

UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA

La perspectiva psicolingüística

Daniel Yepes Bravo
Trabajo de fin de máster
Máster en Profesorado de Educación Secundaria
Especialidad Lengua y Literatura
Profesora tutora: M^a Carmen Quiles Cabrera
Curso 2012/2013

ÍNDICE

1. Introducción	2
2. Justificación, objetivos y metodología	5
3. Marco legal: la lectura en la Ley Orgánica de Educación	6
4. El valor cultural de la lectura	10
5. La lectura desde la perspectiva psicolingüística	18
5.1. La psicolingüística y el lugar de la lectura	18
5.2. El cerebro y las áreas relacionadas con el lenguaje	20
5.3. Fundamentos sensoriales de la lectura	21
5.4. Estructura por niveles de los elementos de la lectura	22
5.5. Doble modelo de la lectura	23
5.6. Estructuración por niveles de los procesos complejos de lenguaje	25
5.7. Crítica del análisis lingüístico y psicolingüístico por niveles	28
5.8. Psicolingüística no analítica de la lectura	32
6. La formación de lectores en la educación secundaria	37
7. Conclusión	42
8. Bibliografía	50
9. Documentos legales	53

1. Introducción

La lectura constituye, en el marco de la Educación Secundaria, un elemento de primer orden en todos los sentidos. Forma parte nuclear del proceso formativo de los jóvenes. Tanto en el marco general del currículo, como en el ámbito más particular del individuo, el incremento del hábito lector como afición y como acceso al mundo resulta ser uno de los más cruciales factores educativos que debemos proteger y fomentar.

Es constatable que el estudio de la lectura es susceptible de convertirse en un vasto campo de investigación. Podemos decir que un fenómeno de tal envergadura, de tantas implicaciones para las sociedades desarrolladas y para la vida de los individuos que moran en ellas fácilmente podría ser visto como la línea de un horizonte casi imposible de abarcar. Tengamos en cuenta que en la lectura confluyen muchas consideraciones de índole social y antropológica, de rango filosófico e incluso político y económico.

Sin poner el acento en las cuestiones académicas, sólo damos cuenta de lo que la lectura es en esencia en el momento íntimo del contacto con el libro, desde la propia individualidad en el momento en que se lee para uno mismo.

Desde este punto de partida, es necesario acotar el terreno de análisis, puesto que sería una tarea demasiado ambiciosa abordar el terreno de la lectura en toda su multidisciplinaria complejidad. Dicho acotamiento, además, se justifica por un deseo de comprender el fenómeno de la lectura por pasos. ¿Por qué no dilucidar primero las cuestiones relacionadas con el proceso cognitivo de lectura? El estudio de la perspectiva psicolingüística puede resultar de gran utilidad para profundizar en la esencia de la lectura como fenómeno básico en el proceso formativo. La educación puede ser pensada como un esfuerzo por comprender con mucho conocimiento de causa cuál es el mejor modo de desarrollar el aprendizaje en el discente, cómo hacer que sea más y se enriquezca de modo indeleble tras el proceso docente.

En este momento la pregunta puede ser algo distinta, pero de común intención: ¿Cómo podemos llegar a que los jóvenes de nuestras aulas mejoren sus hábitos lectores? ¿Cómo lograr una educación literaria sólida con visión de futuro?

Y es que deberíamos preguntarnos qué es leer, qué entendemos por lectura. En los últimos años se ha hablado mucho de nuevos espacios para la lectura y la escritura (VII Simposio sobre la literatura infantil y la lectura, 2001). Por eso, cuando afirmamos categóricamente que los jóvenes no leen, podemos recibir miradas de asombro, puesto que esos nuevos espacios constituidos por las webs, los blogs o las redes sociales,

cuentan entre sus usuarios más asiduos con un porcentaje altísimo de la población juvenil (Fund. Germán Sánchez Ruipérez, 2009). Los hipercuentos, las hipernovelas, entre otros, suponen nuevas formas de lectura (Fund. Germán Sánchez Ruipérez, 2007).

Ahora bien, cuando nos referimos a la literatura del canon, a la lectura literaria, la cuestión es totalmente distinta. Una cosa es que se lea, pero otra muy distinta cuánto se lee, cómo se lee y qué se lee. En el terreno que nos preocupa, esto es, la lectura en su relación con la formación literaria en la Secundaria y el Bachillerato, lo interesante va a ser encontrar el punto de encuentro entre unos y otros espacios: los espacios de la lectura digital, virtual e interactiva y el espacio íntimo del libro con el lector.

La lectura no siempre ha sido una labor fácil, y la instrucción para su dominio técnico ha estado tradicionalmente dirigida hacia unos pocos. Sólo la universalización de la educación ha permitido que amplias masas de población aprendan a leer.

La evolución positiva del hábito lector en los jóvenes podría estar en marcha, afortunadamente, y las circunstancias favorables que pueden hacer que incluso la población en su conjunto llegue a la mejora de sus habilidades lectoras, y a través de ellas, a un mayor saber y conocimiento, están a la vista, con sólo pensar en que esa extensión de la educación para todos se puede conjugar con la portentosa potencialidad de la red de redes.

Pero esas circunstancias favorables sólo serán de provecho cuando los elementos formativos, cuando un profesorado dispuesto y alerta, en todos los niveles de la enseñanza, eduque sin complejos a los niños y jóvenes en el gusto, la profundidad y la dificultad de la lectura, de las lecturas que llevan a lecturas, de la entera tradición enmarañada de referencias lectoras.

No vale como excusa considerar que el modelo cultural haya cambiado, que los niños, los jóvenes, los adultos y los maduros vivamos en el seno de una sociedad cuyos patrones culturales han sido trastocados, elevándose una nueva y celosa tramoya cultural basada en el dominio de la imagen, de la rapidez retiniana y de la asociación de la imaginación icónica con la publicidad, el arte y la narración. Se trata de aunar las distintas nuevas formas de leer y de acercar a los jóvenes al mundo de los libros.

De hecho, el modelo cultural presente puede ser considerablemente enriquecido si damos valor a la tesis, arraigada en la psicolingüística, de que la lectura no deja de ser sino la culminación de la mirada, la más alta función cultural de la visión humana, que no ha sido ni mucho menos desarraigada del mundo de la imagen, dominante hoy en apariencia, y cuyo futuro puede resultar muy esperanzador.

Si es cierto que estamos acostumbrados a leer situaciones icónicas o narrativas visuales con gran prontitud, no lo es menos que podemos leer, con la misma presteza y aliento, las páginas de los buenos libros. Quienes, sin renunciar al mundo de la imagen que nos rodea, accedan a las letras sin valoraciones previas pueden convertirse en los más abnegados intérpretes de los signos visibles, de la más apretada condensación sígnica de significación.

El presente trabajo pretende ser una aportación que contribuya al estímulo general de quienes sostienen la necesidad de una formación lectora entre los jóvenes que pronto conformarán la sociedad adulta, la necesidad de acercarlos a una lectura sólida como camino para conformarse como personas que se respeten a sí mismas y a los demás.

En este sentido, la educación, esto es, nuestro sistema educativo debe jugar un papel activo para poner por encima de lo cotidiano los ejes vertebradores del currículo y, en esta dirección, la lectura es un contenido básico. Los adolescentes han nacido, como decíamos, en una sociedad de la imagen, donde las series televisivas y los videojuegos ocupan mucha parte de su tiempo. Es necesario que la escuela y el instituto les haga volver la vista a las manifestaciones estéticas que son patrimonio de todos: las obras de arte.

El libro, en su mayor extensión, no es otra cosa que una obra de arte, especialmente cuando se impregna de la llamada *literariedad*, señalándolo frente a lo relativo y a la igualdad de valor de la gastronomía, de los videojuegos o de las series televisivas con respecto a las obras de arte o a los monumentos del pensar, no es una labor que haya que rehuir, en un raro complejo que deja atrás lo mejor por incomprensible o devaluado por el común.

Quienes apreciamos la lectura debemos asumir el gran desafío y deber de demostrar, ante todo a los jóvenes, que los libros y la lectura, que lo escrito y su acceso y atesoramiento, lo que tienen de memoria y de historia, lo que tienen de experiencia, de prodigiosa elaboración, todo ello constituye parte fundamental indubitable de los grandes pertrechos y banderas que dan cuenta y valía de lo humano.

2. Justificación, objetivos y metodología

Como se anticipa en la introducción, pretendemos realizar un estudio sobre lectura desde una perspectiva psicolingüística. No es pretensión de este trabajo la realización de una pretenciosa revisión científicista sobre la psicolingüística y la lectura. Lo que sí es interesante es partir de un ejercicio de asimilación, de transposición de unos conocimientos básicos científicos, para aplicarlos en un entorno complejo formado por dos elementos sustanciales.

Ahora bien, también nos ha interesado entender cuál ha sido la formulación histórica de la lectura desde antiguo para comprender si hay causas razonables asociadas a doctrinas de pensamiento que puedan explicarnos por qué la lectura literaria, la lectura del canon, es una tarea elitista y reservada a unos pocos, frente al gran éxito que “otras” formas de lectura -relacionadas con las TIC- obtienen entre el gran público.

Son cuatro los objetivos de este trabajo:

- ✓ Abordar la importancia de la lectura en el currículo de Educación Secundaria
- ✓ Aproximarnos a la lectura desde una perspectiva psicolingüística
- ✓ Conocer los distintos modelos y niveles de la lectura como proceso
- ✓ Establecer una correspondencia entre las aportaciones de la psicolingüística y el ámbito de la formación lectora en Secundaria

El texto es una unidad de estudio de la que se ha ocupado la Filología, desde sus distintos ámbitos: la lingüística, la crítica literaria, la gramática, el análisis del discurso, entre otros. Pero, al mismo tiempo, otras áreas de conocimiento como la Didáctica de la Lengua y la Literatura han ofrecido sus reflexiones en torno a dicha unidad de estudio, con una visión pedagógica o educativa. Se habla así de una educación lingüística y literaria.

La lectura, por lo tanto, tiene también ese doble prisma, puesto que ésta sólo se hace efectiva ante la existencia de un destinatario: la lectura no se produce si no hay un *lector*. En esta dualidad de caminos es en la que nos encontramos. Precisamente, en esa confluencia de caminos, encontramos en la Psicolingüística una disciplina cuyas aportaciones van a enriquecer todo planteamiento didáctico en esa formación lectora de

la que venimos hablando. Por este motivo, hemos considerado importante detenernos en ella, porque la evolución de sus hallazgos en el tiempo ha de hacernos reconsiderar no sólo el modo de entender el propio proceso de la lectura y su adquisición, sino también la forma de incentivarla.

El profesor profesa la vocación de que aquellos que toma a su cargo en un aula salgan, no irreconocibles, sino reconocidos, no a su profesor, o profesora, que tanto monta, sino por sí mismos. Que los que pasan por sus manos se reconozcan como los mismos y como distintos, que crezcan sin que en su expresión haya una apariencia de cambio, salvo que mires su mirada y veas una luz nueva, una nueva apreciación de lo que se miraba como distinto, una nueva perspectiva frente a la que lo de antes se antoja primitivo y ramplón.

La intención de este trabajo, pues, no es otra que la de estudiar la lectura tomando la psicología del lenguaje como baluarte para la construcción de un marco para la formación del lector literario. Debe ser también una buena oportunidad para recrear las condiciones en que el profesorado debe aunar las diversas procedencias de su saber y de su hacer para que la práctica docente tenga el reverso del éxito y de la difusión, entre otras aportaciones, de la lectura como práctica de libertad.

El inicio lector, el primer libro que se lee, incluso el primer pasaje que puede leerse casi sin comprensión clara de lo que significa, lleva, por la configuración específica de la textualidad, a la lectura inevitable de otros pasajes, otros textos con los que el primero estaba imbricado en una cadena de relaciones y ecos que resulta franca e inamovible, y cuyos sentidos y resonancias se multiplican en cada uno de los textos de posterior acceso.

3. Marco legal: la lectura en la Ley Orgánica de Educación

Si volvemos la vista al marco curricular del área de Lengua y Literatura en nuestro país, observamos cómo la lectura ha sido una cuestión de gran interés desde el inicio del sistema escolar en 1845 con el Plan Pidal. La ley Moyano, de 1857, reafirmaría e institucionalizaría la lectura, junto con la gramática y la escritura, como uno de los ejes centrales en el ámbito escolar. Con el paso del tiempo y las distintas reformas, se ha ido acrecentando dicho interés; tanto es así que en la actualidad la administración demuestra su preocupación al hacerla visible no sólo en la Ley, sino también en los Planes Lectores que promueve y la atención a las bibliotecas escolares. (Nuñez & Campos, Cómo nos

enseñaron a leer, 2005)

La LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006 (en estos momentos en trámites de modificación por la LOMCE, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Enseñanza - de polémico desenvolvimiento-), en su Título Preliminar, Capítulo I Artículo 2.2, señala que:

“los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, y en especial,..., el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas” (BOE-A-2006-7899).

En el Artículo 16 del Capítulo II, referido a la educación primaria, la ley habla de que

“la finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y a su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura...”

La ley tiene bien clara la necesidad de desarrollar hábitos de lectura. Es en el Artículo 19.3 donde se señala que “A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma”.

En el ámbito de la educación secundaria, en el artículo 24.4 del Capítulo III, se señala, entre otras habilidades, la importancia de trabajar la comprensión lectora en todas las áreas, a pesar de su tratamiento específico en alguna de las materias. En la esfera del bachillerato, en el artículo 33 del Capítulo IV, se habla de

“afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal”.

De nuevo se subraya la insistencia de la norma en la lectura en el artículo 35, donde se dice que

“las administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público”.

Es en el Decreto Ley 1631/2006 de Enseñanzas mínimas donde se establece, en la descripción de la competencia lingüística, el contexto claro en que se instala la lectura:

“Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de

descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y a mejorar la competencia comunicativa” (BOE-A-2007-238)

En las Instrucciones de Lectura de 11-6-2012 emitidas por la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, adscrita a la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, se encuentra buena parte de la reflexión que la administración andaluza ha realizado como modo de articulación del estímulo a la lectura. Considera la lectura como una

“actividad clave en la educación por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos. Los propósitos de la lectura son muy diversos y están siempre al servicio de las necesidades e intereses del lector. Se lee para obtener información, para aprender, para comunicarse, para disfrutar e interactuar con el texto escrito. Todas estas finalidades de la lectura deberían ser tenidas en cuenta a la hora de trabajar en el aula y deberían desarrollarse estrategias que faciliten al alumnado su consecución.” (Instrucciones de lectura)

Estas consideraciones también están presentes:

“en la sociedad de la información el lector, además de comprender la lectura, tiene que saber encontrar, entre la gran cantidad de información de que dispone en los distintos formatos y soportes, aquella información que le interesa. EL desarrollo del hábito lector comienza en las edades más tempranas, continúa a lo largo del periodo escolar y se extiende a la totalidad de la vida. Un deficiente aprendizaje lector y una mala comprensión de lo leído abocan a los alumnos al fracaso escolar y profesional”

Las instrucciones tienen como finalidad

“establecer las condiciones para que el alumnado pueda alcanzar un desarrollo adecuado a su edad de la competencia en comunicación lingüística, así como fomentar el hábito y el placer de la lectura y la escritura”.

Los objetivos comunes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria son los siguientes:

1. Desarrollar en el alumnado las competencias, habilidades y estrategias que les permitan convertirse en lectores capaces de comprender, interpretar y manejar distintos soportes y textos.
2. Mejorar el desarrollo del hábito lector y potenciar la mejora de la competencia lectora desde todas las áreas, materias y, en su caso, ámbitos del currículo, teniendo en cuenta las especificidades de cada una de ellas.
3. Contribuir a la sistematización y coherencia de las prácticas profesionales que, en relación con la lectura y la escritura, se desarrollan en los centros docentes, así como favorecer su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas y materias del currículo.
4. Potenciar la utilización de las bibliotecas escolares como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
5. Favorecer que el desarrollo de la competencia lectora se convierta en elemento prioritario y asunto colectivo de los centros docentes, del profesorado, del alumnado, de las familias y de la

comunidad.

6. Potenciar la actualización y la formación del profesorado para que contribuyan, de manera relevante, al mejor desarrollo de la competencia lectora y del hábito lector en el alumnado.

Por otra parte, las instrucciones establecen el tiempo diario reglado de lectura, que será de una hora o el equivalente a una sesión horaria en todos los cursos de la etapa.

Respecto a los centros de ESO

“deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias actuaciones encaminadas a adquirir las competencias referidas a la lectura y expresión escrita y oral”.

Añaden:

“Las actividades de lectura que se programen durante el tiempo de lectura reglado deberán potenciar la lectura comprensiva e incluirán debates dirigidos e intercambios de experiencias en torno a lo leído, así como la presentación oral y escrita de trabajos personales del alumnado o de grupo. Se procurará, además, el uso de diferentes tipos de textos, tanto de carácter literario como periodístico, divulgativo o científico, adecuados a la edad del alumnado”.

Señalan las instrucciones que

“el equipo técnico de coordinación pedagógica garantizará la coordinación de los textos de lectura que se seleccionen para el alumnado, favoreciendo la configuración de itinerarios de lectura a lo largo de toda la enseñanza obligatoria.”

Asimismo, considera el establecimiento de comunidades de lectura. Por otro lado, señala la importancia de la biblioteca escolar como

“centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, así como comenta la dotación de las bibliotecas de libros de lectura que, sin perder su carácter formativo, contribuyan a fomentar en el alumnado el hábito de la lectura libre y autónoma como diversión y fuente de satisfacción personal”.

Finalmente, se consideran las acciones formativas para el profesorado en relación con el fomento de la lectura, además del asesoramiento documental, técnico y pedagógico de los centros en relación con el tratamiento de la lectura.

Tenemos aquí un panorama de la normativa sobre la lectura tal como afecta al estado en el ámbito nacional y autonómico. La nueva ley de reforma inscrita en el Parlamento para su discusión no se puede decir que implemente la lectura en ninguno de sus elementos de modificación de la ley orgánica anterior, sino que la deja tal como está, sin ningún añadido que la concierna.

Lo que sí puede decirse es que la nueva ley le da a los resultados PISA (Programme for International Student Assessment, 2009) franquicia definitiva para evaluar la

educación española, y esos informes son bastante desalentadores para nosotros en cuanto a la situación de la comprensión lectora en la comparativa por países. En este ámbito nos situamos 12 puntos por debajo de la media de la OCDE, con 481 puntos, lo que motiva las alarmas y las llamadas a la mejora de esos resultados, no como operación de maquillaje de los informes, sino como efectiva política de mejora de los datos educativos. España ocupa en el ranking PISA 2009 la posición número 30, por debajo de Grecia y Eslovenia. Junto con los datos de matemáticas y ciencias ocupamos una posición distante de la que ostentamos en cuanto a desarrollo en el concierto de países de nuestro entorno.

Como conclusión para este punto del trabajo, habría que señalar la voluntad clara y la conciencia de las administraciones de que la lectura es transversal a todo el currículo y de que su fomento debe ser estimulado de modo específico. También habría que señalar a la vez que el proceso, si bien ha sido iniciado, necesita de mucho recorrido hasta que se refleje ostensiblemente en el desarrollo del hábito lector en los estudiantes.

4. El valor cultural de la lectura

Sería conveniente comenzar esta parte de nuestra reflexión con la siguiente cita:

ηὐρέθη.” ὁ δ’ εἶπεν· “ὦ τεχνικώτατε Θεῦθ, ἄλλος μὲν τεκέειν δυνατὸς τὰ τέχνης, ἄλλος δὲ κρίναι τίν’ ἔχει μοῖραν βλάβης τε καὶ ὠφελίας τοῖς μέλλουσι χρῆσθαι· καὶ νῦν σύ, πατήρ ὢν γραμμάτων, δι’ εὐνοίαν τούναντίον εἶπες ἢ δύναται. τοῦτο γὰρ τῶν μαθόντων λήθη μὲν ἐν ψυχαῖς παρέξει μνήμης ἀμελετησίᾳ, ἅτε διὰ πίστιν γραφῆς ἕξωθεν ὑπ’ ἀλλοτρίων τύπων, οὐκ ἔνδοθεν αὐτοὺς ὑφ’ αὐτῶν ἀναμιμνησκομένους· οὐκ οὖν μνήμης ἀλλὰ ὑπομνήσεως φάρμακον ἦῤυρες. σοφίας δὲ τοῖς μαθηταῖς δόξαν, οὐκ ἀλήθειαν πορίζεις· πολυήκοοι γάρ σοι γενόμενοι ἄνευ διδαχῆς πολυγνώμονες εἶναι δόξουσιν, ἀγνώμονες ὡς ἐπὶ τὸ πλῆθος ὄντες, καὶ χαλεποὶ συνείναι, δοξόσοφοι γεγονότες ἀντὶ σοφῶν.”

Platón, Fedro, 274e7-275b2

Pasa Platón por ser, además de un gigante de la filosofía occidental, uno de los grandes teorizadores sobre la escritura y su utilidad, lo que por ende redundará en nuestro tema de la lectura. Es en los célebres pasajes del diálogo llamado Fedro donde Platón

viene a someter a análisis la escritura. Para ello procura enmarcarla en un contexto mítico originario. Relata Platón la mítica conversación entre el dios egipcio Theuth, inventor de la escritura, además de otros importantes rudimentos tecnológicos y científicos como el número, la geometría y la astronomía, y el rey tebano Thamos. No puede la divinidad dejar de sorprenderse, al preguntar a los egipcios sobre la utilidad o no de sus aportaciones, por el silencio de Thamos respecto a la escritura tras el ensalzamiento del resto de sus dones:

“¡Pero si ésta es una sapiencia, dijo Theuth, que os hará a los egipcios los hombres más sabios y memoriosos! ¡Os he descubierto el fármaco de la memoria y de la sabiduría!” (274e4)

Theuth no quedó menos sorprendido al ver a un rey poco impresionable, que le responde:

“Oh Theuth, ingenioso en grado sumo, el que resulta capaz de dar a luz las técnicas quizás no sea capaz de discriminar lo útil o superfluo de su invención. Tú ahora, siendo el padre de las letras, bienpensante respecto de ellas, dices precisamente lo contrario de lo que se puede. Pues es el olvido de las cosas susceptibles de ser aprendidas lo que conllevará el uso de la escritura, llevando a descuido la memoria, que quedará consignada, gracias a lo escrito, en caracteres externos, haciendo que los recuerdos atesorados en la mente se pierdan. No has encontrado un fármaco que preserve la memoria, sino un mero almacenamiento de la misma. Generas en los que aprenden un saber aparente, no la verdad misma. Muchos llegarán a opinar que pueden conocerlo todo sin necesidad de un maestro, siendo en realidad ignorantes la mayoría, sabihondos en lugar de sabios en rigor.”

Este pasaje platónico nos informa no sólo de los manejos doctrinales del filósofo, de excepcional profundidad, sino de una célebre desconfianza hacia la escritura que evidentemente no puede más que trasladarse a la lectura, como extremos ambos de un mismo artificio jánico, de un mismo proceso bifronte. Se puede considerar, desde luego, una desconfianza sui generis, porque no es Platón precisamente el mejor ejemplo de desamor por el arte de escribir. (Tudela Sancho,1998)

Pero la escritura, para Platón, no es el bálsamo de fierabrás. El filósofo habita un mundo de transición, en el que la tecnología de la escritura se va haciendo presente de modo generalizado. La escritura, herramienta de transmisión de unos pocos, dominada por los escribas, manejada y hecha leer por los poderosos, se va haciendo, trabajosamente, metal de curso habitual. Pero el proceso se gesta durante siglos. No es como el actual proceso acelerado de difusión de la comunicación electrónica. La oralidad era el modo fundamental de conservación y transmisión de la cultura y de los saberes para la vida. La memoria de todo ello se instalaba de ese modo en las comunidades que todavía no contaban con la tecnología gráfica, y con el paso a la

escritura esas comunidades se convertían, no sin desajustes, en sociedades regidas entonces por la fidelidad y el amparo de lo escrito.

Y esa desconfianza de Platón es reflejo de la paradoja que asiste la reflexión platónica aquí presente. La escritura, en vez de ensalmo contra el olvido, puede ser perenne muestra de inactividad de nuestra memoria. Pero no es una enunciación reaccionaria la que se da aquí. Es conservadora, en el sentido de que pretende mantener la viveza de mente, la espontánea presencia de lo directo, la sustanciosa y natural ternura de la conversación entre pares o de la introversión personal. Ambas situaciones preservan a su manera el recuerdo de lo vivido, beben de las situaciones pasadas y se hacen con ellas mientras se vive. El riesgo de esa pérdida es la clave del ataque platónico.

Dejarlas escritas supone para Platón una dejación, una renuncia a la libre relación entre humanos que se pervierte por la fosilización de la experiencia en piedra, cera, papiro. Pero también es evidente aquí que Platón no pretende ir contra la escritura, como no va contra la poesía por urdir una innúmero batería de argumentos contra ella en la *República*.

No hay mejor baluarte de la poesía helena que Platón. La misma brillantez de la escritura platónica, que no puede entenderse como descuido de su coherencia doctrinal, testifica, junto al aparataje mítico usado en la argumentación contra la escritura, que el miedo a la escritura es sólo cautela para frenar el indomable entusiasmo que suscita su uso.

No debería extrañarnos la postura platónica. El miedo a Internet, usando como argumentos el automatismo que genera o la dejación de la relación directa en favor de las redes sociales, es básicamente el mismo que palpita en las páginas del Fedro. En el caso de la escritura, el lenguaje, trasvasado a una modulación ajena, sufre porque la siente como extraña, como recién llegada, y la rechaza como a órgano incompatible. La oralidad, sin necesidad de ayuda durante decenas de miles de años, se ve constreñida por nuevas convenciones que, añadidas a las propias, amenazan con hacer del lenguaje algo paradójicamente incompatible con la comunicabilidad.

Estas reflexiones sobre la escritura no son baladías en una aproximación a la lectura. La lectura como realojamiento de lo escrito en una mente distinta de la que lo urdió tiene una historia paralela y común con la de la escritura, como no podía ser menos. La primera distinción pertinente que ha de hacerse para comprender esa historia es la que opone la lectura en voz alta de la lectura silenciosa.

La lectura en voz alta es la forma básica, típica y antiquísima de realización leída de lo escrito. Desde los primeros usos de lo escrito, que no implicaban tanto la lectura como la fijación y conservación de los textos, hasta la fijación de unos hábitos de lectura individual, tenemos que esperar hasta el siglo V a.C. (Cavallo & Chartier, 2001). La forma básica y socialmente aceptada de lectura era aquella que hacía del lector interesado en los contenidos de un soporte textual mero receptor de la oralidad contenida en él. La asistencia de lectores esclavos que leen el escrito mientras el dueño atiende a la lectura en alta voz atestigua la solidez de los usos sociales, así como la considerable dificultad técnica de la lectura (*scriptio continua*).

Sin entrar en el modo en que podían haber coexistido ambas formas de lectura, la en voz alta y la silenciosa, es la primera la que ostenta la hegemonía. Acercamientos a lo literario y a la lectura tan obsesivos y tiernos como los de un Eurípides o un Aristóteles, ambos poseedores de amplias y desusadas bibliotecas particulares, a los que podemos suponer bastante más independientes de las formas de lectura establecidas de lo que puede ser probado empíricamente, son seguramente excepcionales.

No es difícil imaginar a Aristóteles dejándose leer por otro y sopesando lo oído. Tampoco lo es imaginarlo acudiendo a los papiros a horas intempestivas, sin querer despertar a la gente de la casa, para consultar un pasaje o una cita requerida. La considerable dificultad técnica de lectura no impide evocar situaciones así.

Pero la lectura para sí mismo no implica necesariamente la lectura silenciosa. Los testimonios de su existencia no son absolutamente ciertos y probados hasta su consolidación como uso social en la Alta Edad Media. La lectura silenciosa constituye más que nada la verificación de que la tecnología de lo escrito se hace menos inaccesible, más automática, más a la mano. Por hacer un símil, es dotar al duro hardware de la escritura de un entorno gráfico cómodo y legible por un grupo mayor de lectores que las minorías adiestradas para ello.

Entonces es cuando la lectura logra ensimismarse, hacerse con el texto sin necesidad del juego de espejos de la reproducción oral, cuando lo leído recobra la esencia del recuerdo de lo hablado y se independiza de la articulación que lo amplifica. Sucede la reconciliación, la ruptura de las cautelas preconizadas por Platón, en cuanto la escritura se hace con el modo de llegar con prontitud y automatismo al pensamiento del lector.

Será en el Renacimiento cuando esa lectura se convierta en la deseable y actual. Será en ese marco que la lectura se hará peligrosa, fuente de liberación religiosa, de libertad de pensamiento, de ruptura de reglas y ataduras sociales (Chartier, 1997). La lectura

para uno mismo es la formulación que concita los recuerdos propios y los asiste de los recuerdos, pensamientos e impresiones del autor leído, la lectura silenciosa seduce los pensamientos propios y los hace bailar sin testigos. Si leer en voz alta convence al padre de que el hijo en su habitación hace algo de provecho, sorprenderlo callado con un libro en las manos invita al padre siempre a preguntar que qué lee.

Con la consiguiente pérdida de libertad aparejada en Europa con las guerras religiosas los libros se hacen, más que nunca, motivo de índice, ocupación de enlistadores que hacen de la lectura una arriesgada actividad, pese a lo cual prospera como actividad silenciosa y plena. (Nakládlová, 2008)

Con el nacimiento de la modernidad, la lectura oral renace como deseo de conquistar la alfabetización plena, convive con la lectura silenciosa, privativa siempre del individuo, como educadora de las masas ágrafas, como deseo y realización de la extensión de la lectura para todos como factor de progreso social.

La lectura como elemento cultural de primera magnitud no se rinde ante las concepciones del mundo que aminoran su importancia o relativizan su poder para contribuir al desarrollo intelectual de los individuos en particular. Tampoco queda anulada con los esfuerzos totalitarios por hacer de ella algo insulso o sin capacidad crítica, por generar nuevos índices, nuevas formas de lucha y de censura contra la libertad a que el libro predispone.

En el siglo XX se han construido diversas teorizaciones que tienen que ver con la lectura. La construcción de la lectura tiene un punto de dejación en Sartre, que considera el público lector como una espera, como un vacío que ha de llenarse, como una aspiración, como el otro. Se puede concebir como alimento pequeño-burgués:

“Aunque haya en cualquier lugar del mundo otro Nathanaël, sumido en la misma lectura y en los mismos trances, el nuestro no tiene cura: el mensaje está dirigido únicamente a él y el descifre es un acto de vida interior, una tentativa de soledad; al final, se le invita a tirar el libro, a romper el pacto de exigencias mutuas que le unía al autor. Sólo se ha encontrado a sí mismo. A sí mismo como entidad separada.” (Sartre, 1962: 225)

O puede concebirse como celo militante:

“Nosotros no queremos que nuestro público, por muy numeroso que sea, se reduzca a la yuxtaposición de lectores individuales ni que tenga una unidad conferida por la acción trascendente de un partido o de una iglesia. La lectura no debe ser ni comunión mística ni masturbación, sino una camaradería.”(Ibídem: 226)

En el caso de Foucault, la lectura concebida como ejercicio, como experiencia, cuyo único fin es meditar, está siempre ligada, en la hermenéutica del sujeto, a la escritura. La

moderación estoica queda reflejada en la recomendación que recoge de la antigüedad,

“En primer lugar, leer a pocos autores; leer pocas obras; en ellas, leer pocos textos; escoger algunos pasajes considerados como importantes y suficientes.” (Foucault, 2005: 331)

Foucault se sumerge en sus últimos años en el estudio de todo aquello que lleva a la construcción del sujeto. La filosofía tardo antigua y las prácticas religiosas ascéticas se unen en propuestas de vida y en prácticas vitales que pretenden evitar la disolución del yo en las poderosas contingencias de la época. Ahí tiene la lectura su sitio, inserta en esas estrategias de construcción subjetiva.

“La lectura se prolonga, se fortalece, se reactiva por la escritura, escritura que es también un ejercicio, también un elemento de la meditación.”(Ibídem: 334)

En el contexto de la explicación de las prácticas estoicas para el cuidado de sí, la lectura aparece para Foucault como un ejercicio casi físico de asimilación de la verdad, unido a la lectura:

“Uno de los hábitos recomendados era que, después de haber leído, se escribiera, y cuando se había escrito, se relevara lo escrito, necesariamente en voz alta porque, como saben, en la escritura latina y griega las palabras no estaban separadas entre sí. Vale decir que era muy difícil leer. El ejercicio de lectura no era cosa fácil: no era cuestión de leer así, con la vista. Para lograr escandir las palabras como se debía, para pronunciarlas, uno estaba obligado a pronunciarlas a media voz.”(Ibídem: 336)

La actividad crítico-filosófica de Foucault se inscribe en una tendencia hermenéutica, si se quiere arqueológica de indagación, que faculta para la consideración de la lectura como algo no desprendido de un sujeto considerado unitariamente. En el caso de Gadamer, tenemos el concepto de comprensión como elemento que también aglutina un posible concepto de lectura.

“La referencia del texto no se puede comparar según esto con un punto de vista fijo, inamovible y obstinado, que sólo planteara al que intenta comprenderlo la cuestión única de cómo ha podido llegar a una opinión tan absurda. En este sentido la comprensión no es seguramente una comprensión histórica que reconstruya la génesis del texto. Lo que uno entiende es que está comprendiendo el texto mismo. Pero esto quiere decir que en la resurrección del sentido del texto se encuentran ya siempre implicadas las ideas propias del intérprete. El horizonte de éste resulta de este modo siempre determinante, pero tampoco él puede entenderse a su vez como un punto de vista propio que se mantiene o impone, sino más bien como una opinión y posibilidad que uno pone en juego y que ayudará a apropiarse de verdad lo que dice el texto. Más arriba hemos descrito esto como fusión de horizontes. Ahora podemos reconocer en ello la forma de realización de la conversación, en la que un tema accede a su expresión no en calidad de cosa mía o de mi autor sino de la cosa común a ambos.” (Gadamer, 1996)

La caracterización de la comprensión lectora como conversación entre autor y lector aparece aquí transparente y aparentemente legítima, pero hay también tendencias distorsionadoras, inevitablemente, del juego lector o que hacen de él un proceso complejo o de legitimidad discutible.

Liotard, al construir la incredulidad postmoderna de los metarrelatos, introduce el

desmoronamiento general y la desconfianza total por lo escrito, no ya generando la filosofía de la sospecha nietzscheana, sino diluyendo el referente y el sentido en un mal entendimiento de los juegos de lenguaje wittgenstenianos, que lo que hace precisamente es hacer implosionar el lenguaje y toda posible lectura legítima.

En Derrida la descomposición total hace bien difícil la asunción de una lectura centrada, la actividad subjetiva que se apropia de lo leído, por la destrucción del sentido trascendental:

“C’est alors le moment où le langage envahit le champ problématique universal; c’est alors le moment où, en l’absence de centre ou d’origine, tout devient discours –à condition de s’entendre sur ce mot- c’est-à-dire système dans lequel le signifié central, originaire ou transcendantal, n’est jamais absolument présent hors d’un système de différences. L’absence de signifié transcendantal étend à l’infini le champ et le jeu de la signification.” (Derrida, 1967:411)

Pero la destrucción del sentido central y el dominio de las diferencias, en realidad, es descomposición del sentido tal cual y la libertad pretendida; el juego de la significación extendido en un campo infinito, reduce la referencia y el sentido y la empobrece para los hombres.

La lectura sufre aquí el desinfe y la deshabitación de su propia eficacia sin necesidad de que sea mencionada. El texto y el escrito, el relato y el metarrelato, al desmoronarse todo ello juntamente, como tocado por la revelación de sus secretos, por la convencionalidad que convocan los signos que le dan forma, reducen, en la infinita riqueza que viven tras la pérdida del sentido, el sentido de la lectura.

Barthes señala la Arcadia feliz, la Babel prodigiosa y redimida del amor a la confusión y la precariedad del sentido.

“Sin embargo este contra-héroe existe: es el lector del texto en el momento en que toma su placer. En ese momento el viejo mito bíblico cambia de sentido, la confusión de lenguas deja de ser un castigo, el sujeto accede al goce por la cohabitación de los lenguajes que trabajan conjuntamente el texto de placer en una Babel feliz. (Placer/goce: en realidad, tropiezo, me confundo; terminológicamente esto vacila todavía. De todas maneras habrá siempre un margen de indecisión, la distinción no podrá ser fuente de seguras clasificaciones, el paradigma se deslizará, el sentido será precario, revocable, reversible, el discurso será incompleto.)” (Barthes, 1993: 10-11)

Eco desplaza un tanto la polémica a unos márgenes menos radicales. Para empezar, señala al destinatario del texto como el operador básico del código en el que está compuesto. Un texto requiere ciertos movimientos cooperativos, por parte del lector.

“Así pues, el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo

emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores...En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar.” (Eco, 1993: 76)

Al fin encontramos al lector. Si Foucault nos hablaba de los modos antiguos de lectura de los meditadores y filósofos, Eco nos trae ya a un lector, si no de carne y hueso, sí susceptible de tener un mínimo de estructura. La recepción de los textos se hace ya no problema sociológico, sino plena experiencia completadora de la textualidad, que corresponde a los juegos legítimos de estrategia y de suspensión que el escritor realiza como cortesía de inteligencia para el lector.

El problema está en que la noción de obra abierta puede poner en peligro la noción de lector modelo de Eco. La obra abierta, como bien ve, puede ser también el camino para dar relevancia a la mediocridad. La libertad interpretativa frente al objeto semiótico tiente como solución global a la escritura de vanguardia. Pero la libertad lectora se encarece cuando la perspectiva está encomendada a la puesta en valor de la escritura o de una forma de escribir. La escritura sería la actividad realmente importante, clave, creativa, prometeica, mientras que la lectura es la práctica subsidiaria, secundaria, pasiva, elemental.

La tentación de construir la obra abierta, una obra tan saturada de liberación como desligada de la referencialidad, de la intención y del valor, aminora la importancia del proceso lector con la excusa de que le da el mando para cambiar de canal cada vez que quiera. El lector modelo lo es porque, desde su idiosincrasia, recibe lo leído y lo modela pertrechándolo de las isotopías de que está configurado, armándolo según su experiencia significativa del mundo, de modo que realmente ninguna lectura es idéntica a otra. Pero los raíles de la obra no son soslayables.

Consideramos que los textos tienen un valor inestimable para quien los produce, y que ese valor que su autor le asigna consigue que quede individualizado, consigue señalarlo como definitivo, acrecentar su indudable brillo, dotarlo de una personalidad inconfundible. El lector al leer la obra así nacida de la nada y moviéndose en la nada por obra y gracia del autor debe introducirse en el todo y sagazmente hacerse invisible en él, perderse en un nirvana cegador.

El lector, empequeñecido, al que le han contado infinidad de celebridades del pensamiento contemporáneo, quién sabe si de la legión de los resentidos a los que alude

Bloom, que el texto es estructura abierta, que no tiene centro, que es una conformación insólita y de brillo singular, no sabe que el texto, que los textos, están realmente desamparados en su ausencia, que su debilidad es su fuerza y garantía de que los textos, bien trabajados por su celo lector, dan algo más que su autor no preveía o que no tenía como objetivo singular, dan lugar a que el lector se construya como sujeto, se individualice, se haga centro de todo y persona.

Si es razonable la falta de tono central en los textos es porque el lector es el verdadero centro de la obra. No disminuye la obra de brillo singular porque carezca de importancia real frente a la supremacía del lector, sino que se pone en su sitio. ¿Y cuál es su sitio? El texto está incardinado en la historia, en la historia de los textos, en una tradición milenaria en la que cada texto tiene su lugar, en la que cada una de las obras ha jugado un papel y ha suscitado, como objeto histórico, el desenvolvimiento de la historia general y de la historia de los textos.

Tan poderosa es esa fuerza de la tradición textual, tan firme es esa posición de los textos que determinan la posición central del lector. El lector, al leer su primer libro, desencadena el furor de referencias de tradiciones textuales en que está inserto. Cualquiera que sea el libro por el que se empiece, el acceso a la entera tradición textual multiseccular está al alcance. Y ello le pese a quien le pese. Es la relación del texto con el lector la que hay que salvar. Es la maravillosa tela de araña del proceso lector lo que hay que aclarar y hacer funcionar en cuanto mayor número de personas sea posible. Es el mejor modo de hacer sujetos. Es el mejor modo de hacer ciudadanos libres.

5. La lectura desde la perspectiva psicolingüística

5.1. La psicolingüística y el lugar de la lectura

La psicolingüística y la neurolingüística, cada una en su ámbito especial, han comprendido la importancia del estudio de la mente y el cerebro para clarificar diversas cuestiones fundamentales relativas al lenguaje. A la inversa, el estudio del lenguaje como fenómeno psicológico puede resolver numerosas incógnitas sobre los procesos mentales que concurren en el cerebro. Ambas ciencias han organizado sus ya extensos saberes disciplinarios en torno a grandes aspectos que organizan como bloques sus hallazgos y contenidos tanto teóricos como experimentales.

Los cuatro bloques en que se dividen generalmente para su estudio son:

BLOQUES DISCIPLINARIOS	PERSPECTIVA Y CONTENIDOS
Producción	Emisor
Comprensión	Receptor
Adquisición	Aprendizaje
Trastornos	Lesiones/Disfunciones

La producción del lenguaje sería la perspectiva, por así decir, del emisor, los procesos psicológicos que tienen lugar en la emisión, en la articulación del mensaje lingüístico. La comprensión, siguiendo el esquema de la comunicación, sería el estudio desde el punto de vista del receptor del mensaje, de los procesos psicológicos que gestan el entendimiento recogido del emisor (Carroll, 2008, 2004). La adquisición alude a los estudios dedicados a cómo desde pequeños vamos obteniendo la facultad del habla, entrando en este bloque la cuestión del modo, ya innato o aprendido, ya llevado por la mimesis o por la gramática universal, en que alcanzamos la competencia lingüística. El bloque de los trastornos del lenguaje es fundamental, por su capacidad aclaratoria con respecto a importantes peculiaridades del lenguaje respecto a su conformación cerebral, así por su potencialidad terapéutica a la hora del estudio de las lesiones y disfunciones que imposibilitan o hacen mucho más difícil la participación en la interacción lingüística de los individuos afectados por ellas (Scovel, 1998).

Esta básica distinción aquí presente, por otro lado, entre producción y comprensión se adapta extraordinariamente a los sistemas de la performance de Chomsky, tal como aparece, por ejemplo, en el Programa Minimalista, que se establece como la constitución de dos niveles de interfaz: A-P y C-I, o sea, el tipo articulatorio-perceptual y el tipo conceptual-intencional, en que se dividiría el lenguaje. El primero de ellos prestaría atención a los fenómenos físicos distinguibles en la exterioridad, y el nivel C-I haría su foco de los mecanismos mentales cerebrales de la interioridad humana. (Chomsky, 1995)

Si queremos hacer una primera aproximación a la lectura desde los aspectos arriba presentados, hay que considerar un doble objeto, el denominado como escritura-lectura, que constituiría el haz de fenómenos presentes en la interfaz descrita. La escritura,

tomando el interfaz A-P, sería la articulación gráfica en que se configura la representación escrita de la oralidad, correlato pues de A o de la articulación; la lectura sería a su vez el correlato paralelo a A, o sea P, o elemento perceptivo de esa articulación gráfica de lo oral. A la vez constituirían ambos fenómenos el correlato de la interfaz C-I en cuanto que cada uno de ellos conllevaría una formación previa o posterior conceptual-intencional que construiría el interfaz articulatorio-perceptual.

El estudio sistemático de la lectura ha de hallarse, por consiguiente, en el bloque psicolingüístico que trata de la comprensión del lenguaje, del mismo modo que la escritura forma parte de los aspectos de generación del lenguaje relacionados con la producción lingüística. El papel que se le conceda a la escritura y a la lectura, ya sea subsidiario o capital, irá en conexión con los dos bloques antedichos.

5.2. El cerebro y las áreas relacionadas con el lenguaje

Hablar de Psicolingüística implica remitirnos a los estudios realizados en torno al cerebro y las zonas donde se genera el lenguaje, donde residiría lo que Chomsky llamó *dispositivo de adquisición del lenguaje* (LAD). La producción, por tanto, y la comprensión, pueden considerarse, en términos de computación, como los constituyentes *output* e *input* del lenguaje. La entrada del lenguaje vía auditiva en la oralidad y su procesamiento en el cerebro constituye obviamente el *input* comprensivo. El *output* de la producción transforma los procesamientos generadores del mensaje lingüístico en una acción articuladora (Arbib, 2006). Ese input y ese output tienen una correspondencia probada con dos áreas básicas del cerebro, consolidadas ya tradicionalmente, desde el siglo XIX, como las zonas de la corteza cerebral perceptiva y motora, envueltas en el lenguaje (Hendelman, 2006). Se asocian principalmente dos áreas del córtex cerebral al lenguaje. Una de ellas está en el lóbulo frontal y se denomina área de Broca, que se asocia a daños relacionados con dificultades del habla. La segunda área, en la unión de los lóbulos parietal y temporal, es denominada área de Wernicke. El hemisferio que contiene las áreas de lenguaje se llama el hemisferio dominante para el lenguaje. El hemisferio dominante controla la mano preferida para la manipulación y suele ser el izquierdo, que controla la parte derecha del cuerpo. La mayor de las dos áreas del habla es el área de Wernicke, localizada junto al córtex auditivo. La comprensión de palabras habladas o escritas tiene lugar allí y en las regiones que la rodean. Esta área es también central para la generación del lenguaje. Las

órdenes de habla son enviadas al área de Broca, que los convierte en sonidos o palabras escritas (Carter, 2001). En este sentido, la aportaciones de la Lingüística Clínica han sido determinantes en la evolución de los estudios sobre la adquisición de las lenguas y sus trastornos; si bien en la actualidad sabemos que las habilidades de lectura y escritura no sólo atienden a cuestiones periféricas -como los sentidos-, sino que van unidas al pensamiento y al significado de las cosas. Pero será ésta una cuestión que abordaremos más tarde.

5.3. Fundamentos sensoriales de la lectura

Antes de continuar, se puede confirmar la importancia de lo visual analizando cómo se organiza nuestro aparato sensorial visual para la lectura. Las “sacadas” son los movimientos continuados de los ojos en busca de información. Los ojos recogen información no ordenada, rastros lumínicos de la exterioridad, y la transmiten vía nerviosa a la corteza cerebral. Esa configuración general perceptiva es la que recibe su uso concreto, su especialización cultural, durante la lectura. Los movimientos sacádicos de los ojos duran de 10 a 20 milisegundos, y se ha establecido que en el caso de la lectura nuestros ojos se mueven tan rápidamente con el fin de tomar toda la información visual de la hoja impresa durante esas sacadas. Esos movimientos recogen aproximadamente 10 letras y pueden ir hacia adelante o hacia atrás.

Entre un 10 a un 15% de los movimientos de los ojos de lectores maduros son regresiones, movimientos oculares hacia lo ya leído, hacia la izquierda en el caso de las lenguas alfabéticas. Se considera que son indicación de que el lector no ha percibido bien o no ha comprendido una porción del texto y tiene que volver a analizarlo. Las fijaciones, por otro lado, son las paradas, el tiempo que pasamos en un punto dado del texto entre la fijación de los movimientos de los ojos. Para Carroll son preguntas interesantes la de si los niveles de procesamiento proceden en un orden fijo o si hay más flexibilidad en cómo extraemos trazos, letras y palabras durante la lectura. El caso es que se nos descubre con esta organización perceptual la complejidad de la lectura. El órgano óptico recoge lo legible de modo que procede al acopio de datos, meros estímulos nerviosos, que luego serán reorganizados en la mente como visualización.

Rayner considera por otra parte que la cantidad de tiempo que el lector pasa buscando una palabra es influida por la facilidad o dificultad asociada con el procesamiento de la palabra. Los lectores pasan más tiempo buscando palabras de

menor frecuencia del que pasan buscando palabras frecuentes, y más tiempo buscando palabras que no están sometidas al contexto precedente del que pasan mirando palabras altamente predecibles (Rayner & Frazier, 1989).

Hay modelos de control del movimiento ocular en la lectura que usan la frecuencia de palabras y la información de predicibilidad como entradas al sistema para predecir tiempos de fijación y proporciones de salto ocular. (Rayner, Juhasz, Warren, & Liversedge, 2004). La exitosa integración de un significado con el contexto acaba con la búsqueda de significados alternativos de esa palabra. Los movimientos de control ocular en la lectura son una parte fundamental de la comprensión de la lectura desde un punto de vista psicolingüístico.

Si incluso consideran las modernas ciencias de la mente que la lectura experimentada puede leer construyendo las palabras de modo horizontal, no como cadena temporal (Adelman, Marquis, & Sabatos-De Vito, 2010), ¿qué duda nos queda de la especificidad de la lectura, que no puede someterse a la consideración estrictamente lingüística, sino que es una codificación paralela y con sus propias condicionantes?

5.4. Estructura por niveles de los elementos de la lectura

Sigo en este apartado a Carroll (Carroll, 2008) para la presentación de los elementos psicolingüísticos básicos. Una de las principales características del estudio de la lectura desde el punto de vista psicolingüístico es que la organización de la comprensión de sus peculiaridades se hace desde un punto de vista analítico, distinguiendo y estructurando un determinado número de niveles jerárquicos que la configuran como una estructura dotada de elementos constituyentes y de diverso y creciente grado de complejidad.

Se considera que, del mismo modo que en lo referente a la percepción del habla, la percepción del lenguaje escrito -en las escrituras de ortografía alfabética- puede ser comprendida como estructurada en un determinado número de niveles. Se distinguen en el procesamiento de lo escrito los niveles del trazo, de la letra y de la palabra.

En el nivel del trazo, el estímulo es representado como los caracteres o marcas que configuran una letra del alfabeto. Tales caracteres aparecen al lector como un input perceptivo con el que se construye la entidad superior. En el nivel de la letra, el estímulo visual es representado más abstractamente como una identidad separada de su manifestación física, constituyendo el grafema, unidad paralela en el nivel de lo escrito al fonema, precisamente por su misma capacidad de abstracción. En el nivel de

procesamiento de la palabra, un grupo de trazos y letras es reconocido como palabra familiar. Tan pronto reconocemos la palabra, varias de sus propiedades, como el deletreo, la pronunciación y el significado, están a nuestro alcance.

Este es el correlato gráfico por niveles que se pone en paralelo con respecto al sistema trazado, también por niveles, del lenguaje oral:

ESCRITURA	ORALIDAD
trazo	fono
letra	fonema
Palabra escrita	Palabra hablada

Se puede considerar, desde esta interpretación, que el trazo es el correlato gráfico del elemento básico de la fonética, como realización concreta mínima con que se construye una letra, como movimiento básico de escritura y como primer elemento percibido en su individualidad.

La letra sería correlato del fonema, el elemento lingüísticamente pertinente que dota a la palabra de su identidad básica fonológica distinguiéndola de pares semejantes, y constituiría la realización reconocible, independientemente de las peculiaridades o idiosincrasias del trazo, del fonema en la escritura y en el proceso lector.

La palabra escrita sería el depósito de esos elementos más pequeños que lo forman y el correlato de la palabra hablada. La lectura sería expresión de la oralidad y subsidiaria siempre de ella, secundaria en su uso y vicaria de su configuración.

Esta es la interpretación básica de la estructuración por niveles de complejidad y unidades, de las más pequeñas a las superiores, de la lectura. Se puede decir que esta interpretación de la lectura depende asimismo considerablemente de la dilucidación de los procesos de escritura, a los que estaría subordinada y de cuyas nociones básicas (trazo y letra) dependería.

5.5. Doble modelo de la lectura

Hay dos modelos establecidos que consideran la conversión de lo impreso en habla. Uno de ellos es el de *la doble ruta*, promovido por Coltheart (Carroll, 2008). La ruta léxica es el proceso mediante el cual un conjunto impreso de letras o caracteres activa la entrada de la correspondiente palabra en nuestro lexicón interno. Este modelo asigna también, para la lectura, además de la ruta léxica, una ruta no léxica, una especie de

sistema de reglas que especifique las relaciones entre letras y sonidos. Ese sistema nos permite pronunciar correctamente tanto “no palabras” como palabras irregulares que desobedecen las reglas del lenguaje. Las palabras individuales son un sistema de reglas y un sistema de memorización. Están gobernadas por diferentes principios y se adquieren de distintos modos. El modelo asume que la ruta subléxica ofrece, con las reglas de correspondencia grafema-fonema, una ayuda a la ruta léxica, más rápida y eficiente, en casos en que se encuentra una palabra no vista antes en forma escrita o extraña (Field, 2004).

El otro modelo es el *conexionista*, de Maclelland y Rumelhart (Carroll, 2008), que se basa en un procesamiento de distribución paralela. Intenta explicar mecanismos computacionales que subyacen a habilidades psicológicas como la producción del lenguaje, la adquisición de gramática y la lectura. Hay tres estratos o capas: la ortográfica, la fonológica y la semántica (deletreo, pronunciación y significado). La ortografía consiste en letras o en caracteres visuales de las palabras, igual que la fonología consiste en fonemas o rasgos fonológicos.

El lector que comienza, cuando lee una cadena de letras y las pronuncia, en este modelo, el proceso implica activar el estrato ortográfico y dejar que la activación pase a la capa fonológica mediante las conexiones entre ellas. Cada conexión lleva un peso que modula el flujo de activación.

Contrariamente a la ruta dual, la conexionista especifica una ruta única y no requiere la asunción de un lexicón mental. Tampoco la aproximación requiere la asunción de reglas fonológicas u ortográficas. Esta aproximación asume que el aprendiz de lector comienza sin conocimiento de las relaciones entre la letra y el sonido. EL aprendiz llega gradualmente a desarrollar sus contrapesos entre letras y sonidos que lo aproximan a un lector maduro a través de la experiencia. El conocimiento de cómo se pronuncian las palabras no se representa en términos de reglas lingüísticas, sino como sistema de conexiones entre distintos estratos. El modelo Interactive Activation and Competition (IAC) consiste en tres diferentes niveles, correspondiendo a caracteres de las letras (curvas, líneas verticales, líneas oblicuas, etc.), letras completas y palabras completas. Los varios niveles de operación están activos simultáneamente, en paralelo. Cada unidad está conectada a todas las unidades en los niveles por encima y por debajo de ella (Field, 2004).

La estructura por niveles en todos los aspectos relacionados con la lectura está, como se ve, consolidado. Esta formulación en niveles de la lectura cuenta también con

modelos semejantes en relación con el lenguaje, donde culmina ya esa formulación arquitectónica. Se muestran aquí dos: uno relacionado con la producción y el otro integral, que presenta, a diferencia con el anterior, dentro de su esquema, la presencia de la lectura como sistema paralelo.

5.6. Estructuración por niveles de procesos complejos de lenguaje

Vemos hasta ahora que la construcción por niveles del lenguaje, procedente de los últimos desarrollos lingüísticos, sobre todo los chomskianos, y en último término procedente de la tradición gramatical, es el modo normalizado de entender en la psicolingüística las cuestiones del lenguaje, sobre todo a la hora de construir un modelo de lenguaje relacionado con los conceptos de la producción y de la comprensión.

De todas formas, podemos hacer una comparación entre modelos dispares. En el modelo productivo de Levelt el lenguaje se estructura como fenómeno cognitivo sin tener ni mucho menos en cuenta la lectura (Levelt, 2000):

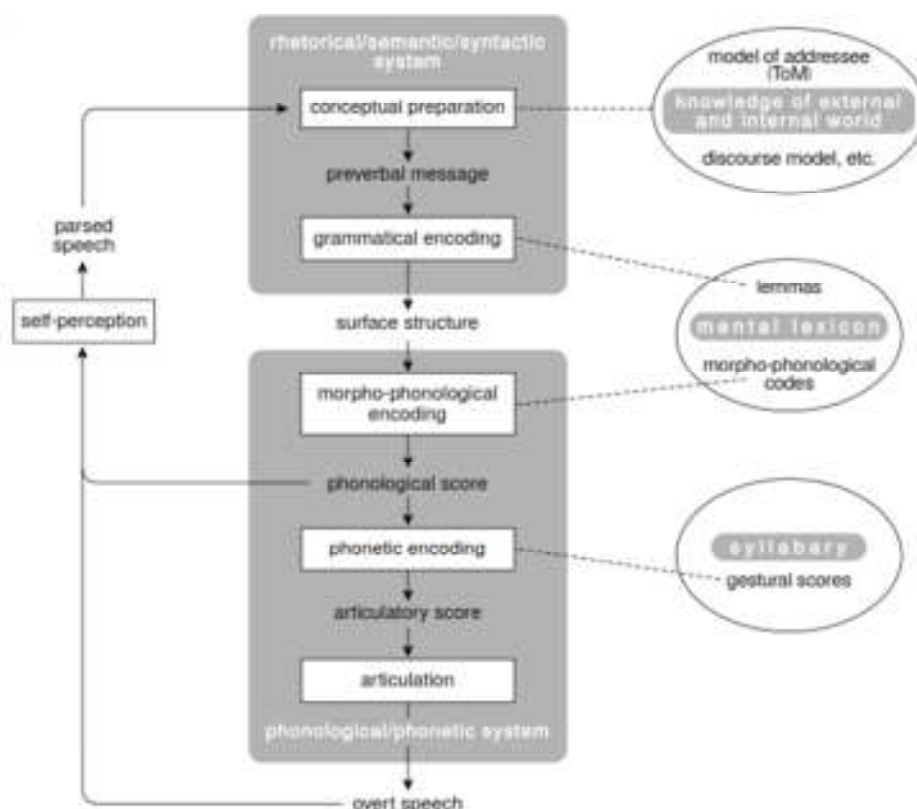


Fig. 1. Marco de los componentes del procesamiento en la producción del lenguaje (Levelt, 2000)

EL modelo de Levelt establece un sistema retórico/semántico/sintáctico que actúa para formular una preparación conceptual, que depende de un modelo de recepción, del

conocimiento del mundo externo e interno y del modelo de discurso. Esa preparación conceptual organiza un mensaje preverbal, que se codifica gramaticalmente, gracias a la existencia del lexicón mental, que contiene los lemas necesarios para la codificación.

Con la codificación gramatical llegamos a la estructura superficial y a la actuación del sistema fonológico/fonético, gracias al cual se produce la codificación morfo-fonológica, gracias también a los códigos morfo-fonológicos contenidos en el lexicón y la codificación fonética, que actúa mediante un silabario, una agrupación de marcas gestuales. Esa codificación fonética da lugar a las marcas articulatorias y a la articulación, que se realiza actual en la situación de habla. Este esquema, completado con una retroalimentación que contiene la auto-percepción y el auto-análisis del habla como uno de los fundamentos de la preparación conceptual está, como se ve, extremadamente modelado por niveles y sistemas diferenciados.

Otro ejemplo de organización por niveles, esta vez en la neurolingüística, es el esquema presente en Ingram (Ingram, 2007). El esquema de Ingram es profundamente distinto. Hay dos elementos distintos descritos en paralelo y con uniones e intersecciones que los igualan.:

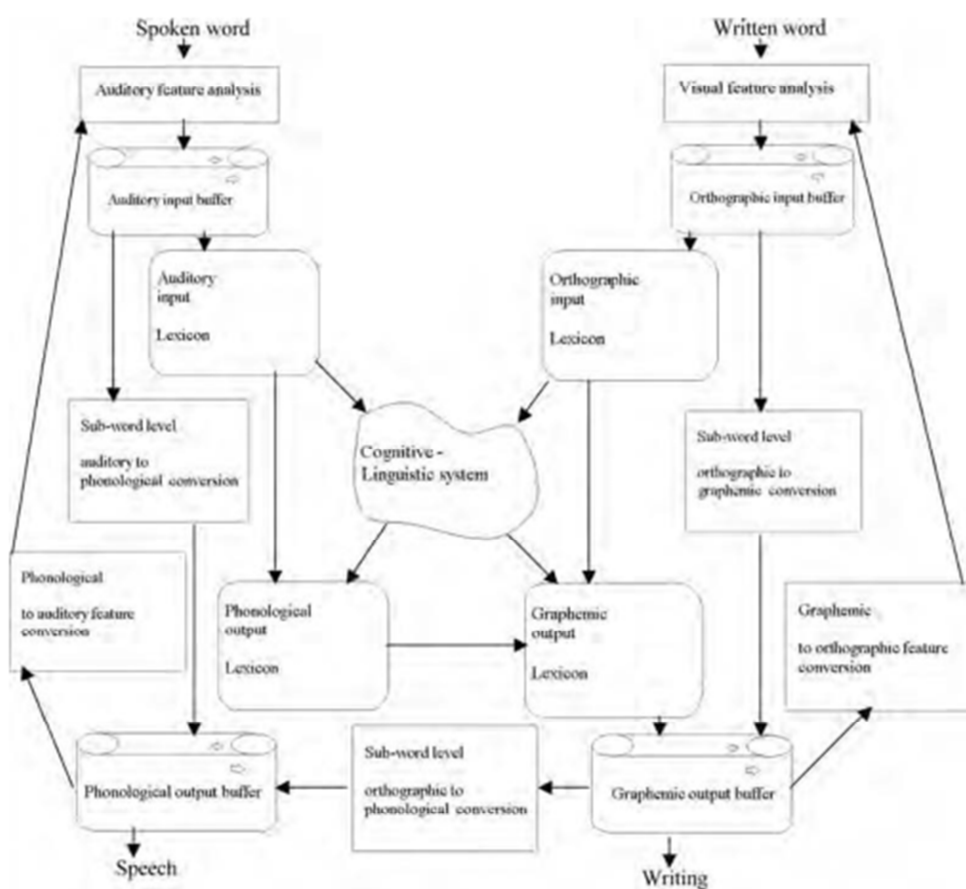


Fig. 2. Modelo de procesamiento de la palabra (Ingram, 2007)

Este esquema se diferencia del primero grandemente. En primer lugar, elementos *input* y elementos *output* se presentan arriba y abajo del esquema. En la parte *input* aparecen en paralelo la palabra hablada y la palabra escrita. La parte de comprensión lingüística viene generada por un análisis de rasgos, en la parte hablada, auditivos, en la parte escrita, visuales. Lo siguiente, siempre en paralelo, es un sistema de almacenamiento, auditivo en el caso del habla y ortográfico en el de la escritura, relacionados ambos con el lexicon auditivo y con el ortográfico.

Ambos se unen en el sistema lingüístico-cognitivo. En paralelo a éste gran núcleo los niveles de *input* hablados y escritos se organizan en el nivel inferior a la palabra para la preparación de los *output*. En ese nivel están los elementos de conversión de lo auditivo a lo fonológico o de lo ortográfico en grafémico.

El lexicon del *input* auditivo y ortográfico se relaciona con el lexicon del *output*, fonológico y grafémico. Los niveles inferiores a la palabra de conversión conducen a los almacenamientos de *output* fonológicos y grafémicos y también, del nivel inferior a la palabra, que organiza la conversión de lo ortográfico en lo fonológico para la preparación del habla. La escritura surge directamente del almacén de *output* grafémico, construyéndose al fin ambos *output* con la emisión y trazado del habla y de lo escrito. Finalmente, desde los almacenes *output* fonológico-grafémicos se produce la retroalimentación hasta el análisis de rasgos auditivos y visuales.

Pero lo importante de este esquema son dos cosas. La primera, la generación de niveles de codificación-decodificación tal como se conciben por parte de la psicolingüística. La segunda, la generación de un esquema en paralelo con numerosas intersecciones entre ambos. Podemos decir que la primera es la que los unifica en el sistema cognitivo lingüístico y la segunda es la que facilita la conversión de lo ortográfico a lo fonológico.

En el modelo de Ingram, sin embargo, se puede ver cómo la lectura aparece como sistema paralelo participante de los procesos comprensivos del lenguaje. Sí es cierto que en el modelo de Levelt se describe solamente aquello que atañe a la producción, no lo es menos tampoco se da cuenta en ningún momento del correlato productivo de la lectura, la escritura. Sí aparece en el modelo de Ingram y no sólo como decodificación de la oralidad, primer fundamento del lenguaje, sino como sistema paralelo. Aparecen muy bien ambos modelos como descripción de los niveles del lenguaje.

El caso es que los elementos psicolingüísticos tratados hasta ahora se basan, en toda

su extensión, en el análisis por niveles desde un punto de vista piramidal, comenzando desde los elementos mínimos hasta los superiores.

5.7. Crítica del análisis lingüístico y psicolingüístico por niveles

Con todo lo expuesto, ha quedado claro que hay una profusión de los modelos por niveles en la psicolingüística y en la neurolingüística. Los niveles, los pisos, los diferentes sistemas que constituyen el lenguaje no tienen precisamente que ser puestos en duda, aunque también es cierto que la profusa multiplicación de facetas para advertir y a conocer del lenguaje puede ocultar la potente unidad que el lenguaje ostenta. Sin embargo, se puede decir que esa multiplicación de niveles, esa red de redes de intrincadas relaciones ordenadas jerárquicamente según sus peculiaridades funcionales o según sus diferencias en el proceso de lenguaje a que se refieren tiene esas tres dimensiones finales:

- La que se refiere al cerebro, donde se constata, según las teorizaciones localizacionistas y de la modularidad, una compartimentación similar a la de los niveles, pero referida a zonas cerebrales.
- La referida a la lengua entera, hasta tal punto, que las últimas realizaciones lingüísticas la configuran como una arquitectura,
- La referida a la lectura, compartimentada también en distintas unidades, en este caso en una ordenación que va de abajo arriba, del trazo a la palabra y de ahí a la oración.

Esta entera compartimentación está seguramente justificada si buscamos una ciencia analítica que quiera desbrozar y conocer su objeto. El problema es si queda bien descrito así el lenguaje cuando lo que se trata es de aprehenderlo globalmente, no para analizar, distinguir o parcelar cada uno de sus elementos, sino para caracterizar el sentido, la significación, el contenido que subyace bajo ese desenvolvimiento potentemente estructurado.

La psicolingüística, igual que es sistemática, también nos ofrece una cara distinta. Se puede decir que la comprensión del lenguaje puede aparentar ser un proceso relativamente sencillo. Los sonidos o letras llegan a nuestros oídos y ojos generando palabras, que rápidamente forman frases, cláusulas oraciones para que parezca no ser más que el reconocimiento de una cadena secuencial de símbolos lingüísticos. Las personas no se mueven de un nivel lingüístico a otro como del piso bajo de la fonología

al más alto del significado. Los oyentes y lectores usan una gran cantidad de información distinta del actual lenguaje que se produce para ayudar a descifrar los símbolos lingüísticos que oyen o ven. Las personas no necesariamente oyen cada una de las palabras que se les dirige. La comprensión no es la grabación pasiva de lo que oyen o ven. La comprensión queda influida negativamente por cualquiera de los cambios en el discurso al que los oyentes atienden.

La comprensión no es un análisis de vocabulario, palabra por palabra, en una secuencia lineal. No leemos u oímos de la misma manera que contamos los números secuencialmente de uno a diez. La comprensión exitosa de sonidos de habla es, por lo tanto, una combinación de la habilidad innata para reconocer distinciones precisas entre sonidos del lenguaje que todos los humanos parecen poseer, junto con la habilidad que todos los aprendices tienen de ajustar sus categorías acústicas a los parámetros del lenguaje en que están inmersos.

Ese modo de estudiar la comprensión del lenguaje por parte de nuestra psique es una perspectiva correcta, dada la forma de establecer la complejidad inherente al lenguaje pese a que no recurra al recurrente modelo de los niveles.

Un modo de elaborar una forma de escapar de la red de niveles es acudir al mismo modelo del estudio cerebral del lenguaje. Lichtheim reelaboró el modelo clásico Broca-Wernicke para estudiar los desórdenes adquiridos en la lectura y en la escritura. Ambas pueden ser descritas como competencias secundarias o derivadas del lenguaje. Los sistemas de escritura son consideradas parasitarias del lenguaje, representaciones icónicas del lenguaje hablado. Prueba de ello es que sólo pueden ser enseñados a leer y a escribir a niños que hayan completado sustancialmente la adquisición de la lengua madre (Ingram J., 2007).

En un individuo alfabetizado, las habilidades de leer y escribir proveen de canales alternativos de acceso sensor y motor (distintos de los de escuchar y hablar) a las competencias lingüísticas adquiridas. De modo similar, el área cortical para el habla que controla la articulación y la vocalización es distinta de la que se conecta con los músculos de la mano dominante; así, un paciente puede tener muy poca fluencia en el habla y sin embargo ser capaz de comunicarse por medio de la escritura. Leer y escribir son en cierto grado funcionalmente independientes de hablar y de escuchar. Obviamente, hemos de distinguir entre la facultad de hablar o de escribir como habilidad motora y la destreza de hablar y escribir en pro de una competencia comunicativa, con todas las implicaciones sociales, afectivas y culturales que conlleva

emparentado un aprendizaje a lo largo de la vida, desde la edad más temprana. Recordemos que Vigotsky vendría a afirmar que al leer y al escribir no sólo codificamos o decodificamos, lo que vemos, sino también lo que somos, las experiencias que nos acompañan y el mundo que nos rodea.

Lichtheim propuso que la decodificación de los símbolos escritos tenía lugar en el intersticio entre los lóbulos occipital, temporal y parietal. También propuso un centro de control motor para el soporte de la escritura, similar al área de Broca para el habla, conectados ambos a través de caminos directos e indirectos a los otros centros del lenguaje y al misterioso “nodo C” o centro conceptual.

Se puede apreciar también que uno puede tomar el modelo Broca-Wernicke-Lichtheim (BWL) y usarlo para refutar o relativizar la localización estricta de centros de lenguaje en regiones específicas del cerebro. Esto es por lo que se puede considerarse este modelo como, aunque localizacionista, susceptible de abonar tesis también contrarias a la localización.

El modelo neural clásico aludido como BWL postuló un grado de modularidad en el procesamiento del lenguaje, fundado en las nociones dobles de las habilidades sensoras y motoras localizadas para soportar el habla, la escucha, la escritura y la lectura, y una jerarquía de funciones de lenguaje, casi procesos de orden reflejo que envuelven las áreas sensoriales y motoras del habla primaria y los recorridos directos a funciones de lenguaje más “importantes”, y que envuelven procesos cognitivos complejos que ni están localizados ni son autónomos, pero que son dependientes de la integridad funcional de la corteza cerebral como un todo.

Este modo de considerar la cuestión de la modularidad es fundamental y resulta decisiva. Considerar que el cerebro, de modo global, ejecuta los procesos básicos del lenguaje, sin que la intervención directa de una de las áreas se erija en hegemónica ni en crucial, sino que la operatividad cerebral en cuanto al lenguaje fluya como un todo, es una tesis fundamental que abona la posibilidad de deshacerse, desde un cierto punto de vista, por supuesto no contrario al resto de perspectivas, del furor analítico por un instante.

En los estudios de Levelt se ve cómo, por mucho que se impongan zonas cerebrales bien claras como hegemónicas para la producción-comprensión del lenguaje, no hay pruebas completas que supongan que el resto del cerebro no juega un papel concertado con esas zonas, y se deduce de sus experimentos, no la negación de la participación de otras áreas que las típicamente asignadas al lenguaje, sino la falta de pruebas que

sustenten una participación mayor.

Tenemos así un mecanismo favorable desde las neurociencias a la no consideración radical del lenguaje como fenómeno analíticamente a despiezar, por lo que podemos suponer que los modelos que propician el no exceso de celo y de recorte analítico fuera de la psicolingüística pueden ser a partir de ello apoyados o asumidos en lo que respecta a los actos de lenguaje.

Se puede decir también que dentro de la lingüística se desarrollan aspectos que pretenden, si no elevar esa globalidad reclamada, al menos salvar los trastos, numerosas veces, de lo excesivamente analítico. Es el caso de la Lexical Functional Grammar (Falk, 2001) cuando pretende salvar la nuclearidad de la palabra como elemento central del sintagma, frente al formalismo arbóreo generativista, e incluso de la perspectiva de Jackendoff atacando el sintactocentrismo (Jackendoff, 2002). Se puede ver incluso como la gramática categorial intenta generar una imagen en lenguaje lógico del lenguaje atrayendo la determinación de la incrementalidad como factor insoslayable a tener en cuenta en el lenguaje, cuando la formulación generativista, pretendiendo generar organigramas de las oraciones, lo que hace es diluir el contenido de las mismas y recluirlo en un mero formalismo.

Se puede decir que la no integración de las distintas y múltiples disciplinas del lenguaje afectan a su consideración por la lingüística, pero también que eso conlleva también que desde alguna posición se pueda elevar el dominio de algún aspecto concreto que nos podría redirigir a la mejor comprensión “whole” del lenguaje. La importancia de una impronta sintética frente a la analítica es fundamental en lo que respecta a la lingüística, que tanto afecta a las ciencias de la mente y el cerebro.

Es el caso del funcionalismo de Halliday (Halliday, 1985) como teorización integradora de los distintos sistemas, pero de arriba abajo, y del cognitivismo como teorización que considera el significado, la concreta significación apegada a la pragmática y al uso concreto, de Bruner (Bruner, 1990). Ambas escuelas influyen profundamente en los estudios psicolingüísticos sobre la lectura que voy a exponer.

Ya hemos visto cómo en la psicolingüística la estructuración del lenguaje en niveles lo abarca todo. Y así debería seguramente ser, porque la analítica que la justifica es un método claro para el conocimiento científico. Sin embargo, si la lingüística y la psicolingüística, si las neurociencias y las ciencias del lenguaje son ciencias analíticas, se podría decir que el lenguaje también puede ser considerado como un objeto sintético. Tanto el emisor como el receptor generan y decodifican de modo sintético.

El emisor construye una síntesis, una agrupación de elementos que se puede identificar como enunciado y como textualidad plenamente significativa. El esfuerzo del emisor es crear significado, por lo que construye significado. Del mismo modo, al receptor le llega un mensaje compacto cuya significación es discutible que se deba analizar, más discutible aún en la vida cotidiana.

Eso tiene competencias para la enseñanza, como se verá. El transporte de significado es algo cotidiano y habitual. La analítica es un procedimiento científico que debe formar parte de disciplinas cuyo acceso ya implica un sobresaliente grado de madurez lectora. Pero el análisis, la múltiple división en partes y niveles no arroja luz sobre los textos, enunciados y palabras, sino que aparta de la visión global que debe observar el lenguaje.

5.8. Psicolingüística no analítica de la lectura

La consideración del lenguaje por niveles no es ni mucho menos atentatoria contra la verdad, sino que se asienta cómodamente en la tradición gramatical occidental desde los grecorromanos. La cuestión está en que, para asimilar lo que es la lectura, en un esquema conceptual comprensivo previo a la acción docente, necesitamos elementos no tanto de estructura por niveles, concebida como planificación y acercamiento analítico, sino de asimilación sintética de la lectura.

Autores como Goodman o Smith son conocidos por sostener la llamada *Whole Language*, una tendencia pedagógica de gran predicamento, que desde EEUU se ha difundido por todo el mundo, generando tanto adhesiones y canalizaciones hacia la acción docente, como grandes oposiciones y polémicas en torno a los sistemas educativos y su relación con la lectura.

Sin entrar en el punto de vista pedagógico, la corriente que ambos, entre otros, personalizan pretende desarrollar la comprensión de cómo las personas aprenden a leer. El sentido y cómo se genera ese sentido desde la letra impresa, el aprendizaje de la lectura, fue la principal motivación para Goodman al estudiar el fenómeno de la lectura (Goodman K, 2005). Su principal instrumento de investigación es el análisis de los errores de lectura (miscues). La lectura de textos completos por parte de lectores, la comparación de sus lecturas en voz alta con las expectativas que se formaban previamente, era el procedimiento básico. Gracias a este procedimiento, se llegó a una serie continua de respuestas observadas, comparables con las respuestas esperadas del lector en voz alta.

Goodman llega a una definición de la miscue o error de lectura basada en una falta

de correlación entre las respuestas previstas y las efectivamente emitidas. No le parecieron los errores de lectura aleatorios, sino que implicaban el uso de las mismas claves accesibles al lector como respuestas esperadas en la transacción con el texto.

Los datos implicaban textos completos de muchos cientos de palabras, ya que incluso lectores experimentados realizaban numerosos errores de lectura, por lo que desarrolló un perfil de lector, construyó una base de datos con comparaciones entre lectores de un mismo texto o textos leídos por un mismo lector.

Al examinar la lectura en uso es donde tiene sentido la distinción de Goodman entre comprensión y comprender. La comprensión es siempre el producto de lo que el lector conocía antes de leer y lo que aprendió durante la lectura. Comprender es el proceso de construir nuevo significado durante la lectura del texto. Por lo que el significado no reside en el texto del escritor, sino que es construido durante la transacción entre el lector y el texto.

Leer no es un recibir pasivo de la información según se lee, sino una construcción del significado. El lector se compromete con la comprensión. El texto que el lector lee es real pero cambia a través de la transacción que el lector hace con él. Por lo tanto durante la lectura, los lectores construyen activamente sus propios textos paralelos al texto que el autor ha elaborado.

La velocidad de lectura no solo varía considerablemente mientras un lector lee un texto dado, sino que los más experimentados lectores muestran alguna variación en su velocidad de lectura en el curso de leer un texto que menos experimentados lectores.

Más de un siglo de investigación en los movimientos oculares es frecuentemente citada para soportar la perspectiva de que la lectura es el reconocimiento de palabra. Esta investigación muestra que los lectores identifican cada palabra mientras leen y que el reconocimiento preciso de palabras es crítico en la lectura. Los lectores realizan fijaciones del 70% de palabras aproximadamente, con más fijaciones en palabras de contenido que en palabras de función. La investigación de los movimientos oculares soporta un modelo de construcción de la lectura como significado y no un punto de vista de reconocimiento de palabras.

El análisis de errores y el movimiento de ojos indican dónde el lector realizaba fijaciones y la duración de la fijación en cada punto de la lectura oral. Hay una gran relación entre los movimientos oculares regresivos y las autocorrecciones en la lectura de viva voz. Mientras las pausas en las lecturas orales van acompañadas normalmente por movimientos regresivos oculares, indicando la búsqueda, por parte del lector, del

significado, no todas las regresiones van acompañadas de errores de lectura. Los lectores tienden a mover sus ojos a las ilustraciones cuando encuentran problemas en el texto, así, usan las ilustraciones para resolver el significado del texto.

Leer es un proceso universal de construcción del significado, a pesar de las diferencias de lenguaje y de ortografía. Todos los sistemas son semióticos, de dos dimensiones, presentados en una dirección arbitraria (de derecha a izquierda, de arriba abajo, etc., en una superficie). La lengua oral, sin embargo, consiste en secuencias del sonido presentados sobre el tiempo. La escritura es un camino alternativo de expresar significado al habla, pero las dos formas de lenguaje hacen algo diferente.

Smith (2004) considera con Goodman que la lectura es una actividad de generación de sentido. De la escritura explica Smith que el alfabeto no fue diseñado para satisfacer las necesidades de los lectores, sino para ayudar a resolver problemas técnicos de reproducción del lenguaje escrito. Smith opina que no podemos usar la arquitectura del cerebro para explicar por qué algo que hacemos o pensamos va bien o por qué sucede. Hay partes del cerebro implicadas en la lectura, pero como no hay ninguna evidencia de cómo ningún proceso neurológico o químico en el cerebro debería producir la lectura, no tiene sentido decir que hay centros especializados o procesos en el cerebro responsables de la lectura, cuando podemos referirnos, pese a que parezca menos científico, a la persona por completo.

Tenemos información visual e información no visual, según Smith. La lectura depende de la predicción. La predicción y la comprensión van unidas a la lectura. La lectura se puede entender como pensamiento estimulado y dirigido por el lenguaje escrito. En el lenguaje escrito hay una estructura superficial, la información visual, y una estructura profunda, que sería el significado. El significado subyace a los sonidos y a los trazos impresos del lenguaje y no puede ser derivado de la estructura superficial por ningún proceso simple o mecánico.

Para Smith, la lengua hablada y escrita no son diferentes lenguas, pero tienen diferentes convenciones de uso del vocabulario y de la gramática. La referencia se automatiza en la enunciación. La enunciación conlleva de tal modo la significación, que se automatiza para ser transporte de cosas. Las cosas son así extremadamente visibles. La lectura es un uso secundario de la actividad perceptiva que garantiza el marco de actuación.

Considera Smith que nada hay que no sea natural para los ojos de los niños. Leer es generar sentido. Todo aprendizaje, toda comprensión, es interpretación, es

entendimiento de un evento a partir de su contexto. Toda lectura de lo impreso es interpretación y generación de sentido de lo impreso. Aprender a leer no es ciencia de misiles. Igual que leemos las distintas expresiones del rostro, podemos leer la escritura. Leer páginas es igual de natural que leer rostros. La palabra escrita y la hablada comparten la misma clase de gramática, significado y otras estructuras.

El alfabeto capacita a las personas para hacer trazos en el papel o en otras superficies de un modo simple y consistente, por lo que, para los hablantes de una lengua, la palabra escrita permanece siempre igual. 26 letras son muy convenientes alternativas a miles de posibles dibujos. Son ladrillos de construcción de las palabras visibles. No tiene que ver el alfabeto con la decodificación del sonido.

Obviamente, hay partes del cerebro implicadas en la lectura. Pero es mucho mejor referirse a la persona por completo antes que a contenidos craneales de cada individuo, aunque suene esto menos científico. Una de las cuestiones fundamentales preconizada por Smith sobre la lectura es que depende de la predicción. La lectura depende de la predicción. Predecimos porque nuestra posición en el mundo en el que vivimos cambia constantemente, y porque hay mucha ambigüedad en el mundo, hay dos modos de interpretar todo aquello a que nos enfrentamos. Hay muchas alternativas entre las que elegir. La predicción es la esencia de la lectura. Predicción y comprensión van unidas en la lectura.

El pensamiento se ha fragmentado drásticamente en distintos tipos de procesamiento. La lectura no puede ser separada según Smith del pensar. Es una actividad llena de pensamiento. Con la lectura, el pensamiento es engendrado conforme se lee el texto escrito. Leer se puede entender como pensamiento estimulado y dirigido por el lenguaje escrito.

El significado subyace a los sonidos y a los trazos impresos del lenguaje y no puede ser derivado de la estructura superficial por ningún proceso simple o mecánico. En cuanto a la palabra, el flujo del lenguaje es relativamente continuo y sutilmente cambiante. Es difícil sostener que el significado de las oraciones esté constituido del significado de las palabras.

La lengua hablada y escrita no son diferentes lenguas, pero tienen diferentes convenciones de uso del vocabulario y de la gramática. Hay dos modos de leer, por información o por experiencia. Los libros, que deberían ser leídos como experiencia son tratados sólo como fuentes de información. La lectura y el aprendizaje se conciben como la adquisición de información y la escritura y la enseñanza como su transmisión.

Hay un concepto de información distinto, evaluado como todo aquello que capacita al receptor, oyente o lector, para tomar decisiones, para elegir entre posibilidades alternativas. La lectura requiere decisiones, y todo lo que ayuda a un lector a tomar una decisión es información. La información reduce la falta de certeza mediante la eliminación de alternativas. Para la identificación visual de letras y palabras, posiblemente para algunos aspectos de la lectura en busca de significado, incertidumbre puede ser calculada, así como la cantidad de información requerida para tomar una decisión

Ya que cualquier cosa puede convertirse en ruido si falta la familiaridad o el conocimiento para entenderlo, leer puede ser intrínsecamente más difícil para el lector novato que para el experimentado. Pero también para el experimentado puede haber una dificultad de lectura que la haga tan difícil como para los que comienzan. La comprensión depende también de lo que un individuo conoce ya y necesita o quiere conocer

Incluso lectores de lectura fluida deben leer algunos textos más de una vez para comprenderlos o para recordar numerosos aspectos concretos. Leer siempre implica hacerle preguntas a un texto, y la comprensión alude al grado en que tales preguntas son comprendidas. Una de las habilidades básicas de la lectura es la eliminación selectiva de alternativas a través del uso de la redundancia.

Hay modos de reducir la incertidumbre gracias a la información visual, la información ortográfica, la sintáctica y la semántica. El lector habilidoso que puede hacer uso de esos recursos informativos necesita mucha menos información visual que el lector menos fluido. La redundancia representa información que no necesitas porque la tienes ya. Exactamente cuánta información debe buscar antes de tomar una decisión sobre una letra particular, sobre una palabra o un significado depende de la dificultad de la tarea

Este tratamiento de la información según Smith es útil para la toma de decisión en aspectos concretos de la lectura, pero no sobre la lectura en general. La lectura implica una combinación de información visual y no visual. Una información no visual insuficiente hace la lectura más difícil. La escena que percibimos tiene muy poco en común con la información que los ojos reciben del mundo circundante.

Este buen número de consideraciones de Smith y de Goodman suponen un importante punto de partida para la defensa de la posición que puede considerarse la más fructífera para el fomento de la lectura en la educación secundaria. La lectura como

construcción del significado supone no considerar el proceso cognitivo lector como un abstruso sistema de recabamiento de datos por parte de una organización nerviosa que nada sabe más allá de las conexiones neuronales, sino como una organización dependiente del sujeto que le sirve para su propio autodesarrollo integral, más allá de las caracterizaciones fisiológicas y de las configuraciones orgánicas.

Considerar, como hacen Smith y Goodman, que la lectura es un proceso activo de búsqueda de sentido, acarrea la distancia con respecto a la magnificación de lo gramatical, pero ocurre esto porque lo esencial, hablando de la lectura, es aquello que las palabras, no desagrupadas analíticamente, sino acumuladas en un esfuerzo de sentido, hacen relevante, aquello que despiertan en un automatismo no gratuito, sino acompañante de la comprensión. Lo que moviliza la gramática, lo que despierta la inquisición del lector, es la interrupción del proceso comprensivo. La lectura es fluente y sin interrupciones cuando la lengua transportada por la escritura desplaza consigo la referencia y el equipaje, cualquiera que fuere, que lleva añadido a ella.

6. La formación de lectores en la educación secundaria

Al hablar de la formación de lectores en este tramo educativo, vemos conveniente partir de las aportaciones de Smith y Goodman, así como plantear la idea opuesta al *Whole Language* por parte de la *Phonemic Awareness*, movimiento que surge como su contraposición, como lucha contra las concepciones expresadas por la escuela de Goodman.

“Arguments about how a novel, poem, or any other text is most appropriately or “correctly” comprehended are usually arguments about the most relevant kind of questions to ask. A child who claims to have understood a story may not have understood it in the same way as the teacher, but the child was probably not asking the same questions as the teacher. The teacher’s questions may be noise to the child. A large part of comprehending literature in any conventional manner is to know the conventional questions to ask and how to find their answers.” (Smith, 2004)

Las consideraciones que hace Frank Smith sobre la educación literaria y el modo en que los niños comprenden lo que leen son completamente pertinentes. Aquello que para el maestro resulta ser el quid de la comprensión de una lectura, para el niño no es más que inconsistencia, sin sentido, ruido (noise). En toda la educación obligatoria es necesario que atendamos a la situación madurativa del discente. Pero hemos de ser cautos, puesto que las categorizaciones que en su momento establecería Piaget sobre el

distinto grado de madurez de la mente según la edad de la persona, ha de tomarse con reservas cuando hablamos de lectura y escritura. Actualmente, tomando como referencia Ferreiro, Teberosky o Fons, grandes especialistas en el ámbito de lectoescritura y su aprendizaje, somos conscientes de que no sería conveniente hablar de una edad adecuada para enseñar a leer y a escribir, sino que todo dependerá del propio individuo. El *tiempo* para aprender a leer y a escribir, el *momento* propicio para ello lo va a determinar cada aprendiz. Y la base del planteamiento nace de la idea que ya hemos planteado: la lectoescritura es una facultad cognitiva que no sólo obedece a factores periféricos, sino a todo lo engloba a la persona como ser social. El papel del maestro, en este caso, del profesor de Secundaria, es mantenerse atento para atender a las demandas educativas de cada estudiante; en este caso, claro está, el alumnado ya presenta un perfil muy distinto al de los escolares de las etapas previas. El docente de lengua y literatura está en una atalaya desde la que puede ver la disposición del estudiante desde su primer curso de secundaria y desde la que puede disponer cómo llevarlo, teniendo en cuenta cómo están organizadas sus capacidades, desde una situación de conocimiento y competencia hasta otra implementada gracias al aprendizaje y la asistencia docente.

Goodman se opone a las siguientes concepciones pedagógicas sobre la lectura:

- A una concepción del aprendizaje y de la enseñanza de la lectura como un proceso recto y ordenado, que se desarrolla a través de una jerarquía de habilidades desde pequeñas, simples unidades (relaciones letra/sonido) a mayores y más complejas unidades
- A la idea de que la competencia de alguien como usuario del lenguaje puede ser desarrollada haciendo énfasis en las partes componentes del texto.
- A la idea de que leer bien debe atender a cada palabra y a cada letra.
- Al punto de vista de que el profesor debe estar a cargo del estudiante.
- Al punto de vista de que un programa centralmente planificado debería dirigir al profesor.
- Al punto de vista de que el fin del proceso es incluir a los individuos en la estructura social existente (Goodman K. , 2005)

Se mezclan aquí consideraciones de contenido, sobre todo la influencia de lo gramatical y del estudio por niveles o constituyentes, con consideraciones sobre la

planificación del trabajo de aula o la finalidad de la enseñanza. Sobre la lectura tanto Smith como Goodman consideran que es la búsqueda de sentido lo que ilumina el movimiento de aprendizaje. Las palabras y los grafemas no son tan importantes como el juego constructor de sentido del lector, que reelabora mientras lee según su competencia lectora lo que el autor dejó tras sí.

Las teorías de Goodman y Smith que sustentan la *Whole Language* tienen como centro el estudio de la lectura y los modos de construir el hábito lector en la educación. El movimiento *Whole Language* ha sufrido gran oposición, sobre todo por el movimiento contrario llamado *Phonemic Awareness*. Más que escuela, podría considerarse la reacción de grupos de profesores contrarios a la *Whole Language*, y su plasmación en instituciones como The National Reading Panel, formado en 1997, y su plasmación en 2000 en informes como “*Teaching children to read*”, que hace hincapié de modo relevante, entre otras cuestiones, en la instrucción fónica, en la importancia de los elementos mínimos discernibles de primera mano en la lectura.

La crítica básica que hace la *Phonemic Awareness* es que las prácticas de instrucción lectora de la *Whole Language* hacen demasiado uso de la memorización, las imágenes y las predicciones contextuales para el reconocimiento de palabras en la enseñanza, que se sustituye una instrucción explícita y organizada por la asistencia del profesor y la lectura en voz alta; que se rehúye la instrucción explícita y sistemática de la fonología, la ortografía y la gramática. Las reacciones a la *Whole Language*, relacionadas con un modelo de búsqueda de excelencia y críticos con supuestos malos resultados de comprensión lectora, pretenden sustituir un modelo amable de enseñanza de la lectura por la instrucción lectora.

Puesto que estamos hablando de formación lectora, hemos de explicar las propuestas contrarias a la *whole language*, que se resumen así:

- Usar fórmulas de evaluación válidas para el hallazgo de los niños que están en riesgo de fracasar en la lectura para proveerles de una instrucción efectiva y temprana en la fonología y el lenguaje oral; en el reconocimiento de palabras y en la fluencia de lectura; en la comprensión y en las habilidades de escritura.
- Entremezclar los distintos componentes del lenguaje (los sonidos del habla, la estructura y el significado de la palabra, la estructura de la oración) en las mismas lecciones
- Construir la fluencia tanto en las habilidades de la lectura como en la lectura

del texto, usando métodos directos como la repetición de lecturas del mismo texto.

- Incorporar la conciencia fónica en toda la instrucción de lectura, antes que tratarla como un elemento aislado
- Ir más allá de la noción de la simple relación entre letras y sonidos e incluir clases sobre la estructura y el origen de la palabra
- Construir vocabulario desde los niveles más tempranos mediante la exposición de los estudiantes a un curriculum profundo y rico. (Moats, 2007)

Esta podría considerarse una versión remozada de la educación tradicional para la lectura. La educación gramatical y decodificadora letra/sonido es la manera de siempre de enseñar a leer, por lo que la Phonic Awareness puede verse como una reacción a modos más novedosos de introducir en el hábito lector, que no han tenido, por mucho que les acusen de ello, tiempo de estropear la educación, a no ser que la teoría se haya, que también es posible, maleado por la mala interpretación pedagógica práctica.

Sin un entorno significativo es imposible que el lector llegue con gusto a la lectura. No se puede hacer que un chico o una chica ame la lectura, que sea proclive a pasar el tiempo frecuentándola como actividad, llevándole, ante cualquier dificultad, a la paralización del proceso lector para la realización de apuntes digresivos o clases magistrales sobre cuestiones gramaticales, por poner un ejemplo. Leer es un proceso cognitivo dependiente del lenguaje. Pero el lenguaje no es la acumulación de niveles presente en las analíticas gramaticales, y el sentido del término whole no aparece más claro que en este contexto, porque si pretendemos hacer del lenguaje una disgregación por elementos, el lenguaje se nos cae por su propio peso. El lenguaje acarrea sentido.

Pretendiendo profundizar en las relaciones entre palabras realizamos una analítica que desmerece el carácter sintético del lenguaje. Bruner subraya la importancia del lenguaje como constructor de sentido señalando las características narrativas y categoriales en que se inserta (Bruner, 1990). El lenguaje es necesario para el desarrollo madurativo y para el crecimiento del niño desde temprano, pero el sentido es el ambiente necesario para vivir, compuesto de la situación pragmática, del engranaje gramatical y semiótico, de la contextura discursiva, aunque todo ello enhebrado en un tejido que en la vida viva de la situación cotidiana, en la que la lectura debe estar inmersa, no se deja desmadejar.

Si en el contexto de la educación infantil y primaria la Whole Language puede ser

reducida irónicamente en el afán de una biblioteca de aula y en el constante acercamiento desprejuiciado a las bibliografías, en el contexto de la secundaria, que es el que aquí compete, se podría considerar que es una muy coherente metodología para el acceso del alumno a los libros y a la textualidad. Si queremos aumentar el porcentaje de comprensión lectora artificialmente con un énfasis sobredimensionado en las relaciones de decodificación grafema/sonido, lo que se va a producir es la vuelta, y más con los métodos repetitivos que se preconizan, a las situaciones educativas del pasado (Nuñez & Campos, 2005). Aproximar a los alumnos a los maravillosos rudimentos teóricos de la gramática o de las distintas disciplinas de la lingüística, entre ellas la fonética, actividades científicamente más que apreciables, a las que deben tener acceso, como está consignado, en otros bloques de aprendizaje integrados en las enseñanzas mínimas del currículo de Secundaria y Bachillerato, puede ser contraproducente en el contexto de la lectura. Si buscamos el apego de los jóvenes a la lectura, no vamos a lograrlo con un alambicamiento de la teorización científica, sino con un aumento de las condiciones de lectura y con una creencia firme en la naturalidad del proceso lector.

Para Smith, leer no es menos natural que mirar, jugar, comer y beber. Para Levelt, por ejemplo, la lectura es una actividad artificial, cuyo aprendizaje considera casi milagroso por parte de millones de personas (Levelt, 2000). Y en cierto modo lo es. Las concepciones sobre la lectura, como todo en la vida, generan lectores o agostan las buenas condiciones para favorecer el hábito lector. Pero entonces, lo que tendríamos que hacer es una solución a lo Sloterdijk, y seleccionar entre la población a aquellos considerados aptos para la alta cultura y para un gusto lector refinado (Sloterdijk, 2006). Si se opina de modo distinto, si no queremos retrotraernos a una educación de las clases altas frente a grandes masas ágrafas o insuficientemente letradas, y buscamos que cada individuo y ciudadano tenga la posibilidad de ser sujeto libre y con verdadero acceso a la cultura, hay que lograr no un mecanismo germánico de adoctrinamiento, la introducción a la fuerza de los hábitos lectores según un diktat, sino la seducción de los jóvenes y la gestación del canto de sirena de los libros importantes.

La lectura, según el especialista Gabriel Núñez, aparece como un modelo plural cuatrimembre (Nuñez & Campos, 2005)

1. Lectura referencial
2. Lectura explícita
3. Lectura implícita

4. Lectura ideológica

En el entorno de una lección pedagógica sobre evaluación, las dos primeras podían ser evaluadas cuantitativamente, mientras que las otras dos lo eran cualitativamente. La lectura referencial era aquella relacionada con la realidad externa. Los contenidos macro y micro estructurales venían dados por la lectura explícita. Lo deducido, lo inferencial, el intertexto y la enciclopedia venían dados por la lectura implícita. La ideológica se instalaba en los valores e imaginarios colectivos.

El lector se acerca al texto y le es posible leerlo desde esa multiplicidad de perspectivas. La profundidad con que se acerque depende soberanamente de él. Lo que sí es cierto es que, desde el principio de la lectura referencial, sea más distraídamente o más ingenuo el modo en que se aproxime a la lectura, el texto concita en él la posibilidad de acercarlo a todo el cosmos textual, a la múltiple red de textos a la que pertenece, con los que está interconectado, a la experiencia vital apenas transparentada en lo leído, a la virtualidad de un lenguaje que a pesar de todo puede transportar a su modo cosas.

Es al lector y no a la mera lectura hacia quien va destinada una clarificación de la esencia de la lectura. Que la perspectiva elegida sea la psicolingüística en este trabajo tiene la virtud de que permite ver cómo funciona la lectura por dentro, en la interioridad del proceso cognitivo, desde las más pequeñas aristas nerviosas que cubren la superficie de la retina, hasta el enramado neuronal, sofisticado y cercano a la infinitud, de la corteza cerebral.

El estudiante de secundaria, tomado operativamente como no lector, podría ser llevado a una situación en la que la lectura supusiera un valor insustituible en su vida. El conocimiento y la técnica, las ciencias y la cultura, el pensamiento del profesor y las metodologías didácticas deben estar al servicio de esa fe en la inteligencia de cada joven para que crezca como lector.

7. Conclusión

La concepción previa a la realización de este trabajo era la de que la lectura podía ser parte del proceso de lenguaje por el que la lengua, el más poderoso instrumento de comunicación interpersonal característico de la humanidad, desarrollado durante

decenas de milenios de intercambios y relaciones entre seres humanos, configurado básicamente como articulación oral y como comprensión auditiva, se reconduce tecnológicamente, sólo hace unos pocos miles de años, a la vía de la praxis escrita, donde puede ser almacenada y perdurar, sin perder esa configuración primaria de la oralidad, de la que depende y es subsidiaria, constituyendo la lectura el correlato de la comprensión auditiva como la decodificación de lo escrito.

Esta consideración preliminar y conjetural parecía válida por la dependencia que el proceso lector manifiesta respecto al lenguaje. Y si de la dependencia del lenguaje se tratara, no dejaría de estarlo, porque hay que reconocer, de modo definitivamente consecuente, que la oralidad es el núcleo duro de todo lo relacionado con el lenguaje, el germen anterior al texto, generador de la situación comunicativa (Quiles Cabrera, 2006).

El habla, tanto el sermo familiaris como la articulación oratoria del discurso, pueden considerarse la plataforma fundamental del lenguaje, por ser, obviamente, ontogénicamente primigenia, y por hallarse en el proceso de adquisición como el más primitivo anclaje de los niños en el lenguaje. La lectura, sin el necesario involucramiento del infante en la competencia lingüística oral, se hace inviable.

Lo que ocurre con la lectura es que supone, con la escritura, un paso más en el proceso que hizo del ser humano un animal distinto de todos los que le rodean. Con el lenguaje, que pudo generarse como un proceso adaptativo en que los gestos progresivamente se transformaron en acción articuladora significativa, el hombre se hizo dueño de la naturaleza. Con la escritura, generada como mero proceso contable, como simple recuento y consigna de haberes e intercambios, el hombre se hizo morador de ciudades.

El lenguaje transporta cosas con un mecanismo convencional de atribución de sentido a una cadena de sonidos. La escritura transporta esos sonidos, en las escrituras alfabéticas, mediante una atribución convencional de un conjunto de trazos a los distintos sonidos.

La cuestión está en que, del mismo modo que las escrituras pictográficas deshacen con los siglos la imagen base del pictograma para generar una estilización convencional que ayude a la funcionalidad del proceso escribiente, la lectura como búsqueda de sentido deshace las convenciones de cada uno de los niveles, y la decodificación se “deconstruye” en el sentido de que, y perdón por el uso del vocablo anterior, un lector con experiencia no necesita quizás, o así lo aseguran las investigaciones, decodificar letra a sonido lo leído.

La lectura duerme todo lo extraño al leer y genera una fluencia que ve como interrupción todo género de incomprensiones. Entonces podemos ver la lectura y el lenguaje en una alianza que transforma estas mediaciones en potentes portadores de mundo, ya sea el mundo mediado de los signos que lo representan, ya sea ese mundo gastado de las cosas que corre como sangre dentro de las palabras oídas, dentro del especial trasvase y trasiego de palabra e imagen que constituye la lectura.

La lectura depende del lenguaje, la definición del principio es válida. Lo que ocurre es que la lectura se independiza, se agiliza y se multiplica en los momentos de comprensión rápida, se hace morosa o se encabrita apalancándose en un pasaje que no comprende.

Lo que hace de la lectura una práctica semidependiente del lenguaje es que puede remitirse su realización a la práctica, más antigua que el lenguaje, de la mirada escrutadora. La lectura es atributo de la visión, y la visión es el modo más potente de nuestra organización perceptual para hacernos con las dimensiones del ambiente circundante, para verificar las condiciones imperantes, los peligros previsibles, los indicios y señales que tranquilizan o enfervorizan los ánimos del animal previsor. (Aitchison, 2008)

Si el lenguaje aleja de la animalidad hasta hacer de nosotros los más distintos, los únicos, la lectura nos acerca a la animalidad porque trae el lenguaje a la mirada, y la mirada, escrutando nerviosa con unos ojos sin descanso, desmonta y vuelve a montar el sentido de lo escrito para hacerlo significación en un ahora, en una situación pragmática en la que lo relevante adquiere la máxima determinación para que no pase desapercibido. La lectura, por tanto, en esta interpretación, es un reencuentro del lenguaje con el mundo de lo visual, lo que produce, no un reempaquetamiento de lo visual en el referente lingüístico ya cargado en el significado semántico, sino una aceleración de lo lingüístico que transporta más celeridad aún, si cabe, las cosas en el proceso lector. (Arbib, 2006)

Repetir los textos para adquirir conciencia fónica no es la solución. La lectura es una actividad creativa. EL lector está situado en la cúspide, es el elemento fundamental del proceso creativo de la textualidad. Hacemos dejación al autor, vivimos para los autores, cuando las posibilidades creativas de un texto sólo se actualizan gracias al lector. Mimar al lector, esa es la solución, porque el lector es el verdadero sujeto y agente de la escritura. La escritura sólo existe mediante el lector, la individualidad lectora hace de la existencia de lo leído algo real en ciernes, no mera intención, como en el caso del

escritor.

El desprestigio de la lectura tiene seguramente responsables. Las malas interpretaciones de los grandes pensadores que sustentan con sus obras el brillo de la apasionante aventura intelectual de occidente pueden contarse probablemente entre ellos. Otros intérpretes pretenden desmoronar el metarelato en que supuestamente se configura la tiránica tradición occidental. Pero no por ello la cultura letrada merece la desaparición a la que se arriesga por su propio desprestigio o por los intentos bastante felices de descerrajar sobre su vientre la banalidad de su ineficacia.

Parecería que el mayor enemigo de los libros es aquel que los venera. O aquel que se dedica a ellos. Se puede oír y leer hoy a gentes que hablan de lenguas muertas, precisamente aquellas que sirven, de modo exclusivo, para leer a los grandes autores de la Helenidad. Algún profesor de letras inglesas ha proferido ese anatema denigratorio, sin pensar que el pobre Shakespeare o el pobre Hemingway no estaban menos fenecidos que sus compañeros Esquilo o Luciano, ni que todos ellos, sin distinción del siglo en que escribieron, son susceptibles de ser resucitados en parte en sus textos.

El desprecio por la entera milenaria tradición textual se hace evidente. Pero la tradición textual es precisamente aquello que debe ser objetivo de todo lector, pues dondequiera sea el inicio de su periplo lector, el ovillo siempre se desenredará del mismo modo. Un manual de Física cuántica puede ser susceptible de llevar sorpresivamente al lector a Homero. Quien ose leer a Séneca o a Goethe, llegará alguna vez, si tiene el empeño y el gusto, a un tratado de pintura flamenca o a una novela de Galdós.

La tradición letrada está interrelacionada, y el lector lo es no solamente en cuanto que domina la técnica de la lectura en voz alta, sino en cuanto que comparte con otros lectores el afán individualista por entremezclarse con esa trama masiva de escritores que dejaron sus textos para el manejo de los lectores. El lector individual, el que madura su yo con cada página, es receptivo de ese venero porque es el objeto definitivo siempre, si no previsto, soñado, de la escritura como realización también individual de una conversación siempre posible. Además, el lector es símbolo de libertad, porque, si es verdad que la tradición textual se actualiza en cada paso que da, la suma de sus pasos forma un camino inédito, original, digno de su propia vida irrepetible.

La lectura es culmen del mundo de la imagen, no retrógrado procedimiento subordinado al brillo del espectáculo actual dominado por la última. Los muchachos están aprovechando las habilidades que la lectura ha promocionado, en la que los seres

humanos han crecido durante algunos pocos miles de años, para usarlas en los videojuegos y en las saturantes narrativas visuales.

La lectura es un transvase al mundo de la imagen de la oralidad. La oralidad puede ser profundamente establecida en la lectura con toda la fidelidad, y los verdaderos niveles del lenguaje, establecidos como gesto articulatorio, como palabra o como enunciado, pueden ser reproducidos y trasvasados de nuevo a la oralidad de la lectura en voz alta. Pero la lectura no es fiel reproducción de lo oral, sino que como transposición como imagen se dedica al empaquetamiento de significado y se hace directa conexión con el mensaje en su contraparte y en su dimensión como sistema paralelo a la oralidad como mundo de la imagen.

El entramado intencional inferencial que se usa para el desarrollo del proceso lector está siendo optimizado para actividades espurias, en cuanto que se deja de lado por difícil o aburrido el repertorio y el catálogo de textos. No es prestigioso socialmente, aísla leer. El problema está en que los jóvenes ven en todo ello una competencia desprestigiada por el pensamiento desleal.

La actividad que supone la lectura no es problemática para el joven. El joven tiene el aparato cognitivo-cerebral más desarrollado de la naturaleza, y lo usa para sus divertimentos y para el desarrollo de su ocio, preñado de un imaginario que vive en una atmósfera en que, valga la redundancia, la imagen es reina y valedora de sus inercias adolescentes. Pero el ser humano es constructor de sus espacios a través de la imagen, y a la vez que la posibilidad de una lectura de lo exterior mediante la mirada, le es factible depositar lo exterior resumido en el lenguaje en una tecnología del trazo que es en definitiva imagen, la forma más poderosa de codificación de lo humano.

La lectura seria es desarraigada, tildada de difícil, sometida a adaptación en edades en las que se considera que no hay madurez para acometerla. El caso es que se debería dejar, por la parte docente, de estar a la defensiva, en una sensible política de apaciguamiento, acercando a los chicos con reescrituras de los clásicos que los hagan supuestamente simpáticos a ellos, con representaciones teatrales, cinematográficas, etc. Sin perjuicio de que todas estas modalidades puedan ser útiles en el contexto adecuado, se puede decir que desde luego acercan a elementos muy interesantes de las obras en cuestión, pero ni son lectura ni se acercan a lo que la lectura verdaderamente depara.

Sin conciencia de que la lectura es no menos ágil y prodigiosa como mirada que el visionado de las narrativas de la imagen, es imposible que los jóvenes se adhieran a la costumbre de leer. Por mucho que sea el empeño de los profesionales de la educación en

que los estudiantes de secundaria lean frecuentemente y con buen ánimo, es en sus casas, es en el esfuerzo individual, es en el centro de su interioridad donde se desenvuelve la lectura como afición y como fuerza liberadora del sujeto.

Aquel presuntuoso afán de hacer de la mirada un vertiginoso barrido de imágenes, tan caro a los videoclips y a la publicidad, no puede señalarse como el principal tesoro y atractivo del mundo de la imagen. La parte del león del mundo de la imagen es la lectura. Tanto es así, que incluso se puede decir que la lectura ha vencido incluso en el mundo súper tecnológico que nos ha sobrevenido en los últimos años.

No sabemos lo que podría haber dicho Platón de Internet, pero lo imaginamos. Si la escritura era para él un sucedáneo de los recuerdos, qué podía ser el hardware unido al software, lo electrónico informe conformado para alojar la imagen, la actividad, la escritura, lo legible, etc. No sé para Platón, pero qué va a suponer sino el triunfo, no de lo ininteligible, sino de los soportes de escritura y lectura como servicio para el individuo. Internet para la formación de los lectores en la educación secundaria supone la gran oportunidad del acceso rápido a la lectura.

El aumento de tiempo de lectura en clase no es mala idea por parte de las administraciones educativas. El problema es que el contenido a impartir carece de demasiado tiempo, y la concesión en el aula de tiempo para lecturas privadas que el alumno debería hacer en casa es pérdida de tiempo para seguir la gramática o la línea temporal-histórica de la literatura. La creación y enriquecimiento de las bibliotecas de centro tampoco es mal plan.

Para los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, no está ni mucho menos mal el uso de la literatura juvenil, que conecta a veces con las aficiones y con el contexto significativo que rodea al estudiante. Pero la transición a la literatura listada en la historia de la literatura presente en el currículo no debe hacerse esperar en secundaria. Deberían potenciarse por tanto quizás los itinerarios que permitan tal transición.

Debemos hacer de las clases de literatura un acontecimiento en el que la lectura de pasajes de gran calidad literaria provoque con sus peculiaridades de alta cultura y belleza el entusiasmo o al menos el gusto por el arte literario.

Este trabajo de fin de máster tenía un background muy definido. En el fondo, partía de un par de argumentos que no necesitan demasiada prueba. El primero, que la lectura es un proceso complejísimo en su estudio, pero natural y automático, en un contexto de adiestramiento libre y flexible, inercial y sencillo para los jóvenes, específicamente los

de secundaria. Que las inercias metodológicas suelen hacerse eco de los elementos teóricos y técnicos que indudablemente son necesarias para el análisis y el procedimiento teórico y científico, pero que hay que manejarlas cuidadosamente en el momento de estimular en la sensibilidad atropellada de los chicos y chicas el amor a la lectura, y que probablemente no sean necesarias como elemento a impartir en clase.

El estudio de la gramática debe persistir en las clases de secundaria. Es fundamental para que los estudiantes conozcan la lengua, para que la dominen para la autoexpresión que supone la escritura y que la conozcan como objeto de ciencia y reflexión. Pero incluso la ley distingue apartados y bloques distintos, el del hablar y escuchar, el de leer y escribir, que delimitan el estudio de la lengua y literatura como materia curricular.

Si queremos que los muchachos lean, debemos hacer que sientan la lectura como lo que es, algo sencillo y apasionante, muchísimas veces con escollos que interrumpen su fluencia, como todo en la vida. Los momentos en que la comprensión falla, en que un elemento de enciclopedia o léxico o un desconocimiento del calibre que sea de la palabra, o la imposibilidad de comprender una secuencia más completa, un sintagma o un enunciado, son momentos, en la enseñanza, reversibles.

El profesor, la profesora deben acudir a esos momentos de ruptura de la fluencia lectora, ellos sí manejan los elementos, tienen una construcción teórica de los distintos niveles y constituyentes del lenguaje, ellos pueden llegar prontamente a una diagnosis certera del fallo de comprensión lectora e improvisar o planificar una terapia que acabe con la perturbación del proceso lector. Las terapias son necesarias, porque la facilidad lectora, por ser natural, puede estar lastrada por condicionantes que mitiguen la eficacia y rapidez del proceso lector.

Sí sería fundamental, por la misma metodología defendida aquí, partir de un enfoque funcional, que organicen el material lingüístico en una teorización de arriba abajo, de las funciones comunicativas y pragmáticas a los elementos textuales, del texto mismo al fonema, a la letra en el escrito (Hengeveld & Mackenzie, 2008).

No es baladí la elección de metodología. La preeminencia del significado, el señalamiento del sentido en los procesos significativos como fundamento y objetivo de la cognición humana preconizado por Bruner, Goodman y Smith, impiden el paso de lo más pequeño a lo más grande. Es al contrario, son los elementos mayores del discurso los que recogen el sentido global, que se va determinando, de modo narrativo, al parecer de Bruner (Bruner, 1990), según el decurso o la disposición de los elementos menores. Conocer bien el primer elemento de un texto no nos da el sentido global del mismo.

Conocer lo último no nos garantiza saber del primero, pero sí alcanzar el por qué y el para qué de una escritura, más en general, de una situación comunicativa.

Al manejar las cuestiones psicolingüísticas se lograban los dos objetivos, considerar hasta qué punto hay orientaciones que valoran la lectura como algo complejo, sobre todo basándose en que el lenguaje es también extremadamente complejo. Pero si es cierto que la lectura es compleja, no por ello los modos de enseñanza-aprendizaje del hábito lector debían serlo. La mente realiza procesos complejísimo que dependen de una arquitectura de la complejidad cerebral hasta extremos inconcebibles. Pero lo hace con una facilidad pasmosa.

El segundo argumento principal que quería poner de relieve este texto, de modo incompleto, como corresponde a un modesto trabajo de fin de máster de secundaria, para el que menos de un mes de dedicación completa no pueden bastar para acumular excesivo rigor, es que los jóvenes están profusamente dotados para someterse a los “tormentos” de la lectura. Están prodigiosamente equipados para ello. Si no lo hacen, es por una cuestión de desprestigio de la lectura. De la lectura provechosa.

Las secuencias de imágenes más o menos, lentas, enclavadas en un proceso narrativo más o menos aherrojado, son el imaginario dominante, la atmósfera en que se mueven los jóvenes. Sus destrezas y competencias, las manuales e intelectuales, están brillantemente implicadas en el visionado de cine, en el manejo de videojuegos, en el desarrollo de sus relaciones sociales.

No vamos a convencerles si argumentamos que la lectura, como se pretende de modo abstruso defender aquí, es mundo de la imagen, la reina del mundo de la imagen, la técnica que por la imagen hace ganar al lector lo que el lenguaje puede deparar en referencia y en significación, en emoción y en vitalidad. Debe el profesorado convencerse a sí mismo de que ostenta una posición de superioridad para propender a convertirlos en lectores que ninguna forma de relativismo debería socavar de manera definitiva.

En el punto dedicado al valor cultural de la lectura se presentan elementos que proceden de la erudición y que podrían considerarse como disuasorios de la lectura. Si leer es consagrar la fuerza de los metarrelatos que nos inficionan, ¿para qué leer?

Prestigiar la lectura es imbuirse de ella en todo el procedimiento de enseñanza-aprendizaje, consagrar cada minuto posible a la lectura común en el aula. La tecnología puede ayudar como elemento motivador. Pero es que además es el mejor modo de acceso hoy a la lectura. Rechazar platónicamente lo que internet puede servirnos resulta

un germen de desconfianza innecesario. Ni siquiera Platón desconfió de la escritura tanto como para dejar de escribir, de leer o de que le leyeran. Platón estaba enfervorizado por el amor al análisis. Nosotros no deberíamos estarlo menos. Pero sin confundir el progresivo acercamiento al saber y al conocimiento con la maravillosa facilidad de la lectura.

Encender una pizarra electrónica y montar un poema en mínimo tiempo, poder leerlo en voz alta a la vista de todos, pararlo para acudir a buscadores que surtan de cualquier dato esclarecedor, ya sea mediante los diccionarios, las enciclopedias e incluso depósitos inacabables y crecientes exponencialmente de imágenes, volver a él o dejarlo para acudir a otro poema o a un pasaje narrativo, del mismo siglo o de otro,...

La tecnología nos permite augurar una época lectora, y nuestra función como profesores de secundaria es principiar un gusto por la lectura en aquellos que harán de ella el acicate y la fuerza de su libre desarrollo personal. La escritura es la fuerza del individuo para comunicar lo suyo a los demás. La lectura es la recomposición de la escritura para que los demás hagan suyo y para sí lo escrito por aquél. Leer es cosa de individuos, conversación entre pares, que amenaza con hacerse universal, porque universal es la fuerza de la compenetración entre humanos. Podemos acabar diciendo:

“¿Y qué pasa si lo que se está tratando de entender es el amor, ese extraño e inmanejable fenómeno o forma de vida, que es a la vez fuente de iluminación y de confusión, de agonía y de belleza? ¿EL amor en todas sus múltiples variedades y sus enmarañadas relaciones con la vida buena humana, con las aspiraciones, con las preocupaciones sociales? ¿Qué partes de uno mismo, qué método, qué escritura elegir en ese caso? ¿Qué es, en definitiva, el conocimiento del amor y qué tipo de escritura le dicta al corazón?” (Nussbaum, 1995)

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, J. S., Marquis, S. J., & Sabatos-De Vito, M. G. (2010). Letters in words are read simultaneously, not in left-to-right sequence. *Psychological Science*, 1799-1801. pss.sagepub.com
- Aitchison, J. (2008). *The Articulate mammal. An introduction to psycholinguistics*. Routledge.
- Alegre Gorri, A. (1988). Los jardines de Adonis. ¿Por qué Platón rechaza la escritura? (pp. 88-95). Boletín de información y documentación, N° Extra 10 (Miscelánea temática). Anthropos.

- Arbib, M. A. (2006). *From Action to language via the mirror neuron system*. Cambridge.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. FCE.
- Barthes, R. (1993). *EL placer del texto*. Siglo veintiuno.
- Bloom, H. (1994). *The western canon*. Harcourt Brace & company.
- Breul, C. (2004). *Focus structure in generative grammar: An integrated syntactic, semantic and intonational approach*. John Benjamins B.V.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1995). *EL habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Carroll, D. W. (2008, 2004). *Psychology of language*. Thomson Wadsworth.
- Carter, C. S. (2001). Executive Functions and the Brain. In J. M. Morihisa, *Advances in brain imaging*. American Psychiatric Publishing, Inc.
- Cavallo, G., & Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Chartier, R. (1997). Del libro a la lectura: lectores "populares" en el Renacimiento. *Bulletin hispanique, vol 99 n° 1, Les Livres Espagnols à l'Epoque Moderne*, 309-324.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist Program*. MIT.
- Coulmas, F. (2003). *Writing Systems. An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge.
- Cummings, H., & Vandewater, E. (2007). Relation of Adolescent Video Game Play to Time spent in Other Activities. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 684-689.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Éditions du Seuil.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Ekegren, P. (2002). *The Reading of Theoretical Texts. A critique of criticism in the social sciences*. Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman Group Limited.
- Falk, Y. (2001). *Lexical Functional Grammar*. Ctr For Study of Lang & Info.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics The key concepts*. Routledge.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. MIT.
- Fodor, J. A. (1989). *Psychosemantics*. MIT.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones Akal.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2007). El ebook y otras pantallas: nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2009). *Lecturas en la red y redes en torno a la lectura: nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública*.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. Ariel.
- Goldberg, S. (2003). *Clinical Neuroanatomy made ridiculously simple*. MedMaster, Inc.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida*.
- Goodman, K. (2005). Making sense of written language: Al lifelong journey. *Journal of Literacy research*, 1-24.
- Grice, P. (1991). *Studies in the way of words*. Harvard.
- Halliday, M. A. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold Press.
- Hendelman, W. J. (2006). *Atlas of functional neuroanatomy*. Taylor & Francis Group.

- Hengeveld, K., & Mackenzie, J. (2008). *Functional discourse grammar*. Oxford University Press.
- Heymsfeld, C. R. (1989). Filling the hole in Whole . *Educational leadership*, 65-68.
- Hugdahl, K., & Davidson, R. (2003). *The Asymmetrical brain*. MIT.
- Indefrey, P. y. (2000). The Neural Correlates of Language Production. In M.S. Gazzaniga, *The new cognitive neuroscience*. MIT press.
- Ingram, J. C. (2007). *Neurolinguistics. An introduction to spoken language processing and its disorders*. Cambridge University Press.
- Jackendoff, R. (1997). *The Architecture of the language faculty*. MIT.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language*. Oxford University Press.
- Jorge Lozano, C. P. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra.
- Lacasa, P., Anula, J., & Martín, B. (1995). Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9-19.
- Nueva gramática de la lengua española, R. A. E. (2010). Espasa Calpe.
- Levelt, W. J. (2000). VII. Language Introduction. In M. S.-i.-c. Gazzaniga, *The new cognitive neurosciences*. MIT.
- Llevadot, L. (2007). Kierkegaard y Platón: la cuestión de la escritura. *Convivium: Revista de filosofía*, n° 20 , 173-196.
- López Valero, A.; Encabo Fernández, E. (2013) Didáctica de la lectura. Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura. Madrid. Síntesis
- Lyons. (1995). *Linguistic semantics*. Cambridge.
- Lytard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Martín, B. (1995). Lenguaje integrado: sus creencias sobre alfabetización. *Comunicación, lenguaje y educación*, 21-29.
- Moats, L. (2007). *Whole language high jinks. How to tell when 'scientifically-based reading instruction' isn't*. Fordham.
- Morihisa, J. e. (2001). *Advances in brain Imaging*. American Psychiatric Publishing.
- Nakládalová, I. (2008). Iconografía de la lectura en el Renacimiento. *La fractura historiográfica: Las investigaciones de Edad Media y Renacimiento desde el Tercer Milenio/coord. Javier San José Lera, Francisco Javier Burguillo López, Laura Mier Pérez*, 677-704.
- Núñez, G. (2001). *La educación literaria*. Síntesis.
- Núñez, G. (2010). Sobre lectura, literatura y educación. *Álabe*. Nº1 2010 <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/17>
- Núñez, G., & Campos, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Akal.
- Nussbaum, M. (1995). Introducción: forma y contenido, filosofía y literatura. *Estudios de Filosofía. U.de Antioquía*, 44-106.
- Programme for International Student Assessment*. OCDE(2009). Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm>
- Piaget. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Pinker, S. (1997). *The language instinct. How the mind creates language*. Penguin Books.
- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought. The language as a window into human nature*. Penguin.
- Platón. (1900-1907). *Platonis Opera v. II. Ed. Burnet*. Oxford.
- Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Paidós.
- Quiles Cabrera, M. (2006). *La comunicación oral: Propuestas didácticas para la Educación Primaria*. Octaedro.

- Rayner, K., & Frazier, L. (1989). Selection Mechanisms in Reading Lexically Ambiguous Words. *Journal of Experimental Psychology*, Vol 15, N° 5, 779-790.
- Rayner, K., Juhasz, B. J., Warren, T., & Liversedge, S. P. (2004). The Effect of Plausibility on Eye Movements in Reading. *Journal of Experimental Psychology*, Vol 30. N° 6, 1290-1301.
- Reichle, E. D., Pollatsek, A., Fisher, D. L., & Rayner, K. (1998). Toward a Model of Eye Movement Control in Reading. *Psychological Review*, VOL 105. N° 1, 125-157.
- Sánchez Meca, J., Rabadán Anta, R., & Romero Medina, A. (1990). Aspectos metodológicos de la investigación experimental sobre la adquisición de la lectura. *Estudios de Psicología*, 133-149.
- Sartre, J. P. (1962). *¿Qué es la literatura?* Losada.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford University Press.
- Selles, P., Martínez, T., & Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 3-14.
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano*. Siruela.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading. A psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates, INc., Publishers.
- Tudela Sancho, A. (1998). Lenguaje, política en aporía: la escritura como fármakon en el Fedro de Platón. *Retórica, política e ideología: desde la antigüedad hasta nuestros días. Actas del II Congreso Internacional, Noviembre 1997/coord. Mikel Labiano Ilundain, Antonio López Eire, Antonio Miguel Seoane Pardo, Vol 1 (Retórica clásica y Edad Media)*, (pp. 193-19). Salamanca.
- Tudela Sancho, A. (n.d.). Lenguaje, política en aporía: la escritura como "fármaco" en el "Fedro" de Platón.
- VII Simposio sobre la literatura infantil y la lectura. (2001). Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI.
- Watson, C. (2010). *The Brain. An introduction to functional neuroanatomy*. Elsevier.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Acer press.
- Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. *Álabe*. N° 3. 2011. <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe>

9. DOCUMENTOS LEGALES

Ley Orgánica de Educación. BOE-A-2006-7899. (n.d.). Retrieved from BOE Ley Orgánica 2/2006: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria BOE-A-2007-238. (n.d.). Retrieved from BOE Real Decreto 1631/2006 29 de Diciembre: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

Instrucciones sobre el tratamiento de la lectura de los centros educativos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Consejería de Educación. . (11-6-2012). Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa Junta de Andalucía.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/planesyprogramas/LECTURAYBIBLIOTECAS/LECTURA/InstruccionesLectura2012#ld>