



Leer para aprender

Modera: Isabel Solé (Universidad de Barcelona)

Ponentes: Javier Rosales (Universidad de Salamanca)

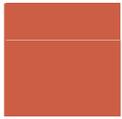
Liliana Tolchinsky (Universidad de Barcelona)

Presentación (Isabel Solé)

Cuestiones

Líneas generales de respuesta a las cuestiones que se formularon en el panel.

1. ¿Qué necesitan los alumnos para ser lectores competentes? ¿Se desprende de la competencia en lectura la capacidad de utilizar la lectura para aprender?
2. Qué características poseen las situaciones de enseñanza que permiten un uso estratégico de la lectura para aprender?
3. Leer y escribir a través del currículum: ¿sumar esfuerzos?, ¿integrar esfuerzos?
4. ¿Cómo se concilia la intervención dirigida a promover la lectura para aprender con la que busca que los alumnos encuentren sentido a leer y disfruten con la lectura?



Presentación (Isabel Solé)

Formar lectores en el siglo XXI exige atender como mínimo a una triple dimensión: formar personas que puedan leer, que puedan disfrutar con la lectura y que puedan utilizarla para aprender y pensar. Esta concepción pluridimensional no ha sido considerada de igual manera a lo largo de la historia; para muchos, y durante mucho tiempo, leer ha sido esencialmente una actividad dirigida a reproducir, a repetir el texto escrito; o a escuchar lo que otros leen para responder de forma más o menos ritualizada. Aunque hoy nos parezca extraño, la comprensión, y aún menos el aprendizaje, no siempre fueron el producto esperado de la lectura.

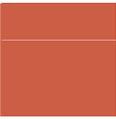
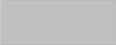
De hecho, el lector moderno, ese lector que procesa el texto en diversos niveles de profundidad, que aporta su disposición emocional y su conocimiento para elaborar una representación propia, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, es un invento relativamente reciente, aunque probablemente todos estemos de acuerdo en considerar que la capacidad de usar la lectura para aprender es un componente básico de la competencia lectora:

La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (OCDE, 2004).

Esta competencia se actualiza en textos muy diversos - persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios, hipertextos-, que se presentan en formatos y soportes diferentes, y que son abordados por los lectores con una variedad de objetivos -para disfrutar, para informarse, para resolver problemas prácticos, para comunicar a otros...-y, por supuesto, para aprender.

¿Qué relaciones existen entre lectura, comprensión y aprendizaje? Este tema podría entretenernos durante varias horas, pero no disponemos de ellas. Adoptemos una perspectiva práctica, y digamos que si uno no comprende lo que lee, el único aprendizaje que de esa información puede realizar es un aprendizaje superficial.

En cambio, si un texto se comprende, si le hemos podido atribuir un significado, ello de algún modo nos hace aprender, incluso si hemos leído con una finalidad distinta - disfrutar, por ejemplo- es lo que algunos autores denominan "aprendizaje incidental". Ahora bien, si además leemos con el objetivo de aprender, no sólo necesitamos comprender, sino comprobar que comprendemos, relacionar (esto es, comparar,


 Docentes

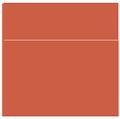
identificar similitudes, diferencias; generalizar, integrar, elaborar, organizar nuestro conocimiento de modo que podamos incorporar ese nuevo aprendizaje); en ocasiones, también necesitaremos poder retener eso que estamos aprendiendo, lo que a su vez nos conducirá al uso de otras estrategias.

Comprender, en algún grado, la información de un texto es una condición necesaria para, también en algún grado, poder aprender; pero no es una condición suficiente. Aprender es un proceso que requiere implicación personal, actividad intelectual y capacidad de autorregulación. Aprender a partir del texto, transformar la información en conocimiento, requiere poner en marcha un conjunto de estrategias que explícitamente nos permitan procesar la información al nivel requerido, para elaborarla u organizarla. Enseñar a leer para aprender supone, por lo tanto, tomar un conjunto de decisiones acerca de las condiciones de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje (clima socio-emocional, contenidos, textos, tareas, formas de intervención, organización social del aula, procedimientos de evaluación) susceptibles de favorecer la formación de lectores estratégicos, capaces de interactuar provechosamente con los textos para comprenderlos, aprender y disfrutarlos.

A lo largo de los próximos minutos nos ocuparemos de este tema, y concretamente, de algunas cuestiones algo más específicas. Me acompañan en la mesa Javier Rosales y Liliana Tolchinsky.

Javier Rosales es profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca, en cuya Facultad de Educación imparte docencia. Su labor investigadora ha estado dedicada a la comprensión del lenguaje oral y escrito. Ha participado en diversos proyectos de investigación, y ha publicado en las más prestigiosas revistas científicas y de difusión en nuestro país (Infancia y Aprendizaje, Revista de Educación, Aula de Innovación educativa). Recientemente, junto con E. Sánchez y R. García ha publicado el libro *“La lectura en las aulas”*. En la actualidad su interés se centra en el estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula y la comprensión de textos y problemas aritméticos.

Liliana Tolchinsky es profesora del Departamento de Lingüística General de la Universidad de Barcelona y está adscrita a la sección de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Es investigadora principal del Grupo consolidado de Investigación para el Estudio del Desarrollo del Repertorio Lingüístico (GRERLI). Su trabajo de investigación se centra en el desarrollo del lenguaje más allá de la infancia, en el cual la lengua escrita cumple un papel sin duda fundamental. Últimamente intenta descubrir cómo interactúan los conocimientos de los alumnos y las prácticas de los docentes para crear las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. Ha publicado numerosos artículos sobre estos temas en prestigiosas revistas



nacionales e internacionales, y es autora entre otros títulos de *Aprendizaje del lenguaje escrito*; *Escribir y leer a través del Currículum*; *Developmental aspects in learning to write*; *The cradle of culture. What children know about writing before being taught*

Cuestiones

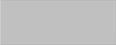
Las cuestiones sobre las que nos proponemos reflexionar son las siguientes:

1. ¿Qué necesitan los alumnos para ser lectores competentes? (A nivel individual y contextual) ¿Se desprende de la competencia en lectura la capacidad de utilizar la lectura para aprender?
2. ¿Qué características poseen las situaciones de enseñanza que permiten un uso estratégico de la lectura para aprender?
3. Leer y escribir a través del currículum: ¿sumar esfuerzos?, ¿integrar esfuerzos?
4. ¿Cómo se concilia la intervención dirigida a promover la lectura para aprender con la que busca que los alumnos encuentren sentido a leer y disfruten con la lectura?

Líneas generales de respuesta a las cuestiones que se formularon en el panel.

1. ¿Qué necesitan los alumnos para ser lectores competentes? ¿Se desprende de la competencia en lectura la capacidad de utilizar la lectura para aprender?

Javier Rosales: En la actualidad, la comprensión de textos resulta una tarea sumamente compleja. Una de las razones de esta complejidad, en lo que a los alumnos se refiere, radica en la cantidad de procesos y estrategias que deben poner en marcha cuando leen. Extraer información, interpretarla, reflexionar sobre lo leído y regular todas las cuestiones emocionales que la lectura desencadena en los lectores son algunas de las más importantes. Para poder poner en marcha todos estos procesos, los lectores deberán desarrollar una serie de competencias que van desde el reconocimiento de palabras hasta la activación de conocimientos necesarios para


 Docentes

inferir aquello que no está en el texto y poder ir más allá del mismo. Como es lógico pensar, al ser la comprensión una actividad multidimensional, puede ocurrir que los lectores sean estratégicos en unas dimensiones y no tanto en otras. Concretamente, como la pregunta sugiere, se puede tener un buen acceso al léxico y, sin embargo, no ser capaz de extraer la información esencial del texto o carecer de los conocimientos previos necesarios para su comprensión.

Liliana Tolchinsky: Según como se defina la competencia lectora ésta abarcará o no la capacidad de saber utilizar la lectura para aprender. Si competencia lectora se define en términos de precisión en el descifrado, expresividad entonación y velocidad, obviamente no abarca esta capacidad. Pero aunque incluya la capacidad de inferir información de un texto y me refiero tanto a la comprensión de la base del texto (por ejemplo, el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto o las relaciones sintácticas, semánticas o retóricas entre las ideas del texto) como a lo que suele denominarse el modelo de la situación (por ejemplo, las inferencias sobre la intención comunicativa del autor o la utilización del conocimientos previos, en la solución de las inconsistencias). Aunque incluya todo lo anterior, no se desprende de esta concepción tan amplia la capacidad de utilizar la lectura para aprender. En cambio, si entendemos la competencia lectora como la define la OCDE (tal y como fue citado por Isabel Solé en la presentación de este panel) aceptando que *consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad*. Esta definición de competencia lectora si abarcaría la capacidad de utilizar la lectura para aprende porque implica todo lo que se pretende que el lector haga a partir de los textos

Así como la noción de *aprender a leer* nos lleva a todo lo que las personas han de hacer para adentrarse en los textos, para ubicarse en ellos (dar ejemplos remitiendo a lo incluido en comprensión de la base del texto y de la situación), *leer para aprender* nos lleva a lo que las personas han de hacer, más allá de lo obtenido en el desciframiento y en la interpretación de ese texto concreto. Remite a cómo usar lo obtenido en el texto para entender algo que esta fuera del texto: para solucionar una duda, un problema, una curiosidad que se nutre del texto concreto pero que **lo trasciende**. Para aprender a leer incluyendo la comprensión de lo que se lee, movilizamos los conocimientos adquiridos, en el leer para aprender movilizamos además los que pretendemos adquirir.

Isabel Solé: Javier y Liliana han señalado, cada uno desde su perspectiva, un conjunto de variables individuales y contextuales que intervienen en el grado en que un lector

puede llegar a comprender un texto y aprender a partir de él. Asumiendo sus intervenciones, quisiera subrayar lo siguiente:

- La necesidad de que el lector pueda encontrar sentido a la tarea, lo que implica que comprende lo que se pide que se haga con la lectura, que puede encontrarle algún interés a leer y que puede sentirse competente, con razonables expectativas de éxito para llevarla a cabo, ya sea de forma autónoma o con ayuda.
- Asimismo, y como ya se ha dicho, es necesario que el lector se sitúe de forma estratégica frente al texto, de modo que pueda involucrarse en los procesos de inferencia, elaboración e integración que fueron mencionados. Ahora bien, para que ello ocurra, los alumnos deben entender que aprender no es fácil, rápido ni automático, sino complejo y gradual. Sin este conocimiento, es probable que se aproximen a los textos de forma bastante superficial, queriendo comprender y aprender a la primera, sin insistencia ni relectura.
- Lo anterior es inseparable de la participación en tareas y textos variados, y cuando se trata de aprender, con mucha frecuencia, lo óptimo serán las tareas híbridas de lectura y escritura (tomar notas, elaborar un esquema, un resumen...).

Las condiciones mencionadas en las respuestas a esta pregunta nos permiten afirmar que no se desprende de la capacidad de leer, sin más, la capacidad de leer para aprender; ello exige intervenciones específicas, como se verá en la siguiente pregunta.

2. Qué características poseen las situaciones de enseñanza que permiten un uso estratégico de la lectura para aprender?

Liliana Tolchinsky: Me referiré a las situaciones de enseñanza que suponemos tienen más probabilidades de generar procesos de aprendizaje a partir de la lectura ya que se trata de una cuestión que aún requiere bastante investigación. Pero antes, es importante cobrar conciencia de que suponer que la escritura no solamente sirve para acumular conocimientos sino para generar más (y nuevo) conocimiento a partir del ya acumulado es, sin duda, una suposición clave de una comunidad letrada. Los miembros de una comunidad letrada esperamos que a partir de lo escrito y no necesariamente por medio de nuevas experiencias empíricas, se puedan descubrir nuevas relaciones, facetas antes desconocidas o soluciones a problemas de todo tipo. La cuestión clave es cómo se construye esta convicción en los aprendices. Qué características tienen las situaciones de enseñanza que contribuyen a construir esta convicción y, a partir de ella, desencadenan un uso estratégico de la lectura para aprender. Lamentablemente,

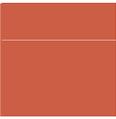
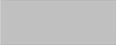
al revisar las actividades de aula de los primeros cursos de primaria con esta condición, veo que la mayoría está encaminada a estimular la lectura expresiva (pronunciación, entonación, fluidez). A pesar de ello, creo que es posible definir, a partir de las actividades analizadas, cuatro características definitorias de las actividades en las cuales se da un uso de la lectura para aprender.

- (1) Se realizan con materiales que se perciben como potenciales portadores de información (de lo necesario para) (ejemplos: un índice de un libro se percibe como portador de información >> se lee para buscar un tema en el texto que lo contiene pero también para organizarse el contenido del propio texto;).
- (2) Ponen en relación varios textos (ejemplos: usar un diccionario enciclopédico para aclarar el sentido de una expresión; leer un periódico para ver si aparece la misma información sobre un partido de tenis que en otro periódico).
- (3) Ponen en relación las diferentes modalidades de producción (ejemplos: leer -y explorar detenidamente- la descripción de una armadura para completar la descripción de un personaje de un cuento; leer el protocolo de excursiones del centro para argumentar en una asamblea de clase, leer para preparar preguntas, leer un cuento para explicar a otro).
- (4) Propician lecturas reiteradas. Tanto las tareas que ponen en relación varios textos como aquéllas que relacionan entre modalidades dan lugar a que se vuelva a los mismos textos más de una vez. Se trata de actividades en las cuales se recurre a re-lecturas como parte de su desarrollo. Volver a leer lo ya leído, consultar un mismo texto varias veces no es un recurso de los alumnos con dificultad sino una parte fundamental de las actividades en las cuales se usa la lectura para aprender.

Javier Rosales: De la pregunta anterior se desprende que las situaciones de enseñanza deben estar en consonancia con lo que ya sabemos sobre lo que supone comprender. Así, entiendo que los contextos educativos deberán promocionar la adquisición y el desarrollo, por parte de los alumnos, de todas las competencias necesarias para enfrentarse con los textos. Es decir, los contextos de enseñanza deberían garantizar el enfrentamiento de los alumnos con múltiples textos que les proporcionen la posibilidad de hacer un uso real de las competencias implicadas en la comprensión.

Isabel Solé: Me sumo a lo dicho, y solo añadiré (o quizá repetiré) lo siguiente:

- Son tareas que han sido pensadas, que responden a unas intenciones; se ha planificado lo que se va a leer, por qué y cómo, y cómo se continuará elaborando el conocimiento a partir de la lectura.

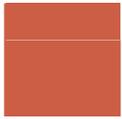

 Docentes

- Son tareas que fomentan la persistencia, la relectura y que promueven un uso combinado de lectura y escritura (y lenguaje oral para argumentar, discutir, convencer, relacionar, integrar...).
- Son tareas que tienen coherencia y continuidad a lo largo y a través del ciclo, de la etapa y de la escolaridad.

3. Leer y escribir a través del currículum: ¿sumar esfuerzos?, ¿integrar esfuerzos?

Javier Rosales: Lógicamente, la promoción de todas las competencias implicadas en la comprensión debería incluir el trabajo con los textos en todas las áreas del currículum. No parece que tenga mucho sentido el trabajo con los textos en un único contexto, para luego generalizar lo aprendido a otros contextos diferentes. En cualquier caso, trabajar la comprensión a partir de los textos específicos de cada materia puede suponer, en algunos casos, cambios importantes en la forma de trabajar de los profesores. Por ello, necesitamos tener un conocimiento de qué es lo que se está haciendo en las aulas para que nuestras propuestas no estén muy alejadas de lo que los profesores suelen hacer habitualmente en ellas.

Liliana Tolchinsky: Si aceptamos que leer para aprender es una meta pedagógica se plantean dos opciones. La primera consiste en desarrollar actividades con este propósito en el área de lengua de manera casi exclusiva. Así, habría que crear situaciones de uso justificado de material auténtico para que los alumnos desarrollen su capacidad de interpretarlos y utilizarlos. Una segunda opción consiste en hacerlo también en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. No son alternativas excluyentes, se complementan perfectamente. Pero no hay duda de que la primera ya se asume como necesaria. La comunidad educativa asume que el desarrollo de la competencia lectora (en sentido amplio) es un objetivo primordial e ineludible del área de lengua. No sucede lo mismo con la segunda alternativa. En general, no se considera que ha de formar parte de las preocupaciones didácticas de las demás áreas curriculares trabajar sobre lectura estratégica. Y sin embargo, en las áreas no lingüísticas es donde resultaría mejor realizar actividades que la promuevan. En ellas se necesita realmente comprender y emplear la información provista en textos para resolver cuestiones de distinto contenido temático (historia, geografía, química, biología, fisiología, matemáticas, física, etc.), y explorar textos de diversas formas retóricas (ensayos, cuestionarios, descripciones, definiciones, noticias periodísticas, listados de instrucciones). A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual hay que tratar de crear la necesidad de leer para aprender, en las otras áreas curriculares se trata de responder a una necesidad que ya existe.

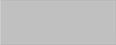


La idea es simple. En lugar de aprender a explorar un índice en la clase de lengua esperando que este conocimiento se aplique en la clase de ciencias naturales, se trata de satisfacer la necesidad real de aprender a consultar un índice para redactar un trabajo de ciencias naturales. De manera similar, en lugar de aprender a organizar una bibliografía en la clase de lengua, habría que aprovechar la necesidad real de organizar una bibliografía para el trabajo de historia. De lo que se trata es de transformar las actividades de lectura y escritura que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas. Un enfoque transversal (a través del currículo) de la lectura contribuye enormemente al desarrollo de la lectura estratégica preservando la especificidad de los distintos campos de conocimiento pero se encontrarán probablemente con numerosos escollos que tendrán que encararse fundamentalmente desde la formación docente.

Isabel Solé: Existe acuerdo en la mesa acerca de que enseñar a usar la lectura para aprender alcanza su verdadero sentido cuando se adopta en un enfoque transversal, que implique a todas las áreas del currículum, tanto en la educación primaria cuanto en la secundaria. Dicho enfoque puede vehicularse de diversos modos; probablemente, el más interesante -pero también el más complejo- es el que parte de un proyecto que pueda vincularse al estudio de algún aspecto de la realidad, aspecto que es abordado desde diversas áreas, materias o disciplinas que hacen intervenir los textos que les son más característicos (ahí se integran esfuerzos). Pero también puede enseñarse a leer para aprender en las diversas áreas en ausencia de proyectos interdisciplinarios, si existe el convencimiento de que hay que hacerlo. En ese caso, el requisito consiste en acordar una adecuada secuenciación que asegure que a lo largo de su formación el alumno tendrá la posibilidad de familiarizarse con aquellos textos, tareas y estrategias más característicos de las diversas áreas (sumar esfuerzos). Por supuesto, ambas modalidades son perfectamente compatibles.

4. ¿Cómo se concilia la intervención dirigida a promover la lectura para aprender con la que busca que los alumnos encuentren sentido a leer y disfruten con la lectura?

Liliana Tolchinsky: La pregunta supone una disociación entre leer para aprender, leer con sentido, y disfrutar de la lectura cuando en realidad una dimensión no puede funcionar sin la otra. ¿Acaso puede alguien aprender de una lectura a la que no encuentra sentido ni disfrute?


 Docentes

La siguiente cita expresa de manera muy sucinta *lo fundamental del asunto*: El fracaso de muchos para leer es menos una cuestión de tener habilidad para hacerlo que de una reticencia a leer por no encontrar placer en ello o por ignorar que la lectura es una herramienta flexible. *"The failure of many to read is less a question of obtaining skill as it is a reluctance to read from lack of enjoyment or ignorance that reading is a discretionary tool"*

Roger Sween <http://www.arrowhead.lib.mn.us/renewal/reading.htm>

Javier Rosales: Es lógico pensar que resulta difícil disfrutar de la lectura sin comprender lo que se está leyendo. Por este motivo, cobra una enorme importancia el que las situaciones de enseñanza aprendizaje que se promocionan en las aulas sean verdaderos contextos para una comprensión lo más completa posible. A mi modo de ver las cosas, esto implica que en muchas ocasiones tenga que ser el propio profesor el encargado de garantizar la comprensión haciendo explícita su forma de enfrentarse con los textos.

Isabel Solé: Disfrutar la lectura y aprender a utilizarla para aprender no son dimensiones opuestas, sino total y circularmente relacionadas: si no se comprende, no se disfruta; si no se disfruta, difícilmente podrá un lector involucrarse en una lectura profunda y comprometida. Disponer las condiciones para que los alumnos aprendan a disfrutar la lectura es un objetivo y un requisito básico para poder cumplir con la finalidad de formar lectores; si bien no se puede "obligar a amar" la lectura, se puede invitar, seducir, animar más o menos, ayudar a los alumnos a hacerse con esta compañera fiel y discreta que te acompaña a lo largo de toda la vida y que siempre está ahí para cuando la necesitamos. Y algo parecido ocurre con el conocimiento, que no es sólo algo de lo que nos apropiamos y utilizamos, sino también algo que respetamos más o menos, que valoramos y queremos, algo cuya apropiación nos hace sentir bien, nos hace disfrutar. La lectura y el aprendizaje poseen una dimensión emocional y afectiva que les es constitutiva y que debe ser considerada en la planificación e implantación de las situaciones educativas, pues con mucha frecuencia son estos aspectos la llave que abre -o que cierra- la puerta hacia usos instrumentales y epistémicos.