

Módulo 2

Leer para estudiar
y aprender

UNIVERSIDAD
SIGLO 21



MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO

2. Leer para estudiar y aprender

“Leer es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas, pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta.”
(Carrasco Altamirano, 2003, p. 129).

Bienvenidos al módulo 2. En este módulo nos centraremos en la lectura como herramienta esencial de aprendizaje en la universidad, destacando su carácter estratégico y su determinación en función del contexto. Revisaremos también algunas estrategias que han sido propuestas por diversos especialistas e investigadores a la hora de abordar las dificultades que surgen en la comprensión lectora. Por último, nos ocuparemos de la lectura a través de hipertextos, una práctica cada vez más frecuente dentro (y también fuera) del ámbito de la educación superior. Analizaremos las características de la lectura hipertextual y diferentes estrategias de comprensión en hipertextos.



Conceptos y palabras claves del módulo: lectura – proceso interactivo – proceso estratégico – propósitos – culturas lectoras – construcción de significado – paratexto – comprensión lectora – estrategias – hipertextualidad.

Acercas de la lectura

Indudablemente, la lectura es –aun con las diferencias individuales que pueda haber– una de las prácticas cotidianas que realizamos con mayor frecuencia. Leemos para conocer más sobre cuestiones que nos interesan, para disfrutar y entretenernos, por curiosidad, para informarnos de lo que sucede en nuestro país y el resto del mundo, y muchas veces leemos también para responder a propósitos muy específicos, en el marco de tareas y obligaciones específicas, como en la universidad. En este sentido, resulta claro que la **lectura sirve para muchos propósitos** (Rinaudo, 2010).

En el ámbito que nos convoca y en las instituciones educativas en general, la mayor parte de los saberes y conocimientos se transmite y difunde a través de textos escritos. Por lo tanto, la lectura se convierte en la puerta principal de acceso a ese conocimiento. Como indica Carlino (2005), la **lectura** brinda la posibilidad de tomar contacto con los conocimientos particulares de una disciplina. Es, por ende, una estrategia fundante del **aprendizaje**.

Aprender a leer y leer: dos cosas distintas

Es sabido que en los primeros años de escolaridad adquirimos la lectura, la capacidad de reconocer un sistema formal de representación escrita, de relacionar grafemas con fonemas o, simplemente, letras con sonidos. Sin embargo, al decir de Carrasco Altamirano (2003), la lectura es una actividad compleja y aprender a leer y leer son cosas distintas. En efecto, existen diferentes maneras de leer un texto, diferentes modos de comprender un escrito que conforman diversas **culturas lectoras** (Carlino, 2005; Cavallo y Chartier, 1998; Olson, 1998).

Esto equivale a afirmar que no existe una única forma o una forma natural de leer, sino diferentes maneras que pueden variar de un contexto a otro y de acuerdo con los propósitos que guíen la lectura. Como advierte Carlino (2005), la lectura no es una habilidad básica y transferible, que adquirimos de una vez y para siempre y que podemos aplicar indistintamente a cualquier situación. Existen, más bien, diferentes modos de abordar la lectura de un texto. Justamente, el concepto de **alfabetización académica** que hemos desarrollado en el primer módulo apunta a poner de manifiesto que los modos de leer (y escribir) no son iguales en todos los ámbitos; en la universidad se espera que los alumnos lean (y escriban) de determinada manera. Las estrategias remiten a procedimientos y éstos, al ser situados, se desarrollan y se aprenden en contexto.

Pero, ¿qué es lo diferente y propio de la lectura en la universidad?

Para responder a esta pregunta, comencemos primero visualizando lo que poseen en común las diferentes situaciones de lectura. Atendiendo a lo planteado por Rinaudo (2010), podemos establecer que:

- **La lectura siempre exige que el lector trabaje con el texto.** Siempre que estemos leyendo algo, debemos dedicarle cierta dosis de atención. Esto es así porque, cuando se quiere saber qué dice un texto, de qué se trata, de qué habla, es necesario completar lo que éste nos dice con lo que nosotros ya sabemos; de lo contrario, resultaría difícil comprender. Naturalmente, esto es así. Quienes escriben dan por sentado que no es necesario ir aclarando cada palabra, idea o relación que se intente explicar. Si el autor explicara cada una de las palabras o conceptos que usa, los textos no tendrían fin.
- **Al leer usamos diferentes tipos de conocimientos.** Por ejemplo, de las palabras o del significado que tienen las palabras. Pero no sólo de las palabras, ya que al leer intervienen además otro tipo de conocimientos, tales como los conocimientos acerca del mundo, acerca de la vida cotidiana, conocimientos que hemos aprendido en otra asignatura, y/o conocimientos generales que hemos aprendido a partir de la lectura de otros textos. De este modo, al leer, ponemos en juego los conocimientos adquiridos tanto en el colegio como aquellos que hemos logrado fuera de la escuela.

En definitiva, podemos decir que las situaciones de lectura requieren, ineludiblemente, de algún grado de atención y de la puesta en juego de nuestro acervo de conocimientos previos.

Pero, entonces, ¿qué es lo diferente y propio de la lectura en la **universidad**? Según Rinaudo (2010), la característica distintiva de la **lectura** en la universidad es que se realiza con el **propósito de construir conocimiento** que sirva para mejorar la calidad de vida de sí mismos y de otras personas y que beneficie a la sociedad en general. Para tal fin, el alumno universitario debe comprender conceptos complejos, leer críticamente y asumir responsabilidades para seguir aprendiendo, resultando la lectura una herramienta clave para el logro de todas esas metas.

Sin embargo, el asunto no termina allí. Como veremos más adelante, los textos académicos (aquellos que se utilizan en la universidad para enseñar y aprender) asumen ciertas características que pueden dificultar la comprensión, por parte de los estudiantes, del material de estudio. Finalmente, las barreras para la comprensión de los textos pueden derivar de un determinado modo de lectura, propio de una cultura lectora disciplinar, que se presupone tiene el alumno y a

¿Qué otras diferencias imaginas que puede haber entre la lectura en el ámbito universitario y el nivel medio?
Te proponemos que reflexiones sobre ello y contrastes tus opiniones con las de otros compañeros que se encuentran cursando la carrera. Si cursas de manera virtual, recuerda que puedes compartir tus ideas a través de la sala **chat** del EPIC. ¡Adelante!

partir del cual es evaluado, pero que, en realidad, aún no ha sido internalizado por quien se encuentra en los tramos iniciales de la carrera (Vardi, 2000).

La cultura lectora que predomina en la educación media argentina, de la que provienen los ingresantes universitarios, es muy distinta. Muchos textos del nivel secundario borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan al conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar porqué lo dicen y cómo lo justifican (Carlino, 2005, pág. 90-91).

Esta brecha entre el modelo de lectura propio de la cultura lectora del nivel medio y las prácticas lectoras específicas de la universidad y de cada comunidad disciplinar permite entender por qué saber leer no exime de dificultades que pueden surgir a la hora de leer y comprender textos académicos.

En resumen, inaugurar un nuevo tramo formativo implica que los estudiantes universitarios deben aprender a leer en un ámbito muy diferente del que venían frecuentando, pues la lectura, en este contexto, asume características específicas, siendo además una de las estrategias por excelencia para el aprendizaje.

Con este marco inicial inauguramos la lectura del segundo módulo. Antes de comenzar, te proponemos que reflexiones y discutas con tus compañeros de estudio las siguientes definiciones de lectura:



“Leer es seguir con la mirada un grupo de símbolos agrupados en palabras, renglones y tal vez párrafos para descifrar un mensaje”.

“... el lector registra en su mente la información contenida en el texto conforme va leyendo, y entonces extrae el significado de cada palabra, lo ensarta con el de la palabra anterior y con el de la que sigue hasta articular un significado general”.

“Leer es interactuar con un texto para construir su significado a partir de las experiencias y conocimientos previos que el lector tiene sobre el contenido desarrollado y sobre el mundo en que habita”.

(Trejo Cisneros y Alarcón Pérez, 2006, p.31)

2.1 La lectura guiada por propósitos

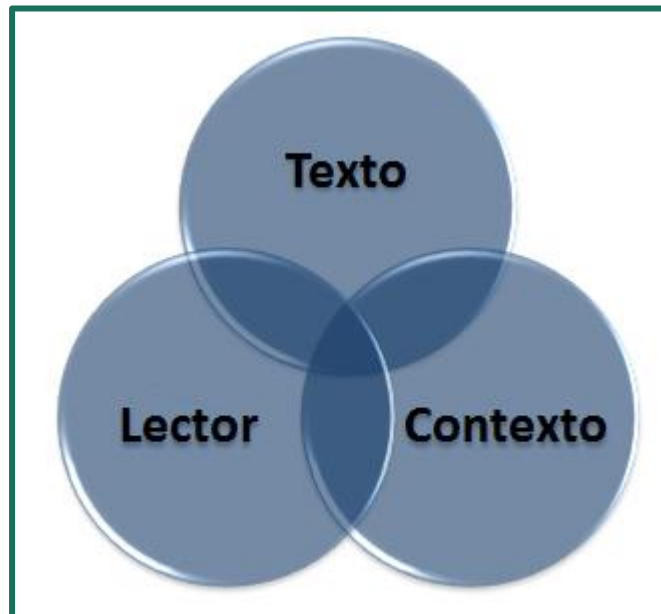
Probablemente estés de acuerdo, en mayor o menor grado, en que la lectura es una actividad que implica todas las operaciones reflejadas en las diferentes concepciones de lectura que acabamos de exponer. Ciertamente, leer implica descifrar, decodificar símbolos escritos (letras) para poder llegar a comprender las palabras y el texto; ello, de acuerdo con lo que postulan los modelos de lectura conocidos como modelos ascendentes o *bottom up* (Solé, 2000). Pero quien lee no sólo decodifica símbolos, sino que busca también obtener un significado partiendo de sus conocimientos previos. Es decir, se lee por el significado y no sólo por grafías. No obstante, a diferencia de los modelos descendentes (*top down*), para los que el significado se deriva o extrae del texto, siendo el lector un sujeto pasivo en este sentido, en la actualidad, las teorías modernas consideran que la lectura es un **proceso interactivo** en el que lector y texto intervienen de manera activa en la construcción de significados (Trejo Cisneros y Alarcón Pérez, 2006).

En esta misma línea, Carlino (2005) afirma que leer es reconstruir el significado de un texto articulando las pistas que éste contiene y el conocimiento del lector. Por consiguiente, leer no se trata de una actividad meramente receptiva, sino que exige operar activamente sobre el texto para construir un significado coherente sobre él. En este proceso ocurren múltiples interacciones entre el pensamiento y el texto en forma tanto ascendente (del texto al lector) como descendente (del lector al texto).

De esta manera, se concibe la lectura como un proceso de **construcción de significado** que se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee (el texto) y lo que sabe sobre el tema. En este proceso interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector (Torres, 1997) (Figura 1).

Figura 1

Elementos que intervienen en la lectura



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, resulta claro que lector y autor confluyen a partir de un escrito, sus estructuras mentales se intersectan permitiendo la construcción de significado sobre el texto.

Por otro lado, coincidimos también con Carlino (2005) en que la **lectura** es un **proceso estratégico**, reconociendo con ello que la lectura obedece a diferentes **propósitos**, los cuales se vinculan con el contexto en el que se lleva a cabo.

En este punto, surge una pregunta fundamental que apunta directamente al objetivo que guía cualquier lectura: ¿para qué leemos?

Como lo hemos destacado al comienzo, existen diversos propósitos que pueden orientar la lectura. En el ámbito de la educación superior, podríamos argumentar que el objetivo de quien lee es hacerse de los conocimientos de una disciplina o de una asignatura específica. Para Carlino (2005), la lectura en la universidad está encaminada a recabar ciertos conocimientos de un texto a partir de los propósitos de lectura que ejercen una función autorreguladora de la actividad cognitiva del lector.

¿Conoces el programa y los objetivos generales y específicos de lectocomprensión y técnicas de estudio?

Te recomendamos que los leas, ya que te ayudarán a planificar y organizar la lectura, a distinguir lo que es central de lo accesorio, en definitiva, a apuntalar la lectura de los contenidos de la materia y evitar que te sientas perdido.

Advertimos, pues, que además de los objetivos personales que guían las lecturas de los estudiantes, es importante reconocer los objetivos de lectura establecidos por los docentes, que cumplen una función fundamental ya que sitúan al alumno frente al texto y al mismo tiempo le brindan pistas acerca de lo que es relevante y lo que no.

En este sentido, los objetivos de lectura fijados por el docente o por la asignatura representan un importante papel mediador y organizador en tanto constituyen una “ayuda para saber qué buscar, un punto de vista para enfocar la lectura, un tamiz para dejar ir detalles y poder comprender” (Carlino, 2005, p. 73). En resumen, los propósitos ayudan a guiarnos en la lectura, a saber qué buscamos en los textos, a jerarquizar y seleccionar la información, proporcionando criterios de análisis que permiten “filtrar” de toda la masa de información aquello que es importante, lo que hace posible la comprensión (Figura 2).

Figura 2

La lectura como proceso estratégico



Fuente: Elaboración propia.

2.1.1 Qué hacer si ¡¡No entiendo!!

Según hemos visto, el objetivo que guía la lectura de los textos académicos es la comprensión, a la que nos hemos referido como un proceso de construcción de significados, por parte del lector, a partir de sus conocimientos previos, del texto y, como veremos más adelante, de los elementos que acompañan al texto, es decir, el paratexto.

Por otro lado, advertimos que saber leer y ser un lector competente no garantiza que no puedan llegar a plantearse dificultades a la hora de leer y comprender textos académicos. En otros términos, la comprensión no es algo que se da por sentado, sino que implica un despliegue de diferentes recursos cognitivos que posibilitarán, en menor o mayor grado, la comprensión lectora.

Antes de continuar con la lectura, te invitamos a que pienses y discutas con tus compañeros de estudio lo siguiente:



¿Qué estrategias utilizas comúnmente para tratar de superar las dificultades de comprensión en la lectura de un texto?

¿Qué otras estrategias pondrías en juego para tratar de lograr la comprensión?

Tras la puesta en común con tus compañeros, seguramente habrás arribado a la conclusión de que existen diversas estrategias que podemos realizar para comprender un texto.

Emplearemos el concepto de estrategia para referirnos a las acciones que, de modo más o menos consciente, realizan los lectores para lograr construir significado al leer un texto (Carrasco Altamirano, 2003).

Varios especialistas e investigadores (Carrasco Altamirano, 2003; Garner 1987; Pritchard, 1990; Rinaudo, 2010; Trejo Cisneros y Alarcón Pérez, 2006) que se han ocupado de estudiar en profundidad este tema han identificado varias estrategias que emplean los lectores competentes para interpretar y construir significado, para reducir incertidumbre y lograr un grado de acuerdo con lo que el texto expresa. Sin pretender ser exhaustivos, podemos mencionar que estos lectores:

- Toman nota del problema y continúan la lectura manteniéndose alerta para identificar pistas informativas que puedan aportar alguna aclaración.
- Hacen pausas y se detienen a pensar sobre lo que han leído, para recordar información que pueda solucionar el problema.
- Utilizan su conocimiento previo en base a la experiencia con otros textos similares.
- Se valen, como conocimiento previo, de fragmentos antecedentes del texto, para leer la información que aparece posteriormente.

- Elaboran una imagen del texto, lo que permite recordar mejor la información y hacer uso de ella al leer nuevos textos.
- Relacionan lo que dice el texto con información proveniente de su experiencia personal.
- Hacen especulaciones con el fin de inferir lo no dicho (es decir, los vacíos de información) en el texto y establecer relaciones que ayuden a comprender mejor el material escrito
- Realizan paráfrasis de las ideas complejas que aparecen en el texto.
- Establecen conexiones entre las distintas partes del texto, como así también con otros textos (relaciones de intertextualidad), permitiendo que la comprensión del lector traspase la comprensión de un pasaje aislado a una más integradora.
- Emplean señales del contexto para decodificar o dar significado a una palabra o una frase que resulta desconocida (análisis contextual).
- Se hacen preguntas a partir de lo que dice el texto.
- Formulan hipótesis acerca del contenido del texto, y buscan evidencia que confirmen o refuten sus conjeturas.
- Buscan términos importantes.
- Vuelven a leer fragmentos del texto y/o adelantan la lectura de algunas partes del texto. De esta forma, construyen hipótesis tentativas sobre el fragmento de texto leído y anticipa información posterior. Estas dos estrategias, planteadas por Garner, se conocen respectivamente como *look-back and look-ahead strategies*.
- Establecen un “diálogo” con el texto y las distintas partes.
- Toleran la ambigüedad y sopesan las razones en favor de un argumento u otro.
- Elaboran textos como resúmenes, síntesis, esquemas y/o cuadros conceptuales. Si bien profundizaremos las diferencias entre estos diferentes géneros escritos en el módulo 4, de manera preliminar, podemos afirmar que los esquemas y los cuadros conceptuales tienen la ventaja de resumir información y también de permitir su visualización rápida y ordenada, inclusive jerarquizada, ya que se valen de la distribución espacial y gráfica de los conceptos o ideas principales. A diferencia del esquema, el cuadro conceptual permite establecer, además, las relaciones entre dichos conceptos. Por su parte, el resumen implica abreviar, reorganizar integrar y presentar la información del

texto en términos algo diferentes (es decir, reemplazando algunas palabras por otras más familiares y conservando los términos propios de una disciplina cuando no tengan un equivalente apropiado en el lenguaje de uso corriente). En efecto, para resumir es necesario suprimir información trivial y también la que resulta redundante; realizar generalizaciones de conceptos o acciones y seleccionar las partes más importantes del texto. Como resultado se construye una nueva versión del texto, que será más breve que el texto original y que facilita la retención y el recuerdo de la información.

- Utilizan fuentes complementarias adicionales al material de lectura, cuando no encuentran en éste las pistas suficientes para comprender lo que propone. Es decir, ante una dificultad, los lectores competentes no se limitan a los textos que aparecen en el programa de la materia, sino que van más allá leyendo notas periodísticas o artículos de revistas que tratan temas relativos al texto que se está leyendo, autores relacionados, o incluso buscan tutoriales en *youtube* o páginas relacionadas con el fin de obtener más elementos que permitan lograr una mayor y mejor comprensión.
- Desarrollan estrategias de automonitoreo o control de la comprensión.

Como se aprecia, existe una gran variedad de estrategias, algunas de las cuales seguramente realices mientras lees, y otras no tanto. En este caso, hemos tratado de hacerlas explícitas con el objetivo de que puedas empezar a ponerlas en práctica.

Para finalizar este apartado, diremos en sintonía con los planteamientos de Carlino (2005) que ningún texto es totalmente explícito y, por consiguiente, la elaboración del significado del texto, necesario para llegar a una buena comprensión, exige el uso de los conocimientos del lector y la capacidad para discernir las pistas, en ocasiones sutiles, que el autor introduce en el texto con el objetivo de facilitar la comprensión. Al respecto, Rinaudo y Galvalisi (2002) señalan que existen diferentes señales que los autores incluyen en los textos, para orientar a sus lectores y exponer más explícitamente sus ideas. Son señales fáciles de identificar, una vez que se ha advertido sobre ellas. El cuadro 1 muestra cómo aparecen habitualmente estas señales en los textos escritos y los propósitos que se quieren lograr con su incorporación.



Tipos de señales	Propósitos	Ejemplos
Oraciones o frases introductorias	Ayudan a identificar la idea central del pasaje.	“El principal propósito de este artículo es...”; “las causas más importantes de...”
Frasas de cierre o conclusión	Ayudan a identificar ideas, hechos, argumentos o resultados principales del texto.	“Para concluir...”; “en síntesis...”; “finalmente...”
Palabras o números que indican orden	Ayudan a identificar características, criterios de análisis, secuencias temporales, orden de importancia.	“En primer lugar...”; “por último...”; “a,...b,...”; “1,...2...”
Palabras que expresan la perspectiva del autor	Ayudan a adoptar una perspectiva crítica.	“Desafortunadamente...”; “nos inclinamos a pensar...”; “en nuestra opinión...”
Oraciones o frases anticipatorias	Ayudan a conectar la información entre dos secciones o capítulos consecutivos de un texto.	“En el próximo apartado...”; “el capítulo siguiente...”
Oraciones o frases de recuerdo	Ayudan al lector a actualizar información ya presentada en el texto, que favorece la comprensión del nuevo pasaje. Ayudan a establecer relaciones entre diferentes partes del texto.	“Como vimos antes...”; “lo que se mostró en...”; “en el mismo sentido en que hablamos de...”

Fuente: adaptación de Rinaudo y Galvalisi (2002, p. 42).

2.2 Leer más allá del texto

Como hemos referido en el módulo 1, la mayoría de los textos a los que acceden los estudiantes universitarios como parte de la bibliografía de una asignatura comprende capítulos de libros, manuales o fichas de cátedra elaborados por el docente, fotocopias que en algunos ocasiones ya se encuentran subrayadas por otras personas que han leído, quizás, con propósitos diferentes, y, con menor frecuencia, artículos de revistas especializadas, entre otros. Una característica común de estos textos académicos es que, sustraídos de las obras originales, representan un recorte que no permite al lector ubicarse en el tema ni en lo que lee. Esto puede coadyuvar a que se torne dificultosa la comprensión de los textos que constituyen insumos de conocimiento y aprendizaje.

Por otro lado, la mayoría de los textos que se ponen a disposición de los alumnos son escritos por profesionales e investigadores y están más dirigidos a colegas que a estudiantes. Cuando el lector es un profesional formado en el campo disciplinar, esto no constituye un problema, puesto que los saberes implícitos pueden ser reconstruidos fácilmente ante la existencia de un código compartido o la presencia de marcos cognoscitivos específicos (Wilson, 1986). Sin embargo, cuando los destinatarios de estos textos son los alumnos que acaban de ingresar, la falta de estos marcos cognoscitivos suelen ser motivo de problemas de comprensión. En relación a este punto, Carlino, citando a Fernández, Izuzquiza y Laxalt (2004), señala que los miembros de una comunidad disciplinar comparten:

Un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad (pp. 99-100).

Sintetizando, lo cierto es que los textos académicos a los que se enfrentan los estudiantes en la universidad dan por supuestos ciertos saberes de los que los alumnos en realidad no disponen. Muchas veces los docentes suponen que leer es encontrar en el texto la información que éste pareciera ofrecer, sin tener en cuenta que esa información solo está disponible y puede ser apreciada por quienes poseen ciertos conocimientos y que los alumnos se encuentran en vías de construcción de los mismos. Al alumno le resulta necesario, por tanto, leer “más allá del texto”.

Nos detendremos en esta expresión para analizarla y poder dilucidar sus implicancias.

¿Qué implica leer más allá del texto?

Es mirar los elementos que están presentes y reconstruir aquellos que no lo están, pero que contribuirán, de poder reunirlos, a la comprensión del tema abordado. También es poder discernir entre lo que se dice en el texto y lo que no se dice pero también se intenta transmitir, como por ejemplo la postura adoptada por el autor, que es la que determina qué analizar y desde qué perspectiva hacerlo, y las “no posturas” o posicionamientos con los que se enfrenta o con los cuales debate y/o polemiza.

Leer más allá del texto implica, por lo tanto, desplegar toda una gama de actividades cognitivas para poder reconocer las argumentaciones, contra argumentaciones, relaciones entre los conceptos del texto y otras categorías analíticas, discusiones y consecuencias de las afirmaciones, que no vienen dadas sino que necesitan ser descubiertas.

En este sentido, muchas veces se exige de los alumnos discernir aquello que no está en el texto mismo sino que puede ser desprendido de éste en la medida en que el lector disponga de ciertos conocimientos que no tienen que ver sólo con lo que se sepa o no respecto de la temática que el texto presenta, sino con lo que se considera que se debería saber, además, para poder comprenderlo.

2.2.1 Los elementos paratextuales

Como dijéramos anteriormente, la lectura es un proceso activo de construcción de significado. Para ello, muchas veces es necesario coordinar información que provienen de distintas “fuentes” para poner en relación y así obtener una idea más completa y acabada sobre el tema. Las fuentes a las que nos referimos en este caso son los **elementos paratextuales**.

Etimológicamente, el término “paratexto” hace referencia a lo que rodea o acompaña al texto (*para* = junto a, al lado de), aunque muchas veces no sea evidente cuál es la frontera que separa el texto del entorno.

Con frecuencia, estos elementos se destacan visiblemente por su ubicación, por la distancia que los separa del texto y por otras marcas gráficas, dando la forma en que el texto se presenta a la vista.

Pero ¿para qué sirve el paratexto?

Según Alvarado (1994), los elementos paratextuales cumplen una serie de funciones muy importantes:

- Permiten **anticipar**, en cierta medida, el carácter de la información y la modalidad que ésta asumirá en el texto. En este sentido, el primer contacto del lector con el texto se produce muy a menudo a través de los elementos paratextuales. De este modo, analizamos la tapa de un libro, leemos la contratapa, observamos el título y la volanta de una noticia, nos detenemos en algún gráfico o imagen que acompaña al texto. Este barrido inicial, previo a la lectura, permite formular las primeras hipótesis acerca de lo que trata el texto, de su contenido, que la lectura posterior confirmará o desestimará. Asimismo, los elementos paratextuales varían según los distintos géneros escritos. Una “ojeada” rápida a estos elementos permite discriminar, por ejemplo, si estamos frente a un texto científico, un ensayo, un cuento, libros técnicos, de autoayuda, etc.
- Facilitan la **comprensión** de lo que se lee. Los elementos paratextuales proveen información que pueden facilitar la lectura o favorecer un tipo de lectura que el autor intenta propiciar, ofreciéndose como auxiliares para la comprensión del texto.

De esta forma, se advierte que el paratexto predispone, por un lado, para la lectura y, por el otro, coopera con el lector en el trabajo de construcción de significado.

La consideración de los elementos paratextuales adquiere particular relevancia en la lectura académica. En efecto, como hemos destacado más arriba, los textos académicos frecuentemente constituyen recortes desgranados de las fuentes originales, ofreciendo poca información contextual, lo que dificulta su lectura y comprensión.

Precisamente, la lectura de los elementos paratextuales que acompañan los textos académicos permite adquirir

Datos acerca de la trayectoria de gestación del texto, la época en la que fue escrito, la intención del autor al escribirlo, los destinatarios; es decir, la contextualización de la obra, lo que permite construir una representación global del texto y dar sentido a la información de la parte o partes que se decide estudiar con detenimiento” (Vázquez, 2005, p. 6).

¿Cuáles son los elementos paratextuales?

De acuerdo con Genette (1987), podemos diferenciar los **elementos paratextuales** en dos tipos:

- **Lingüísticos:** constituidos por todos aquellos textos subsidiarios al cuerpo principal (prefacios, epígrafes, notas al pie, etcétera).
- **Icónicos:** ilustraciones, fotografías y gráficos, entre otros.

Como expusimos con anterioridad, el paratexto está compuesto por un conjunto de elementos que varían según los formatos que toma un texto escrito. Por lo tanto, el de una obra literaria o un libro de ciencias puede ser muy distinto al de una noticia contenida en un diario. Si se trata de un libro completo, hay elementos paratextuales a los que se puede recurrir:

- La tapa y la contratapa del libro pueden brindar información útil al lector. En la tapa, el título y el subtítulo, si lo hubiere, la distribución espacial de ambos, la imagen o diseño, contienen huellas a seguir por el lector.
- En las solapas suelen consignarse datos del autor o los autores, a modo de pequeña biografía, fotografías de los mismos y algunas de sus obras publicadas.
- Índice, prólogos y bibliografía pueden contener información relevante. Los epígrafes de imágenes, los gráficos, los cuadros o esquemas, también funcionan como elementos paratextuales. Fecha de publicación y, si tiene, reediciones, acompañadas de la casa editorial.
- Las notas a pie de página y las citas cuentan como elementos paratextuales por excelencia. Suelen aclarar e inclusive ampliar el contenido.

Pero, a menudo, los estudiantes se enfrentan a la dificultad que acarrea leer capítulos de libros escindidos del resto de los capítulos que lo conforman o géneros discursivos tales como ensayos, tesis, conferencias transcritas, informes, entre otros. ¿Cuáles son los elementos paratextuales que son válidos en estos casos?

- Identificar las partes constitutivas de un texto puede ayudar a entender la lógica con que fue escrito.

- Títulos, subtítulos, distribución en apartados son una buena señal para comprender, aunque sea de manera global, el contenido del texto.
- Marcas como palabras o frases en negrita o en cursiva, y hasta cambios de letra y/o de tamaño, pueden estar queriendo indicar o resaltar su importancia.
- Algunos elementos ya mencionados como variaciones tipográficas, referencias (notas) a pie de página, citas y bibliografía.
- En el caso de conferencias y ponencias, puede ser útil la información referente a lugar y fecha de realización, pues ubica al lector en tiempo, espacio y contexto.
- En los informes, los anexos que condensan análisis y procesamientos de datos contienen indicios para comprender los planteos y las soluciones o líneas de acción que se recomienden, si se incluyeran.

Es evidente que los que más frecuentemente se hacen presentes en este tipo de textos son los paratextos lingüísticos y, en menor medida, los icónicos o gráficos.

Ardua tarea es la que implica para el alumno la integración de la información aportada por todos y cada uno de los elementos paratextuales, pues requiere de operaciones cognitivas de suma complejidad. Los elementos paratextuales orientan y ayudan al lector en las distintas operaciones; es por esto que quien se enfrenta a un texto no parte de cero, sino de una primera representación semántica, una hipótesis, que luego se irá reformulando durante la lectura.

Todo proceso de comprensión textual involucra una faceta anticipatoria del tema del texto y de su función textual, de búsqueda en la memoria y selección de la información disponible en ella y la consecuente relación que, se supone, guarda con la que brinda el texto de manera explícita o a través de su paratexto.

2.3 Lectura y entornos virtuales

El texto escrito fue durante siglos una herramienta fundamental para la transmisión de los conocimientos disciplinares. Hoy convive, junto a la cultura de lo impreso, la cultura de lo digital.

El avance de las tecnologías y, específicamente, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) ofrece nuevas alternativas para el acceso a los saberes y logros cognitivos de la humanidad.

Las TIC no sólo son herramientas sino que conforman territorios en los que se materializan las más variadas interacciones humanas. Los entornos virtuales permiten un encuentro diferente con el conocimiento: la mediación de las tecnologías hace posible, además, nuevas formas de acceder a él, de generarlo, de transmitirlo, de presentarlo. La presencia de internet con su ubicuidad característica hace que, mediante una variedad de dispositivos tecnológicos, podamos estar en diferentes lugares al mismo tiempo, disponiendo de información a cualquier hora.

La lectura electrónica, es decir, la lectura que se realiza en un formato digital, no adquiere características muy diferentes a las que llevamos a cabo a diario, valiéndonos de materiales impresos. Más particularmente, la lectura electrónica multimedia, que combina textos, imágenes y sonidos, implica una forma de lectura que no es una novedad sino una forma de leer que nos es familiar pero que se recrea a partir de su presentación en un entorno diferente. Podría decirse que nada muy diferente ocurre en estos entornos si recordamos el ejemplo descrito anteriormente de quien se enfrenta a una noticia en un periódico y comienza su lectura observando el título, luego dirigiéndose a la fotografía y al epígrafe que la acompaña, para después ir a un cuadro que, a su vez, lo redirige a un artículo que está debajo del cuerpo principal de la noticia.

Burbules y Callister (2001) advierten que el hecho de que las ideas se impriman en un cierto orden y según una determinada disposición no significa que hayan sido concebidas y mucho menos que se lean de igual modo, más allá de que los lectores tengamos esa ilusión de continuidad y concatenación. Por ello, sostienen, la práctica de la lectura nunca es lineal ni ininterrumpida. Mucho menos en entornos virtuales, en los que se ponen de manifiesto distintos “órdenes de lectura”.

En este punto se hace necesario aclarar que este tipo de lectura en que pierde sentido lo secuencial responde a un formato: el de hipertexto, el cual, como ya hiciéramos evidente, no es un formato sin precedentes. Pero, ¿qué es un hipertexto?

Un hipertexto es un conjunto de información que se encuentra interconectada y organizada en forma de red. En términos de Henao (1998, pág. 52) “el hipertexto es un documento electrónico compuesto por nodos o unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal”.

Resaltémoslo una vez más: lo que prima en un hipertexto es la interconexión de elementos. Por otro lado, hablar de red hace que muchos autores tomen este tipo de estructura como un rizoma, donde gana lugar la horizontalidad entre los

componentes antes que la jerarquía. En ese sentido, no hay texto principal y textos secundarios; las fronteras que separan los elementos principales de los secundarios se difuminan, incluso, hasta llegar a desaparecer. Burbules y Callister (2001) traen a colación palabras de Delaney y Landow cuando expresan que:

El hipertexto no tiene centro, lo que significa que quienquiera que lo use convierte a sus propios intereses en el principio organizador o eje de la investigación que está llevando a cabo. El hipertexto se percibe como un sistema que se descentra y vuelve a centrarse infinitamente (pág. 88).

En un entorno virtual, los enlaces son electrónicos (*links*) y entrelazan “nodos” o núcleos de información que presentada de manera escrita, gráfica, icónica, auditiva, o por combinaciones de éstas. Aunque lo que se modifique sea el entorno, establecer relaciones y dotar de sentido los elementos de una red, así como integrarlos en un todo coherente, siempre es responsabilidad del lector y lo es también transformar la información en conocimiento. La lectura es, una vez más, tal cual planteáramos al comienzo de este módulo, una tarea interactiva y constructiva. Algunas estrategias para la comprensión lectora en formatos hipertextuales se abordarán en el apartado siguiente.

Los entornos virtuales constituyen hoy uno más de los espacios en los que muchos estudiantes y docentes llevan a cabo sus actividades académicas. En las propuestas educativas a distancia, se recurre a menudo a ellos, de manera que buena parte de la comunicación y la interacción se dan por medio de la lectura (y la escritura) digital. Como toda situación de interacción y, más aun, de aprendizaje, implica poner en juego y operar con procesos cognitivos tales como decodificar mensajes y comprenderlos, a partir del aprovechamiento de diversos recursos que estas tecnologías ofrecen.

Existen entornos virtuales cerrados y otros abiertos. La gran diferencia entre los entornos virtuales cerrados y abiertos es que, en los primeros, los recorridos por los componentes están muchos más pautados, dejando cierta libertad a las trayectorias particulares pero acotando las opciones, debido a que los links o enlaces están preestablecidos y los lectores no pueden modificarlos ni habilitar otros. Los segundos, por el contrario, posibilitan múltiples recorridos, tantos como sujetos la exploran y como decisiones se tomen; una red como internet posibilita no sólo la libre navegación sino también la interacción y modificación de los textos.

Fuertemente pautados o menos estructurados, unos se muestran mucho más dialógicos y otros más pasivos. Lo cierto es que ambos condicionan, por medio

de su estructura y diseño, los modos de interacción y lectura de quienes los recorren; además, hacen que cada lector realice una nueva versión de lo escrito, recreada desde la originalidad de darle una estructura que no es nada más que, en definitiva, producto de su propia estructura mental.

2.4 Estrategias de comprensión lectora: análisis hipertextual

El formato hipertextual, tanto impreso como digital, requiere que el lector ponga en juego habilidades específicas para poder discriminar la información relevante de la que no lo es y, dentro de la que es pertinente e importante, capacidad para jerarquizarla. No ocupa un lugar menos importante la capacidad para establecer asociaciones y relaciones entre las ideas y los conceptos, pero, sobre todo, para poder integrar los “nodos” y la información que cada uno de ellos aporta.

Como puede verse, no es una tarea fácil. No lo es en un formato impreso y mucho menos en uno digital. Un espacio virtual, como por ejemplo el que se delimita en un aula virtual, está pautado de tal manera que incluso se ha eliminado la necesidad de navegar. Las visitas guiadas son la forma de acompañar a los lectores por un camino prefijado, de llevarles de la mano durante sus primeras experiencias con el hipertexto sin eliminar completamente las posibilidades de navegación.

Para Adell (1995), una visita guiada puede definirse como una secuencia de vínculos entre nodos, una "cadena" de nodos que se ofrecen al lector para una lectura secuencial y que proporcionan una visión determinada de un hipertexto.

La existencia de visitas guiadas no supone la desaparición de los otros vínculos entre nodos, simplemente se destacan o privilegian unos cuantos para cumplir determinado propósito. Es este autor quien resalta el hecho de que el lector siempre puede dejar la visita guiada y seguir su propio camino. Sostiene que un sistema ideal debería permitir al usuario abandonar la visita guiada en un momento determinado y volver a dicho punto cuando lo desee.

Hay varios factores que facilitan la navegación por espacios virtuales pautados. Mencionaremos simplemente la conveniencia de que se proporcione algún diagrama o mapa mental para que el lector pueda hacerse una representación esquemática del espacio en el que se mueve, se señale dónde se encuentra éste en cada momento y sus distintas posibilidades de dirigirse hacia otras secciones.

Lo cierto es que, en estos espacios descriptos, el lector no corre riesgo de perderse en el espacio virtual. Pero en entornos menos estructurados y, sobre todo, si se cuenta con conectividad a internet, se hace posible navegar libremente por distintos sitios, conducidos por medio de distintos enlaces o links. El enorme cúmulo de información en la web ha llegado a niveles inabarcables, por lo que más que nunca se necesita de herramientas para poder leer y analizar textos, que nos ayuden a no desviarnos de nuestro rumbo en el cúmulo abrumador de información existente.

Presentamos a continuación una serie de pautas a modo de recursos heurísticos que pueden ser utilizados por los lectores en un entorno virtual y que pueden funcionar como “brújula” en sus navegaciones:

- En primera medida, recordar el/los objetivo/s cada vez que se requiera volver a centrarse en el móvil de la búsqueda puede ser una buena estrategia para encontrar el norte nuevamente y discriminar el “foco” del “fondo”.
- Encontrar relaciones causales y asociaciones, explícitas y/o sugeridas, puede evitar la sobrecarga de información y, por lo tanto, cognitiva.
- Identificar intenciones e intencionalidades, posiciones y posicionamientos contenidos en los distintos nodos. Es importante tomar conciencia de que detrás de cada escrito, imagen, fotografía, hay sujetos que adscriben a posturas, pues ello rompe con la ilusión de neutralidad. Es necesario conocer el origen de la información, los intereses de su autor.
- Poder determinar cuán fidedignas son las fuentes de información, si lo dicho tiene respaldo de la comunidad científica o si es más una enunciación desde el sentido común o la opinión.

Todo ello puede ser funcional a una verdadera alfabetización digital, la cual no sólo se restringe a ubicar, seleccionar y recuperar información, a modo de estrategia instrumental, sino a aprender a valorarla y utilizarla críticamente, único camino posible para transformarla en conocimiento.



Referencias

- Adell, J.** (1995) *La navegación hipertextual en el World Wide Web: Implicaciones para el diseño de materiales educativos*. II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Alvarado, M.** (1994) *Paratexto. Colección enciclopedia semiológica*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires.
- Burbules, N., & Callister, T.** (2008) *Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Buenos Aires: Granica.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Altamirano, A.** (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 129-142.
- Cavallo, G., & Chartier, F.** (Comps.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Barcelona: Taurus.
- Fernández, G., Izuzquiza, V. & Laxalt, I.** (2002). *¿Enseñanza de prácticas de lectura en la universidad?* Ponencia presentada en el Tercer encuentro: La universidad como objeto de investigación. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Garner, R.** (1987). Strategies for reading and studying expository text. *Educational Psychologist*, 22, 299-311.
- Genette, G.** (1987). *Seuils. Collection «Poétique»*. Paris: éd. du seuil.
- Henao, O.** (1998). El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura. *Lectura y Vida*, 19, 51-55.
- Olson, D.** (1998). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pritchard, R.** (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 273-295.
- Rinaudo, M.** (2010). *Para aprender en la universidad*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Rinaudo, M. & Galvalisi, C. (2002). *Para leer mejor. Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.

Solé, G. (2000). *Estrategias de lectura*. España: Grao.

Trejo Cisneros, A. & Alarcón Pérez, L. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 6, 30-38.

Vardi, I. (2000). *What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks*. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: Creating Futures for a New Millennium, Queensland University of Technology, Brisbane.

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En A. Rivarosa (Ed.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria* (pp. 11-23). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Wilson, P. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. En J. Orasunu (Comp.), *Reading Comprehension: from Research to Practice* (pp. 287-296). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.