

## APRENDIZAJE

***En este artículo su autora expone una visión interactiva de la lengua según la cual ésta es una actividad cognitiva compleja que puede servir a diferentes finalidades. Entre ellas, una de las más importantes es la de leer para***

*aprender y la de poder utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje autónomo. En este sentido, considera que las estrategias responsables de la compensación de textos permiten el aprendizaje incidental que es producto de la lectura. Considera además que su utilización consciente e intencional las convierte en estrategias de aprendizaje por lo que su uso debe ser enseñando en el contexto de las actividades escolares habituales*

# DE LA LECTURA AL APRENDIZAJE\*

ISABEL SOLÉ\*

**A**unque es buena lectora, Anna no renuncia al cuento que, por riguroso turno, cada noche le lee uno de sus progenitores. De vez en cuando pregunta "¿por dónde vas?" y se fija en el texto, pero lo que cuenta en esta situación es la calidez afectiva y la historia que fluye entre ella y su acompañante. De hecho, no hace muchos días ella reprodujo esta situación con su prima Clara, de tres años. Sentadas una al lado de otra, Anna leía para la pequeña, que escuchaba con atención. Cuando el cuento terminó, Clara tomó otro libro de los que las niñas tenían ante sí y, diciendo "Ahora yo!", abrió el libro y, fijándose en los dibujos, "leyó", para gran regocijo de la niña mayor, una especie de historia, siguiendo con su dedito el texto, en una clara imitación de lo que hacía Anna en la secuencia anterior.

En otra habitación, su hermano Aleix tiene encima de la mesa varios libros de texto, folletos de agencias de viajes, una guía turística, el tomo nº 8 de una enciclopedia general y el correspondiente a "Demografía y población" de una enciclopedia temática destinada a estudiantes de educación secundaria. Con otros compañeros, está elaborando una monografía sobre "Gran Bretaña", cuya finalidad no se limita a la adquisición de conocimientos sobre dicho país, sino que persigue la puesta en práctica de las estrategias que permiten buscar, resumir, organizar y elaborar la información necesaria para cubrir un objetivo. De vez en cuando, Aleix acude al salón y comunica a su madre algunas informaciones que le llaman la atención o que encuentra curiosas.

Ésta -la madre- oscila entre atender a lo que el chico le cuenta y continuar hojeando distraídamente el periódico. Su mirada, cuando puede concentrarse en el diario, se desliza de un titular a otro. A veces, salta del titular a un fragmento de la columna, sin que se pueda prever que vaya a leerla toda o la abandone por otra. Depende. Lo que ya es seguro es que ha reservado el artículo de opinión y el editorial para el final: tanto el articulista como el tema tratado le parecen lo suficientemente apetecibles como para prestarles especial atención.

Esa forma de leer es muy distinta de la que ha tenido que ejercer por la mañana cuando revisaba el manual de un nuevo programa de tratamiento de textos. El tipo de lenguaje utilizado, el hecho de que el manual se encuentre escrito en una lengua -inglés, por supuesto- que no es la suya, la -para ella- complejidad intrínseca del programa, acrecentada por el interés estrictamente instrumental que subyace al aprendizaje de sus rudimentos, la obligan a leer con atención, detenidamente, una cosa tras otra, probando y rectificando, releyendo cuando es necesario.

En las situaciones descritas, y en otras similares y cotidianas -como ésta en la que usted se encuentra implicado- aparece una variable común: sus protagonistas leen. Pero, simultáneamente, en cada una de ellas, la

lectura se ejerce de forma distinta, responde a unas finalidades diferentes y se concreta de hecho en tareas cognitivas diversas. En este artículo trataremos brevemente, en primer lugar, de la lectura en tanto que actividad cognitiva compleja, que implica el uso competente de un conjunto de estrategias. En la segunda parte, nos centraremos, entre los posibles usos que hacemos de leer, en la lectura para aprender, y examinaremos su especificidad.

### Una reconceptualización de la lectura

En las últimas décadas, y sin duda gracias al influjo del paradigma cognitivo, se observa un creciente interés por la lectura, que se traduce en una profunda reconceptualización de ésta, de lo que es y lo que supone su dominio, así como de su función instrumental, es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes.

Hoy nadie duda acerca de que leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso a través del cual el primero interpreta los contenidos que éste aporta. Tal vez considere usted que esa afirmación no contiene nada revolucionario. Casi podría decirse que responde al sentido común, a lo directamente observable. Sin embargo, hay que tener en cuenta que con frecuencia se ha considerado que leer es "decir" lo que está escrito, o bien se ha asimilado la lectura a las necesarias -pero no suficientes- habilidades de descodificación, asumiéndose que una vez que el lector puede leer todas las palabras de un texto la comprensión de su significado está asegurada. Esta postura en torno a la lectura, en la que se incluyen teorías y autores diversos, ha sido denominada "modelo bottom up" (de arriba a abajo) porque sus adeptos defienden que la lectura conlleva un procesamiento de la información de tipo secuencial y jerárquico, el cual se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...), lo que permite comprender el texto en su conjunto. De forma coherente con estos presupuestos, se considera que la enseñanza debe enfatizar el conocimiento y el uso competente de las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías, lo que resulta imprescindible para acceder a los textos y a su significado. De esa relación que postulábamos entre lector y texto, la aproximación *bottom-up* favorece claramente al segundo.

Probablemente, como reacción a esa visión un tanto reduccionista, y en su polo opuesto, aparecen nuevas formas de entender la lectura, que atribuyen al lector, a sus conocimientos previos y a sus expectativas el protagonismo más absoluto en detrimento del texto. Éste es el factor menos privilegiado en el binomio lector/texto, característico de la lectura, que reposa en las hipótesis que el lector elabora. En las acepciones más radicales de esta postura -que se conoce con el nombre de "mo-

de lo top down" (de abajo a arriba) porque en ella se considera que el procesamiento del texto a niveles inferiores (palabra, letra) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior- se cuestiona la utilidad y conveniencia de enseñar las habilidades de descodificación y se insiste en cambio en las unidades significativas y en la comprensión.

Ambas posturas, que aquí hemos descrito de forma injustamente sumaria<sup>1</sup>, han tenido su momento estelar y sus adeptos, y ambas han influido en la investigación y en las propuestas de enseñanza de la lectura. Seguramente al lector de este artículo no le habrá costado mucho esfuerzo identificar en el modelo bottom-up postulados que subyacen a los métodos llamados sintéticos ni relacionar los métodos analíticos con el modelo top-down. Por otra parte, a ambas subyace parte de razón, y ambas se muestran claramente insuficientes para explicar lo que sucede de verdad cuando se lee. Como pone de manifiesto esta vieja cita de Strange (1980, 392-393):

"Si la lectura fuera exclusivamente top down sería muy improbable que dos personas leyieran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (...) la lectura no puede ser exclusivamente bottom-up. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc..."

La concepción interactiva de la lectura (Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987) establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información -textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales- para construir el significado del texto. De la relación característica que se establece en la lectura entre el lector y el texto, ambos elementos aportan, ambos son importantes, pero el que dirige es el lector. Por ello, los procesos top-down, procesos conceptualmente dirigidos (Norman y Bobrow, 1979), aseguran que la información coincidente con las hipótesis del lector será fácilmente asimilada, mientras que los bottom-up -o procesos dirigidos por los datos (Norman y Bobrow, 1979)- se responsabi-

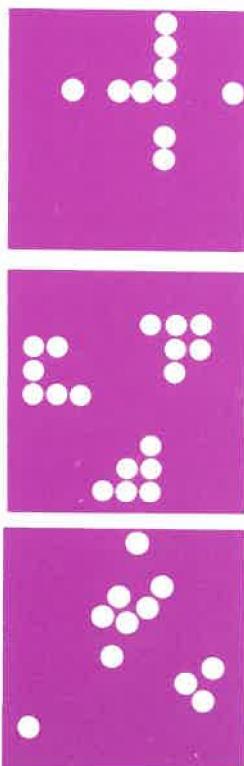
**"La concepción interactiva de la lectura establece que leer es un proceso mediante el cual el lector eficiente utiliza diversas fuentes de información -textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales- para construir el significado del texto"**

lizan de que se muestre atento a las informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto o que representan una novedad.

En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.

Resulta complicado definir lo que significa "comprender". Todos experimentamos situaciones en las que comprendemos lo que escuchamos, leemos o vemos, y otras en las que nos sentimos inundados de cierta perplejidad, o llanamente, de ignorancia ante un texto, un discurso oral o una obra plástica: no lo comprendemos, no acabamos de comprender. En la comprensión intervienen con toda probabilidad muchos elementos que afectan tanto al sujeto que quiere comprender como al objeto de su comprensión. Para la psicología cognitiva, o para una parte de ella, comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican. Estos esquemas, o representaciones que poseemos en un momento determinado acerca de un objeto, hecho, concepto... (Coll, 1983) constituyen los fundamentos de nuestro conocimiento, del sistema humano de procesamiento de la información, los ejes de nuestra comprensión. Ante un texto, el lector, para comprender, debe aportar los esquemas de conocimiento adecuados para integrar y atribuir significado a la información que el texto aporta; naturalmente, en el curso de ese proceso, dichos esquemas pueden sufrir cambios, desde leves modificaciones hasta revisiones profundas y enriquecimientos continuos.

Si las cosas son así, nos encontramos desde luego muy lejos de un problema de traducción. Leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable "movimiento intelectual", en el que seleccionamos, utilizamos y modificamos nuestros conocimientos. De ahí el poder de la lectura no sólo para entusiasmarnos y con-



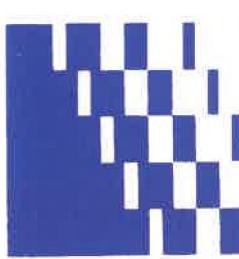
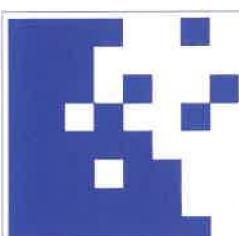
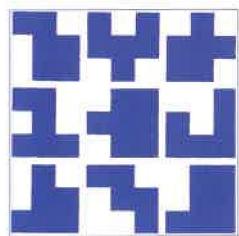
© ARMIN HOFMAN

ducirnos por derroteros insospechados y fantasiosos sino también para algo quizá menos poético pero igualmente fascinante: para aprender. *Aprendemos* cuando leemos, y con mucha frecuencia, además, leemos para aprender.

De este modo, y si volvemos nuestra atención a los lectores con cuyas distintas actividades de *lectura* iniciábamos este artículo, podemos concluir que todos ellos aprenden algo mientras leen, aunque ese algo sea distinto para cada uno: mientras Anna aprende que a través de la lectura puede disfrutar de hermosas historias -y de la compañía de su padre-, su madre aprende a utilizar un nuevo programa *informático* y atiende a las novedades del día. Clara, por su parte, está aprendiendo a desentrañar esa misteriosa actividad que mantiene a los *adultos* y a algunos niños mayores absortos ante un papel o un libro; por supuesto, también aprende a disfrutar con la lectura que otros hacen para ella. Y no cabe duda de que Aleix aprende *contenidos* específicos a partir de los libros que consulta para confeccionar su trabajo.

## Lectura y aprendizaje

La actividad intelectual responsable de la comprensión y de ese aprendizaje "incidental" que provoca la lectura reposa, como todos los *procesos cognitivos*, en fenómenos de categoría distinta (Flavell y Wellman, 1997, citados por Pozo, 1990). Por una parte, la lectura exige la presencia de unos "procesos básicos" (atención, discriminación, memoria...) que no son *específicos* de la actividad de leer y que constituyen un substrato igualmente necesario para otras *actividades* intelectuales. Además, como ya hemos dicho, para leer y comprender resulta necesario disponer de "*esquemas de conocimiento*", es decir, de conjuntos de representaciones más o menos organizados y complejos sobre el tema que es *objeto de lectura* o sobre temas afines, que facilitan o, a veces, por sus características, dificultan la comprensión. A todo ello hay que añadir las "estrategias" o actividades que el *sujeto* pone en marcha para conseguir su propósito, que en el caso que nos ocupa es comprender e interpretar un texto escrito. Por último, la "metacognición" aporta *información* sobre el proceso emprendido, información que puede ser utilizada por el sujeto para regularlo y ajustarlo progresivamente. En el ámbito de la lectura,



© ARMIN HOFMAN

**"Para la psicología cognitiva, comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican. Estos esquemas constituyen los fundamentos de nuestro conocimiento"**

la metacognición nos hace estar alerta y nos indica -cuando ello sucede- que no comprendemos, o que en el texto hay una palabra o frase que no corresponde al contexto. Así, podemos realizar las acciones necesarias para solucionar la *dificultad* encontrada y reorientar la lectura.

Con estas denominaciones u otras similares -por ejemplo, la que a los procesos básicos añade la propuesta de distintos tipos de conocimiento: declarativo, procedural y estratégico o condicional- se pone de manifiesto la existencia de los distintos fenómenos y procesos implicados en el *aprendizaje* y en la comprensión. Los límites entre unos y otros no son siempre nítidos y claros. Para lo que nos ocupa en este artículo, es interesante constatar que mientras que algunos autores distinguen entre "*estrategias*" y "*metacognición*", para otros las estrategias en sí mismas o el pensamiento estratégico implica los componentes *metacognitivos*. En mi opinión, y siguiendo a Pozo (1990), las estrategias de aprendizaje necesariamente deben ir acompañadas de componentes metacognitivos que permitan al sujeto *planificar* y evaluar su actuación. Sin este componente, resulta abusivo hablar de estrategias y es más adecuado considerar que el aprendiz ejecuta o ejercita de forma fundamentalmente mecánica el curso de una acción.

Tal vez el lector de este artículo se pregunte qué tiene que ver todo eso con Anna, Aleix y los demás. En mi opinión, mucho, pues la lectura es sin duda alguna un interesante ejemplo de *actividad* intelectual que incluye los distintos "fenómenos" o procesos a que nos hemos referido. Dado que ya aludimos a la presencia de los procesos básicos y a la función del *conocimiento* declarativo en la lectura, a continuación nos ocuparemos de las estrategias y de los componentes metacognitivos a ellas asociados. De hecho, cuando se posee una habilidad razonable para la *descodificación*, la comprensión de lo que se lee depende, según Palincsar y Brown (1984), de la presencia de tres condiciones:

- de la claridad y coherencia de los contenidos de los textos, de la familiaridad con su *superestructura* y de que el léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable;

- del grado en que el conocimiento previo del lector sea *pertinente* para el contenido del texto (de lo que hemos llamado más arriba

*"Leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable "movimiento intelectual" en el que seleccionamos, utilizamos y modificamos nuestros conocimientos. Aprendemos cuando leemos y, con mucha frecuencia, además, leemos para aprender"*

"conocimiento declarativo" o "esquemas de conocimiento");

- y de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, para detectar errores y para encontrar vías de solución para ellos. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), he sugerido que dichas estrategias son las siguientes (Solé, 1992):

1. Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:

- a) comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿qué tengo que leer? ¿por qué/para qué tengo que leerlo?.

- b) activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate: ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé

acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme -acerca del autor, del género, del tipo de texto...-?

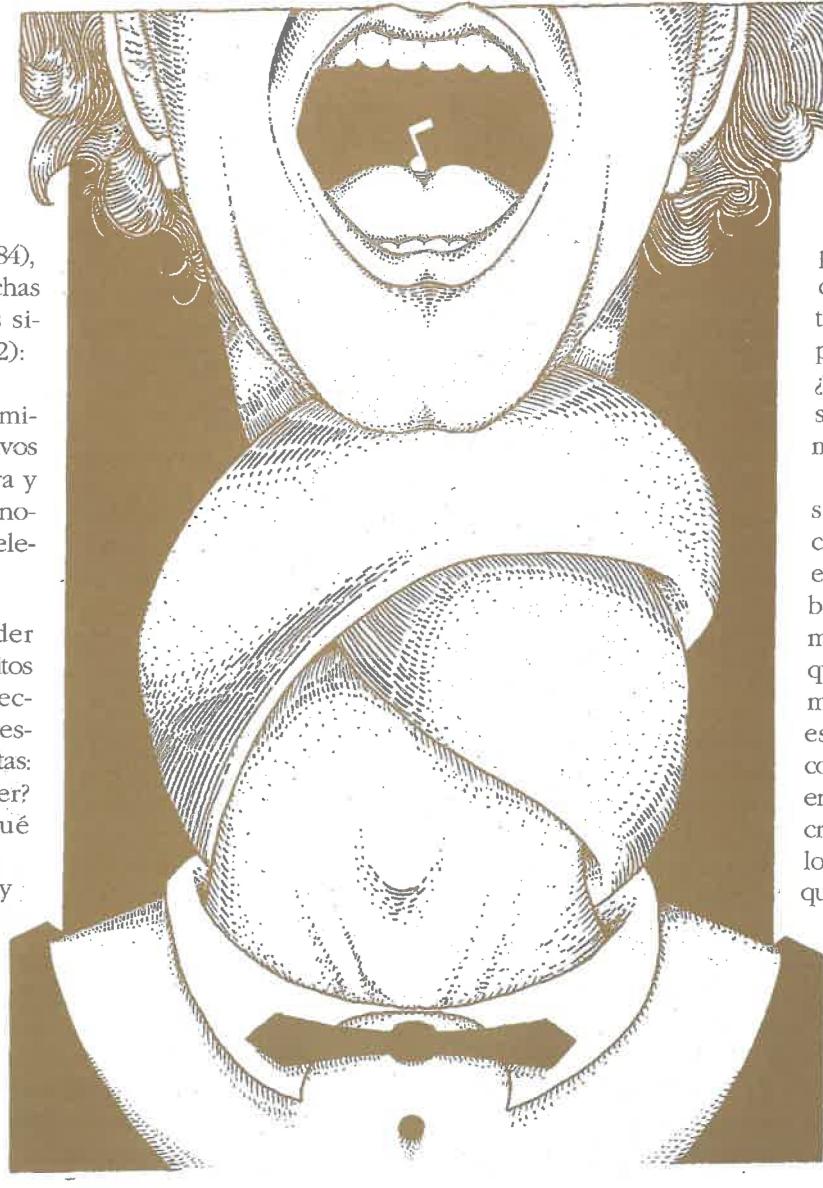
2. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender:

- c) elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones: ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?...etc.

- d) comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación: ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo -apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de este otro? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

-e) evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el "sentido común". ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?...etc.

3. Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar,



y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura:

- f) dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; véase a): ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle o por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?

[Eventualmente: g) elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras (Bereiter y Scardamalia, 1987): ¿qué

informaciones son fundamentales y cuales prescindibles? ¿en función de qué criterios selecciono, omito o generalizo la información? ¿qué aporta el texto que yo no sabía? ¿cómo organizo las ideas fundamentales y lo que me aporta en un texto que tenga sentido?].

Por supuesto, mientras leemos no estamos interrogándonos continuamente acerca de lo que hacemos - acerca de la finalidad que perseguimos, de lo que vamos comprendiendo y de lo que no, acerca de la coherencia del texto...-. A pesar de ello, estas estrategias subyacen a nuestra lectura y las utilizamos de forma inconsciente, de modo que mientras leemos y comprendemos no ocurre nada y el procesamiento de la información sucede de un modo automático.

Sin embargo, cuando en el texto aparece algún obstáculo, cuando encontramos alguna palabra que nos indica que el zorro se ha dejado cocer demasiado y no se añadió el docal necesario, se abandona el estado de "piloto automático" -como espero que le haya ocurrido hace un momento con las cuestiones culinarias un poco alteradas que interfirieron en el texto- y dedicamos procesamiento adicional para calibrar el obstáculo e intentar solucionarlo.

Ello nos puede conducir a releer una frase o su contexto, a inferir el significado de determinada palabra o expresión, a elaborar hipótesis plausibles con nuevas premisas... Nos encontramos entonces en un estado estratégico, caracterizado por la intencionalidad de resolver dudas y ambigüedades y por la atención que prestamos a nuestra propia comprensión. En este estado somos perfectamente conscientes de lo que perseguimos y nos mantenemos alerta, evaluando si las acciones que ponemos en marcha son las adecuadas para la consecución de nuestros propósitos. Las características de autodirección, planificación y autorregulación, propias del pensamiento estratégico, se ponen de manifiesto en estas situaciones.

Por lo demás, cuando leemos con la finalidad de aprender, esas estrategias deben ser conscientemente actualizadas, de modo que permitan al lector establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que le aporta el texto, cuestionar su conocimiento, modificarlo y ampliarlo, y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a contextos distintos. En ese sentido, podemos considerar que las estrategias de lectura, cuando leemos con la finalidad de aprender -como hace Aleix ante los libros de consulta, o su madre para aprender el nuevo procesador de textos- devienen estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett y Shucksmith, 1987) son actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar. Cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente una técnica, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos. Por ello, tanto la *autodirección* -presencia de un objetivo y conciencia de que existe- como la *planificación* -anticipación y previsión de los pasos necesarios para alcanzar la finalidad deseada- y el *autocontrol* -supervisión y evaluación de las propias acciones en función de los objetivos, modificándolas si es preciso- son componentes fundamentales de las estrategias.



Entendidas de este modo, como ya vimos, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente vinculadas a la metacognición: capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla. Es la presencia del *metaconocimiento* lo que permite dirigir y regular nuestra actuación, utilizar unas u otras estrategias de aprendizaje, valorar su adecuación y la conveniencia de insistir en ellas o de sustituirlas. De ese uso, que al menos en parte está determinado por las exigencias que formula *la tarea* y por el sentido<sup>2</sup> que los alumnos le atribuyen, depende que su aprendizaje tienda hacia un polo más superficial -cuyo *objetivo* reside en la memorización literal de la información- o más profundo -en el que se pretende comprender el contenido, diferenciar lo esencial de lo secundario, abstraer significados....-

En el caso de la lectura, y ciñéndonos al ámbito de la escuela, es evidente que los alumnos se ven confrontados con muchísima frecuencia a la necesidad de *aprender* a partir de textos. Cuando se trata de aprender, el texto escrito presenta la ventaja frente a otro tipo de informaciones -por ejemplo, orales- de su permanencia y de que el lector puede volver sobre él, manipulándolo y organizándolo según le convenga; sin embargo, como contrapartida, se encuentra desprovisto del contexto que envuelve *lo oral* y que facilita su explicitación. Conviene no olvidar, además, que las tareas escolares requieren no sólo que los alumnos aprendan, sino que muestren, a través de múltiples medios (sesiones de preguntas y respuestas orales, elaboración de deberes, de controles, de dossiers, monografías...etc.), que han aprendido.

Lo que hemos afirmado hasta aquí pone de relieve que de la *competencia* en lectura no se sigue, automáticamente, la competencia para usar *la lectura* como instrumento de aprendizaje. Las estrategias responsables de la comprensión, que cuando leemos funcionan de forma *automática*, deben ser usadas conscientemente cuando lo que se persigue es el aprendizaje. En ese caso, es absolutamente necesario que los alumnos tengan una idea clara de lo que se pretende que aprendan y, llegado el caso, de los *criterios* con los que se va a evaluar su aprendizaje. Nadie puede disponer adecuadamente los medios para aprender si no sabe cuáles son sus *objetivos* de aprendizaje.

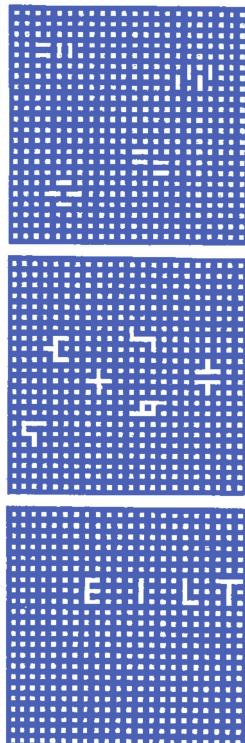
Algo similar ocurre con la aportación del *conocimiento previo*. El aprendizaje se construye sobre lo ya construido. De aquí que el

**"Cuando leemos con la finalidad de aprender, esas estrategias deben ser actualizadas, de modo que permitan al lector establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que le aporta el texto, cuestionar su conocimiento, modificarlo y ampliarlo"**

alumno que se enfanta a un texto con la finalidad de aprender determinados contenidos necesite seleccionar y actualizar sus conocimientos anteriores, estar atento al grado en que se ajustan a lo nuevo, y examinar su coherencia y relevancia. En todo este proceso, las estrategias de *autointerrogación* y las que conducen a *seleccionar los aspectos fundamentales* que contiene *el texto*, y que son pertinentes para el objetivo que se persigue, tienen una función *primordial* en la posibilidad de aprender. Es muy frecuente que para los alumnos todo sea igualmente importante -como lo muestran sus *subrayados* con impactantes colores-, probablemente porque no está muy claro para ellos qué tienen que aprender (y si eso no está claro, ¿con qué criterio se va a omitir o *seleccionar* determinada información? ¿cómo podrá elaborarse un *resumen* que no sea una copia, con algunas palabras menos, del texto original? ¿cómo va a poder utilizarse dicho resumen para estudiar?).

En definitiva, todo esto tiene que enseñarse en la escuela, y en el contexto de actividades en las que tenga sentido aprenderlo. Es frecuente que a los alumnos se les pida que "estudien", que "hagan un resumen", o que "elaboren un trabajo", sin que se les ofrezcan muchas indicaciones acerca de las estrategias que implican estas *complejas* actividades. También son frecuentes los lamentos de docentes de todos los niveles educativos por la *escasa competencia* de los alumnos para resolverse de forma autónoma con objetivos de *aprendizaje*. Deberíamos pensar que esa competencia autónoma, personal, sólo puede ser el fruto de una intensa actividad *interpersonal*, en cuyo transcurso los alumnos pueden aprender a aprender por su cuenta (Fort y Lázaro, 1993). Únicamente en la medida en que se incorporen actividades que permitan ese aprendizaje podremos esperar que los alumnos lo interioricen.

En la escuela, los alumnos tienen que aprender que *leer para aprender* se parece, pero no es lo mismo, que leer para disfrutar, o para seguir unas instrucciones. Cuando leemos para aprender, nuestra lectura suele ser lenta y por lo general, repetida; por ejemplo, al estudiar, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una *visión general* y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a *autointerrogarse* sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos,



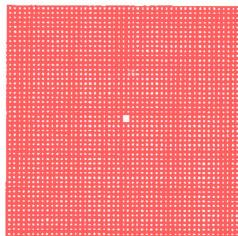
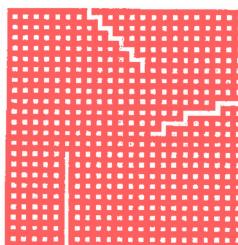
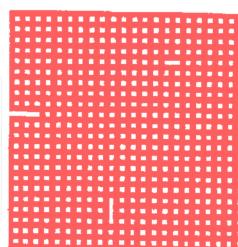
© ARMIN HOFMAN

complicados o polémicos, a efectuar reca-  
pitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar,  
a elaborar esquemas, a tomar notas, a elaborar  
resúmenes sobre lo leído y aprendido. Hay  
que aprender también a anotar las dudas que  
pudieran haber surgido, así como a emprender  
acciones que permitan subsanarlas o dirigir  
posteriormente actividades de estudio.

Ello conduciría sin duda a revisar ciertas  
ideas de escaso fundamento -se aprende a  
leer en tal ciclo-; a reubicar determinados  
contenidos -como los "cursos de técnicas de  
estudio"- en contextos significativos y funcionales;  
y a cuestionar pintorescas y frecuentes prá-  
cticas, como la que conduce a ofrecer en el  
aprendizaje de la lectura textos de estructura  
narrativa, con la que el alumno se encuentra  
familiarizado, y a proponer, para que apren-  
dan, textos descriptivos o expositivos, cuyas  
características le son fundamentalmente des-  
conocidas. Muchas veces, además los textos  
escolares se prestan particularmente mal a un  
uso estratégico (porque constituyen un  
conjunto abigarrado de "ideas principales"  
que no se dejan seleccionar; porque son di-  
fíciles de resumir...).

## Conclusión

Aunque de forma necesariamente breve,  
lo escrito hasta aquí pone de manifiesto que  
la lectura es mucho más que un conjunto de  
habilidades de descodificación. El dominio  
auténtico de la lectura, de forma que los lec-  
tores sean capaces de utilizarla para disfrutar  
con ella y para aprender por su cuenta, exigen  
un tratamiento educativo serio -que no abu-  
rrido- de este contenido, que permita hacer  
de ella una compañera interesante, divertida  
y fiel para toda la vida, con la que compartir  
tareas y ocio. Hoy sabemos lo suficiente  
como para que las propuestas educativas en  
torno a la lectura trasciendan su aprendizaje  
inicial y se comprometan con su uso instru-  
mental. Para ello, como hemos afirmado, ha-  
brá que abandonar muchos mitos e ideas bien  
arraigadas -la lectura "es" del primer ciclo;  
la lectura se trabaja en lengua; "hacer" biblioteca  
es importante, pero cuando falta tiempo,  
habrá que dejarla...-, y proceder a un análisis  
y reflexión compartidos, desde los distintos  
ciclos de la escolaridad obligatoria y no obli-  
gatoria, para construir un proyecto que ase-  
gure que todos los alumnos van a tener acceso  
a algo tan útil, tan cotidiano y tan entrañable  
como leer.



© ARMIN HOFMAN

**"Las estrategias de aprendizaje son actividades intencionales sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas. Cuando usamos estrategias tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto"**

## Notas

(1) El lector interesado puede consultar los textos de Alonso y Mateos (1985) y Solé (1987).

(2) En el capítulo de SOLE, I. (1993) "Disponibiliad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en C. Coll y otros *El constructivismo en el aula*. (Barcelona. GRAÓ) puede consultarse una explicación acerca de la relación entre el sentido que se atribuye a la tarea de aprender y los enfoques de aprendizaje que finalmente se adoptan.

(\*) Este capítulo sintetiza e integra ideas expuestas en otros textos de la autora, especialmente en:

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

Solé, I. (1993) *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, 216, 25-27.

(\*\*) Isabel Solé pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-402 10 46, ext.: 3257).

## Referencias bibliográficas

ADAMS, M.J.; Collins, A.M. (1979) A schema-theoretic view of reading. En R.O. Freedle (Ed.) *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, NJ.: Ablex Pub. Co.

ALONSO J.; MATEOS M.M. (1985) Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19

BEREITER, C.; Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Ass.

COLL, C. (1983) La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll (Ed) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 183-201

DANSERAU, D.F. (1985) Learning strategy skills. En J.W Segal y otros (Eds) *Thinking and learning skills*. Vol I. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

FORT, R., Lázaro, Q. (1993) ¿Enseñas o evalúas?. *Aula de innovación educativa*, 20, 31-36.

NISBETT, J.; Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

PALINCSAR, A.S.; Brown, A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

POZO, J.I. (1990) Estrategias de aprendizaje. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 199-221.

SOLÉ, I. (1987b) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.

SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

SOLÉ, I. (1993) La disposición para el aprendizaje y el sentido. En VV.AA., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

STRANGE, M. (1980) Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. *The Reading Teacher*, 33 391-397.