

Hoy se asume que leer implica necesariamente comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de éste. No se trata de cantidad, sino de calidad.

COMPRESIÓN LECTORA

JOSÉ A. LEÓN, RICARDO OLMOS, M^a MAR SANZ

e INMACULADA ESCUDERO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Hoy no nos cabe la menor duda de que leer es un instrumento que nos resulta de vital importancia para adquirir conocimiento, para acceder a la cultura y participar en ella. Todo ello supone un reconocimiento de que el material escrito, el discurso escrito, sigue siendo el principal sistema de transmisión organizado de conocimientos. Este papel tan vital nos debe hacer conscientes de la importancia trascendental que posee la lectura en el mundo educativo, social, cultural y laboral, así como en el propio enriquecimiento personal (León, 1996; Vizcarro y León, 1998). Tanto es así, que muchos países desarrollados o en vías de desarrollo están dedicando mucho tiempo y esfuerzo a la investigación sobre este tema. Un esfuerzo reciente ha sido el realizado por el proyecto PISA, que se viene aplicando desde el año 2000 en todos los países de la OCDE en busca de asumir criterios comunes sobre la evaluación de la competencia lectora.

La lectura ya no se identifica tanto con la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir per se, sino como sinónimo de una comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee en base a alcanzar los objetivos y metas pro-

puestos por el lector, ampliar sus conocimientos e, incluso, ser socialmente más participativo. Esta perspectiva de la lectura es la que asumiremos aquí y que identificamos también como competencia lectora.

De manera general, podríamos señalar que este cambio ha ido surgiendo de manera paulatina. Así, en tan sólo las dos últimas décadas, la concepción de la lectura se ha ido modificando al pasar de un enfoque casi exclusivamente centrado en la adquisición de las habilidades más básicas en el inicio del proceso lector y en aspectos más relacionados con las disfunciones que pudiesen producirse en ese período, a otra concepción más amplia, que abarca prácticamente a todo tipo de lectores y que se centra, fundamentalmente, en los procesos de comprensión (véase a este respecto, León, 2004 a y b; Montanero y León, 2001; León, 2009). Este cambio pausado ha ido parejo a la constatación actual de un mejor entendimiento de los numerosos y complejos procesos mentales y contextuales que intervienen en la lectura. Hoy se asume que leer implica necesariamente comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de éste. Este acto conlleva, sobre todo, impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Para completar este proceso, nuestra actividad mental se ocupa de dotarle de coherencia, esto es, de cierta lógica o sentido válido para poder ser entendido e interpretado. Pero esta extracción del significado conlleva transformar, por así decirlo, los símbolos lingüísticos en símbolos mentales y generar diferentes representaciones mentales de naturaleza abstracta (e.g., conceptos, relaciones entre conceptos). Todo ello supone un importante esfuerzo, porque nos obliga a realizar múltiples subprocesos que deben darse conjuntamente, mediante los cuales integramos información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa, a la vez que volcamos buena parte de nuestros conocimientos previos con el objeto de dotar de coherencia, de cierta lógica, de un contexto o de un hilo argumental lo más apropiado posible sobre aquello que leemos (León, Escudero y Olmos, en prensa).

COMPRESIÓN COMPLETA

La comprensión de un texto implica una actividad cognitiva importante, un esfuerzo que requiere de las demandas mentales más exigentes. Tanto es así que, dependiendo de que todos o sólo algunos de esos procesos se pongan en funcionamiento, podemos hablar de una comprensión adecuada o de una comprensión fragmentada. La obtención de una comprensión completa de un texto requiere que el lector agregue información complementaria de su propio conocimiento, con el objeto de verter aquella información que no fue explicitada en el texto y hacerla coherente. Este proceso permite al lector integrar, a través de la realización de inferencias y de su actividad reflexiva, la información del texto con el resto de su conocimiento. Este nuevo conocimiento resultante es lo que denominamos modelo mental que, en una situación ideal, resulta aplicable a nuevas situaciones en las que el lector puede resolver problemas no anticipados. Durante todo este proceso, el control de la comprensión de las palabras y oraciones, la detección de problemas de comprensión y de las acciones para resolverlos, se convierten también en otros elementos indispensables que, denominados genéricamente conciencia metacognitiva, también forman parte de la estrategia de lectura. Esta estrategia metacognitiva es de tal importancia que hace que el profesor interesado en mejorar dichas estrategias en sus alumnos o lectores, deba conocerlas previamente.

La lectura y comprensión así entendida se identifica entonces con las formas de entablar relaciones inteligentes entre el que comprende y el objeto de la comprensión, y como resultado de una interacción entre varios factores: los procesos cognitivos que afec-

tan a la comprensión misma, estos, las operaciones mentales que se llevan a cabo, los conocimientos de los que se dispone, la información entrante y las demandas o el contexto de la tarea.

PROBLEMAS DE COMPRESIÓN

Hoy sabemos con certeza que los problemas de comprensión se producen en buena medida como consecuencia de una inhabilidad lectora, muchas veces iniciadas desde una clara desmotivación del alumno, que suele ser el denominador común del fracaso académico en cualquiera de sus fases y desarrollo. Aunque la solución no resulta fácil de encontrar, baste señalar aquí que cualquier forma de mitigar este problema de comprensión tan enquistado, pasa obligatoriamente por ofrecer situaciones de aprendizaje que, mejoradas por la enseñanza explícita, incidan en tareas que exijan reestructuración cognitiva, tareas que conlleven una actividad mental reflexiva sostenida, y que afecte tanto a las actividades desarrolladas en el aula como a los materiales didácticos de los alumnos. Es más, este problema también ha trascendido al ámbito extraacadémico, convirtiéndose también en un problema social. Por ello, las dificultades lectoras corresponden a un problema enormemente complejo que afecta de manera transversal al alumno y en cuyo estudio están implicadas múltiples áreas de conocimiento y también, cómo no, múltiples especialistas. Pero todo ello pasa, necesariamente, por disponer de herramientas útiles que precisen un diagnóstico correcto.

De manera paralela y como consecuencia de lo anterior, este cambio escalonado en la concepción de la lectura está afectando también a la forma de evaluarla. Así, puede observarse cómo en estos últimos años se ha venido

produciendo un profundo cambio en la manera de evaluar y valorar los diferentes aspectos que intervienen en la lectura. Si bien inicialmente la evaluación se dirigía casi exclusivamente a evaluar las habilidades más básicas de los jóvenes lectores, el interés se ha ido desplazando en los años noventa hacia otras que miden el grado con el que los estudiantes dominan sus respectivos currículos (e.g., el estudio TIMSS), para finalizar en estos últimos años en actividades dirigidas a evaluar cómo las personas somos capaces de aplicar conocimientos y destrezas ya adquiridas a situaciones "más abiertas", más cotidianas y aptas para la vida (véase a este respecto el informe PISA, INCE, 2003, 2004). En este sentido ya comienzan a aparecer en nuestro país pruebas que comienzan a comercializarse como es la prueba de comprensión lectora, ECOMPLEC (León, Escudero y Olmos, en prensa), y que en el futuro no muy lejano serán las nuevas alternativas que complementarán la concepción de la comprensión y competencia lectora actual.

PARA SABER MÁS

INCE, *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. MEC. Madrid, 1997.

INCE, *Conocimiento y destrezas de los alumnos de 15 años. Resultados en España del estudio PISA 2000*. MEC. Madrid, 2003.

INCE, *Resumen de los primeros resultados en España*. Evaluación PISA 2003. MEC. Madrid, 2004.

LEÓN, J.A., *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Aique, Buenos Aires, 1996.

LEÓN, J.A., *¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?* *Psicología Educativa*, 10, 2, 101-116, 2004.

LEÓN, J.A., *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

VIZCARRO, C. Y LEÓN, J.A. (Coords.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Pirámide, Madrid, 1998.