la compenetración de lector y texto y es así algo único a ese evento;
- 3. el texto es un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.