

La comprensión lectora

Emilio Sánchez Miguel

Probablemente, la noción de comprensión lectora haya quedado asociada a la resonancia que han tenido en la opinión pública los informes internacionales que muestran que nuestros escolares alcanzan unos logros decepcionantes cuando han de interpretar textos escritos. Estas páginas no tratan directamente de explicar el porqué de esa situación, pero será inevitable que tras aclarar en qué consiste el complejísimo proceso mental que encierra la comprensión de los textos y el largo camino que media hasta llegar a ser un lector competente, podamos enjuiciar con mejores bases el reto educativo que hemos asumido al proponernos universalizar la alfabetización de toda la población. Antes, sin embargo, hay una cuestión previa que debemos atender y que quizás sea la que asalte en primer lugar a alguien ajeno a este tema: cómo es posible saber algo sobre lo que «hacemos mentalmente» cuando nuestros ojos se desplazan silenciosos por la página impresa y extraemos e interpretamos la información contenida en ella. Parece obvio que sin la certeza de que este fenómeno es estudiable, este capítulo tendría muy poco sentido. De esta manera, hay cuatro preguntas que intentaremos contestar en las páginas que siguen: ¿Qué ocurre en nuestra mente

cuando se interpreta un texto escrito? ¿Cómo nos convertimos en lectores competentes? ¿Qué reto educativo encierra el intentar conseguir que toda la población sea competente? A estas preguntas hay que añadir la que sirve de preámbulo: ¿cómo es posible estudiar este tipo de fenómenos de forma rigurosa y válida?

¿Qué hacemos cuando leemos y cómo podemos llegar a saberlo?

Quizás la mejor manera de aclarar cómo puede estudiarse la actividad mental durante la lectura sea presentar sucintamente algunos experimentos y mostrar el tipo de conclusiones que nos permiten trazar. Veamos el primero de los que hemos seleccionado en el que se plantea a los sujetos participantes (adultos universitarios) la tarea de leer un texto muy sencillo como el que sigue:

(1)

Juan se estaba preparando para correr un maratón en el mes de agosto.

Después de hacer algunos ejercicios de calentamiento *se puso (se quitó)* la camiseta y empezó a hacer *jogging*.

Recorrió la mitad del camino alrededor del lago sin demasiada dificultad.

El texto se presenta oración a oración en la pantalla del ordenador, de manera que cuando los participantes del experimento dan por concluida la lectura de una oración presionan el teclado y, de inmediato, aparece la siguiente oración, repitiéndose este procedimiento hasta finalizar toda la lectura. Normalmente se toman los tiempos que median entre cada presión del teclado. En el caso del experimento que ahora estamos relatando [Glenberg, Meyer y Lindem 1987], se compara el comportamiento de los participantes en dos versiones del texto (1). En una de ellas se afirma que Juan «se puso» la camiseta justo antes de empezar el entrenamiento, mientras que en la segunda versión se nos dice que Juan «se quitó» esa misma camiseta antes de iniciarlo. Es importante resaltar que el resto de las oraciones son igualmente compati-

bles desde el punto de vista sintáctico, semántico y pragmático con cualquiera de las dos versiones de la segunda oración.

El momento crítico del experimento reside en que al concluir la lectura de la tercera oración —y tras apretar una vez más el teclado— aparece en el centro de la pantalla la palabra «camiseta», ante la que los participantes deben decidir, tan rápido como puedan, si formó o no parte del texto. Ciertamente, la palabra camiseta apareció en las dos versiones y en la misma posición, pero ocurre que desde el punto de vista semántico, «camiseta» y «Juan» quedan irremediabilmente unidos en una de las dos versiones, mientras que aparecen disociados en la otra ¿Afectará esta diferencia al tiempo que se tarda en decidir si camiseta formó parte del texto? La respuesta es claramente afirmativa: cuando «Juan» y «camiseta» quedan semánticamente asociados, los participantes necesitan 1.150 milisegundos en tomar la decisión, mientras que cuando se lee la versión en la que Juan ya no lleva la camiseta mientras recorre el lago, la respuesta se demora hasta los 1.350 milisegundos: casi un 20% más de tiempo. ¿Cómo interpretar estos resultados?

Parece que mientras los lectores van leyendo e interpretando el significado de las palabras y oraciones del texto, crean simultáneamente en su mente un modelo de lo que allí está siendo relatado o descrito; un modelo en el que los referentes de las palabras del texto «ocupan» un lugar y asumen entre sí ciertas relaciones espaciales, temporales o causales. De ahí que cuando se termina la interpretación de la tercera oración de (1), quienes imaginan a un Juan «vestido», no tienen que verificar si había o no una camiseta en el texto pues «la tienen», ahí, en su modelo; mientras que en la versión «des-camisada», deben recordar su existencia. En otras palabras: la clave es si la camiseta está en el *primer* o *segundo plano de nuestra conciencia*, y si se da este último caso, se necesitan 200 milisegundos para recuperar esa información de la memoria.

Se sobreentiende, y las evidencias así lo avalan, que el modelo que vamos construyendo se va modificando o actualizando a medida que ciertos elementos surgen del texto y otros van desapareciendo. En otras palabras, los lectores no tienen presente, al menos no en primer plano, todo cuanto se ha

ido extrayendo del texto sino más bien algunos de sus elementos que sirven de guía en el proceso de interpretación ulterior.

Siguiendo esa misma metodología podríamos llegar a saber cuán complejos llegan a ser esos modelos. Así, si un lector se enfrenta al siguiente texto:

(2)

El dragón estaba llevándose a rastras a la muchacha. Un héroe llegó y se enfrentó al dragón

cabe plantearnos si además de colocar —siguiendo las instrucciones del texto— a dragones y muchachas (princesas) en ciertas relaciones espaciales y temporales, un lector puede enriquecer ese escenario imaginando —infiriendo desde sus conocimientos— razones para la acción del héroe o algún rasgo del dragón o de la muchacha. Los datos sugieren que los lectores sólo llevan a cabo las inferencias estrictamente necesarias para alcanzar una coherencia entre las acciones o acontecimientos leídos. En (2) esa coherencia queda garantizada infiriendo una razón para la acción del héroe, sin necesidad de considerar con qué se llevó a cabo la acción ni las consecuencias futuras que puedan derivar de ella. Por supuesto, alguien podría detenerse a recrear con todo detalle estos elementos de la escena, pero entonces dejaría de leer y se dedicaría a pensar en lo que ha leído. Recuérdese que intentamos mostrar lo que ocurre mientras leemos y aquí, uniendo todo cuanto hemos expuesto, podemos defender estas tres ideas:

1. Los lectores tienden a construir un modelo mental de lo que leen; un modelo que es actualizado constantemente respecto de los elementos constituyentes (la camisa puede desaparecer y reaparecer) y de las relaciones (temporales, causales, espaciales) que se establecen ellos («el héroe lucha» PARA «salvar a la muchacha»).
2. Esa labor está dedicada a buscar una representación coherente en la que encajen (espacial, temporal o causalmente) los elementos y relaciones establecidas en el texto.

3. Los elementos que no están en primer plano puede ser recuperados de la memoria con cierta rapidez, pero lo cierto es que no pueden considerarse un gran número de ideas o elementos a la vez.

Poco cuesta plantearnos que construir esos modelos con las acciones de un príncipe y un dragón o las más elementales aún de un corredor de fondo puede ser muy diferente de hacerlo cuando nos enfrentamos a materiales más complejos de los que tenemos pocos conocimientos previos. De hecho, lo que sabemos es que en esos casos los lectores tienden a conseguir logros más modestos. Por ejemplo, tras leer un texto en el que se describe el trazado de una ciudad o se establece cómo llegar a un determinado lugar de la misma, un lector puede resumir o recordar ese trayecto pero mostrarse incapaz de hacer alguna inferencia sobre las relaciones entre los elementos de ese trazado. Decimos que, en este caso, los lectores se limitan a derivar o extraer del texto las ideas allí contenidas y que, consecuentemente, alcanzan únicamente una *comprensión superficial* del material. Por el contrario, cuando a partir del texto se construye un modelo sobre la situación referida en sus palabras y oraciones, se habla de una *comprensión profunda*.

Igualmente llamativos son los trabajos que muestran un comportamiento de los lectores que cabe denominar «perezoso»: se les pide que lean un texto que expone información inconsistente, y se observa si hay indicios implícitos o explícitos de que han detectado esa inconsistencia. Valga como ejemplo, el siguiente texto empleado por Otero y Campanario [1990].

(3)

La superconductividad es la desaparición de la resistencia al paso de la corriente eléctrica. Hasta ahora solamente se había conseguido enfriando ciertos materiales a temperaturas bajas, próximas al cero absoluto. Ello dificultaba enormemente sus aplicaciones técnicas. Muchos laboratorios trabajan actualmente en la obtención de aleaciones superconductoras. Y muchos materiales con esta propiedad que tienen una aplicabilidad técnica inmediata han sido descubiertos recientemente. Hasta ahora, la superconductividad ha sido alcanzada incrementando considerablemente la temperatura de ciertos materiales.

Una lectura atenta nos lleva a detectar que lo que se dice en la segunda oración y en la última constituye una flagrante contradicción. En otras palabras, no es posible construir un modelo mental en el que ambos hechos sean compatibles. ¿Qué hacen los sujetos tras leer este texto? Los datos de Otero y Campanario [1990] revelan que buena parte de los lectores fallan a la hora de detectar esta incoherencia y sucumben a la «ilusión» de haber comprendido (3).

Podemos concluir como resumen de este primer apartado que contamos con una amplia variedad de recursos metodológicos que nos permiten obtener de forma rigurosa indicadores comportamentales de los lectores: tiempos de respuesta (latencia), tiempos de lectura, recuerdo, pensamientos en voz alta, registro de los movimientos oculares o las técnicas de neuro-imagen. Más relevante aún, en los últimos 35 años hemos asistido a un importante proceso de acumulación de conocimientos generados mediante esas técnicas de recogida de datos. Lo cierto es que, como ha ocurrido tantas veces en la historia de la ciencia, cuando un fenómeno puede analizarse de forma más precisa de lo habitual, gracias al desarrollo de nuevos instrumentos de observación y de medida, la realidad cobra una perspectiva nueva y lo que en un principio parecía un todo indiviso (la materia, la célula, los acontecimientos históricos o sociales) puede ser descompuesto en elementos (procesos diferentes, en nuestro caso) que contribuyen de forma organizada a ese todo que inicialmente resultaba inaccesible. Veamos en el siguiente apartado qué conocimientos se han generado sobre la comprensión lectora que apoyan la teoría que cabe considerada estándar [Kintsch 1998].

¿Qué es comprender a la luz de estos hechos?

De los experimentos reseñados se desprende que tras comprender un texto podemos crear resultados o representaciones en nuestra mente de diferentes tipos. Acabamos de ver que podemos alcanzar una *comprensión superficial*, si nos limitamos a «extraer» el significado contenido en el texto, y una *compre-*

sión profunda, que *grosso modo* se corresponde con lo que hemos denominado «interpretar» o construir modelos mentales de lo referido en el texto.

Por supuesto, el hecho de que se obtenga uno u otro tipos de representación depende, a su vez, de qué actividad mental llevemos realmente a cabo. Simplificando, podríamos hablar de varios tipos o niveles de actividad mental:

1. procesos locales
2. procesos globales
3. procesos de integración
4. procesos de control (metacognitivos).

Y en función del tipo de procesos que se movilicen, cabe esperar que se produzcan diferentes resultados.

Así, es posible que un lector se implique en *procesos de carácter local*, esto es, en procesos guiados por la solución a problemas inmediatos que surgen durante la lectura:

1. desvelar el significado de cada una de las palabras del texto,
2. interpretar el significado de las oraciones, lo que da lugar a ideas o proposiciones simples, y
3. no perder el hilo de lo que se lee (interconectando cada idea con sus contiguas).

Obviamente, si sólo desplegáramos este tipo de procesos, generaríamos una representación fragmentaria de lo que leemos. Sabríamos, sí, el significado de cada palabra, elaboraríamos también algunas ideas y, consecuentemente, podríamos contestar a otras tantas preguntas específicas sobre lo tratado en un texto, pero no podríamos hacer un resumen de lo leído o resolver nuevos problemas teniendo en cuenta sus contenidos ni, menos aún, detectar y resolver inconsistencias como las que se plantean en (3). Así y respecto del texto sobre la superconducción, podría elaborar estas ideas tras la lectura:

(4)

Hay muchos laboratorios que trabajan en la superconducción

ADEMÁS

La superconducción es muy importante

ADEMÁS

Los materiales pueden estar a bajas temperaturas

Todas las ideas reunidas en (4) proceden del texto leído y apenas hay interconexión entre ellas. En semejante situación, habrá de resultar imposible que el lector repare en la inconsistencia de lo expuesto en (3).

Cabe también que los lectores se impliquen en procesos de carácter global, como:

1. identificar el tema global de un texto, esto les llevaría a saber de qué trata (o al menos de qué no), cuál es el sentido general o qué moraleja encierra,
2. extraer la(s) idea(s) globales,

sin necesidad de proceder a un exhaustivo procesamiento local de cada palabra u oración. ¡Cuántas veces no se leerá de esta manera! Por ejemplo, el lector puede extraer la idea esencial del texto sobre la superconductividad:

(5)

La temperatura de los materiales es crítica para que se produzca la superconducción,

sin tener que reparar en las ideas más específicas allí contenidas. De nuevo, estamos ante una comprensión superficial, pues basta con extraer y seleccionar la idea global del texto sin considerar lo que uno sabe sobre la temperatura, la resistencia, materiales o el movimiento de los electrones. Además, y puesto que no se retienen las ideas específicas, sería altamente improbable que el lector fuera sensible a la contradicción entre dos de esas ideas.

Siguiendo esta misma lógica, cabe que tenga lugar un procesamiento superficial local y global que condujera a un resumen exhaustivo del texto.

Asumiendo un reto semejante, el lector podría llegar a ser consciente de la inconsistencia, tal y como se refleja en lo que sigue:

(6)

La temperatura de los materiales es crítica para que se produzca la superconducción, aunque no queda claro si es necesario que la temperatura sea baja o alta.

Merece la pena destacar que para resolver o reparar esa inconsistencia no basta con una lectura atenta del texto, pues sólo apelando a conocimientos previos y razonando sobre ellos es posible encontrar una solución al dilema en el que una lectura atenta coloca al lector. Esto nos lleva a los *procesos de integración*, que nos permiten crear relaciones entre la información entrante y las redes de conocimiento que tenemos en nuestra mente. Muchas de esas relaciones o *procesos de integración* escapan a nuestro control pues dependen de la afinidad o semejanza entre piezas de información entrante y los elementos que constituyen nuestras redes de conocimientos. En esos casos, esto es cuando hay una rica red de conocimientos previos y se da afinidad entre ellos y la información entrante, nuestra mente avanza veloz a través de las palabras que conforman el texto, desvela sus significados, construye ideas o proposiciones que va conectando linealmente unas con otras y globalmente entre sí, mientras cada uno de esos significados e ideas activan conceptos y estructuras de conocimientos que ya estaban en nuestra mente con lo que, en mayor o menor grado, se modifica nuestra visión del mundo o de la situación tratada en el texto. Todo procede de una forma muy parecida a lo que ocurre cuando contemplamos una escena de la vida cotidiana: también en esos casos, lo que llega a nuestra mente se interconecta de un modo rápido y fluido con lo que ya sabemos y nuestra visión del mundo se ve modificada de un modo casi imperceptible. La lectura de una novela sería un buen ejemplo, y aún lo sería mejor la lectura de un texto que confirma lo que ya sabíamos (una noticia sobre un tema muy conocido). Por supuesto, en estos casos, no todas las ideas acaban teniendo el mismo peso o nivel de activación, pero eso depende de reglas muy elementales de carácter asociativo que escapan, como

antes señalábamos, a nuestro control: simplemente algunas ideas del texto se activan más por estar mejor asociadas a lo que ya sabemos (esto es, tienen más afinidad con las ideas previas) o están muy conectadas con el resto de las ideas derivadas del texto. Como consecuencia, estas ideas se verán activadas repetidamente, mientras que otras encontrarán menos oportunidades y tendrán un papel menor en el resultado final.

No obstante, en muchas circunstancias esos procesos de integración se vuelven más costosos y requieren que nos involucremos tanto en localizar la fuente de los problemas (esa palabra cuyo significado parece imprescindible y nos resulta desconocida, esa sensación de que se pierde el hilo o, de que no sé lo que me quieren decir, ...) como en la búsqueda de soluciones (inferir el significado de la palabra a partir del resto de lo que se sabe y de lo que he leído, inferir una relación que no está explícita en el texto, releer para encontrar un antecedente causal al fenómeno para el que trato de encontrar una explicación, inferir cuál es la idea global que podría dar sentido a lo que estamos obteniendo). En nuestro caso, y suponiendo que se trata de un lector medio, con limitados conocimientos sobre la Física, cabría esperar el siguiente resultado:

(7)

La temperatura es crítica para la superconducción, aunque aquí parece haber un error porque se dice que la temperatura debe ser baja y luego alta, *en realidad debe ser baja porque de esa manera los electrones tienen menos probabilidades de chocar con la red cristalina del conductor.*

La diferencia entre (6) y (7) reside en que en este último caso sí se puede resolver la inconsistencia debido a que el lector cuenta con conocimientos —aunque más bien precarios— sobre la superconducción que le permiten lograr una representación coherente.

En definitiva, cabe hablar de que el proceso de comprensión de un texto tiene lugar en múltiples niveles de actividad:

- Local: acceder al significado de las palabras, construir ideas interconectadas entre sí.

- Global: identificar el tema del que trata un texto, cómo está organizado, qué ideas expresan el significado general, qué relaciones hay entre ellas.
- Integración entre piezas de información del texto y nuestras redes de conocimientos, y aquí convendrá diferenciar entre integración local y global.
- Control de la comprensión: identificar problemas que puedan surgir y repararlos mediante el empleo de estrategias específicas o procesos de razonamiento inferencial y pragmático.

También hemos visto que estos procesos pueden desplegarse de una forma coordinada y fluida, en cuyo caso la comprensión se parecería a lo que hacemos para comprender una conversación banal con un conocido, mientras que en otros es necesaria la esforzada implicación que tiene lugar cuando resolvemos un puzzle.

Sólo queda por aclarar por qué en algunas ocasiones, como ocurre en (4, 5 y 6) desplegamos sólo alguno de esos tipos o niveles de actividad. Una idea clave es que esos múltiples procesos y conexiones de los que estamos hablando tienen lugar en un espacio mental con severas limitaciones de funcionamiento, que únicamente nos permite considerar un número muy escaso de ideas o conceptos a la vez: quizás tan sólo las ideas que encierran la oración que se está leyendo en un momento determinado y la anterior. Eso significa que el proceso de interpretación de la tercera oración de un texto desplazará de nuestra memoria de trabajo algunos contenidos que se hubieran elaborado hasta ese instante provenientes de la interpretación de las dos oraciones ya leídas. Por supuesto, esos contenidos «desplazados» no desaparecen de nuestra mente, pero, y esta cuestión es clave, una vez perdida la condición de estar en primer plano ya no es posible acceder a ellos de manera inmediata y resulta obligado dedicar algunos recursos a recuperarlos. Es decir, restaurar una idea vieja no sale gratis, y esos recursos dedicados a recuperarla no pueden destinarse a interpretar las palabras que siguen llegando a nuestra mente. Recuérdese al respecto el experimento sobre Juan corriendo con y sin camiseta. Así pues, todo a la vez no siempre es posible; ésta es la idea que debemos tener presente para todo cuanto sigue. Y por eso, conscientemente o no, renunciamos a

poner en marcha alguno de los procesos u operaciones en aras de una meta «superior». Por ejemplo, elegimos seguir leyendo, renunciando a conectar unas ideas con otras, simplemente para hacernos una idea de lo que trata el texto; o renunciamos a seguir leyendo y volvemos para atrás mentalmente (recuperando la vieja idea) o físicamente (volviendo a leer el párrafo dudoso); o decidimos hacer una primera lectura superficial para entender lo que dice el texto, por no hablar de los casos en los que el lector se ha habituado a sacrificar una parte de sus posibilidades y renuncia de antemano a una lectura esforzada y comprensiva.

De hecho, es casi un milagro que con esas limitaciones de nuestra memoria, podamos crear una red de interconexiones locales y globales entre lo que se dice en el texto y entre el texto y nuestra mente. Y los milagros son infrecuentes. Lo habitual es simplificar la meta de la lectura: leemos sólo para saber de qué trata un texto, para poder hablar de él, para poder entender otros textos, para saber si es o no importante, y sólo ante circunstancias especialmente exigentes, nos comprometemos en una lectura detenida que ha de llevarnos a releer, repensar, reparar y resolver aparentes inconsistencias o contradicciones entre lo que creíamos saber y lo que dice el texto o entre distintos segmentos del texto. En todo caso, lo que acabamos elaborando en nuestra mente, es decir, la representación que allí creamos, depende de lo que podamos hacer en el limitado espacio mental que nos proporciona la memoria de trabajo.

¿Cómo nos convertimos en lectores competentes?

Sin duda sabemos más sobre cómo se comporta un lector competente que sobre el largo proceso que nos permite llegar a serlo. Veamos qué puede decirse al respecto. En primer lugar, debemos tener en cuenta la naturaleza del reto que deben afrontar los alumnos. Hay aquí dos formas de entenderlo:

Una concepción muy extendida es que los alumnos deben aprender esencialmente a identificar las palabras escritas y a conectar, progresivamente, este logro con su capacidad de comprensión oral. Desde este punto de vista,

la alfabetización es igual a *codificación + comprensión oral* [Gough y Tunmer 1986]. Dicho en otras palabras, lo específico de la lectura es la decodificación, el resto es lenguaje y conocimiento del mundo [Alegría 2006].

Una línea alternativa es asumir que la aparición de la escritura como herramienta cultural cambió nuestra relación con el lenguaje oral y, de rebote, cambió también nuestra mente, hasta hacerla más analítica, auto-consciente y crítica [Olson 1977]. Si asumimos este punto de vista, cabría decir que la comprensión lectora reúne tres competencias distintas: *descodificación + comprensión oral + los recursos* que requiere operar con formas descontextualizadas y distantes de usar el lenguaje como el ensayo, el texto argumentativo o los manuales de instrucciones; formas que pueden encerrar una complejidad que raramente se encuentran en la comunicación oral. Estos recursos específicos de la comprensión de la lengua escrita pueden agruparse en las siguientes:

1. una sofisticada capacidad de *control de la comprensión* (recuérdese el experimento sobre la superconducción),
2. el uso de *estrategias* que permiten reparar los problemas de comprensión que se van detectando durante la lectura, y
3. la *competencia retórica*, entendida como conocimiento y uso del repertorio de señales y marcadores discursivos («por un lado», «más importante todavía») que es posible insertar en un texto complejo y que, llegado el caso, pueden facilitar el despliegue de esa capacidad de control y de esas mismas estrategias mencionadas en los puntos 1 y 2.

Por supuesto, si eso fuera correcto podríamos esperar encontrar alumnos que descodifican bien y comprenden mensajes escritos no académicos, pero fracasan cuando deben leer para aprender. Creemos que para fines prácticos la segunda visión es la correcta y, por tanto, que alcanzar una buena capacidad de comprensión requiere reunir los tres logros indicados.

Mas es importante considerar que reunir semejante puzzle de competencias requiere muchos años de aprendizaje acumulativo. Tomemos como ejemplo de este último punto lo que ocurre con la competencia aparentemen-

te más elemental de todas: la descodificación. Un proceso que nos permita transformar los signos ortográficos de las palabras escritas en lenguaje, de tal manera que cuando una expresión escrita como «casa» llega a nuestro campo visual, el lector puede acceder a cuanto sabe de dicha palabra: cómo suena, qué significa... Este logro es atendido explícitamente en el sistema educativo en los primeros cursos de la escolaridad pero, como enseguida veremos, su plena adquisición se demora muchos cursos más.

Sabemos así que tanto la precisión como, especialmente, la rapidez con la que se reconocen palabras van mejorando paulatinamente a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria. Más importante es saber que incluso al final de la Educación Primaria la velocidad con la que los alumnos leen las palabras predice su nivel de comprensión. De esta manera, si comparamos a dos alumnos con los mismos conocimientos previos, la misma capacidad de memoria de trabajo y la misma habilidad para operar con los marcadores discursivos, el que lea más rápido probablemente comprenderá un poco mejor. Naturalmente, quien comprende un poco mejor tiene más probabilidades de involucrarse en más experiencias lectoras, y esto, de rebote, ocasionará una mecánica lectora más eficaz que ahondará las diferencias previas de los alumnos.

Estos resultados muestran que estamos ante un proceso acumulativo muy prolongado en el tiempo y en el que las diferencias que se van produciendo entre los alumnos respecto de cualquiera de las habilidades implicadas (incluso las más elementales) repercuten en los logros globales. Sobra añadir en este contexto que el resto de las competencias de las que hemos venido hablando requieren también una prolongada experiencia de aprendizaje.

Conocidas las necesidades de los alumnos para llegar a ser lectores competentes, es el momento de prestar atención a la respuesta educativa que encuentran en nuestras aulas. Hay pocas dudas de que los alumnos experimentan una enseñanza explícita y sistemática del código. De hecho, hay evidencias consistentes de que nuestros escolares adquieren con mayor rapidez y facilidad el código debido en gran parte a la sencillez y economía de nuestro sistema de escritura [Alegría 2006]. Los mediocres resultados de nuestros

escolares en la comprensión lectora no pueden explicarse por una iniciación deficiente al aprendizaje de la lectura. Otra cuestión muy diferente es el trato que reciben el resto de las competencias implicadas. Los datos observacionales del modo en el que se desarrollan las lecturas de textos en el aula [Sánchez, García, De Sixte, Castellano y Rosales 2008] sugieren que buena parte de las tareas implicadas en esas lecturas pueden resolverse sin que sea estrictamente necesario una comprensión profunda del material. De la misma manera, las ayudas que se proporcionan van dirigidas más a asegurarse de que se encuentra una respuesta correcta que a ayudar a los alumnos a generarla por sí mismos, a enseñarles, por ejemplo, a reparar en inconsistencias.

¿Estamos fracasando?

Esta pregunta nos lleva inevitablemente a esta otra: ¿somos conscientes de que nunca antes nos habíamos propuesto que toda la población se involucrara en un exigente aprendizaje acumulativo que dura como mínimo diez años? Dicho en otros términos, quizás hayamos minusvalorado la magnitud de la tarea de universalizar competencias lectoras; y si así fuera, correríamos el riesgo de no entender cabalmente la tarea a la que se enfrentan los profesores y nos enfrentamos todos nosotros. Una fuente inapreciable de datos para avanzar en la respuesta a esta pregunta viene de la mano de los datos de informes como PISA.

En rigor, sólo un 10% de los sujetos se muestran capaces de confrontar activamente, y por sí mismos, lo que obtienen de la lectura de un texto con lo que ya saben o con otras fuentes de información. Un 10% no parece tampoco mucho, aunque en la práctica, un porcentaje mucho mayor pueda participar en intercambios que producirán igualmente resultados de alto nivel.

Mas, ¿qué significan estas cifras y conclusiones? Siempre cabrá pensar que es muy poco lo conseguido en relación con lo mucho que se invierte en educación. Por supuesto, los finlandeses pueden consolarse viéndose en primera fila, pero incluso en su caso, un porcentaje apreciable de los alumnos muestra

unos niveles bajos en el uso de la información escrita ¿Por qué aceptar esos resultados? ¿Por qué no aspirar a que TODOS alcancen la pericia mayor?

Hay dos figuras históricas que encarnan los ideales sobre la alfabetización que pueden ayudarnos a entender nuestras pretensiones educativas. La primera de ellas es San Ambrosio Milán, obispo de Milán en la segunda mitad del siglo IV (dC). A él se refiere en sus *Confesiones* San Agustín resaltando el asombro que causaba por ser capaz de leer sirviéndose únicamente del movimiento de sus ojos, prescindiendo —como era entonces lo habitual— de los gestos articulatorios que acompañan la oralización. El segundo personaje es el filósofo hispano-musulmán Averroes que se ganó ocho siglos después el respeto de varias generaciones de estudiosos occidentales por su talento «para hacer suyos» los textos —en aquel período poco conocidos y entendidos— de Aristóteles y recibió por ello el nombre, especialmente gráfico para los propósitos de este artículo, de «El comentador». Llegados a nuestros días, lo excepcional es que alguien no haya logrado reunir las dos competencias encarnadas en tan renombrados personajes. ¡Quién se lo iba a decir a quienes les admiraron! Y así, quienes hoy día no pueden recorrer la página impresa a la velocidad de un rayo pueden ser considerados «enfermos» y quienes no pueden encarar el aprendizaje de nuevos conceptos («comentar») a través de la lectura engrosan las filas del denominado fracaso escolar.

Es indudablemente hermoso que con la educación hayamos querido universalizar un logro inicialmente excepcional, pero asumido este ideal, debemos de inmediato admitir que esa pretensión también es «excepcional», pues en ningún otro caso (en ninguna otra competencia) hemos querido llegar tan lejos. Esta es la reflexión sobre la que queremos llamar la atención. Estamos ante un experimento cultural, ante algo que nunca se ha intentado. Paradójicamente, algo que en realidad debería enorgullecernos, suscita más bien, decepción (¿cómo es que después de diez años de escolarización algunos alumnos no lo consiguen?) y recelos (¿qué está pasando con las «nuevas ideas educativas?»).

Una medida preventiva al desaliento que suele experimentarse al considerar estas cuestiones la proporciona saber que el proceso de adquisición de

competencias complejas, como tocar el violín, dominar el tenis o el ajedrez, se encuentra con problemas parecidos. Por ejemplo, los trabajos de Ericsson [1996] sobre la trayectoria de los que acaban siendo expertos nos dan tres pistas muy relevantes sobre las condiciones que suelen darse. A saber:

1. *La regla de los diez años.* Para llegar a ser expertos en esos dominios se requiere una experiencia de formación muy prolongada en el tiempo.
2. *Un proceso muy selectivo.* Cuando se eleva el nivel de exigencia en el dominio de una habilidad se constata un descenso en el número de personas que la practican.
3. *La práctica deliberada.* Los aprendices deben comprometerse con la tarea de tal manera que busquen alcanzar *la mejor ejecución posible*.

En pocas palabras, llegar a dominar una competencia compleja requiere habitualmente «mucho tiempo, apoyo cognitivo y emocional y un compromiso sostenido con la tarea».

La cuestión no es, sobra decirlo, renunciar a universalizar el dominio de la lengua escrita, sino tomar nota de la extraordinaria novedad de semejante empresa. Y de aquí se desprende una consecuencia de cierta importancia: habrá que descartar la posibilidad de que el camino a seguir pueda determinarse de antemano. Contamos, sí, con un proyecto cultural y político irrenunciable, pero no con todos los elementos necesarios para desarrollarlo.

Referencias

- ALEGRÍA, Jesús, «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después», *Infancia y Aprendizaje*, 29 (2006), págs. 93-11.
- ERICSSON, Karl Anders y LEHMANN, Arthur, «Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptation on task constraints», *Annual Review of Psychology*, 47 (1996), págs. 273-305.

- GLENBERG, Arthur; MEYER, Marion y LINDEM, Karen, «Mental Models Contribute to Foregrounding during Text Comprehension», *Journal of Memory and Language*, 26 (1987), págs. 69-83.
- GRAESSER, A. C.; SINGER, Murray y TRABASSO, Tom, «Constructing inferences during narrative text comprehension», *Psychological Review*, 101 (1994), págs. 371-95.
- GOUGH, P. B. y TUNMER, W. E., «Decoding, reading, and reading disability», *Peer Reviewed Journal*, 7 (1986), págs. 6-10.
- KINTSCH, Walter, *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.
- OLSON, David, «From utterance to text: The bias of language in speech and writing», *Harvard Educational Review*, 47 (1977), págs. 257-281.
- OTERO, José y CAMPANARIO, José Manuel, «Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts», *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (1990), págs. 447-460.
- SÁNCHEZ, Emilio, «¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?», *Textos*, 33 (2003), págs. 62-77.
- SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, Ricardo y GONZÁLEZ, Antonio, «Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have an Effect Under Certain Reading Conditions?», *Journal of Learning Disabilities*, 4 (2007), págs. 290-306.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J. R.; DE SIXTE, R.; CASTELLANO, N. y ROSALES, J., «El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo», *Infancia y aprendizaje*, 2 (2008), págs. 233-258.