

Competencia lectora y aprendizaje

ISABEL SOLÉ GALLART¹

El propósito de esta intervención es aportar algunos resultados generados por la investigación acerca de la comprensión lectora vinculada a tareas de aprendizaje. Para ello, se considera el significado de la competencia lectora en la sociedad actual, que amplía y diversifica el concepto más tradicional usualmente utilizado. Dicha ampliación conlleva necesariamente una revisión del concepto de alfabetización. Desde estas premisas, se discute el nivel de comprensión lectora que alcanzan los estudiantes, tomando como referencia el informe PISA (2003). Con una mirada a los resultados proporcionados por la investigación en este ámbito y la reflexión que provocan, concluiré mi alocución.

LA COMPETENCIA LECTORA

Formar lectores en el siglo XXI exige atender como mínimo a una triple dimensión: enseñar y aprender a leer, a disfrutar la lectura, y a leer para aprender. Dichas dimensiones no tienen carácter consecutivo; en cualquier momento en que se planifican experiencias educativas destinadas a promover la capacidad de leer resulta necesario tenerlas en cuenta. Esta exigencia es coherente con las definiciones acerca de competencia lectora que actualmente se manejan; así, por ejemplo, a los informes de evaluación PISA (2000, 2003; ver OCDE, 2004) subyace la siguiente definición: “*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, el potencial personal y participar en la sociedad.*”

Esta competencia, consecuentemente, se actualiza en textos muy diversos — persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios, hipertextos— que se presentan en formatos y soportes diferentes, que son abordados por los lectores con una variedad de objetivos — para disfrutar, para informarse, para aprender, para resolver un problema práctico, para comunicar a otros... Así, aunque siempre se lea, se lee de forma distinta en función de la combinación de estas variables. Leer no es por tanto una única e idéntica cosa, ni se aprende de una vez, en un ciclo determinado de la escolaridad. Frente a una concepción simplista de la lectura y su aprendizaje, se impone una visión diversa y procesual; aprendemos a leer y continuamos con ese aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad — y a lo largo de toda nuestra vida.

Esta constatación se traduce en diversas propuestas sobre la existencia de distintos niveles de alfabetización, entre ellas las de Wells (1987) o Freebody y Luke (1990). Estos últimos autores establecen los siguientes niveles en la consecución de la alfabetización completa (o de una completa competencia lectora, tal como se definió más arriba):

- ↪ Descodificación, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- ↪ Comprensión del significado, que requiere la activación del conocimiento previo y su relación con las ideas transmitidas por el texto; la identificación de ideas importantes y secundarias y la realización de inferencias.
- ↪ Uso de los textos, que exige conocimiento de los diferentes tipos y géneros de textos y de sus usos para diferentes propósitos y en diferentes contextos sociales y culturales.
- ↪ Lectura crítica, la que conduce a comprender que los textos nunca son neutrales sino que representan perspectivas particulares y excluyen otras. Requiere identificar, evaluar y contrastar diferentes perspectivas, haciendo un uso epistémico de la lectura.

Con frecuencia, la enseñanza de la lectura se restringe a los dos primeros niveles establecidos por Freebody y Luke (1990). Pese a que se diversifican los textos que se ofrece a los estudiantes para leer, es más discutible que la formación proporcione los criterios necesarios para saber elegir y proponerlos con el

fin de aprender, comunicar o disfrutar (y mucho menos para saber elaborarlos). Menos frecuentes aún son las tareas relacionadas con la lectura crítica, necesaria para aprender, además de para otras finalidades. Pese a ello, en general, suele suponerse que una vez que un estudiante “ha aprendido a leer” –entendiéndose por ello que comprende el significado de determinados textos– podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de textos distintos y más complejos –más densos, de estructura expositiva, que presuponen conocimiento específico.

La realidad muestra que dicha suposición está lejos de ser cierta. El informe PISA 2003 ofrece datos por todos conocidos, pero que conviene reexaminar, aún teniendo en cuenta el carácter problemático de todo proceso de evaluación externa. Sin entrar en muchos detalles, se desprende del informe que el 40% de la muestra de estudiantes españoles alcanza los niveles 1 y 2 (14% y 26 % respectivamente), lo que les permite manejarse (peor o mejor) con *tareas de lectura sencillas*, que requieren un tratamiento elemental de la información contenida en textos de escasa densidad, estructuralmente simples y dotados de índices para “marcar” lo más relevante. Dichas tareas consisten en localizar informaciones explícitamente mencionadas en el texto en ausencia de datos distractores; identificar el tema de un texto de contenido familiar; establecer una relación simple entre una parte del texto y la vida cotidiana.

El nivel intermedio (nivel 3) lo ocupan estudiantes capaces de resolver tareas de *lectura de dificultad moderada* (30% de la muestra española). Estos estudiantes, enfrentados a textos de mayor complejidad, localizan informaciones, establecen relaciones entre las ideas que contiene, pueden deducir el tema del escrito y relacionarlo con su conocimiento previo y con aspectos de la vida cotidiana.

Los niveles superiores de lectura (nivel 4 y nivel 5) agrupa al 23% de los estudiantes españoles (respectivamente, el 18% y el 5% de la muestra) capaces de realizar las que se consideran *tareas difíciles de lectura* en textos densos, que incorporan elementos distractores. Estos estudiantes pueden localizar informaciones no evidentes, se involucran en procesos de interpretación y de reflexión teniendo en cuenta de forma simultánea varios criterios, procesos por tanto más complejos que aquellos que exigen los niveles inferiores. Esto les permite manejarse con textos no familiares utilizando estrategias adecuadas para elaborar respuestas correctas que exigen comprensión profunda, elaboración de deducciones e hipótesis, abordaje de la ambigüedad, evaluación crítica y el recurso a conocimiento especializado².

Mientras que los medios de comunicación, así como muchos responsables políticos, se han hecho eco del *ranking*, de la posición de la muestra española en relación a la europea, considero necesario reparar en el hecho de que atendiendo al carácter representativo de la muestra, y a pesar de que un buen número de estudiantes pueden leer, sólo uno de cada cuatro (los que alcanzan los niveles 4 y 5) posee suficientes o buenas condiciones para poder *utilizar la lectura para aprender*. Ello constituye sin duda un dato inquietante, que nos conduce a detenernos en este tipo de lectura.

Lectura para aprender

Lejos de considerar la competencia lectora como una técnica que se aprende y aplica sin más a una variedad de textos, las tendencias actuales consideran que las distintas disciplinas son espacios no sólo conceptuales, sino también retóricos y discursivos, cada una con sus formas específicas de elaborar y comunicar la información. Aprender una disciplina (ciencias, matemáticas, literatura...) implica también aprender a leer y escribir sus propios textos (Carlino, 2005).

Por otra parte, aprender es un proceso que requiere implicación personal y capacidad de autorregulación.

El lector que aprende (Solé y Mateos, en prensa) tiene o establece un propósito claro para la tarea; planificar las estrategias de lectura más adecuadas para alcanzarlo, atendiendo a sus propios recursos y a las demandas específicas de la tarea; supervisa el progreso hacia la meta fijada, detectando eventuales problemas y tomando medidas para resolverlos, y evalúa el resultado de sus esfuerzos. Sin embargo, muchas demandas que los estudiantes reciben en las escuelas e institutos pueden ser resueltas con un aprendizaje mucho más superficial e incluso mecánico, que no se consolida y que suele olvidarse sin dejar huella en la estructura de conocimientos.

Las razones que explican estos hechos pueden ser múltiples, y algunas nos son desconocidas. Sin embargo, tenemos algunas indicaciones sobre las que conviene reflexionar. Diversas investigaciones (Alver-

mann y Moore 1991; Spor y Scheneider, 1999; Bean, 2000) ponen de manifiesto que las tareas para enseñar a usar la lectura para aprender son muy poco frecuentes. Señalan asimismo que las tareas de aprendizaje que involucran la lectura y la escritura presentan niveles de complejidad bastante elevados para los estudiantes. Indican también que la ausencia de un contexto de sentido promueve un uso técnico, superficial, de tareas que estratégicamente usadas podrían generar aprendizajes profundos y relacionados entre sí.

Las tareas de lectura y escritura para aprender.

En una investigación realizada en nuestro país con una muestra de 214 profesores y 646 alumnos (1º y 2º ciclo de ESO, Bachillerato y Universidad) en la que se les preguntaba acerca de las tareas de lectura y escritura para aprender que proponían y realizaban respectivamente, encontramos algunos resultados interesantes, que se resumen brevemente (Solé et al., 2005):

- a. Una mayor variedad de tareas en los niveles inferiores y mayor complejidad en los niveles superiores.
- b. Una mayor diversidad de tareas propuestas y realizadas en ciencias sociales que en ciencias naturales.
- c. Las tareas más propuestas y realizadas son mayoritariamente tareas poco complejas (tomar apuntes, subrayar, reconocer ideas principales, responder preguntas). Dichas tareas requieren leer y procesar un sólo texto, copiar las explicaciones del profesor o fragmentos del texto, exigen niveles muy simples de composición escrita y conducen mayoritariamente a reproducir el conocimiento.
- d. Las tareas que exigen un alto grado de elaboración, integración de fuentes documentales diversas y composición escrita no son frecuentes en ningún nivel educativo, pese a que son reconocidas como favorables para fomentar un aprendizaje profundo y sólido. Entre estas tareas se encontrarían elaborar mapas conceptuales, sintetizar, comentar textos y elaborar ensayos.

Estudios cualitativos realizados en el mismo proyecto de investigación sobre casos específicos de todos los niveles educativos ofrecen resultados que proporcionan nuevos elementos para la reflexión. Entre ellos, señalaremos únicamente:

- a. La presencia de dificultades en la realización de tareas habitualmente demandadas, como el resumen, debidas a:
 - Procedimientos inadecuados: directo; sin lectura previa, sin revisión del contenido a la luz del texto resumido.
 - Reproducción de una secuencia aprendida: leer, subrayar, textualizar, revisar aspectos formales.
 - Ausencia de finalidad que de sentido a la elaboración de resumen.
- b. Las tareas que exigen integrar y sintetizar información de fuentes diversas y composición escrita no son frecuentes en ningún nivel educativo y muy pocos estudiantes logran realizarlas adecuadamente (5%).
- c. Estudiantes con buena competencia y rendimiento en lectura y escritura experimentan también estas dificultades, lo que corrobora el hecho de que no basta con saber leer y escribir para poder usar lectura y escritura para aprender.
- d. Un porcentaje elevado de estudiantes, incluso en niveles superiores, interpreta erróneamente lo leído y no compensa dichos errores porque no revisa.

PARA AVANZAR, A CORTO Y MEDIO PLAZO: PRIORIDADES

En el ámbito de la educación obligatoria, es necesario asumir que la lectura es objeto y contenido de todas las áreas (no sólo instrumento de aprendizaje), en todas las etapas. Para ello, sin perjuicio de otras medidas que con seguridad convendría tomar, es urgente:

- Identificar, en cada área, textos prototípicos, formas de leer específicas y enseñar como leerlos, como autoevaluar y revisar la lectura, como resolver los problemas de comprensión.
- Identificar las tareas híbridas que exigen leer y escribir necesariamente (tomar notas, hacer esquemas, elaborar resúmenes, sintetizar, comentar textos...) más adecuadas para las finalidades del área y comprometerse en su fomento. Estas tareas pueden contribuir provechosamente a la elaboración de aprendizajes sólidos.

- …⇨ Proponer tareas de aprendizaje que tengan sentido, que incluyan una audiencia, que planteen problemas y que no puedan ser resueltas de forma rutinaria.
- …⇨ Cuestionar el carácter determinante que termina poseyendo el libro de texto sobre las actividades que se propone a los estudiantes para aprender. Reivindicar la necesidad de que desde todas las áreas los estudiantes y sus profesores necesiten consultar fuentes distintas, acudir a la biblioteca para trabajar y aprender los contenidos de las distintas disciplinas.

1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona

2. PISA establece un nivel adicional, nivel -1, que incluye a aquellos alumnos que no logran alcanzar el nivel inferior (1). Estos jóvenes (7% de la muestra) manifiestan serias dificultades para localizar una información concreta o para reconocer el tema de un texto sencillo y familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVERMANN, D.E. & Moore, D.W. (1991). Secondary school reading. In M.L. KAMIL, MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D.; BARR, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. II, pp.951-983). New York: Longman.
- BEAN, T.W. (2000). Reading in the content areas: social constructivist dimensions. In KAMIL, M.L.; MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D; BARR, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol.III, pp. 629-644). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (2004) Informe Pisa 2003. <http://www.pisa.oecd.org>
- FREEBODY, P. y LUKE, A. (1990) Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5 (7), 7-16.
- SOLÉ, I., MATEOS, M. (en premsa) Llegir, pensar i aprendre. *Articles*, 41. *Monogràfic "Llegir"*.
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MIRAS, M., MARTIN, E., CASTELLS, N., CUEVAS, I, GRACIA, M. (2005) Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 3, 329-347.
- SPOR, M.W. & SCHNEIDER, B.K. (1999). Content reading strategies: What teachers know, use, and want to learn. *Reading Research and Instruction*, 38 (3), 221-231.