

REFLEXIONES

¿POR QUÉ LAS PERSONAS NO COMPRENDEN LO QUE LEEN?

WHY PEOPLE DO NOT UNDERSTAND WHAT THEY READ?

JOSÉ A. LEÓN¹

Fecha de Recepción: 22-02-2003

Fecha de Aceptación: 03-03-2005

RESUMEN

La concepción actual de la competencia lectora se ha modificado extraordinariamente durante las últimas décadas. Más que asumirse dentro de la etapa inicial de la adquisición lectora, el estudio de la lectura afecta a todo el ciclo vital. En este trabajo se analiza esta nueva concepción de la competencia lectora basada en los tipos y niveles de conocimiento, y se plantean algunas cuestiones relativas a la función del psicólogo dentro de este nuevo planteamiento.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, Competencia lectora, Tipos de conocimientos, Estrategias, Tipos de textos, Diseño de textos, Modelos de intervención educativa..

ABSTRACT

Current conception of literacy and reading comprehension has changed dramatically over the last few decades. Rather than being limited to the initial reading acquisition, research

¹ Este escrito corresponde a un extracto de la conferencia impartida por el Dr. José A. León de la Universidad Autónoma de Madrid en el COP de Madrid el pasado 12 de febrero de 2004.

¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?

on reading concerns the whole life span. On the basis of this new conception, this paper examines reading comprehension and literacy at various levels and types of knowledge. Additional questions are raised concerning the role of psychologists within this new approach.

KEY WORDS

Reading comprehension, Literacy, Types of knowledge, Reading strategies, Types of texts, Text design, Reading intervention models.

Hace relativamente poco tiempo que venimos constatando un mejor entendimiento de los numerosos y complejos procesos mentales y contextuales que intervienen en la lectura, lo que nos está haciendo modificar poco a poco su concepción inicial. De manera general, podríamos señalar que ha habido un cambio paulatino en la concepción de la lectura 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, puesto que abarca prácticamente a todo tipo de lectores y que se centra, fundamentalmente, en los procesos de comprensión. De manera paralela, este cambio 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, INCE, 1997), 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).

Actualmente, tanto la concepción lectora como su evaluación, se han ampliado hasta tal punto que hoy constituyen lo que se denomina como la «cultura lectora», como una habilidad básica sobre la que se desarrolla toda una actividad cultural, mediante la cual las personas nos desenvolvemos y aplicamos nuestros conocimientos y estrategias lectoras en múltiples contextos de la vida diaria de manera más o menos eficiente. 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 propuestos 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 como competencia lectora.

PUNTO DE PARTIDA

Esta estrecha relación entre lectura y comprensión nos plantea cuestiones acerca de cómo abordar un viejo problema aún no resuelto y que atañe muy especialmente al ámbito académico, aunque también al labo-

ral. Este antiguo problema se podría resumir en cómo los alumnos a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen o, cómo a pesar de que dedican tiempo y esfuerzo a desarrollar tareas escolares, no consiguen adquirir nuevos conocimientos de manera eficiente. La base de esta cuestión es enormemente compleja ya que alude a múltiples factores que afectan a todo el sistema educativo. Uno suele preguntarse cómo, al igual que existe un momento (aunque extraordinariamente escueto en nuestra vida académica) en el que dedicamos todos nuestros recursos al aprendizaje de la lectura y escritura, no exista otro igual en el que se instruya eficazmente sobre cómo esos mismos mecanismos de la lectura y escritura permitan acceder, comprender y aprender nuevos conocimientos, para extraer con éxito el contenido de cualquier fuente de información.

Hace ya algún tiempo que apuntábamos alguna referencia en esta misma dirección refiriéndonos a la lectura de la prensa (véase León, 1996) o a la incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje (Vizcarro y León, 1998). En estos estudios se analizaban dos factores estrechamente relacionados. Por un lado y como es bien sabido, la cultura icónica ha proliferado de manera exponencial en los últimos años y con ella, también crecen hábitos de ocio alternativos como los videojuegos, Internet o la televisión en detrimento de la lectura. Por otro, que la incidencia de estos factores culturales de carácter icónico están afectando a otros de carácter cognitivo y cuyo déficit produce efectos tales como un esfuerzo desmedido al leer o una incapacidad de concentración. Este hecho puede estar incidiendo (aunque creemos que sólo en parte) en la

¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?

creación de un tipo particular de lector, el lector perezoso, capaz de descifrar pero no de leer, capaz de memorizar pero incapaz de comprender (León, 1996). El problema en el que se cristaliza este lento trasvase de hábitos de ocio es que acaba constituyendo un círculo vicioso en el se produce un abandono progresivo de la lectura como consecuencia de un menor entrenamiento lector y de un aumento de la dificultad comprensiva, lo que conlleva, a su vez, a una actitud negativa hacia la lectura que invita a un mayor abandono de la lectura.

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 una concepción psicológica y educativa de la lectura muy distinta de la actual, de 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 (y fuera de ellas), como a los tipos y diseños de los materiales didácticos con los que se enfrentan los alumnos. Pero para llevar a cabo este objetivo tan importante, debemos tener presente que este problema nos atañe a todos los docentes y especialistas, tanto los que pertenecen a la enseñanza primaria y secundaria, como los que nos dedicamos a la enseñanza universitaria. Como veremos más adelante, este problema de la comprensión se ha extendido también por todo el ámbito universitario y suele ser un común denominador del fracaso académico en cualquiera de sus fases y desarrollo. Es más, este problema también ha trascendido al ámbito extraacadémico, con-

virtiéndose también en un problema social y laboral. Por ello, las dificultades lectoras corresponden a un problema enormemente complejo que afecta de manera transversal a muchas personas y en cuyo estudio están implicadas múltiples áreas de conocimiento y también, como no, múltiples especialistas.

LA LECTURA Y SU CONCEPCIÓN TRADICIONAL

El problema al que hemos mencionado no tiene una solución fácil. Se trata de un problema enquistado que afecta a un amplio sector de la población y cuya solución requiere inicialmente de una concepción radicalmente diferente de la lectura, de su concepción psicológica y educativa y de una implicación en ella más allá de los primeros cursos de primaria.

Actualmente, en el mundo educativo la concepción de la lectura sigue anclada en un pasado quizás demasiado lejano. Pero lo que llama poderosamente la atención es que esta concepción suele ser el denominador común en todos los ámbitos educativos. Ya en la universidad son frecuentes algunos comentarios entre profesores acerca de cómo sus alumnos universitarios no saben expresarse correctamente y se preguntan cómo han podido sortear los controles de secundaria. Comentarios parecidos pueden escucharse en secundaria cuando los profesores imbuidos en los contenidos de sus asignaturas se preguntan como una buena parte de sus alumnos no entienden tales contenidos, cómo no poseen aún las herramientas básicas necesarias para leer correctamente quejándose, igualmente, de la permisividad con la éstos alumnos

acceden a secundaria. Así seguiríamos en la cadena educativa descendente hasta dar con los «verdaderos» culpables: Los profesores del primer curso de Primaria. Ellos son los que, a juicios de los demás profesores, tienen la responsabilidad de enseñar todas estas herramientas básicas de la lectura, sin reparar en que tales estrategias básicas no son suficientes para alcanzar un nivel de competencia adecuado y que su implicación, la implicación de cada docente, resulta esencial para ese largo y duro proceso de adquisición de una competencia lectora eficiente. La concepción educativa que se desprende de estos comentarios acerca de la lectura y de la forma en que se adquiere se asemeja a la forma en que cargamos un nuevo programa en nuestro ordenador. En otras palabras, la lectura se asume como una actividad meramente instrumental, que se «instala» de una vez y para siempre en el primer curso de primaria y que, una vez instalada, debería funcionar de manera correcta en cualquier contexto o situación.

Excepto en contadísimos casos, la concepción más extendida que tienen los psicólogos esta muy pareja a esta perspectiva educativa. La lectura suele identificarse con el lenguaje y su desarrollo (adquisición lectora), y sus desarreglos suelen asociarse a una disfunción o dificultad producida por causa orgánica u conductual (e.g., dislexias). Se busca así una causa clínica que afecta a los niveles iniciales del desarrollo de la lectura, en su fase de adquisición. Aunque es cierto que puede ser uno de los problemas reales, su repercusión y su representación resulta insignificante si la comparamos con todo el proceso de adquisición de la lectura. Esta concepción queda aún más desplazada si admitimos

que, en los últimos años, este problema adquiere una nueva cara con la llegada masiva de nuevos alumnos cuyo problema, más que asociarse a una disfunción, es más bien la de integrarse a una cultura y educación a la que inicialmente no pertenecen como consecuencia de una emigración obligada. En otros muchos casos, el problema viene de la propia desmotivación del alumno como consecuencia de un desajuste en el contexto donde se produce y de las demandas que se le solicitan.

Actualmente la lectura, lejos de esta concepción educativa y psicológica que acabamos de señalar, se identifica como un proceso enormemente complejo, en el que entran en juego un importante grupo o niveles de representación, tipos de conocimiento, estrategias, motivación, planes de escritura,...), y que afecta a todo el ciclo vital. Es más, el proceso de lectura no se acaba nunca pues continua desarrollándose a lo largo de la vida. Este proceso de lectura se complica aún más pues también implica una amplia actividad interactiva, ya sea entre la información entrante y la disponible, ya sea entre los distintos niveles de procesamiento (desde los más superficiales como el acceso léxico a otros que conllevan la actividad semántica y significativa), ya sea entre los distintos tipos de conocimiento y entre los distintos tipos de comprensión. Todo para conseguir el valor más preciado de la lectura. Comprender lo que se lee y extraer así el significado.

UNA CONCEPCIÓN ALTERNATIVA DE LA LECTURA

De manera general, las teorías y modelos psicológicos más actuales tratan de

explicar la lectura aludiendo al fenómeno de la comprensión, asumiendo además la participación de diversas estructuras mentales que, como la memoria o la percepción, producen ciertas limitaciones de procesamiento en la información obtenida. Por otro lado, estas teorías y modelos tratan de analizar también las diferentes operaciones mentales que, como los tipos de representaciones o estrategias, el lector obtiene fruto de lo que lee y de lo que aporta desde sus conocimientos. Las conclusiones a las que se llegan tratan de ser confirmadas de manera empírica evaluando la influencia de factores tales como el contexto, las metas del lector o la influencia de las características del texto o de la tarea.

Hoy se asume que comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de éste, implica 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., proposicional, 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 (León, 1996), 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.

Recientemente, lo que viene constituyendo el corazón del debate en los círculos de la comprensión es vincularla con esta actividad inteligente como resultado de un razonamiento orientado a la necesidad de establecer, en todos los niveles, la integración de relaciones de coherencia posible entre las diferentes partes del texto. Por ejemplo, Singer, Graesser y Trabasso (1994) conciben la comprensión de un texto como un proceso de naturaleza explicativa. Todo ocurre como si el lector buscara permanentemente respuestas a la pregunta ¿por qué? Este procedimiento resulta necesario para construir una representación globalmente coherente y, en este caso, causalmente coherente.

Al igual que ocurre con la escritura o con el aprendizaje, la lectura y la comprensión son claros ejemplos de procesos enormemente complejos que requieren de un largo camino para alcanzar un nivel de competencia adecuado. 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 profunda o de una comprensión superficial. La obtención de una comprensión del texto en su nivel más profundo 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 refle-

xiva, 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 o escritor interesado en mejorar dichas estrategias en sus alumnos o lectores, deba conocerlas previamente.

TIPOS DE CONOCIMIENTOS Y TIPOS DE COMPRENSIÓN

Cuando se habla de comprensión se suele aludir a una categoría única, a un concepto singular que encierra todas sus posibles acepciones. Algo similar ocurre con el conocimiento o con el texto. Pero en realidad comprensión, texto y conocimiento son términos que engloban múltiples tipos. De los tipos de comprensión posibles hemos optado por seleccionar aquellos que están relacionados con la lectura y con los diferentes tipos de texto. Resaltamos los siguientes:

A) Comprensión *empática*: Somos capaces de entender los sentimientos y emociones de los otros, lo que conlleva una vida mental e intencional. Tanto es así, que esta comprensión nos lleva irremediablemente a identificarnos con algún personaje de una

historia, a introducirnos dentro de su piel y compartir sus sentimientos y emociones, sus éxitos y fracasos. Este hecho se produce muy tempranamente, constituyendo un tipo de comprensión esencial en niños de corta edad.

B) Comprensión *orientada a una meta*: Como también ocurre en el caso anterior, estos tipos de comprensión se nutren de un conocimiento social y cultural compartido sobre sentimientos y acciones humanas. En ambos casos se trata de una comprensión de los otros que se corresponde con la posición defendida por Tomasello (1999), en la que cada individuo puede imaginar por sí mismo e introducirse «en el zapato mental» del otro. Pero en este caso puede comprenderse la conducta humana del otro en términos de motivos, propósitos e intenciones. Y esta comprensión puede argumentarse en términos de una explicación funcional y también causal. Los cuentos, fábulas, narraciones, artículos de prensa y algunos textos discontinuos (e.g. campañas de sensibilización social) suelen ser los tipos de textos que generan este tipo de comprensión.

C) Comprensión *simbólica y conceptual*: La comprensión también se relaciona con el lenguaje y sus significados, con la estructura, organización y estilo del discurso oral y escrito, y también con otros símbolos que, como los religiosos o ideológicos, condicionan la comprensión final de lo leído. Implica, por tanto, todo tipo de conocimiento y teorías previas (conocimiento del discurso, teorías implícitas e intuitivas, sesgos ideológicos, religiosos, deportivos,...), afectando también a todos los niveles del lenguaje (léxico, gramática, conceptos, metáforas, moraleja,...). En relación con el discurso

escrito, este conocimiento implica una sensibilidad hacia su estructura, hacia los géneros del texto e incluso en aspectos más pragmáticos (e.g. estilo de escritura, objetivo del escritor, el uso de la ironía, el humor, del sentido crítico,...). Por ello, puede decirse que este tipo de comprensión se genera ante cualquier tipo de texto, incluyendo también los diálogos.

D) Comprensión *episódica y espacial*: Este tipo de comprensión se relaciona tanto con la información espacial descrita semánticamente en el texto como con los diferentes tipos de expresión gráfica explicitada (fotos, dibujos, diagramas, esquemas, tablas, mapas,...). Implica un tipo de conocimiento sobre el mundo que demanda, además, de una orientación espacial y simbólica. Las partes descriptivas y espaciales de los textos, las imágenes incluidas en textos continuos como prácticamente todos los textos discontinuos (e.g., chistes, cómics, tablas, diagramas, dibujos, mapas,...), inducen este tipo de comprensión.

E) Comprensión *científica*: En este tipo de comprensión prima la dimensión cognitiva. En ella, las explicaciones poseen un fuerte contenido causal y un importante grado de abstracción, basándose en teorías científicas bien construidas y hechos bien articulados que resultan coherentes. Implica también opiniones con el fin de convencer, persuadir o hacer creer, aspectos que ya se trataron ampliamente en el capítulo segundo de este libro, como fue el conocimiento explícito. Teorías, modelos científicos o el conocimiento relativo a muchos dominios específicos pertenecen a este grupo. Este tipo de comprensión promueve un buen número

de analogías, como también induce el uso de un razonamiento lógico, analítico, objetivo, deductivo, simbólico y espacial. Los ensayos, textos académicos, libros de textos y algunos textos discontinuos (tablas, gráficos, mapas conceptuales, diagramas de flujo,..) son buenos ejemplos de los tipos de texto que facilitan este tipo de comprensión.

F) Comprensión *metacognitiva*: El lector también conoce directamente su grado de comprensión, lo que adquiere un valor funcional, pues con esta información el individuo sabe a cada instante si el estudio de un fenómeno requiere mayor o menor número de recursos o grado de esfuerzo cognitivo. Ello implica un metaconocimiento, aunque pueda haber situaciones en que este conocimiento no ocurra necesariamente. Por ejemplo, suele suceder que una persona tenga la experiencia subjetiva de comprender, cuando ésta, en realidad, no se alcance desde un punto de vista informativo. Hay estudios que han constatado la impresión de personas que dicen comprender perfectamente un texto en el que, de hecho, hay dos cláusulas contradictorias (e.g., Glenberg, Wilkinson y Epstein, 1982), o un supuesto físico que contiene una o más inconsistencias (Otero y Kintsch, 1992). Se trata, según estos autores, de una ilusión cognitiva, esto es, de una comprensión fenomenológica. Pero la comprensión (o incomprensión) metacognitiva va acompañada de sentimientos. Así, existen sentimientos de confusión, de frustración o, incluso, de anticipación cuando nos enfrentamos a algo que no comprendemos, o de satisfacción y confianza cuando tenemos la sensación de haber comprendido una información determinada. Este conocimiento se adquiere como fruto de la información autobiográfica acu-

mulada acerca de nuestras propias cogniciones, sobre la forma de orientarla y sobre el control que se tiene de las mismas. Se produce con todo tipo de textos.

CONCEPCIÓN DE COMPETENCIA LECTORA

Si a la comprensión se le atribuye la propiedad de dotar de coherencia a lo leído o de construir un nivel determinado de representación mental, a la competencia lectora se le vincula con el conjunto de habilidades básicas y conocimientos que se requieren para ser eficiente en la vida diaria. De esta manera, la competencia lectora eficiente depende de la habilidad para decodificar textos, para comprender el significado de las palabras o la propia estructura gramatical donde se sostiene para obtener, al menos, un nivel superficial básico. Pero, de igual manera, esta competencia eficiente también depende de la habilidad para leer entre líneas, de reconocer los propósitos o la intención del texto, de identificar los recursos que ha utilizado el escritor para expresar la información o interpretar el significado de las estructuras y características específicas del texto, como es el género. Esta competencia, por tanto, abarca tanto la habilidad para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto como establecer las relaciones con el contexto en que aparecen. El lector debe ser también capaz de establecer una cadena de razonamiento, comparar y contrastar información del texto, diseñar inferencias, identificar y comprender la ironía, la metáfora y el humor, detectar matices y sutilezas del lenguaje, reconocer las diversas maneras en que los textos pueden ser elaborados para persua-

dir e influir, y relacionar lo que leen los alumnos con su propio conocimiento y experiencias.

Vista de esta manera, la competencia lectora a la que nos referimos aplica y utiliza el conocimiento disponible de manera muy versátil y eficiente en un amplio rango de contextos que se extienden más allá de lo educativo. Esta competencia debe permitir desarrollar diferentes tipos de tareas de lectura, tales como la formación de una comprensión amplia y general de lo que se lee, recuperar información específica, generar una interpretación o una reflexión sobre el contenido, o sobre la forma del texto.

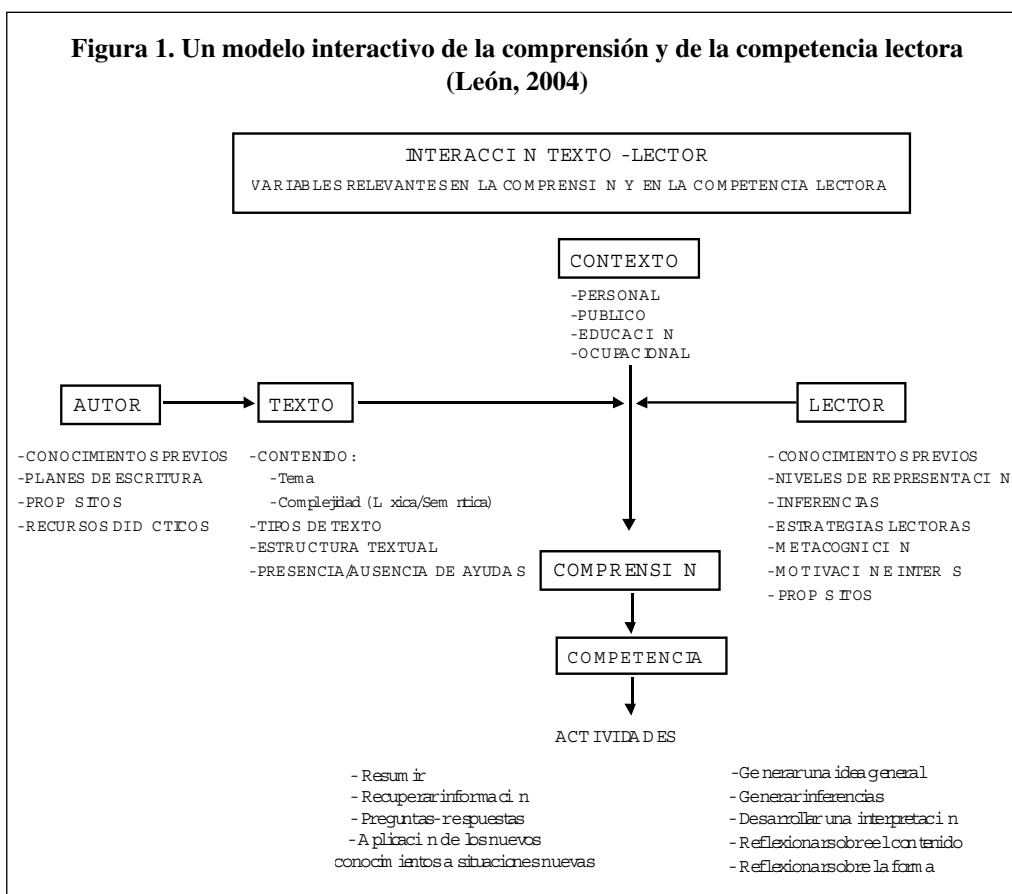
LA IMPLICACIÓN DE UN PUZZLE INTERACTIVO DE LA LECTURA

La lectura, vista desde nuestro punto de vista, se produce como consecuencia de una comprensión significativa y se realiza a través de una competencia efectiva. En estos términos, la lectura se concibe hoy como un proceso mental complejo e interactivo, a través del cual el lector construye activamente una representación del significado, poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos y con su propia actividad reflexiva (León, 1996, 1999, 2003). La comprensión final del texto viene entonces producida por la conjunción de, al menos, tres factores. De un lado, las características del material escrito, expresadas no sólo en los diferentes niveles lingüísticos, sino también por su contenido y su estructura. Así, en este lugar podríamos situar todo lo que dependiese del texto y del escritor para optimizar su comunicación

¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?

(véase figura 1). Dentro de este apartado se introducirían aquellas técnicas que resultasen útiles para resaltar la estructura del texto, simplificar su contenido o mejorar su organización. Todo ello redundaría en una mejor activación de los conocimientos previos del lector, a la vez que permitiría la construcción de la macroestructura del mismo. Por otro lado, se sitúan las características del lector, sus conocimientos y los procesos mentales que debe realizar para generar un nivel de representación mental lo más rico y coherente posible, así como las habilidades lectoras

que utiliza para extraer dicha información del texto. Este apartado incluiría las estrategias que el lector aplica al enfrentarse a la lectura del pasaje. Esta destreza del lector no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica, en la que paulatinamente se van automatizando los procesos superficiales y ello va a permitir una mayor dedicación de los recursos cognitivos a la tarea de comprensión. Esta habilidad, lejos de ser un proceso cerrado, continúa desarrollándose en la edad adulta con la adquisición progresiva de nuevos conocimientos.



Por último, la toma de conciencia y la apreciación del contexto en que se construye el texto, así como la habilidad para aplicar el conocimiento, comprender y utilizar las habilidades específicas en un dominio determinado en un amplio rango de contextos relativos al mundo y fuera del aula se considera, también, otro factor esencial. Dentro de la competencia lectora, los contextos de aplicación, tales como lecturas de uso personal (e.g., cartas), de uso público (e.g., documentos oficiales), para el trabajo y la educación (libros de texto, informes especializados, etc.), los lectores deben comprender los escritos desde todas y cada una de estas situaciones.

Todos estos aspectos que aparecen en la figura 1, participan muy activamente en la obtención de una comprensión coherente (véase León 1996, 1999, 2004) y deben tenerse en cuenta en cualquier modelo interactivo de la comprensión como el que aquí se muestra. Cada uno de estos factores ha sido estudiado de manera independiente, analizando su peso específico en el complejo proceso de la comprensión. La idea esencial que se pretende transmitir es que si se conoce la competencia lectora de la que dispone el lector, las características del texto y el contexto de lectura, pueda predecirse el nivel de comprensión que obtendrá el lector. Esta triple perspectiva, texto, lector y contexto educativo, nos será útil en el desarrollo de este marco teórico.

FACTORES DEL TEXTO: LOS LIBROS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y EN LOS PLANES DE ESCRITURA

Buena parte de la dificultad del lec-

tor para extraer el significado se origina en la fuente de la información. La forma en que se expresa, la carga léxica y/o semántica, el grado de abstracción en el que está escrito, la ausencia de una organización clara y estructurada ..., son factores que pueden alterar el curso de la comprensión. El contenido escolar suele incrementar la dificultad comprensiva al tratar con una terminología abstracta, conceptual, y que requiere de estrategias lógicas necesarias para extraer adecuadamente el nivel de explicación dado en el texto. Este es un handicap que debe ser asumido por los escritores que desarrollan su tarea en la elaboración de textos científicos/académicos. El escritor puede y debe hacer más inteligible el material escrito que produce.

El nivel de conocimiento que poseen los lectores potenciales a los que va dirigido un determinado texto se revela como un factor determinante. Si el conocimiento que se demanda es excesivo, el lector tendrá una dificultad añadida para establecer los puentes necesarios entre el conocimiento demandado y su conocimiento disponible. En muchos textos académicos se asume como objetivo de lectura introducir un mayor nivel de conocimiento de los que poseen los alumnos. Inicialmente no hay nada que objetar, puesto que el libro debe proporcionar nuevos conocimientos. Pero en muchos casos, este aspecto se constata en un descuido excesivo de los planes de escritura, en la poblada densidad conceptual que aparecen en sus páginas o en su pobre nivel de cohesión. Todo ello hace difícil, sino imposible, enlazar causalmente los distintos elementos y alcanzar un grado satisfactorio de comprensión. Si por el contrario, el nivel que demanda el texto es muy inferior al que posee el lector, el texto no le

¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?

aportará nuevo conocimiento, resultándole demasiado obvio y escueto (véase a este respecto León y Slisko, 2000).

El autor, por tanto, debe tratar de conocer al grupo de lectores potenciales al que sus escritos van dirigidos. Los textos científicos de divulgación suelen ser un buen ejemplo sobre cómo facilitan al lector menos competente comprender los problemas científicos sin tener una competencia especializada. Este objetivo puede conseguirse a través del uso de señales lingüísticas explícitas que indican las relaciones de cohesión en el texto o, en su ausencia, facilitar inferirlas. Los saltos en la cohesión de las ideas no suelen ser tan grandes. Quizás, por ello, algunos escritores son conscientes del contraste tan enorme existente entre la conceptualización y la abstracción de las ciencias, y los referentes de los objetos e ideas de los lectores que se orientan por su experiencia común. Por estas y otras dificultades, cabe señalar aquí que aquellos escritores que explican, y saben explicar, temas propios de los textos escolares, aproximándolos a la comprensión de sus alumnos, son sencillamente excepcionales. Quizás una de las habilidades que poseen estos escritores sea la de apropiarse de las dudas o preguntas que se hace el alumnado sobre el tema que escriben. Imaginarse el nivel de conocimientos supuestos del lector potencial puede ser una buena base para determinar lo que se debe decir y no decir. Este podría ser el umbral donde establecer ese delicado equilibrio entre el peso del saber conocido y el saber nuevo. Este equilibrio remite directamente a la comprensión e inteligibilidad del texto. Para desarrollar adecuadamente el flujo de ideas, el escritor, además de utilizar recursos sintácticos y semánticos

como el uso de señalizaciones, puede también aplicar otros que aluden al buen uso de un programa de estrategias de escritura que incluya marcadores tales como el uso de reformulaciones, paráfrasis, definiciones o secuencias textuales explicativas. También el uso de analogías como ejemplos, metáforas o comparaciones son también facilitadoras de la comprensión y del aprendizaje. El orden y la claridad de las ideas también pueden mejorarse con una planificación de las ideas y con una sintaxis sencilla.

FACTORES DEL LECTOR: EL USO DE ESTRATEGIAS LECTORAS

Además del nivel de conocimientos del lector, su nivel de representación, de la activación de inferencias o del propósito y motivación de la lectura, buena parte del éxito de la comprensión descansa en el uso de estrategias lectoras. En general, se asume que el lector modelo suele empezar el proceso de lectura revisando superficialmente ciertas características del texto, tales como el título, subtítulo, gráficos y quizás, breves segmentos del texto, como la introducción o el resumen. Esto activa esquemas de contenido y quizás también esquemas básicos sobre los patrones en los que se organiza el texto. El lector se sirve posteriormente de esta información para construir hipótesis o hacer predicciones sobre el sentido del texto o sobre las intenciones del autor. Las hipótesis y predicciones se convierten así en el propósito de la lectura, ya que el lector lee para confirmarlas o refutarlas. En diferentes momentos, el lector puede resumir o comparar la nueva información con los conocimientos existentes, para ver si la nueva información se ajusta o se opone a las

hipótesis y, en la medida en que se produzca esta última, el sentido se modifica. También las teorías más recientes sobre los procesos de inferencias que realizamos los lectores enfatizan este carácter activo del proceso de lectura (e.g., Graesser, Singer y Trabasso, 1994; León, 1999, 2003; León, Peñalba y Escudero, 2002).

Desde hace ya algún tiempo, un importante número de investigaciones se ha orientado a analizar y clasificar diferentes estrategias que los lectores competentes y no tan competentes desarrollan ante la lectura y la comprensión de un texto. Estos estudios han detectado el uso de distintas estrategias en todos los niveles educativos. Así, por un lado, se han identificado estrategias propias de los lectores competentes y que han sido denominadas de diferentes formas tales como estrategias organizativas (Just y Carpenter, 1987), de comprensión (Spring, 1985), significativa (Loman y Mayer, 1983), asimilativa (Mayer, 1985), de conocimiento (Green, 1995) estructural (Meyer, 1984) o estrategia cualitativa (León, 1991). Por otro, el lector inmaduro presenta otros tipos de estrategias, como la estrategia mecánica (Loman y Mayer, 1983), cuantitativa (León, 1991), en lista por defecto (Meyer, 1984) ó ante tareas de resumen, la estrategia suprimir y copiar propuesta por Brown, Day y Jones (1983). Ambos grupos de estrategias difieren en la forma en que los lectores generan una representación mental de los significados textuales y, especialmente, en la comprensión organizativa en la que está estructurado el texto. Estos análisis de estrategias sugieren que los buenos lectores se muestran más activos que los lectores con pobre capacidad de comprensión cuando procesan la información del

texto. Así, en el caso del lector competente, las estrategias están encaminadas a generar o activar el conocimiento que posee el sujeto, que tal conocimiento sea el adecuado y que sea capaz de hacer un uso estratégico de dicho conocimiento.

La presencia de estos tipos de estrategias se muestra también en trabajos recientes (León, 1991; León y Carretero, 1995; León y Peñalba, 2002; Montanero y León, 2002). Los resultados obtenidos en estos estudios indican que las diferencias esenciales entre las respuestas emitidas por los adultos expertos y alumnos de bachillerato aparecen en la calidad de las respuestas, siendo las del experto más selectivas respecto a la macroestructura del texto, mejor organizadas desde el punto de vista de la estructura original del pasaje y más ricas en elaboraciones e inferencias explicativas.

También el conocimiento implícito sobre la estructura del texto se revela como uno de los factores claves responsables de esta superioridad. El lector maduro parece utilizar hábilmente este conocimiento, tanto en la representación de la nueva información como en la recuperación de la misma, haciéndose más resistente el recuerdo con el paso del tiempo. Estos resultados coinciden con otros estudios similares. Así, por ejemplo, cuando la tarea consiste en solicitar a los lectores que procesen palabras con múltiples significados, los lectores más hábiles suelen ejecutar la tarea, esto es, detectan más rápidamente el significado correcto de la palabra en el contexto frente a los lectores menos eficientes. Esto se debe, al menos en parte, a que los buenos lectores suprimen más eficazmente los significados irrelevantes.

¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?

Estos resultados revelan la importancia del conocimiento previo y el uso estratégico que hace de él el lector competente. Esta habilidad estratégica afecta no sólo a la forma cognitiva de procesar la información sino también al uso que hace de su conocimiento lingüístico, en el sentido de que el lector extrae la estructura del texto siguiendo las pautas del autor. Todos estos factores siguen considerándose claves para conocer de manera más precisa el proceso lector.

ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE EL PAPEL DEL PSICÓLOGO EN ESTA CONCEPCIÓN DE LA LECTURA Y DE LA COMPETENCIA LECTORA

Todo lo que hemos indicado hasta ahora sobre esta manera de entender la lectura debe ampliarse más allá del periodo de la adquisición lectora, debe abordarse desde una perspectiva más amplia a la que los psicólogos venimos dedicándonos hasta ahora. El papel del psicólogo respecto a este tema debe ir en consonancia con este cambio paulatino que mencionábamos al inicio de esta presentación. Este cambio afecta a la forma de entenderla, 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 y a los factores que dependen de tales procesos.

Una buena parte de los esfuerzos de la actualización de los psicólogos podría con-

centrarse en el análisis, revisión y diseño de los materiales escritos. Actualmente este tipo de materiales son muy amplios y no se centran exclusivamente en el material escrito (libros de texto, actividades escolares, libros académicos, libros de ocio como cuentos, novelas...), sino también a documentos de hipertextos y sistemas de hipermedia, a páginas web, a cursos a distancia,... (véase a este respecto Mazzitelli y León, 2001). En este tipo de materiales, el psicólogo debe velar por su calidad y adecuación a sus lectores potenciales. Entre sus posibles funciones, el psicólogo podría revisar su coherencia para facilitar la comprensión y la adquisición de conocimientos (fluidez, conexiones entre ideas,...), fomentar que los contenidos que se introducen promuevan la construcción de un modelo mental o su refinamiento (explicaciones, analogías, ejemplos,...), promover la realización de inferencias (explicativas, causales, elaborativas,...), integrar diferentes tipos de conocimiento (semántico junto con gráficos e imágenes), o velar por la adecuación de los contenidos presentados a los conocimientos previos de los lectores.

En relación a los métodos de intervención, el psicólogo no debe limitarse a niños en su fase inicial de la lectura, sino también a otros tipos de lectores que necesiten mejorar sus estrategias lectoras. En general, el psicólogo debe potenciar los tipos de conocimientos acerca del lenguaje y de las formas organizativas del discurso, facilitar la identificación del entramado de las ideas por la que discurre el texto y los enlaces de las conexiones entre ideas, asegurarse de que el lector genera los diferentes tipos de inferencia que dotan de coherencia lo leído (explicativas, causales, elaborativas,...), de que el lector sea

capaz de integrar diferentes tipos de conocimiento (semántico junto con gráficos e imágenes), o de saber expresar lo leído adecuándolo al lenguaje y al nivel de conocimientos que posee el lector. Sólo así seremos capaces de innovar y adecuar el papel del psicólogo a la realidad social y educativa en la que vive.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, A.L., Day, J.D. y Jones, R.S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- INCE (1997). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. MEC. Madrid.
- INCE (2003). *Conocimiento y destrezas de los alumnos de 15 años. Resultados en España del estudio PISA 2000*. MEC. Madrid.
- Glenberg, A.M., Wilkinson, A.C. y Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, 10, 597-602.
- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Green, B.A. (1995). Comprehension of expository text from an unfamiliar domain: effects of instruction that provides either domain-specific or strategy knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 313-319.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- León, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-91.
- León, J.A. (1996). *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.
- León, J.A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-170). Madrid: Santillana.
- León, J.A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- León, J.A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León, J.A. y Carretero, M. (1995). Intervention in Comprehension and Memory Strategies: Knowledge and Use of the Text Structure. *Learning and Instruction*, 5, 203-220.
- León, J.A. y Peñalba, G.E. (2002). Understanding causality and temporal

- sequence in scientific discourse. En J.C. Otero, J.A. León y A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 199-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- León, J. A. , Peñalba, G. y Escudero, I. (2002). «Profe, ¿puedo preguntar?» Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Psicología Educativa*, 8, 2, 107-126.
- León, J.A. y Slisko, J. (2000). La dificultad comprensiva de los textos de ciencias. Nuevas alternativas para un viejo problema educativo. *Psicología Educativa*, 6, 1, 7-26.
- Mazzitelli, C. y León, J.A. (2001). Las estrategias de aprendizaje en un programa de hipermedia: implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Psicología Educativa*, 7, 2, 153- 177.
- Montanero, M., y León, J.A. (2001). Enfoques para «enseñar a comprender» en la educación secundaria. *Psicología Educativa*, 7, 1, 29-47.
- Loman, L.C. y Mayer, R. (1983). Signalling techniques that increase the understandability of expository prose. *Journal of Educational Psychology*, 75, 402-412.
- Mayer, R.E. (1985). Structural analysis of science prose: can we increase problem-solving performance. En B.K. Britton y J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B.J.F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.): *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Otero, J.C. y Kintsch W. (1992). Failures to detect contradictions in a text: What readers believe versus what they read. *Psychological Science*, 3, 229-235.
- Spring, C. (1985). Comprehension and study strategies reported by university freshmen who are good and poor readers. *Instructional Science*, 14, 157-167.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vizcarro, C. y León, J.A. (Coords.) (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.