

# **ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD**

## **Aprender a partir de la lectura de los textos académicos**



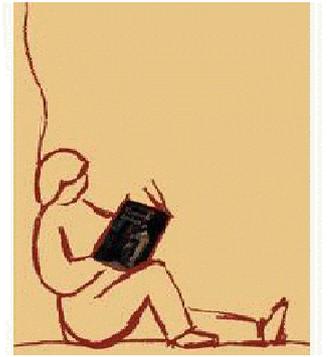
**Gisela Vélez**

**Universidad Nacional de Río Cuarto**

**2004**

*La lectura está al principio y al final del estudio. La lectura y el deseo de la lectura. Lo que el estudio busca es la lectura, el demorarse en la lectura, el extender y el profundizar la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia. Estudiar: leer con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano encaminándose a la propia lectura. Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad. Sabiendo además que la experiencia de la lectura es infinita e inapropiable. Interminablemente.*

Jorge Larrosa (2003:12)



**ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD****Aprender a partir de la lectura de los textos académicos****Índice**

<b>Introducción: sobre el acto de estudiar</b>	<b>4</b>
<b>1. Leer... La lectura como construcción de significados</b>	<b>6</b>
<b>2. Sobre la lectura estratégica</b>	<b>16</b>
2.1. Antes de la lectura	16
2.2. Durante la lectura	22
2.3. Después de la lectura	31
<b>3. Organización y reorganización de la información</b>	<b>33</b>
3.1. El conocimiento estratégico en la elaboración de resúmenes	33
3.2. Uso de organizadores para favorecer la significatividad de los aprendizajes	40
3.3. Los procedimientos de comparación y los cuadros comparativos	49
3.4. La organización de la información en mapas conceptuales	51
<b>4. La lectura como experiencia</b>	<b>55</b>
4.1. Llegar a ser lector	55
4.2. La experiencia de leer para aprender	61
4.3. Los lectores y las nuevas tecnologías	70
<b>Referencias</b>	<b>77</b>

## INTRODUCCIÓN: SOBRE EL ACTO DE ESTUDIAR

Paulo Freire (1985) señala que *el acto de estudiar es una actitud frente a la realidad que exige modestia*; desde esa idea iniciamos este texto, pensando que lo poco que sabemos nos exige estar aprendiendo siempre, reconocer nuestros límites y permanecer abiertos a nuevas perspectivas.

En este escrito vamos a detenernos en ese modo especial de aprender que hace al oficio del estudiante: *estudiar*. Empecemos entonces por compartir algunas ideas acerca de cómo concebimos la tarea de estudio y de qué manera vamos a considerarla aquí.

El significado de la palabra estudio es muy amplio, en el Diccionario de la Real Academia Española encontramos siete acepciones del término, algunas de ellas nos aproximan al significado que pretendemos darle aquí: “Estudiar: 1. Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender una cosa. 2. Cursar en las universidades o en otros centros docentes. [...] 4. Observar, examinar atentamente...” (op cit.:922). Estudiar significa entonces comprometernos en la búsqueda de la comprensión de un tema, examinarlo en profundidad; en nuestro caso, cada acto de estudiar se incluye en un proyecto más amplio, en el proyecto de formación personal y profesional que estamos desarrollando en la universidad.

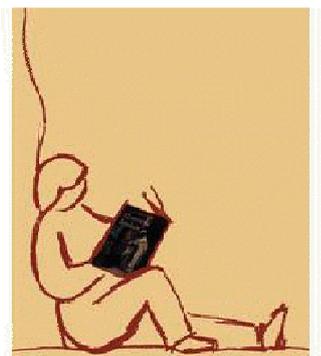
Sin perder de vista esto último, nuestra intención en este capítulo es analizar las acciones orientadas al aprendizaje que realizamos a partir de la lectura de los textos académicos; por ello en primer lugar vamos a desplegar el concepto de lectura centrándonos en ‘leer para aprender’; en segundo término describiremos algunos procedimientos que favorecen la comprensión y el recuerdo significativo de los textos y por último plantearemos algunas ideas para reflexionar sobre la experiencia de leer y sobre los cambios en nuestro modo de aprender que pueden suscitar las nuevas tecnologías de la lectura.

Entendemos que estudiar significa aprender *a partir* de los textos y esto es diferente a *aprender un texto*; muchos creen que el resultado del estudio se refleja en la posibilidad de ‘decir la lección’, en exponer un texto parte por parte. No es esta la idea que proponemos aquí, conocer un texto supone “haber comprendido su estructura, distinguir en ella lo importante y poder exponerla como un conjunto coherente” (Villoro, 1982:205). Pero además, aprender *a partir* del texto supone no sólo articularlo en su estructura interna, sino con el conocimiento disponible y proyectar el aprendizaje hacia otras lecturas y otras acciones; *aprender a partir de la lectura* es abrirse al mundo que los textos despliegan delante de ellos. “La gracia no estriba en saber lo que dice el texto, sino en saber lo necesario para saber más a partir del texto” (Solé, 1992/200:90). Retomando las ideas de Paulo Freire, “*estudiar no es consumir ideas sino crearlas y recrearlas*” y para ello “*el lector deberá asumir el rol de sujeto de la acción.*” (Freire, 1985:29-32).

A partir de estas ideas, nuestras reflexiones acerca de la lectura y el aprendizaje se orientan a favorecer la conciencia de nuestros propósitos como aprendices, de nuestros procesos y de la posibilidad de regularlos durante el estudio; en síntesis, procurar acciones estratégicas que den lugar a aprendizajes valiosos, en los que participemos auténticamente como sujetos de la acción.

Este texto está escrito pensando especialmente en los estudiantes universitarios, pero en particular, en los estudiantes que cursan las carreras que se dictan en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para ellos, el aprendizaje constituye su principal objeto de conocimiento profesional, por lo tanto esperamos que sean también 'aprendices profesionales', por ello les ofrecemos este material que esperamos contribuya tanto a un saber más elaborado sobre la lectura, como a la reflexión sobre sus propias maneras de leer y de aprender a partir de los textos.

Dos 'aprendices profesionales' contribuyeron a mejorar este texto con una lectura atenta, crítica y sugerente; va nuestro agradecimiento a Marcela Rapetti y a Virginia Garelo, que mientras estudiaban, colaboraron como Ayudantes Alumnas ad honorem en la cátedra de Estrategias para el Trabajo Intelectual y revisaron cuidadosamente la primera versión de este escrito. También corrigieron con entusiasmo los alumnos que cursaron la asignatura en el año 2002, ellos fueron lectores genuinamente constructivos; les debemos advertencias, sugerencias y el habernos brindado la valiosa perspectiva de los auténticos destinatarios; nos permitieron también sentir la alegría del trabajo compartido entre docentes y alumnos. Por cierto que en este texto están también las marcas de los docentes: Celia Galvalisi, María Belén Bosch y Adriana Bono fueron pacientes (y a veces ardientes) discutidoras de los temas aquí expuestos, en repetidas y extensas reuniones de cátedra. Más allá de los agradecimientos que les debemos a todos, creemos que de esta forma los textos se mantienen vivos y abiertos al diálogo; cuando el lector tenga éste en sus manos, ya se estará discutiendo y reescribiendo. Interminablemente.



## 1. LEER... LA LECTURA COMO CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

*“... Viví, miré, leí, sentí, Qué hace ahí el leer, Leyendo se acaba sabiendo casi todo, Yo también leo, Por tanto algo sabrás, Ahora no estoy tan segura, Entonces tendrás que leer de otra manera, Cómo, No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa, A no ser, A no ser qué, A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar, ...”*

*(Saramago, José “La caverna”, 2000:99)*

Intentemos pasar a la otra orilla, para ello pisaremos las piedras del río, trataremos de transformarlas en puentes, de amigarnos con el obstáculo y de imaginar alguna costa sobre un horizonte abierto. Veamos entonces primero en qué orilla estamos, desde dónde partimos en nuestro concepto de lectura; avanzaremos enseguida a reconocer los posibles caminos y el modo en que podemos transitarlos: nos detendremos a analizar los elementos que intervienen en el acto de leer y las estrategias del lector; por último, cerraremos este apartado pensando a la lectura como experiencia.

### **Sobre el concepto de lectura**

Decir que leer abarca procesos complejos y diversos es ya un lugar común; la lectura asume diversas formas: leer en silencio, leer en voz alta, leer con la cabeza, leer con el corazón. Lecturas solitarias, lecturas compartidas, lectores de libros, de hipertextos, ciberlectores...

Los lectores y sus prácticas de lectura son diversas hoy y lo han sido también a lo largo de la historia. A fines del siglo IV, un monje solitario lee mudo en su celda, los religiosos que lo observan se asombran, nunca antes habían visto a alguien leer en silencio mientras “la voz y la lengua descansaban” (San Agustín, c.400:78). En una ruidosa plaza de la Europa Medieval los pobladores se reúnen para ‘oír un texto’. A principios del siglo XX en La Habana, los trabajadores de una fábrica de cigarros se turnan para leer, por la mañana el diario, por la tarde novelas (Manguel, 1999). Esta noche, y desde diversos canales, los locutores de la televisión leerán en voz alta las noticias para millones de televidentes invisibles. Hoy, en el recorrido de un ómnibus urbano, una adolescente arrinconada contra la ventanilla lee las últimas páginas de su libro de biología. Mientras escribo, estoy viendo sobre mi mesa de trabajo la estatuilla de una pareja que comparte un libro; leo sobre la pantalla de mi computadora lo que estoy escribiendo. Sólo una acción atraviesa esta diversidad: *leer*, pero entonces ¿Qué es leer?

Las teorías recientes de la lectura coinciden a grandes rasgos en que:

***Leer es un proceso de construcción de significados que se realiza a partir de los intercambios o transacciones entre lector, texto y contexto***

Este concepto sintetiza las concepciones vigentes acerca de la lectura; la idea central que se destaca es la *importancia que se asigna a la actividad del lector*, que no es un mero receptor pasivo decodificando los signos del lenguaje, sino un sujeto que interviene activamente sobre el texto construyendo significados. En una revisión sobre los últimos veinte años de investigación sobre la lectura Rinaudo (1996) resalta cinco aspectos principales que se nuclean alrededor de esta idea:

- 📖 **Las intenciones de los lectores influyen en la construcción de los significados.**
- 📖 **El texto no es totalmente explícito.**
- 📖 **Para obtener significados el lector debe trabajar sobre el texto.**
- 📖 **Los conocimientos de los lectores intervienen en su relación con los textos.**
- 📖 **Los sujetos usan diferentes tipos de estrategias lectoras.**

Antes de pasar a la consideración de cada uno de estos tópicos, agregamos otro aspecto que ha sido destacado por las investigaciones enmarcadas en la psicología cultural:

- 📖 **La naturaleza *contextualizada* de la lectura y la intervención del contexto en las transacciones entre lector y texto.**

Analicemos ahora cada uno de los puntos mencionados:

- 📖 ***Las intenciones de los lectores influyen en la construcción de los significados***

Del mismo modo que los propósitos del autor orientan la escritura de un texto, las intenciones del lector fijan propósitos a la lectura y guían las acciones mediante las cuales se construye la representación mental de un texto. Goodman considera que los motivos del lector definen modos diferenciados de leer y se constituyen en el principal criterio para valorar el grado de comprensión alcanzado: "Para comprender cómo funciona la lectura, es necesario comprender por qué los lectores leen" (Goodman, 1984:99).

Sobre la base de esta idea Goodman (1984) distingue diferentes propósitos que dan lugar a cinco tipos de lectura que no se excluyen entre sí: *ambiental, ocupacional, informativa, recreativa y ritual*<sup>1</sup>. Cuando leemos con la intención de aprender, estos propósitos generales se especifican siempre en relación con el tema, la demanda de la tarea, el *uso* que se quiere dar al conocimiento, las condiciones con que se cuenta. El lector estratégico modifica

---

<sup>1</sup> Es interesante ver que Darnton, desde un enfoque histórico-cultural de la lectura menciona propósitos similares, señalándolos como elementos diferenciadores de las lecturas: "Los hombres y las mujeres han leído para salvar sus almas, mejorar sus modales, arreglar sus máquinas, seducir a sus amados y amadas, tener noticia de sucesos de actualidad y, simplemente, para divertirse." (Darnton, 1991:188)

sensiblemente sus procedimientos en base a los propósitos y es en relación con ellos que se considerará conforme o no con los resultados obtenidos<sup>2</sup>.

Pero el aprendizaje 'valioso' no depende sólo de la conciencia de los propósitos y de las acciones y conocimientos que intervienen en su logro; quizás lo más importante sea que los propósitos que tenemos para aprender sean valiosos ... y que podamos revisar nuestros objetivos; algunos estudiantes universitarios dan testimonio de ello:

*“Creo que a lo largo de mis dieciocho años de estudiante, la mayor parte de los textos leídos tenían por objeto aprender el tema porque luego sería evaluado.[...] Al llegar a la universidad, en todas las asignaturas fue necesario que dedicara tiempo a la lectura, pero en esta asignatura en especial, le encontré sentido al hecho de leer, más allá de la responsabilidad que tenía para con los textos que se me asignaran en cada materia de la carrera.” (Laura, 1999)*

En síntesis, clarificar los propósitos de la lectura implica asignarle un sentido personal por el que se comprenden y a la vez se trascienden las metas inmediatas del trabajo académico. Como lo manifiesta esta estudiante, existe una gran diferencia entre leer y estudiar sólo porque estamos ante las exigencias de una evaluación y el estudio que nos compromete por la importancia que le atribuimos al conocimiento de un tema.

Continuamos ahora con nuestro análisis de la lectura, reconociendo las exigencias y libertades que nos propone el texto.

### **El texto no es totalmente explícito:**

Todo texto dice y no dice a la vez, ningún texto lo dice todo, pues se convertiría en un texto infinito. La idea de *texto abierto* es señalada por Goodman (1984), que estudió en profundidad las relaciones entre lector y texto. Él expresa que los textos 'dejan huecos' que deben ser 'rellenados' por el lector; de este modo el lector construye un *texto paralelo* o *texto dual*. Los textos son abiertos, puesto que fijan significados que 'escapan' al contexto de escritura y deben ser recontextualizados por el lector. Además, el texto abre mundos puesto que remite a una realidad extralingüística a la que se refiere; la palabra ROSA por ejemplo, remite a un objeto (la flor); o a una cualidad (color) o incluso a una persona (por su nombre). Este ejemplo nos permite advertir además que las referencias del texto pueden ser múltiples. Pero leamos el siguiente párrafo para advertir la complejidad que implica la idea de texto abierto:

#### El futuro de la democracia

Las democracias del siglo XXI estarán cada vez más enfrentadas a un problema gigantesco que nació con el desarrollo de la enorme máquina donde ciencia, técnica y burocracia están íntimamente asociadas. Esta enorme máquina no produce sólo conocimiento y elucidación; también produce ignorancia y ceguera.  
(Morin, 2001:110)

<sup>2</sup>Retomaremos el tema de los propósitos en el apartado referido a las estrategias 'antes de la lectura'.

Los 'huecos' del texto presuponen el conocimiento del lector, conocimientos relativos a la *decodificación*, por ejemplo que XXI es la nomenclatura romana de veintiuno; al *vocabulario*, es posible que algunos se pregunten cuál es la definición del término *elucidación*; a la *conceptualización*, en nuestro ejemplo, quien lee debe disponer de un concepto de democracia que no se define en el texto y cuya idea trasciende los significados que podemos hallar en un diccionario; a los *recursos textuales*, en el párrafo que leímos se hace un uso metafórico de las expresiones 'enorme máquina' y 'ceguera'. Esos conocimientos son los que permiten 'llenar los huecos' y reconstruir el significado; pero para ello el lector debe trabajar sobre el texto, entonces avancemos en una breve ampliación de esta idea.

### **Para obtener significados el lector debe trabajar sobre el texto**

Una pregunta muy profunda nos permite entender esta afirmación ¿Dónde se encuentran los significados? Si respondemos que los significados *están en el texto*, el lector debe atenerse a lo que el texto 'dice' y en cierto modo estar dispuesto a dejarse invadir por él, tratará de recordarlo de la manera más fiel posible y probará su saber controlándolo con el texto mismo. Si se responde en cambio que los significados están en la 'cabeza' del lector, el texto es sólo un estímulo que evocará aquello que el lector ya sabe, provocará sentimientos o acciones; y lo que se obtenga de la lectura deberá confrontarse con el conocimiento del lector, quien es libre de realizar cualquier interpretación. Si se piensa que el significado no está directamente en el texto ni en la cabeza del lector sino, como ya hemos sostenido, que es una construcción que resulta de las transacciones entre lector y texto en un contexto particular; entonces el lector debe *realizar un esfuerzo en pos del significado*. Lejos de una concepción intuitiva o inmediata o de un libre juego de invenciones, la construcción se presenta como una *tarea*, como un trabajo de descubrir, exponer y confrontar. Intervienen en ella aspectos afectivos y cognitivos (lo sentido y lo pensado), que participan en procesos recursivos de selección, análisis, síntesis y abstracción. Muchas veces realizamos estos procesos de manera automática, pero suelen tornarse conscientes cuando trabajamos con textos que nos presentan alguna dificultad o cuando en una lectura profunda actuamos intencionalmente para construir los significados. En esos casos nos 'damos cuenta' de que necesitamos focalizar la atención en algunas ideas específicas (selección), descomponemos el texto en partes para que nos resulten más manejables (análisis), reunimos esas partes en nuevas integraciones (síntesis) y buscamos o elaboramos alguna idea general que nos permita expresar el sentido global del texto (abstracción).

Las interpretaciones que se generan a partir de estos procesos son sometidas a reflexión, a la vez que se realizan confrontaciones entre el texto leído, los esquemas del lector y los elementos extratextuales a los que se refiere el texto.

Como vemos, en este trabajo de construcción intervienen los conocimientos del lector y las estrategias que él pone en juego al leer. De estos temas nos ocuparemos en los dos apartados que siguen.

### **Los conocimientos de los lectores intervienen en su relación con los textos**

Son numerosos los estudios que destacan la importancia de los conocimientos previos del lector para la construcción de los significados (León, 1999). Entre ellos se han destacado los llamados 'conocimientos de *dominio*' que se refieren a los saberes conceptuales y a las experiencias directamente relacionadas con el tema de la lectura, lo que incluye también el conocimiento del vocabulario específico. Freire (1985) se refiere a esto cuando expresa:

“El hecho de estudiar un tema específico nos exige estar familiarizados con una determinada bibliografía, ya sea sobre el tema en general o sobre el área de nuestras investigaciones en ese momento.” (Freire, 1985: 29)

Otro tipo de conocimiento importante para la comprensión lectora es el de las *estructuras textuales* típicas, es decir del modo en que se organizan las ideas en un texto, aquí importa la distinción básica entre textos *narrativos* y textos *expositivos*. Mientras los primeros presentan por lo general la organización clásica del relato, reflejada en la *presentación* (o estado inicial), el *nudo* y el *desenlace*, los textos expositivos se organizan en distintos tipos de estructuras que determinan el orden general de las partes del texto. Podemos identificar estructuras expositivas de *comparación/contraste*, *de causa/efecto*, *descriptivas*, *de seriación o secuencia*, *argumentativas*, etc.<sup>3</sup>. El conocimiento de estas estructuras nos permite reconocerlas en los textos, contribuyendo a la organización mental del contenido de los mismos.

Así mismo la investigación sobre la comprensión y el aprendizaje a partir de textos considera relevante el conocimiento de las *estrategias lectoras*; es decir de aquéllos procedimientos intencionales, flexibles, adecuados y autorregulados que se pueden utilizar para construir y recordar significados a partir de la información textual.

El conocimiento *metacognitivo* interviene necesariamente en el uso estratégico de los procedimientos de lectura. Sabemos que la *metacognición* implica *conocer sobre el propio aprendizaje y poder autorregularlo*; en relación con la lectura se refiere a cómo nos reconocemos en tanto lectores (conocimiento de sí mismo), al conocimiento que disponemos acerca de la lectura (conocimiento de la tarea), al conocimiento de los procedimientos que utilizamos para leer según las demandas de la tarea y de sus condiciones específicas en un contexto (conocimiento de estrategias). El conocimiento metacognitivo abarca también las posibilidades de autorregular nuestra lectura poniendo en juego procedimientos adecuados de *planificación*, *autocontrol* y *autoevaluación*. La autorregulación ha sido identificada como un elemento clave en las lecturas que realizan los especialistas en un área (los llamados 'lectores expertos').

---

<sup>3</sup>Encontrarán un desarrollo más amplio de este tema en la sección en que tratamos el uso de organizadores.

Al respecto resulta de interés comentar aquí un estudio realizado por Wyatt y colaboradores (1993; en Mateos, 1999); en esta investigación se pudieron registrar y analizar las estrategias empleadas por un grupo de profesores universitarios de ciencias sociales; el registro se realizó durante la lectura de un artículo publicado en una revista especializada en su campo de conocimiento; durante esta experiencia los profesores controlaban su comprensión durante la lectura y evaluaban su comprensión final. Entre las estrategias informadas por los docentes se incluían:

- ◆ Realización de predicciones y su posterior contrastación
- ◆ Búsqueda de información relevante para los objetivos del lector
- ◆ Parafraseo y explicación de las afirmaciones hechas en el texto
- ◆ Elaboración de conclusiones
- ◆ Identificación de las dificultades para comprender el texto
- ◆ Evaluación de:
  - La relevancia del artículo para sus intereses
  - La novedad de los resultados presentados
  - Los sesgos del autor<sup>4</sup>

(Wyatt, 1993 en Mateos, 1999:127)

En síntesis, algunos de los conocimientos que se han reconocido como importantes para el aprendizaje a partir del texto se refieren al *tema* específico del contenido a leer, al *vocabulario*, a las *estructuras textuales* típicas, a las *estrategias* y a la *metacognición*.

Entre ellos nos vamos a ocupar especialmente del conocimiento estratégico y de la metacognición. Las investigaciones han descripto numerosas y diversas estrategias lectoras, en el próximo apartado vamos a mencionar algunas de las más importantes, para avanzar en la segunda sección hacia un análisis más detenido del uso estratégico de los diferentes procedimientos que nos ayudan a aprender a partir del texto.

### **Los sujetos usan diferentes tipos de estrategias lectoras**

Recordemos que si hablamos de estrategias de aprendizaje, nos referimos a:

“Un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 2000:34)

<sup>4</sup>Los “sesgos” del autor se refieren a su posición teórica, a los recursos de escritura que utiliza, a los propósitos (a veces implícitos) que lo llevan a escribir.

Al estudiar los procedimientos utilizados por los lectores, Goodman (1994) distinguió las estrategias de *iniciación* o reconocimiento de la tarea, las estrategias de *selección, predicción e inferencia*, las estrategias de *finalización* y las estrategias de *supervisión* o evaluación de la lectura, estas últimas incluyen a los procedimientos de control y de corrección.

En la segunda sección nos detendremos a analizar con mayor detalle las estrategias lectoras, por el momento vamos a comentarlas mediante un ejemplo. Recordemos antes que, aunque Goodman llama estrategias a todos los procedimientos utilizados por los lectores, nuestro concepto de *estrategias de aprendizaje* se refiere a los procedimientos utilizados de manera *consciente* y *flexible* con la intención de aprender.

Imaginemos a un estudiante universitario que se dispone a estudiar el artículo que transcribimos en la página siguiente.

Como ocurre muchas veces, el estudiante se encuentra con un texto que ha sido extraído de un libro que no conoce, pero dispone de alguna información que le permite anticipar algunas ideas y procedimientos; sus estrategias de *iniciación* pueden orientarse a buscar algunos datos sobre el autor, estimar el tiempo que le llevará el estudio, recordar los temas que se están trabajando en clase en relación con este texto; deberá aclarar así mismo cuáles son los propósitos de la lectura.

La intención del docente al asignar la lectura fue que los alumnos amplíen su concepto de democracia y el estudiante, sabiendo esto, se propone trabajar sobre los pasajes del texto que le aportan nuevas ideas; como su concepto de democracia se refiere especialmente al consenso, se detendrá en los párrafos en los que se alude a la complejidad y a la diversidad (selección). En el transcurso de la lectura podrá anticipar algunos párrafos, por ejemplo, que la mención del totalitarismo se completará más adelante en relación con las dictaduras (predicción); así mismo nuestro lector puede encontrarse con algunas dificultades, quizás le resulte extraño que el autor afirme que la democracia necesita antagonismos, al detenerse en esta idea revisa su comprensión de la misma, aunque puede avanzar en la lectura esperando aclararlo más adelante (control).

Procurando una reflexión más profunda sobre el tema, el alumno recuerda lo que había estudiado en el secundario acerca de la democracia en Grecia y anota las posibles diferencias entre la concepción griega de democracia restringida y la noción amplia de democracia que se propone en el texto. Aquí nuestro lector está elaborando inferencias, puesto que va más allá de lo que dice el texto, relacionándolo con otras ideas pertinentes.

Después de realizar dos lecturas más, durante las cuales se formuló algunas preguntas y subrayó otras oraciones, el alumno procura sintetizar las ideas centrales del artículo y destacar los puntos que amplían su concepto previo de democracia (control). Como advierte que aún tiene dificultades para comprender que “la democracia debe permitir la expresión de las ideas heréticas y marginadas” (aunque buscó en el diccionario, se da cuenta que esto no es lo adecuado y debe buscar otro recurso) anota esta oración para discutirla en clase (corrección). Aquí decide finalizar su lectura, aunque sabiendo que sólo la suspende hasta poder discutir el texto en clase (finalización).

*Democracia y complejidad*

*La democracia no se puede definir de manera simple. La soberanía del pueblo ciudadano comprende al mismo tiempo la autolimitación de esa soberanía por la obediencia a las leyes y el traspaso de soberanía a los elegidos. La democracia comprende al mismo tiempo la autolimitación del poder estatal por la separación de los poderes, la garantía de los derechos individuales y la protección de la vida privada.*

*Evidentemente, la democracia necesita del consenso de la mayoría de los ciudadanos y el respeto de las reglas democráticas. Necesita que un gran número de ciudadanos crea en la democracia. Pero al igual que consenso, la democracia necesita diversidades y antagonismos.*

*La experiencia del totalitarismo ha relevado un carácter fundamental de la democracia: su vínculo vital con la diversidad.*

*La democracia supone y alimenta la diversidad de los intereses, así como la diversidad de las ideas. El respeto de la diversidad significa que la democracia no se puede identificar con la dictadura de la mayoría sobre las minorías, ella debe incluir el derecho de las minorías y contestatarios a la existencia y a la expresión, y debe permitir la expresión de las ideas heréticas y marginadas. Así como hay que proteger la diversidad de las especies para salvar la biosfera, hay que proteger la de las ideas y opiniones, y también la diversidad de las fuentes de opinión y de los medios de información (prensa y demás medios de comunicación), para salvar la vida democrática.*

*La democracia necesita tanto conflictos de ideas como de opiniones que le den vitalidad y productividad. Pero la vitalidad y la productividad de los conflictos sólo se puede expandir en la obediencia a la norma democrática, que regula los antagonismos reemplazando las batallas físicas por las batallas de ideas, y determina por la vía de los debates y las elecciones un vencedor provisional de las ideas en conflicto, el cual, a cambio, tiene la responsabilidad de dar cuenta de la realización de sus ideas.*

*Exigiendo a la vez, consenso, diversidad y conflicto, la democracia es un sistema complejo de organización y de civilización políticas que alimenta y se alimenta de la autonomía de espíritu de los individuos, de su libertad de opinión y de expresión, de su civismo que alimenta y se alimenta del ideal, Libertad ↔ Igualdad ↔ Fraternidad, el cual comporta un conflicto creador entre estos tres términos inseparables.*

*La democracia constituye, por consiguiente, un sistema político complejo en cuanto que vive de pluralidades, competencias y antagonismos permaneciendo como una comunidad.*

*Así, la democracia constituye la unión de la unión y de la desunión; tolera y se alimenta endémicamente, a veces explosivamente de conflictos que le dan vitalidad. Ella vive de pluralidad hasta la cima del Estado (división de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial) y debe conservar esta pluralidad para conservarse ella misma.*

*El desarrollo de las complejidades políticas, económicas u sociales, nutre los desarrollos de la individualidad y ésta se afirma en sus derechos (humano y del ciudadano); adquiere libertades existenciales (elección autónoma del cónyuge, de la residencia, de los placeres... ).*

*Morin, 2001:107-109*

Hemos imaginado aquí uno de los tantos caminos posibles para leer este texto, pues las estrategias se particularizan en cada situación de lectura. Como lo habíamos señalado, el texto, la tarea, los conocimientos e intenciones del lector y el contexto configuran situaciones especiales, por lo que las estrategias del lector deberán adecuarse a esas circunstancias; recordemos que en su definición de estrategias, Monereo señala que éstas se usan “siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo,

2000:34). Vamos a ocuparnos ahora de hacer explícitas algunas relaciones entre lectura y contexto.

 **La naturaleza *contextualizada* de la lectura y la intervención del contexto en las transacciones entre lector y texto.**

Rosenblatt (1994) entiende que la relación entre lector y texto no sólo está inmersa en un ambiente, en una situación, sino que este ambiente, *el contexto de lectura, interviene de manera inseparable en esa relación*. Esto nos lleva a pensar en primer lugar en cómo preparamos nuestros ambientes para el estudio, cómo nos sentimos en ellos. Muchos estudiantes se refieren a la luz, la música o los objetos que los rodean, a los elementos necesarios para estudiar, a la presencia de otras personas; indudablemente, estos aspectos configuran nuestro contexto inmediato y debemos atenderlo.

Pero la idea de *contexto en la lectura* es mucho más amplia, va mucho más allá del ambiente físico, se extiende al contexto de las ideas y de los acontecimientos que vivimos, al modo en que somos capaces de reconocer que nuestras lecturas están influidas por ellos. Para comprender mejor esta idea compartamos las vivencias de un lector, que seguramente no nos resultarán extrañas:

“Yo leí a Marx cuando tenía 20 años, y lo seguí haciendo cuando tenía 35 y más también [...]. Cuando reviso sus viejos libros en la biblioteca, también me pasa con otros autores, siempre me asombran mis propios subrayados de frases, mis anotaciones en los márgenes de las hojas. Son superpuestas, son de distintas épocas, son relecturas de años diferentes. Son itinerarios en la fecundidad del texto marxiano que buscan cosas distintas. Que lo interrogan casi en abismo unas de otras. *Son íntimos diálogos de época, inmersos cada uno de ellos en las turbulencias de la historia general y personal.*” (Casullo, 1996:307)<sup>5</sup>.

Casullo nos muestra que sus lecturas de un mismo texto son diferentes bajo la influencia de distintos momentos históricos, de diversas situaciones políticas. El contexto está allí, no sólo rodeando a la lectura, sino participando y condicionando aquello que se selecciona y se interpreta.

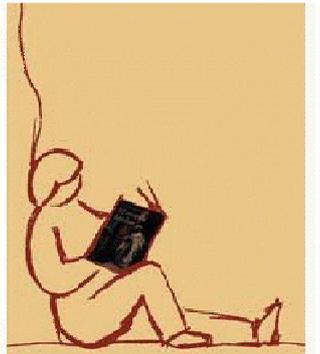
Paulo Freire (1985) asume la influencia del contexto y la transforma, advierte que el acto de estudiar “no puede reducirse a la relación entre el lector y el libro o el texto” (1985:31) y que “aquél que estudia jamás debería perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad” (ib id). Es esa curiosidad la que nos ayuda a convertir las ideas que se nos ‘imponen’ en objetos de discusión y reflexión, en pensamientos más profundos y a comprometer nuestro estudio con un contexto posible de comprender y transformar. Una estudiante relata su experiencia de estudio reflejando esta actitud:

---

<sup>5</sup>Lo destacado en itálica es nuestro.

*“Algo que me interesó siempre es que en estas materias se enseñan contenidos relacionados con la realidad, con las personas, con sus vidas, sus conductas, y esto ayuda a que me interese, y por consiguiente que me esfuerce por entender. Algunas veces lo que leo o estudio me ayuda a entender lo que veo, otras veces lo que veo me hace entender lo que estudio” (Laura, 1999)*

Lo que hemos expuesto hasta aquí acerca de la lectura, nos ha llevado a encontrarnos con la experiencia de una lectora, esto es centralmente leer: constituir a la lectura en experiencia; en nuestro caso, en tanto que nos ocupamos del estudio, nos interesa en particular *la lectura como experiencia de aprendizaje*, lo que nos lleva a aprender a leer a la vez que aprendemos a partir de los textos. Para ello hemos examinado las relaciones entre lector, texto y contexto. Hemos destacado la importancia de los propósitos, los conocimientos previos y las estrategias del lector, que trabaja para elaborar significados a partir de un texto que nunca es totalmente explícito, así mismo hemos reconocido la intervención del contexto en las maneras de leer y en las construcciones que realiza el lector. En el próximo apartado nos ocuparemos de analizar algunos procedimientos que pueden contribuir a mejorar el aprendizaje a partir de los textos.



## 2. SOBRE LA LECTURA ESTRATÉGICA

Para organizar el desarrollo de este tema, nos apoyaremos principalmente en la estructura que presenta Isabel Solé (1992/2000). Esta investigadora distingue los procedimientos que se ponen en juego *antes, durante y después* de la lectura. Aunque ya sabemos que leer implica procesos recurrentes y cíclicos, esta sencilla clasificación por 'momentos' o 'secuencia' nos permite ordenar la exposición.

### 2.1. Antes de la lectura

#### **Conciencia de los propósitos**

#### **Activación del conocimiento previo**

#### **Contextualización**

#### **Preguntas**

#### **Predicciones...**

#### **2.1.1. Conciencia de los Propósitos:**

¿Por qué y para qué voy a leer? Estas preguntas nos hacen pensar en los motivos y propósitos que orientan la lectura. Por lo general en las tareas académicas leemos para aprender y en relación con una demanda o una necesidad específica, el riesgo de simplemente 'leer para otro' (lectura de extrañamiento), es muy grande si no se atribuye un sentido personal a la tarea. Por ello, los propósitos del profesor al formular una tarea que demanda lectura deberían ser explicitados de modo tal que el estudiante pueda darles sentido personal y reformularlos o apropiárselos en función de sus propios objetivos. Estos últimos pueden coincidir con los del profesor, pueden variar en diversos aspectos o incluso pueden ser rechazados por el estudiante, pero en cualquier caso, si lo que pretendemos es una lectura con cierto nivel de autonomía y posibilidades de autorregulación, quien lee debería ser consciente de sus propósitos. Ésta es una condición básica para la lectura estratégica, son los objetivos los que guiarán las acciones y el modo de realizarlas; en base a ellos controlamos y evaluamos el proceso y los resultados de la lectura. Dada la importancia de los propósitos vamos a analizar algunos de ellos, aunque con la salvedad de que aquí se diferencian sólo a grandes rasgos, pues sabemos que *cualquiera de estos propósitos siempre se especifica en cada situación particular de lectura.*

- *Leer para obtener una información precisa:* se trata de una lectura muy selectiva focalizada en la búsqueda de algún dato particular o la respuesta a una pregunta específica. Requiere 'mirar' superficialmente gran cantidad de información y detenerse cuando se encuentra lo buscado. Una ayuda importante en estos casos, es el conocimiento de la estructura de las fuentes de información (por ejemplo diccionarios, enciclopedias, periódicos).
- *Leer para seguir instrucciones:* a diferencia del anterior, en este caso es necesaria la lectura minuciosa de todo el material. La situación típica en las tareas académicas es la lectura de consignas, que suelen presentar serias dificultades de comprensión a veces derivadas de una lectura muy superficial de las mismas. Puede ser de ayuda identificar los elementos

propios de una consigna, que básicamente incluyen un procedimiento y un objeto, por ejemplo: “*Compare enfoque profundo y enfoque superficial, establezca al menos cuatro criterios relevantes para la comparación*”. En esta consigna el proceso es comparar, el objeto, los enfoques del aprendizaje; se agrega además una condición, establecer cuatro criterios. Para comprender cabalmente esta consigna, el estudiante debe tener en claro qué significa comparar y disponer de información sobre los enfoques, además deberá decidir sobre los criterios y sobre el modo de representación que adoptará (o solicitar información adicional al respecto), puesto que la consigna no especifica si debe construir un cuadro o elaborar un texto con estructura comparativa.

- *Leer para obtener una información de carácter general*: procura un conocimiento general sobre el tema, sobre aquello de que trata un escrito, e intenta tomar una impresión acerca del mismo. Es habitual que esta lectura tenga propósitos ulteriores, permite decidir si es un texto sobre el que valdrá la pena volver, si sólo se retomará en parte o si será dejado de lado. Es la lectura preliminar que realizamos cuando iniciamos las indagaciones sobre un tema, si vamos a elaborar una monografía o preparamos una clase.
- *Leer para aprender*; aunque por supuesto aprendemos de la lectura que realizamos con otros propósitos, en este caso nos referimos aquí al objetivo explícito de ampliar o profundizar nuestros conocimientos a partir de la lectura de un texto determinado. En este caso la lectura asume características peculiares, Solé (1992/2000) presenta una descripción muy interesante que transcribimos a continuación:

“En cualquier caso, cuando por decisión personal o por acatamiento de la decisión de otro el alumno lee para aprender, su lectura posee unas características distintas a las formas de leer presididas por otros objetivos. Suele ser una lectura lenta, y sobre todo repetida. Es decir, cuando se estudia, se puede proceder a una lectura general del texto para situarlo en un conjunto, y luego se va profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a tomar notas... Cuando se lee para estudiar, es habitual -y es de gran ayuda elaborar resúmenes y esquemas sobre lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el texto u otros que puedan contribuir al aprendizaje, etc. Cuando leemos para aprender, las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada se actualizan de forma integrada y consciente permitiendo la elaboración de significados que caracterizan al aprendizaje” (Solé, 1992/2000:83)

Este tipo de lectura requiere además del uso de estrategias específicas para recordar la información, no basta con comprender el texto, se deben establecer relaciones y procurar el recuerdo, de modo tal que lo aprendido pueda ser recuperado en el momento en que se lo necesite; nos ocuparemos con mayor especificidad de estas estrategias cuando avancemos en las actividades durante y después de la lectura.

- *Leer para revisar un escrito propio*: este propósito nos obliga a situarnos en una doble perspectiva, la del escritor que sabe lo que quiere decir (y que no siempre coincide con lo dicho en el texto que escribió) y la del lector a quien está dirigido el texto. Aquí se relacionan fuertemente la lectura y la escritura, por lo tanto no sólo entran en juego las estrategias del lector, sino también las estrategias de composición de un texto escrito. Se trata de una lectura crítica, muy detenida y en la que están presentes con mucha fuerza los aspectos autorreguladores de la metacognición.
- *Leer para comunicar un texto a un auditorio*: otorgarle voz al texto, ponerle el sonido de la palabra, supone la intencionalidad de compartir la lectura (de un discurso, de una conferencia, de una ponencia, de un cuento, de una poesía...) tiene un auditorio restringido y medianamente previsible. Los propósitos específicos pueden pretender la comprensión, la reflexión, o provocar una acción determinada. Requiere la comprensión previa y profunda del texto por parte del lector, de su significado, su sentido; aquí intervienen otros recursos pensados para convocar, guiar y mantener la atención del oyente (entonaciones, pausas, silencios, énfasis). Así como la escritura no es la mera transcripción de la oralidad; la lectura

en voz alta no puede ser la mera enunciación de lo escrito. Una comparación de Manguel nos ayuda a ampliar esta idea:

“A solicitud del lector, hoy un CD-ROM [...] puede prestarle al texto voz y rasgos gráficos, dando vida a lo muerto, no mediante una función de la memoria y el sentido, sino por medio de la mecánica [...] . La diferencia estriba en que la voz que lee en la computadora no es la nuestra: por lo tanto el tono, la modulación, el énfasis y los instrumentos que dan sentido a un texto han sido determinadas más allá de nuestra voluntad” (Manguel, 2001:262).

- *Leer por placer*: es válida aquí la distinción entre lectura *estética* y lectura *eferente* (Rosenblatt, 1994), los propósitos que hemos enunciado hasta aquí se refieren a la lectura *eferente*, en la cual, los motivos que tiene el lector para leer van más allá de la lectura misma (para aprender, para revisar un escrito, para buscar una información precisa, para seguir instrucciones...). Cuando se lee por placer, las intenciones del lector están allí, en la misma lectura, en el gusto por leer, es lo que Rosenblatt (1994) llama postura *estética* del lector. Y aquí no caben recomendaciones, cada lector tiene su propio modo de disfrutar de la lectura, o también diferentes maneras de disfrutar de distintos textos. La elección del lugar, el resguardo de los tiempos, la selección del texto, los diálogos que provoca, quedan librados al deseo del lector. Sin embargo Rosenblatt destaca la idea de que la postura del lector se ubica en un *continuo entre lo estético y eferente*, lo que impide concebir a ambos polos como opuestos o excluyentes, en el mismo acto de leer el lector puede variar su postura dentro del continuo; quien comienza a leer una novela por el placer de leer y luego concentra su atención en extraer conceptos o ejemplos orientado por un interés cognoscitivo, constituye un claro ejemplo de esta variación. Por otra parte debe advertirse que no son los textos los que definen la postura; los textos que desde otros criterios se denominan literarios, pueden ser leídos desde una postura eferente; así mismo, los llamados textos científicos admiten lecturas estéticas; es decir, así como es posible disfrutar de la belleza de una teoría científica, también es viable buscar la teoría que subyace en un poema<sup>6</sup>.

Esta breve caracterización de los diferentes propósitos que pueden orientar al lector y las diversas lecturas que ellos promueven, nos ha permitido ampliar uno de los puntos que habíamos señalado al comienzo al enunciar las ideas centrales que sostienen las nuevas teorías de la lectura: *Las intenciones de los lectores influyen en la construcción de los significados*. Cabe agregar que los propósitos descritos pueden entrecruzarse y cambiar en el transcurso de la lectura, en todo caso, las distinciones que hemos realizado pueden ayudarnos a reconocerlos y especificarlos, de modo que permitan guiar adecuadamente las acciones que realizamos al leer. Resultan valiosas preguntas tales como ¿Cuál es el objetivo de la lectura? ¿Para qué voy a leer? ¿Cuál es mi intención? ¿Qué es lo que espera el profesor? ¿Qué me interesa a mí? ¿Cuál será la importancia de este tema para mi formación?

Continuamos ahora analizando otros procedimientos que, junto al establecimiento de los propósitos, se ubican preferentemente ‘antes de la lectura’.

---

<sup>6</sup> Rosenblatt (1994) destaca además, que estudios recientes sobre los textos científicos han permitido advertir el uso que se hace en ellos de recursos narrativos, metáforas y otras figuras retóricas. Por su parte Ricoeur, muestra los rasgos en común del lenguaje poético y el científico en tanto que “ambos apuntan a una realidad más real que la apariencia.” (1976:80)

### **2.1.2. Activación de los conocimientos previos:**

¿Qué voy a leer? ¿Cuál es el tema? ¿Qué conozco del tema o del autor que trataremos? ¿Tengo algunas experiencias en relación con ello? Estas son preguntas que evocan conocimiento previo; ya hemos señalado la importancia del mismo cuando en el capítulo anterior analizamos los aspectos esenciales del *aprendizaje significativo*; recordemos que éste se define por el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo, lo mismo vale para la construcción de significados durante el proceso de lectura. Todos disponemos de conocimientos previos, pero es obvio que debemos actualizar aquéllos que son *pertinentes* y *relevantes* para el texto que vamos a leer. Puede ocurrir que no dispongamos de esos conocimientos, pero también es frecuente que disponiendo de los conocimientos apropiados, no tengamos en cuenta la importancia de actualizarlos o que no se nos ofrezcan las 'pistas' necesarias para recordarlos y ponerlos en relación con el texto. Algunos investigadores destacan los problemas referidos al conocimiento previo entre los factores principales que explican las dificultades en la comprensión; ya hace veinte años Rumelhart (1980, en Baker y Brown, 1984; Dubois, 1987) expuso que los fallos en la comprensión pueden responder a tres situaciones: 1) A que el lector no posee los esquemas apropiados; 2) A que el lector dispone de los esquemas apropiados pero las claves del texto no son suficientes para evocarlos; y 3) A que el lector puede lograr una interpretación consistente del texto pero no coincidente con la intención del autor. Como vemos, los dos primeros se refieren al conocimiento previo (nos ocuparemos del tercero más adelante, cuando analicemos el control de la comprensión después de la lectura).

¿Qué puede hacer el lector para activar el conocimiento previo? Seguramente es posible utilizar como 'pistas' los elementos que 'a primera vista' ofrece el texto (autor, títulos, subtítulos, gráficos, términos destacados al interior del texto) pero todo esto no 'dice nada' si el lector no es consciente de la importancia de recordar los datos, conceptos e ideas relacionados con ellos. Es indudable que el profesor puede contribuir, aportando además otra información que sea importante para acceder al texto, así mismo el estudiante puede autointerrogarse o buscar información adicional si está estudiando sólo o involucrarse en una conversación con un compañero que permita activar un 'recuerdo compartido'. Algunos textos ofrecen 'organizadores de avance' que muestran relaciones explícitas entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo y en ese caso hay que identificarlos y reconocer el tipo de relación que se plantea entre ellos<sup>7</sup>.

La *información gráfica* que presentan algunos textos puede constituir una ayuda para actualizar el conocimiento; la mayor parte de los estudios de aprendizaje de textos acompañados de gráficos muestran que esta combinación resulta ventajosa (Postigo y Pozo, 1999), algunas de las posibles funciones de los gráficos requieren el examen de los mismos antes de la lectura, para motivar, centrar la atención, promover el procesamiento profundo de la información textual referida al gráfico y proveer así de un esquema preliminar para acceder al

---

<sup>7</sup>Un desarrollo más extenso sobre los organizadores de avance se encuentra más adelante en este texto.

texto.

En síntesis la activación del conocimiento previo puede favorecerse mediante:

- La conciencia de su importancia para la comprensión y el aprendizaje.
- El examen de organizadores de avance.
- El uso de las pistas verbales y gráficas que ofrece el texto.
- La autointerrogación.
- El uso de la información gráfica.
- El diálogo y la búsqueda de otras fuentes de información.

### **2.1.3. Formular preguntas acerca del texto**

El estudiante que asume la responsabilidad por su aprendizaje no debería esperar (ni depender sólo de) las preguntas del profesor; no obstante el tipo de preguntas que se formula el alumno puede depender en gran medida del tipo de cuestiones que plantea habitualmente el docente. Los interrogantes previos a la lectura se orientan principalmente a activar conocimiento previo, clarificar los propósitos, aclarar lo expresado en el título, anticipar el contenido del texto... ; dicho en otras palabras, una actividad mediante la cual el texto comienza a percibirse como una respuesta a inquietudes previas (Sánchez Miguel, 1999). Pero otras preguntas pueden 'orientar' expresamente la tarea de lectura, son preguntas 'dirigidas al texto' y cuyas respuestas se van a buscar durante la lectura. Por ejemplo, un título como el siguiente puede generar diversas preguntas: "*Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos*"<sup>8</sup>

¿Cuál es la perspectiva teórica desde la cual se estudia aquí la motivación?

¿Qué procedimientos se utilizan para estudiar las relaciones entre actividad docente y motivación de los alumnos?

¿Cuáles son los efectos motivacionales que se identifican?

¿Encontraré aquí ayudas para motivar a los alumnos?

Podríamos formular muchas preguntas más, pero como destaca Solé: "Las preguntas concretas pueden variar; lo importante es que afecten a los componentes esenciales del texto" (1992/2000:97). Este tipo de preguntas son las que permiten elaborar predicciones acerca del texto, vamos a ocuparnos de estas últimas en el siguiente apartado.

### **2.1.4. Elaborar predicciones**

Junto a la selección y a la inferencia, la actividad de *predecir* es considerada por Goodman (1994) como una de las *estrategias básicas* de la lectura. La predicción implica una anticipación de lo que vendrá en el texto basándonos tanto en nuestro conocimiento disponible como en los aspectos del texto o de la situación a los que atendemos antes de involucrarnos en la lectura (títulos, encabezamientos, introducciones, ilustraciones, conversaciones, etc.). Hacer predicciones, formular hipótesis no implica de ningún modo certeza o exactitud de lo que

---

<sup>8</sup>Alonso Tapia, J. y G. López Luengo (1999) en Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Santillana.

se ha anticipado, de allí la importancia de hacerlas explícitas y mantenerlas con actitud flexible durante la lectura; al hacer explícitas sus hipótesis e inferencias, los lectores objetivan su pensamiento y pueden usarlo más fácilmente para autorregular la comprensión (Chi et al. en Rinaudo y Meneguzzi, 2000). Sabemos que las hipótesis pueden no ser confirmadas, en relación con esto se ha estudiado una dificultad de la comprensión que se ha identificado como 'hipótesis fija' (Mc Ginitie y Kimmel, 1986); esto ocurre cuando el lector no modifica sus hipótesis a pesar de que el texto presente elementos que las contradicen; se advierte en estos casos la centración del lector en un aspecto del texto que provocó su hipótesis inicial, a medida que se avanza en la lectura no se consideran los hechos o argumentos que impiden mantener esa hipótesis, obstaculizando así la comprensión.

Aunque hemos ubicado aquí la predicción entre las estrategias anteriores a la lectura, recordemos que ello responde sólo a un criterio de organización, las predicciones ocurren durante todo el proceso de lectura; podemos anticipar el párrafo final de un texto a partir de la *selección* y las *inferencias* elaboradas en los párrafos anteriores, Goodman sintetiza claramente este interjuego permanente y cíclico entre las tres estrategias básicas de lectura:

“Las estrategias cognitivas interactúan en la lectura: los lectores hacen un muestreo en base a sus predicciones e inferencias a la vez que predicen e infieren en base a el muestreo que están realizando” (Goodman, 1994:56).

### **2.1.5. Contextualizar**

¿Qué es contextualizar? Básicamente es ubicar un hecho o un concepto en una situación más amplia que lo incluye, a la vez influye en el modo en que se presenta y lo percibimos. Dice Ander Egg (1989) que "ningún fenómeno puede entenderse plenamente aislado de su contexto tempororo - espacial (cuándo se produce y dónde se produce)". Esta idea de contexto puede ampliarse (así lo entendemos nosotros ) más allá de los datos que nos dicen lugar y fecha, para extenderse, en el caso de la lectura, al menos a dos planos de contexto: el contexto de producción del texto y el contexto en el que se sitúa la lectura.

Atender al *contexto de producción*, supone ubicar al autor y a las circunstancias en que fue escrito el texto; también identificar el campo de conocimiento del autor, su postura teórica frente al tema que trata el texto, otras obras relacionadas, sus propósitos al escribir...; las circunstancias (sociales, políticas, personales) en que se escribe el texto, los propósitos y destinatarios del mismo... No siempre contamos con toda la información necesaria para contextualizar en sentido amplio; pero muchas veces pasamos por alto datos que se incorporan en las introducciones, solapas y contratapas de los libros y que resultan valiosos para reconstruir el contexto de producción. Tampoco es necesario considerar siempre todos los aspectos que hemos mencionado, esto dependerá del contenido del texto y de nuestros propósitos para leer.

Estos últimos se incorporan al *contexto de lectura*, y aquí se identifican distintos niveles de contexto desde el más amplio que abarca la situación socio-cultural del lugar y tiempo en el cual se lee, hasta el contexto inmediato condicionado por las demandas de la tarea y el lugar físico donde se lee (el aula, por ejemplo), pasando por los contextos institucionales (en nuestro

caso, la universidad), que fijan determinadas pautas a veces no explícitas.

Para dimensionar el valor de la contextualización, pensemos por ejemplo en las diferencias entre leer sobre las características geográficas de la ciudad de Quito en Quito, que leerlas en Río Cuarto; o las diferencias entre leer un autor contemporáneo y latinoamericano que analiza el movimiento de la Escuela Nueva, y leer el mismo tema escrito por un representante de este movimiento a mediados del siglo XX en Europa; o las distinciones entre leer un texto sobre la guerra en tiempo de guerra o en tiempo de paz.

Una de las desventajas de trabajar con fotocopias que fragmentan un texto, es precisamente que en ellas se pierden muchos de los aspectos que contribuyen a la contextualización; en particular aquéllos que se incluyen en el portador del texto. En muchas ocasiones el material fotocopiado no incorpora las portadas, contraportadas, solapas, índices; tampoco permite dar ‘una mirada’ a los temas que se tratan antes y después del material que vamos a leer, ni reconocer algunas características propias de la relación del texto con su portador (por ejemplo, la ubicación de un artículo en la página de un diario).

Advertidos entonces de las carencias que supone leer un texto ‘descontextualizado’, destacamos que la contextualización contribuye a integrar y extender el conocimiento previo pertinente, para acceder al texto con mayores ventajas cognitivas y motivacionales. Continuemos ahora analizando algunas de las estrategias que se ponen en marcha durante la lectura.

## **2.2. Durante la lectura**

### **Selección**

### **Anotación del texto**

### **Aclaración**

### **Inferencias...**

#### **2.2.1. Selección de la información relevante**

Shirey y Reynolds (1988) sostienen que la habilidad del estudiante para diferenciar la información importante de la que no lo es y para focalizar la atención sobre lo que es importante aprender, constituyen la base de cualquier estrategia de estudio. Si hacemos un poco de historia podemos advertir que esto no siempre fue así. Los historiadores de la lectura nos muestran que las prácticas de los lectores hasta fines del siglo XVIII se caracterizaron por “cubrir”, la totalidad de unos pocos textos en forma intensa y repetida (Darnton, 1991); aún en el siglo XIX, los profesores se esmeraban en formular todas las preguntas que fueran necesarias para asegurar que los estudiantes habían asimilado todos los datos del texto (Cunningham y Moore, 1990), además, las ‘recitaciones’ exigían a los alumnos dominar todo el material y poder retomarlo en cualquier punto en que la exposición se detuviera.

En los comienzos de este siglo, en el mundo occidental aumenta considerablemente el número de textos y la lectura se torna *extensiva*. Mac Murry ( en Cunningham y Moore, 1990) planteaba en 1909, que se debía canalizar la atención de los alumnos hacia la información

relevante de los pasajes. En este fin de siglo ante la cantidad de información escrita disponible y la necesidad de actualizar el conocimiento conforme al ritmo vertiginoso con que se produce, nos vemos obligados a ser *selectivos*, a elegir la información y a trabajar sobre lo que seleccionamos de tal modo que los datos se transformen en conocimiento. De lo contrario correremos el riesgo de acumular datos, que de hecho superan los límites de la memoria humana, sin utilizarlos creativamente para generar nuevas ideas (Jaim Etcheverry, 1995).

Pero ¿A qué nos referimos cuando hablamos de seleccionar información importante? En primer lugar podemos advertir que la selección no es un simple subrayar y repetir o subrayar y copiar, supone intenciones, jerarquización, diferenciación e interrelación entre las ideas de un texto (Sánchez Miguel, 1993).

Según Burón (1993) los procesos mentales involucrados en la selección incluyen la *atención*, la *jerarquización* y la *abstracción*. La *atención* se entiende como la capacidad de centrar la mente en algo; la atención de los lectores está regulada tanto por los propósitos de la lectura como por la presentación que realiza el autor. Goodman (1984) ha señalado la importancia de la estrategia de muestreo advirtiendo la sobrecarga perceptiva que sufriría el lector si utilizara toda la información disponible; en esta misma línea, Anderson y Ambruster (1984) calculan que en una típica página de un libro de texto, suelen presentarse unas cincuenta ideas relacionadas entre sí en forma compleja. Esto nos muestra la necesidad de seleccionar las ideas del texto sobre las que intencionalmente nos vamos a detener.

Un segundo proceso identificado en la selección, es el de *jerarquización*; las ideas expuestas en un texto se presentan diversos niveles de importancia, que deben ser reconocidos o establecidos por el lector. Esto implica diferenciar los detalles y las redundancias de las ideas más generales (o de mayor importancia) que sintetizan los aspectos fundamentales de los textos o los párrafos y les proporcionan un sentido unitario y global.

El tercer proceso que podemos reconocer en la selección es el de *abstracción*, que consiste en la inferencia de rasgos o propiedades comunes de elementos presentes en el texto, a partir de los cuales se construyen las *ideas centrales* del mismo. Los procesos de atención, jerarquización de ideas y abstracción, son básicos para la comprensión. La identificación de las ideas principales exige buscar coherencia en los datos informativos, las relaciones lógicas y la consistencia de ideas, lo cual redundará en una visión global y estructurada del contenido central de un texto.

Pero, si bien las investigaciones sobre los procesos de selección han avanzado en el análisis de los procedimientos que emplean los lectores para determinar importancia (Baumann, 1990), no se han logrado aún acuerdos acerca de qué se considera información importante dentro de un texto. El título de un trabajo de Cunnigham y Moore (1990) refleja esta situación: "El confuso mundo de la idea principal", allí los autores comentan que en una indagación realizada con alumnos de sexto grado, estudiantes de magisterio y maestros de escuelas elementales, se identificaron nueve tipos de respuestas dadas por los buenos lectores cuando se les pedía que extrajeran la idea principal. Los investigadores comprobaron que los lectores "mantenían opiniones distintas acerca de lo que debían producir "(op. cit. p.19).

Algunos consideraron una palabra clave, otros el resumen o la interpretación; se encontraron también respuestas que remitían a un título, pero las más frecuentes estaban referidas al tema, que se caracteriza como “una frase que etiquete el contenido de un pasaje sin especificar nada sobre el mismo” (op. cit. p.18). Otra forma de respuesta que se reitera es la que contempla la esencia del texto, es decir la creación de enunciados generalizados que, al resumir la información específica permiten eliminarla, puesto que se convierte en redundante.

Frente a esta diversidad, conviene que procuremos avanzar sobre algunas precisiones conceptuales, es decir sobre los conocimientos declarativos (el saber qué) involucrados en la selección de la idea principal. Podemos comenzar por distinguir *tema* de *idea principal* (Aulls, 1990). El tema es el sujeto del discurso, se expone en una palabra o un sintagma<sup>9</sup> a la que se refieren el resto de los sujetos (aquí los autores consideran sujeto en términos del sujeto gramatical, aquello a lo que se refiere el discurso).

Habitualmente cuando expresamos *de qué se trata* un texto, una película, un discurso, enunciamos el *tema* del mismo, por ejemplo: este texto habla de *caballos*, el tema de la película es la *libertad*, la conferencia será sobre *política educativa*. Mientras que la *idea principal* de un párrafo o texto, está constituida por el *enunciado*<sup>10</sup> más importante que el autor presenta para desarrollar el tema, a este enunciado se refieren la mayoría de las oraciones del pasaje. La idea principal abarca por cierto más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema; *los caballos criollos demuestran una resistencia excepcional; la libertad no nos es dada sino que se conquista; la política educativa está respondiendo hoy a la política económica*; son ejemplos de enunciados posibles de la idea principal para los temas de nuestros ejemplos anteriores.

Aulls (1990) considera que esta distinción entre tema e idea principal ayuda a los estudiantes a saber qué deben buscar y permite establecer una secuencia, en la que en primer lugar se determina el tema, que generalmente es más accesible por cuanto se presenta al comienzo de las exposiciones, y luego se busca la afirmación más importante que presenta el autor acerca del tema, esta afirmación, la idea principal, puede aparecer en cualquier punto del texto o aún permanecer implícita.

Hasta aquí hemos hablado indistintamente de la idea principal de un *texto o párrafo*, esto nos obliga a realizar nuevas precisiones ¿Hay una o varias ideas principales en un texto?

Van Dijk (1983) nos permite avanzar en esta distinción ; este investigador ha postulado que un texto es tal, cuando presenta una *coherencia global de significado*, lo que él llama la *macroestructura*, varias proposiciones pueden formar una unidad de significado de nivel más global. Considera que la proposición más general y global de un texto constituye *la macroestructura* de un texto completo, mientras que otras partes del texto pueden tener sus respectivas macroestructuras; con lo cual se obtiene una organización jerárquica de diferentes niveles de macroestructuras. Con esta distinción podríamos hablar de una *idea central* o *la idea*

<sup>9</sup>Grupo de elementos lingüísticos que en una oración funciona como una unidad. Ej. teoría de los sistemas; aprendizaje significativo; educación especial.

<sup>10</sup>Cabe aquí la advertencia de van Dijk (1983) de que muchos enunciados “no tienen la estructura abstracta de una oración, sino la de una serie de oraciones.” (p. 36)

*principal del texto* (la macroestructura más global) y otras ideas importantes de menor nivel que se organizan jerárquicamente a partir de la primera. Como las macroestructuras proceden y se derivan de las ideas más particulares y específicas (Sánchez Miguel 1993) permiten reducir la información a núcleos más manejables.

Desde esta perspectiva, la tarea exige atender a las señales de relevancia expuestas en el texto y seleccionar o construir la idea principal, de acuerdo con lo que Van Dijk (1983) llama el modelo del “texto base”, en el que se considera la información *textualmente* importante, generalmente, en un texto bien escrito el autor expone y organiza las ideas de modo que transmita esa importancia al lector. Diversas investigaciones han estudiado los *elementos directivos* de los textos instruccionales, a través de los cuales, el autor de algún modo orientan al lector para determinar la importancia relativa de las ideas expuestas.

Van Dijk ha confeccionado una lista preliminar de lo que ha denominado “señales de relevancia” que incluyen los autores en los textos. Algunas de ellas son: 1) gráficas: tamaño de los tipos, itálicas, subrayados. 2) sintácticas, orden de las palabras, tematización. 3) léxicas: términos como importante, relevante, el tema es, la conclusión. 4) semánticas: palabras y frases temáticas, frases de introducción o de síntesis, repeticiones. 5) esquemáticas / superestructurales: esquemas narrativos, estructuras de textos expositivos.

Aún contando con estas señales, determinar la relevancia de la información de un texto es una tarea complicada debido a que la *importancia relativa* de la información dentro de un mismo texto varía de lector a lector y de situación a situación según el objetivo que se persiga.

Esto ha sido manipulado experimentalmente a fin de demostrar que, según la perspectiva del lector se recuerdan selectivamente distintas partes de un texto. Van Dijk (1983) distingue entre información *textualmente* importante y *contextualmente* importante. La primera es considerada importante por el autor y a partir de ella se construye un modelo del texto que se ha denominado de *texto base*; en contraste con esto, la información contextualmente importante es aquella que el lector considera relevante por una serie de razones personales entre las que se incluye el interés, la experiencia o un objetivo personal. En este caso el lector se involucra en la construcción de un *modelo situacional del texto* y la selección está guiada por los propósitos del lector y las demandas de la tarea, es decir, que las ideas serán importantes en función de la *situación* planteada para la lectura.

### **2.2.2. Anotación de textos**

Cuando leemos para aprender y particularmente, cuando trabajamos con textos extensos y complejos (como los que usamos en la universidad), muchas veces nos encontramos con que subrayar no parece suficiente y a la vez no disponemos de tiempo para elaborar notas adicionales o resúmenes. Una estrategia que ha mostrado ser efectiva para promover la comprensión de textos en el estudio universitario es la de *anotar los textos* (Simpson y Nist, 1990). Trabajando sobre el mismo texto, se promueve una elaboración activa del mismo en torno de siete procedimientos que se registran sobre el mismo material de lectura. Estos procedimientos consisten básicamente en:

- \* Escribir resúmenes breves al margen del texto utilizando palabras propias
- \* Registrar las enumeraciones en forma organizada (p.e. causas-efectos; características)
- \* Anotar ejemplos de conceptos en los márgenes (indicando con la palabra ejemplo)
- \* Incorporar al texto información clave sobre información gráfica cuando corresponda
- \* Escribir las posibles preguntas para una evaluación
- \* Marcar con signos de preguntas al margen las ideas confusas o que presentan problemas
- \* Destacar selectivamente las palabras claves o frases relevantes.

Los resultados de la investigación de Simpson y Nist (1990) en la que se enseñaron y se evaluaron los procedimientos de anotación de textos con estudiantes universitarios, muestran ventajas en el aprendizaje respecto de otros procedimientos más simples como la formulación de preguntas previas. A nuestro juicio, los siete procedimientos para anotar los textos que mencionan los autores, pueden ampliarse orientándose hacia un tratamiento más profundo de la información, considerando por ejemplo, anotaciones que destaquen relaciones entre diversas partes del texto, juicios del estudiante respecto de los aportes del texto para el estudio de un tema particular, referencias a otros textos conectados; etc.

Los riesgos que presenta este procedimiento fueron detallados también por los investigadores, ellos encontraron anotaciones excesivas, poco elaboradas o muy escasas. Incorporamos a continuación una lista de control de anotación, que si bien fue preparada para que los docentes evalúen las anotaciones, pensamos que pueden ser de utilidad para el autocontrol de los estudiantes.



### Anotación de textos: Lista de control

_____	Usted ha perdido muchas ideas claves vuelva atrás y relea
_____	Usted necesita focalizar más sobre ideas claves y menos sobre detalles
_____	Usted necesita usar sus propias palabras ¡No copiar desde el libro!
_____	Usted necesita ser más breve en sus anotaciones. Sea más telegráfico
_____	Usted está anotando demasiado. Sea más selectivo
_____	Usted está subrayando demasiado. Trabaje más escribiendo breves resúmenes en los márgenes.
_____	Usted necesita codificar los ejemplos específicos
_____	Usted necesita desarrollar una organización general para sus anotaciones.
_____	Usted necesita enumerar las características específicas (funciones, causas, efectos, etc.) en los márgenes o en el texto.
_____	Usted ha ignorado las ayudas gráficas. Anótelas.
_____	Usted debería desarrollar algunos símbolos propios y usarlos.

*Adaptado de Simpson y Nist, 1990*

#### 2.2.3. Aclaración

¿Qué hago cuando no entiendo? Para responder a esta pregunta recordemos que leer, especialmente cuando se lee para aprender, *implica un esfuerzo en pos del significado*; entonces no debería alarmarnos advertir la falta de comprensión; el darnos cuenta de que no comprendemos algo es señal de que estamos regulando la lectura. Las decisiones a tomar ante 'un fallo en la comprensión' dependerán en la lectura estratégica de los propósitos del lector; no siempre es conveniente interrumpir el flujo del proceso, pues es probable que encontremos la respuesta a nuestra duda más adelante en el mismo texto. En otros casos, lo que necesitamos es 'volver atrás' en el texto; también puede ocurrir que el obstáculo sea tan importante para nuestros propósitos que no nos permita avanzar sin antes salvarlo.

¿Qué tipo de obstáculos podemos encontrar? en nuestra experiencia, el problema que los estudiantes mencionan con mayor frecuencia se refiere al significado de palabras, aunque en nuestra opinión, se trata del obstáculo que se identifica más fácilmente, mientras que otros problemas, referidos a la construcción de relaciones entre conceptos e ideas del texto suelen reconocerse sólo frente a una demanda específica. Pero atendamos primero a la comprensión de términos; es posible aclarar el significado de una palabra partir de su análisis interno (raíces, prefijos, sufijos, etimología) como así también en base al contexto en el que la palabra

se presenta (el contexto puede ofrecer claves de sinonimia u oposición, descriptivas, funcionales, de pertenencia a una clase, etc.); si esto no resulta suficiente es válido recurrir a una fuente externa.

En general los lectores menos exigentes deciden que han entendido o no un pasaje si comprenden el significado de las palabras (Baker,1994). Sin embargo para que se produzca una comprensión adecuada del contenido de un texto no basta con entender las ideas que encierran las palabras que lo componen, este es sólo uno de los aspectos de la comprensión, veamos en su conjunto tres dimensiones en las que se evidencian los problemas de comprensión:

Dimensiones	Problemas
a) Problemas en desentrañar la información del texto	1. Cuando no sabemos el significado de una palabra. 2. Cuando perdemos el hilo entre las ideas 3. Cuando no sabemos lo que se quiere decir 4. Cuando nos detenemos en ideas accesorias y no podemos identificar o construir las ideas centrales.
b) Problemas respecto de la integración del texto con los conocimientos	5. Cuando no alcanzamos a saber qué es lo que se supone que ya sabemos y qué es lo que podríamos aprender.
c) Problemas respecto de la regulación	6. Cuando no estamos seguros de haber comprendido.

*Adaptado de Sánchez Miguel, 1999:173*

Los problemas planteados en la primera dimensión, se refieren a la construcción del texto base, además de comprender el significado de las palabras, requieren en especial atender a los elementos de *cohesión* y *coherencia*<sup>11</sup> del texto, como así también a la elaboración de estos recursos por parte del lector; así mismo, el reconocimiento de la organización textual (uso de estrategia estructural)<sup>12</sup> permite una representación del material leído más coherente y organizada (León, 1999).

En la segunda dimensión se contemplan dificultades relacionadas con la construcción de un modelo situacional; para salvarlas se necesita en especial la disponibilidad y actualización del conocimiento previo pertinente y la clara conciencia del propósito de la lectura.

Los problemas que se presentan en la tercera dimensión muestran dificultades para el *control de la comprensión*, aunque ya sabemos que el control se realiza durante todo el

<sup>11</sup>La cohesión se refiere a los rasgos lingüísticos que señalan conexiones entre oraciones y ayudan a mantenerlas unidas. Mientras que la coherencia alude a la unidad temática del texto, a las relaciones lógicas entre los significados de las ideas expresadas. (Spiegel, 1992)

<sup>12</sup>Ver más adelante 'Uso de organizadores para favorecer la significatividad de los aprendizajes'.

proceso de lectura. Más adelante nos detendremos en las estrategias de control al considerar las actividades que ubicamos prioritariamente *después de la lectura*; pero antes de pasar a este momento, veamos las estrategias de inferencia.

#### **2.2.4. Inferencias**

Aunque sin llamarlas de este modo, ya nos hemos referido a ellas. Recordemos que Goodman (1984) identifica tres estrategias básicas de lectura: *muestreo, predicción e inferencia*. Mediante la primera, el lector selecciona entre la información que le provee el texto aquella que resulta relevante para sus propósitos; por medio de la *predicción* los lectores anticipan lo que vendrá en el texto y la *inferencia* permite completar la información que no está explícita en el texto. Las inferencias son caracterizadas muy sencillamente por Goodman; él expresa que “La inferencia es una estrategia general para adivinar -en función de lo que se sabe- la información necesaria pero desconocida” (1994:55). Pero no nos dejemos engañar por esta idea de ‘adivinanza’, inmediatamente Goodman aclara que esto no significa que las inferencias sean una mera inspiración, iluminación o idea casual. En base a nuestros esquemas de conocimiento elaboramos relaciones que nos permiten ‘completar’ información expuesta en el texto. Estas relaciones se construyen mediante tres modalidades básicas: por generalización, por particularización o por analogía.

Las *inferencias por generalización* son aquellas por las cuales avanzamos hacia información más general a partir de casos o propiedades particulares, por ejemplo, si encuentro en un autorretrato de un estudiante que él se describe a sí mismo como detallista, analítico y paciente, relaciono esto con mi conocimiento sobre estilos de aprendizaje y puedo inferir que su estilo es reflexivo. Las inferencias por generalización ocurren también cuando incluimos un elemento en una clase o estructura mayor; se puede inferir de este modo la existencia de un todo a partir de una de sus partes: “Si vemos un ojo, podemos generalmente inferir la existencia de un rostro” (Rumelhart y Ortony, 1977:118).

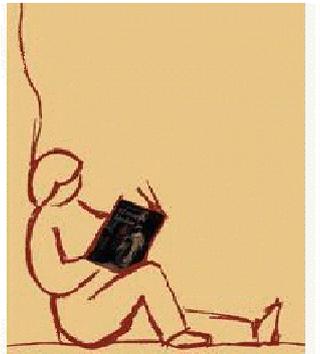
En las *inferencias por particularización*, se identifican casos, ejemplos o detalles a partir de la información más amplia o general sobre ellos; por ejemplo, si estoy leyendo un texto de psicología del aprendizaje que menciona ‘enfoques de aprendizaje’ mi conocimiento previo me permite ‘completar’ la información especificando: enfoque profundo, superficial y estratégico aunque el texto no los mencione.

Las *inferencias por analogía* se realizan cuando “se parte de la similaridad de dos o más cosas en uno o más aspectos para concluir la similaridad de esas cosas en algún otro aspecto” (Copi, 1972:400). Realizamos esta forma de inferencia cuando por ejemplo, al estudiar la estructura del ojo humano, reconocemos ciertas semejanzas con nuestra cámara fotográfica asociando la lente de la cámara con el cristalino del ojo, la película con la retina y a partir de estas similitudes *inferimos* que el cristalino se acomoda del mismo modo que se ‘pone en foco’ la lente. Las analogías presentan riesgos, puesto que se parte de objetos similares, pero que siempre presentan aspectos diferentes, es decir, llegados a un punto, la analogía se rompe y nuestras inferencias pueden ser erróneas.

No sólo las inferencias analógicas presentan riesgos, todas las formas de inferencia suponen un grado de incertidumbre, que se reduce con el incremento de la información y el uso de estrategias de control. Rosenblatt (1994) presenta tres criterios que nos pueden ser útiles para controlar las inferencias que elaboramos a partir de la lectura, estos criterios requieren:

- a) que se tomen en cuenta el contexto y el propósito de la lectura
- b) que la interpretación no contradiga -o ignore- el texto en su totalidad, o los signos escritos
- c) que no se proyecten significados no relacionables con los signos escritos en la página.

En el siguiente apartado vamos a ocuparnos con mayor detenimiento de las estrategias de control, mediante las que el lector revisa y autoevalúa su reconstrucción del texto.



### 2.3. Después de la Lectura

#### Control de la Comprensión

#### Control de la Comprensión

Aunque llegados a este punto pueda resultar redundante, recalcamos una vez más que las estrategias de lectura son cíclicas, por ello abrimos esta sección retomando seis estrategias que favorecen y controlan la comprensión *a lo largo de todo el proceso de lectura*:

- ♣ Aclarar los propósitos de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad (por ejemplo, informarse, estudiar).
- ♣ Activar el conocimiento previo pertinente para elaborar relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto.
- ♣ Identificar los contenidos centrales y asignarles atención adicional.
- ♣ Evaluar los contenidos de manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad con los conocimientos previos y el sentido común.
- ♣ Usar actividades de control de la comprensión, por ejemplo paráfrasis y autointerrogación.
- ♣ Elaborar diversos tipos de inferencias y evaluarlas.

*Adaptado de Brown, Palincsar y Ambruster, 1984*

Como vemos, es posible poner en juego diversas estrategias para controlar la comprensión, antes, durante y después de la lectura; pero necesitamos además disponer y aplicar *criterios* para evaluar nuestra comprensión; ya hemos mencionado tres criterios generales señalados por Rosenblatt (1994); vamos a avanzar en la especificación de los mismos a partir de un estudio de Baker (1994), en el que se identificaron seis criterios operativos utilizados por los lectores competentes:

- ♣ *El criterio léxico*, consiste en verificar la comprensión del significado de las palabras; en la lectura de textos científicos esto es decisivo para los términos específicos de cada campo del conocimiento. ¿Puedo diferenciar bien este concepto de otro concepto similar? ¿Podría dar ejemplos? Sin embargo, ya hemos visto que no es necesario conocer el significado de *todas* las palabras de un texto para lograr su comprensión.
- ♣ *El criterio de coherencia externa* implica corroborar si lo que se expone en el texto es compatible con lo ya sabido por el lector. Habría que agregar aquí otro componente importante para avanzar hacia una *lectura crítica* de los textos académicos : no sólo se trata de aceptar lo dicho en el texto porque estamos de acuerdo con ello, *sino de confrontarlo con otras fuentes y otros sujetos, para reconocer otras perspectivas.*
- ♣ *El criterio de cohesión proposicional* se refiere a la posibilidad del lector para reconocer o elaborar los nexos entre las ideas expresadas en las proposiciones del texto. ¿Esta idea se

compara con la anterior? ¿Hay aquí un nexo causal? ¿A qué (o a quién) se refiere aquí con el pronombre *aqué*?

- ♣ *Criterio de cohesión estructural* consiste en verificar si se reconoce la relación que otorga unidad temática entre las ideas de un texto o párrafo. ¿Por qué se habla de esto ahora si se venía explicando otra cosa? ¿Está retomando al final el tema planteado al comienzo?
- ♣ *Criterio de coherencia interna*, implica la verificación de la consistencia lógica de las ideas expresadas en el texto. ¿No se presenta aquí una contradicción? ¿Esta idea pretende reforzar lo que se expresó antes? ¿Es posible derivar esta conclusión a partir de los datos que se ofrecen?
- ♣ *Criterio de suficiencia informativa* consiste en verificar que el texto provea toda la información que se necesita para satisfacer el propósito de la lectura. ¿Me basta con esto? Este punto está apenas enunciado... tendré que consultar otras fuentes para ampliarlo...

Un modo habitual de controlar la comprensión es formular preguntas 'al texto'; pero el tipo de preguntas que se plantean pueden requerir distintos niveles de elaboración de las respuestas. A veces nos formulamos interrogantes demasiado simples, que en realidad no ponen a prueba la comprensión sino el simple reconocimiento o el recuerdo literal. Atendiendo al nivel de elaboración que exige la respuesta, Solé distingue preguntas de diferente complejidad:

- ❖ Preguntas de *respuesta literal* o 'ahí mismo'; sólo exigen buscar en el texto y allí están literalmente.
- ❖ Preguntas de '*pensar y buscar*'. La respuesta puede inferirse fundamentalmente a partir de la información que ofrece el texto, pero el lector debe relacionar diversos elementos del texto.
- ❖ Preguntas de *elaboración personal*. Toman como referente al texto, pero la respuesta no se puede deducir del mismo, exigen una fuerte intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

(Solé, 1992/200:138)

¿Qué más podemos hacer para 'aprender a partir del texto'? Hemos analizado diversos procedimientos que pueden contribuir a la comprensión en diferentes momentos de la lectura. Pero el aprendizaje significa también *recuerdo significativo*, vamos a plantear ahora algunos recursos y procedimientos que, utilizados estratégicamente pueden favorecer una mayor profundidad en la comprensión y potenciar el recuerdo y la recuperación del conocimiento elaborado.

### 3. ORGANIZACIÓN Y REORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Estos procedimientos son centrales cuando se lee para aprender; suponen una elaboración y reelaboración personal del texto, un trabajo activo del lector que busca aprender. Vamos a analizar en lo que sigue algunas formas especiales de organización y reorganización, que pueden contribuir al logro de aprendizajes más significativos. Nos ocuparemos de los resúmenes, de los organizadores, de los cuadros comparativos y de los mapas conceptuales.

#### 3.1. El conocimiento estratégico en la elaboración de resúmenes

El resumen es uno de los procedimientos que los estudiantes universitarios mencionan con mayor frecuencia cuando se les interroga a cerca de las actividades que realizan para estudiar (Vélez y Rinaudo, 1995). A simple vista, parece una tarea sencilla, de uso cotidiano y que ofrece numerosas ventajas para quienes lo elaboran. El propósito principal de la tarea se refiere a menudo a reducir la información textual de modo que resulte más accesible y fácil de recordar. Sin embargo, bajo ciertas condiciones, el resumen se constituye en una estrategia de aprendizaje valiosa que puede contribuir a la reconstrucción conceptual y a la integración de la información, así como a la autorregulación del aprendizaje.

En este apartado vamos a ocuparnos de analizar los componentes del conocimiento estratégico en la actividad de resumir. Sabemos que en el conocimiento estratégico intervienen aspectos cognitivos (declarativos, procedimentales y condicionales), metacognitivos y motivacionales. Nos referiremos brevemente a cada uno de ellos, atendiendo en primer lugar a los aspectos cognitivos.

##### a) El conocimiento declarativo acerca del resumen

Podemos caracterizar al resumen como la elaboración de un texto a partir de otro; el nuevo texto debe presentar una versión *condensada*, *integrada* y *fiel* del texto original.

Esta caracterización nos ofrece una primera aproximación para considerar el conocimiento *declarativo* acerca del resumen: ¿Qué es un resumen? Charolles (1991, en Kaufman y Perelman, 1999) señala que el resumen es una producción escrita que presenta una versión, *más breve*, *informacionalmente fiel* y *formalmente distinta* de un texto que le da origen. Esta definición nos permite reconocer las características propias del resumen y diferenciarlo de algunas ideas que suelen distorsionar su significado. Muchos estudiantes (y también algunos docentes) creen que resumir es 'subrayar y copiar' (o recortar y pegar), otros piensan que en el resumen necesariamente las ideas deben expresarse 'con mis palabras'; también es común encontrar quienes usan el resumen a modo de transcripción 'para estudiarlo

después’.

El resumen implica diversos procesos *reductivos*, esto supone condensar la información del texto original pero sin distorsionarla (*informacionalmente fiel*), ya nos detendremos en los procesos reductivos, pero adelantemos que la elaboración personal de las ideas no implica necesariamente la sustitución de términos, esto puede llevar a la supresión o modificación incorrecta de conceptos que resultan imprescindibles para la comprensión y el aprendizaje a partir de textos informativos.

Ahora bien, al suprimir información e integrarla nuevamente podemos modificar la *estructura* del texto original (construimos nuevos párrafos, organizamos las ideas de forma diferente) de allí que resulte un texto *formalmente distinto* del original. Con esto ya adelantamos que resumir exige reflexionar sobre las ideas del texto, jerarquizarlas, relacionarlas con nuestros conocimientos, etc.; por lo tanto si utilizamos estratégicamente el resumen, la misma tarea implica aprendizaje, por eso deberíamos revisar la idea de ‘resumo y después estudio’.

Otro punto que nos parece importante para aclarar los aspectos declarativos del resumen es diferenciar entre resumen y síntesis; es cierto que no existen acuerdos al respecto pero debemos explicitar de qué manera lo entendemos aquí. En tanto actividad cognitiva entendemos a la síntesis como un *proceso de pensamiento* reductivo, generalizador e integrador complementario del análisis; como tal interviene en la elaboración del resumen. Sin embargo, quienes investigan la producción escrita distinguen el resumen de la síntesis en relación a la información de base y a los procesos que exige su elaboración (Carson, 1993). Mientras que el resumen se refiere a una *producción textual*, que como ya lo expresáramos, implica la *elaboración condensada de un texto a partir de otro; la síntesis, en tanto producción escrita, supone la integración del contenido de dos o más textos, a partir de los cuales el escritor pretende “crear su propio texto, plantear su propia contribución”* (Spivey, 1990 en Carson, 1993:93).

## **b) Los procedimientos involucrados en la elaboración de resúmenes**

Avancemos ahora desde el conocimiento declarativo o conceptual acerca del resumen (saber qué es), para detenernos en los conocimientos *procedimentales* que intervienen en la tarea de resumir (*saber hacer*). Ya advertimos que el resumen’ no resulta simplemente de ‘subrayar y copiar’, puesto que de ese modo sólo obtendremos un texto fragmentado e ideas yuxtapuestas. Los procedimientos centrales que se han identificado en la elaboración de resúmenes se refieren particularmente a la *supresión*, la *selección*, la *generalización* y la *construcción-integración* de las ideas expuestas en el texto original (van Dijk, 1983; Solé, 1992).

Los procesos de *supresión* y *selección* operan a menudo en forma conjunta, suprimimos material que consideramos trivial o irrelevante (poco importante para nuestros propósitos) porque jerarquizamos las ideas y seleccionamos aquéllas a las que atribuimos importancia; también omitimos el material redundante cuando decidimos mantener una sola versión de una idea que se repite de diversas maneras en el texto original.

Así mismo al resumir utilizamos procedimientos de *generalización* que nos permiten reducir la información en el caso de que en el texto base se presenten enumeraciones de conceptos o de acciones. La generalización se realiza abarcando un conjunto de conceptos o una secuencia de acciones mediante conceptos o acciones más generales que permiten sustituirlos. Veamos esto en los siguientes ejemplos, en el primer caso la generalización abarca una secuencia de acciones y en el segundo a una lista de conceptos.

“¿En qué consiste ese “saber” preescolar (acerca de la lectura)? Básicamente, en una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuestas.” (Ferreiro, 2001:25-26)

Las acciones que hemos subrayado pueden generalizarse expresando una acción supraordinada que las representa:

*Haber participado en experiencias significativas de lectura y escritura...*

También se recurre a la generalización cuando en el texto original se enuncian una serie de conceptos que pueden ser reemplazados en el resumen por un concepto más general, que expresa con menos palabras el mismo conjunto de conceptos. Por ejemplo:

“Internet, correo electrónico, páginas Web, hipertexto... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información.” (Ferreiro, 2001:24)

Los términos subrayados pueden reducirse por generalización incorporando un término que los abarca:

*La informática está introduciendo ...*

Los procesos de construcción e integración suelen demandar elaboraciones más complejas. La *construcción* debe realizarse cuando no es posible seleccionar un enunciado central porque éste se halla implícito en el texto, o porque la selección que realizamos exige una nueva integración de las ideas. Pensemos en la idea central del párrafo que transcribimos a continuación:

“La democracia, esa forma de gobierno a la que todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores).” (Ferreiro, 2001:17-18)

Podría expresarse construyendo la siguiente idea:

*La alfabetización plena es un requisito ineludible para la democracia plena.*

Nuestra investigación sobre los resúmenes elaborados por estudiantes universitarios nos mostró el escaso uso que se hace de los procedimientos de construcción. Esta constatación resulta preocupante pues las construcciones o nuevas integraciones son los procesos que dan cuenta particularmente de que el resumen es usado con una función

epistémica, para elaborar conocimiento y no simplemente para 'decirlo'; por ello nos permitimos insistir en este punto con otro ejemplo:

“Es fácil, demasiado fácil hacer el elogio de los nuevos soportes electrónicos del texto impreso; es fácil (casi banal) aplicar el calificativo de ‘democrático’ a una nueva tecnología. Veamos un ejemplo emblemático. Durante décadas, eminentes investigadores sostuvieron que el sistema alfabético de escritura estaba ligado a la democracia, por ser el más simple, perfecto, científico *and easy to use*. Esa visión se difundió ampliamente. Sin embargo, tres datos bastan para destruir ese mito: en la Grecia clásica, que inventó el alfabeto del cual somos tributarios, el número de adultos varones libres alfabetizados nunca fue superior al 20%, tal como lo muestran minuciosos análisis de historiadores recientes (Harris, 1989). Por otra parte, la fascinación de los lingüistas por el alfabeto hizo que las lenguas nativas de América y África, cualquiera sea su estructura, se escribieran en un sistema alfabético, lo cual *no* trajo consigo una alfabetización universal, mientras que Japón, con uno de los sistemas más complejos de escritura, resistió a todas las presiones por adoptar el alfabeto y tiene tasas de *literacy* superiores a las de Europa y Estados Unidos.” (Ferreiro, 2001: 23-24)

Este párrafo puede admitir una construcción similar a la siguiente, en la que se integran dos ideas centrales.

*La historia de la escritura mostró que escritura alfabética no es sinónimo de democracia, tampoco pueden calificarse por adelantado y por sí mismas de democráticas a las nuevas tecnologías.*

Podría juzgarse sin embargo, que esta construcción incurre en un exceso de supresión de información importante; esta advertencia nos lleva considerar los aspectos *condicionales* que intervienen en la elaboración del resumen; pero antes de pasar a ese tema, sinteticemos lo expresado respecto de los conocimientos *declarativos* y *procedimentales* que intervienen en la actividad de resumir.

*Resumir implica la elaboración de un texto a partir de otro; se utilizan procedimientos de supresión-selección, generalización y construcción-integración, para elaborar una versión condensada, integrada y fiel del texto original.*

Ahora bien, esta nueva versión del texto y el modo de utilizar los procedimientos pueden variar según las demandas de la *tarea*, los propósitos y los conocimientos previos del *lector* y las características del *texto* a resumir.

### **c) Los conocimientos condicionales en la elaboración de resúmenes**

En un estudio presentado por Victoria Chou Hare (1992) se caracterizan los *factores condicionales* que intervienen en la elaboración de resúmenes, atendiendo a las variables de la persona, del texto y de la tarea.

*i) Las variables de la persona:* se contemplan aquí la representación que tiene el sujeto acerca de la tarea de resumir, los niveles de habilidad para la selección y condensación de

ideas y el nivel del conocimiento del contenido. Los diferentes *puntos de vista acerca de la naturaleza del resumen* inciden en el modo en como éstos se realizan; si los estudiantes lo perciben sólo como una tarea reductiva de registro, tenderán a ‘recortar y pegar’, omitiendo los procesos más ricos y complejos de jerarquización y construcción (Rinaudo, 1999). Kaufman y Perelman (1999) hallaron en su investigación que aún los docentes interpretaban la tarea de resumir en términos de “escribir con tus palabras lo que entendiste” o “subrayar, transcribir y después estudiar” (pp.7-8). Por el contrario si se reconoce la importancia de la construcción y la integración y las posibilidades para elaborar conocimiento que se generan en esos procesos, se atribuye con ello una *función epistémica* al resumen y existen mejores posibilidades para aprender durante el proceso mismo de escritura.

*Los niveles de habilidad* se refieren particularmente a tres aspectos que presentan dificultades especiales: descubrir las ideas importantes implícitas, integrar la información generando nuevos vínculos que mantengan la cohesión del texto y generar estructuras nuevas que permitan superar el procesamiento del texto ‘párrafo por párrafo’. En los tres casos se trata de procedimientos complejos que fueron hallados en resúmenes realizados por ‘expertos’; pero que pueden ser enseñados (y aprendidos).

*El nivel del conocimiento del contenido* afecta fuertemente a las posibilidades de construir significados a partir de un texto (cuestión ampliamente estudiada). Sin embargo algunos estudios han mostrado que lectores expertos, ante la debilidad de su conocimiento previo pertinente ‘desautomatizan’ sus procedimientos y apelan a estrategias más conscientes y esforzadas relacionadas con la estructura del texto, las claves o ‘pistas’ de importancia marcadas por el autor, las redundancias, etc. Chou Hare señala que, si bien se da por sentado que el conocimiento sobre el contenido interactúa con la habilidad para resumir la información, no se han podido establecer aún los mecanismos precisos de esta interacción.

*ii) Variables del texto:* según el trabajo de Chou Hare que estamos siguiendo, las variables del texto son las más estudiadas entre las condiciones que afectan a la actividad de resumir. Los tres aspectos considerados en relación al texto son su longitud, el género y la complejidad. La *extensión del material* que se va a resumir influye decisivamente en la facilidad para hacerlo; cuando las otras condiciones son constantes, los textos breves resultan más fáciles de resumir que los textos largos. Debido a que la necesidad y las ventajas del resumen se manifiestan particularmente para los textos extensos, es importante reconocer las dificultades que éstos presentan: requieren un planteo más cuidadoso de los criterios de selección, a la vez que manejar simultáneamente mayor cantidad de ideas en la memoria; así mismo exigen más controles de los procedimientos puesto que, por ejemplo, la consideración de importancia de una idea de un párrafo puede variar al avanzar en el análisis conjunto de dos o tres párrafos y lo que se construye a partir de ellos puede llegar a suprimirse al considerar un capítulo completo (es común hallar resúmenes que resultan del procesamiento en secuencia lineal de los párrafos, ignorando el texto en su conjunto). También es frecuente que en un texto largo se pierdan de vista los criterios de relevancia y la atención se desvíe hacia detalles o hacia información que resulta novedosa o interesante (y no por eso importante).

Otra variable del texto que influye en el resumen es el *género*. Se ha observado que los textos narrativos son más fáciles de resumir que los informativos. Varias razones explican esta diferencia; en particular, como lo destacara Bruner (1990) porque las personas tienden a organizar sus experiencias de modo narrativo y las estructuras narrativas resultan mucho más familiares a la mayoría de los sujetos por su caudal de experiencias con relatos; así mismo la ideas que resultan interesantes en un texto narrativo suelen coincidir con las importantes, no ocurre lo mismo con los textos expositivos. Además, las estructuras narrativas son más lineales y típicas que las estructuras expositivas (pensemos en la estructura típica de un cuento y en la gran variedad de estructuras expositivas que pueden encontrarse incluso en un mismo texto: causales, comparativas, secuencia, etc.).

*Complejidad:* según un estudio desarrollado por Hidi y Anderson (1986, en Chou Hare, 1992), la complejidad de un texto se refleja particularmente en *vocabulario poco frecuente, estructuras oracionales muy complejas, altos niveles de abstracción, conceptos e ideas poco familiares y organización vaga o inadecuada*. Así mismo se destacan algunas propiedades que contribuyen a facilitar la tarea de selección, tales como las marcas de relevancia (que destacan partes mediante palabras claves o señalamientos perceptuales), también las oraciones tópicas iniciales contribuyen a la jerarquización entre ideas principales e ideas subordinadas. La atención a estos aspectos favorece el desarrollo de la sensibilidad del lector hacia las ideas importantes. Cabe destacar que las dificultades ofrecidas por la complejidad del texto, pueden convertirse también en un desafío para el lector promoviendo reflexiones más detenidas y reconstrucciones más ricas.

*iii) Variables de la tarea:* se han señalado tres variables, el acceso al texto, el propósito del resumen y las restricciones en la longitud del resumen. El *acceso al texto* se refiere a la disponibilidad del lector de contar con el texto antes, durante y después de la escritura del resumen; son casi obvias las ventajas de quienes disponen del texto para regresar a él una y otra vez para profundizar la comprensión y evaluar el resumen. Aunque en estos casos 'el copiado' se vuelve más tentador que cuando el texto está ausente y se resume en base al recuerdo.

En el *propósito* del resumen, confluyen aspectos relativos a las demandas de la tarea y al modo en que quien resume las hace propias. Se han distinguido resúmenes producidos para un lector (quien no accederá al texto original) y los más habituales, que son los resúmenes producidos para el autor de los mismos. Los resúmenes escritos para un público exigen *mayor fidelidad al texto original*. Los resúmenes personales con frecuencia tienen forma libre e incluyen elaboraciones personales. En este sentido los investigadores están revisando sus posiciones respecto de la fidelidad del resumen al texto original, inclinándose por alentar la incorporación del conocimiento personal en los resúmenes (Chou Hare, 1992). En mi opinión esto es importante cuando el resumen se utiliza para aprender, puesto que alienta a incorporar de modo explícito las relaciones entre el texto y el conocimiento previo; sin embargo creo que deben resguardarse las distinciones entre ambas fuentes (textual y conocimiento del aprendiz) a través de marcas textuales que permitan diferenciar las ideas, particularmente cuando el

resumen será utilizado con posterioridad para repasar o recuperar información, habría que evitar en estos casos el riesgo de atribuir a un autor ideas que han sido aportadas por el lector.

Respecto de las restricciones de *longitud del resumen*, éstas se relacionan directamente con las decisiones acerca de las ideas importantes a incluir, las transformaciones de esas ideas y la posibilidad de incorporar el conocimiento personal. A los fines de la condensación, la restricción en la extensión del resumen puede recargar la tarea de selección y construcción, a veces en perjuicio del producto final; en estos casos los alumnos con problemas para la construcción se limitan a omitir mayor cantidad de ideas importantes (Garner y Mc. Caleb, 1985; en Chou Hare, 1992).

Las variables que hemos presentado aquí no son de ninguna manera exhaustivas, pueden considerarse otras, y especialmente las interacciones que operan entre ellas en el momento de planificar, escribir, controlar y evaluar el resumen; esto nos lleva a atender al conocimiento *metacognitivo*, especialmente en lo que se refiere a la autorregulación de la actividad de resumir. Los puntos críticos a controlar parecen definirse en relación a tres problemas centrales: la *suficiencia informativa*, la *cohesión* y la *fidelidad*. En un estudio realizado con estudiantes de nuestra universidad (Rinaudo, 1999), se encuentra que son muy pocos los alumnos que informan procedimientos de control durante la tarea de resumir y sobre el texto elaborado; a la vez sus resúmenes muestran exceso de supresión de las ideas importantes del texto base, supresión de relaciones importantes, ausencia de nexos que permitan integrar la información y distorsiones del significado que alteran el sentido del texto, ya sea por omisión o por incorporación incorrecta de conceptos y proposiciones.

Sintetizando, diremos que para actuar estratégicamente en la elaboración de un resumen, podríamos considerar los siguientes procedimientos: clarificar el propósito, asegurar la comprensión, seleccionar, generalizar, construir e integrar; así mismo, controlar y pulir el resumen se constituyen en estrategias metacognitivas relevantes. Sin embargo, nada de esto tendría mucho sentido si no atendiéramos a las características del texto a resumir, al tiempo de que disponemos, y particularmente a lo que pretendemos aprender durante y después de la tarea de resumir. Esto último remite particularmente a los aspectos *motivacionales* involucrados en la tarea de resumir un texto; como afirman diversos autores, ningún estudiante se ocupa voluntariamente en la elaboración de resúmenes a menos que pueda atribuirle un *propósito personal* a esa actividad (Paris, Lipson y Wixson, 1983; Garner, 1987; en Rinaudo, 1999), y a ese propósito puede contribuir la idea que quisimos sostener aquí: el resumen en tanto estrategia, va más allá de la simple reducción de la información:

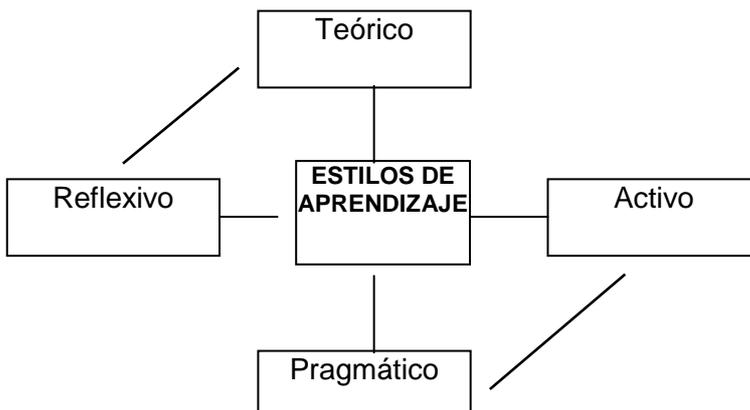
“Resumir es estudiar, porque supone un leer para aprender, lo que implica construcción [...], construcción a la que sólo se accede a través de una interacción dialéctica y prolongada entre el lector y el texto” (Kaufman y Perelman, 1999:16).

### 3.2. Uso de organizadores para favorecer la significatividad de los aprendizajes

#### *Antes, durante y después de la lectura...*

Tengo sobre mi mesa de trabajo un cubo de plástico de regular tamaño con varios compartimientos; allí encuentro lápices, marcadores y lapiceras; clips, broches y gomas de borrar; varias etiquetas, algunos disquetes, papelitos con anotaciones varias... . Gran parte de las 'herramientas' que habitualmente uso para trabajar están allí, más o menos ordenadas y a mi disposición. Cuando el cubo llegó a mis manos venía dentro de una caja con el nombre *Organizador de escritorio*, después me enteré que se venden también en el comercio 'organizadores' para utensilios de cocina, placares, herramientas para automóviles... .

Estos organizadores nos permiten una analogía con el tema del que vamos a ocuparnos: *el uso de los organizadores del material textual para favorecer la significatividad de los aprendizajes*. Desde la perspectiva del aprendizaje, los organizadores son estructuras gráficas o textuales que permiten ordenar y relacionar información; los organizadores ofrecen algún esquema en el que se 'ordenan' de manera flexible datos, conceptos o enunciados, de tal modo que pueden reconocerse sus relaciones. Veamos dos ejemplos simples



En este organizador *gráfico*, los cuatro estilos de aprendizaje se ordenan espacialmente y remarcados en figuras, alrededor del concepto central que los nuclea, a la vez que se marcan las relaciones entre los pares asociados.

Un organizador *textual* para la misma idea presentaría una estructura (seriada y comparativa) similar a la siguiente:

Como ya hemos mencionado, Honey y Alonso (1983) identificaron cuatro estilos de aprendizaje:

- teórico
- reflexivo
- activo
- pragmático

La descripción de cada uno de estos estilos permite advertir algunas semejanzas entre las características del estilo teórico y el reflexivo, así como entre las del activo y el pragmático.

Mientras que en el organizador gráfico predomina la *representación espacial* del conocimiento, en el organizador textual son las 'marcas verbales' las que contribuyen con mayor fuerza a ordenar la información ('*cuatro estilos*'; '*así como*').

### Los organizadores en el aprendizaje a partir de textos

Las investigaciones han encontrado beneficios diversos en el uso de organizadores para el aprendizaje de información textual. Algunas de las principales ventajas que se han señalado son:

- *Ayudan a integrar el conocimiento previo con la información nueva*, puesto que ofrecen un 'marco' para la asimilación del nuevo conocimiento (Ausubel, 1976).
- *Centran la atención del lector en los elementos clave*. Para elaborar un organizador, se deben poder distinguir las ideas centrales y jerarquizarlas respecto de las subordinadas.
- *Contribuyen a hacer explícitas las relaciones conceptuales*. Los organizadores exigen 'mostrar' las relaciones y establecer el modo de representación adecuado. (Pozo y Postigo, 2000)
- *Ayudan en el proceso de escritura al sustentar lo que se planifica y se revisa*. Debido a que no son lineales, permiten la organización preliminar de la escritura y la incorporación de nuevas ideas a medida que se avanza en el texto. (Cassany, 1995; Villalobos, 2001)
- *Favorecen el recuerdo significativo*. Al proporcionar estructura, hacen innecesaria gran parte de la repetición a que suelen apelar los estudiantes para memorizar la información. (Ausubel, 1978).

Estas ventajas han sido encontradas a partir de la investigación empírica sobre el aprendizaje. En lo que sigue vamos a mostrar diferentes maneras de plantear los organizadores y diversos modos en que pueden ser utilizados para aprender.

A los fines de ordenar nuestro análisis vamos a considerar el uso de organizadores en relación con tres momentos del aprendizaje a partir de textos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

**a) El uso de organizadores antes de la lectura: los 'organizadores de avance'**

El concepto de 'organizadores de avance' fue investigado y propuesto por David Ausubel (1976). Recordemos que Ausubel asigna una importancia central a las relaciones entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo para la significatividad de los aprendizajes; en base a este principio él considera que *'la principal función del organizador es tender un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber'* (op.cit.:158). La metáfora del puente es muy interesante, un puente 'conecta', 'reúne', ayuda a relacionar; un puente es generalmente construido por alguien para que otro lo transite; habitualmente un puente 'está allí' antes que nosotros lleguemos. Los organizadores de avance son materiales introductorios, *elaborados por el docente a partir de la indagación del conocimiento previo de los estudiantes*; el organizador es puente en tanto ayuda a reconocer en qué orilla estamos, mostrando a la vez la otra orilla. Los organizadores de avance son también utilizados en los textos informativos, en estos casos el autor cuenta con el conocimiento previo sobre lo que se ha venido tratando en el texto, lo retoma y propone los conceptos generales sobre el tema que va a desarrollar, relacionándolos con lo ya expuesto.

Veamos un ejemplo; en el capítulo VIII del libro *Humana Mente* (Pozo, 2001), el autor desarrolla tres apartados en los que muestra las relaciones entre la mente humana y los sistemas de representación cultural del habla (la escritura), de las cantidades (la numeración) y del tiempo (el sistema horario). Seguidamente presenta un apartado donde analiza los sistemas de representación del conocimiento científico mediante el organizador que transcribimos a continuación:

"En los apartados anteriores he mostrado los efectos de sistemas de representación externa relativamente modulares, dedicados a la representación específica de un dominio (ya sea el habla, los números o el tiempo). En este último apartado me voy a ocupar en cambio de un tipo de representación cultural diferente, el conocimiento científico, que va a requerir la mediación no de un único sistema sino de todo un conjunto *multimedia* de sistemas de representación, que incluyen no sólo la escritura, la numeración y la medición del tiempo, sino otros muchos lenguajes (algebraicos, gráficos, de formulación química) y sistemas conceptuales específicos. Además, el conocimiento científico, a pesar de su amplia difusión cultural y de la influencia creciente que tiene en nuestra vida cotidiana, mediada por todo tipo de tecnologías, no se halla tan interiorizado o distribuido socialmente como los otros sistemas que he venido analizando. La representación del mundo de acuerdo con los modelos y teorías de la ciencia está lejos de estar generalizada, y a pesar de las crecientes demandas actuales a favor de una 'alfabetización científica', una educación para todos (Pozo y Gómez Crespo, 1998), la cultura científica popular se halla aún muy lejos de interiorizar los modelos y sistemas de representación de la ciencia.

Pozo, 2001:193-194

Como vemos, aquí Pozo se refiere en primer lugar a los conceptos que ha desarrollado en los apartados *anteriores*; a continuación *anticipa* lo que va a desarrollar presentando *diferencias* respecto de ellos (*en cambio; diferente*); aunque incluye el tema en el *concepto general* que se está analizando: los sistemas de representación; por último el autor destaca

mediante enunciados de alto nivel de generalización cuáles son las dos diferencias más importantes entre los sistemas de representación ya analizados (conocimiento previo) y los sistemas de representación del conocimiento científico, que es el tema del que se va a ocupar a continuación (nueva información). El alto nivel de generalización de las ideas expuestas en los organizadores, es lo que según Ausubel (1978) proporciona ideas de 'afianzamiento' que permitirían incluir por asimilación los conceptos más específicos que se van a desarrollar.

Ausubel (1978) destaca especialmente que para que los organizadores previos sean útiles al estudiante *"deben presentarse a un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material por aprenderse"* (op.cit:157) y además *"... deben ser obviamente aprendibles y ser enunciados en términos familiares"* (op.cit:158). Nosotros agregamos que deben ser *reconocidos* por los estudiantes en su función de organizadores y *aprendidos intencionalmente* como tales. Contando con estas condiciones, las ventajas específicas de los organizadores de avance pueden sintetizarse en tres aspectos:

- La importancia de *tener a disposición* ideas previas pertinentes y apropiadas para el aprendizaje del nuevo material.
- La posibilidad de emplear las *ideas más generales e inclusivas* de una disciplina o tema como ideas de afianzamiento o incluso para la nueva información.
- El hecho de que el mismo organizador *identifica el contenido previo* disponible e indica su *relevancia* en relación con el material de aprendizaje nuevo. (ib. íd.)

#### **b) El uso de organizadores durante la lectura: reconocimiento de las estructuras textuales**

Los textos expositivos presentan *modos de organización particulares* que conforman su estructura. La estructura puede entenderse como el 'esqueleto' o 'armazón' en base a los que se organizan las ideas en un texto. Son numerosas las investigaciones que han mostrado que el reconocimiento y uso de las estructuras textuales por parte del lector, favorecen la comprensión y el aprendizaje a partir del texto (Slater y Graves, 1989; Sánchez Miguel, 1993). Podemos pensar que no sólo el autor usa las estructuras para organizar el contenido del texto, sino que también el lector puede hacer un uso estratégico de las estructuras textuales para relacionar la información, reorganizar las ideas y construir una representación integrada del texto.

La 'estrategia estructural' o el reconocimiento y uso de la organización textual durante el proceso de lectura, requiere del conocimiento previo de las formas características de organización de los textos expositivos; el re-conocimiento de la organización del texto que está siendo leído; la integración de la información presentada en esa estructura reconocida y; eventualmente, la re-organización en una nueva estructura (o en una nueva forma de representación de la misma estructura).

Analícemos entonces el conocimiento sobre las estructuras más frecuentes de los textos. A diferencia de los textos narrativos en los que puede identificarse una estructura típica que se organiza en introducción, nudo y desenlace, los textos expositivos no presentan un

único modo de organización. Se han identificado diversas estructuras textuales expositivas que varían según el tipo de información de que se trate y del objetivo que se persiga. Sintetizaremos aquí cinco tipos de estructuras apoyándonos en las caracterizaciones presentadas por Righels, Mc Gee y Slaton (1989) y Solé (1992).

- **Descriptiva:** el autor presenta las características de un objeto o fenómeno agrupándolo por asociaciones que pueden responder a las propiedades del mismo objeto. Veamos cómo describe Emilia Ferreiro los textos actuales utilizando esta estructura:

"... ese tipo de texto que nos resulta familiar: un texto con título y autor claramente visibles al comienzo, con páginas numeradas, con índice, con división en capítulos, secciones y párrafos, con un ordenamiento numérico o alfabético, con letras ampliadas para indicar comienzo o titulación, con una puntuación que ayuda al lector a encontrar los límites externos e internos de cierta parte del discurso argumentativo. Esa página dio origen a la lectura individual sin censura social. Es esa página la que está a punto de estallar con las nuevas tecnologías de la comunicación"

Ferreiro, 2001:48

- **Seriada:** se incorporan componentes organizativos como el orden o secuencia de los elementos. El orden puede responder a una *jerarquía* establecida por el autor, a una secuencia *temporal* (por ejemplo en las etapas de un proceso); a una distribución espacial; a niveles de generalización; etc. En este tipo de estructuras es importante identificar el criterio según el cual se establece el orden (que no siempre es explícito). En algunos casos se trata simplemente de 'hacer un listado' sólo a fin de organizar la exposición, sin que esto implique niveles de importancia; en otros, el orden establecido puede remitir a jerarquías teóricas o ideológicas que deben reconocerse; como así también a secuencias que no podrían alterarse por el riesgo de distorsionar la información. Las 'claves' o señaladores para estas estructuras son particularmente las indizaciones (1; 2; 3;... a); b); c)... 1.1.; 1.2...) o palabras, tales como en primer término, en segundo lugar; la primera parte, el factor más importante, le siguen en importancia ... En el mismo texto del cual extrajimos el ejemplo anterior encontramos:

"Como los cambios son muy acelerados y la investigación sobre el impacto de las nuevas tecnologías [sobre la lectura y la escritura] queda rezagada con respecto a la propia evolución de éstas, sólo nos resta imaginar cuáles de todos los cambios tendrán realmente un impacto en las prácticas de comprensión y producción de textos, en los usos sociales de la lengua escrita y en la educación.

Haré un listado que tiene la intención de provocar la reflexión, más que la pretensión de proponer una agenda de discusión.

1. *La aglutinación de funciones*
2. *la tipología de textos no está cerrada*
3. *La distinción imagen/texto resulta problemática*
4. *Pantalla de T.V. versus pantalla de computadora*
5. *Imperialismo lingüístico y consecuencias ortográficas*
6. *Desface generacional*<sup>13</sup>

Ferreiro, 2001:51-59

- **Causalidad:** estas estructuras avanzan hacia una mayor organización poniendo de manifiesto las relaciones entre causa y efecto. Suelen resultar organizaciones más complejas, particularmente en los textos científicos (y quizás más aún en las ciencias sociales) puesto que las relaciones 'causales' no siempre responden a una linealidad directa entre una causa y un efecto, generalmente la causalidad es múltiple, y se entrecruzan causas y otros factores que generan condiciones que en su conjunto explican algún fenómeno. Algunas de las claves típicas para este tipo de estructura son "a causa de...; la razón por la cual...; debido a ...; los factores que provocaron...; como resultado de...; etc.. En un estudio sobre elaboración de resúmenes realizado en nuestra universidad, encontramos una alta frecuencia de supresión de las relaciones causales, por ello nos interesa destacar la importancia de este tipo de nexos, pues muestran vínculos mucho más complejos que la mera adición y pasarlos por alto distorsiona y empobrece la información. Volviendo a los ejemplos, en el siguiente párrafo hemos destacado las claves de causalidad:

Sabemos poco del desarrollo lingüístico de niños que crecen en esos contextos plurilingües, *por una simple razón*: la mayor parte de la investigación se hace en países que aún hoy día mantienen su ilusión de ser monolingües.<sup>14</sup> Quien crece en esos contextos desarrolla además, necesariamente, habilidades de traductor. ¿Es o no una habilidad metalingüística? Sin duda alguna lo es y, a pesar de que el tema de la conciencia lingüística (linguistic awareness) está de moda, esta habilidad no ha sido suficientemente estudiada. Una vez más, *porque* los problemas psicolingüísticos vinculados con los procesos de alfabetización son definidos desde el norte.

Ferreiro, 2001:72

<sup>13</sup> Por razones de espacio y pertinencia, hemos suprimido el desarrollo de los temas enumerados en cada caso.

<sup>14</sup> "Uno de cada siete residentes en Estados Unidos habla una lengua extranjera en su casa, lo que significa un notable incremento con respecto a 1980.[...] El nuevo reporte del censo que los 31.800.000 hablantes de lenguas extranjeras utilizan 329 lenguas diferentes. la más común es el español, hablada por más de 17.000.000 (el 54% de los que no hablan inglés en sus casas). Eso significa diez veces más que los que hablan francés, que es la segunda lengua en lista de frecuencia" (*Today*, Estados Unidos, 28 de abril de 1993).

- **Problema / solución:** este modo de organización textual está relacionado con la estructura causal, pero es más complejo. Puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución. Puede plantearse una pregunta-problema y responderla con la solución. Muchas veces el problema no se formula como pregunta o incluso queda implícito. En ocasiones no se presenta el esquema clásico problema-solución, sino que el problema abre a diversas alternativas de posibles soluciones o se plantea y se muestra de qué manera ha quedado sin resolver, como se advierte en nuestro próximo ejemplo:

¿Quiénes van a tener la voluntad, el valor y el empeño para romper el círculo vicioso?<sup>15</sup>

En Jomtiem, Tailandia, 1990, se establecieron objetivos básicos de educación para todos, para la década 1990-2000. Por primera vez, el Banco Mundial firmó al lado de los organismos internacionales (Unesco, Unicef). Los diez años se cumplieron y los objetivos resultaron decepcionantes. En abril de 2000, en Dakar, se acaba de reunir un Foro Mundial de la Educación para extender por 15 años más los objetivos no cumplidos. Y así seguirá siendo, mientras no se revisen las presuposiciones iniciales, mientras se siga apostando a los métodos (concebidos para formar técnicos especializados) y se olvide la cultura letrada (derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la interconexión).

Ferreiro, 2001:35-36

- **Comparación /contraste:** son estructuras que señalan semejanzas y diferencias. Algunas ponen mayor énfasis en las diferencias, con lo que se remarca el *contraste*; otras resaltan las semejanzas destacando las *analogías*. En muchos textos, los criterios de comparación se hallan implícitos por lo tanto hay que inferirlos a partir del contenido. Las relaciones comparativas se enuncian mediante palabras tales como: *a diferencia de ... en contraste... de modo similar... así como...* Aunque podemos encontrar comparaciones donde estas claves están difusas<sup>16</sup>

Antes del código las manos del lector quedaban atrapadas, sosteniendo los extremos del rollo que leía. Las manos se liberaron progresivamente y permitieron esa maravilla de los tiempos modernos; un lector podía tomar notas mientras leía. Ahora, en cierto sentido, volvemos al rollo: el desplegarse de las páginas que leemos o escribimos en la pantalla no tiene nada de similar con el hojear. El movimiento del texto es vertical y no horizontal, y las manos quedan atrapadas entre el teclado y el mouse (palabra que nadie se anima, felizmente a traducir como "ratón").

Ferreiro, 2001:50

Este ejemplo nos permite señalar una cuestión importante, las estructuras 'típicas' que hemos caracterizado, no se presentan en formas puras, podemos encontrar diferentes modos de organización en un mismo texto; en el párrafo de nuestro ejemplo precedente, hay una *secuencia* temporal marcada por un 'antes y un después' en los que a la vez se *comparan* las prácticas de lectura y escritura.

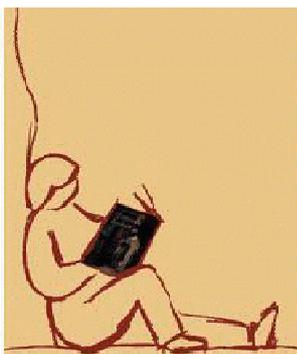
<sup>15</sup> Aquí Emilia Ferreiro se refiere al círculo de los niños que tienen ricas experiencias de lectura (escriben bien) y los que tienen pobres experiencias de lectura se mantienen esa pobreza en la escritura por la misma falta de experiencias culturales.

<sup>16</sup> Para comparación, ver más adelante el apartado referido a los cuadros comparativos.

No se trata aquí de aprender 'tipos de textos', sino como lo expresa Isabel Solé (1992), saber lo que caracteriza a cada uno de estos textos, reconocer las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacernos conscientes que podemos utilizar las mismas claves que utilizó el autor, para reconstruir los significados.

***c) Los organizadores después de la lectura; la reorganización de la información***

Nos limitaremos por ahora a presentar algunas formas de representación gráfica que nos permiten reorganizar la información textual. A continuación vamos a desarrollar dos de ellas, los cuadros comparativos y los mapas conceptuales, que permiten representar diferentes procesos, en los primeros atendemos especialmente a la comparación, mientras que los segundos permiten jerarquizar conceptos y mostrar sus relaciones.



### Recursos esquemáticos para la organización de la información

Estrategia	Caracterización	Procesos	Representación
<b>Cuadro comparativo</b>	Esquema que muestra las semejanzas y/o diferencia entre dos o más objetos poniendo en evidencia los criterios de comparación.	Comparación Descripción Establecimiento de semejanzas y diferencias	Esquemática Columnas y filas Objetos/criterios
<b>Cuadro sinóptico</b>	Esquema que representa entre llaves las relaciones de inclusión de diversos hechos/elementos/ conceptos.	Clasificación Inclusión en clases según criterios.	Esquemática Llaves. La clase más abarcadora se ubica a la izquierda.
<b>Mapa conceptual</b>	Recurso esquemático que muestra las relaciones jerárquicas entre conceptos.	Jerarquización Relaciones jerárquicas, comparativas, causales...	Esquemática Conceptos encerrados en elipses, líneas, palabras enlace. El concepto más general se ubica en la parte superior.
<b>Mapa semántico</b>	Organizador gráfico de categorías de información dispuestas alrededor de una idea o concepto central.	Descripción Clasificación	Esquemática / icónica El concepto o tema más importante se ubica en el centro. Admite figuras geométricas e íconos.
<b>Diagrama de flujo</b>	Representación gráfica de un proceso, sus elementos, secuencia y las relaciones con el ambiente.	Secuencia Transformación	Esquemática / icónica Etapas, elementos, flechas que indican direccionalidad. Admite íconos.

### 3.3. Los procedimientos de comparación y los cuadros comparativos

Tanto en la ciencia como en la vida cotidiana nos esforzamos por mirar y entender el mundo en que vivimos, mundo que nos incluye también a nosotros mismos. Para conocer realizamos diferentes operaciones intelectuales, es decir 'trabajamos con el pensamiento'. Cuando observamos, no sólo miramos, sino que ponemos en relación lo que vemos con nombres, ideas, conceptos, que nos permiten describir y comprender los que observamos. Pero nada de lo que conocemos se presenta en forma aislada; las cosas, los acontecimientos, las teorías, es decir todo aquello que puede ser *objeto de conocimiento* presenta siempre diferentes vínculos con otros sectores de la realidad. Uno de los procesos que realizamos para comprender relaciones entre objetos de conocimiento es la *comparación*. Cuando comparamos procuramos establecer con claridad las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos<sup>17</sup>. Estos objetos presentan a la vez propiedades comunes y diferencias que hacen posible la comparación, pues si fueran totalmente distintos o absolutamente iguales, la comparación no tendría sentido o sería imposible de realizar. Cuando en una comparación se acentúan las diferencias, hablamos de *distinciones o contrastes*; mientras que cuando el énfasis está puesto en las semejanzas, éstas suelen expresarse como *analogías*.

Más allá de la finalidad propia de la comparación, que consiste en mostrar semejanzas y diferencias, podemos tener distintos *propósitos*, para realizarla y estos propósitos, junto a las propiedades que conocemos de los objetos que vamos a comparar, nos ayudan a establecer los *criterios de comparación*. Por ejemplo, si un estudiante debe decidir entre dos universidades para cursar su carrera, probablemente su comparación estará basada en criterios diferentes a los que utilizaría un profesor para decidir en cuál de ellas va a aceptar un trabajo de investigación. Es posible que el estudiante tenga en cuenta para ambas universidades, la duración de la carrera, la calidad de la enseñanza que se imparte, el alcance del título, la distancia respecto de su domicilio, el costo estimado en aranceles, transporte, etc. Mientras que el profesor podría fijarse especialmente en el equipamiento existente (bibliotecas, laboratorios, etc.); los grupos de trabajo ya formados en su área de estudios, el sueldo que le ofrecen en cada universidad, las oportunidades para publicar... . Es decir, frente a dos objetos de comparación iguales, los *criterios* pueden ser diferentes según el propósito que guía a los sujetos.

Entonces, en una comparación tenemos siempre *dos o más objetos*, entre los cuales establecemos *relaciones de semejanzas y diferencias* basadas en *criterios de comparación*.

<sup>17</sup>'Objeto' se entiende aquí como *objeto de conocimiento*, va más allá de las 'cosas concretas' para abarcar también abstracciones, como conceptos, teorías, etc. que puedan ser comparados.

En sus investigaciones, los científicos a menudo realizan tareas de comparación; son bastante frecuentes los trabajos que comparan los resultados que se obtienen al aplicar tratamientos diferentes a grupos iguales (por ejemplo en las investigaciones sobre medicamentos; en la valoración de diferentes metodologías de enseñanza; etc.); algunos autores los llaman estudios comparativos experimentales. Otros estudios comparan sin aplicar “tratamientos” (como en el caso de los acontecimientos históricos, se pueden comparar por ejemplo, la Revolución Rusa y la Revolución Francesa; o dos obras literarias). Todas estas investigaciones se apoyan en teorías, que orientan también la determinación de los criterios de comparación.

¿Cómo se muestra el proceso y los resultados de una comparación? Habitualmente se expresan en forma de textos que presentan *estructuras comparativas*, es decir modos de organizar la información que permiten hacer evidente la comparación. Los textos de estructura comparativa suelen presentarse en alguna de estas tres formas:

- ❖ Se describe primero cada uno de los objetos y luego se comparan.
- ❖ Se comparan sucesivamente los diferentes aspectos considerados para cada uno de los objetos.
- ❖ Se muestran las similitudes entre los objetos; luego las diferencias (o viceversa) y por último se sintetizan ambas.

Además estos textos por lo general presentan expresiones tales como “al igual que”, “del mismo modo”, “análogamente”, “en contraste”, “por el contrario”. Estos *nexos comparativos* se constituyen en señales o palabras claves con las que los autores nos indican las relaciones comparativas.

Otra manera de mostrar las comparaciones es la forma esquemática que proporcionan los cuadros *comparativos*. Estos cuadros presentan la estructura de los llamados “cuadros de doble entrada”; permiten varias direcciones de lectura (vertical, horizontal, por sectores). Para ello deben mostrar todos los aspectos considerados en la comparación, es decir, presentar no sólo los objetos que se comparan, sino también hacer explícitos los criterios que se aplicaron. La forma característica de estos cuadros presenta dos líneas de ‘entrada’: una horizontal, donde se suelen consignar los objetos de la comparación; otra vertical donde se exponen los criterios. En el cuadro donde se cruzan las líneas de entrada se nombran los elementos de ambas. Podemos ver un ejemplo de esta estructura en el cuadro siguiente, que fue preparado para mostrar la comparación entre los “Enfoques hacia el estudio” (Entwistle, 1987:64-67)

### Enfoques hacia el estudio

Enfoques	SUPERFICIAL	PROFUNDO	ESTRATÉGICO
Indicadores			
Intención			
Relación con el texto			
Uso del conoc. previo			
Resultados obtenidos			

El cuadro comparativo es un buen recurso para organizar la información, pero no podemos olvidar que refleja el resultado de un proceso valioso para comprender relaciones, por lo tanto de nada valdría ‘aprender un cuadro’ si no se han comprendido esas relaciones. Lo interesante es trabajar sobre las comparaciones y en base a ello interpretar la información que presentan los cuadros o construir los que consideramos más apropiados.

### 3.4. La organización de la información en mapas conceptuales

#### a) Qué son los mapas conceptuales

Los mapas conceptuales fueron desarrollados por Novak (1984), un psicólogo educacional que trabajó con Ausubel. Apoyándose en los fundamentos teóricos que se habían planteado en la teoría del aprendizaje significativo, lleva adelante investigaciones en el aula, donde fue sometiendo a prueba las principales ideas de la teoría del aprendizaje de Ausubel. Su intención era avanzar en propuestas que ayuden a diseñar mejor las actividades de enseñanza y aprendizaje. Una de esas propuestas fueron los mapas conceptuales; a nuestro juicio no queda clara la definición que Novak adopta para los mapas conceptuales. En algunos casos los considera métodos, en otros técnica, algunas veces habla de estrategia. No vamos a detenernos en estas distinciones conceptuales, optando por la caracterización que expresa:

“Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados incluido en una estructura de proposiciones.”

Novak, 1984:33

Vemos que Novak se refiere a “recurso esquemático”; un esquema supone un orden, alguna forma de organización, significa que las oraciones que habitualmente encontramos ordenadas en una secuencia dentro de un discurso oral o en un texto, se reorganizan

gráficamente. El modo de organización responde a la teoría de la asimilación; puesto que el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conceptos se asimilan bajo conceptos más amplios o inclusivos, los mapas conceptuales deben ser *jerárquicos*. La jerarquía se establece colocando en la parte superior del mapa aquellos conceptos más abarcativos y progresivamente hacia la parte inferior se van ubicando los conceptos más específicos. Las relaciones entre los conceptos se hacen explícitas mediante nexos llamados *palabras enlace*.

Este modo de organización, exige en primer lugar prestar atención sobre los conceptos más relevantes de una tarea de estudio, hay un proceso de *selección* de núcleos conceptuales. Se realiza también una operación de *jerarquización* según los niveles de generalidad de los conceptos. Por otra parte una tercera operación clave en los mapas conceptuales es la explicitación de las diversas *relaciones* entre los conceptos. Al representarlos visualmente se grafican los conceptos colocándolos dentro de una elipse y las palabras enlace se escriben sobre la línea que une los conceptos.

### **b) Para qué utilizamos los mapas conceptuales**

Bajo el propósito general de favorecer mayor significatividad, sentido y autonomía en el aprendizaje, los mapas conceptuales pueden utilizarse con diversos propósitos específicos y en diferentes momentos de la secuencia didáctica. Novak (1984) menciona seis aplicaciones educativas de los mapas conceptuales:

- 1) Exploración de lo que los alumnos ya saben
- 2) El trazado de una ruta de aprendizaje
- 3) La extracción del significado en los libros de texto
- 4) La extracción del significado en trabajos de campo o laboratorio
- 5) Lectura de artículos en periódicos o revistas
- 6) Preparación de trabajos escritos o de exposiciones orales

Novak dedica también dos apartados especiales para mostrar el valor de los mapas conceptuales. En el capítulo cuatro de su libro *Aprendiendo a aprender*, analiza y ejemplifica las posibilidades de los mapas conceptuales como estrategia de planificación del currículum y la instrucción; en el capítulo seis del mismo libro propone ampliar el repertorio de las prácticas de evaluación utilizando los mapas conceptuales para evaluar el aprendizaje, allí expone también criterios y escalas para su valoración.

Por otra parte los estudiantes utilizan los mapas conceptuales como estrategia de estudio. En numerosos informes, los alumnos universitarios que aprendieron a elaborar mapas conceptuales dan cuenta de que los utilizan en diferentes momentos del estudio y con diferentes propósitos. Hemos podido registrar al menos cuatro “usos estratégicos” de los mapas conceptuales: como guía de estudio (cuando fueron presentados por el profesor o elaborados en clase), como recurso para mejorar la comprensión de un texto, como integración de unidades amplias de aprendizaje y como facilitador del recuerdo.

### c) Cómo aprendemos a elaborar mapas conceptuales

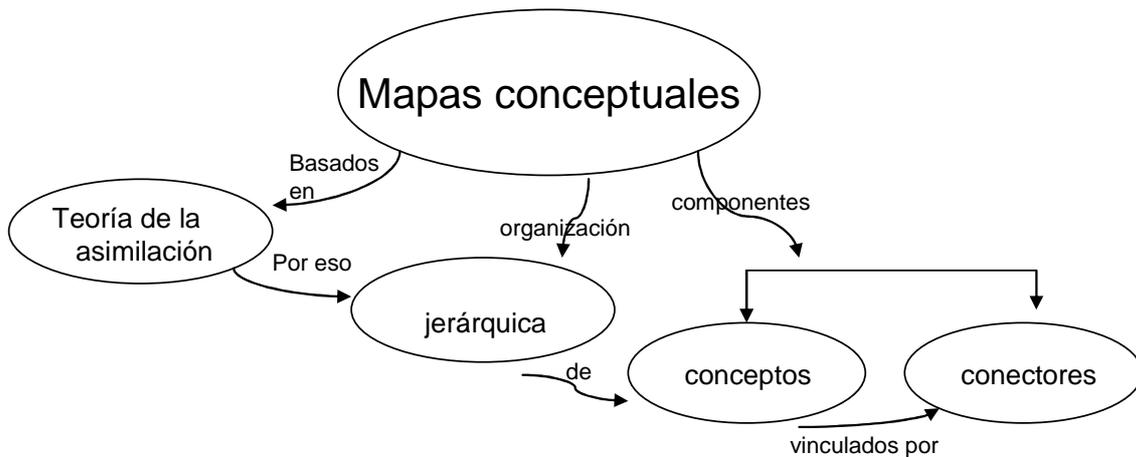
Estamos lejos de pretender decir a los docentes cómo enseñar, pero sí creemos que es posible delinear algunos criterios para la enseñanza y el aprendizaje de los mapas conceptuales y para pensar en qué situaciones conviene usarlos.

Dada la importancia que tiene el conocimiento previo en el aprendizaje, nos parece importante que podamos adquirir cierta familiaridad con la lectura e interpretación de los mapas conceptuales mientras nos vamos introduciendo en la elaboración de los mismos. Los mapas elaborados por el profesor en base a conceptos familiares para los estudiantes, pueden mostrar de manera concreta en qué consiste un mapa conceptual y qué elementos lo distinguen de otros modos de organización de la información. Este aspecto declarativo o *saber qué* forma parte de los conocimientos necesarios (aunque ya sabemos que no suficientes), para el dominio de una estrategia cognoscitiva. Puede ser interesante trabajar sobre un mapa construido por el docente quien “pensando en voz alta” comparte con sus alumnos los principales elementos que lo componen y los procedimientos que siguió para construirlo.

El *saber hacer*, pone al estudiante en situación de elaborar el mapa conceptual, su construcción estará condicionada por el propósito, el contenido y el estilo de cada estudiante. Sin embargo, a partir de un texto, por ejemplo, se pueden discutir y fundamentar, trabajando en pequeños grupos, cuáles son los conceptos más generales que se deben incluir en el mapa y “negociar” su jerarquización con toda la clase. Es posible trabajar con los conceptos escritos sobre elementos que puedan desplazarse, de modo que se pueda variar su posición en el mapa hasta acordar la estructura más aceptable. Los nexos se van incorporando provisoriamente a medida que se jerarquiza, pero requieren revisión posterior, puesto que por lo general se observa que las relaciones presentan dificultades o tienden a simplificarse.

Por otra parte, es importante que los estudiantes puedan reconocer y adjudicar sentido a una tarea, por lo tanto deberían analizar las ventajas y desventajas que conlleva trabajar con los mapas conceptuales. Esto nos lleva también a considerar los aspectos *condicionales* de la estrategia es decir, poder resolver en qué situaciones conviene utilizarlos. Recordemos que los mapas *relacionan conceptos*, de ahí que los utilizamos para *aprendizajes conceptuales*, para ampliar y relacionar significados. No sería apropiado pretender usarlos para dar cuenta de *hechos*, para describir *procesos* o para mostrar *comparaciones*. En estos casos contamos con otros modos de organización que resultan más pertinentes como los diagramas de flujo en el primer caso o los cuadros comparativos en el segundo.

Al considerar los límites en la aplicación de los mapas conceptuales tampoco podemos olvidar, que a pesar de sus evidentes ventajas para la comprensión, no dejan de ser un *recurso esquemático*. Parten de un discurso amplio que se transforma en diagrama, y que debe poder ser ‘textualizado’ nuevamente. Es decir debe ser posible explicitar lo ‘que hay detrás del mapa’. Vamos a intentarlo a partir del ejemplo que presentamos en la página siguiente.



Este mapa nos permite sintetizar lo que hemos expuesto: los mapas conceptuales son un recurso esquemático para la organización y reorganización de la información conceptual; su desarrollo se apoya en la Teoría del aprendizaje por Asimilación (Ausubel, 1976). Esta Teoría considera que la mayor parte de nuestros aprendizajes conceptuales se realiza por la asimilación de los conceptos 'nuevos' en otros más generales ya conocidos; esta asimilación siempre produce nuevas integraciones y aún reestructuraciones de los conceptos que ya conocemos. Por todo esto, el mapa se organiza de modo jerárquico (desde los conceptos más inclusivos hacia los más particulares) y delimita los conceptos ubicándolos espacialmente (en elipses), a la vez que muestra sus relaciones mediante la explicitación de los conectores (flechas y palabras de enlace).

Hemos avanzado hasta aquí en nuestro análisis de la lectura estratégica, atendiendo a tres momentos de la experiencia de leer para aprender: *antes, durante y después de la lectura*. Podríamos seguir indefinidamente reconstruyendo el texto, controlando la comprensión y reorganizando la información; pero vamos a detenernos por ahora, para profundizar y ampliar nuestra mirada, más allá del concepto y las estrategias de lectura, en el significado personal y social de la experiencia de leer. En la sección siguiente, nuestra reflexión se centrará especialmente en cómo llegamos a ser lectores, cuáles son las concepciones, las prácticas y las exigencias que plantean los nuevos contextos de lectura y de qué manera las nuevas tecnologías están modificando nuestros modos de leer y de incorporarnos a la cultura escrita.



#### 4. LA LECTURA COMO EXPERIENCIA

En esta sección agrupamos tres artículos, que en su conjunto consideran a la lectura como experiencia, como una acción que nos transforma; son textos que fueron elaborados en el marco de nuestras investigaciones y presentados para su discusión en distintos eventos científicos, por lo tanto advertirá el lector que el estilo de escritura difiere del adoptado en las secciones precedentes, para asumir la forma de una ponencia en el primer caso, de una conferencia en el segundo y de un ensayo en el tercero. En la ponencia presentada en primer término procuramos reconstruir las experiencias de lectura tal como se expresan en diferentes momentos de las vidas de los lectores; apelamos para ello a una investigación realizada sobre un corpus de autobiografías lectoras escritas por ingresantes universitarios. En segundo texto, integramos en una conferencia un conjunto de análisis y reflexiones acerca de la *experiencia de leer para aprender*; organizamos estas reflexiones en torno de tres ejes que a nuestro juicio constituyen el continuo temporal de la experiencia de lectura: lo que *a leer convoca*, lo que *leer evoca* y lo que *leer provoca*. En el tercer artículo, apelamos a la historia y la epistemología para formular hipótesis acerca de los cambios en las relaciones entre lector y texto, a partir de la expansión de la llamada 'cultura computacional'.

##### 4.1. Llegar a ser lector

Gisela Vélez y Adriana Bono<sup>18</sup>

Si leer es más que un proceso, una experiencia que resulta a la vez condicionada por experiencias anteriores de los lectores, la complejidad de la lectura remite a su naturaleza dinámica y diversa, a la vez que inmersa en contextos que le otorgan sentidos e intencionalidades particulares. En este escrito procuramos dar cuenta de la naturaleza dinámica y diversa de la lectura, considerándola desde la perspectiva de jóvenes lectores; apelamos para ello a un análisis cualitativo de sus autobiografías lectoras, que permiten vislumbrar el cambio en una época de cambios. Pensamos que este análisis puede contribuir a la evocación y a la reflexión sobre nuestra propia historia como lectores y a repensar nuestra relación con la lectura, con esa intención lo ofrecemos aquí.

El análisis que presentamos a continuación resulta de la lectura de ciento ochenta autobiografías lectoras, que fueron escritas por estudiantes universitarios, en situación de clase durante el mes de abril de 1999. Los estudiantes son en su mayoría mujeres y las edades se ubican mayoritariamente entre los 18 y 20 años. En el contexto de la tarea, la experiencia de escribir sobre la lectura estuvo precedida por *narraciones conversacionales* motivadas por una propuesta abierta orientada a promover el recuerdo episódico colectivo, que facilitara posteriormente la reconstrucción semántica en el interjuego de la cultura, las experiencias

---

<sup>18</sup> Este artículo constituye una parte de la ponencia presentada por las autoras en el V Congreso de las Américas de Lectoescritura. Quito. Ecuador. Julio de 2000.

compartidas y las vivencias personales (Bruner y Weisser, 1991)<sup>19</sup>.

¿Cómo leer las autobiografías lectoras? La tarea resulta difícil, pues los acontecimientos se relatan desde las visiones personales del narrador; y esto exige un interjuego entre apropiación y distanciamiento que permita leer cada relato desde la perspectiva del autor, a la vez que objetivarlos en relación con el conjunto. Por ello procuramos eludir la definición de categorías previas; los criterios para el análisis del contenido fueron contruidos a partir de la revisión de una muestra de treinta y cinco autobiografías; esto permitió advertir la presencia de algunos aspectos que se presentaban de manera constante en las narraciones, los cuales fueron redefinidos en categorías al extender el análisis a la totalidad de las autobiografías. Los marcos teóricos que contribuyen a la organización de la descripción y a la interpretación provienen especialmente de las vertientes culturales de la psicología (Vigotsky, 1983; Bruner, 1997; Wertsch; 1998) y de las teorías que conciben a la lectura como construcción de significados, particularmente de los enfoques transaccionales (Goodman, 1994; Rosenblatt, 1994; Dubois, 1989); como así también de los estudios antropológicos e históricos que recientemente han contribuido a situar a la lectura como acontecimiento cultural significativo (Olson, 1998; Petit, 1999; Cavallo y Chartier, 1998; Manguel, 1996). La idea de experiencia alentó también la expectativa de enriquecer la interpretación con el aporte de expresiones literarias, ello con la intención de apelar a otras perspectivas (Bruner, 1997) que nos permitan leer los relatos situándolos un contexto cultural más amplio.

### **Secuencia y contextos**

El tiempo y el espacio estructuran básicamente los relatos. La organización temporal de las autobiografías permiten reconocer momentos y lugares en los que se destacan distintas formas de relación con la lectura:

a) *Las primeras aproximaciones a la lectura, el asombro, el hogar y la oralidad:*

*“Yo compartía la reverencia que inspiraba a mis padres el papel impreso.  
A través del relato que me leyó Louise, me sentí un personaje;...”  
(Simone de Beauvoir; Memorias de una joven formal)*

Las autobiografías de los jóvenes de este fin de siglo dan cuenta de las primeras aproximaciones a la lectura a través del cuento leído por otros, de la voz que invita a leer. Los relatos que hemos analizado expresan un saber preescolar que despierta curiosidad y necesidad.

*“Cuando apenas tenía unos pocos años, 3 o 4, me intrigaba mucho saber cómo mi mamá me podía leer mi cuento favorito ‘La bella durmiente’, siempre se lo hacía leer y cada vez que lo hacía yo la escuchaba con atención, me gustaba escuchar su voz, sentir los sonidos, pensaba cuándo yo podría hacer lo mismo...” (30)<sup>20</sup>*

---

<sup>19</sup>Tarea propuesta en la Cátedra de Estrategias para el Trabajo Intelectual. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina).

<sup>20</sup>En las citas tomadas de las autobiografías se consigna el número (asignado al azar) que permite identificar cada relato.

*“Fue antes de concurrir a éste [el jardín de infantes], que comencé a sentirme motivada por la lectura [...]. Cuando salía a pasear con mamá o papá llamaban poderosamente mi atención carteles o folletos, sentía ganas de saber todo lo que decían, entonces siempre preguntaba ¿Qué dice ahí? (121)*

La historia de la lectura muestra que hasta hace menos de un siglo ‘leer’ fue especialmente un acto oral y compartido que encontraban un tiempo y un espacio en los hogares y en los talleres; estas prácticas se ven actualmente desplazadas por la acción individual y silenciosa de leer (Darnton, 1991). Las autobiografías sitúan la lectura en el ámbito familiar y aprecian la ‘voz del texto’ como un recuerdo placentero de la infancia. Así mismo, se presenta a la familia destacando la importancia y la utilidad de la alfabetización; en 82 relatos los adultos de la familia aparecen remarcando el valor de la lectura y estimulando su aprendizaje; sin embargo cabe señalar también lo ‘no dicho’ en los relatos; sólo en tres casos se menciona haber visto a los mayores leer ‘para sí mismos’.

*“Para mis padres, la lectura era y es un acto muy productivo para la persona, tanto en lo moral como en lo intelectual” (32)*

*Enseguida me dí cuenta que el abuelo no había leído Corazón, el libro de Edmondo de Amicis que era mi Biblia, ya que, de haberlo leído, no habría tenido una actitud tan mezquina (Benedetti; La borra del café,)*

#### *b) Aprender a leer, la escuela y los métodos*

*“Con ellos [mis padres] aprendí a leer mis primeras palabras, escribiéndolas con palitos en el suelo a la sombra de los mangos. Palabras y frases relacionadas con mi experiencia, no con la de ellos”.*

*(Paulo Freire; Cartas a Cristina)*

En todas las autobiografías se hace referencia al comienzo de la escuela primaria como el momento privilegiado en el aprendizaje de la lectura. En la mayoría, este reconocimiento se ejemplifica con la evocación de una secuencia que comienza con la identificación de las letras (algunos aclaran, primero las vocales y después las consonantes), que se unían en las sílabas, las palabras y las oraciones (abundan los ejemplos de oraciones ‘típicas’). La homogeneidad etaria (18-20 años) del grupo quizás permita explicar la similitud hallada en las descripciones del aprendizaje de la lectura. La mayoría de los sujetos iniciaron la escolaridad primaria en la segunda mitad de los 80’. No obstante es evidente la distancia entre la concepción de lectura que reflejan los ‘modos de aprender’ descriptos por la mayoría, asociados a la lectura concebida como decodificación, y las teorías sobre el aprendizaje de la lectura vigentes en la década del 80.

*“... recuerdo que primero conocí las vocales y las consonantes, a través de dibujos o comparaciones, luego las fui relacionando y aprendí los sonidos; después a leer por sílabas y más tarde las palabras principales...” (130)*

*“Las primeras palabras fueron: mamá, papá, mi nombre; y las frases: ‘mi mamá me mima’ y ‘ese oso se asoma’.” (155)*

*“Con ojos grandes y traviosos me detuve a ver mi obra de arte y la leí despacio: MA-MÁ.” (36)*

d) *La escuela media y leer por deber*

El entusiasmo y el asombro que despiertan los primeros acercamientos a la palabra escrita ceden lugar en la escuela media a la lectura obligada. Los últimos grados de la primaria y el comienzo de la escuela secundaria (con sólo algunas excepciones), parecen marcar el 'fin de la lectura'; no se mencionan textos, se alude a 'las fotocopias', a leer menos, para repetir, y sólo por obligación. Sin embargo, dentro de este panorama generalizado, varios estudiantes destacan los libros recomendados (u obligados) por los profesores de literatura y la influencia que estos últimos tuvieron en sus encuentros con los textos.

*"Se puede notar una gran diferencia entre mi infancia y mi adolescencia. Antes me encantaba leer, luego trataba de escaparle a los libros y ahora que tenemos tanto tengo que hacerlo sí o sí porque sino no podría entender de lo que habla cada profesor" (64)*

*"Ya al comenzar la secundaria mi gusto por leer disminuyó, no le dedicaba mucho tiempo, prefería salir con amigas o mirar TV. Además debía leer para materias que no me gustaban" (121)*

Las posturas frente al texto, orientadas a *retener* lo leído o a *vivirlo* (Rosenblatt, 1994)<sup>21</sup>, parecen diluirse en estos casos en el 'leer por deber', 'leer para otro'. Aparece una lectura que hemos denominado de 'extrañamiento' en la que los propósitos del lector sólo satisfacen la exigencia de mostrar a otro lo que se ha leído.

*"... yo leo para llegar a determinados fines, por ejemplo, cuando es algo que me gusta leo para saber entender e informarme, en cambio cuando no es algo muy importante para mí, leo para saber qué dice y después realizar lo que el profesor pide" (119)*

e) *La universidad y el tiempo para leer*

El comienzo de los estudios universitarios se presenta en casi un tercio de los relatos (53) marcado por la falta de tiempo para leer todos los textos asignados. Las referencias a la lectura en la universidad acentúan la distinción entre lectura estética y eferente, y cobra peso el imperativo de esta última. A la vez, los estudiantes que manifiestan gusto por la lectura, dicen haber abandonado 'lo que les gusta leer' pues ya no hay tiempo para ello. Otros expresan que la lectura les disgusta puesto que hay que emplear mucho tiempo en ella.

*"Cuando tengo que estudiar un tema determinado siempre trato de darle significado, para poder seguir este propósito tengo que tomarme mi tiempo para reflexionar" (78)*

*"Ahora todo lo que me gusta leer no leo porque no tengo tiempo, pero sí leo todas las fotocopias que me dan en la facultad, y aparte, todo lo que tenga referencia a mi carrera, (62)*

**Reflexividad**

*"Con los años leí apasionadamente [...] . Las lecturas me han acompañado hasta el día de hoy transformando mi vida..."*

*(Ernesto Sábato; Antes del Fin)*

La autobiografía no es un mero registro de hechos, reconstruye en sentido retrospectivo la

<sup>21</sup>Según la denominación propuesta por Rosenblatt, la primera corresponde a la postura eferente y la segunda a la estética,

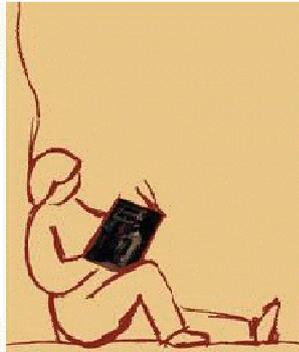
propia vida desde las visiones del presente. Hacer retornar el pensamiento sobre lo vivido para convertirlo en relato es una oportunidad para hacer explícitas las intenciones, las razones y las valoraciones de los agentes (Bruner, 1990). Sin embargo, hasta el momento hemos hallado escasas recurrencias reflexivas que den cuenta de intenciones o razones. Las autobiografías ‘espontáneas’ presentan algunas valoraciones que parecen reflejar pautas culturales más que adhesiones personales. Si bien este es un aspecto que se encuentra en las etapas preliminares de nuestro análisis, pensamos que desde la perspectiva de la investigación debemos aún refinar las categorías que permitan dar cuenta de lo ‘no dicho’ en los relatos; por otra parte desde la intencionalidad pedagógica de la tarea parece necesario promover instancias de reflexión sobre las autobiografías mismas, de tal manera que estas puedan convertirse en auténticos objetos metacognitivos para los estudiantes.

### ***Perspectivas cambiantes y prospectivas***

Con excepción de seis casos, todos los relatos reconocen el valor cultural y personal de la lectura, sin embargo muchos de ellos advierten sobre las propias restricciones al respecto; los estudiantes aluden en particular al valor instrumental de leer como un medio para informarse y para aprender; pero junto a estas expresiones propias de ‘la cultura letrada’, muchos expresan su preferencia por informarse y aprender a través del cine, los videos y la televisión. Algunos realizan cálculos del tiempo que demanda la lectura, mostrando la ventaja de los otros medios de información; otros destacan que se puede aprender lo mismo en una película y de manera mucho más entretenida y placentera. Parece que se reflejan aquí valoraciones propias de la ‘mente alfabetizada’ entrecruzadas con criterios de la cultura audiovisual; aunque no hemos hallado aún referencias a las tecnologías computacionales.

*“Pocas veces en mi vida me senté a leer porque me parece más entretenido mirar programas educativos en la televisión, o ver la película de una historia real por la televisión, que leer sobre ella.” (64)*

Sin pretensión alguna de generalización, esta etapa de nuestro análisis de las autobiografías lectoras permite perfilar, de manera provisoria, algunos rasgos a profundizar en las relaciones con la lectura que han reconstruido estos estudiantes: el tránsito de la lectura oral a la lectura silenciosa; el paso de de la lectura compartida a la lectura solitaria. Así mismo puede señalarse que el predominio inicial de la lectura estética cede su lugar a la lectura eferente, acentuándose en esta última rasgos de extrañamiento, el lector silencioso y solitario no parece leer para sí, sino ‘para otro’. La institución escolar es el ambiente típico, contextualiza espacialmente a la lectura y le otorga gran parte de sus propósitos; en las lecturas adolescentes, es el profesor el principal referente. Estos rasgos, lejos de ser ‘naturales’ no son ajenos a prácticas configuradas culturalmente y son posibles de contrastar con diversas tradiciones de lectura reconocidas por los historiadores de la cultura alfabética. Sobre el transfondo de estas características se asoman algunos lectores desafiantes, íntimos y a la vez solidarios que se resisten al mero ejercicio de leer, otorgan sentido a la complejidad de sus lecturas universitarias y expresan su pesar por lo que perciben como un abandono obligado de las lecturas personales.



## 4.2. La experiencia de leer (para aprender)<sup>22</sup>

### Cuando leer convoca, evoca y provoca

Entre las múltiples lecturas y lectores posibles, voy a referirme aquí al “leer” pensando en la experiencia del lector, joven o adulto, que interroga a los textos en busca de conocimiento (sin olvidar por ello la deuda pendiente nada menos que con un millón de argentinos excluidos de la alfabetización), y ubico a ese lector leyendo los textos en los que se expone el saber sistematizado propio de las ciencias. Pienso en particular en los estudiantes universitarios, y esto responde más que a la búsqueda de casos ejemplares, a los límites de mi experiencia docente y de mi tarea de investigación.

Intentaré mostrar que la comprensión de los textos científicos se profundiza y se enriquece a la luz y a la sombra de los textos literarios y que la sistematicidad, el esfuerzo y la validación que exige leer para aprender las ciencias no está (o no tiene por qué estarlo) reñida con el placer de leer. Apelando a los términos de Rosenblatt, (1994) procuro buscar la armonía entre lectura estética y lectura eferente; esta unión es lo que transforma al simple evento de lectura en *experiencia*, en algo que no sólo sucede sino que nos *sucede* y de alguna manera nos transforma y es allí cuando genuinamente aprendemos.

EL matiz personal y único que tiñe a la experiencia de leer, hace difícil someterla al análisis lógico o experimental, quizás por eso las teorías se refieren a ‘la lectura’ sustantivando el verbo para tornarlo en objeto de investigación; pero la dinámica íntima del acto de *leer*, *la lectura hecha verbo*, se resiste a la objetivación y a la generalización. Recordemos que hace más de sesenta años Rosenblatt afirmaba que “existen millones de lectores individuales de piezas literarias individuales” (1938; en Rosenblatt, 1994); más recientemente, a mediados de los 90, Tierney revisa algunas teorías de la lectura y pone en duda que los modelos vigentes logren captar “la naturaleza idiosincrática, cambiante y continua del proceso de significación” (1994:78); la arquitectura de las teorías, su propia naturaleza descriptiva y explicativa fuerzan límites a la naturaleza fluida del acontecer. Por eso, en este intento por pensar la *experiencia de leer*, voy a apelar especialmente a la palabra de los lectores, algunos de ellos dejaron impresas las huellas de sus lecturas y las hicieron públicas, otros fijaron su voz en la intimidad compartida del aula y me permitieron explorarla. Palabras que seguramente teñiré con mis propias lecturas (limitadas por cierto), de la historia (Darnton, 1991; Manguel, 1999), de los estudios culturales (Olson, 1994), de la psicología cultural (Bruner, 1997) y de las teorías constructivas de la lectura; aunque no es mi intención exponer aquí teoría en el sentido estricto que ellas merecen.

Intentaré mantener el dinamismo de la experiencia, diciendo que cuando *leer para aprender se constituye en experiencia*, encontramos en el mismo acto un contexto que *convoca*; un texto que *evoca* y un lector que *provoca*. Pero sujetos y predicados son intercambiables en estas expresiones, hay textos que convocan, lectores que evocan, contextos que provocan ... la raíz del *vocare*, el llamar, se liga en el con-vocar, llamar a estar

---

<sup>22</sup> Conferencia pronunciada en el 5<sup>o</sup> Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. 28<sup>a</sup> Feria del Libro. Buenos Aires, abril de 2002.

con otro, a estar con el texto y con los diferentes sujetos que se expresan en ellos; en el evocar llama a lo que fue, a las vivencias y conceptos relacionables con el texto; y en el provocar la comprensión se proyecta en las perspectivas que el texto abre a la interpretación, a la acción y a los sentimientos del lector; las posibilidades abiertas por la comprensión se proyectan hacia el futuro.

En la experiencia de leer el tiempo es superado, nos dice Ricoeur (1983), pasado, presente y futuro se fusionan ante la fijación del discurso que lo hace repetible y releíble. Pero ahora debemos distribuir el tiempo, dijimos que leer *convoca*, *evoca* y *provoca*, vamos a dedicarle un momento a cada una de estas voces.. Convocar; evocar y provocar en torno de la experiencia de leer, consistirán entonces los ejes de esta exposición. Voy a entrar a cada uno de ellos a través de “La caverna” de Saramago.

### **Lo que a leer convoca**

*“Qué hace ahí el leer, Leyendo se acaba sabiendo casi todo, Yo también leo, Por tanto algo sabrás, Ahora no estoy tan segura, Entonces tendrás que leer de otra manera, Cómo, No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, ...”*

*(José Saramago, 2000:99)*

¿Qué es lo que nos incita a leer? Nos dice Daniel Goldin (2000) que la lectura es un arte combinatorio y por eso es importante tener en cuenta siempre la diversidad; en los contextos educativos, donde el leer para aprender ocupa un lugar central, esto que parece obvio, suele ser invisible: somos diferentes, tenemos trayectorias distintas y entramos a los textos por diferentes puertas. Hay quienes son convocados por la duda y el problema, que es lo propio del conocimiento científico; pero también están los que son invitados por la *voz de la lectura oral*, por ‘el cuerpo del libro’, por la *metáfora* que despierta curiosidad; por el *relato* que sitúa la temporalidad de un tema... o aún por ‘el deber’ al que se va atribuyendo sentido.

A veces es la voz la que llama al lector, la voz relegada por la práctica de la lectura solitaria y silenciosa, la voz que da sonido, le presta un cuerpo al texto y convierte la lectura en un acto para otros que invita a compartir. Y no me refiero aquí a la voz mecánica, no a la voz que meramente lleva el escrito a la oralidad, sino a la voz que ‘pone el cuerpo’ entre lo escrito y los otros profundizando el sentido, ampliando la resonancia del significado; a esa voz que da cuenta de una intelección, de un ‘leer dentro’ (Beck y otros, 1995). Dos siglos atrás Sarmiento habían advertido esto al relatar sus precoces habilidades lectoras: “A los cinco años de edad leía corrientemente en voz alta, *con las entonaciones que solo la completa inteligencia del asunto puede dar*” (Sarmiento, 1850:71)

Como muestra la historia de la lectura los textos se fueron quedando sin voz gradualmente a partir del siglo IV y reforzaron su silencio en siglo XVIII ; pero los textos no sólo perdieron la voz; en la segunda mitad del siglo veinte empezaron a perder también el *cuerpo*. El libro como portador privilegiado de los textos se desmembró, el libro que a lo largo de la historia se fue adaptando para ‘ser a la mano’ que es lo que define a las herramientas de la

cultura<sup>23</sup>, se fragmentó en los espacios educativos a través del uso de las fotocopias y diluyó su cuerpo en el ‘no lugar’ de los espacios virtuales. Pero aún hay lectores que son convocados por el cuerpo del texto, por el texto-objeto, por el color y el volumen. Eximio lector, Alberto Manguel dice: “juzgo los libros por su cubierta; y también por su forma” (1999:171) y no pocos estudiantes comentan que se acercaron a un libro por un color, por una imagen; esto que parece trivial o vano da entrada a un texto como totalidad, a conjuntos integrados de conocimiento. El texto se concibe como una *totalidad*, nos dice Ricoeur (1971) puesto que no se reduce a una secuencia de enunciados que puedan ser entendidos en sí mismos sin remisión a los demás. Pienso aquí en las ciencias, que por definición integran sus enunciados en teorías sistematizadas, que no pueden comprenderse cabalmente si sus principios son desmembrados del cuerpo que los relaciona.

La voz y el cuerpo del texto convocan a leer; y si de leer las ciencias se trata, no sólo los marcos conceptuales provistos por las teorías científicas ofrecen puertas de entrada a los textos. La historia de las ciencias muestra que las *metáforas* en numerosas ocasiones han sido el punto de partida para cambios revolucionarios en la constitución de las teorías científicas, aunque sistemáticamente se las ha eliminado de la historia de las ciencias: “Los científicos utilizan metáforas continuamente, aunque lo hacen calladamente” (Holton, 1996:131); así mismo las metáforas pueden contribuir a comprender las ciencias, pues son algo más que semejanzas, las metáforas crean sentido, dicen algo nuevo sobre la realidad, proporcionan modelos para redescubrir aquello a lo que se refieren, forman redes de significados (Ricoeur, 1976); las figuras literarias abren perspectivas para la comprensión de los textos científicos; un escritor gallego, Manuel Rivas expresa bellamente esto en su novela “El lápiz del carpintero”:

“El ojo clínico no puede explicar un poema, pero un poema puede muy bien explicar lo que el ojo clínico ignora. Y ese poema: *Vivo sin vivir en mí y tan alta vida espero, que muero porque no muero*. ¡Muero porque no muero! Ese poema...

¡Es una maravilla!

Sí. Y también un diagnóstico médico”

Manuel Rivas, *El lápiz del carpintero* (1998:175)

El lápiz del carpintero dibuja mientras escribe, crea sentido y presta un prisma al ojo clínico. Si la metáfora abre un encuentro entre la literatura y la ciencia, este encuentro se profundiza a través de los *relatos*. En el marco de las investigaciones de la psicología cultural Bruner (1990; 1991; 1997) sostiene que existe en el ser humano una predisposición a organizar la experiencia en forma *narrativa*. Las propiedades que Bruner asigna a la narración y sus estudios empíricos sobre el autoconcepto del yo se orientan a apoyar esta hipótesis<sup>24</sup>. El yo se constituye y se expresa ‘naturalmente’ en las narraciones, pues éstas son eminentemente *secuenciales* (otorgan orden), permiten integrar lo extraordinario y lo corriente (median entre lo habitual y lo excepcional), construyen su trama desde su propia argumentación (median entre

<sup>23</sup> Martín Heidegger ‘El ser y el tiempo’

<sup>24</sup> Los estudios sobre la “invención del yo” en los casos de Emily y la familia Goodhertz, pueden hallarse en Bruner (1990). El estudio sobre Emily también se analiza en Bruner y Weisser (1991). Ver referencias.

lo lógico y lo imposible), asumen el *dramatismo* (permiten controlar lo siniestro, salvo que se necesite) y otorgan *perspectiva* (una particular posición epistémica y afectiva del sujeto respecto de las cuestiones que narra). Las *narraciones de las ciencias* permiten reconocer a los sujetos que construyen el conocimiento científico, ubican los sucesos en el tiempo y contribuyen a comprender la dimensión ética y aún estética de las teorías. ¿Qué tipo de persona es un científico, y qué tipo de acto de razonamiento conduce al descubrimiento científico y al aumento del conocimiento? o ¿Qué sucesos y escenarios individuales y sociales condicionaron y configuraron el desarrollo de una teoría? ¿Cómo se relacionan estos sucesos, públicos y compartidos, personales y privados, en una secuencia temporal? ¿De qué modo se enfrentan o se incorporan a las ideas y creencias de su época? (Holton 1999)

Así mismo las *narraciones* pueden convocar a leer las ciencias y favorecer su comprensión. César Milstein<sup>25</sup>, relata que su pasión por la ciencia se inicia con un regalo de su madre: el libro de Paul de Kruiff *Los cazadores de microbios*; la lectura de ese texto, que recoge historias de grandes microbiólogos, le resultó “fantástica” y lo convenció de que eso era lo que él quería hacer; posteriormente descubrió que muchos científicos que durante su infancia leyeron el mismo libro, habían quedado también deslumbrados por él. Milstein recuerda que muchas horas de su niñez en la Bahía Blanca natal, transcurrieron en la biblioteca, que “era lo más lindo que tenía esa ciudad de viento y polvo”. Milstein continuó leyendo, investigando y reclamando que para que haya conocimiento, se necesita “gente que enseñe y gente que aprenda” (Halperín, 1997: 130-132). Leer la ciencia con rigor y con pasión, encontrar vocación por la ciencia en la literatura, parece ser la síntesis que nos muestra Milstein. Sin pretender analizar aquí la escisión entre las “dos culturas”, la literaria y la científica, que ya denunciara hace muchos años Snow (1959), los estudios actuales nos están mostrando que este divorcio ya afectó demasiado a los hijos de la pareja, fragmentando nuestra visión del mundo, limitando nuestras posibilidades de construir los grandes relatos que nos ayuden a comprenderlo y a comprendernos.

Como dice Salman Rushdie “las historias son la forma en que nos construimos” (en Petit, 1999), así que voy a apelar ahora, a las historias de jóvenes lectores. Indagando en ellas sobre lo que convoca a leer, hemos encontrado en las autobiografías lectoras de estudiantes universitarios que ‘leer por deber’ se ubica en la intersección entre leer por placer y leer para aprender. Como lo ha mostrado Rosenblatt (1994), lectura estética y lectura eferente pueden concebirse en un continuo en el que la postura del lector puede variar a lo largo del acto de leer; de manera similar leer por *deber*, (leer para otros, para el profesor, para cumplir la tarea), concebido en muchos casos por los estudiantes como una lectura de extrañamiento en la que el lector no se involucra, se transforma para muchos jóvenes en el punto de partida hacia lecturas más autónomas; estos sujetos recuerdan en sus relatos autobiográficos los textos y lecturas ‘obligados’ por los profesores de la escuela secundaria y rescatan la influencia que estos docentes tuvieron en sus encuentros con los textos. Así mismo, algunos de estos

---

<sup>25</sup> Científico argentino radicado en Inglaterra, en 1985 recibió el Premio Nobel de Medicina por sus investigaciones en biología molecular. En este mes se difundió la noticia de su fallecimiento.

estudiantes, expresan que aquello que inicialmente es percibido como una tarea impuesta se modifica durante la lectura permitiendo encontrar el *placer de leer por aprender*. No hemos podido establecer aún los factores que median en esta transformación, (nuestras hipótesis, por el momento se refieren a encontrar *sentido* a la lectura, disponer de *tiempo* para releer y de un importante margen de *libertad* para asumir la tarea); el deber de leer puede convertirse (sin que sepamos aún cómo) en el placer de leer para aprender.

Aquí estamos entonces, convocados por la lectura, invitados por la voz y el cuerpo de un texto que se abre y se deja leer y, a la vez que nos lee, nos trabaja, diría Michele Petit (1999) aunque los libros no ‘tienen’ conocimiento, ofrecen la posibilidad de construirlo en la evocación. Regreso a La caverna para desplegar la evocación, retomo a Saramago

### **Lo que leer evoca**

*“hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen...”*

(José Saramago, 2000:99)

La idea de *evocación* en la lectura es propuesta por Louise Rosenblatt (1994) y tiene un alcance especial; en diversos pasajes de su obra, ella hace referencia a la “*evocación* del significado” o al “significado que está siendo *evocado*” en el acto de leer. Aquí se concentran las dos acepciones de la palabra evocar; ésta designa a la vez un llamado y una rememoración, las expectativas ‘llaman’ y los recuerdos son transformados durante los intercambios con el texto.

Así en el evocar encontramos las *hipótesis* del lector, las *experiencias* que él ha vivido, los *conceptos* que ha aprendido. Cuando la lectura lleva propósitos de aprendizaje se ponen en juego diversas estrategias lectoras; no voy a detenerme en ellas, las investigaciones de la última década nos han ofrecido aportes interesantes, y en nuestro país, la difusión de la revista *Lectura y Vida* nos ha acercado a numerosos estudios que nos permiten reconocer, aprender y enseñar las estrategias lectoras. Retomo la idea de *la lectura como arte combinatorio* que expresara hace muy poco tiempo Daniel Goldin (2000), porque cuando leemos para aprender y en particular para aprender las ciencias, el carácter público del conocimiento científico reclama trascender la relación íntima entre lector y texto para avanzar en la *construcción de significados compartidos*; el arte combinatorio extiende aquí esta relación hacia las conversaciones entre lectores a propósito del texto ¿Cuáles son las evocaciones que pueden suscitarse en esas conversaciones? Apelo aquí a las investigaciones que ubican la construcción de significados en los contextos sociales de las aulas, proponiendo la conversación en torno al texto y su lectura (Sánchez Miguel, 1999; Rinaudo y Vélez, 2000). El aprendizaje a partir de la lectura depende no sólo del texto y de los conocimientos conceptuales, experiencias y estrategias del lector sino también de la *actividad conjunta* desplegada en las aulas, con un docente que evoca y devela, que ayuda a conversar con los textos. Los ejes de las conversaciones orientadas hacia la comprensión profunda pueden transitar tres niveles de recursos conversacionales; el primero

de ellos propone la *explicitación* de aquéllas ideas del lector que son pertinentes para interpretar el texto, propone evocar lo que se asume como sabido: ideas, conceptos, experiencias; y también aquello que se presupone: las hipótesis del lector. Un segundo recurso conversacional, más profundo, al que Sánchez Miguel (1999) llama *reflejo*, pone en un espejo frente al lector aquello que él podría llegar a pensar respecto de lo que lee; el reflejo expone contraargumentos con el propósito de cuestionar supuestos, invita al autocuestionamiento, a reconsiderar lo que se está leyendo, evoca centralmente a las ideas ingenuas que podrían suscitarse a partir de la lectura, para cuestionarlas, revisarlas, llevarlas a mayor profundidad. En síntesis, en este nivel los recursos conversacionales se orientan a *poner obstáculos a la comprensión ingenua*, a poner en evidencia las posibles contradicciones entre los enunciados del texto y los supuestos del lector. Un tercer recurso conversacional orienta al lector hacia la *redescripción* de sus representaciones iniciales del texto; la conversación tiende aquí un puente que obliga reconsiderar todo lo leído, explicitando el modelo que se está construyendo; este nivel plantea interrogantes que afectan a las ideas centrales del texto y a sus relaciones; pero particularmente a la reconstrucción de las ideas del lector en torno a ellas. Permítanme un paréntesis para destacar dos aspectos de la evocación que me preocupan y quisiera compartir y discutir con ustedes: el papel de los *obstáculos y de la repetición*.

Explicar es desplegar, remover los obstáculos que se presentan a la comprensión, es claro que cuando la comprensión reclama un ‘remedio’ o una ampliación, se impone la necesidad de desplegar los enunciados del texto; pero me permito agregar que en la lectura eferente hay que *poner* obstáculos a la comprensión, en el sentido de poner a prueba y buscar los argumentos (a favor y en contra) relativos a las hipótesis, conjeturas o anticipaciones que se hayan realizado; de lo contrario se corre el riesgo de permanecer en la comprensión ingenua, en el nivel elemental de comprensión o en la pseudo-comprensión que simplifica los significados en el convencimiento de que se comprendió<sup>26</sup>. Los obstáculos pueden salvarse rápidamente, ignorarse o reconstruirse pacientemente convirtiéndolos en puentes hacia un nuevo saber, en las piedras del río que ayudan a llegar a otra orilla. Los puentes pueden atravesar el diálogo con otros lectores, la búsqueda de otros textos, la *repetición* que ‘vuelve sobre lo mismo’ con el propósito de profundizar y de ir más allá del texto. Y me detengo aquí en la repetición para considerar un factor que se presenta con fuerza en autobiografías lectoras de los estudiantes universitarios<sup>27</sup> que hemos analizado: el *tiempo*.

*“En la actualidad debo admitir que no soy una chica de leer mucho, pero no porque no me gusta, sino porque desde que estoy en la universidad tengo poco tiempo, tal vez para leer lo que me gusta, más allá de que leo todo el tiempo los apuntes que debo estudiar. Trato de que en el tiempito libre que tengo, de disfrutarlo con mi familia y por eso no me intereso por leer algún libro de los que me gustan.”(5.5)*

<sup>26</sup> En Heidegger, “la caída” del comprender como existenciario es la ambigüedad: “... Todo tiene el aspecto de genuinamente comprendido captado y dicho y en el fondo no lo está...” (1927:193)

<sup>27</sup> Proyecto de Investigación “Aprender a partir del Texto”. SecyT. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Para Ricoeur, la lectura repetida es lo que permite trascender el tiempo, en la lectura el tiempo no es cancelado, sino superado por la repetición, “La repetición es su profundización existencial” (Ricoeur, 1983:81). Convertirse en interlocutor del texto, conversar con él y con otros lectores, exige tiempo; tiempo que parece haberse suprimido aún en los espacios académicos bajo el imperativo de adquirir más información. Detenerse en la repetición parece hoy una propuesta a contracultura pero, dadas las limitaciones de nuestra capacidad de construir conocimiento, la desmesura en la cantidad de textos a leer parece un mandato contranatura, creo que puede resultar más sensata una hipótesis minimalista, apostar a la belleza y la profundidad de ‘menos es más’ haciendo tiempo a la *relectura*, donde las esperas, los interrogantes y las revisiones del lector (Ricoeur, 1985) se reencuentran en ‘lo mismo’ y con sus diferencias.

Cierro este paréntesis a favor del obstáculo y de la relectura, evocando al ‘hombre cansado’ de Borges: “*Nadie puede leer dos mil libros. En los cuatro siglos que vivo no habré pasado de una media docena. Además no importa leer sino releer.*” (Borges, 1975: 53-54)

Aceptando la invitación de Borges, voy a releer a Saramago, para intentar salir de la caverna, para ir hacia aquello que leer provoca.

### ***Cuando leer provoca***

*“la otra margen es lo que importa, A no ser, A no ser qué, A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar, ...”*

(Saramago, 2000:99)

*Aprender a partir de la lectura*, es buscar otras orillas, orillas que difieren bastante de aquello de ‘aprenderse el texto’, de esa lección que tan bien supimos exponer muchas generaciones de escolares. Aprender a partir de la lectura supone avanzar desde la pregunta por ¿Qué dice el texto? hacia ¿Qué me dice el texto? y desde allí a ¿Qué digo yo al texto? Aquí el lector abre el texto para desplegarlo en la *interpretación*, que en palabras de Rosenblatt (1994), es un “esfuerzo de informar, analizar y explicar la evocación”.

Ahora bien, si concebimos a los textos como totalidades abiertas, si tenemos amplitud para reconocer la diversidad de experiencias y conocimientos de cada lector, y la humildad para admitir los límites de nuestro saber; en definitiva, si nos hacemos cargo cabalmente de que la lectura es construcción de significados, en consecuencia debemos aceptar la diversidad de interpretaciones.

Hace más de quince años Regina Gibaja (1987) ya había planteado esto desde las páginas de *Lectura y Vida*: si la lectura es construcción de significados, debe admitirse la pluralidad de interpretaciones; sin embargo, Gibaja reclamaba entonces criterios diferenciadores que contribuyan a evitar una posición relativista que justifique cualquier

interpretación en la lectura eferente, admitir la diversidad no significa el todo vale del relativismo, sino que pone a las diferentes interpretaciones bajo la exigencia de *validación*.<sup>28</sup>

No todas las interpretaciones tienen el mismo valor, por lo tanto deben acordarse en la comunidad lectora criterios de validación que consideren al texto, a los lectores y al contexto y sus posibles relaciones. Pero debemos distinguir aquí que *validación no es igual a verificación*. En la lectura contamos con nuestros conocimientos y con los argumentos que nos presenta el escrito, de allí que podamos mostrar que una interpretación es más probable que otra a la luz de lo que se sabe; pero no podemos afirmar “a ciencia cierta” que es verdadera. Esto es diferente de la verificación empírica en tanto que ella exige la correspondencia con “la realidad” como prueba de la verdad de lo que se afirma (Ricoeur, 1971; 1976). Sin embargo, cuando se sostiene que es posible considerar una interpretación más probable que otra a luz de lo que “se sabe”, se la rescata de la pura subjetividad individual para someterla a las reglas del juego del conocimiento disponible (del que obviamente esas reglas forman parte)<sup>29</sup>

A partir de esta distinción entre validación y verificación Ricoeur sostiene que la validación de las interpretaciones en la lectura se aproxima más a la lógica de la incertidumbre y de la probabilidad cualitativa que a la exhibición de “pruebas”; es decir, aunque no sea posible afirmar que lo que se interpreta es verdadero, podemos sostener que una interpretación posee más valor que la otra.

Someter la interpretación a “las reglas del juego del *conocimiento disponible*”, supone también admitir la provisoriedad de la validación, esto es que las interpretaciones se validan de acuerdo al conocimiento disponible en un tiempo y en un espacio, que queda abierto a la posibilidad del hallazgo de nuevos conocimientos que llevan a revisar los acuerdos establecidos. Esto implica hacernos cargo de una postura perspectivista (Bruner, 1997) con las implicancias que ella acarrea. Creo que esto tiene fuertes consecuencias respecto de las actitudes que asumimos frente al conocimiento. Actitudes que también provisoriamente, me atrevo a postular como de humildad, de apertura y de esperanza. De humildad para aceptar nuestros límites, de apertura hacia lo diferente y de esperanza en la posibilidad de hallar una interpretación mejor.

Por eso, lo que leer provoca trasciende la intimidad de la relación lector - texto para situar la experiencia de leer en tres planos de intersubjetividad, uno relativo al contexto teórico y a las condiciones de una comunidad de interpretación; otro, el de ‘la lectura propiamente dicha’, que se manifiesta en la relación autor-lector mediada por el texto y; más allá de la lectura, la intersubjetividad entre lectores que confrontan argumentativamente sus interpretaciones. Rosenblatt (1996) destaca la importancia de los *intercambios colaborativos* a partir de la lectura. La idea que procuramos sostener es una ampliación del encuentro entre el “mundo del texto y el mundo del lector” (Ricoeur, 1991:42) para reconocer que cuando se lee

<sup>28</sup> Regina Gibaja, investigadora argentina, miembro de la Academia Argentina de Educación. Realizó estudios basados en la psicología cognoscitiva y en los enfoques cualitativos de la investigación educativa. Se destacan sus trabajos sobre “la cultura de la escuela”.

<sup>29</sup>En la noción de regla está supuesto su carácter público e intersubjetivo, es decir que una regla es tal en tanto “vale” y la “validez” es para más de uno. (Ortiz, G. 1995, comunicación personal).

para aprender, se instala como irrenunciable el encuentro entre lectores, *quienes construyen significados y por eso mismo deben validar intersubjetivamente sus interpretaciones.*

Esto nos lleva a considerar la *construcción de nuevas interpretaciones a partir de los intercambios entre lectores.* Cuando leemos para aprender las ciencias, esto se vuelve insoslayable. Invertimos aquí la flecha de la historia de la lectura, que transitó desde la experiencia oral y compartida hacia la lectura individual y silenciosa, para hacer retornar la experiencia de leer a los espacios colectivos, al centro de una conversación siempre inconclusa ...

Leer provoca ... y la provocación se complica cuando se lee para aprender, porque frente a las exigencias de validación aumenta la responsabilidad del lector; Ricouer retrata al lector responsable mostrando que la complejidad del texto es la fuente de su libertad frente a la posible autoridad del autor; en la lectura eferente, la que conlleva propósitos predominantemente cognoscitivos, el lector aumenta su responsabilidad, puesto que la información debe reconstruirse en términos de conocimiento.

Por esa responsabilidad y por esa libertad, haciéndome eco de las dos voces de este diálogo es que creo que los lectores debemos reivindicar nuestro derecho al lento placer de leer para aprender ... nuestro derecho a disponer de espacios y a ganar tiempos para compartir las lecturas...

Más allá de interpretaciones, responsabilidades y validaciones, lo que leer provoca es, por fortuna imprevisible, por eso suspendo aquí mi palabra para releer las palabras de un epistemólogo, de alguien que se ocupó con rigor y con pasión de leer las ciencias, las releo para encontrarnos una vez más, con las huellas de la literatura, para ceder el lugar al placer de leer...

*“Cuando tenía cinco años me leyeron el primer volumen del libro de Selma Lagerlöff ‘El maravilloso viaje de Nils Holgersson’ [...]. Ningún libro tuvo una influencia tan importante no sólo sobre mi carácter, sino también sobre el de mi amigo de la infancia Konrad Lorenz. Konrad se enamoró de las ocas silvestres mientras que yo me enamoré de Selma Lagerlöff y de sus libros”*

*(Karl Popper, 1982:133)*



### 4.3. Los lectores y las nuevas tecnologías<sup>30</sup>

En este artículo analizamos las relaciones entre lectura y conocimiento ubicándolas en un momento particular de la cultura escrita, en el que la inclusión de las nuevas tecnologías nos lleva a preguntarnos por los cambios en los modos de conocer que podrían generarse en el tránsito de la 'cultura alfabética' a la 'cultura computacional'. Nuestra reflexión apela a categorías históricas y epistemológicas; en la primera parte de la exposición proponemos un concepto de cultura escrita y planteamos los límites del análisis; en la segunda parte consideramos dos dimensiones para examinar los posibles cambios en la relación entre lectura y conocimiento: la *espacialidad* del texto y la dimensión *temporal* de la fijación del discurso.

La cultura escrita no se define sólo por la capacidad de leer y escribir, sino por una especial estructura mental que se conforma en una sociedad que utiliza el registro alfabético (Ilich, 1995). Los rasgos cognitivos de los seres humanos se han ido conformando y transformando a lo largo de más de veinticinco siglos de cultura escrita en occidente, pero es claro que los cambios están vinculados a las instituciones sociales, a las tecnologías y a las prácticas que regulan, producen y distribuyen los saberes y los materiales de la cultura escrita; sabemos además que estos cambios fueron el producto de un largo proceso, que si bien encuentran indicadores claves en algunos períodos de la historia, atravesaron varios siglos antes de ser generalizados y más aún en ser advertidos. Por ello, preguntarnos ahora por los cambios en nuestros modos de conocer asociados a la nueva cultura de la lectura cuyos indicios empezamos a advertir, nos obliga a ser sumamente cautelosos. En particular, porque nos hallamos instalados en el cambio y como se ha dicho, "cuando uno camina en épocas de crisis, no es fácil saber si lo que pisa es un despojo o una semilla"<sup>31</sup>.

Tampoco contamos aún con una denominación común, que nombre a lo que está ocurriendo. Emilia Ferreiro (1996) analiza estas cuestiones en un artículo al que titula "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura"; Cavallo y Chartier (1998), culminan recientemente su historia de la lectura en el mundo occidental, considerando que la transmisión electrónica de los textos y la manera de leer que imponen representan en nuestros días la Tercera Revolución de la lectura<sup>32</sup>. Ilich (1995) advierte el exilio de la mente alfabetizada por el avance de lo que él llama la mente cibernética. Por el momento y como una denominación provisoria, hablaremos de cultura computacional, para referirnos a la cultura escrita que incorpora la tecnología informática como modo de producción distribución y apropiación de los textos<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Se presenta aquí una versión condensada del artículo "Lectura, lectores y conocimiento, entre la cultura alfabética y la cultura computacional", publicado en la Revista *Cronía*. Año 3 vol.1, 1999.

<sup>31</sup> Expresión citada por Antonio Requeni en el comentario del libro *Despojos y Semillas* de Albino Gómez. Suplemento Cultura del Diario *La Nación*, domingo 5 de abril de 1998. Buenos Aires. p.6.

<sup>32</sup> La primera revolución ocurrió entre los siglos XII y XIII cuando la función social del libro cambia de archivo a instrumento intelectual; y la segunda a fines del siglo XVIII cuando se desata en Europa el "furor de la lectura" (Cavallo y Chartier, 1997).

<sup>33</sup> Apelamos a esta expresión debido a la fuerza que ha adquirido la "metáfora computacional" en la nueva cultura. Aunque desde la perspectiva conceptual, las nuevas tecnologías de la información constituyen un campo mucho más amplio que el de las computadoras.

Pero todo esto no nos exime de comenzar a formular algunas hipótesis acerca de las posibles modificaciones en nuestros modos de conocer relacionadas con la tecnología computacional, que ofrece nuevas técnicas, nuevos soportes y propone nuevas representaciones y nuevos modos de circulación de la lectura y la escritura. Las hipótesis que vamos a formular merecen sin embargo tres advertencias:

En primer lugar que nuestras conjeturas necesariamente están planteadas desde la mente alfabetizada, es decir por quienes hemos elaborado nuestras representaciones del lenguaje, del mundo y del yo conformándolas “en un mundo sobre papel”, como nos diría Olson. Es decir que nos estamos preguntando por los cambios que probablemente se estén produciendo hacia la configuración de la mente computacional, con categorías de la mente alfabetizada. Permítanme un pequeño relato para ilustrar esto, un profesor me contó que su hijo de tres años expresó su entusiasmo porque ya sabía escribir su nombre, ¿Sabés como es? le dijo moviendo los dedos sobre un teclado invisible: la pe, la a, la be, la ele, la o y la *enter*. Pablo incorporó una tecla de la computadora a la primera representación de su nombre, de la palabra que le dice quién es él, vio por primera vez esa palabra reflejada en una pantalla. ¿Qué se preserva, se omite o se cambia respecto de la mente alfabetizada? Otra colega me comentó que a ella le molesta ver que su nombre remata ahora con una arroba. Probablemente Pablo-*enter* y Marta-*arroba* representen dos maneras de pensar; lo que para uno le es propio, para la otra es lo ajeno y lo extraño.

La segunda consideración se refiere a que no podemos plantear que la tecnología computacional por sí misma es causa de posibles cambios en la mente alfabetizada, sino que debemos considerarla en el conjunto del uso, de la distribución y las legitimaciones sociales que la acompañan, de los nuevos relatos del mundo y del yo que contribuyen a construir, así como de las diferenciaciones que profundizan o generan.

En relación con esto último, la tercera consideración nos impone ser cautos respecto de actitudes y valoraciones. Los extremos se ubican entre la descalificación de las nuevas formas de leer, asimiladas al fin de la lectura y el entusiasmo acrítico por la globalización mediática de la lectura. La antinomia parece estéril, y por otra parte puede llevar a desconocer la necesaria mediación de la cultura alfabética para el acceso a la cultura computacional, cuestión que no se planteó en la relación oralidad-escritura. Estamos recordando con esto que a veinticinco siglos de cultura escrita, la alfabetización universal está lejos aún de ser un logro. En la Argentina de los 90 viven 950.000 analfabetos (Indec.; 1998 datos censo 1991); el número de computadoras en los hogares se estima en 300.000 (Piscitelli, 1997). El número de usuarios de Internet crece de manera exponencial; en 1998 se calculaba que en Argentina entre 61.000 y 170.000 personas se conectaban a la red, en agosto de 2001 ese número se estima en 1.853.000<sup>34</sup>.

Reconociendo entonces que partimos de categorías formuladas desde la mente

---

<sup>34</sup> El dato del año 1998 se publicó en la revista *Educyt*; las cifras de 2001 corresponden a una investigación realizada por EGM (Estudio General de Medios) y publicada en el *Diario La Nación* de Buenos Aires. Ver referencias.

alfabetizada y que junto a las transformaciones se refuerzan viejas injusticias y se generan otras, vamos a considerar las características de los textos que conformaron modos de conocer propios de la cultura alfabética, para plantear desde allí algunas de sus posibles proyecciones en la llamada cultura computacional.

La relación entre la disponibilidad de la escritura alfabética y cambios en nuestros modos de conocer fue planteada ya por Platón (1968/399 a.C.), quien mostró su recelo de que la escritura nos haga creer que conocemos lo que en realidad conocen otros, llevándonos a la superficialidad y a la desmemoria. Cualquiera sea el valor que atribuyamos a estos cambios, la idea que se instala es que junto a la cultura escrita cambia nuestra relación con los objetos de conocimiento. A fines de nuestro siglo David Olson (1998) nos muestra a través de exhaustivos estudios culturales, lo que él llama “el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento”<sup>35</sup>. Son numerosas las investigaciones que ponen en evidencia múltiples aspectos de este impacto, procuraremos aquí mostrar algunas de las relaciones entre lectura y conocimiento apelando a dos características de los textos escritos, que se hallan estrechamente vinculadas con nuestro modo de pensar: la *fijación del discurso* y la *espacialidad del texto*.

La *fijación del discurso* contribuye en la cultura escrita a nuevas representaciones de la memoria y del tiempo. Junto a la fijación del texto se desarrollaron formas de lectura que parecen haber contribuido a una mayor conciencia de las posibilidades de la memoria semántica; de la distinción entre el pasado y el presente; y de la distinción entre lo dado y lo interpretado. ¿Cuáles son los indicios que nos permiten pensar en nuevas representaciones?

Alguien dijo que la computadora tiene memoria pero no recuerdos, quizás en un esfuerzo por diferenciar su propia memoria de la de un ordenador. La metáfora computacional ha proporcionado un nuevo modelo para concebir y estudiar la memoria y la mente humana; al considerar el concepto de memoria el Diccionario Oxford de la Mente expone que “en el lenguaje informático la memoria es un instrumento en el cual se sitúa un almacén de información que se utiliza para el cálculo” (1995:716); así la información se considera como la representación de un conjunto de acontecimientos incluidos en un código. Aunque según la misma fuente no se ha demostrado que exista un almacén de la memoria, ni que los significados que construyen los seres humanos puedan ser codificados (cuestión en la que también insiste Bruner, 1991; 1997), estas ideas se están instalando en las representaciones cotidianas y en no pocas teorías. El libro como centro de la red de metáforas de la cultura escrita es sustituido por la metáfora del ordenador como modelo del cerebro humano y el conocimiento comienza a ser tratado como procesamiento de información. Los cambios en la representación de la memoria no son sólo cuantitativos en cuanto a la posibilidad, que ya instaló la cultura escrita de expandir la memoria individual y colectiva, que ahora se multiplica infinitamente, sino que reconstruye también cualitativamente la imagen mental de nuestra propia memoria, asimilada a una base de datos.

---

<sup>35</sup> Subtítulo del libro *El mundo sobre el papel* (Olson, 1998)

Estas representaciones pueden reconocerse también en algunas teorías de la lectura; el enfoque interactivo propuesto por Rumelhart concibe a la lectura como la interacción que se produce entre la información que aporta un texto y los esquemas disponibles en la mente del lector. La información textual debe ser *procesada* por el sujeto, quien utiliza para ello los datos organizados en sus esquemas de conocimiento. Así el texto aporta la *información entrante*, que es procesada por lo que Rumelhart llama el *centro mental de los mensajes*. Los problemas en el aprendizaje y en la comprensión de la lectura son identificados como factores psicológicos asimilables a un problema de *hardware* o como una falla en las destrezas o estrategias similar a un problema de *software* (Wicson y Lipson, 1991). La metáfora computacional constituye en este caso el modelo para describir y explicar los procesos de lectura.

Habíamos considerado la distinción entre pasado y presente favorecida por la fijación del texto. La metáfora del libro llevó a Umberto Eco (1991) a decir que los libros constituyen una promesa de eternidad pues prolongan la vida, la prolongan hacia atrás, se lamenta, más bien que hacia adelante, pero no se puede tener todo... Ahora es posible pensar que la tecnología informática esté apoyando una nueva configuración entre pasado y futuro. ¿Cómo concebimos y nos enfrentamos ante lo desconocido del futuro? Adivinación, premonición, pronóstico, predicción pretenden adelantar el tiempo. Para avanzar en la concepción del tiempo, como dice Ricouer, "hay que prestar oídos a lo que dicen los científicos y los epistemólogos más atentos a los avances modernos en la teoría del tiempo" (1985:764).

Vamos a apelar entonces a un científico y a sus reflexiones epistemológicas: Ilya Prigogine (1996) en el "Fin de las certidumbres" sostiene que la cuestión del tiempo se ubica en la encrucijada del problema de la existencia y del conocimiento. La ciencia se debate entre la concepción determinista que postula la equivalencia entre pasado y futuro y horizontes de imprevisibilidad ilimitada. Entre estos dos horizontes se ubica lo que Prigogine llama la vía estrecha de la previsibilidad limitada, esta vía estrecha para pre-ver, para pre-decir un futuro que se reconoce como diferente del pasado está apoyada hoy por recursos tecnológicos que permiten elaborar modelos probables de lo aún no acontecido. Prigogine comenta que tenemos predicciones verificadas mediante simulación en computador, más allá de las fuertes implicancias epistemológicas de esta expresión; quizás estemos ante algunas de las nuevas formas narrativas anticipadas por Ricouer, en las que la espera de los lectores se resuelve en el tiempo de una manera diferente, que quizás significa una nueva forma de entablar un diálogo con nuestro propio futuro. En el caso de los grandes relatos de la ciencia, este diálogo se expresa en términos de Prigogine como la conciencia del "Fin de las certidumbres" y junto a esta conciencia se reconoce la posibilidad de elaborar representaciones de probabilidades sobre lo que puede acontecer.

Hemos revisado las representaciones del tiempo y la memoria relacionadas con la fijación del texto y las nuevas tecnologías de la lectura y la escritura, pero debemos revisar también la noción misma de fijación del discurso que se encuentra limitada y extra-limitada en la revolución informática.

Analicemos ahora algunas nuevas configuraciones que se relacionan con el *carácter*

*espacial de la escritura*. El tránsito de la cultura oral a la cultura escrita hace que la palabra se torne objeto representado en un espacio; el carácter espacial del texto nos permite considerar a las representaciones conceptuales y a la descontextualización como rasgos característicos de la cultura escrita. La disposición de las palabras en el espacio permite indagar y descubrir los modos de organización del discurso y reorganizarlos en nuevas estructuras; pero no sólo permite organizar el discurso tal como se produce en la oralidad, sino que la palabra puesta sobre una superficie facilita la elaboración de representaciones de los conceptos, el establecimiento de jerarquías y categorizaciones y la construcción de modelos conceptuales. Así mismo, la confrontación entre la idea y su representación espacial contribuye a una mayor distinción entre los modelos y lo que éstos representan. Olson (1998) expone que en el siglo XVII se desarrolló una fuerte conciencia de las representaciones, así como una clara distinción entre el signo y las ideas.

Otra característica del pensamiento relacionada con la espacialidad de la escritura es la *descontextualización*. La palabra escrita abandona el contexto en que es pronunciada, abandona al emisor y a la situación del decir para dar paso, como nos advierte Ricoeur (1985), a la cosa del texto a lo dicho en la escritura. La idea de des-contextualizar, esto es poner fuera de situación, predispone a una connotación negativa, sin embargo, la descontextualización inherente a la escritura es explotada cognitivamente mediante la elaboración de nuevas formas de representación de la experiencia y de la realidad. Debido a que la descontextualización pone a quien escribe ante la exigencia de hacer explícito lo no dicho, se elaboran formas de discurso que contribuyen a distinguir léxicamente afirmaciones y conjeturas, observaciones e inferencias. Olson (1998), sostiene que hablar y pensar acerca de suposiciones, inferencias y conjeturas, se desprende crucialmente del concepto de significado literal, y este concepto conquistado en la Edad Media, es distintivo del discurso letrado, que al descontextualizarse pretende a su vez resguardarse de la distorsión.

La descontextualización complica en cierto modo la escritura, pues ésta no puede limitarse a la mera transcripción de la oralidad; el escritor debe representar además los lugares desde donde puede provenir el discurso, y puede generar nuevos discursos que no han pasado por la oralidad, liberándose de las condiciones de la presencia real y de los actos verbales (Kittay, 1995:232); esto último nos está mostrando una nueva posibilidad de abstracción que se da en el pasaje del pensamiento al lenguaje escrito.

Los modos de conocer que acompañan a estos rasgos nos remiten especialmente a una mayor conciencia del lenguaje y del pensamiento y a la ampliación de los recursos cognitivos que promueven la abstracción y la interpretación.

Ante las nuevas tecnologías de la escritura la permanencia del discurso se ve limitada y extralimitada. La noción de permanencia del discurso se limita puesto que las posibilidades materiales que el ordenador ofrece al lector para acceder a los textos, modificarlos, transformarlos, hacen que *el texto electrónico reúna las funciones del lector y el escritor, pues supone la intervención material, física, de quien lee*. Se postula así una nueva forma de transitoriedad del texto que ya no es la de la voz que se pierde en el espacio, sino la de un

nuevo texto efímero, que como la escritura en la arena es inmediatamente suplantado por otro. Según Cavallo y Chartier (1998) esto obliga a redefinir la materialidad de la obra pero por otra parte, obliga también a redefinir las funciones del lector y las conexiones entre lectura y escritura.

Por otra parte, la fijación se extra-limita en tanto las posibilidades de la técnica hacen que la cantidad de información que puede fijarse sea hoy casi incalculable (la estimación que realizó la UNESCO en 1994 para el año 2.000 es de 1.000.000 de títulos anuales)<sup>36</sup>, lo que estaría planteando al lector nuevas demandas cognitivas, en particular las referidas a la clarificación de los propósitos de la lectura, a la elaboración de criterios de selección y a los procesos de atención selectiva que ha descrito Louise Rosenblatt (1996) en la teoría transaccional de la lectura.

La amplitud de la oferta textual y la disposición de los textos en portadores electrónicos puede asociarse también con la extensión de las prácticas de lectura individual, que unidas a la diversificación de los textos conforman nichos segmentados, algunos extremadamente sofisticados, donde son uno pocos los que 'leen los mismos textos'. Nos enfrentamos así la paradoja de la diversidad en el mundo globalizado.

En el libro la palabra se encuentra en un lugar en un espacio marcado y delimitado, en el ordenador la circulación digitalizada de la palabra transita por un *no lugar*, según el concepto de Marc Auge (1997). ¿Cuáles son las implicancias de esta pérdida del lugar para la lectura y el conocimiento? Podría plantearse aquí una visión optimista y otra pesimista. La visión pesimista nos diría que los nuevos portadores han profundizado la *descontextualización* de los textos al ofrecer el acceso a fragmentos de información en los que el discurso ya no sólo abandona al emisor y a las circunstancias de producción, sino que se omiten los recursos del autor y de la edición para configurar el texto como tal. La secuencia de una argumentación, la trama de un relato, pueden desaparecer junto a la unidad del texto, junto a su identidad misma.

A la vez, desde una perspectiva optimista puede postularse que esta visión ampliada de la descontextualización pone al lector ante experiencias inéditas, planteándole exigencias que aún no han sido desarrolladas por las teorías de la lectura; quizás estemos ante la necesidad de extender el concepto de lectura como construcción de significados de un texto para considerar la *profundización de la exigencia de construcción de nuevas totalidades a partir de diferentes textos*; en cuanto a la actitud del lector en la lectura eferente vale aquí la idea del lector responsable que propone Ricouer (1995). Para este lector la complejidad es la fuente de su libertad frente a la posible autoridad del autor; en la lectura eferente, la que conlleva propósitos predominantemente cognoscitivos, el lector aumenta su responsabilidad para transformar la información en conocimiento.

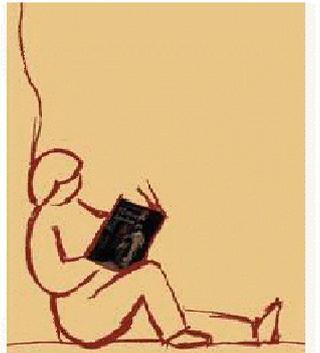
La misma noción de espacio se modifica al aparecer la idea de ciberespacio; un geógrafo comenta:

---

<sup>36</sup> Zaid, 1996:17

“Luego de considerar Internet como una tierra incógnita, que nos puede brindar a los geógrafos nuevos caminos para explorar y vivir nuevas aventuras, he intentado descubrir dónde está Buenos Aires en el ciberespacio (...) Si hablamos de tiempos y distancias ciberespaciales podemos afirmar que Buenos Aires está más cerca de Nueva York que del Uruguay” (Buzai, 2000:12)

Los cambios que se presentan son así mucho más profundos que una simple modificación de instrumento; estamos ante la posibilidad de nuevas metáforas del yo, de redefiniciones del carácter estable y espacial del texto escrito y del espacio mismo, así como de una nueva conceptualización de las representaciones del lector y de la experiencia de lectura que se habían consolidado en occidente a lo largo de los veinticinco siglos que conformaron la mente alfabetizada.



## REFERENCIAS

- Afflerbach, P. y H. Johnston (1990). ¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal? En: Baumann, James F. (ed.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Visor. Pp. 55-77
- Alonso Tapia, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid. Santillana. Cap. 5 pp. 175-209.
- Anderson, Richard (1977) La noción de esquema y la actividad educativa. En Anderson, R.; R. Spiro y L. Erlbaum (Eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale. Erlbaum, pp.415-431.
- Auge, Marc (1997) La antropología de los sueños y los no lugares. En Halperín, Jorge *Pensar el mundo*. Buenos Aires. Planeta.
- Aulls, Mark W. 1990 Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En: Baumann, James F. (ed.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Visor. Pp.101- 131.
- Ausubel, David P.; Joseph D. Novak y Helen Hanesian (1976) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas. 1983.
- Baker, Linda (1994) Metacognición, lectura y educación científica. En C.M. Janta y D. Alverman (Eds.) *Una didáctica de las ciencias*. Buenos Aires. Aique. Cap.1.
- Baumann, J. 1990. La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En: Baumann, James F. (ed.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Visor. Pp.133-173.
- Beauvoir, Simone de (s.f.) *Memorias de una joven formal*. Buenos Aires. Sudamericana. 1986.
- Beck, I.L.; M. G. Mckeown; y J. Worthy (1995) "Giving a text voice can improve student's understanding" *Reading Research Quaterly*, 36; pp. 220-238.
- Borges, Jorge Luis (1975) Utopía de un hombre que está cansado. *Obras completas*. Buenos Aires. EMECÉ Editores. pp. 52-56.
- Bruner, Jerome (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza. 1991.
- Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Bruner, Jerome y Susan Weisser (1991) "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En Olson, David y Nancy Torrance (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa. 1995. pp. 177-202.
- Burón Orejas, J. 1993 *Enseñar a aprender. Introducción al estudio de la metacognición*. Bilbao, Mensajero. Cap. 4. Pp. 63-87
- Buzai, Gustavo (2000) Privacidad II; Carta de lectores. *Revista La Nación*; Buenos Aires, 15 de octubre de 2000.c030101.htm.
- Carson, Joan (1993) Reading for Writing: cognitive Perspectives. En *Reading in de Composition Classroom*. pp.85-103.
- Castelló Badía, Montserrat (2000) Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En Carles Monereo Font (coord.) *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid. Visor, pp. 185-217.
- Casullo, Nicolás (1996) Karl Marx y Charles Baudelaire: "Los fantasmas de la modernidad". En: Casullo, Nicolás; Ricardo Forster y Alejandro Kaufman *Itinerarios de la Modernidad*. Universidad de Buenos Aires. Oficina de publicaciones del C.B.C. pp. 299-322.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (1997) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid. Taurus. 1998.
- Chirico, Magdalena (comp.) (1992) Los relatos de vida. El retorno de lo biográfico. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Chou Hare, V. (1992) El resumen de textos. En J. Irwin y A. Doyle (comps.) *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires. Aique. 1994. pp. 123-148.
- Cole, Michael (1990) "Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural". En: Moll, Luis C. (comp.) (1990) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires. Aique. 1993.pp. 109-134.
- Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Paidós.
- Copi, Irving (1972) *Introducción a la Lógica*. Buenos Aires. Eudeba.
- Cunningham, James W. Y David W. Moore (1990) El confuso mundo de la idea principal. En: Baumann, James F. (ed.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Visor.
- Darnton, Robert (1991) "Historia de la Lectura". En: BURKE, Peter (ed.) (1991) *Formas de hacer Historia*. Madrid. Alianza. 1994. Cap.7. pp. 177-208.

- Denny, Peter (1991) "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita". En Olson, David y Nancy Torrance (comps) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa. 1995. pp.95-126.
- Diccionario Oxford de la mente* (1987) Oxford University Press. Ed. cast. Madrid. Alianza. 1995. pp.716-732.
- Dijk, T. van (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.
- Dubois, María Eugenia (1989) "Las teorías sobre la lectura y la educación superior." En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 10 (4) Buenos Aires. I.R.A. pp. 5-7.
- Eco, Umberto (1991) "Por qué los libros prolongan la vida". Suplemento cultural diario *La Nación*. Buenos Aires, domingo 18 de agosto de 1991; p. 1. Trad. Jorge Cruz.
- Educyt Nro. 38. Revista electrónica de educación. 7 de mayo de 1998. cborches@de.fcen.uba.ar
- Ferreiro, Emilia (1996) La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. (17) 4. Buenos Aires. I.R.A. pp.23-29.
- Ferreiro, Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1994) *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y D. Macedo (1987) *Alfabetización. Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad*. Barcelona. Paidós. 1989. pp. 51-56.
- Freire, Paulo (1985) El acto de estudiar. En Paulo Freire *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós. 1990. Pp. 29-32.
- Freire, Paulo (1992) *Pedagogía de la Esperanza*. México. Siglo XXI.
- Gibaja, Regina (1987) Más interrogantes sobre la comprensión de la lectura. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 8 (1), pp.15-18.
- Goldin, Daniel (2000) "Elementos para una crítica a la selección de libros". *Revista Novedades Educativas*, Año 12, N° 112, pp. 30-32. Buenos Aires-México.
- Goodman, K. (1994) La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En: *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y vida. Buenos Aires. 1996, pp.1-68.
- Goodman, Keneth (1982) El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y el Desarrollo. En Ferreiro E. y Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Buenos Aires. Siglo XXI. 1986. pp.13-28 / 86-90.
- Goodman, Keneth (1984) Becoming Readers in a Complex Society. Separata del *Eighty third Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago. University of Chicago Press. pp. 80-113.
- Goody, Jack y Ian Watt (1968) "Las consecuencias de la cultura escrita". En Goody, Jack (comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona. Gedisa. 1996. pp. 39-82.
- Halperín, Jorge (1997) *Pensar el mundo*. Buenos Aires. Planeta.
- Havelock, Eric (1986) *La musa aprende a escribir*. Paidós. Barcelona. 1996.
- Hesse, Herman (1943) *El juego de abalorios*. Buenos Aires, Santiago Rueda Editor. 1967.
- Holton, Gerald (1996) *Einstein, historia y otras pasiones*. Madrid. Taurus. 1998.
- Illich, Iván (1991) "Un alegato en favor de la cultura escrita lega". En Olson, David y Nancy Torrance (comps) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa. 1995. pp. 55-70.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1998) <http://www.indec.mecon.ar/anuario/espaniol/>
- Irwin, J. y M. A. Doyle (comp.) 1994. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires. Aique.
- Kaufman, Ana María y Flora Perelman (1999) El resumen en el ámbito escolar. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 20; N°4, pp. 6-18.
- Kittay, Jeffrey (1991) "El pensamiento a través de las culturas escritas". En Olson, David y Nancy Torrance (comps) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa. 1995. pp. 223-234.
- Larrosa, Jorge (2003) *La experiencia de la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, C.S. (1961) *La experiencia de leer*. Barcelona, Alba Editorial. 2000.
- Manguel, Alberto (1996) *Una historia de la lectura*. Guatemala. Norma. 1999.
- Manguel, Alberto (2001) *En el bosque del espejo*. Bogotá. Norma
- Mc Ewan, Hunter y Kieran Eagan (comps.) (1995) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu. 1998.

- Monereo Font, Carles (2000) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Visor.
- Morin, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. UNESCO/Nueva Visión.
- Narasimhan, R. (1991) "Cultura escrita: caracterización e implicaciones". En Olson, David y Nancy Torrance (comps) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa. 1995. pp. 237-262.
- Novak, J. y B. Gowin (1984) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca. 1988.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa. Barcelona.
- Padilla, M. ; K.D. Muth y R.K.L. Padilla (1994) Ciencia y lectura : dos procesos con muchas habilidades en común ? En C.M. Janta y D. Alverman (Eds.) *Una didáctica de las ciencias*. Buenos Aires. Aique.
- Palincsar, A. y A. Brown (1989) La enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnick L. y L. Kopfler (eds) *Curriculum y Cognición*. Buenos Aires. Aique. 1996. Cap.2 pp. 43-69.
- Petit, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Piscitelli, Alejandro (1997) "La alfombra mágica". En Diario *Clarín Suplemento Informática*, miércoles, 9 de julio de 1997. p. 32.
- Platón (399 a C.) *Fedro*. Buenos Aires. Aguilar. 1968.
- Popper, Karl (1982) Los Libros y las ideas. En Popper, K.(1984) *En busca de un mundo mejor*. Paidós. Barcelona. 1994. pp. 133-154.
- Pozo, J.I. (2001) *Humana Mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid. Morata.
- Prigogine, Ilya (1996) *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile. Andrés Bello.
- Real Academia Española (1992) *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima primera edición. Madrid. Espasa Calpe.
- Ricoeur, Paul (1971) "La acción considerada como un texto". En Ricoeur, P. *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires. Docencia. 1985. pp. 47-74.
- Ricoeur, Paul (1976) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México. Siglo veintiuno editores. 1995.
- Ricoeur, Paul (1983) *Texto, Testimonio y Narración*. Santiago de Chile. Ed. Andrés Bello. 1983.
- Ricoeur, Paul (1985) *Tiempo y narración*. Madrid. Siglo xxi. 1995.
- Ricoeur, Paul (1995) *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 1997.
- Righels, D.; L. Mc Gee y E. Slaton (1989) Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y escritura. En Muth, D. (comp.) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique. pp. 31-44.
- Rinaudo, M.C. (1995) Relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica. Consideraciones desde el área de la comprensión de textos. Revista *La Educación* vol.121.Nº2. Organización de Estados Americanos. pp .261-272.
- Rinaudo, M.C. y A. Meneguzzi (2000) Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 21 N. 3 septiembre de 2000. Pp. 26-36.
- Rinaudo, M.C. y G. Vélez de de Olmos (1996) Aprendizaje Cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. XVII (1) marzo de 1996. Buenos Aires. IRA. pp. 25-38.
- Rinaudo, M.Cristina (1996) Comunicación personal. U.N.R.C.
- Rinaudo, María Cristina (1987) Estrategias para resumir. *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, 7 (2):211-227.
- Rinaudo, María Cristina (1999) *Comprensión del texto escrito*. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rivas, Manuel (1998) *El lápiz del carpintero*. Madrid. Alfaguara.
- Rosenblatt, L. M. (1994) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y vida. Buenos Aires:13-71.
- Rosenblatt, Louise M. (1994) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y vida. Buenos Aires. 1996, pp.13-71.
- Rumelhart, David E. y Andrew Ortony (1977) The Representation of Knowledge in Memory. En Anderson, Richard; Rand J. Spiro y William E. Montague (eds.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale. Erlbaum, pp.99-135.
- San Agustín (c.400) *Confesiones*. Buenos Aires, Longseller. 2000.
- Sánchez Miguel, Emilio (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su*

- comprensión*. Madrid. Santillana.
- Sánchez Miguel, Emilio (1999) Texto y conversación: de cómo ayudar al lector a conversar con los textos. En Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Santillana; pp. 171- 193.
- Saramago, José (2000) ¿Para qué sirve la comunicación? *Le monde diplomatique*. Marzo 2000. p.37.
- Saramago, José (2000) *La caverna*. Buenos Aires. Alfaguara.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1850) *Recuerdos de Provincia*. Buenos Aires. W. M. Jackson Editores. s.f. Tomo II
- Savater, Fernando (1983) *Llor al leer*. Madrid, Aguilar.1998.
- Simpson, Michele L. y Sherrie L. Nist (1990) Textbook anotation: An effective and efficient study strategy for college students. *Journal of Reading*, 34 (2):122-129
- Slater, W y M. Graves (1989) Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En Muth, D. (comp.) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique. pp. 9-30.
- Snow, C. Peter (1959) *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid. Alianza.
- Solé Isabel (1992) *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Graó.
- Tierney, Robert, J. (1994) "Los modelos de alfabetización, discensos y tensiones". En *Textos en contexto 3. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y vida. Buenos Aires. 1997, pp.13-71.
- Vélez de de Olmos, Gisela (2000) *Lecturas Epistemológicas de la Lectura*. Río Cuarto. Editorial Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez y Rinaudo (1995) ¿Cómo estudian los alumnos cuando ingresan a la universidad? *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. 15 (1-2), pp.107-118.
- Villalobos, José (2001) "Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura". *Lectura y Vida; Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 22, N°1; Marzo de 2001. pp.48-56.
- Villoro, Luis (1982) *Crear, saber, conocer*. México. Siglo xxi editores. 1992.
- Vygotski, Lev S. (1983) *Obras Escogidas III*. Madrid. Visor. 1995.
- Vygotsky, Lev (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós. 1995.
- Wertsch, James V. (1991) *Voces de la mente*. Madrid. Visor. 1993.
- Wertsch, James V. (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.
- Winograd, Peter, N. Y Connie A. Bridge. 1990. La comprensión de la información importante en prosa. En: Baumann, James F. (ed.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Visor. Pp. 29-53.
- Wixson, Karen K. y Marjorie Youmans Lipson (1991) "Perspectives on Reading Disability". En Barr, Rebeca; Michel L. Kamil; Peter Rosenthal y P. David Pearson (eds.) *Handbook of Reading Research Volume II*. New York. Longman. pp. 539-570.
- Zaid, Gabriel (1996) *Los demasiados libros*. Barcelona. Anagrama.