

## Acerca de la lectura

*Reflexionar es tomar distancia de la rutina y de los automatismos de pensamiento y de método, que llevan muchas veces a reproducir preguntas ya instituidas sin considerar los presupuestos que ellas representan*  
Chirstine Detréz

Ya que buena parte de su trabajo estará centrado en la comprensión de textos, conviene repasar algunas nociones relacionadas con este proceso.

Entendemos que las diversas **acciones de capacitación docente** deben orientarse a **contribuir a mejorar las condiciones laborales del docente, de la docente**, toda vez que les otorga herramientas para comprender las dificultades que se les presentan y los habilita, las habilita, para ejercer ciertas acciones de mejora. También creemos que las acciones de capacitación, (cualquiera sea su formato: taller, encuentros para compartir experiencias, jornadas, cursos, mesas de trabajo, seminarios, documentos) deben **apuntar a la profesionalización del docente, la docente**. Un profesional o una profesional docente debe ser capaz de **dar cuenta de las decisiones pedagógicas que toma**, es decir, debe contar con los conocimientos teóricos necesarios para fundamentar los caminos que escoge o los que desecha. Por eso, toda acción de capacitación deberá darle al docente a la docente, insumos para **mirar su práctica, ponerla en cuestión y reencauzarla de manera permanente**.

**Comprometerse con el desarrollo profesional del docente supone ir más allá de la mera experiencia puesto que educar es acompañar al otro en los sucesivos saltos cualitativos que el desarrollo humano supone.**

Para introducirnos ya en el tema de la lectura, digamos que hoy por hoy no es una actividad solamente humana. Así, por ejemplo, hablamos de una lectora de CD o de un pasaporte de lectura mecánica (=lectura de barras).

Dado que en la actualidad compartimos la actividad de lectura con otras entidades inteligentes, conviene que indagemos acerca de cuáles son las características particulares de la lectura humana (aún cuando algunas de ellas sean compartidas por los objetos inteligentes). Es imposible mediar la actividad de lectura, si no la conocemos en sus características esenciales.

Al abordar la lectura en su dimensión humana, advertimos que el término lectura se extiende mucho más allá de una actividad particular que se realiza con textos lingüísticos. Así, por ejemplo, decimos expresiones tales como: "esa lectura de los acontecimientos no es errada". Frases de esta naturaleza nos enfrentan con la dimensión semiótica de la mente humana que no cesa de interpretar el mundo en el que habita.

No trabajaremos aquí en torno a esa dimensión sino que nos centraremos en la lectura de los textos lingüísticos. Analizaremos esta lectura desde dos perspectivas: la lectura como proceso psicolingüístico y la lectura como práctica escolar. Es decir que asumimos que la lectura es el resultado del despliegue de procesos cognitivos diversos, pero también es una práctica social que entra en relación dialéctica con esos procesos modificándolos, desde una mirada sociointeractivista, de manera sustantiva<sup>1</sup>. (Moll, 1994; Wertsch, 1988)

---

<sup>1</sup> Puede encontrarse una interesante síntesis del planteo psicosociolingüístico en Parodi (1999).

Entendemos que cualquier trabajo de mediación docente con la lectura que se haga, en cualquier nivel del sistema, que no tome en cuenta la complejidad del fenómeno de la lectura, se caracterizará por un trabajo incompleto que dejará aspectos sin trabajar y no contribuirá al pleno desarrollo de la competencia lectora de los alumnos.

### **La lectura como proceso psicolingüístico**

Tal vez una de las maneras de abordar la lectura desde la perspectiva psicolingüística, sea comenzando por entender el concepto de mente.

La mente puede definirse como un sistema de manipulación de información. Esta manipulación se da por medio de procesos que tienen como resultado representaciones mentales.

Los procesos son eventos mentales, operaciones que, según instrucciones predeterminadas, se aplican sobre un estado mental (input) de manera tal que se produzca otro estado mental distinto (output). (Belinchon, 1994)

Por ejemplo, en este momento el lector, la lectora, ve una serie de líneas rectas y curvas (input) a las que logra ponerlas en correspondencia, mediante diversos procesos, con letras (output).

### **La comprensión**

**La comprensión es el resultado de una serie de procesos que se realizan tanto en la actividad de lectura como en la de escucha.** Ambas actividades suponen procesos semejantes tales como:

- acceder al significado de las palabras;
- seleccionar el significado adecuado;
- asignarle valor sintáctico, construir el significado de una frase;
- integrar el significado de las distintas frases;
- realizar inferencias sobre la base del conocimiento del mundo, del contexto y de la lengua

Las diferencias entre la lectura y la escucha guardan relación con:

<b>Lectura</b>	<b>Escucha</b>
la identificación de las letras	identificación de los sonidos
Procesamiento de signos de puntuación (la lectura supone una segmentación ya elaborada) y de elementos paratextuales	procesamiento de factores prosódicos (entonación y pausas) para segmentar las unidades de sentido y de acompañamientos gestuales
Sobrecarga de la memoria debido a que la velocidad de procesamiento del input no puede controlarse (puede ejercerse un control muy limitado del habla del otro)	Posibilidad de control de la velocidad de la lectura

En términos generales, puede decirse que una persona comprende cuando es capaz de extraer el significado de los signos acústicos o gráficos y de integrar dicho significado con sus propios conocimientos.

Los procesos involucrados en la comprensión del lenguaje se inician con el ingreso al sistema cognitivo (mente) de enunciados verbales (hablados o escritos).

Estos estímulos físicos desencadenan el inicio de los llamados **procesos periféricos** puesto que se realizan en un procesador (en un componente de la mente) encargado de operar con información material (señales de habla o señales gráficas). Estos procesos son acústicos fonéticos o visuales gráficos de acuerdo con el input que haya ingresado. El resultado de estos procesos son las representaciones fonémicas o grafémicas, según corresponda. Es decir que en este procesador se dan procesos perceptivos mediante los cuales se recoge y analiza la información proveniente de los sentidos de manera tal que puedan reconocerse los fonemas o grafemas<sup>2</sup> según la naturaleza del input.

Además de estos procesos periféricos, existen los **procesos intermedios** que se realizan en el procesador lingüístico y que suponen:

- el reconocimiento de palabras que se produce con el acceso al léxico en el que se compara la representación fonémica o grafémica con la información disponible en el lexicón<sup>3</sup>. Este proceso es realizado por el procesador léxico;
- el análisis de la estructura sintáctica: es decir el parsing, o reconocimiento de las partes de la oración y sus relaciones estructurales (jerárquicas). Este proceso es realizado por el procesador sintáctico;
- la asignación de papeles semánticos para efectuar la interpretación del significado global del enunciado. Este proceso es realizado por el procesador semántico.

Existen además los **procesos centrales** que se realizan en el sistema central, es decir en el procesador general (no sólo lingüístico) de la mente, en los que:

- se interpreta la intención comunicativa;
- se descubren los significados no expuestos literalmente;
- se integra la información para lograr la representación global del texto;
- se realizan los procesos inferenciales para relacionar la información presente en el texto con la información extralingüística existente en la memoria a largo plazo

---

<sup>2</sup> El fonema y el grafema son representaciones mentales, moldes que contienen rasgos prototípicos. Este procesador del que hablamos arriba pone en correspondencia lo oído o visto con el molde almacenado. Por ejemplo: aún cuando veamos esta *p*, o esta *p* o esta *p* siempre la reconoceremos como *p* porque la hemos procesado y hemos reconocido las características esenciales de la *p*. Dado que las formas acústicas y visuales pueden tener realizaciones concretas muy distintas (diferentes acentos y caligrafías) es preciso suponer que las representaciones fonológicas y grafémicas son abstractas, caracterizadas por rasgos fonológicos o visuales primarios, según la naturaleza del input.

<sup>3</sup> El léxico, léxico interno o lexicón es un diccionario mental en el que se encuentra el conocimiento disponible sobre el vocabulario. En él se encuentra una representación fonológica, una representación ortográfica, una representación morfológica, una representación sintáctica, una representación del significado y una lista de términos asociados. De modo que el lexicón estaría organizado a la manera de un tesoro. Ciertas entradas pueden estar incompletas o incorrectas.

Por ejemplo: en mi diccionario mental puede tener la entrada correspondiente al término bimotor con la siguiente información:

bimotor: se pronuncia /bimotór/ (representación fonológica), se escribe: bimotor (representación ortográfica), está compuesta por bi y motor (representación morfológica), es un sustantivo (representación sintáctica), significa "que tiene dos motores" (representación semántica) y se asocia con avión, mecánica, rulemanes, pinzas, fuerza, movimiento, grasa.

organizada en esquemas. Es decir se integra la información presente en el texto con los conocimientos previos.

## **La comprensión de lo leído**

Como dijimos los procesos de la comprensión son comunes en su mayor parte tanto para la lectura como para la escucha. El tratamiento diferenciado que se hace en la escuela no guarda, por lo tanto relación tanto con los procesos mentales involucrados como con las distintas estrategias docentes implicadas en ambas actividades (lectura y escucha).

### **El proceso lector**

El proceso de lectura puede descomponerse a los fines analíticos en cuatro subprocesos: la decodificación, la comprensión literal, la comprensión inferencial y el control de la comprensión. Las últimas tres son propios del proceso de comprensión y son, por lo tanto, comunes a la lectura y a la escucha.

### **La decodificación**

La decodificación se da en dos momentos: la puesta en relación de la señal gráfica con los moldes mentales correspondientes y el emparejamiento de la representación de esa palabra con la información del lexicón.

Con respecto a ese primer momento es necesario prestar atención a los estudios que ponen en evidencia que es posible que haya una conversión del grafema representado al sonido correspondiente. Es lo que se conoce como ruta dual (porque pone en juego la escritura con la oralidad). Es posible aventurar que cuando un niño está aprendiendo a leer recurra a la ruta dual con asiduidad y luego logre leer desde la ruta única (es decir sin pasar por la oralidad). De hecho, una de las estrategias que utilizamos los adultos cuando tenemos algún problema con lectura, es leer en voz alta para comprender el sentido de algún segmento ambiguo.

**Es por este motivo que es altamente recomendable no abandonar la lectura oral en la escuela.**

Las investigaciones sobre comprensión lectora ponen de manifiesto que cuanto más automatizado está la decodificación, más libre se deja la memoria operativa con lo cual se procesa de manera más eficaz el texto.

### **La comprensión literal**

La comprensión literal supone el procesamiento sintáctico y semántico. Asumimos que no es posible llegar a la comprensión literal si no se ha completado la decodificación.

Estas dos fases son puramente lingüísticas, es decir que en ellas no hay procesos de los llamados inteligentes (procesos centrales). Las operaciones que se realizan en estas fases alcanzan, por ejemplo, para la lectura de un horario de ómnibus o de una lista de supermercados.

### **La comprensión inferencial**

La comprensión inferencial se realiza en el sistema central, en el que como dijimos, se desarrollan los procesos inteligentes. La comprensión inferencial supone tres subprocesos: la integración, el resumen y la elaboración o extrapolación.

## La integración

La integración es la puesta en relación de la información presente en el texto.<sup>4</sup> Este subproceso se realiza mediante dos clases de inferencias:

- **las integrativas:** ( perceptivas o necesarias) implican el reconocimiento de la correferencia. (ejemplo: si tomamos estos dos enunciados: El oso caminó hacia Juan. Él corrió. Asumimos que el término él del segundo enunciado alude a Juan.)
- **las puente:** el comprendedor debe reponer información no dicha que enlaza los enunciados entre sí (ejemplo: "Juan quería un cocodrilo para Reyes. El cocodrilo fue su mejor regalo". El comprendedor debe reponer allí que Juan efectivamente recibió el cocodrilo para Reyes.

Los experimentos realizados ponen en evidencia que los buenos lectores adultos han logrado automatizar las inferencias integrativas, es decir que las realizan con menor esfuerzo atencional y por ello liberan al sistema para que realice otras operaciones inteligentes. Los experimentos también revelan que las inferencias puente son más costosas desde el punto de vista cognitivo puesto que su realización demanda más tiempo.

## El resumen

Continuemos con otro de los subprocesos involucrados en la comprensión inferencial: el resumen. **El resumen es la reconstrucción jerarquizada de las ideas presentes en un texto.**

Al respecto, Kinstch (un psicólogo cognitivo norteamericano), observó que los sujetos recuerdan las ideas que están presentes en el texto pero no necesariamente la forma exacta. Es decir que la memoria guarda significados e intenciones pero no cómo se dijo exactamente. Puede decirse, entonces, que **hay un proceso de pérdida de la forma** (información modal) toda vez que los sujetos no siempre recuerdan el modo en que se presentó la información (las palabras exactas, el orden preciso) **pero se recuerda el contenido de lo que se presentó.**

Ante esta observación Kintsch se pregunta cómo es posible que la memoria opere de esta manera. Concluye en que en todo texto hay un texto manifestación (texto observable) compuesto por oraciones, digamos visibles, y un texto base, digamos inobservable<sup>5</sup>, compuesto por proposiciones que son representaciones mentales que reconstruye el lector. Una oración puede tener dos o más proposiciones. Ej: a la oración:

El gato saltó la valla  
subyace una preposición:  
(alguien salta algo)<sup>6</sup>.

Mientras que a la oración:  
El gato de Susana saltó la valla  
subyacen dos proposiciones:  
(alguien saltó algo)  
y

---

<sup>4</sup> El texto es un mecanismo dotado de información semántica continua. Es decir que enunciado a enunciado se agrega información nueva a la ya presentada. Integrar la información presente en el texto es sin lugar a dudas una de las operaciones fundamentales de la lectura.

<sup>5</sup> Recordemos que inobservable no quiere decir inexistente.

<sup>6</sup> Por convención las proposiciones se colocan entre paréntesis.

(alguien tiene algo) o (alguien pertenece a alguien)

Las investigaciones comprueban que las oraciones a las que subyacen más de una proposición demandan más tiempo de procesamiento porque hay más información que procesar. Es decir que las proposiciones tienen realidad psicológica y son unidades de procesamiento psicológico que intervienen en la comprensión.

Kinstch observó que el recuerdo es indiferente a la forma concreta del texto porque tras el texto de superficie hay un texto base compuesto por proposiciones y que comprender supone esa reconstrucción proposicional.

Kintsch también observó que no todas las proposiciones se recuerdan sino que hay proposiciones que se eliminan es decir que el sujeto reorganiza la información, arma una macroestructura, una jerarquía de proposiciones. La elaboración que hace el comprendedor de la macroestructura depende de:

- la capacidad del sujeto de descubrir la organización del texto (ya sea por la recuperación de pistas lingüísticas tales como "es importante tener en cuenta que" o bien por el reconocimiento de la superestructura.<sup>7</sup>);
- los propósitos del lector;
- las características individuales del lector (competencias, hábitos, etc.);
- el **modelo de situación** que el lector se forma frente al texto, es decir cómo se representa, cómo se imagina lo que lee.

Pongamos por caso este texto aparecido en la edición digital del día 15 de setiembre de 2006 del diario



## Hallan nuevo planeta

WASHINGTON (Reuters)– Científicos dijeron ayer que descubrieron un planeta excepcionalmente grande y liviano orbitando a una estrella lejana, un hallazgo que podría obligarlos a reexaminar las teorías sobre cómo se forman los cuerpos celestes.

El planeta, catalogado como HAT-P-1, es el mayor detectado hasta ahora, con un diámetro casi un tercio más grande que Júpiter, pero sólo con la mitad de su peso, indicaron astrónomos del Observatorio Astrofísico Smithsonian de la Universidad de Harvard.

"Hemos descubierto un objeto nuevo muy extraño", dijo el investigador astrofísico Robert Noyes en una conferencia de prensa. "La gente que realiza modelos teóricos está perpleja con lo que está pasado", agregó.

A diferencia de Júpiter, Saturno y otros "gigantes de gas", este planeta no tiene un centro sólido, indicaron los científicos. Está extremadamente cerca de la estrella en torno a la que gira, a un séptimo de la distancia entre Mercurio y el Sol, y realiza una órbita completa cada 4,5 días.

Lo que confunde a los científicos es que el planeta es más grande de lo que predijeron las teorías.

Un lector podría procesar este texto a partir de un modelo de situación que quizás se sintetizaría como: nuevo hallazgo científico. Y entonces recordaría del texto

---

<sup>7</sup> Superestructura: esquemas de organización de la información. Por ejemplo: la superestructura narrativa supone una organización de la información en categorías tales como orientación, complicación, resolución.

aquella proposiciones que guardan relación con quiénes han hecho el hallazgo, en qué institución, las repercusiones que ha tenido el hallazgo.

O bien podría procesarlo desde un modelo de situación que se sintetizaría como: nuevo objeto celeste. Y entonces recordaría del texto aquellas proposiciones que guardan relación con las características del nuevo planeta: tamaño peso, órbita, etc..

**Se infiere a la luz de lo que hemos expuesto acerca de cómo el sujeto reconstruye la información presente en el texto que no es posible ya hablar de ideas principales o secundarias pues estos conceptos aluden a fenómenos lingüísticos inscriptos sólo en el texto mientras que la reorganización de la información es una operación psicopragmalingüística , es decir que es una operación que supone marcas lingüísticas, un sujeto capaz de procesarlas, intenciones y representaciones generales del contenido del texto. Por eso puede haber más de una macroestructura posible para un texto.**

### **La elaboración**

Habíamos dicho que la lectura podía analizarse en tres subprocesos: la decodificación (sin la cual no es posible que se den las otras), la comprensión literal y la comprensión inferencial. A su vez, habíamos dicho que la comprensión inferencial se daba a partir de la realización de tres subprocesos: la integración el resumen y la elaboración o extrapolación. Puesto que ya hemos pasado revista a la integración y el resumen conviene ahora presentar la elaboración o extrapolación.

La elaboración o extrapolación es la integración de la información presente en el texto con información ya disponible en la memoria. Esta integración se hace por medio de inferencias extrapolativas o elaborativas.

Por ejemplo: frente a:

El oso caminó hacia Juan. Él corrió.

puede inferirse que los osos son peligrosos, pueden causar la muerte del hombre, y por eso Juan tuvo miedo.

Si retomamos el texto que habla del nuevo planeta descubierto, para la mayoría de los lectores y lectoras de este documento (y aún para su autora) no es posible, por ejemplo, reponer cuáles son las teorías relacionadas con el origen de los planetas y sus características físicas.

Los conocimientos previos se activan en las fases de resumen y de elaboración o extrapolación por la acción de un elemento presente en el texto de modo tal que la información nueva que se presenta en el texto se acopla al esquema activado. De manera tal que los esquemas sirven para anticipar información e instalan mecanismos de espera pues tienen un valor prescriptivo. De manera que la interpretación de un texto depende del esquema (o esquemas) disponible(s) porque tienen tres funciones: la integración y elaboración, la inferencia de predicciones y el control o selección de información. Las dos primeras funciones se realizan en la fase de extrapolación y la tercera en la fase de resumen. De modo que **la selección de la información que se hace en el resumen es orientada por un esquema y este esquema es lo que Kintsch llama modelo de situación.**

La comprensión va más allá de la información dada en el input. El contenido transmitido en un texto es mayor que la suma de las oraciones individuales. Un texto no es suficientemente explícito por lo que se vuelve necesaria la realización de inferencias. La comunicación humana depende de un pacto no explícito: el productor no dice lo que presupone que ya sabe el lector y el comprendedor repone lo que el productor no dice. De manera que el lector no recibe pasivamente el input.

En el input no está todo el significado sino que la construcción del significado se da a partir de inferencias. Estas operaciones suponen recuperar lo no dicho desde lo dicho. Lo no dicho puede recuperarse gracias a los conocimientos previos del sujeto.

La comprensión supone lograr una representación semántica del texto a partir de la suma de información proveniente del texto más la información producida por la realización de inferencias relevantes. Es decir, la comprensión supone la interacción entre el sujeto y el texto. Para la comprensión los conocimientos previos tienen el mismo valor que la información presente en el texto.

La comprensión implica tanto el conocimiento de la lengua como el conocimiento sobre el mundo. De manera tal que la competencia lingüística es una condición necesaria pero no suficiente.

La integración de la información presente en el texto con información anterior se hace por medio de inferencias extrapolativas, cognitivas o elaborativas. Esta integración no es automática, es decir que la hacemos de manera consciente, y está ligada a procesos de pensamiento. Es un enriquecimiento posterior a la actividad lectora en sí y depende de las características del lector y de su propósito. De modo tal que la comprensión no es algo que pueda juzgarse a todo o nada sino que existen grados, distintos niveles de profundidad.

### **Ejemplo del valor de los conocimientos previos en la realización de inferencias**

Con un lacónico: "Suficiente", Marcela Fernández y sus colegas terminaron la tarea. Llenaron el acta volante con los datos, la firmaron y se la entregaron a la secretaria.

Preguntas:

¿Qué es Marcela Fernández y sus colegas?

¿A quién le dijeron: "Suficiente"?

¿Dónde se encontraban al momento de llenar el acta volante?

¿Qué clase de datos volcaron en el acta?

¿Qué término presente en el texto le ha permitido descubrir las respuestas a las preguntas anteriores?

Le presenté este texto y las preguntas a una abogada, una contadora y una profesora.

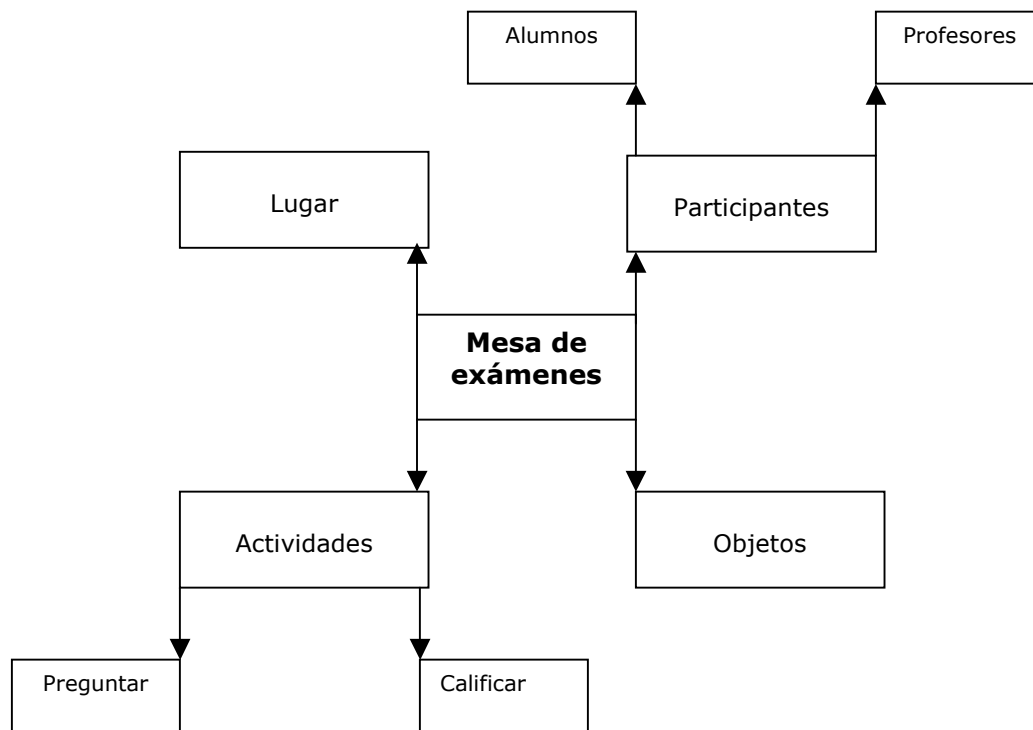
Las dos primeras se representaron que el texto hablaba de una reunión de accionistas La profesora se representó que el texto hablaba de una mesa de exámenes. Es decir que se hicieron distintos modelos de situación.

¿Qué esquema activó Ud. para responder las preguntas que acompañaban al texto?

A partir del ejemplo anterior, puede verse que el sistema de conocimiento humano es un conjunto de esquemas interconectados. Los esquemas son representaciones válidas para todo tipo de dominio. Son paquetes de conocimientos prototípicos, conjuntos de conocimientos relacionados entre sí, entidades conceptuales complejas (por ejemplo, mesa de exámenes) compuestas por unidades simples (por ejemplo, participantes) que son lugares vacíos que pueden llenarse según la situación.



## Algunos elementos del esquema mesa de exámenes



## El control de la comprensión

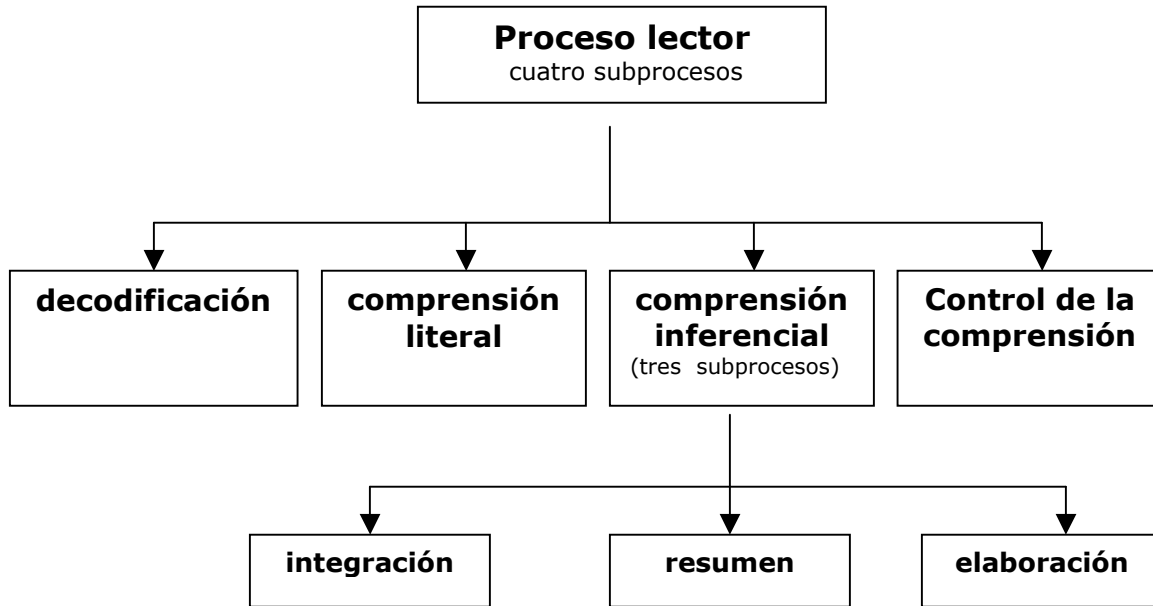
Si recuperamos lo visto hasta aquí podemos señalar la comprensión es resultado de un proceso complejo que se da tanto en la lectura como en la escucha. La actividad de lectura puede analizarse en distintos subprocesos: decodificación, la comprensión literal, la comprensión inferencial y el control de la comprensión. Dado que ya hemos pasado revista a los primeros tres subprocesos conviene ahora detenernos en el control de la comprensión.

El comprendedor (oyente/lector) no tiene conciencia de los subprocesos que realiza cuando lee o escucha puesto que estos, en el comprendedor entrenado se han automatizado y por ello se realizan de manera rápida, eficaz e inconsciente. Pero el comprendedor entrenado sí es capaz de tener conciencia del resultado de su actividad de escucha o de lectura. Es decir que es capaz de detectar fallos o logros. Los malos comprendedores no reconocen sus fallas de comprensión; otros, pueden reconocerlos pero no saben cómo superarlas. Los buenos comprendedores, en cambio, son capaces de reconocer las dificultades y superarlas. Las fallas pueden darse en cualquiera de los subprocesos anteriores: decodificación, comprensión literal y comprensión inferencial.

A modo de síntesis podemos decir que la comprensión no es la mera transferencia de lo escrito o lo escuchado a la mente (como copian los archivos las lectoras de CD) sino que la mente contribuye activamente con los conocimientos almacenados por el comprendedor quien opera tanto desde la información del input (lo dicho o escrito) como desde sus conocimientos previos. La lectura y la escucha son procesos dinámicos en los que se extrae la mayor información posible en el menor tiempo posible. Puesto que se trabaja con textos que dan sólo parte de la información (esperando que el resto lo reponga el comprendedor), la lectura y la escucha son

procesos probabilísticas que operan sobre la base de hipótesis. La comprensión va más allá de la información dada en el input pero que no es posible ir más allá del input si primero no se lo procesa. Es decir que para poder llegar a la comprensión inferencial es necesario realizar la decodificación y la comprensión literal. Cuanto más automatizadas estén las dos primeras, más rica será la comprensión inferencial.

### ESQUEMA SÍNTESIS DEL PROCESO LECTOR



### La comprensión como una tarea estratégica

Una estrategia es un medio para alcanzar un fin. Para poder realizar el proceso lector que acabamos de sintetizar, el sujeto despliega una serie de estrategias que le permitan interactuar con el texto y apropiarse de su contenido.

La comprensión es el resultado de un proceso interactivo complejo y de carácter estratégico que supone **distintos niveles de apropiación del contenido del texto**.

Les pido por favor que presten atención a esto último. Nosotros, nosotras más de una vez, al releer un texto o al recordarlo, comprendemos o reparamos en algún aspecto que antes no habíamos comprendido o no habíamos reparado lo suficientemente en él. La comprensión no es un proceso que pueda darse a todo o nada.

**La comprensión es un proceso siempre gradual. Esto implica, desde el punto de vista didáctico, que no debemos esperar siempre y únicamente que los alumnos o las alumnas comprendan todo el texto.**

HEINEMANN y VIEWEGER (1991 apud CIAPUSCIO, 1994) sostienen que en la producción y en la comprensión del texto se ven involucrados distintos sistemas de conocimiento. Entre ellos destacan el saber enciclopédico, lingüístico, el interaccional y el de los esquemas textuales globales.

Es decir que, desde un punto de vista cognitivo, comprender es una tarea compleja que se realiza por medio de distintas estrategias, es decir por medio de operaciones cognitivas de distinta índole encaminadas a obtener un resultado: en este caso el resultado es lograr una representación semántica y pragmática del contenido del texto y de sus implicancias.

***Decimos que a leer se aprende toda la vida puesto que siempre estaremos expuestos a textos más complejos o diferentes o desconocidos a los que hay que aprender a leer.***

A continuación presentaremos las estrategias involucradas en la comprensión lectora. Observen que **todas estas estrategias tienen un carácter inferencial.**

### **Estrategias de contextualización**

📖 Todo texto surge en el marco de una situación comunicativa y es en ella en donde encuentra su cabal sentido. Entendemos por contexto al productor del texto, el comprendedor (ambos actores sumamente complejos dada su naturaleza psicológica y social), el lugar, el tiempo y el conjunto de interrelaciones que se da entre estos elementos. También puede incluirse aquí aquello que algunos autores llaman extratexto o estado epistémico. Se trata de todo el conocimiento enciclopédico que el texto demanda. El conocimiento del contexto orienta la interpretación de un texto. Un buen lector releva los datos contextuales y a partir de ellos filtra la información presente en un texto. Estas estrategias podrían considerarse un subgrupo de las estrategias pragmáticas. Si las señalamos a parte es para acercarnos a la propuesta de la Dra. Gómez de Erice.

### **Estrategias paratextuales**

📖 La comunicación humana se caracteriza por ser sincrética, es decir por concretarse a través de la integración de más de un lenguaje. Es por eso que la competencia comunicativa supone una competencia verbal y una no verbal. El avance cada vez más marcado de la producción de textos mixtos (textos en los que se combinan la lengua y la imagen, por ejemplo) demanda lectores entrenados en la integración de la información vehiculizada por diversos lenguajes. Se entiende por paratexto a todo elemento no verbal que sea portador de significado: un subrayado, un cambio de letra, una foto, un gráfico, etc..

**Tanto la reconstrucción del contexto como el análisis del paratexto deben servir para que el alumno ubique en qué espacio mental debe situar la información que presenta el texto.**

### **Estrategias de desambiguación léxica**

📖 El vocabulario está representado en la mente en lo que se ha dado en llamar lexicón, diccionario mental o léxico interno. Comprender un texto supone acceder al significado que se encuentra representado en el lexicón. Entre las estrategias que puede desplegar un lector, una lectora, podemos mencionar: recurrir a la familia de palabras o a la etimología, inferir el significado de la palabra tomando en cuenta información del cotexto o del contexto, utilizar alguna fuente de consulta.

## Estrategias superestructurales

📖 Los textos tienen una organización prototípica, es decir una superestructura. Esta superestructura puede ser tanto de tipo como de clase textual<sup>8</sup>. Algunos autores reconocen como superestructura de tipo a la narrativa, la descriptiva, la expositiva, la argumentativa o bien la instructiva. El conocimiento de esta organización ayuda al procesamiento del texto. Un buen lector se vale de la organización textual como un medio para acceder al contenido del texto.

## Estrategias microestructurales

📖 Un texto presenta un mecanismo complejo que consiste en permitir que la información avance enunciado a enunciado y a la vez mantener la unidad temática. Esto hace que entre los enunciados del texto se establezcan relaciones de distinta naturaleza. Esta relación entre enunciados recibe el nombre de microestructura. Un buen lector es capaz de encontrar las relaciones que existen entre los enunciados del texto.

## Estrategias macroestructurales

📖 Un texto tiene un núcleo temático al cual desarrolla. De modo que el contenido de todo texto (cualquiera sea su extensión) puede compactarse en un enunciado del tipo: "este texto trata de ..."<sup>9</sup>, en donde los puntos suspensivos pueden completarse con el tópico del texto, es decir con una síntesis del desarrollo temático del texto que se ha ido construyendo enunciado a enunciado, párrafo a párrafo. Un buen lector es capaz de reconstruir este proceso de construcción semántica y descubrir así el tópico.

## Estrategias pragmáticas

### ✓ Integración con conocimientos previos

📖 Un texto es un mecanismo perezoso, sólo da parte de la información, la otra parte la repone el lector desde sus conocimientos previos (Eco, 93). El procedimiento mediante el cual el lector repone información no dicha se llama inferencia. Un buen lector, una buena lectora, es aquel, aquella, que es capaz de identificar esos vacíos de información que deja un texto (aun cuando no siempre sea capaz de reponer esa información). Esto se torna en una operación altamente valiosa a la hora de emprender, por ejemplo, el estudio independiente. Un ejemplo de pregunta de este tipo es la 3 b del examen de segundo año.

### ✓ Determinación de la intencionalidad

📖 La conducta lingüística se caracteriza, entre otras cosas, por ser inteligente y propositiva. Es decir que la actividad de hablar supone fines perseguidos tanto por el productor como por el comprendedor. Estos objetivos comunicacionales pueden ser más o menos claros, estar más o menos explícitos, dándose así origen a diversas situaciones manipulatorias. Justamente debido a todas las limitaciones que supone inferir la intencionalidad, esta operación debe ser un aprendizaje que la escuela debe cultivar. Calcular la intencionalidad es una constante para el hombre, la mujer, que ha

---

<sup>8</sup> Recordemos que desde el año 2000 venimos trabajando la noción de **clase textual** conjuntamente con la noción de **tipo**. Ud. puede consultar nuestro documento "De los tipos a las clases textuales" disponible en:

<sup>9</sup> Este tipo de enunciado se conoce como macroproposición.

generado una teoría de la mente (es decir, un conocimiento acerca de sus estados mentales y acerca de los estados mentales de los demás) como un mecanismo de adaptación a la vida gregaria de la especie.

### **Estrategias metacognitivas**

📖 Los seres humanos disponemos de una teoría de la mente que nos permite atribuirnos estados mentales pero además podemos conocer los procesos mentales mediante los cuales conocemos y comprendemos. Tomar conciencia acerca de cómo opera nuestra mente nos permite tener un manejo más eficaz de nuestros propios procesos.

Tal vez hayan pocas cosas que nos hagan espantar más como docentes cuando un alumno, una alumna, después de leer un texto nos dice:

Alumno: no entiendo.

Profesor: ¿qué no entendés?

Alumno: nada

Nosotros como lectores adultos, nosotras como lectoras adultas, somos capaces de saber por qué no entendemos algo. Sabemos que se debe a que la construcción de las oraciones es muy complicada, o a que el léxico es muy específico, o a que estamos cansados, o a que el texto nos demanda conocimientos que no tenemos. La idea es que podamos llegar a un diálogo, remitiéndonos al ejemplo en cuestión, como este:

Alumno: no entiendo

Profesor: ¿qué no entendés?

Alumno: ¿qué es una sociedad neocapitalista?

### **Un ejemplo de cuestionario orientado al desarrollo de estrategias lectoras**

**El conocimiento estratégico es sensible al contexto esto quiere decir que no siempre en todos los textos podrán utilizarse todas estas estrategias pero el docente, la docente, deberá procurar que a lo largo del año se trabajen distintos textos que promuevan el uso de estas estrategias.**

### **Para todos los gustos**

Ulises Naranjo  
Diario UNO-5/96

Las plazas más concurridas del microcentro son Independencia, España, Italia, Chile y San Martín. La plaza Independencia es preferida por estudiantes. Sincoleros de toda laya la visitan; otros se juntan a estudiar, hacer machetes o porque ahí están mejor que en sus casas. Es la plaza de los intelectuales, los que leen a Nietzsche y atienden un vivero o son maestros rurales.

La Plaza España es la más refinada. Es de paso esta plaza de romería; hay pocos bancos e incómodos -aquí no se puede dormir la siesta- y el pasto es tan verde que da lástima posar la triste humanidad sobre él. La plaza Italia es igual que la España, aunque un tanto devaluada; los mejores árboles son de esta plaza. La plaza

Chile es más marginal. Es la que tiene más palomas y prostitutas. Es una plaza de abandonados. Es la más literaria. La plaza San Martín es una mezcla de recreo bursátil y bastión político. Es la plaza donde descansan los empleados del comercio y la banca y la plaza donde aún viven nuestros desaparecidos.

¿Cuántas historias de amor salieron de las plazas? ¿Cuántos de nosotros comenzamos a ser a partir de un cruce de miradas de banco a banco? Vamos a las plazas, quizás en ellas esté la buena parte de la humanidad que perdimos en la carrera por sobrevivir.

1. ¿Dónde apareció publicado el texto?
2. ¿A qué microcentro hace referencia en el primer párrafo?
3. ¿Qué significa el término humanidad que aparece en el segundo párrafo?
4. ¿Por qué dice que la plaza San Martín es un "recreo bursátil"? ¿Qué hay en las inmediaciones de dicha plaza?
5. ¿Por qué dice que la plaza San Martín es "la plaza donde aun viven nuestros desaparecidos"?
6. ¿Qué se presenta en el texto?
7. ¿Cuál es la plaza más literaria?
8. Subrayá el enunciado que resume el contenido general del texto.
9. ¿Cuál fue la intención del autor al escribir este texto?
10. ¿Hay alguna pregunta que no hayas podido contestar? Si la hay, ¿por qué no la has podido contestar? ¿Es porque no entendiste lo que dice el texto o porque hay algo que ignorás?

Si observamos las preguntas encontramos que la pregunta:

1. Apunta a la contextualización.
2. Apunta al enriquecimiento inferencial que puede hacerse desde la contextualización. Esta pregunta es un reaseguro de que el alumno hace un uso estratégico de la contextualización (es decir un medio para alcanzar fines) y no un mero acto mecánico.
3. Apunta a la desambiguación léxica, en este caso al uso del cotexto. Obsérvese que no es necesario preguntar por todas las palabras ambiguas, pero que el profesor, la profesora, puede hacerlo si lo considera oportuno.
4. Apunta al enriquecimiento inferencial en este caso por activación de los conocimientos previos.
5. Idem anterior.
6. Esta es una pregunta superestructural puesto que supone el reconocimiento del pantónimo, una de las categorías del texto descriptivo.
7. Apunta al reconocimiento microestructural puesto que para responderla el alumno debe encontrar a dónde envía la marca morfológica del verbo es y establecer así una relación entre los enunciados.
8. Apunta al reconocimiento macroestructural.
9. Apunta a la capacidad de descubrir la intencionalidad
10. Apunta a la metacognición, a que reflexione sobre sus dificultades de comprensión. Partimos de la base que 5 es una pregunta muy difícil de resolver si no se sabe previamente que en la plaza San Martín daban su vuelta las madres de los desaparecidos mendocinos.

**Ud. encontrará abundante ejercitación sobre comprensión lectora en los documentos que llegaron a la escuela durante el año 2006, en el marco del**

**programa "Evaluar entre todos para mejorar entre todos". Lo invitamos, la invitamos, a recuperar ese material y utilizarlo durante este tiempo de acompañamiento a los alumnos.**

## **La lectura como práctica**

Se entiende por práctica "a las conductas ritualizadas o espontáneas que, acompañadas o no de discurso, manifiestan (revelan) las identidades, y hacen reconocer el poder". (Chartier, 2000, 124) Las practicas pueden ser individuales, comunitarias o de clases y guardan relación con los modos en los que las personas manejan los códigos.

### **La lectura desde una perspectiva histórica**

**Desde una perspectiva histórica, sabemos que la gente no leyó siempre de la misma manera.** San Agustín admiraba a su maestro (San Ambrosio) porque era capaz de leer de manera silenciosa. Recién entre los siglos XIII y XIV, debido a los cambios ortográficos (aparición de los signos de puntuación), se fue abandonando la *rumiatio* (=lectura en voz alta) en las bibliotecas, es decir, que hasta entonces las bibliotecas estaban lejos de ser esos lugares silenciosos que hoy conocemos. Por siglos, la gente se reunió a leer: eran habituales escenas de lectura comunitarias en las que alguno oficiaba de lector, lectora, para los otros.

A partir del siglo XIX, la lectura se fue retirando a los espacios privados. **Así en el ámbito escolar comenzó a hacerse leer en voz alta con el fin de controlar que el niño estaba en condiciones de leer de manera silenciosa.**

**Las transformaciones tecnológicas inciden también en los modos de leer.** Una cosa es leer tabillas de piedra, un libro impreso o las diversas manifestaciones de la textualidad electrónica. De todas formas, la historia demuestra que las prácticas cambian de manera mucho más lenta que los medios tecnológicos disponibles (por ej. pocas personas, aún teniendo alfabetización informática, estarían hoy dispuestas a leer un e-book).

### **La lectura como práctica cultural**

La Sociología de la Cultura entiende a **la lectura como una práctica cultural entre otras. Las prácticas culturales varían a lo largo del tiempo y también se diversifican en el seno de una misma sociedad.** Así, hoy por hoy, se ha producido una **retracción en las prácticas culturales consideradas tradicionalmente como legítimas o prestigiosas** como la asistencia a teatros o museos o la lectura y ha avanzado mucho, por ejemplo, el consumo de la música como producto de las industrias culturales.

De la mano de Bordieu, la Sociología nos ayuda a comprender que no debemos mirar las prácticas culturales desde la perspectiva de las clases medias burguesas puesto que terminaremos creyendo que las prácticas culturales de los grupos que no pertenecen a esta clase carecen de nivel. En vez de esto Bordieu nos propone que tratemos de **entender los diversos sentidos que los distintos grupos sociales construyen en sus prácticas.**

### **La lectura como práctica social**

A lo largo del siglo XX, en el marco de la Sociología de la Cultura, se ha desarrollado una **Sociología de la Lectura.** Ésta aborda la lectura como una práctica social. **Pone, entonces, en correlación a los miembros de una sociedad con las lecturas que realizan (o no) con las condiciones sociales que permiten a esos**

**sujetos acercarse (o no) a esas lecturas. Ningún aspecto relacionado con la lectura (quién lee, qué lee, cuánto lee, para qué lee) es socialmente neutro. Es decir que todo está atravesado por las distintas condiciones de vida que existen para todas las personas en el seno de lo social.**

Además, si bien cada experiencia de lectura es singular, el lector, la lectora, se asemeja a todos los que pertenecen a la misma comunidad cultural. Es en el seno de estas comunidades de lectura en donde cada generación se nutre de la generación anterior. En la actualidad, el avance de los medios electrónicos (entre ellos, Internet) nos pone frente a una discontinuidad y ahora son las generaciones mayores las que tienen que hacer aprendizajes radicalmente nuevos.

Desde esta perspectiva, puede entenderse que la **lectura no es una práctica lineal en la vida de las personas** (y de los grupos sociales). Hay etapas de más lecturas y etapas de menos lecturas (se lee más en la etapa de estudiante por los mandatos institucionales y después de los 60 años); hay etapas en que interesan ciertos temas o autores y etapas en las que interesan otros; puesto que la lectura está estrechamente ligada a los contextos en los que surge. También puede entenderse que leer no es solamente leer libros o sólo libros literarios de autores consagrados. Desde una perspectiva sociológica, existen diversas lecturas: discontinuas, informativas, rápidas, técnicas, documentales y las escolarizadas.

**Los sociólogos señalan que la matriz de socialización en cuanto a lo que puede aceptarse como lectura y lo que se considera como una no lectura se construye en la escuela. Paradójicamente es a la escuela a la que más le ha costado entender que manipular un libro de física o de matemática; revisar, trabajar o "tragar", como dirían los chicos, apuntes de clase o fotocopias; consultar una base de datos, un cuadro, un diccionario, el índice de un libro, un manual de instrucciones, también es leer. Y que estas no son lecturas menos legítimas que la lectura de un texto literario.**

Entendiendo a la lectura en este sentido amplio que hemos presentado, la Sociología de la Lectura ha indagado acerca de los motivos por los cuales la gente lee. Así se ha encontrado que la gente lee por distintos motivos:

- **instrumentales** (adquirir nuevos conocimientos o resolver problemas);
- de **prestigio** (para la autoafirmación);
- **estéticos** (búsqueda de placer);
- **distracción** (olvidar las tensiones)

**La Sociología, además, se ha preguntado acerca de los modos de leer. Si seguimos el razonamiento de la sociología, debemos comprender que los modos de leer son distintos para los distintos grupos, según sus condiciones de existencia. Y ningún modo de leer es superior a otro, son sencillamente distintos.**

### **Los modos de leer en la escuela**

Las líneas que siguen se alimentan de mi recorrido por las escuelas de Mendoza (urbanas, marginales, rurales, estatales privadas) haciendo asistencia técnica, de las consultas que habitualmente me hacen los y las docentes, de lo que les escucho decir en los encuentros de capacitación, de lo que les escucho decir a los alumnos y alumnas y de mi propia experiencia por las aulas de nivel medio y universitario. Toda esta experiencia recogida en el campo, la pasé por el tamiz de algunos aportes teóricos y realicé un trabajo que pude discutir con otros referentes provinciales y nacionales y en el Congreso de la Cátedra UNESCO que se realizó en la Universidad de Concepción en la República de Chile.

Un punto de partida es considerar que la lectura es el resultado del despliegue de procesos cognitivos diversos, pero también es una práctica social que entra en relación dialéctica con esos procesos modificándolos, desde una perspectiva sociointeractivista, de manera sustantiva (Moll, 1994; Wertsch, 1988).

Las prácticas son conductas observables de las representaciones de los códigos manejados por los individuos y las comunidades en torno a los procedimientos relacionados con las acciones a desplegarse en una esfera determinada (Chartier, 2000).

En tanto que comportamiento social, la lectura no puede separarse del contexto en el que se practica (Poulian, 2004). Por eso, conviene que centremos, en este caso, nuestra mirada en la lectura como práctica en el contexto escolar.

Los profesores y las profesoras de la escuela secundaria se quejan de que los chicos no saben leer y, sin embargo, los y las docentes de la escuela primaria aseguran enseñar a leer. Los profesores y las profesoras de la universidad nos quejamos de que los alumnos y las alumnas de los primeros años no comprenden lo que leen y, sin embargo, los profesores y las profesoras de la secundaria aseguran que enseñan a comprender a sus alumnos y alumnas. ¿Qué es lo que sucede entonces? Nadie miente, en principio.

Partimos de la base de que en el seno de lo social existen distintas comunidades de lectura. Estas, en virtud de los procesos de fragmentación social relacionados con recorridos sociales diferenciados de los distintos actores (años de estudio, procesos de aprendizajes diferentes, culturas institucionales, etc.), conciben y practican la lectura de manera diferente. Ninguna de estas prácticas es, por lo tanto, universal ni superior en relación con las demás. Son sencillamente diferentes (ver Chartier, 2000:58 y 159). Asumimos que **los docentes y las docentes de los distintos niveles del sistema constituyen distintas comunidades de lectura con representaciones diferentes de lo que supone leer** (Chartier y Hébrard, 1994)

La lectura en el ámbito escolar es siempre una actividad controlada (Chartier, 2000; Chartier y Hébrard, 1994): lo que varía es el modo en que cada nivel controla la lectura, pues éste depende de las representaciones que el docente se hace de esta actividad.

Las observaciones de clase en los distintos niveles del sistema ponen en evidencia que los chicos y las chicas saben que es el/la docente quien controla la comprensión de la lectura y, por eso, dicen cosas tales como: "¿qué es lo que usted quiere que yo ponga acá, profesor?" "¿Me puede decir cuál es la idea más importante?" "¿Cómo se respondía esta pregunta?", entre otras. Así los chicos y chicas se esmeran en copiar la respuesta indicada por el profesor o la profesora, porque saben que esa, y no otra, es la (única) respuesta aceptada (aunque no sea la única posible o la única correcta). Situaciones de esta naturaleza las hemos podido observar tanto en la escuela secundaria como en aulas universitarias.

La hipótesis es que **la escuela mendocina (escuela entendida en sentido amplio) enseña a leer de acuerdo con la manera en la que el docente de cada nivel del sistema se representa la práctica de la lectura.**

Con esta hipótesis como punto de partida me propuse describir las prácticas prototípicas de lectura (entendidas como las prácticas más extendidas) de los y las docentes de los distintos niveles del sistema, indagar acerca de qué saben los y las docentes acerca de los modos de enseñar a leer y acerca de los materiales de lectura que utilizan para hacer una aproximación a la representación de la actividad de lectura que tienen algunos y algunas docentes de los distintos niveles del sistema educativo mendocino. Lo que se lee a continuación son observaciones realizadas en términos generales. Esto supone que habrá muchos, muchísimos casos que no se encuadren en este nivel de generalidad y, por supuesto, no suponen una descripción acabada del problema que es, en verdad, altamente complejo. Asumimos, entonces que,

las "prácticas son irreductibles a todos los discursos que procuran objetivarlas" (Chartier, 2000:126).

## LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

En el nivel inicial, la lectura, cuando la hay, es esencialmente oral. Las maestras leen en voz alta al niño. No habría otra oportunidad de lectura, porque el niño, la niña, no está alfabetizado/a.

Al inicio del primer año de la EGB esta situación se mantiene puesto que el niño, la niña, se está alfabetizando. Esta situación se prolonga hasta el final del año escolar. Las actividades de lectura que los niños y las niñas enfrentan solos se limitan al nivel oracional. O casos contruados por los docentes que podrían considerarse 'no textos', toda vez que son oraciones una debajo de la otra en las que virtualmente no hay progresión de la información.

Cuando hemos indagado acerca de la práctica de la lectura silenciosa, los docentes del primer ciclo dicen "tenerla un poco olvidada" y los del segundo dicen que a los alumnos "les cuesta mucho". A continuación unos y otros insisten que deben hacer "la lectura oral modélica".

Cuando se observan los planes de clase de los docentes, se advierte que se presenta el texto y luego se pasa directamente al estudio de aspectos gramaticales. Si se les pregunta por el trabajo de comprensión, manifiestan que "eso se trabaja oralmente".

Cuando hemos analizado con los y las docentes los cuestionarios producidos por ellos mismos, destinados a evaluar la comprensión lectora, nos hemos encontrado que la mayor parte de las preguntas que los y las docentes consideran de comprensión, son en realidad preguntas que evalúan conocimientos metalingüísticos sobre el texto. Casi todas las preguntas que efectivamente evalúan la comprensión son de carácter proposicional. Es decir que, **el control de la comprensión que los maestros y maestras están acostumbrados, acostumbradas, a hacer tiene un carácter altamente rudimentario.**

En las clases el niño la niña de EGB1 y de EGB1 asiste permanentemente, y casi de manera exclusiva, a la lectura oral del maestro o maestra. De manera que el modelo predominante es el de la lectura oral modélica, "ejercicio *princeps* de la pedagogía de la lectura" (Chartier y Hébrard, 1994:319). Cualquier acercamiento a un texto comienza invariablemente por la lectura oral del maestro. Los más actualizados, las más actualizadas, pueden comenzar activando conocimientos previos o preguntando las hipótesis de lectura, pero finalmente leerán oralmente el texto a los alumnos y alumnas. Luego de la lectura, comienzan a hacer preguntas orales de comprensión a los alumnos y alumnas (generalmente orientadas a la reconstrucción de los esquemas proposicionales subyacentes a los distintos enunciados del texto) y ya pasan a la exposición de la gramática, que es lo único que queda registrado en el cuaderno.

La mayoría de los chicos y las chicas no tiene problemas de comprensión de esta lectura oral, pero eso no quiere decir que entiendan lo que leen, **porque no leen, sino que sólo escuchan leer** y, en el mejor de los casos, leen después de escuchar; pero operan sobre la base de lo que ya escucharon. Es por eso que hemos observado en clases de 8º ó 9º situaciones en las que los alumnos y las alumnas manifestaban no entender algo y el profesor, la profesora, sólo leía en voz alta sin explicar nada y el chico o la chica entonces comprendía la lectura. Hemos registrado situaciones de este tipo en actividades de consulta de alumnos y alumnas de primer año de la universidad y en cursos de capacitación a docentes (y hasta directivos) de la escuela primaria.

Chartier, 2000, llama **sujetos iletrados** a los sujetos que entienden sólo a partir de la lectura oral de otro. La lectura oral, como condición necesaria para la

comprensión, es una práctica antigua y que tiene derecho a la existencia (Chartier, 2000). Pero el tema no es cómo lo concebimos nosotros, sino cuáles son, en apariencia, los requerimientos de lectura que hace el mundo moderno, y básicamente, el problema está en cómo lo viven los y las docentes de la escuela secundaria qué consecuencias tiene esto para el destino de los alumnos y las alumnas en ese nivel de la escolaridad.

## **LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LECTURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

Para abordar esta práctica es necesario diferenciar las prácticas de las y los docentes de lengua de las prácticas de las y los docentes de otras asignaturas.

Cuando se le pide al docente, a la docente, de lengua de escuela secundaria al igual que el docente de primaria, que expresen lo que saben acerca de la lectura, se observa que el conocimiento se relaciona con las preguntas inferenciales, las hipótesis de lectura, y algunas nociones un poco confusas, y mezcladas con el conocimiento teórico, del paratexto y el vocabulario. En las tareas de comprensión que se observan en la carpeta de los alumnos y alumnas aparecen mezcladas actividades de comprensión con actividades de reflexión sobre los hechos del lenguaje o bien actividades de comprensión que demandan un conocimiento metalingüístico sobre el texto (por ejemplo, "marca en el texto sus partes según el tipo textual"). Con esto es posible que el alumno, la alumna conteste mal, pero no porque no comprende lo que lee, sino porque desconoce el metalenguaje o el concepto. Los profesores y las profesoras de lengua se quejan de que las estrategias de comprensión que ellos, ellas, enseñan no son recuperadas por los profesores y la profesoras de las otras disciplinas.

Si se les pregunta cuánto de su tiempo disponible de clases está destinado a la comprensión lectora, indican aproximadamente el 20% del tiempo escolar destinado a la enseñanza de la lengua.

Si atendemos a las prácticas concretas descriptas hasta aquí podría decirse que, al igual que para el/la docente de la escuela primaria el/la docente de lengua de secundaria, el texto es básicamente concebido como la excusa para abordar algún aspecto de la gramática, sea esta oracional o textual. Tal vez es por eso es que incluyen en sus consignas tantos términos metalingüísticos.

Con respecto a la modalidad de lectura que predomina en los y las profesores de otras asignaturas, las observaciones de clases realizadas nos permiten inferir que **el/la docente de secundaria concibe la práctica de lectura como una lectura básicamente silenciosa, o bien grupal, pero de carácter autónomo en su ejecución; es decir, que la lectura es una actividad que los alumnos y las alumnas deben hacer por sí solos, solas. El docente ejerce control de la lectura con un cuestionario que el alumno o la alumna debe responder. Con este cuestionario, el/la docente se asegura de que la información que considera clave sea procesada por los alumnos y alumnas. Esta lectura se basa sobre un único texto hegemónico.**

**Si tomamos en cuenta cómo se ha descrito aquí la práctica de lectura en la escuela primaria, se entiende que, al llegar al secundario, el alumno, la alumna, se encuentra prácticamente por primera vez solo, sola ante un texto, sin la mediación de la lectura oral del docente, o de la docente, y, por supuesto, tiene dificultades de comprensión de lo que lee, porque tiene una muy escasa práctica de lectura autónoma. A todo esto hay que sumarle, claro está, que ha aumentado la complejidad de los textos a los que se enfrenta.**

En diversas ocasiones, algunos profesores, algunas profesoras, de EGB3 me han manifestado que a veces intentan trabajar la comprensión de los textos, pero que como "los chicos no entienden nada" entonces se limitan a explicar. Cuando les hemos preguntado, cómo trabajan la comprensión de los textos, los profesores, las profesoras, que no son del área de lengua, señalan que hacen leer en voz alta un párrafo a un alumno o alumna y luego interrogan al conjunto de la clase acerca de la "idea principal del párrafo". Puede observarse que los profesores y las profesoras cuentan con escasas estrategias de mediación de la lectura de los textos de estudio. Y esto nos pone de lleno ante otro problema. **Si los profesores y las profesoras de lengua tienen más entrenamiento en la enseñanza de la gramática, los profesores y las profesoras de las otras áreas están entrenados, entrenadas, para exponer sobre temas disciplinares.**

Una vez, prestando asesoramiento a un colega de Ciencias de la Educación que se desempeña en el último año de educación media para elaborar un cuestionario de comprensión lectora, advertimos que sus preguntas se orientaron directamente a que los alumnos relevaran la información que él consideraba más importante en el texto. Cuando comenzamos a orientarlo en la formulación de preguntas encaminadas a la comprensión del texto, el colega preguntó: "¿Y cuándo dejo de enseñar lengua y doy mi materia?". Es decir, **en el imaginario de algunos profesores, enseñar a comprender textos es algo que sólo deben hacer los profesores de lengua.**

### **LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD (CIENCIAS SOCIALES)**

Como sea, con mejores o peores logros, son pocos, pocas, los chicos y chicas que egresan de la escuela secundaria. Y, sólo algunos pocos, algunas pocas, aspiran a ingresar a la universidad. Y sólo algunos pocos, algunas pocas, de esos pocos, de esas pocas, que aspiran a ingresar, logran hacerlo. Y los pocos de esos pocos o las pocas de esas pocas, que ingresan se encuentran con nuevos problemas de lectura.

**En el mejor de los casos, logran en el nivel medio desarrollar una lectura silenciosa, autónoma en su ejecución, pero no en su interpretación, guiada siempre por un cuestionario y basada en un único texto hegemónico de una o dos páginas de extensión. El conocimiento construido al resolver el cuestionario se reformula en la puesta en común con el docente. Y las respuestas elaboradas en clase, y ya no el texto original, se constituyen en el material de estudio sobre el cual serían evaluados, evaluadas.**

En una ocasión, escuché involuntariamente una discusión entre una alumna y su profesor. La alumna reclamaba a su profesor acerca de la supuesta injusticia con la que había sido evaluada diciéndole: "Profesor, todos los textos hablan del neoliberalismo". "Sí - contestó el profesor- pero ¿cuál es la posición de cada autor?" Se desprende de la anécdota que la alumna procesaba los textos en el nivel temático (el neoliberalismo), pero que su profesor esperaba un procesamiento en el nivel del tópico textual y que además lo hiciera de varios textos para él diferentes pero iguales para su alumna. Pero en el nivel medio, esto no se practica nunca. Se toma, generalmente, una única fuente o, en el caso de tomar más de una fuente, todas las voces son convergentes. Dificultades similares a esta he encontrado en algunos aspirantes, algunas aspirantes, a ingreso a la carrera de derecho que deben sortear un examen de comprensión lectora.

En una entrevista, una estudiante de los últimos años de la universidad sobre el tema de la comprensión lectora y su rendimiento académico manifestó que, a pesar de

que había estudiado mucho, fue desaprobada en una de las primeras materias que rindió. A través de las correcciones realizadas al examen por la profesora descubrió que los distintos autores que trataban la misma temática tenían posiciones encontradas, o al menos diferentes pero ella no lo había advertido al leer los textos, que por lo demás eran lecturas obligatorias de la materia.

De manera que a poco de transitar las aulas, supongamos ante el primer parcial, esos pocos alumnos, esas pocas alumnas, que lograron ingresar a la universidad comprenden que su profesor, su profesora, espera que **lean solos cuatro o cinco texto de unas diez páginas cada uno. Algunos de estos textos tienen posiciones divergentes sobre el mismo tema, ya no hay cuestionarios que llamen la atención sobre los puntos principales. Son los alumnos solos, las alumnas solas, (sin mediación de ningún cuestionario) los que tienen que descubrirlos.** Los mecanismos de control de la lectura son otros:

- la explicación que dio el docente (que el alumno registró muy precariamente, tal como se desprende de la lectura de los apuntes tomados por los alumnos);
- la enunciación de los temas en el programa (pero en las entrevistas sostenidas con los estudiantes se advierte que estos conciben el programa como un documento formal que no cumple ninguna función a la hora de estudiar); y
- las marcas directivas que tienen los textos por ejemplo, los niveles de inclusión de los temas marcados por la numeración del tipo 1./1.1./1.2/1.2.1/1.3 o las diversas estrategias explicativas como los ejemplos, las paráfrasis, etc. (pero los alumnos no suelen utilizar estratégicamente estas pistas instruccionales en sus lecturas, tal como ha podido observarse en las actividades de consulta).

## **LA MIRADA DE LOS DOCENTES HACIA LOS RECORRIDOS INSTITUCIONALES DE LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS**

Cuando se les pregunta a los y las docentes de todos los niveles si saben cómo se practica la lectura en el nivel anterior o en el siguiente, la mayoría de ellos, ellas, dice desconocer cómo es esa práctica. Los y las docentes parecen no estar acostumbrados, acostumbradas, a recuperar las historias institucionales de los alumnos. **Parecen no darse cuenta de que a leer se aprende y, por lo tanto, a leer se enseña, durante toda la vida, puesto que siempre estaremos expuestos a textos más complejos, diferentes o desconocidos, los que hay que aprender a leer** (Chartier y Hébrard, 1994).

Haciendo asistencia técnica a una docente del tercer grado de la escuela primaria, nos encontramos con sus quejas por las grandes dificultades que tenían los niños para comprender lo que leían. Le explicamos que tal vez eso se debía a que habían tenido poca práctica de lectura comprensiva. Cuando quisimos recorrer con ella el cuaderno de un niño, se negaba a ver las hojas anteriores a su ingreso al curso (ella era suplente y llevaba, cuando promediaba el año escolar, un mes de trabajo con los niños) porque ella no era responsable de "esa parte del cuaderno".

## **EL USO DEL LIBRO**

No todo es diferente entre los docentes de primaria, de secundaria, y de la Enseñanza Superior Universitaria. Algo los une: **la escasa presencia del objeto libro en las aulas.**

En el caso de la escuela primaria y de la secundaria, interpretamos que este fenómeno tiene una larga explicación histórica y sociológica que ha sido magistralmente presentada en Verón (1998). Para decirlo sintéticamente, pues este es

un problema para ser tratado en otro trabajo, Verón sostiene que la escuela argentina está atravesada por dos modelos pedagógicos en competencia, uno más moderno y uno más tradicional. El primero de ellos ha conducido, en su afán de la lectura ágil, corta y de problemas actuales, al abandono del libro. Para Verón, es éste el modelo que ha terminado imponiéndose en la escuela argentina. Digamos sucintamente que si analizamos lo que los y las docentes nos han comentado en diversos encuentros y lo que hemos observado en los cuadernos y clases, nos encontramos con que; en la provincia de Mendoza, los y las docentes de EGB1 y EGB2 han incorporado el discurso moderno, pero sus prácticas se mantienen dentro del modelo tradicional; los y las docentes escuela secundaria mantienen un discurso tradicional, pero sus prácticas se han modernizado crecientemente (con el abandono del libro de referencia que esto supone) y los y las docentes universitarios en sus prácticas y en sus discursos se mantienen en la línea tradicional. Pero, los alumnos universitarios, las alumnas universitarias, acceden poco al objeto libro y su formación está basada en la lectura de fotocopias de capítulos de libros.

### **Los abismos que nos separan**

Lo que hemos dicho al describir las prácticas de lectura en el ámbito escolar nos permite afirmar que existen diferentes modos de practicar la lectura en cada nivel del sistema. Es decir, que **cada nivel del sistema se constituye en una comunidad de lectura diferente. Se estima que esto, entre muchos otros aspectos, hace que los niveles de logro alcanzados por los alumnos no sean pertinentes para el nivel siguiente.**

El ámbito escolar supone prácticas de lectura bien diferenciadas de las demás prácticas de lectura. La representación de la actividad de lectura **es diferente para el docente de cada nivel del sistema. Las prácticas escolares dependen de la representación que se hace el docente. De allí que los hábitos y estrategias lectoras que desarrollan los alumnos pueden llegar a ser adecuados para el nivel del sistema que transitan, pero no lo son para el próximo nivel de escolarización.** Esta es una de las posibles causas de los fracasos que se observan en la articulación entre ciclos y niveles del sistema.

En los programas de formación docente de todas las disciplinas y de todos los niveles, y en todos los cursos de capacitación, deberían incluirse instancias de reflexión sobre la actividad de lectura en tanto que práctica social, con el objeto de **comprender que en la biografía institucional de los alumnos y las alumnas se producen interrupciones que para algunos de ellos, de ellas, son insalvables.**

### **La lectura crítica**

Fue en Francia, en el siglo XVII, en el marco de las disputas entre los Antiguos y los Modernos, que nació la idea de que cada lector dispone de una legitimidad propia frente al texto y puede emitir sus propios juicios acerca de lo lee. **Por eso todo acto de consumo cultural es una actividad de producción de sentido.**

No hay planificación en la cual no se mencione la lectura crítica pero pocos y pocos de nosotros, pocas de nosotras, conocemos las implicancias de este concepto desarrollado ampliamente en el ámbito de la llamada pedagogía crítica que se desenvuelve, a su vez, en el paradigma crítico.

Comparto con Uds. los conceptos sobre la lectura y escritura críticas (LEC) que les presentamos junto con mi colega Celia Chaab a los supervisores en las jornadas de febrero de 2004

Creemos que "ante un mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento". Cassany, 2003

Los principales rasgos del pensamiento crítico:

- Es independiente.
- Requiere conocimientos e información.
- Arranca con preguntas o problemas.
- Busca argumentaciones razonadas.
- *Es social.*

Debemos entender que "la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista" Cassany, 2003

Si buscamos el pensamiento crítico los métodos no pueden estar basados sólo en:

- la memorización
- la lectura comprensiva
- La intuición
- La creatividad

## **¿Cómo se construye el PENSAMIENTO CRÍTICO?**

### **Por medio de la LEC**

#### **Leer críticamente supone:**

- Leer las líneas (qué dice el texto)
- Leer entre las líneas (qué implica el texto)
- Leer detrás de las líneas (qué pretende conseguir y cuál es mi posición al respecto)

#### **La LEC sirve para**

- *Comprender autónomamente intenciones y puntos de vista*
- *Tomar conciencia de los contextos de circulación*
- *Construir discursos alternativos*

Ejemplo de lectura crítica:

El poeta hindú Tulsi Das compuso la gesta de Hanuman y de su ejército de monos.

Años después, un rey lo encarceló en una torre de piedra. En la celda se puso a meditar y de la meditación surgió Hanuman con su ejército de monos y conquistaron la ciudad e irrumpieron en la torre y lo libertaron.

#### **¿Qué dice? (leer las líneas)**

El texto habla de un poeta que fue encarcelado por un rey. En prisión el poeta piensa en el héroe que él había creado y su ejército de monos y estos lo liberan.

#### **¿Qué implica? (leer entre líneas)**

El rey es autoritario, le teme a las mentes capaces de crear. Las creaciones del poeta terminan por destituir al rey.

**¿Qué pretende? ¿Cuál es mi posición frente a la propuesta textual?** (leer tras las líneas)

La intención del autor del texto es llamarnos a no dejar de crear nunca. Desde mi perspectiva entiendo que uno se juega su libertad en cada creación y por eso mismo se fortalece. (La posición cambiará según cada lector)