

Siete preguntas en torno a la lectura y siete respuestas no tan evidentes

1. ¿Qué es leer?
2. ¿Cuándo se aprende a leer?
3. ¿Cómo leemos?
4. ¿Es la lectura una cuestión de práctica?
5. ¿Influye la motivación en la lectura?
6. ¿Podemos ayudar a los estudiantes a ser estratégicos cuando leen?
7. ¿Somos beligerantes a favor de la lectura?

1. ¿Qué es leer?

Leer es un proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema; es esa aportación, en interacción con las características y propiedades del texto -género, estructura, densidad informativa, coherencia, cohesión...- la que permite comprender, construir un significado sobre este texto a ese lector. Otro lector, con objetivos distintos y equipado con su propio *back ground*, construirá una comprensión diferente; incluso el mismo lector, ante el mismo texto puede modificar su interpretación cuando persigue propósitos distintos. Para entender lo que es leer hay que tener en cuenta también las características de los soportes y los formatos en los que se presenta al texto, responsables con frecuencia de restricciones y potencialidades que indudablemente afectan al lector. Leer en la red, por ejemplo, nos permite pasar, a través de *links* sucesivos, de un texto a otro con extraordinaria rapidez, lo que requiere el uso de estrategias de integración intertextual que permitan soslayar el riesgo de la mera acumulación o la tentación del “copiar y pegar”.

Leer es una opción y una oportunidad, es un regalo que recibimos de otros, al que cada uno le damos un uso peculiar, personal e intransferible; algunos amamos leer, y otros no cuentan la lectura entre sus preferencias. En el establecimiento primigenio de la relación que cada lector mantiene con la lectura es plausible suponer que la forma como le haya sido dado ese regalo -incluso el hecho mismo de que pudiera vivir la lectura como un regalo-, habrá jugado algún papel. Lo que la lectura es para nosotros, el grado y amplitud en que podemos utilizarla, está condicionado por las experiencias de enseñanza y aprendizaje en que nos hemos apropiado de ella.

2. ¿Cuándo se aprende a leer?

En sociedades letradas como la nuestra, la curiosidad de los niños por los textos, las palabras y las letras suele ser muy precoz. La escuela, desde la etapa de educación infantil, aprovecha esta curiosidad; podemos afirmar que se empieza a aprender a leer desde muy pronto, y ese aprendizaje se prolonga a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y no obligatoria. Ello es así porque de hecho se puede estar alfabetizado de muy diversas formas. Así, Wells (1987), por ejemplo, establece cuatro niveles de lectura:

Ø Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.

Ø Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.

Ø Nivel instrumental que enfatiza el poder de la lectura para obtener información.

Ø Nivel epistémico, que permite utilizar la lectura como herramienta de análisis y crítica de los textos, provocando así la transformación del pensamiento, y no sólo la acumulación de información.

Esta perspectiva multinivel nos ilumina acerca de dos importantes aspectos relacionados con la continuidad del aprendizaje de la lectura. Por una parte, nos hace ver con claridad que el aprendizaje de la lectura no puede ser atribuido exclusivamente a un ciclo, ni siquiera a una única etapa educativa. Quizá en los primeros años de aprendizaje los alumnos podrán mostrarse competentes en el nivel ejecutivo, o incluso en el nivel funcional, con los textos adecuados. Pero leer para aprender, para transformar el pensamiento, para analizar críticamente los textos y argumentar la propia posición ante la que ellos vehiculan, son construcciones cuya consecución se prolonga a lo largo de toda la escolaridad y aún a lo largo de toda la vida. Por otra parte, esta perspectiva añade complejidad no sólo a la enseñanza de la lectura, sino al concepto de lectura que manejamos: la lectura no es una técnica que se aprende y una vez aprendida se aplica sin más a textos muy diversos -persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios, hipertextos- que se presentan en formatos y soportes diferentes (diarios, enciclopedias, libros de texto, monografías disciplinares, novelas, artículos científicos, hojas sueltas; en papel, en pantalla...) y que leemos para satisfacer finalidades diversas -disfrutar, informarnos, aprender, resolver un problema práctico, comunicar, encontrar argumentos...-. La capacidad lectora se reconstruye y se hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas de lectura que requieren “estirar” dicha capacidad e incorporarle nuevas competencias. Así, frente a una concepción monolítica de la lectura y su aprendizaje, se impone una visión diversa y procesual;

aprendemos a leer y continuamos con ese aprendizaje durante toda la escolaridad -y durante toda nuestra vida-.

3. ¿Cómo leemos?

A lo largo de la historia, la forma de ser lector ha ido cambiando porque han cambiado los textos, sus formatos y contenidos, la consideración de la lectura y a quién y qué correspondía leer; la lectura tiene un indudable carácter social, histórico y cultural que media y condiciona la competencia personal. Desde el lector reproductivo de los clásicos, hasta el lector analítico de la modernidad, pasando por el lector escolástico (véase Pozo, 2008) los cambios Las imágenes usadas por Ramón Gómez de la Serna en sus greguerías sirvieron de modelo para muchos poetas del movimiento ultraísta (movimiento que agrupaba diferentes corrientes vanguardistas, especialmente el cubismo, el dadaísmo y el futurismo). en la forma de concebir la lectura y el conocimiento han sido muy profundos. Durante amplios periodos, leer fue decir lo que dice un texto, repetir un significado establecido. En otros momentos, se trató de interpretar o más bien imaginar un significado al margen de las restricciones de lo literal. La lectura, tal como la entendemos desde la época moderna, implica una nueva actitud ante el conocimiento, una nueva forma de leer y aprender en la que lo meramente reproductivo o lo estrictamente interpretativo dan paso a una actitud epistémica, en la que el lector busca racionalmente un significado plausible para el texto.

Podemos acercarnos a los textos como lectores distintos: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo y de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá como producto la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen o incluso en comentario). Una lectura crítica y profunda tendrá productos distintos, a veces inesperados, pero más personales. Su huella, más o menos perceptible, sin embargo, se encuentra en los procesos de reflexión que ha generado, en la posibilidad de haber cuestionado o modificado conocimientos previos, de generar aprendizaje, o al menos dudas. En muchas ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva (si quiero seguir las instrucciones para instalar un determinado programa informático, por ejemplo), y en otras necesitamos una lectura epistémica (cuando estamos ampliando nuestros conocimientos sobre un determinado tema). Ambas son necesarias, pero es importante percibir que persiguen finalidades distintas, desencadenan procesos y exigen estrategias diferentes que es necesario aprender.

4. ¿Es la lectura una cuestión de práctica?

Sí, pero no sólo. Como cualquier procedimiento, la lectura exige la práctica que permitirá, entre otros logros, la automatización de determinados procesos -como los de descodificación-, liberando así nuestra mente y permitiéndonos dirigir la atención hacia la elaboración del significado. Ahora bien, como se deduce de las respuestas a las preguntas anteriores, no debemos asimilar el carácter procedimental de la lectura a una dimensión estrictamente técnica. Ya hemos visto que podemos leer de distinto modo según los objetivos que nos planteemos y según sean las condiciones textuales y contextuales en que nos encontremos: leer supone poner en marcha nuestra capacidad de pensar estratégicamente, de tomar decisiones acerca del mejor modo de abordar la tarea que tenemos entre manos y de evaluar el grado en que nos aproximamos a nuestros propósitos. Si interpretamos que una situación de lectura puede ser resuelta mediante una lectura reproductiva, acudiremos a ella; si nos parece que para salir airoso de la tarea debemos elaborar, ir a fondo, pensar, nos involucraremos lógicamente en un proceso distinto.

Entre los factores que conducen a representarse una tarea de un modo u otro intervienen sin duda las propias características de la tarea: determinadas demandas, determinadas preguntas, exigen y/o favorecen un modo reproductivo de leer. Pero con frecuencia, aunque la tarea haya sido diseñada para promover una lectura más profunda y crítica, los estudiantes la abordan de un modo superficial. Entre las posibles explicaciones a este fenómeno, la que remite a la influencia de las creencias implícitas que los estudiantes poseen -sobre el conocimiento, sobre la capacidad de aprender, sobre la lectura; (ver Schommer, 1990, 1993; Schraw y Bruning, 1996, 1999)- merece ser atendida. Sin entrar en detalles los estudiantes que creen que el conocimiento es simple (vs. complejo, relacionado) obtienen menor rendimiento en tareas de comprensión de textos; ocurre lo mismo cuando creen que se aprende de forma rápida, todo o nada (vs. una visión del aprendizaje gradual y procesual). Los estudiantes más jóvenes suelen tener visiones menos maduras del conocimiento y el aprendizaje, como las señaladas y, probablemente esta visión repercute en su forma de abordar las tareas: quieren comprender rápido, la primera vez que leen un texto; se quedan en la superficie, no buscan establecer relaciones. También las creencias implícitas sobre la lectura, relacionadas con la motivación, los objetivos y estrategias que el lector adopta, influyen en la forma en que se interactúa con el texto y tienen un impacto en el resultado de la lectura: la creencia de que el significado no está sólo en el texto, sino que depende también del lector hace que los estudiantes que participan de ella se involucren más activamente en la lectura, obtengan visiones más globales e integradas del texto que leen y generen respuestas más personales al mismo.

Los contextos que promueven actividades de lectura y de aprendizaje de distinto nivel de dificultad -especialmente si acuden a la reflexión sobre lo que se pretende, lo que se hace y por qué se hace- ayudan simultáneamente a leer mejor y a concebir la lectura, el conocimiento y el propio rol de aprendiz de forma más ajustada y madura (lo que a su vez, repercutirá en la forma de abordar los textos, estableciéndose un “círculo virtuoso” de indudable beneficio para el estudiante).

5. ¿Influye la motivación en la lectura?

Por supuesto que sí; en este caso, los resultados de investigación corroboran la intuición de que motivación y éxito en lectura están relacionados. Por poner sólo un ejemplo, se ha podido mostrar que estudiantes motivados obtienen mejores resultados en lectura que otros compañeros igualmente capaces pero menos motivados (la investigación se realizó en tres grupos de edad: 9, 13 y 17 años). De hecho, los estudiantes de menor edad pero con elevada motivación conseguían logros superiores al obtenido por los estudiantes mayores menos motivados (ver Guthrie y Wigfield, 2000).

Pero quizá lo que no sea tan intuitivo es que la relación entre motivación y éxito se alimenta mutuamente: los lectores más motivados leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad. Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que con frecuencia los estudiantes que aprenden son los más motivados, los que se implican más en la lectura. Así, si bien la motivación influye en la lectura, también el hecho de leer y de hacerlo bien -para uno mismo y para los demás- influye en la motivación, porque permite disfrutar tanto de la propia lectura como de la experiencia emocional de percibirse competente.

Disfrutar de la lectura, aprender con ella, pensar sobre lo que se ha leído, requiere una lectura implicada y comprometida. Ahora bien, si un alumno no encuentra buenos motivos para leer o si, aún encontrándolos, tiene miedo de fracasar, ante sí mismo y ante los demás, difícilmente se implicará. La percepción de competencia no es algo totalmente subjetivo, sino que se construye en torno a las “señales” que los demás ofrecen de forma implícita o explícita; en las aulas todo ocurre a la vista de otros: leer bien o trabucarse, recibir elogios o reconvenciones... Cuando uno se sabe/siente poco competente, y si tiene escasas expectativas de éxito (ya sea de forma autónoma o con la ayuda de otros) no parece razonable esperar que sienta un gran interés por la lectura. Más bien lo lógico es que ésta se minusvalore y que el esfuerzo que requiere se reserve para situaciones en que no haya más remedio que leer. En estas situaciones, en las que no se puede encontrar un sentido personal a la lectura, las condiciones externas como la presencia y atractivo de libros, de propuestas de animación a la

lectura y otras, ven muy mermada su capacidad estimulante (ver, para una profundización, Solé, 2009).

6. ¿Podemos ayudar a los estudiantes a ser estratégicos cuando leen? El enunciado de la pregunta se refiere a si es posible ayudar a los alumnos a leer sabiendo qué y por qué leen, y cómo interactuar con el texto para comprenderlo, en función de los propósitos que guían la lectura. Se refiere asimismo a si podemos ayudar a que asuman progresivamente el control sobre el proceso que llevan a cabo mientras leen, y a que puedan modificarlo, pedir ayuda si es necesario, o emprender acciones que favorezcan la comprensión. La respuesta es afirmativa, lo que no significa que sea sencillo ni rápido intervenir para ayudar de ese modo; al contrario, ayudar a formar lectores estratégicos es una empresa de amplio alcance, que implica a maestros y profesores de todas las etapas educativas y de todas las áreas del currículum. Desde los primeros contactos con la lectura -incluso cuando esta lectura es realizada por otros- hasta la universidad, se puede contribuir a formar lectores estratégicos, esto es a formar lectores:

- Que lean con una finalidad, atribuyendo sentido a la tarea, pudiendo aportar conocimiento y experiencia previa.
- Que sean capaces de inferir e interpretar; que comprueben la comprensión durante la lectura; que releen cuando sea necesario.
- Que puedan elaborar la información, discernir entre lo básico y lo secundario, integrarla, sintetizarla y eventualmente ampliarla.

En la medida en que estas estrategias se encuentren presentes en la actividad de lectura se podrá alcanzar una comprensión para el texto de que se trate. Comprender no es una cuestión de todo o nada, sino de grado: comprendemos en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia, y comprendemos también en función de nuestros conocimientos previos y disposición emocional. Pero con ser necesarias, estas condiciones no son suficientes: comprendemos también en función de las estrategias que utilizamos para intensificar la comprensión y para detectar y compensar posibles lagunas y obstáculos (Palincsar y Brown, 1984).

La presencia de estas estrategias explica por qué, incluso cuando no se busca, la comprensión implica de un modo u otro un aprendizaje no intencionado; su ausencia -porque el lector no sabe o no quiere utilizarlas- explica por qué la lectura es a veces tan superficial y poco productiva. Cuando además leemos con la finalidad de aprender su uso explícito e intencional permite procesar en profundidad la información del texto (ver Solé, 1992, para una profundización sobre las estrategias de lectura y su enseñanza).

7. Y la conclusión: ¿Somos beligerantes a favor de la lectura? Educar personas que puedan elegir leer para aprender, para disfrutar y para pensar, es un objetivo irrenunciable en la formación de ciudadanos autónomos y responsables. Ser beligerante a favor de la lectura es necesario, por cuanto verse privado de la capacidad para leer con competencia resulta discriminatorio y supone una barrera muy difícil de franquear para el desarrollo personal.

Apostar por la lectura significa confiar en las posibilidades de todos los alumnos para aprender a leer, y en las capacidades de los docentes para enseñarles; por lo tanto, no aceptar pasivamente que un importante porcentaje de estudiantes no puedan aprender a leer y a utilizar la lectura en sus años escolares.

Cuando se está a favor de la lectura:

- Se actúa con rapidez y decisión cuando se detectan dificultades en su aprendizaje y, sobre todo, se adoptan medidas ordinarias preventivas y optimizadoras que apoyen a las aulas en las que se aprende a leer.
- Se trabaja para que en algún grado todos los alumnos puedan experimentar éxitos, aunque sea con ayuda y se evitan situaciones reiteradas de fracaso público.
- Se aceptan las responsabilidades que todos los ciclos y etapas sin excepción tienen en la enseñanza de estrategias de lectura que capaciten para leer y disfrutar, para obtener información y aprender; para adoptar una perspectiva crítica ante lo que se lee y para pensar.
- Se trabaja para concretar un plan de lectura general, que incluya de forma explícita los objetivos y contenidos de la educación literaria.
- Se lee en el centro: leen los alumnos y los docentes, la lectura tiene tiempo espacio y prestigio; la biblioteca, como lugar de encuentro con la literatura y centro de documentación y conocimiento, es un órgano vital de la institución.

Referencias

- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000) Engagement and Motivation in Reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds) Handbook of Reading Research, Vol 3. 403-422. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Palincsar A.S., Brown, A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Pozo, J.I. (2008) *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 290-305.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 281-302.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I (2009) Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179. Monográfico "Sinergias en torno a la lectura", 56-59.