

Enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.

● *Materiales para la innovación educativa*



U

Institut de Ciències de l'Educació

B

ISBN 978-968-867-217-4



9 789688 672174

137

Estrategias de lectura

Estrategias de lectura

Isabel Solé

137

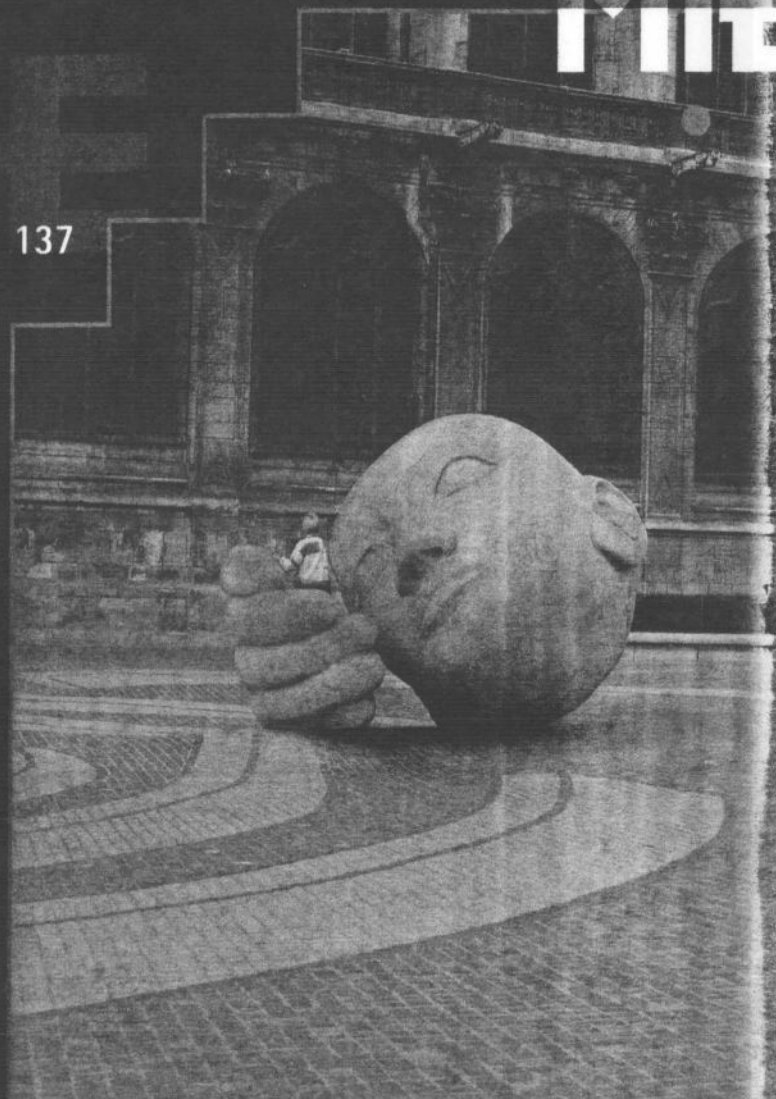


ice

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA



GRAÓ



Aunque esta página se encuentre entre las primeras del libro, lo cierto es que ha sido elaborada al concluir su redacción, en un momento en el que podría explicar desde múltiples perspectivas lo que para mí ha supuesto escribirlo. Creo que ha sido, ante todo, un proceso de construcción fascinante y algo misterioso, fruto, como casi todas las cosas, de un contexto y de unas circunstancias. A esto último quiero referirme ahora.

A lo largo de los últimos años he tenido la suerte de compartir proyectos, ilusiones y discusiones sobre la enseñanza con un buen número de amigos y colegas, quienes han contribuido de forma decisiva a crear el medio a la vez acogedor y estimulante en el que valía la pena aventurarse a escribir. Colaborar con César Coll, quien ha promovido buena parte de los proyectos a que antes ha aludido, ha sido y es para mí fundamental; muchas de las ideas que aparecen en esta obra así lo atestiguan.

En distintos momentos y situaciones, de diverso modo y en torno a variadísimas problemáticas, Eulàlia Bassedas, Luis del Carmen, Teresa Huguet, Teresa Mauri, Mariana Miras y Antoni Zabala me han ofrecido la posibilidad de discutir y contrastar mis ideas con las suyas. Me gustaría poder pensar que para ellos esa experiencia ha sido tan enriquecedora como para mí.

Discusión, contraste y elaboración conjunta residían también las tareas de los miembros del Grupo de Estudios sobre el diseño y desarrollo del currículum, y han influido en mi forma de entender la enseñanza en varios aspectos.

Cada uno a su manera, todos ellos –y seguro que algunos más– han hecho posible la interacción social alentadora y desafiante, retadora y confiada en que necesariamente se inscriben los procesos de construcción personal, de los que este libro es un ejemplo.

Índice

Prólogo | 9

Introducción | 13

1. **El reto de la lectura | 17**
 - ¿Qué es leer? | 17
 - El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva | 19
 - Predecir, verificar, construir una interpretación | 20
 - La lectura en la escuela | 27
 - La lectura, un objeto de conocimiento | 28
 - La lectura, un medio para la realización de aprendizajes | 31
2. **Leer, comprender y aprender | 33**
 - Lectura y comprensión | 33
 - Comprensión lectora y aprendizaje significativo | 37
3. **La enseñanza de la lectura | 41**
 - La alfabetización | 41
 - Código, conciencia metalingüística y lectura | 43
 - ¿Qué pone aquí? Enseñanza inicial de la lectura y aprendizaje del código | 48
 - La enseñanza inicial de la lectura | 49
4. **La enseñanza de estrategias de comprensión lectora | 57**
 - ¿Qué es una estrategia? El lugar de las estrategias en la enseñanza de la lectura | 57
 - Estrategias | 57
 - ¿Por qué hay que enseñar estrategias? El papel de las estrategias en la lectura | 60
 - ¿Qué estrategias vamos a enseñar? ¿Cómo podemos enseñarlas? | 62
 - La enseñanza de estrategias de comprensión lectora | 64
 - Los tipos de textos | 71
 - Tipos de textos y expectativas del lector | 71
5. **Para comprender... Antes de la lectura | 77**
 - Ideas generales | 77
 - «¡Fantástico!, ¡Vamos a leer!» Motivando para la lectura | 78
 - ¿Para qué voy a leer? Los objetivos de la lectura | 80
 - Leer para obtener una información precisa | 80
 - Leer para seguir las instrucciones | 81
 - Leer para obtener una información de carácter general | 81
 - Leer para aprender | 82

• Leer para revisar un escrito propio	83
• Leer por placer	83
• Leer para comunicar un texto a un auditorio	84
• Leer para practicar la lectura en voz alta	85
• Leer para dar cuenta de que se ha comprendido	86
Activar el conocimiento previo: ¿qué sé yo acerca de este texto?	87
Establecer predicciones sobre el texto	93
Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto	96
Conclusión	99
 6. Construyendo la comprensión... Durante la lectura	101
¿Qué pasa cuando leemos? El proceso de lectura	101
Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida	102
Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente	106
No lo entiendo ¿ahora qué hago? Los errores y lagunas de comprensión	110
• Distintos problemas, distintas soluciones	113
 7. Después de la lectura: Seguir comprendiendo y aprendiendo	117
La idea principal	117
• La enseñanza de la idea principal en el aula	121
El resumen	126
• La enseñanza del resumen en el aula	129
Formular y responder preguntas: no siempre, y no sólo, sirven para evaluar	137
Conclusión	142
 8. Cajón de sastre	143
La enseñanza y la evaluación de la lectura	143
• Enseñar y evaluar: Criterios para evaluar formativamente	147
Las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura	149
La enseñanza de la lectura, una cuestión de equipo	153
 Bibliografía	157
 Anexo	163
1. Propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora (educación infantil)	165
2. Propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora (educación primaria)	171

Las pasiones humanas son un misterio, y a los niños les pasa lo mismo que a los mayores. Los que se dejan llevar por ellas no pueden explicárselas, y los que no las han vivido no pueden comprenderlas. Hay hombres que se juegan la vida para subir a la montaña. Nadie, ni siquiera ellos saben por qué. Otros se arruinan por conquistar el amor de una persona que no quiere saber nada de ellos. Otros se destruyen a sí mismos por no saber resistir los placeres de la mesa... o de la botella. Algunos pierden cuanto tienen para jugar en un juego de azar o lo sacrifican todo a una idea que jamás podrá realizarse. Unos creen que sólo serán felices en un lugar distinto, y recorren el mundo durante toda su vida. Y unos pocos no descansan hasta que consiguen ser poderosos. En resumen: hay tantas pasiones distintas como hombres distintos hay.

La pasión de Bastián Baltasar Bux eran los libros.

Quien no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro, con las orejas ardiéndole y el pelo caído por la cara, leyendo y leyendo, olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando helado... Quien nunca haya leído en secreto a la luz de una linterna, bajo la manta, porque Papá o Mamá o alguna otra persona solicita le ha apagado la luz con el argumento bien intencionado de que tiene que dormir, porque mañana hay que levantarse temprano...

Quien nunca haya llorado abierta o disimuladamente lágrimas amargas porque una historia maravillosa acaba y había que decir adiós a personajes con los que había corrido tantas aventuras, a los que quería y admiraba, por los que había temido y rezado, y sin cuya compañía la vida le parecería vacía y sin sentido...

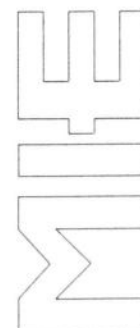
Quien no conozca todo eso por propia experiencia, no podrá comprender probablemente lo que Bastián hizo entonces.

ENDE, M. (1982): *La Historia Interminable*. Madrid. Alfaguara, pp. 12-13.

Isabel Solé Gallart es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Barcelona donde imparte asignaturas relacionadas con psicología de la educación y la intervención psicopedagógica. Sus tareas de investigación se vinculan al estudio de los procesos educativos, especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y su evaluación.

Estrategias de lectura

Isabel Solé



5

Materiales para la innovación educativa



137

Director de la colección: Serafin Antúnez
Comité editorial: Maite Colén
Javier Fraile
Cinta Vidal

La colección MIE, Materiales para la Innovación Educativa, es una iniciativa conjunta del ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

*A Joan, Anna y Aleix.
Y a mis padres.*

Serie Didáctica de la lengua y la literatura

© Isabel Solé

Diseño: Xavier Aguiló

19.ª edición: abril 2007

ISBN 13: 978-84-7827-209-7 Editorial Graó

ISBN 13: 978-968-867-217-4 Colofón

1.ª edición Editorial Graó / Colofón, abril 2007

© de esta edición: ICE de la Universitat de Barcelona
y Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

Colofón, S.A. de C.V., 2007

Franz Hals, núm. 130

Alfonso XIII, 01460

México D.F.

La presente edición ha sido realizada por convenio con Colofón, S.A. de C.V.

Impreso en México

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de esta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Prólogo

En 1910, en el editorial del primer número del *Journal of Educational Psychology*, una de las primeras revistas especializadas en este ámbito del conocimiento, se establecía mediante una simple afirmación lo que iba a convertirse en un reto fundamental: la necesidad de alumbrar un nuevo profesional cuya tarea debía ser «mediar entre la ciencia de la psicología y el arte de la enseñanza». La historia casi centenaria de la Psicología de la educación puede interpretarse, en cierto sentido, como una serie de esfuerzos ininterrumpidos, con sus consiguientes avances y retrocesos, en pos de este objetivo.

Los objetivos relevantes dan siempre lugar a programas de trabajo fructíferos, pero, como es bien sabido, los objetivos relevantes suelen ser también más fáciles de enunciar que de alcanzar. Probablemente, la persona que escribió el editorial no era consciente de las dificultades que encerraba su propuesta. Ha sido necesario llevar a cabo muchos intentos, no siempre coronados por el éxito, para darse cuenta de que la mediación propuesta no es, en realidad, tal.

Así, y contrariamente a lo que parece sugerir la frase citada, los derroteros seguidos por el pensamiento psicológico y educativo en el transcurso de nuestro siglo revelan que no basta con disponer de los conocimientos que nos brinda «la ciencia de la psicología» y con dominar «el arte de la enseñanza» para ejercer la función de mediación. Hoy sabemos que para poder mediar entre el conocimiento psicológico y la práctica de la enseñanza hace falta algo más: hace falta dotar de contenido el proceso mismo de mediación, hace falta asentarlo sobre unas bases conceptuales sólidas; en suma, hace falta repensar en buena medida, desde una perspectiva que alcanza más allá de las prescripciones unidireccionales o de la simple amalgama, «la ciencia de la psicología» como «el arte de la enseñanza».

La psicología de la educación se ha visto así obligada, para responder al reto original, a realizar un amplio rodeo que está todavía lejos de haber concluido y que, con toda seguridad, no figuraba ente las previsiones de quien escribió el editorial del *Journal of Educational Psychology* en 1910. El objetivo era y sigue siendo relevante; los resultados han sido y siguen siendo fructíferos; pero las dificultades han sido y siguen siendo también mucho mayores de lo que, con una cierta ingenuidad, se ha pensado en ocasiones.

Estas dificultades, por lo demás, se hacen todavía más patentes, si cabe, cuando dirigimos nuestra atención a las competencias y destrezas exigidas a los profesionales que tienen efectivamente a su cargo la «mediación» entre el conocimiento psicológico y la práctica educativa. Los que nos dedicamos a la formación de psicólogos escolares, de profesionales de la intervención psicopedagógica y de profesores, sabemos por experiencia propia que no es fácil aunar en una sola persona los conocimientos, habilidades y sensibilidades necesarios para «mediar» eficazmente entre la ciencia de la psicología y el arte de la enseñanza.

Es relativamente fácil aprender un vocabulario psicológico y saber utilizarlo con mayor o menor fortuna cuando la ocasión lo requiere. También es relativamente fácil,

aunque exija mayores esfuerzos, utilizar las destrezas y conocimientos psicológicos adquiridos para proponer soluciones a tal o cual problema educativo concreto, o incluso para formular sugerencias y orientaciones sobre cómo debería abordarse. Lo que es realmente difícil, y en honor a la verdad no siempre conseguimos, es utilizar los conocimientos psicológicos como instrumento de indagación, análisis y reflexión en el abordaje de los problemas educativos. Y sin embargo, a mi entender, ser capaz de mediar eficazmente entre el conocimiento psicológico y la práctica educativa significa precisamente esto.

Entendida de esta manera, la capacidad de ejercer eficazmente la mediación requiere un sólido y amplio conocimiento psicológico y educativo. Requiere también una experiencia dilatada y reflexionada. Y requiere, sobre todo, una especial sensibilidad ante las situaciones educativas que sólo puede desarrollarse en contacto directo con ellas, implicándose y comprometiéndose a fondo en su planificación, ejecución y valoración. Son ciertamente unos requisitos exigentes y no debería extrañar que sea más bien difícil cumplirlos de forma simultánea.

No obstante, el rodeo que se ha visto obligada a realizar la psicología de la educación es fructífero y, las dificultades que este rodeo comporta, superables. El libro que el lector tiene en sus manos es un magnífico ejemplo de ambas afirmaciones. No se trata de un libro más, de los muchos que inundan el mercado editorial, sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura. Se ocupa, en efecto, de la lectura, y más concretamente de la comprensión lectora, o si se prefiere, de la lectura comprensiva. Y aborda temas relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las estrategias de comprensión lectora. Sin embargo, y pese a ser una temática de innegable pertinencia y actualidad, a mi juicio su interés no reside tanto, o no reside sólo, en los puntos que trata como en la peculiar perspectiva elegida por la autora para tratarlos.

Desde las primeras líneas de la introducción, Isabel Solé pone de manifiesto su intención de situarse precisamente en este espacio intermedio entre la ciencia de la psicología y el arte de la enseñanza. El propósito del libro, nos anuncia, es ayudar a los docentes y a otros profesionales de la educación en la tarea de promover en los alumnos la utilización autónoma de estrategias de comprensión lectora. Y nos advierte inmediatamente de que no se trata de una tarea fácil, que hay que desconfiar de las recomendaciones simples y de las soluciones hechas que se acomodan mal a la «tremenda complejidad y riqueza que caracteriza la vida del aula». Y en el espacio intermedio así establecido, rehuyendo las soluciones fáciles, pero sin evitar plantearse los problemas de la práctica, tomando partido con claridad en las cuestiones polémicas y aportando continuamente propuestas y sugerencias concretas para la acción didáctica, asistimos a un proceso de elaboración que ilustra perfectamente cómo puede llevarse a cabo esta «mediación» entre el conocimiento psicológico y la práctica educativa. El resultado es un libro cuya lectura resulta extremadamente fácil y cuya utilidad es inmediata. Como docente, como profesional de la educación, y también como lector, al menos en mi caso la autora ha conseguido su propósito.

Sin embargo, no deberíamos llamarnos a engaño. Tras la aparente sencillez del texto se esconde una considerable complejidad conceptual, un manejo de conocimientos muy heterogéneos y, sobre todo, un esfuerzo de integración y de coherencia encomiables. Permitaseme señalar tan sólo dos puntos que pudieran pasar inad-

vertidos y que, a mi entender, son esenciales para entender cómo un libro cuya lectura resulta tan fácil puede, no obstante, ser al mismo tiempo tan rico no sólo desde el punto de vista de su utilidad práctica, sino también desde el punto de vista de su entramado conceptual.

Cabe destacar, en primer lugar, la reflexión de fondo sobre los objetivos que debe perseguir la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y el esfuerzo por situarlos en el marco más amplio de las funciones que debe cumplir la escuela en la sociedad actual. En el trasfondo de no pocos argumentos que se exponen en el libro, late una reflexión de esta naturaleza, así como una determinada concepción sobre el currículum escolar y las condiciones y exigencias que deben presidir su desarrollo y puesta en práctica en los centros escolares. Es el caso, por citar sólo algunos ejemplos, de las propuestas de extender el trabajo de la lectura a toda la escolaridad; de plantearlo como una cuestión de escuela, de proyecto curricular, que implica a todos los profesores del centro y a todas las materias; de vincular el objetivo de aprender a leer con el objetivo de leer para aprender; de considerar la capacidad de comprender e interpretar autónomamente textos escritos como un instrumento necesario para alcanzar un desarrollo pleno en el marco de una sociedad letrada como la nuestra, etc.

En segundo lugar, las tesis principales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora que se exponen en el libro son claramente tributarias de una cierta manera de entender cómo aprenden los alumnos y cómo es posible ayudarles para que aprendan más y mejor. Utilizando la propia expresión de la autora, son tributarias –al tiempo que constituyen una ilustración y una concreción en un ámbito particular– de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. Es el caso, por ejemplo, del tratamiento que se hace del espinoso y delicado tema de la importancia relativa de la descodificación y la comprensión en el aprendizaje de la lectura y de la propuesta de inscribir siempre el necesario acceso al código en contextos significativos para los alumnos; de la crítica expresada ante algunas prácticas pedagógicas que descuidan totalmente la enseñanza de la lectura comprensiva esperando, no se sabe muy bien sobre qué base, que los alumnos aprendan por sí solos lo que no se les enseña; de la propuesta de considerar las estrategias de comprensión lectora como contenidos procedimentales; de las pautas sugeridas sobre la ejercitación comprensiva de estas estrategias en el aula como una de las vías principales para acceder a su dominio; de la doble consideración de la lectura como objeto de conocimiento y como instrumento de aprendizaje, etc.

Este complejo entramado conceptual, apuntado apenas en los capítulos iniciales, se manifiesta con especial contundencia en los que, a mi entender, son los capítulos centrales del libro, confiriéndoles una coherencia, un rigor y un interés tanto más encomiables cuanto que en ningún momento se abandona el estilo expositivo directo, sencillo y claro que caracteriza todo el libro. Me refiero a los capítulos quinto, sexto y séptimo dedicados, respectivamente, a las estrategias previas a la lectura, a las estrategias que se activan durante la lectura y a las estrategias que se trabajan con posterioridad a la lectura. Este último capítulo –y en especial los puntos relativos a cómo trabajar la idea principal y el resumen en el aula– constituye, pienso, una aportación especialmente significativa que está llamada a convertirse en punto de referencia obligada sobre el tema.

Quisiera aludir, para terminar estos comentarios, a un aspecto que, si bien se menciona en el libro, tal vez hubiera sido merecedor de un tratamiento más extenso. Me refiero al hecho de que los buenos lectores no son solo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura. Ahora bien, de la misma manera que no es razonable esperar que los alumnos y alumnas aprendan las estrategias de comprensión lectora por sí solos, sin que nadie les enseñe a utilizarlas, tampoco es razonable esperar que aprendan a sentir placer y gusto por la lectura sin unos modelos que les andamien adecuadamente a este respecto.

La capacidad de disfrutar con la lectura es una característica intrínseca del buen lector. Y para aprender a disfrutar leyendo sirve lo mismo que para aprender las otras estrategias de comprensión. En palabras de la autora,

Simplemente se trata de hacer con la lectura lo que se hace con otros contenidos de la enseñanza: mostrar cómo los maneja un experto, plantear situaciones en las que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a su manejo y ayudarlo para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo.

La única diferencia es que, en este caso, hay que ser experto en disfrutar y gozar de la lectura para poder ayudar a los alumnos.

No es que la lectura tenga que ser obligatoriamente la pasión de la vida de todo educador. Tampoco se trata de convertir a todos los alumnos en réplicas de Bastián Baltasar, el protagonista de *La Historia Interminable*. Pero me temo que sin una mínima capacidad para sentir placer y gusto por la lectura será difícil que consigamos desarrollar esta misma capacidad en nuestros alumnos. Y si no lo conseguimos, difícilmente podemos aspirar a que lleguen a ser buenos lectores.

César Coll

Introducción

El propósito de este libro es ayudar a los docentes y a otros profesionales que intervienen en la educación escolar en una tarea que, contrariamente a lo que pueda suponerse, no es en absoluto fácil: promover en los alumnos la utilización de estrategias que les permitan interpretar y comprender autónomamente los textos escritos.

Así como enseñar a leer no es una cuestión sencilla, conseguir la finalidad que me propongo tampoco lo es. En mi opinión, resulta difícil escribir para maestros y profesores porque cuesta hacerse cargo de la tremenda complejidad y riqueza que caracteriza la vida del aula; ello puede conducir a abstraer dichas características y a despojar las situaciones de enseñanza y aprendizaje de los rasgos que le son propios. En ese caso, los docentes que se acercan a un texto escrito para ellos pueden encontrarlo alejado de su realidad, y en consecuencia, considerarlo poco útil.

Por otra parte, es evidente que, incluso aunque el autor haga un gran esfuerzo, no es posible que consiga que cada uno de los maestros lectores potenciales de su obra se sientan identificados con las situaciones, el discurso, los ejemplos... que en ella se vierten.

La situación, pues es compleja, o al menos a mí me lo parece. A esa complejidad contribuye también mi desconfianza hacia las recomendaciones simples, descontextualizadas, las soluciones hechas... lo que podríamos llamar, en una palabra, las «recetas». Debo decir que esa desconfianza ha aumentado en proporción directa al conocimiento de lo que acontece en el aula, que exige para su buena marcha la presencia de un profesor sensible a cuanto ocurre en ella, dotado de recursos para implantar situaciones y soluciones creativas y para evaluar su impacto; esta figura tiene pocos aspectos en común con la de un aplicador de recetas.

En este marco, se comprenderá mi afirmación acerca de la dificultad de lograr el objetivo propuesto y mi interés en establecer las condiciones que a mi juicio pueden contribuir a disminuirla. Entre ellas, destaca la explicitación de algunas premisas de las que parto y la exposición de la estructura general del libro. Considero que unas y otra –premisas y estructuras– pueden ayudar al lector a ubicar sus expectativas sobre la obra, y a la autora, a no defraudarle.

Premisas

Como se verá, algunas de las premisas que aquí se exponen se refieren a la lectura y la comprensión lectora, otras al papel que su aprendizaje desempeña la enseñanza; otras a la tarea del lector, etc. No voy a justificar aquí lo que son, por tanto, principios no discutidos, pero evidentemente discutibles. Muchos de ellos serán retomados en el curso de la obra, lo que espero que actúe como aliciente para el lector, que podrá encontrar más adelante una justificación que considero adecuada.

1. Poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada.
2. En la lectura, el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos. Parto de la idea de que el lector experto atribuye sentido y significado al texto, y rechaza el supuesto de que lo recita (excepto en el caso en que la actividad de la lectura responda a ese objetivo: por ejemplo, en la recitación poética).
3. El aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición. El aprendiz lector –y bien podríamos decir simplemente el aprendiz– necesita la información, el apoyo, el aliento y los retos que le proporciona el maestro o el experto en la materia de que se trate. De esta forma, el lector incipiente puede, progresivamente, ir dominando aspectos de la tarea de lectura que en un principio le resultan inaccesibles.

Esta forma de concebir el aprendizaje de la lectura me aleja tanto de las tendencias que postulan una adquisición espontánea o individual, como de las que apuestan por un método único, cerrado, aplicable a cualquier caso, contexto o alumno.

4. El aprendizaje de la lectura se encomienda en las sociedades occidentales a la instrucción formal e institucionalizada que proporciona la escuela. A este hecho, sensato y razonable, se vinculan, sin embargo, otros aspectos a mi juicio menos dotados de sentido común.

Por una parte, la enseñanza de la lectura suele considerarse como propia de un ciclo de la escolaridad; en nuestro actual sistema educativo, el primer ciclo de educación primaria. Voy a defender en esta obra que el trabajo de lectura debe extenderse a lo largo de toda la escolaridad, puesto que hay razones para ello.

Por otra parte, existe un hiato considerable entre lo que se enseña en la escuela acerca de la lectura y las necesidades que deben ser satisfechas mediante ella, incluso en la propia escuela: leer para aprender. Desde mi punto de vista, los medios que se arbitren en la enseñanza deben conducir a hacer de los alumnos buenos lectores, que sientan placer y gusto por la lectura y, si es posible, que se apasionen por ella. Esos lectores aprenderán leyendo a la vez que disfrutan de su tarea.

5. En estrecha conexión con lo expuesto en el punto 4, creo que la enseñanza de la lectura no es la cuestión de un curso o de un profesor, sino que es una cuestión de escuela, de *proyecto curricular* y de todas las materias en que interviene (¿existe alguna para la que no sea necesario leer?). Para el aprendizaje de este contenido, la coherencia, continuidad y progresión de la intervención a lo largo de la escolaridad son condiciones necesarias, aunque no suficientes. Las características señaladas serían, no obstante, poco útiles si los profesores no saben transmitir ese gusto por la lectura de que antes se hablaba.

6. Por último, insistiré en la idea de que enseñar y aprender a leer son tareas complejas, pero quiero añadir aquí algo esencial: son también enormemente gratificantes, tanto por la funcionalidad del contenido como por el protagonismo e implicación que exige de los responsables, maestros y alumnos, para que la adquisición de ese aprendizaje se produzca.

Estructura del libro

Este libro consta de dos partes. La primera, en la que se expone el planteamiento general y lo que supone el aprendizaje inicial de la lectura, incluye tres capítulos. En el primero intentaré definir lo que considero que es la lectura, en términos generales y en el ámbito de la educación escolar. Para ello describiré brevemente el proceso de lectura desde el «modelo interactivo», en el que me sitúo, así como las funciones que la lectura asume en la escuela. El segundo capítulo se ocupa de la vinculación entre leer, comprender y aprender. En él analizaré el concepto de aprendizaje significativo a partir de textos a la luz de lo que entiendo por comprensión lectora. El tercer capítulo aborda la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lectura y de las relaciones que se establecen entre comprensión y descodificación.

La segunda parte del libro se dedica a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. El cuarto capítulo define qué es una estrategia como contenido de la educación, enumera las estrategias fundamentales –definición de objetivos de la lectura, actualización de conocimientos previos, predicción, inferencia, autocuestionamiento y resumen– y se pronuncia sobre los parámetros generales que debe observar su enseñanza desde una perspectiva constructivista. Se aborda también en él el tema de los distintos textos que leemos. Los capítulos siguientes profundizan las diversas estrategias señaladas y su enseñanza: en el quinto capítulo me ocupo de las estrategias previas a la lectura; las que se activan durante la lectura serán tratadas en el capítulo sexto, y el séptimo está dedicado a las que se trabajan con posterioridad a ella. El último capítulo, octavo, se ha dedicado a reflexionar sobre algunos temas muy relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora: su evaluación, su ubicación a lo largo de las etapas de la educación escolar y su consideración como cuestión compartida, de proyecto de centro.

Como puede comprobarse, esta obra no ofrece un método para enseñar a leer, o para enseñar a comprender, aunque pretende constituir un recurso importante para la enseñanza. Los contenidos que se incluyen se centran en las estrategias de interpretación y utilización de textos, pero deben ser, a su vez, debidamente interpretados y utilizados por los maestros, profesores y otros profesionales que, llegado a este punto, decidan continuar leyendo este libro.

En cuanto a ellos, parto del supuesto de que, como lectores expertos, sabrán dotarse de objetivos de lectura adecuados para este texto, y que le aportarán sus experiencias y conocimientos previos. Sólo así su contenido adquirirá verdadero significado.

El reto de la lectura

En este capítulo expondré mi concepción acerca de la lectura, concepción que no es en absoluto original, sino que comparto con numerosos autores cuyo trabajo de investigación se ubica en este ámbito. Considero necesario exponer mi punto de vista por dos razones principales: porque determina en parte mis ideas acerca de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora y porque creo que el lector de este libro debe poder contrastar su propio punto de vista con el que aquí se presenta. Ello contribuye, sin duda, a clarificar los parámetros de los que partimos y a facilitar la interacción entre lector y autora.

Tras esta exposición, abordaré la función, o mejor, las funciones que tiene la lectura en la educación escolar, centrándome especialmente en la lectura como objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes. Ello dará paso al segundo capítulo, en el que me ocuparé de una forma explícita de las relaciones entre leer, aprender y comprender.

¿Qué es leer?

En otro lugar (Solé, 1987a) he enseñado que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura.

Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto.

Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado); informarse acerca de un determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa);

confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc.

Una nueva implicación que se desprende de la anterior es que la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. Es decir, aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información. Los objetivos de la lectura son, pues, elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender.

Todavía a propósito de las implicaciones de mi primera afirmación respecto de lo que es leer, debo señalar el hecho de que el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado; afortunadamente para los lectores, esa condición suele respetarse. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél. Este aspecto es tratado con mayor profundidad en el capítulo 2.

Pero la variedad no afecta sólo a los lectores, a sus objetivos, conocimientos y experiencias previas. También los textos que leemos son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de información escrita. No encontramos lo mismo en un cuento que en un libro de texto, en un informe de investigación que en una novela policiaca, en una enciclopedia que en un periódico. Cambia el contenido, por supuesto, pero no sólo cambia éste. Las diferentes estructuras textuales –o «superestructuras» (Van Dijk, 1983)– imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información.

Para terminar con esta descripción no exhaustiva de las implicaciones que posee la definición sobre lo que es leer que inicia este apartado, hay que señalar la que me parece fundamental: que salvo para informaciones muy determinadas (un número de teléfono o de cuenta bancaria, una dirección) leer implica comprender el texto escrito. Esto, que hoy nos parece obvio, no siempre ha sido claramente aceptado en las diversas definiciones de la lectura que han ido emergiendo a lo largo de la historia (Venezky, 1984), en las que se detecta una identificación de ésta actividad cognitiva con aspectos de recitado, declamación, pronunciación correcta, etc.

La perspectiva que se adopta en este libro –perspectiva interactiva: Rumelhart, 1977; Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987b; Colomer y Camps, 1991– asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva

Aunque no voy a hablar con detenimiento de los distintos modelos desde los que se ha explicado la lectura, conviene hacer aquí una breve referencia al modelo interactivo. Este modelo supone una síntesis y una integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de lectura. Los investigadores están de acuerdo en considerar que las diferentes explicaciones pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos ascendente –*bottom up*– y descendente –*top down*–.

Para abreviar, en el primero se considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza que se basan en él atribuyen una gran importancia a las habilidades de descodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede descodificarlo en su totalidad. Es un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun el que podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.

El modelo descendente –*top down*– sostiene todo lo contrario: el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará «fijarse» en él para construir una interpretación. El proceso de lectura es, pues, también secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas de enseñanza a que ha dado lugar este modelo han enfatizado el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de descodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura eficaz.

El modelo interactivo, por su parte, no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Simplificando al máximo, el proceso de lectura, en esta perspectiva, vendría a ser el que describo a continuación. Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mudo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en

esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión. (La descripción que he realizado de las tres perspectivas es muy sintética; el lector interesado puede consultar, además, Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987a; Solé, 1987b; Colomer y Camps, 1991.)

La perspectiva en que se sitúa este libro asume que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión (las relaciones entre comprensión y código se analizan con cierto detalle en el capítulo 3). Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión –de comprobación de que la comprensión tiene lugar–.

Predecir, verificar, construir una interpretación

En este apartado voy a hablar del proceso de lectura y de las predicciones que los lectores expertos vamos realizando a medida que leemos, de su verificación y de otras estrategias que aplicamos durante su curso y que conducen a su interpretación. Dichas estrategias son analizadas con detenimiento a lo largo de esta obra, por lo que aquí aparecen sólo para dar cuenta del proceso que como lectores realizamos. Como ocurrirá otras veces a lo largo de este libro, esto puede ser difícil de explicar, pues se trata de un proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba... hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que deseamos leer. Ello significa que preveíamos que iba a suceder o que se iba a explicar algo, y que ese algo no aparece, o bien es sustituido por otra cosa. Aunque tal vez no podamos decir exactamente qué es lo que preveíamos, lo cierto es que alguna previsión deberíamos de tener cuando nos damos cuenta de que ésta no se cumple.

Un buen ejemplo de que predecimos lo encontramos cuando leemos una novela policiaca. Justamente, en ellas el juego del escritor consiste en ofrecer pistas para que vayamos haciendo hipótesis acerca de quién es el asesino... y en ofrecer luego una coartada para nuestro presunto delincuente. A veces, nos hemos dejado llevar tanto por nuestra propia predicción que cuando nos damos cuenta de que es incorrecta necesitamos releer algunas páginas, hasta que encontramos suficiente evidencia para hacernos con otro «malo».

Sin embargo, sería erróneo pensar que sólo establecemos predicciones en las novelas policíacas o en textos narrativos y aun sobre historias completas. Hacemos predicciones sobre cualquier tipo de texto y sobre cualquiera de sus componentes. Para realizarlas nos basamos en la información que nos proporciona el texto, en la que podemos considerar contextual y en nuestro conocimiento sobre la lectura, los textos y el mundo en general. En el ejemplo siguiente, si lee con atención, verá cómo una niña predice lo que va a estar escrito en una frase:

(Se trata de una situación de lectura colectiva. Los niños leen por turnos el párrafo inicial del cuento *Los tres cerditos* del libro de lectura que dice así:

«Éranse una vez tres hermosos cerditos. Su madre era una marrana muy pobre y no podía darles toda la comida que ellos querían [...]». Después de leer algunos niños y reír mucho cada vez que alguien dice «marrana», le toca el turno a M^a José.)

M.: Empieza, M^a José.

M^a José (lee muy rápido): Éranse una vez tres enormes cerditos...

M.: ¿Qué? ¿Cómo?

Otros niños: ¡Noo, noo!

M^a José (un poco más despacio): Éranse una vez tres enormes cerditos...tres enormes cerdos su madre [...].

M.: (la interrumpe): ¿Quieres fijarte bien, por favor? ¡Lee la primera línea!

M^a José: Éranse una vez tres enor... tres hermosos cerditos. Su madre era una...

(A-2)

M^a José es buena lectora. Por alguna razón –tal vez las ilustraciones del cuento, tal vez saber que se trataba de cerditos que tenían mucho apetito, tal vez porque no le parecieron guapos, tal vez por el hecho de que «enormes» y «hermosos» tienen el mismo sonido inicial– o probablemente por una combinación de esas razones, sustituye una palabra por otra que tiene sentido en el contexto en que la introduce. Su hipótesis de que se trata de cerditos enormes es tan fuerte, que cuando se le indica que comete un error lo corrige de una forma completamente coherente: si son enormes, entonces no serán cerditos, sino cerdos. No se trata, a mi juicio, de un error de descodificación, sino de un hecho muy frecuente en los buenos lectores: a partir de los conocimientos que tenemos y de la información que nos da el texto, aventuramos –predecimos– lo que viene a continuación. Veremos ahora otro ejemplo, bastante distinto al anterior.

(Los niños están resolviendo ejercicios del libro de trabajo de lengua. M., en su mesa, hace leer individualmente a un pequeño grupo de niños. Inés lee un cuento de Blancanieves con bastante dificultad.)

Inés: Y Blancanieves co-rrió por el bos-que hasta que ca-yó mmm u...usasta.

M.: ¿Cómo? Vuelve a leer esta palabra (señala la última que leyó Inés).

Inés: Usas... mmm... ex... exhaus-ta... exhausta.

M.: Exhausta, muy bien. ¿Qué querrá decir exhausta?

Inés: No sé...

M.: A ver, si dice que estuvo corriendo toda la noche por el bosque, ¿qué querrá decir? Mira el dibujo, venga...

Inés (mira el dibujo): Triste...

M.: Más que triste, ¿qué será? cuando Blancanieves ha caminado mucho, mucho tiempo por el bosque...

Inés: ¡Cansada!

M.: Cansada. Muy cansada. Sigue...

(B-4)

Contrariamente al caso anterior, Inés tiene todavía bastantes problemas con la lectura. Su profesor intenta leer cotidianamente de forma individual con ella y con algunos de sus compañeros que se encuentran en situación similar. Más adelante analizaremos la actuación del profesor en este ejemplo. Por ahora, lo que interesa es el hecho de que ante una dificultad como la palabra «exhausta», Inés no puede fiarse de su conocimiento previo –constituido en buena parte por lo que ha ido leyendo hasta tropezar con el obstáculo– para hipotetizar lo que puede significar. Es bastante probable que ello ocurra por que no comprende lo que lee, porque está preocupada en este momento por oralizar correctamente, y su atención no puede dirigirse a ambas cosas a la vez.

El ejemplo ayuda a constatar que cuando el proceso de predicción no se realiza, la lectura es muy ineficaz: primero, porque no se comprende; segundo, porque no se sabe que no se comprende. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que Inés hubiera podido continuar leyendo tranquilamente después de decir que «Blancanieves cayó usasta...». Ha sido el profesor quien se ha dado cuenta de su error, quien se lo ha señalado y quien le ha proporcionado una estrategia para corregirlo. Aunque es Inés quien lee, el control de su proceso de lectura se encuentra en manos de su profesor; sólo cuando se produzca un traspaso del control a la niña, su lectura será semejante a la suya o a la mía.

Asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos.

Dicho de otro modo, cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación. Por eso puede considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación.

En el establecimiento de predicciones desempeña un papel importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura. Además, el texto en sí –su superestructura (Van Dijk, 1983; ver capítulo 4)– ayuda a sugerirlas. Así, Collins y Smith (1980) señalan que en las narraciones se encuentran diversas fuentes de predicciones; entre ellas:

- La atribución de características permanentes (guapo, seductor, antipático) o temporales (contento, enfurecido, triste) a los personajes de esas narraciones. Esperamos que alguien seductor se comporte de determinada manera, y el hecho de que una protagonista se encuentre enfurecida nos puede hacer prever lo peor.
- Las situaciones en que los personajes se mueven. Una situación de euforia en un determinado personaje permitirá pensar que su reacción ante un problema concreto va a ser una y no otra.
- Las relaciones que se establecen entre los personajes y el hecho de que los objetivos que se persiguen converjan o discrepen abiertamente. Si dos hermanos consideran que cada uno de ellos es el que debe ser el heredero

universal del patrimonio familiar, con exclusión del otro, se puede esperar que entren en conflicto.

- La confluencia de objetivos contradictorios en un mismo personaje. Imaginemos a la protagonista de una novela, que recientemente ha tenido un bebé, recibiendo una invitación para un crucero –sin niños– que desde hace tiempo deseaba realizar.
- Un cambio brusco de situación: el protagonista se arruina, o recibe una herencia, o por cuestiones de trabajo lo envían por una temporada a otro país.

En fin, los hechos que suceden en una historia –y los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resolución– nos permiten ir prediciendo qué ocurrirá a lo largo de ella; es un proceso que hay que enseñar y aprender. Cuando una maestra formula a los alumnos sus propias predicciones, es importante que les explique en qué se basa para realizarlas; sería también conveniente que algunas de sus previsiones no se cumplieran, y que revisara con los alumnos cuál es la causa. Así, éstos se darían cuenta de que lo importante no es la exactitud, sino el ajuste y la coherencia.

Se establece de este modo un proceso en el que los alumnos pueden participar, aportando sus propias previsiones respecto del desarrollo, pensando cómo puede acabar la historia... Esta actividad sólo es posible realizarla si se sigue con atención lo que otro está leyendo, si se es un «escuchador activo» como condición para ser luego un lector activo. Además, ya habrá usted adivinado que para participar en una actividad como ésta los niños no necesitan ser lectores expertos, ni tan sólo necesitan saber leer. En la escuela infantil se pueden leer textos a los alumnos y se les puede pedir que piensen a lo largo de la lectura (Choate y Rakes, 1989).

Las predicciones no deben reservarse para los textos narrativos. Como veremos ahora y en capítulos posteriores, los textos expositivos ofrecen una serie de índices que pueden ser usados por el lector de manera muy productiva a lo largo de la lectura. A continuación transcribo fragmentos de una pequeña parte –dos páginas– de un texto sobre «Rocas y minerales»:

2. ROCAS Y MINERALES

Las rocas

Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y están formadas a su vez por *minerales*. La *Petrología* es la ciencia que estudia la composición, la clasificación y el origen de las rocas [...].

Las rocas y los minerales han sido y continúan siendo importantes **materias primas** utilizadas por el hombre [...].

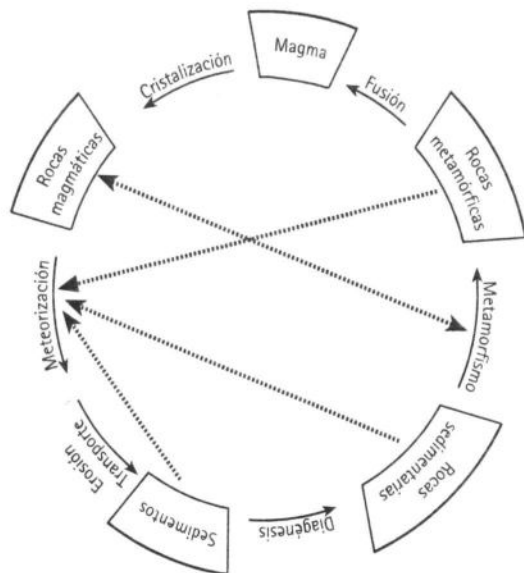
Así, buena parte de la energía que consumimos procede de los carbones y del petróleo, que son **rocas sedimentarias** [...].

Teniendo en cuenta su origen, los geólogos dividen las rocas en tres grandes grupos:

Rocas magmáticas, formadas por enfriamiento y solidificación de los *magmas* [...] también se denominan *rocas endógenas* (el prefijo *endo* significa interior, y *genes*, origen). Son, con gran diferencia, las rocas más abundantes en la superficie terrestre.

Rocas sedimentarias, que se originan en la superficie terrestre, en los fondos oceánicos o en los continentes por acción de los agentes geológicos externos. También se denominan *rocas exógenas* (el prefijo *exo* significa exterior).

Rocas metamórficas (*metamorfosis* significa cambio de forma), que se originan por transformación de rocas preexistentes por la acción de presiones y temperaturas elevadas, pero sin llegar a la fusión. [...]



He intentado conservar los índices que aparecen en el texto –título, subtítulo, negrita, cursiva, esquema... –, aunque en el original se juega con dos tintas, con el tamaño de los caracteres, etc. El lector puede hacer uso de todos ellos, si se le enseña, para predecir de qué va a hablar el texto (de las rocas), para saber qué aspectos del tema serán tratados –la clasificación de las rocas, siempre en cursiva–, para atender a aspectos que son importantes –en negrita, la idea de las rocas como materias primas, y el caso especial de las rocas sedimentarias– y a otros que, aunque no sean objeto de análisis en el texto, se encuentran estrechamente vinculados con su contenido –como la referencia a la Petrología–. Por supuesto, todos estos índices le sirven también para activar su conocimiento previo (antes de la lectura) y le serán de gran utilidad si después tiene que extraer lo principal del texto, elaborar un resumen o tomar notas sobre lo estudiado (después de la lectura).

Dada la funcionalidad de los índices a los que me estoy refiriendo, parecería sensato que en las situaciones de enseñanza/aprendizaje fueran convenientemente tenidos en cuenta, y se enseñara a los alumnos y alumnas a hacer uso de ellos. Una buena forma de hacerlo es que el profesor o la profesora lea ante los alumnos un texto que los contenga y que haga ver a los alumnos para qué le resultan útiles. Al-

gunos autores, como Anderson y Pearson (1984), encuentran un paralelismo entre el funcionamiento del título y los subtítulos de un texto y los «organizadores previos» descritos por Ausubel y sus colaboradores (1983) en el marco de la teoría del aprendizaje verbal significativo.

Esos organizadores son conceptos, informaciones, previos a la escucha o lectura de una explicación o texto y que tienen la función de establecer puentes conceptuales entre lo que el lector ya conoce y lo que se desea que aprenda y comprenda. Los títulos y otras partes del texto marcadas de distinta forma pueden tener esa función, si están bien contruidos. Durante la lectura, específicamente, ayudan al lector a fijar la atención en aspectos fundamentales, a orientar sus predicciones –se va a hablar de las rocas magmáticas... dirá sus características y la forma de diferenciarlas de otros tipos de rocas, etc.– y a verificarlas, lo que conduce a la interpretación del texto. (Sin embargo, hay que enseñar también que muchas veces los títulos pueden ser engañosos; su función comercial no debe ser oculta a los alumnos.)

La interpretación progresiva del texto, es decir, la elaboración de su comprensión, implica determinar las ideas principales que contiene. Es importante establecer que aunque un autor puede confeccionar un texto para comunicar determinados contenidos, la idea o ideas principales que construye el lector dependen en buena parte de los objetivos con que afronta la lectura, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso de lectura en sí le ofrece en relación con los primeros. Si el texto sobre «Rocas y minerales» que antes utilicé estuviera reproducido tal cual, veríamos que, incluso teniendo en cuenta únicamente las dos páginas de las que extraje los fragmentos, el autor habla de diversos contenidos: para qué sirve el estudio de las rocas; cómo se ha dividido la historia de la humanidad en función del uso que de las rocas ha hecho el hombre; cuál fue la primera cultura lítica (de piedra); qué productos de uso habitual en nuestra época son o derivan de las rocas; cómo clasifican los geólogos las distintas rocas; las rocas como algo que se transforma (ciclo litológico).

Como usted comprenderá, toda esta información puede ser importante, y de hecho lo es desde el punto de vista del autor –en caso contrario, es de suponer que la habría omitido–. Desde el punto de vista del profesor, algunas informaciones pueden ser más importantes que otras *para los objetivos que pretende que los alumnos alcancen mediante la lectura del texto*. Desde el punto de vista del alumno, la idea principal que transmite el texto estará en consonancia con los objetivos que deba conseguir, los cuales deberán ser previamente acordados con él o al menos conocidos. Por ello, en el curso de la lectura se desbrozan esas ideas principales a través de distintas estrategias, que implican (Brown, Campione y Day, 1981):

- La *supresión* u omisión de los contenidos del texto que, en función de lo que se persigue, aparecen como triviales; o bien de aquellos que, aún siendo importantes, son repetitivos o redundantes.
- La *sustitución* de conjuntos de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordinado que los incluya.
- La *selección* o *creación* de la frase-tema o síntesis de la parte más interesante del texto para los objetivos que determinan su lectura.

En el caso de «Rocas y minerales» y suponiendo que en una clase se hubiera acordado leer el texto en primera instancia para saber si todas las rocas son iguales y tienen el mismo origen, mucha información que se aporta sería desestimada –omitida– después de la lectura y, en este caso, aplicando además las estrategias de selección, los alumnos llegarían a conclusiones más o menos de este tipo:

«Las rocas son diferentes según su origen. Se dividen en rocas magmáticas, sedimentarias y metamórficas.»

Si el resumen, como es de esperar, tuviera que ser más explícito, utilizando combinadamente los tres tipos de estrategias señaladas vendría a resultar en algo así (a continuación de la afirmación anterior):

«Las rocas magmáticas proceden del enfriamiento y solidificación de los magmas, materiales rocosos que se originan en el interior de la Tierra. Son las más abundantes. Las rocas sedimentarias se originan en la superficie de la Tierra por la acción de agentes geológicos externos. Las metamórficas proceden de otras rocas que se han transformado por temperaturas elevadas.»

Claro que a partir de este resumen podríamos/deberíamos profundizar más; justamente aquí quería llegar yo. La lectura y el resumen realizados a partir de las dos páginas que nos ocupan, nos permiten obtener una comprensión para los objetivos que perseguimos. Esta interpretación, además, asume una importante función en el sentido de que permite generar:

- Primero, nuevo conocimiento sobre las rocas y los minerales.
- Segundo, nuevo y más preciso conocimiento sobre lo que todavía no sabemos acerca de las rocas y minerales –metaconocimiento–.
- Tercero, nuevas predicciones y expectativas sobre lo que necesitamos leer y lo que nos puede continuar aportando el texto.

En definitiva, las interpretaciones que –a partir de las predicciones y de su verificación– vamos realizando en el curso de la lectura, implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo, y nos permiten ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz. Es bastante frecuente creer que el establecimiento de la idea principal, o la confección del resumen de un texto, son actividades posteriores a la lectura. En mi opinión, aunque su concreción formal se haga poslectura y aunque exija unas estrategias de elaboración específicas, a las que nos referimos en el capítulo 7 («Estrategias después de la lectura»), la idea principal, el resumen, la síntesis, se *construyen* en el proceso de la lectura, y son un producto de la interacción entre los propósitos que la mueven, el conocimiento previo del lector y la información que aporta el texto.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto, y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que

en función de sus objetivos le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permite el avance y el retroceso, que permite parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. En este libro intentaré profundizar en estas estrategias y en el proceso de enseñanza que puede conducir a su aprendizaje.

Ruego al lector que lea, un poco más adelante, el título siguiente, y sólo ese título, para luego volver a este punto. Si ya lo leyó, le sugiero ahora que se diga a sí mismo lo que espera encontrar en el texto subsiguiente, es decir, que explicité cuáles son sus expectativas en relación con ese apartado. Mi propósito no es entrar en un juego de adivinanzas, sino ayudar a hacer consciente el fenómeno de las predicciones e inferencias que en los lectores expertos se da de una manera automática.

Si el lector es paciente y acepta mi propuesta, le ruego que a medida que lee este texto y una vez terminada la lectura, que examine nuevamente sus predicciones, y vea en qué grado el texto se ajustaba a ellas; y que analice también si sus predicciones variaron a lo largo de la lectura. ¿No es cierto que, como lectores, predcimos, hipotetizamos, contrastamos, interactuamos constantemente con el texto?

La lectura en la escuela

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje.

Podría pensarse que en la actualidad, cuando el sistema educativo es accesible a todos los ciudadanos, no cabe hablar de situaciones de analfabetismo masivo, como podía ocurrir algunas décadas atrás. Sin embargo, los datos afirman que en el Estado español, por poner un ejemplo cercano, más de 1.300.000 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir, lo que supone que el 4,18% de la población adulta es analfabeta (datos publicados por el diario *El País* el 5/11/90). Estadísticas anteriores (*Libro blanco de la educación de adultos*, editado por el MEC) elaborados sobre la base del censo de 1981 cuantificaban en 1.991.581 (6,3% de la población mayor de 10 años) las personas analfabetas absolutas («incapaces de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativa a la vida cotidiana», UNESCO) (MEC, 1989a).

La preocupación que puede provocar estas cifras se agrava cuando a ellas se añaden las relativas al número de «analfabetos funcionales», personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo «aprendido» a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias. Los datos indican que en las sociedades occidentales, el fenómeno del analfabetismo funcional, lejos de disminuir, aumenta a ritmo regular: en el Esta-

do español, por no dejar nuestro ámbito, afecta a más de 10 millones de personas, en su mayoría entre los 18 y 35 años y en posesión del certificado escolar (*El País*, 5/11/90). Por otra parte, las frecuentes referencias de los medios de comunicación a la escasa afición por la lectura que existe en nuestro país, y la publicación de estadísticas de venta de libros y de prensa, constituyen también un claro exponente de que no utilizamos la lectura cuando sí podríamos hacerlo y, en cualquier caso, de que no leemos demasiado. Aunque estos datos deberían ser adecuadamente contrastados, lo cierto es que conducen a cuestionar algunas de las prácticas educativas que se llevan a término en nuestra sociedad en relación con la alfabetización.

De este modo, es posible asistir con cierta regularidad a la reedición del eterno debate sobre los métodos a través de los cuales se enseña a los niños a leer, a la discusión en torno a la edad en que debe iniciarse la instrucción formal en lectura o sobre los aspectos indicadores de una lectura eficaz.

Aunque todos los debates y discusiones son sin duda válidos en cuanto que promueven el contraste de opiniones y la revisión de prácticas de enseñanza y de investigación, debo confesar mi escepticismo sobre su utilidad cuando éstos se generan en un marco desprovisto de justificación teórica o cuando los supuestos teóricos en que se apoya la defensa de diversos métodos son claramente opuestos y contradictorios entre sí. A mi juicio, cuando ello ocurre, se plantea un conflicto generalmente irresoluble y se desperdicia una oportunidad de oro para convertir dicho conflicto en controversia constructiva.

En mi opinión, el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular de centro (PCC), de los medios que se arbitran para favorecerla, y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla. Nótese que éstas son un aspecto más, pero no el único ni el primero; considerarlas en exclusiva equivale, según mi parecer, a empezar la casa por el tejado.

A lo dicho, hay que añadir que cuando la discusión se centra en los métodos, o en las edades en las que hay que iniciar la instrucción formal, se opera simultáneamente una asimilación y una restricción: se asimila la adquisición y la enseñanza de la lectura a la adquisición y enseñanza del código y se restringe lo que la lectura implica, que supera las habilidades de descodificación. En otras palabras, aun cuando el debate metodológico tuviera alguna posibilidad de llegar a acuerdos constructivos, quedarían por analizar los aspectos ligados a la comprensión y las estrategias que la facilitan. Propongo, pues, posponer la discusión sobre los aspectos de descodificación y su relación con la comprensión lectora al capítulo 3 y ocuparnos ahora de las funciones que asume la lectura en la escuela.

La lectura, un objeto de conocimiento

Leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios de la educación primaria. Se espera que al final de esta etapa, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para soslayar las dificultades con que puedan tropezar en esa tarea —establecer inferencias, conjeturas; releer el

texto; preguntar al maestro u otra persona más capacitada, fundamentalmente—; se espera asimismo que tengan preferencias en la lectura, y que puedan expresar opiniones propias sobre lo leído. Un objetivo importante en ese tramo de la escolaridad es que los niños y niñas aprendan progresivamente a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje. Como puede verse, las competencias que en relación con la lectura establecen las propuestas curriculares (ver DCB de primaria; ver *Dissey Curricular*) trascienden con mucho la idea de un mecanismo cuya adquisición pueda encomendarse a un único ciclo.

En la actualidad, en la escuela y a lo largo de la etapa de primaria, se dedican varias horas por semana al lenguaje, en el que se ubica una parte importante del trabajo de lectura (por lo general, en las escuelas suele preverse un horario de biblioteca, ya sea en el aula o en una dependencia dotada para tal fin). Además, el lenguaje oral y escrito se encuentran presentes en las distintas actividades propias de las áreas que conforman el currículum escolar. De ahí que para muchos profesores el lenguaje se trabaje continuamente.

Podemos preguntarnos, pues, en qué consiste este trabajo, concretamente en el ámbito de la lectura. Aunque la generalización obliga a dejar de lado las características responsables de cada aula y de cada situación de enseñanza/aprendizaje en particular, puede ser útil recordar aquí la secuencia de instrucción que con pocas variaciones ha sido encontrada por diversos investigadores que, en distintos contextos, se han aproximado a la enseñanza de la lectura en las aulas (Durkin, 1978-79; Hodges, 1980; Pearson y Gallagher, 1983; Solé, 1987).

En general, esa secuencia incluye la lectura en voz alta de un texto por parte de los alumnos —cada uno un fragmento, mientras los demás «siguen» en su propio libro—; si en su transcurso el lector comete algún error, éste suele ser corregido directamente por el maestro o, a sus requerimientos, por otro alumno. Tras la lectura, tiene lugar una serie de preguntas relativas al contenido del texto, formuladas por el profesor. A continuación suele realizarse una ficha de trabajo más o menos relacionada con el texto leído y que puede dedicarse a aspectos de morfosintaxis, ortografía, vocabulario, y eventualmente, a la comprensión de la lectura.

Esta secuencia merece algunos comentarios:

- En primer lugar, hay que decir que aunque es frecuente encontrarla a lo largo del primer ciclo de educación primaria, su continuidad parece garantizada también en el segundo ciclo, lo que no quiere decir que éste sea el tratamiento exclusivo que recibe la lectura en la escuela; recordemos que, como antes señalábamos, en casi todas las áreas el texto escrito es un recurso de primer orden. Por lo demás, a medida que se progresa en la escolaridad, la tipología de textos se diversifica y su complejidad aumenta.
- En segundo lugar, no sólo refleja lo que suele pasar en las clases en relación con el trabajo de lectura, sino que resume bastante bien lo que se indica en las guías didácticas al uso o en las directrices que suelen acompañar el material didáctico dedicado a los niños.
- En tercer lugar, en la secuencia tiene escasa cabida las actividades destinadas a enseñar estrategias adecuadas para la comprensión de los textos.

El último aspecto comentado puede parecer polémico, por lo que intentaré justificarlo. En los inicios de la lectura, los maestros dedican gran cantidad de tiempo y esfuerzos para iniciar a los pequeños en los secretos del código, a partir de diversas aproximaciones. Es bien sabido además que esta etapa suele empezar previamente a la escolaridad obligatoria en el segundo curso de educación infantil, por lo que buena parte de los alumnos logran un incipiente dominio de la descodificación hacia finales del primer curso de educación primaria.

Una vez que los niños pueden, con el apoyo de sus maestros, enfrentarse a textos adecuados para ellos, la secuencia que he descrito anteriormente se instala con relativa frecuencia. El trabajo de la lectura suele entonces restringirse a lo que allí se dijo: leer el texto, y a continuación, responder a algunas preguntas sobre él, en general relativas a detalles o a aspectos concretos. Cabe señalar que la actividad de pregunta-respuesta es categorizada por los manuales, guías didácticas y por los propios profesores como una actividad de comprensión lectora.

En mi opinión, dicha actividad se refiere, en este caso, a la evaluación de la comprensión lectora. Al plantear preguntas sobre el texto leído, el profesor obtiene un balance del producto, una evaluación de lo comprendido (aunque este aspecto es también ciertamente discutible, como veremos más adelante). Sin embargo, no se interviene en el proceso que conduce a ese resultado, no se incide en la evolución de la lectura para proporcionar guías y directrices que permitan comprenderla; en una palabra, y aunque suene fuerte, no se enseña a comprender. Añadiré todavía que aunque la secuencia lectura-preguntas-respuestas es el más frecuente, otros ejercicios que implican la representación gráfica de lo comprendido, o la indicación de «lo que consideras más importante... lo que más te ha gustado», adolecen del mismo problema que antes señalé: se centran en el resultado de la lectura, no en su proceso, y no enseñan cómo actuar en él (Cooper, 1990).

Estos comentarios se apoyan en las conclusiones de algunas investigaciones, de entre las que únicamente citaré los datos que me parecen más reveladores. Durkin (1978-79) observó 17.997 minutos de práctica de la lectura en aulas de 3º a 6º curso, de los que sólo 50 (0,27% del tiempo observado) podían ser considerados como de enseñanza de la comprensión –en los que el maestro proporcionaba consejos a los alumnos para que éstos pudieran comprender el texto–. Las intervenciones más frecuentes de los adolescentes eran las dedicadas a evaluación –interrogar a los alumnos sobre el texto leído– y a proporcionar instrucciones para la realización de los ejercicios del libro de trabajo. Una investigación que realicé en aulas de 2º y 3º curso de EGB (Solé, 1987) puso de manifiesto también que las intervenciones dirigidas a evaluar el resultado de la lectura superaban con creces las destinadas a enseñar. Además, éstos y otros trabajos revelan que los materiales didácticos suelen aconsejar, para que los alumnos comprendan los textos leídos, las sesiones de pregunta-respuesta y el trabajo autónomo en fichas o ejercicios.

La frecuencia y, a veces, la exclusividad con que aparece la secuencia lectura/preguntas/ejercicios, indica que para profesores, autores y editores ésta es la mejor y tal vez la única forma de proceder en la enseñanza de la comprensión. Sin menoscabo de la utilidad que estas actividades puedan tener para el aprendizaje de la lectura y de otros aspectos del lenguaje, en este libro defenderé, como ha sido amplia-

mente argumentado por otros autores (Baumann, 1990; Colomer y Camps, 1991; Cooper, 1990; Smith y Dahl, 1988, entre muchos otros) que es posible enseñar a los alumnos otras estrategias que favorezcan la comprensión lectora y la utilización de lo leído para múltiples finalidades.

Por el momento, y corrigiendo el grave riesgo que siempre implica la generalización, es necesario convenir en que, cuando la lectura es considerada un *objeto de conocimiento*, su tratamiento en la escuela no es tan amplio como sería deseable, puesto que en muchas ocasiones la instrucción explícita se limita al dominio de las habilidades de descodificación. La literatura revisada indica que las intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión –activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias, autocuestionar, resumir, sintetizar, etc.– son muy poco frecuentes; indica también que una estrategia de evaluación, como la respuesta a preguntas sobre el texto leído, tiende a suplantar su enseñanza.

La lectura, un medio para la realización de aprendizajes

Podemos considerar que a partir del segundo ciclo de educación primaria la lectura es, en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes. Ello no quiere decir que haya dejado de considerarse necesario insistir en su enseñanza; de hecho a lo largo de toda la etapa de educación primaria y en ocasiones también en la secundaria, continúa reservándose un tiempo, en general en la materia del «Lenguaje», dedicado a la lectura. Por lo demás, a medida que se avanza en la escolaridad aumenta la exigencia de una lectura independiente por parte de los alumnos, lectura que suele ser controlada por los profesores mediante cuestionarios, fichas, etc.

Puede afirmarse, por lo tanto, que del segundo ciclo de educación primaria en adelante, la lectura parece seguir dos caminos dentro de la escuela: uno pretende que los niños y los jóvenes se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura; mediante el otro, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículum escolar. No creo que sea muy arriesgado asegurar en este contexto que lo que se pretende es que guste leer y que se aprenda leyendo, y que esos objetivos están igualmente presentes en la educación secundaria.

Sin embargo, es un hecho que estos objetivos no siempre se consiguen, y es un hecho también que la solución a este estado de cosas no puede desprenderse de enfoques reduccionistas, que en un método la panacea a las dificultades con que hoy nos encontramos. Todos los profesores, de todos los niveles, han experimentado estrategias, métodos, materiales... ya sea para promover la lectura, ya sea para compensar los déficit que ante ella manifiestan algunos alumnos. Y saben que no existe una única respuesta, que lo que funcionó en una ocasión no funciona en la siguiente, y que en algunos casos, nada parece adecuado. ¿Qué puede hacerse para que los niños y las niñas aprendan a leer y utilicen la lectura para aprender?

Muchas veces, para dar con un buen camino es necesario realizar un pequeño rodeo; ruego al lector que no se desanime, puesto que su motivación es imprescindible

ble para orientarnos en el mapa de lo que pretendo decir. Por el momento, y antes de abordar el capítulo 2, le sugiero que intente definir y relacionar los siguientes términos: *comprensión, comprensión lectora, decodificación, aprendizaje significativo*. No pido tanto una definición formal, cuanto la activación de lo que interpreta a propósito de dichos términos.

2

Leer, comprender y aprender

En este capítulo, retomando lo que se decía en el anterior, analizaré las relaciones que desde mi punto de vista se establecen entre leer, comprender y aprender. Ello conduce a revisar, a la luz de lo discutido, la función y los contenidos de la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar, que fueron descritos en el primer capítulo.

Lectura y comprensión

Si ha empezado usted a leer este libro por la primera página y continúa haciéndolo hasta este momento, podemos afirmar que lo está comprendiendo. De otra forma, probablemente ya lo habría abandonado; a nadie, salvo que tenga poderosas razones para ello, le resulta fácil mantenerse ante un texto de 33 páginas para el que no logra *construir una interpretación*.

La lectura cursiva en que están escritas las tres últimas palabras del párrafo anterior es un recurso que como autora he utilizado para poner énfasis en el mensaje que quiero transmitir. Si usted está comprendiendo este libro, o cualquier otra forma de material escrito, no está extrayendo, deduciendo o copiando su significado, sino que lo está construyendo.

En esa construcción *interviene*, como se dice en el capítulo 1 el *texto*; espero que éste posea una estructura lógica, una coherencia en el contenido y una organización tal que favorezca la construcción a la que aludía. Sin embargo, estas condiciones, que son necesarias en mayor o menor grado para que los lectores podamos interpretar el lenguaje escrito, no son suficientes por sí solas para que logremos ese propósito.

En realidad, usted puede comprender porque realiza un importante esfuerzo cognitivo durante la lectura –y conste que eso no ocurre sólo con este texto, sino con cualquier otro que caiga en sus manos; ¡no es que éste sea más difícil!–. Ese esfuerzo es el que permite hablar de la intervención de un *lector activo*, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página.

La última frase requiere un pronunciamiento respecto del proceso mediante el cual atribuimos significado a lo que leemos (o a lo que oímos o a lo que vemos). Esa

atribución la realizamos a partir de nuestros conocimientos previos, a partir de lo que ya sabemos, de lo que ya formaba parte de nuestro bagaje experiencial. En el caso de este libro, puede comprender porque posee una cantidad variable de conocimientos –cuya riqueza, complejidad y pertinencia puede ser también variable– acerca de lo que implica leer, lo que es la lectura, la comprensión lectora, etc., y es a partir de esos conocimientos como puede ir atribuyendo significado a lo que yo intento decir.

Claro está que cuando escribo no puedo pensar sólo en usted; no sería correcto olvidar que puede haber distintos lectores, con distinta motivación, expectativas y conocimientos respecto del tema de este libro. Así que intento confeccionar un texto que «llegue» a todos los que lo aborden, es decir, que pueda ser comprendido e interpretado por sus potenciales lectores. Lo que no espero es que todos interpreten lo mismo, puesto que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que me gustaría señalar como mínimo las siguientes: el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia esa lectura.

Aunque ya se mencionó con anterioridad, vale la pena insistir sobre el *conocimiento previo*. A lo largo de nuestra vida, las personas, gracias a la interacción que mantenemos con los demás, y en particular con aquellos que pueden desempeñar con nosotros un rol de educadores, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio: valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación, procedimientos, etc. Estos *esquemas de conocimiento* (Coll, 1983), que pueden ser más o menos elaborados, mantener mayor o menor número de relaciones entre sí, presentar un grado variable de organización interna, representan en un momento dado de nuestra historia nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable. En cualquier caso, mediante dichos esquemas, las personas comprendemos las situaciones, una conferencia, una información transmitida en la escuela o en la radio y, evidentemente, un texto escrito.

Cuando al final del capítulo 1 le sugería que definiera y relacionara unos términos determinados, mi intención era que pudiera activar los conocimientos que posee sobre ellos; la comprensión que pueda usted realizar de lo que escribo depende de que esté bien escrito, pero depende también de lo que ya conoce sobre el contenido y del tipo de relaciones que establezca entre ello y lo que va leyendo.

Un factor responsable en parte de la calidad de las relaciones a las que acabo de aludir y que resulta determinante de la comprensión es el de los *objetivos* o *intenciones* que presiden la lectura. Como ha sido señalado por numerosos autores, entre ellos Baker y Brown (1984), comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector (o que, aunque marcados por otro, son aceptados por éste). Dichos objetivos determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión.

Es decir, nuestra actividad de lectura está dirigida por los objetivos que mediante ella pretendemos; no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que

leer cuando buscamos una información muy determinada, o cuando necesitamos formarnos una idea global del contenido para transmitirlo a otra persona. Evidentemente, no nos perturbará del mismo modo percibir lagunas en nuestra comprensión en un caso que en otro, lo que con toda probabilidad nos conducirá a emplear diversas estrategias para compensar dichas lagunas: desde ignorarlas, hasta interrumpir la lectura por completo y acudir a un experto que pueda eventualmente ayudarnos a salir del atolladero.

El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee. Esto es un poco difícil de explicar, pero ocurre. Mientras leemos y comprendemos, todo va bien, y no nos damos cuenta de que estamos no sólo leyendo sino además controlando que vamos comprendiendo. Es lo que Brown (1980) llama «estado de piloto automático». Pero cuando aparece un texto u obstáculo que en algún problema la impide nos comprensión (reordene el texto [...]: *cuando en el texto aparece algún problema u obstáculo que nos impide la comprensión [...]*), nos damos cuenta de ello, la lectura se interrumpe y dedicamos nuestra atención a deshacer el obstáculo.

Como el lector podrá deducir, el control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si no nos alertáramos cuando no entendemos el mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esta falta de comprensión, con lo cual la lectura sería realmente improductiva –como le ocurría a Inés, la niña que leía «usasta» en el ejemplo del capítulo anterior–. En el capítulo 6, en el que abordamos las estrategias de comprensión durante la lectura, volvemos sobre este aspecto.

Todavía en el terreno de los objetivos, una última precisión de carácter genérico que se añade a lo dicho hasta aquí. Saber por qué hacemos algo –por ejemplo, ¿por qué está usted leyendo este libro?, saber qué se pretende que hagamos o qué pretendemos con una actuación es lo que nos permite atribuirle sentido, y es una condición necesaria para abordar dicha actuación con mayor seguridad, con garantías de éxito. En el ámbito de la lectura, este aspecto cobra un inusitado interés, dado que podemos leer con muchos objetivos distintos, y es bueno que lo sepamos. Por lo mismo, en el ámbito de la enseñanza, es bueno que los niños y las niñas aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esa manera aprenden no sólo a activar un gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas.

Por último, para que alguien pueda implicarse en la actividad que le va a llevar a comprender un texto escrito, es imprescindible que encuentre que ésta *tiene sentido*. En otro lugar (Solé, 1990), y a partir del concepto de «sentido» (Coll, 1988), he considerado que para que se pueda atribuir sentido a la realización de una tarea es necesario que se sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende con ella; que la persona que tiene que llevarla a cabo se sienta competente para ello; y que la tarea en sí resulte motivante. Dado que ya he comentado en los párrafos anteriores el tema de los objetivos de la lectura –que es la tarea que aquí nos ocupa–, analizaré brevemente los restantes aspectos.

Para que una persona pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma ya sea contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso. De otro modo, lo que podría ser un reto interesante –elaborar una interpretación adecuada– puede convertirse en una seria carga, y provocar el desánimo, el abandono, la desmotivación. Los lectores eficientes no tenemos problemas con este aspecto. En general, podemos resolver las tareas de lectura, pero incluso cuando no logramos comprender un texto, sabemos a qué podemos atribuir este hecho: puede ser que el texto posea una organización demasiado compleja o densa, puede ser que no dispongamos de conocimientos previos relevantes para el tema de que se trata, o bien que, aun disponiendo de ellos, el nivel del contenido del texto no se ajuste a nuestras posibilidades.

Sin embargo, me gustaría llamar la atención aquí sobre lo que ocurre con los lectores principiantes, niños y adultos que empiezan a leer, y que por la razón que sea no pueden leer al mismo nivel que sus compañeros de clase o al nivel que espera el profesor. En estos casos, en los que se va generando una expectativa de fracaso, es muy difícil que ese lector pueda asumir el reto que significa la lectura si no se interviene de forma tal que aquella expectativa se transforme en un sentido positivo. Aunque este libro no tratará de dificultades específicas de lectura, espero que el enfoque amplio que intento transmitir y las estrategias que en próximos capítulos abordaré puedan ser utilizadas para individualizar y adaptar la enseñanza de la lectura, medio a mi juicio necesario para lograr que todos puedan aprenderla.

El último aspecto que quería comentar aquí se refiere a la necesidad de que la tarea de lectura resulte por sí misma *motivadora*. El término «motivación» es polisémico, por lo que, sin ningún ánimo de exhaustividad, señalaré cómo lo entiendo en el ámbito de la lectura. Creo que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en sí responde a un objetivo. Puede ser muy difícil, en un grupo de clase, contentar siempre los intereses de todos los niños respecto de la lectura, y además hacerlos coincidir con los del profesor, que supuestamente interpreta las prescripciones de las propuestas curriculares. Sin embargo, todas las escuelas cuentan con actividades de biblioteca o de lectura «libre» en las que es posible que primen, entre otros parámetros, los intereses del lector.

Por otra parte, no hay que olvidar que el interés también se crea, se suscita y se educa, y que depende en no pocas ocasiones del entusiasmo y de la presentación que hace el profesor de una determinada lectura y de las posibilidades que sea capaz de explotar. En este punto cabe señalar que una secuencia rutinaria de lectura como la que describí en el capítulo 1 puede, por su falta de novedad, resultar poco motivadora para los niños, especialmente si se convierte en una secuencia única. Conviene, además, tener en cuenta que la lectura «de verdad», la que realizamos los lectores expertos y la que nos motiva, es aquella en la que nosotros mismos mandamos: releendo, parándonos para saborearla o para reflexionar sobre ella, saltando párrafos... una lectura íntima y por ello individual.

Añadiré, por último, la importancia de los materiales que se ofrecen como soporte a la lectura. Más allá de la necesidad de que resulten atractivos y que fomen-

ten en los lectores actitudes de interés y cuidado, creo que hay que insistir, cuando se habla de motivación, de los contenidos que transmiten. Los textos que se ofrecen a los alumnos para que éstos elaboren una interpretación, deben «dejarse comprender», es decir, hay que asegurarse de que los alumnos no los conocen –pues en ese caso no tiene mucho sentido abordarlos como objeto de comprensión y la actividad en sí resulta desmotivadora; otra cosa puede ser su eventual utilidad para practicar la lectura en voz alta–; hay que asegurarse también de que los lectores disponen de los conocimientos necesarios para abordarlos, es decir que no quedan tan lejos de sus expectativas y conocimientos que su comprensión resulte imposible –lo cual es nuevamente desmotivador–. En otras palabras, se trata de asegurar en la medida de lo posible un desajuste óptimo entre el texto y el lector, de modo que tenga sentido para este último implicarse en la actividad constructiva que supone elaborar una interpretación plausible de aquél. (El tema de los tipos de texto se aborda en el capítulo 4).

En síntesis, en este apartado he pretendido poner de relieve que leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos –conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.– que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Cuando esas condiciones, en algún grado, se encuentran presentes, y si el texto se deja, podemos afirmar que, en algún grado también, el lector podrá comprenderlo. Ahora bien, ¿podemos afirmar que en ese caso podrá también aprender a partir del texto?

(Le ruego que intente responder a la pregunta antes de seguir adelante. Dado que usted mismo está leyendo, le sugiero que revise su propia experiencia como lector para contestarla.)

Comprensión lectora y aprendizaje significativo

Nos hemos ocupado hasta ahora de lo que es leer y de lo que es comprender, así como de las condiciones necesarias para que el lector pueda construir una interpretación acerca del texto. Podríamos decir que hasta este momento hemos focalizado nuestra atención en lo que sería el resultado de *aprender a leer*. Sin embargo, al término del último apartado, he planteado un nuevo problema que podríamos resumir en tres palabras: *leer para aprender*. En lo que sigue me ocuparé de dicho problema, que fue ya apuntado en el primer capítulo de este libro, cuando hice la distinción entre la lectura como objeto de conocimiento y la lectura como instrumento de aprendizaje.

Empecemos por lo que entiendo que es «aprender». Ruego al lector que se dé cuenta del significado de la frase anterior; no voy a describir las diversas explicaciones sobre el aprendizaje, lo que estaría fuera de los límites de este libro. Voy a referirme a la explicación del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990), puesto que es éste el marco de referencia psicológico para la educación escolar que comparto, es decir, el que me permite identificar problemas y encontrar para ellos vías de solución.

En la explicación constructivista se adopta y se reinterpreta el concepto de *aprendizaje significativo* acuñado por Ausubel (1963). Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender.

Cuando nos enfrentamos a un texto que habla sobre estrategias de comprensión lectora con la intención de aprender algo sobre esas estrategias, el proceso que seguimos tiene en cuenta algunos pasos: revisamos lo que ya sabemos sobre el tema o sobre otros que nos parecen relacionados –comprensión, lectura, habilidades de decodificación, procedimientos, estrategias cognitivas, etc.–, lo que nos conduce a seleccionar y a actualizar antes y a medida que vamos leyendo aquello que nos resulta útil, en el sentido que se ajusta más o menos al contenido del texto.

Sin embargo, es de esperar que nuestros conocimientos –nuestros esquemas de conocimiento (Coll, 1983)– no se ajusten exactamente a dicho contenido; aún más, si lo que pretendemos es aprender sobre el tema, lo más probable es que hayamos elegido un texto que pueda enseñarnos, es decir, que nos aporte nueva información sobre nuestro objeto de interés. Puede ser también que la información que aporte contradiga en todo o en parte nuestros conocimientos previos. En cualquiera de estos casos, nos vemos obligados a efectuar una revisión de dicho conocimiento, para que pueda integrarse la nueva y/o contradictoria información. Esta revisión puede tener múltiples resultados: ampliación del conocimiento previo con la introducción de nuevas variables, modificación radical de éste, establecimiento de relaciones nuevas con otros conceptos... en cualquier caso, se ha reorganizado nuestro conocimiento anterior, se ha hecho más completo y más complejo, nos permite relacionarlo con conceptos nuevos, y por ello podemos decir que *hemos aprendido*.

Por supuesto, puede darse el caso de que el texto sobre estrategias de lectura no suponga ninguna novedad respecto de lo que ya sabemos; entonces, simplemente *no aprendemos*. Otra posibilidad es que la información que aporte sea tan novedosa o compleja o esté tan mal organizada que nuestros conocimientos previos no sean suficientes para abordarla, de forma que no podamos establecer ningún vínculo entre ambos, o que éstos sean muy débiles e inconexos; *no aprendemos* tampoco en ese caso, y además es bastante probable que lo pasemos mal. En lo que sigue, vamos a suponer que no es esa nuestra situación actual, y que aprendemos a medida que vamos leyendo.

Esto ocurre –si ocurre– porque usted, como lector, dispone del *conocimiento previo relevante*, que le permite comprender e integrar la información que encuen-

tra (Ausubel hablaría aquí de «significatividad psicológica»), y porque ésta posee un cierto grado de *claridad* y *coherencia* (lo que Ausubel definiría como «significatividad lógica») que facilita su ardua tarea. Sin embargo, estas condiciones no son nada sin su *disponibilidad* para ir a fondo, para desentrañar la información, para discernir lo esencial de lo accesorio, para establecer el mayor número posible de relaciones... Es evidente que para mostrar esa disponibilidad, necesita encontrarle sentido a leer un texto sobre estrategias de comprensión lectora, es decir, usted debe saber para qué lo lee, debe encontrarse motivado para esa actividad concreta.

Parece claro que el proceso descrito requiere una actividad mental constructiva muy intensa; pero es un proceso que vale la pena. A la experiencia emocional gratificante asociada a aprender, y que es a la vez causa y efecto de la motivación intrínseca, se añade el hecho de que cuando aprendemos significativamente se produce la *memorización comprensiva*, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento de que antes hablábamos. Dicha memorización –distinta a la memoria mecánica– hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado –su *funcionalidad*– para la resolución de problemas prácticos, (entre los que cabe resaltar el seguir aprendiendo), sea muy elevada.

Aunque he tratado el tema del aprendizaje significativo de una forma bastante sumaria, creo que lo dicho basta para dar cuenta de las vinculaciones que existen entre comprender y aprender, y para explicar el continuo que se establece entre aprender a leer y leer para aprender. Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente. Antes de terminar con este apartado, considero necesario hacer dos precisiones.

- En primer lugar, podemos afirmar que cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, etc. La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas y, en ese sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. Podríamos decir tal vez que en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer.
- En segundo lugar, en una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas –estructura expositiva–, y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Aunque la forma en que se entiende aquí la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad –con lo que, en mayor o menor grado siempre aprendemos algo mediante la lectura–, no debemos perder de vista que cuando leemos para aprender, ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo. Dichas estrategias serán abordadas a partir del capítulo 4 de este libro.

Ambas consideraciones deben ser tenidas en cuenta en el tratamiento educativo de la lectura. La primera nos ayuda a ver su potencialidad en la formación integral de la persona; la segunda nos alerta sobre la necesidad de enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje, y a cuestionar la creencia de que una vez que un niño aprende a leer, puede ya leerlo todo y que puede también leer para aprender. En su conjunto, nos hace ver que si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones. Dado que éste es un objetivo fundamental de la escuela, revisaremos en los capítulos que siguen lo que puede hacerse desde la enseñanza de la lectura para su consecución.

3

La enseñanza de la lectura

En los capítulos anteriores nos hemos ocupado de lo que significa leer, del papel que en la lectura tiene la comprensión, de las relaciones que se establecen entre ésta y aprendizaje, y hemos revisado sucintamente lo que algunas investigaciones han encontrado respecto de la intervención didáctica con relación a la comprensión lectora.

Este capítulo y los próximos se ocuparán propiamente de la enseñanza de la lectura. Es importante que como lector recuerde que ya advertí en la introducción que esta obra no ofrece un método para enseñar a leer; ello, sin embargo, no debe ser interpretado como imposibilidad de ofrecer una serie de propuestas metodológicas acordes con una determinada forma de entender lo que implica la lectura, propuestas que convenientemente contextualizadas pueden facilitar a los profesores su tarea de ayudar a los alumnos en su aprendizaje.

En este capítulo voy a tratar de la enseñanza inicial de la lectura, es decir, de lo que ocurre cuando un niño pequeño aprende a leer. Los capítulos siguientes se van a dedicar a analizar con mayor detenimiento algunas estrategias específicas de comprensión lectora. Esta separación no debe despertar la expectativa de que primero se aprende a leer y después se aprende a comprender; se aprende o no se aprende a leer y a comprender. Los inicios de la lectura tienen, sin embargo, una serie de implicaciones que aconsejan atenderlos específicamente.

La alfabetización

Con frecuencia, al hablar de alfabetización, se asimila este término al dominio de los procedimientos de lectura y escritura. Tal vez para usted «alfabetización» supone exactamente eso. Aunque no estoy intentando convencerle de otra cosa, me gustaría explicarle por qué esta definición de dicho proceso me parece restrictiva e incluso sutilmente engañosa.

La alfabetización es un proceso a través del cual las personas aprendemos a leer y a escribir. Estos procedimientos, sin embargo, van mucho más allá de unas

técnicas de traslación del lenguaje oral al lenguaje escrito. El dominio de la lectura y la escritura supone el incremento del dominio del lenguaje oral, de la conciencia metalingüística (es decir, de la capacidad de manipular y reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje; deberemos ocuparnos de ella a lo largo de este capítulo), y repercute directamente en los procesos cognitivos implicados en las tareas que afrontamos (por no hacer mención de lo que significa a nivel de inserción y actuación social). Tolchinsky (1990) ha analizado recientemente algunos de estos aspectos.

Por otra parte, la restricción de la noción de alfabetización al lenguaje escrito puede ser fruto de una interpretación errónea según la cual ésta requiere de la instrucción formal, mientras que el lenguaje oral se desarrolla de forma natural; ello explica que exista un proceso concreto, el de alfabetización, que integra dicha instrucción y su resultado.

Lo erróneo de la interpretación anterior no recae precisamente en el hecho de considerar que el lenguaje escrito requiere una instrucción explícita, sino en considerar que el lenguaje oral no la requiere. En ambos casos es necesaria la presencia de un adulto, de un medio social, que ayude al niño en un proceso de aprendizaje que se da en la interacción educativa, ya sea ésta de tipo formal, como ocurre en la escuela, ya sea informal, como es el caso de la familia.

Permitame añadir aún que es frecuente señalar la repercusión del lenguaje oral en el aprendizaje del sistema de la lengua escrita, algo con lo que todos estaríamos de acuerdo.

Sin embargo, lo que ya no recoge la definición tradicional de «alfabetización» es la repercusión del segundo sobre el primero. Probablemente, me dará usted la razón si le digo que las personas que han aprendido a leer y a escribir suelen ser usuarios más competentes del lenguaje –de todo el lenguaje– que aquellas que no lograron dicho aprendizaje.

De ahí que proponga la definición de Garton y Pratt (1991) como más ajustada a lo que realmente supone la alfabetización:

[...] El dominio del lenguaje hablado y la lectura y la escritura [...] Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente. (pp. 19–20)

Por supuesto, existen diferencias sustanciales entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito que no van a ser tratadas por el momento. Pero disponer de una definición amplia de la alfabetización puede ser útil cuando se pretende avanzar en la comprensión del proceso que nos conduce a ser lectores eficientes.

En este proceso, un hito fundamental lo constituye el aprendizaje de las habilidades de descodificación.

Debo confesarle –creo que ahora ya puedo hacerlo– que abordar este tema siempre me preocupa. Son tantas y tan apasionadas las discusiones que se suscitan acerca de si hay que enseñar o no dichas habilidades, y, en caso afirmativo, acerca de cómo hay que hacerlo, que no puedo evitar una cierta prevención a la hora de manifestarme en torno a un asunto, como éste, polémico. Sin embargo, me pronunciaré.

Código, conciencia metalingüística y lectura

Para leer, cualquier lector necesita poder acceder al texto cuya lectura se ha convertido en objetivo. Obviamente, dicho texto posee una serie de características, entre las cuales no es la menos importante el hecho de que esté conformado por un sistema de símbolos, por un código. Para acceder al texto, usted necesita acceder a su código, igual que para acceder al mensaje que se emite desde un noticiario radiofónico o televisivo, le resulta imprescindible conocer el código que el locutor utiliza para transmitir las noticias.

Por supuesto, puede también acceder a los mensajes codificados en otros idiomas aunque no los conozca solicitando la ayuda de un traductor. En algunas ocasiones, esto es extremadamente útil; por ejemplo si necesita leer las instrucciones de uso de un electrodoméstico, y éstas se encuentran en una lengua desconocida, puede pedir ayuda a un amigo que la conozca o a un traductor especialista. Sin embargo, esta estrategia es muy costosa si hay que utilizarla con demasiada frecuencia, tanto por el hecho de que cuesta dinero como por el hecho de que usted necesitaría siempre la presencia de un experto que le permitiera acceder al mensaje. En otras palabras, no podría considerarse *autónomo* para explorar el lenguaje escrito en esa lengua.

Esta referencia a la autonomía personal es, desde mi punto de vista, interesante para comprender el papel de las habilidades de descodificación cuando hablamos de los niños que aprenden a leer. Éstos, cuando todavía no dominan la lectura, tienen contacto con el sistema de la lengua escrita y piden ayuda a los adultos para comprenderla («¿Aquí qué pone?», «¿Qué dice aquí?»). Facilitar a los niños el acceso al código es facilitarles estrategias autónomas de exploración del universo escrito (Weiss, 1980).

En este sentido, estaría de acuerdo con Garton y Pratt (1991) cuando afirman que todos los programas de enseñanza de la lectura deberían facilitar al niño el acceso al código. Esto no debe ser interpretado como una asimilación entre la lectura y el acceso al código, ni entre la enseñanza de una y del otro. A lo largo del capítulo espero poder ir clarificando el alcance de mi afirmación, que podría traducirse como «leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar».

Ahora bien, ¿en qué se apoyan las habilidades de descodificación? O dicho de otro modo, ¿cómo puede un niño aprender significativamente a descodificar, sin que ello, además, le represente una tortura? Aprender a descodificar supone aprender las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos o los conjuntos de signos gráficos –las letras y conjuntos de letras– que los representan. Un primer aspecto que tratar será, pues, el de las dificultades que puede suponer aislar e identificar los sonidos del lenguaje.

Como han mostrado desde hace mucho numerosas investigaciones (Lieberman y otros, 1967), aunque los sonidos son las unidades básicas del lenguaje, aislarlos e identificarlos es particularmente difícil, porque *no existen como tales en la emisión hablada*, o al menos no existen todos. Es decir, aunque percibimos fonemas, cuando se habla se da un fenómeno de superposición que hace imposible aislarlos como tales. Por ello, cuando se quiere descomponer una palabra en los sonidos que la constituyen, únicamente podemos aproximarnos a los fonemas subyacentes; pruebe con

«cosa» (ccc-ooo-sss-aaa); por más rápidamente que la diga, como han señalado Garton y Pratt, los cuatro sonidos juntos no «hacen» la palabra.

Un fenómeno similar, para un niño aprendiz, puede producirse cuando lo que se pretende es aislar palabras. Este niño no oye «¿Has cogido la pelota?», sino «¿Has cogidolapelota?». Muchos alumnos reproducen lo que oyeron cuando se trata de escribir, para desesperación de sus maestros.

Sin embargo, los niños, en la época en que aprenden a leer y a escribir, suelen mostrarse competentes en el uso comunicativo del lenguaje, competencia que les conduce incluso a utilizar estructuras lingüísticas realmente muy complejas. Esta habilidad es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ahora bien, cuando se trata de aprender el código, el niño no solamente necesita usar bien el lenguaje. Necesita, además, poder manipularlo y reflexionar sobre él –que es lo que le permite pensar en una palabra, en un sonido, aislarlos y diferenciarlos, además de muchas otras cosas–. El niño necesita haber desarrollado una cierta *conciencia metalingüística* para comprender los secretos del código.

Cuando hablamos, rara vez dirigimos nuestra atención al lenguaje como forma; nos interesa sobre todo el contenido. Pero si queremos, podemos atenderla. Por ejemplo, lea la siguiente frase: **La evolución de esta oración expresa una función de conjunción, y es con razón.** Si ha percibido en ella una rima interna, es porque ha dirigido su atención (perdón, otra rima) al lenguaje como tal, al margen de que haya atendido también al contenido que se expresa.

De hecho, los niños atienden a su lenguaje y al lenguaje de los otros muy tempranamente: se dan cuenta de los errores que cometen, de los de los demás, perciben la rima, les encantan los pareados y suelen jugar a inventarlos aunque su contenido no tenga ningún sentido, hay palabras que les divierten y otras que son feas, etc. La suya es una atención espontánea, suscitada por algún hecho lingüístico que les sorprende, les atrae o les enfada. Por ejemplo, Anna, alrededor de los dos años, solía jugar con Guillem, de tres años y medio. La secuencia que se reproduce era habitual en sus conversaciones, mediatizadas por la posesión de un objeto codiciado por ambos:

A. (enseñándole una pelota a Guillem): «Mia, Aiem, mia que tinc jo!»

G. (visiblemente molesto): «No me dic Aiem, me dic Guillem, jo! (Dirigiéndose a un adulto cercano): No ho sap dir, és petita...» *

El disgusto de Guillem no sólo concierne al hecho de que Anna, otra vez, le quitó la pelota. No le gusta en absoluto que pronuncie mal su nombre, e incluso conoce la razón –«és petita» (es pequeña)–, que sus padres le han explicado otras veces. Guillem, a pesar de que tiene fuertes motivos para atender al mensaje (él quería la pelota), atiende aquí a la forma que tiene dicho mensaje, y muestra un conocimiento adecuado de cómo es necesario pronunciar su nombre.

* A.: «Mia Aiem, ¡mia que tengo yo!

G.: ¡No me llamo Aiem, me llamo Guillem!
No lo sabe decir, es pequeña...»

El ejemplo pone de manifiesto que los niños muy pequeños no sólo son hábiles usuarios del lenguaje, sino que además pueden efectuar sobre él reflexiones espontáneas conscientes. Garton y Pratt (1991) sugieren que sobre esta base podrán irse desarrollando otras formas de conciencia metalingüística, más deliberadas y controladas, que posibilitarán el acceso a un mejor conocimiento de la estructura del lenguaje y de su sistema de representación alfabético; los autores asumen, además, que justamente el dominio creciente del lenguaje escrito promueve ese desarrollo, que a su vez es necesario para la competencia en lectura y escritura. Así, conciencia metalingüística y alfabetización están estrechamente relacionadas y podemos decir que cada una se beneficia de la otra en el proceso de aprendizaje. El ejemplo siguiente ilustra este hecho.

Aleix aprendió a leer durante el primer curso de educación primaria. Un día, en el coche, de camino a la escuela, le pregunta a su madre: «Mamá, ¿Por qué decimos "elcortinglés"?». La madre, no acostumbrada a este tipo de cuestiones tan de mañana, y en medio del tráfico, entiende mal la pregunta y le contesta que mucha gente acude a ese centro a comprar, que es un lugar habitual, etc. Aleix insiste: «Pero es que dicen 'elcortinglés'». «Bueno, hijo, pueden ir también a otro sitio...». Aleix abandona momentáneamente, ante la evidente incapacidad de la madre para comprenderle. La madre continúa peleando con el tráfico, hasta que, parados en un semáforo, Aleix le señala una valla anunciadora y exclama: «Mira, ¿lo ves? Pone "el corte inglés" [separando exageradamente las palabras], pero lo decimos mal, decimos "elcortinglés"». La capacidad de leer le proporcionaba recursos al niño para atender a la forma del lenguaje, y le planteaba a él –y él a su madre– interrogantes nuevos.

Volvamos ahora al primer ejemplo. El hecho de que Guillem atienda a la forma como Anna pronuncia su nombre no implica, sin embargo, que él sepa qué es un nombre, o lo que constituye una palabra, ni que el error se sitúa en unos sonidos de una emisión oral. Es más, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que no dispone de ese conocimiento, el cual le va a ser necesario para leer y escribir de una forma convencional, como lo hacemos los adultos. Hace tiempo que Guillem hace como que escribe (y diferencia en sus producciones los dibujos de la «escritura»), e incluso Anna «lee» sus libros; esas actividades denotan una comprensión incipiente de algunas propiedades del sistema de escritura.

Como demostraron Ferreiro (1979) y Ferreiro y Teberosky (1979), el niño posee ciertas ideas acerca del sistema de escritura y las relaciones que se establecen entre él y el lenguaje oral. Por ejemplo, en determinados momentos, los niños consideran que para que se pueda leer «algo», ese algo debe tener cierto número de letras (tres como mínimo), y además esas letras deben poseer cierta variabilidad. También pueden pensar que se escriben los nombres, que son considerados propiedades del objeto al que se refieren, pero, por lo mismo, los artículos y, en ciertas fases, los verbos, no son palabras, y por lo tanto no se pueden escribir. Esas afirmaciones no producen ninguna perturbación cuando se contradicen con otras efectuadas por el mismo niño, por ejemplo, cuando dice que en la frase «la niña compró un caramelo» están escritas las palabras «niña» y «caramelo», y simultáneamente afirma que la frase dice «la niña compró un caramelo».

En definitiva, cuando en la escuela el niño se enfrenta al lenguaje escrito, en muchos casos, se encuentra ante algo conocido, sobre el que ha aprendido varias cosas. La fundamental, desde mi punto de vista, es que lo escrito transmite un mensaje, una información, y que leerlo capacita para acceder a ese lenguaje. En la adquisición de este conocimiento tienen una función importantísima las experiencias de lectura del niño en el seno de la familia. Más allá de la existencia de un ambiente en que se promueva el uso de los libros y de la disposición de los padres a adquirirlos y a leer, el hecho de que lean a sus hijos* relatos e historias y la conversación posterior en torno a los mismos parece tener una influencia decisiva en el posterior desenvolvimiento de éstos con la lectura (Wells, 1982).

La potencialidad de la lectura hecha por otros reside en que contribuye a familiarizar al niño con la estructura del texto escrito y con su lenguaje, cuyas características de formalidad y descontextualización lo distinguen del oral. Por otra parte, el niño puede asistir muy precozmente al modelo de un experto leyendo, y puede participar de distintas formas en la tarea de lectura (mirando las ilustraciones, relacionándolas con lo que se le lee, planteando y respondiendo preguntas, haciendo como que lee él mismo, conversando acerca de lo leído, etc.). Así se construye progresivamente la idea de que lo escrito dice cosas, y que puede ser divertido y agradable conocerlas, es decir, saber leer.

En estas experiencias, además, habrá aprendido numerosas convenciones acerca del lenguaje escrito, como podrá comprobar el lector si recurre a algún joven amigo. Antes de recibir instrucción formal en la escuela, cualquier niño alrededor de los tres años –e incluso antes– sabe que debe mantener erguido el libro que lee/mira; sabe que se empieza por la primera página y se acaba por la última, y hojea de una en una; sabe que la escritura sigue la dirección izquierda/derecha y que va de arriba abajo –al menos en nuestra cultura–; sabe que lo que está escrito tiene que ver con lo que está dibujado, y si se le pide –y si él quiere– nos contará una historia que tiene que ver con la ilustración. No tendrá ninguna duda en diferenciar el dibujo de la escritura, y afirmará que sólo ésta se lee.

Algunos niños, además, habrán aprendido el nombre de algunas letras, o a diferenciarlas de otras, por alguna razón significativa. Aleix entre los tres y cuatro años, se alegraba enormemente cuando en los «mapas del tiempo» que salían en televisión se indicaba la presencia de anticiclones; la visión de «su» letra por la tele («A» dentro de una nebulosa) le llenaba de orgullo y satisfacción, y era un incentivo notable para que el niño se interesara por la meteorología. También es frecuente que los pequeños reconozcan globalmente algunas palabras muy significativas: su propio nombre, el de productos habituales, el de un personaje de cuentos...

Sin embargo, es mucho todavía lo que queda por aprender acerca del sistema de la lengua escrita, aunque restrinjamos por el momento ese «mucho» al acceso a la autonomía para explorarlo, que, como ya se señaló, exige la capacidad de descodificar –la cual se caracteriza por el establecimiento de correspondencias entre los soni-

* En la actualidad, existen numerosos programas de lectura para padres. En castellano, se puede consultar la obra de Fredericks y Taylor (1991).

dos de la lengua y su representación gráfica convencional-. En mi opinión, y de acuerdo con varios investigadores, subyace en esa capacidad la posibilidad de atender de forma deliberada y consciente el lenguaje (sus sonidos, sus palabras, su representación gráfica) y de reflexionar sobre él. Como he intentado explicar a lo largo de este apartado, en la construcción de la conciencia metalingüística no partimos de cero, sino de la atención que espontáneamente suscita el lenguaje, tanto oral como escrito, de los interrogantes que el niño plantea y de las concepciones que va construyendo. La conciencia fonológica surge inicialmente del interés que suscita la lengua hablada y algunas de sus propiedades, como por ejemplo, la rima, que conduce al niño a explorar similitudes y diferencias entre palabras y partes de palabras. Así, con la ayuda del adulto, puede establecer la diferencia entre el inicio y la rima, y acceder a los fonemas individuales. A partir de ahí, puede conducirse a fijar la atención en otros fonemas de las palabras, mediante tareas de segmentación fonémica (golpear, contar, etc.).

Por su parte, la conciencia que tiene el niño de las palabras, de su existencia y características independientes del objeto que representan, y el hecho mismo de que considere palabras las que no representan un objeto concreto (las palabras «función») se incrementará notablemente cuando empiece a manejar lo impreso, y podrá sustituir algunas creencias arraigadas sobre el sistema de representación –por ejemplo, que «tren» es una palabra más larga que «hormiga», dado que un tren es evidentemente más grande que una hormiga; que «el», «un», «por» y otras palabras no existen como tales, y es necesario unirlos a otras que «sí son palabras» porque representan objetos– por otras más acordes con la realidad.

Esta mejora de la conciencia metalingüística que propicia el creciente manejo de la lectura y la escritura se extiende también a la sintaxis del lenguaje y a sus aspectos pragmáticos. Progresivamente, el niño se va dando cuenta de que puede decir lo mismo de muchas maneras –utilizando diversas estructuras, por ejemplo–, y a la vez, de que hay maneras más adecuadas de decirlo en función del contexto concreto. También se aprende a matizar los significados que se pretenden transmitir, a decir sin decir exactamente, a utilizar la ambigüedad del lenguaje en determinadas ocasiones.

Todo ello, que remite a un usuario competente del lenguaje en todas sus vertientes, repercute de forma notable en el desarrollo general de la persona. Para que tenga lugar, hace falta que adultos interesados y que sepan enseñar se propongan hacer accesible el lenguaje escrito a los niños que tienen a su cargo, lo que implica observarlos y ayudarles a ir más allá de donde se encuentran, y de ahí un poco más allá... en un proceso que podría no tener fin.

Por lo que se refiere al código, es necesario tener en cuenta lo que el niño sabe acerca del lenguaje oral y escrito, acerca de las palabras y de los sonidos, y ofrecerle la información que requiere en el momento oportuno. No creo que sea muy aventurado afirmar que un niño no va a descubrir por sí mismo que esto que ve aquí, «R», es una «erre» y que suena «rrr...», aunque no siempre; depende de si es al inicio de la palabra, o después de consonante, etc. Tampoco creo que ese hecho deba traumatizarnos; estamos ahí para ayudarle a aprender. El problema se plantea si el niño no descubre que leer es divertido, que escribir es apasionante, y que él puede ha-

cerlo con la ayuda que requiera. Vamos a ocuparnos ahora de las condiciones para que el aprendizaje del código se supedita al objetivo lúdico que ha surgido en las líneas anteriores.

¿Qué pone aquí? Enseñanza inicial de la lectura y aprendizaje del código

Recuerde que al inicio de este capítulo le advertí que me resultaba costoso afrontar el tema de la descodificación; tal vez por ello tenga una estructura un poco tortuosa y necesito resituarme. Esperemos que no le importe, pues, que procedamos a recapitular.

En apartados anteriores he sugerido que la alfabetización es un proceso que no implica sólo los procedimientos de la lectura y escritura, sino que repercute favorablemente en el lenguaje entendido en su globalidad (escuchar, hablar, leer y escribir). De acuerdo con otros muchos autores (Chall, 1983; Garton y Pratt, 1991; Weiss, 1980), he considerado que comprender la forma de representación del lenguaje que define el sistema alfabético requiere que el niño desarrolle una conciencia metalingüística, que a su vez se va a ver incrementada por el hecho de que aprenda a leer y a escribir. Hemos dejado establecido, además, que muchos niños y niñas, cuando acceden a la instrucción formal en lectura y escritura, poseen un buen número de conocimientos acerca del sistema escrito, conocimientos sobre los que se deben cimentar las posteriores adquisiciones. En lo que sigue, insistiré sobre este punto, antes de abordar (¡por fin!) la enseñanza y el aprendizaje del código en las etapas iniciales de la lectura y la escritura).

Entre los conocimientos con que el niño contribuye a los intentos de los adultos para ayudarlo a aprender a leer y a escribir, adquiere un valor fundamental el convencimiento de que *lo escrito transmite un mensaje*. La participación en actividades conjuntas con sus padres y en la escuela infantil –lectura de cuentos, presenciar la confección de una lista para la compra, llevar una nota del centro de educación infantil, ver a la maestra leyendo cuentos, escribiendo notas...– ha propiciado la construcción de este conocimiento que, como el lector reconocerá, es muy adecuado a la realidad. Es verdad que algunas de esas actividades no son reconocidas por el niño del mismo modo que lo son para el adulto; por ejemplo, las actividades de lectura individual de sus padres pueden constituir en cierto modo un misterio para el niño, pues él no sabe lo que ocurre más allá de lo que ve; es decir, no puede acceder a los procesos internos de lectura de los demás.

Sin embargo, ello no es obstáculo para que el niño aprenda que en los libros, los diarios, los papeles, los anuncios, los botes de productos habituales... se «dicen cosas», y que pronto se sienta muy motivado para saber qué es lo que dicen. De ahí la pregunta «¿Qué pone aquí? ¿Aquí qué dice?», que formulan con insistencia a los adultos que tienen alrededor.

Es fundamental que en este momento nos atendamos al hecho de que los intentos del niño por explorar el universo escrito están firmemente dirigidos por su ne-

cesidad de *acceder al significado* del texto en cuestión. Weiss (1980) mantiene que descodificación y significado se encuentran siempre presentes en el lector, pero que es la búsqueda de este último lo que guía generalmente las tentativas de descodificar. Es lógico que sea así, puesto que lo que hace el niño es simplemente aportar al acto de lectura –la que él hace o la que pide que le hagan los otros– sus conocimientos y experiencias previas: él *sabe* que ahí se expresa un significado, y lo que intenta es hacerlo suyo.

De ahí que podamos afirmar que *el acceso al código debe inscribirse siempre en contextos significativos* para el niño. Esto no es una declaración de principios. El aprendiz de lector posee conocimientos pertinentes sobre la lectura –sabe que lo escrito dice cosas, que leer es saber qué dice y escribir poder decirlo– y de lo que se trata es de aprovecharlos, para que pueda irlos mejorando y haciéndolos más útiles. Si ello no se tiene en cuenta, es decir, si se trabaja el código de una forma más o menos aislada, descontextualizada, no sólo no aprovechamos ese bagaje, significativo y funcional, sino que contribuimos a que la idea de lectura que construya el niño sea errónea: leer es decir las letras, o los sonidos, o las palabras.

Por otra parte, cuando se respeta la condición de significatividad con relación a la lectura inicial, la pregunta que encabezaba este título *¿qué pone aquí?*, pronto va acompañada de otras: «¿Esta –una letra– cuál es? ¿Esta es la misma que la mía –por ejemplo, la del nombre–? ¿Por qué en tu nombre hay una –Mariana– y en el mío hay dos –Anna–? ¿Por qué suenan diferente –Guillermo, Gema– si se parecen tanto...? y otras muchas, parecidas o distintas, que ponen de manifiesto el progresivo análisis al que los niños proceden en cuanto fijan su atención en la lengua escrita.

Claro que los niños, además de pequeños, son muy listos. Por eso plantean esas preguntas cuando *pueden* plantearlas y cuando *resulta rentable* hacerlo, y no en otras ocasiones. Si se les enseña que leer es otra cosa, aprenderán otras cosas y plantearán preguntas de acuerdo con lo que aprenden. Si no se responde a sus interrogantes, pronto dejarán de formularlos, a no ser que puedan interactuar con personas más dispuestas. ¿Se da cuenta de que hablando del niño, como si tal cosa, nos vamos acercando al tema de sus educadores?

La enseñanza inicial de la lectura

Cuando el niño está en las primeras fases de la escritura y deletrea incorrectamente todas o casi todas las palabras [...] los adultos se preocupan mucho y de hecho impiden al niño escribir o le desalientan. Esta reacción es extremadamente sorprendente porque no reaccionamos de este modo en otras áreas del desarrollo. Cuando el niño pequeño empieza a producir sus primeros intentos de lenguaje hablado, los padres no amordazan al niño ni le prohíben hablar hasta que pueda decir adecuadamente las palabras. Una acción así sería considerada universalmente ridícula, ya que se reconoce que los niños necesitan practicar el habla durante algún tiempo antes de desarrollar un dominio completo de los sonidos [...].

Igualmente, cuando un niño pequeño produce un dibujo de una persona sin piernas y sin brazos, sus padres probablemente estarán satisfechos, aunque él les diga que el dibujo es uno de ellos. Una vez más, no hay expectativas de que el niño produzca un dibujo adecuado la primera vez, ni existe gran preocupación porque el niño desarrolle

malos hábitos y continúe dibujando cuerpos desmembrados para siempre. Al contrario, los padres responderán con palabras de aliento y podrán actuar también de una manera que lleve a un mayor desarrollo de las habilidades del niño. Por ejemplo, pueden preguntar al niño dónde están los brazos de papá o sugerir que se añadan. ¿Por qué ha de ser diferente la escritura temprana? [...].

Garton y Pratt, 1991 (pp. 198-199)

Aunque la cita hace referencia a la escritura, se ajusta también perfectamente a lo que ocurre con la lectura. De ella se desprende la necesidad de contemplar en una perspectiva procesual la lectura y la escritura y poner al alcance del niño situaciones en las que se fomente su exploración del sistema de la lengua escrita. De ella se desprende también que la expectativa de los adultos a cuya responsabilidad se encomienda la enseñanza inicial de los niños debe ser ajustada, tanto en lo que se refiere a sus capacidades –que suelen ser mayores de lo que se reconoce– cuanto a los resultados que obtienen –que suelen ser menos «convencionales» de lo que se espera, al menos al principio–.

Cuando se trata de la enseñanza, es importante tener en cuenta que a pesar de que los niños poseen, como ya vimos, numerosos y pertinentes conocimientos acerca de la lectura y la escritura, el tipo de instrucción que reciban influirá en el tipo de habilidades que irán adquiriendo. Un debate que ha ocupado miles de páginas y que creo que no puede darse por cerrado, a tenor de las publicaciones, se refiere justamente al tipo de instrucción.

Una de las posturas sobre las que se ha mantenido dicho debate gira en torno al énfasis del código, e implica la enseñanza de los fonemas, que permite transmitir la correspondencia entre los sonidos del lenguaje y las letras que los representan. En algunas aproximaciones de este tipo, se enseña la correspondencia de forma aislada, haciendo corresponder al principio un sonido con una letra, y examinando después las excepciones –por ejemplo, sonidos que pueden representarse de diversas formas–. Otras, más habituales en nuestros tiempos, parten de la palabra, de la que se aíslan los sonidos componentes –recuerde el ejemplo anterior con «cosa»–.

Otra postura, en cambio, parte de la frase, y se anima al niño a leerla «globalmente». Para facilitar la tarea, las frases que se presentan suelen tener una estructura muy simple, que se repite –«ésta es Marta», «éste es Tomás», «éste es Dic»–. Se trata de un lenguaje poco familiar para el niño, que en la época en la que se enfrenta a él está acostumbrado a interactuar oralmente de una forma muy distinta, mucho más rica y compleja.

Aún en otra dimensión, cabría situar las aproximaciones de «experiencia del lenguaje» (Goodman y Goodman, 1979; Goodman y Burke, 1982), que parten de lo que el niño dice, de sus explicaciones sobre los dibujos que realiza, y de la lectura y escritura que el maestro realiza a partir de sus experiencias.

Por fin, otras propuestas metodológicas se apoyan en el hecho firmemente establecido de que, en sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito, los niños aprenden a reconocer globalmente determinadas palabras que les resultan significativas –su nombre, el de algunos productos de consumo habituales, el de los personajes de sus cuentos favoritos, etc.–. Esta fase de reconocimiento global (que Weiss, 1980 y

Chall, 1983 consideran previa a la lectura propiamente dicha) es utilizada por algunos autores (Foucambert, 1989; Smith, 1983) como argumento para denostar la enseñanza de estrategias de descodificación. Sin embargo, desde otras perspectivas se señala que si bien los niños pueden reconocer alrededor de cuarenta palabras de forma global, más allá de ese número el progreso se detiene, porque no se encuentran pistas visuales que permitan diferenciar nuevas palabras, lo que obliga a buscar nuevas estrategias.

¿Qué se saca en claro de todo esto? ¿Cuál de las posturas es la más adecuada? Permítame empezar respondiendo la última pregunta.

Ninguna de las posturas es adecuada si es exclusiva, y no porque yo lo diga, sino porque se basan en un supuesto incorrecto, a saber: que el niño *sólo puede aprender* porque se le transmiten las correspondencias entre el sonido y la letra, o porque parte de una frase simple, o porque únicamente le resulta significativo su propio lenguaje cuando lo ve escrito, o porque se aproxima a la palabra como globalidad. El niño *puede aprender y de hecho aprende* en la medida en que es capaz de utilizar integradamente diversas estrategias, y esas estrategias –todas– deben ser enseñadas. Para comprender, el niño puede beneficiarse tanto del contexto de una frase que le resulta conocida para aventurar el significado de una palabra nueva inserta en ella, como de su experiencia en correspondencias. De hecho, como he afirmado en otras ocasiones (Solé, 1987), el buen lector es aquel que hace uso simultáneamente de los índices contextuales, textuales y grafofónicos para construir el significado.

¿Qué se saca en claro de todo esto? En primer lugar, que la enseñanza de estrategias para acceder al texto no es un fin en sí misma, sino un medio para que el niño pueda interpretarlo. En segundo lugar, que en la lectura, significado y descodificación se encuentran siempre presentes, pero que su peso es diferente en diversos estadios de la lectura. Mientras que en el lector experto las habilidades de descodificación se han automatizado, hasta el punto de hacerse conscientes sólo en contadas ocasiones –por ejemplo, cuando encontramos un texto manuscrito con letra tortuosa– el lector aprendiz necesita hacer uso de dichas habilidades con gran frecuencia, en el contexto de la búsqueda del significado. Es importante darse cuenta de que el uso eficaz de la descodificación exige que pueda combinarse la información procedente de las reglas de correspondencia con la información procedente del texto y del conocimiento previo del lector. Esto no puede darse en palabras aisladas, al menos no de la misma forma, y no en lectores iniciales. Pruebe a leer lo siguiente, por favor:

c _ _ t _ o

¿No puede? Está bien, le ayudaré un poquito. Pruebe de nuevo:

Este c _ _ t _ o es más largo que los anteriores.

Probablemente, ahora sí pudo. Ha hecho uso de sus habilidades de descodificación a la vez que utilizaba el contexto para llegar al significado de la frase.

Cuando Anna y Guillem –los que pelean por la pelota, ¿recuerda?– lleguen a la escuela, su vida va a ser mucho más fácil si sus maestros y maestras entienden que

dado que el sistema de la lengua escrita es un sistema complejo, los niños necesitan abordarlo en una perspectiva amplia, no restrictiva, y les ofrecen una multiplicidad de caminos y estrategias para apropiarse de él. Además, si hacen eso, sus maestros contribuirán a que los niños vean la lectura no como un inseguro proceso de traslación de un código a otro, sino como un reto interesante que necesitan resolver, para saber qué dice y cómo decirlo. Para ello cuentan con sus conocimientos y con la ayuda que aquellos les prestarán. Esta ayuda puede consistir en lo siguiente:

- Los maestros y maestras que reciben a los niños en la escuela deberían poder pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que va a suponer esfuerzos a ellos mismos y a los niños que van a abordar su aprendizaje. Ello no debería conducir sin embargo a minusvalorar la capacidad de los niños para abordarlo, ni a intentar reducir lo que constituye un sistema complejo a una serie de pretendidas subhabilidades y prerrequisitos que poco tienen que ver –si nos atenemos a los resultados de numerosísimas investigaciones– con dicho sistema. A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo a otras personas cómo leen y escriben, probando y equivocándose, guiados siempre por la búsqueda del significado o por la necesidad de producir algo que tenga sentido.

- Dado que aprender y enseñar a leer y a escribir no es una cuestión baladí ni sencilla, sería muy útil no gastar esfuerzos y energías discutiendo acerca de si se debe empezar la lectura en el centro de educación infantil o si lo más adecuado es posponerla hasta la primaria; o acerca de si hay que hacer una aproximación al código o una de palabra global.

Desde que son muy pequeños, los niños construyen conocimientos bastante pertinentes acerca de la lectura y la escritura y si tienen oportunidad –es decir, si alguien es capaz de situarse al nivel de dichos conocimientos para presentarle retos ajustados– podrán ir construyendo otros nuevos, cada vez más acordes con el punto de vista adulto. ¿Vamos a esperar en la escuela infantil a que el niño pueda comprender lo que supone la institución familiar para la conservación del modelo de sociedad para trabajar con él «la familia», al nivel que le resulta adecuado? ¿Esperaremos a que entienda el sistema métrico decimal para dejarle que haga mediciones? ¿Será necesario que conozca la metodología de la investigación científica para que podamos proponerle observaciones sistemáticas y experiencias? ¿Por qué, entonces, vamos a obligarle a posponer sus tentativas de explorar y conocer algo tan cotidiano, útil y sugerente como son la lectura y la escritura?

Por otra parte, en la medida en que se trata de un sistema complejo, la lectura y la escritura se benefician del uso combinado de diversas estrategias que permitan su creciente dominio. Es necesario romper con la idea de que *existe un solo camino* para ir construyendo nociones adecuadas acerca del código y para hacerse usuario eficaz de los procedimientos de leer y escribir. Una aproximación amplia, no restrictiva, de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura supone:

- Aprovechar los conocimientos que el niño ya posee, y que suelen implicar el reconocimiento global de algunas palabras –y si eso no es así, la primera tarea de la escuela será proporcionar oportunidades para que dicho conoci-

miento y otros de los que ya se ha hablado a lo largo del capítulo se construyan–.

- Aprovechar los interrogantes de los niños sobre el sistema para profundizar en su conciencia metalingüística, lo que permitirá introducir las reglas de correspondencia.
- Aprovechar e incrementar sus conocimientos previos en general para que puedan utilizar el contexto y aventurar el significado de palabras desconocidas.
- Utilizar integrada y simultáneamente todas esas estrategias en actividades para las que tenga sentido hacerlo. Sólo de esta forma los niños y las niñas podrán beneficiarse de la instrucción que reciben.

- La enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio para que construya los conocimientos necesarios para poder ir abordando las distintas fases que supone su aprendizaje. Ello implica que en el aula el texto escrito esté presente de forma pertinente –en los libros, en los carteles que anuncian determinadas actividades (salidas, acontecimientos), en las etiquetas que tengan sentido (por ejemplo, las que indican el nombre del niño al que pertenece un colgador o las que señalan el lugar donde deben depositarse las pinturas)– y no indiscriminada. Implica también que los adultos que tienen a su cargo la educación de los niños usen la lengua escrita cuando sea posible y necesario delante de ellos (para escribir una nota a los padres, para transmitir un mensaje a otra clase, etc.).

Este uso significativo de la lectura y la escritura en la escuela es además muy motivador y contribuye a incitar al niño a aprender a leer y a escribir. En ocasiones, cuando se habla de contexto motivador, se alude prioritariamente a la existencia de materiales y libros adecuados. En mi opinión, la riqueza de recursos debe ser siempre bien recibida, pero creo que lo que más motiva a los niños a leer y a escribir es ver leyendo o escribiendo a los adultos significativos para él, asistir a lectura en pequeño o gran grupo, probar y sentirse apoyado en sus intentos.

- Es imprescindible que las maestras y los maestros exploren los conocimientos que poseen sus alumnos sobre el texto escrito; sería recomendable, además, que previeran que van a encontrar que diferentes niños saben cosas distintas sobre el tema, como sobre cualquier otro. La enseñanza que planifiquen y que implanten en el aula debe partir de esos conocimientos, pues es a partir de ellos como los niños van a poder progresar.

Esta exploración puede hacerse de muchas formas: observando a los niños cuando miran/leen libros; sugiriéndoles que acompañen sus dibujos de una explicación de lo que en ellos se ilustra, estando atentos a los interrogantes que plantean, que suelen ser un indicador eficaz tanto de las dudas como de los conocimientos más asentados... Unas situaciones facilitarán dicha exploración más que otras; así, en las aulas donde exista un rincón de biblioteca, un rincón de inventar historias o de crear libros, los maestros tendrán muchas oportunidades no sólo de enseñar a leer y a escribir, sino de observar los progresos y las dificultades con que se encuentran sus alumnos, lo que les facilitará el ajuste progresivo de su intervención.

• La lectura y la escritura son procedimientos; dominarlos supone poder leer y escribir de forma convencional. Para enseñar los procedimientos es necesario «mostarlos», como condición previa a su práctica independiente. Así como los maestros y maestras muestran cómo mezclar pinturas para obtener un determinado color, o cómo hay que proceder para registrar las observaciones sobre el crecimiento de una planta, deberían poder mostrar lo que ellos hacen cuando leen y escriben. Algunos autores denominan a esto «demostración de modelos» (Graves, 1983; Nisbet y Shucksmith, 1990). En esencia, consiste en ofrecerle al niño las técnicas, los «secretos» que utiliza el maestro cuando lee y escribe, de modo que pueda progresivamente hacerlos suyos.

En los capítulos siguientes hablaré más de la demostración de modelos. He querido que aparecieran aquí porque mencionarlo ayuda a comprender que el aprendizaje de la lectura y de la escritura se construye en el seno de actividades compartidas, y que no puede esperarse que el niño se muestre competente en algo en lo que no se le instruyó. Aunque en nuestras escuelas el aprendizaje del código tiene lugar en situaciones compartidas, no siempre ocurre lo mismo cuando se trata de acceder al significado. Además, es necesario tener en cuenta que el hecho de que el niño y el maestro estén trabajando, por ejemplo, un fonema, no presupone en absoluto que ambos atribuyan el mismo sentido a dicha actividad. Puede ser que el profesor vea la tarea como un requisito imprescindible para la lectura, mientras que para el niño poco tenga que ver con esta última, porque la tarea en sí entra en contradicción con lo que él ya sabe acerca de leer.

Permítame tres últimos comentarios para terminar. Se habrá dado cuenta de que desde que hemos empezado a tratar el tema del código, hemos hablado de lectura y escritura de una forma bastante paralela. Aunque éste es un libro que pretende decir cosas sobre estrategias de lectura, siempre que sea necesario prestaremos atención a la escritura, no como objetivo en sí misma, sino para ayudar a comprender lo que supone trabajar la lectura en un contexto más amplio y global. En las primeras fases del aprendizaje, lectura y escritura se apoyan mutuamente; en el adulto experto, una repercute en la otra. Por esta razón, en ocasiones deberemos hablar de escritura.

También habrá percibido probablemente que no he prestado mucha atención a lo que se llama con frecuencia los «prerrequisitos» de la lectura. Entiendo ésta como una actividad cognitiva compleja, a través de la cual construimos un significado para un texto escrito. El único requisito es poder acceder a dicho texto. Lo demás tiene que ver con la construcción de significados, de la que ya me ocupé en el capítulo 2. Que se trabaje la lateralidad, la estructuración espacio-temporal o la seriación, puede ser útil para el desarrollo global del niño, aunque ninguno de estos aspectos es específico de la actividad de leer. Desde luego, si lo que se pretende es fomentar ésta, lo mejor es que lea, y que se le lea, y que se le expliquen cosas pertinentes para su aprendizaje. En ningún caso debería pensarse que la lectura es un conjunto de subhabilidades, y aún menos debería esgrimirse como argumento para no dejar al niño leer o escribir su incompetencia en alguno de los aspectos señalados u otros a los que frecuentemente se alude. (Una maestra comentó un día que cuando tenía a su cargo

el curso de parvulario 5, un niño, al llevarle una ficha de discriminación visual, —que trabajaban como prerrequisito para la lectura— le preguntó cuándo dejarían de hacer cosas tan complicadas y podrían leer, tarea para la que se sentía más capacitado.)

El último comentario se refiere al material de lectura. De lo dicho hasta aquí se deduce que es necesario que los niños interactúen con material de distintas características, lo que les permitirá hacer diferentes cosas con la lectura. Así, en los inicios de la lectura serán útiles los libros ilustrados que cuentan cosas desconocidas —para escuchar como otro lee—, como los cuentos tradicionales —en los que los niños, gracias a su conocimiento, pueden aventurar lo que ocurre—. El trabajo con rimas y pareados permitirá el análisis fonético; las noticias del periódico les enfrentan a textos distintos, de características específicas; las instrucciones, cartas, recetas, notas... todo aquello que puede ser leído (por el niño ayudado por su profesor, o independientemente cuando se da el caso) puede estar en una clase dedicada a la enseñanza inicial de la lectura. Como siempre, sin embargo, más importante que el material, es la actividad que en torno a él se suscita.

Aprender a leer no es muy distinto de aprender otros procedimientos o conceptos. Requiere que el niño pueda darle sentido a lo que se le pide que haga, que disponga de instrumentos cognitivos para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de su profesor, que puede convertir en un reto apasionante lo que para muchos es un camino duro y lleno de obstáculos.

La enseñanza de estrategias de comprensión lectora

En lo que resta de la obra vamos a tratar el tema de las *estrategias* y de su *enseñanza*, por lo que considero necesario abordar de entrada en qué consiste una estrategia y cuál es el papel que se les concede en la lectura. Ofreceré también una explicación general acerca de lo que supone su enseñanza, deteniéndome en algunas propuestas concretas. El resto del capítulo se dedicará a aquello que es objeto de la lectura, el texto, a su caracterización y a algunas propuestas concretas para distinguirlos. Como lector, debería considerar este capítulo como una introducción a los siguientes, en el sentido de que le va a aportar algunos conocimientos previos relevantes para la comprensión y adecuada ubicación de los contenidos que se vierten en los que vienen a continuación.

¿Qué es una estrategia? El lugar de las estrategias en la enseñanza de la lectura

Estrategias

Desde bastantes páginas atrás no le he pedido ninguna tarea específica más allá de leer. *¿Sería demasiado sugerirle que intente aportar en este momento lo que entiende por «estrategia»? Gracias.*

Muy bien. Si ya lo intentó, permítame que continúe haciéndole trabajar un poco más. Ahora convendría que definiera, más o menos, lo que para usted es una habilidad, una destreza, una técnica, un procedimiento. ¿Le ha resultado fácil? ¿Ha podido establecer diferencias nítidas entre estos conceptos?

Si bien podemos encontrar matices que impiden la total asimilación entre los términos sobre los que le pedí que reflexionara, lo cierto es que también entre ellos se encuentran similitudes. Aunque no es mi intención abordar en profundidad sus ca-

racterísticas comunes y las que permiten diferenciarlos, creo que puede ser de un cierto interés pronunciarnos al respecto, especialmente por el hecho de que en las nuevas propuestas curriculares (MEC, 1989b; Departament d'Ensenyament, 1989) se utiliza el término «procedimientos» para referirse a todos ellos. Dado que en la literatura especializada, en la tradición psicopedagógica y también en este propio libro se habla de «estrategias de lectura», parece necesario ubicarlas con relación a los procedimientos.

Un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad– es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. (Coll, 1987; p. 89)

[...] Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de «destrezas», «técnicas» o «estrategias», ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos. (MEC, 1989b, Diseño curricular base; p. 43)

Para entendernos, en las definiciones que acabo de exponer, se asume que cuando se anuda los cordones de los zapatos, cuando cocina cualquier exquisitez, cuando decide si le resulta más eficaz recoger a su hijo del colegio antes de efectuar la compra y llevarle una copia de un artículo al compañero que se lo pidió, o por el contrario, que lo mejor es dejar la compra en el último lugar y efectuar primero los otros encargos, está usted tratando con procedimientos. Probablemente pensará que aunque es cierto que anudarse los deportivos, cocinar y realizar un itinerario son acciones ordenadas enfocadas hacia la consecución de una meta –no tropezar con el cordón; satisfacer una necesidad básica; hacer lo que se había propuesto esta tarde–, también lo es que existen diferencias entre estos procedimientos.

Así, mientras que en el primer caso se trata de una acción completamente automatizada (¡pruebe lo difícil que es hacer el lazo y doble nudo cuando se piensa en ello!), en el segundo lo que hacemos es seguir unas instrucciones que nos aseguran la consecución de un objetivo, de manera que nuestra acción se encuentra prácticamente controlada por tales instrucciones. En cambio, cuando nos encontramos en una situación como la que ejemplificaba en tercer lugar, las cosas son un poco distintas.

En este caso, hacemos uso de nuestra capacidad de pensamiento estratégico, que aunque no funciona como «receta» para ordenar la acción, si posibilita avanzar su curso en función de criterios de eficacia. Para ello, en el ejemplo propuesto, necesitamos representarnos el problema que tratamos de solucionar –hacer todo en poco más de hora y media, y de la forma más eficaz posible, de modo que no pasemos tres veces por el mismo lugar– y las condiciones y condicionantes de que disponemos en un momento adecuado –si tenemos coche, las posibilidades que nos ofrecen los

transportes urbanos, la hora en que se cierran las tiendas, si el niño espera en la calle o atendido en la escuela...–.

Como ha señalado Valls (1990), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; el mismo autor indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Comparto con Valls (1990) la idea de que las estrategias se sitúan en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras. Otros autores (Nisbet y Shucksmith, 1987) se expresan en términos parecidos cuando se refieren a las microestrategias (para nosotros, habilidades, técnicas, destrezas*) como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas, y conceden a las macroestrategias (nuestras estrategias) el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición –capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla– y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Voy a considerar, pues –le propongo que reflexione sobre lo adecuado de dicha consideración–, que las estrategias de comprensión lectora a las que nos referimos a lo largo de este libro son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones, de las que por el momento voy a resaltar dos:

1. La primera es tan obvia que no sé si es necesario... en fin, vamos allá. Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Éstas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan –o no se enseñan– y se aprenden –o no se aprenden–.
2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no

* Estos términos no son sinónimos. Aunque no es objeto de estas páginas diferenciarlos, puede consultarse el trabajo de Valls (1990) para su caracterización.

pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores. En el próximo subapartado insistiré en estos aspectos.

¿Por qué hay que enseñar estrategias? El papel de las estrategias en la lectura

«¡Pues para leer! ¿Para qué va a ser, si no?» Le imagino enfadado ante tanta insistencia. No obstante, me arriesgaré y abusaré un poco más de su calidad de paciente lector.

He comentado ya que en torno a la lectura se han suscitado polémicas encendidas y debates apasionados. Sin embargo, no todo es discrepancia. Existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. Algunos autores se refieren a ello como a las propiedades de los *considerate texts* (Anderson y Armbruster, 1984). Si atendemos a lo que habíamos acordado en el segundo capítulo respecto del aprendizaje significativo, estaríamos ante la condición de «significatividad lógica» del contenido que hay que aprender (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel y colaboradores (1983) denominan «significatividad psicológica».

Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él. Recuerde que hablamos ya de estas condiciones en el segundo capítulo, cuando analizábamos las relaciones entre leer, comprender y aprender. Recuerde también que al referirnos al «conocimiento previo adecuado» o pertinente del lector, no estamos aludiendo a que «sepa» el contenido del texto, sino a que entre éste y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

Con todo, estas condiciones son necesarias pero no suficientes. La comprensión depende aún de otro factor, descrito por Palincsar y Brown (1984):

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Puede ser un poco difícil explicar esto para que se entienda, puesto que usted, como todo los lectores expertos, *utiliza las estrategias de forma inconsciente*. Mientras leemos y vamos comprendiendo, no ocurre nada; el procesamiento de información escrita que requiere el acto de lectura se produce de una manera automática. Sin embargo, cuando encontramos algún obstáculo –una frase incomprensible, un desenlace totalmente imprevisto, que se contradice con nuestras expectativas, una página incorrectamente colocada, que hace imposible nuestra comprensión– el estado de «piloto automático» del que ya habíamos hablado (Brown, 1980; Palincsar y Brown, 1984), se abandona. Cuando nos encontramos ante alguna de las eventualidades que he señalado, u otras parecidas, nos resulta imprescindible parar la lectura y proceder a atender el problema que nos ocupa, lo que implica dispensarle procesamiento y atención adicional y, la mayoría de las veces, realizar determinadas acciones (releer el contexto de la frase; examinar las premisas en que se basan nuestras predicciones sobre el que debería ser el final de la novela... y otras muchas). Hemos entrado de lleno en un «estado estratégico», caracterizado por la necesidad de aprender, de resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada, y que nos hace ser conscientes de nuestra propia comprensión. En el estado estratégico somos plenamente conscientes de lo que perseguimos –por ejemplo, asegurarnos de que aprendemos el contenido del texto, o clarificar un problema de comprensión– y ponemos en marcha acciones que pueden contribuir a la consecución del propósito. Simultáneamente, nos mantenemos alerta evaluando si logramos nuestro objetivo, y podemos variar nuestra actuación cuando ello nos parece necesario.

Le sugiero que recordemos ahora el apartado anterior, en el que hemos considerado las estrategias de comprensión lectora como una clase particular de procedimientos de orden elevado. Como podrá comprobar, cumplen con todos los requisitos: tienden a la obtención de una meta; permiten avanzar el curso de la acción del lector, aunque no la prescriban en su totalidad; se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende.

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Esos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén

mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos... La aportación de Pozo (1990), que define las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito –actividades realizadas para aprender a partir de él– como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, me parece muy sugerente. Estas estrategias –insistiré nuevamente en ello– se requieren para aprender a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Aprender estas estrategias –¿cuáles?– y poder usarlas requiere organizar situaciones que lo permitan. A ambas cuestiones voy a dedicar el siguiente apartado.

¿Qué estrategias vamos a enseñar? ¿Cómo podemos enseñarlas?

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación –motivación, disponibilidad– ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Como ha sido puesto de relieve por varios autores (Monereo, 1990; Nisbet y Shucksmith, 1987; Palincsar y Brown, 1984; Pozo, 1990), son diversas las descripciones de estrategias existentes en la literatura. Además de que dichas clasificaciones suelen observar discrepancias –lo que a veces es considerado una estrategia, otras es una técnica–, presentar listados de estrategias tiene el peligro de convertir lo que es un medio en un fin de la enseñanza en sí mismo. Es fundamental que estemos de acuerdo en que lo que queremos no son niños que posean amplios repertorios de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto.

Por otra parte, los listados pueden ayudarnos a caer en la tentación de enseñar las estrategias no como tales estrategias, sino como técnicas o procedimientos de nivel inferior –como de hecho ocurre ya en diversas propuestas–, es decir, como procedimientos que detallan y prescriben lo que debe constituir el curso de una acción, en este caso de lectura. Ya hemos establecido que las estrategias son otra cosa, y como tal tendremos que enseñarlas, si no queremos que su potencialidad se diluya.

Por esta razón, considero más adecuado pensar en aquello que deben posibilitar las distintas estrategias que utilizamos cuando leemos, y que habrá que tener en

cuenta a la hora de enseñar. En un interesante trabajo que he citado varias veces a lo largo de este capítulo, Palincsar y Brown (1984) sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que le describo a continuación. He intentado precisar las cuestiones que plantean o deberían plantearle al lector, cuya respuesta es necesaria para poder comprender lo que se lee.

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; v. punto 1.). ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común». ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo –apartado, capítulo–? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser –tentativamente– el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?, etc.

A todo ello cabría añadir que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura. Aunque Palincsar y Brown no se manifiestan a este respecto, podemos suponer que estarían de acuerdo en que todo lo que implican o deberían implicar las estrategias de lectura (es decir, puntos 1, 2, 3, 4, 5, 6) sería bastante poco útil si no se encontrara subyacente la idea de revisión y cambio de la propia actuación cuando sea necesario.

Mi propuesta es que en los capítulos sucesivos nos ocupemos de las siguientes estrategias:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella): capítulos 5 y 6, especialmente.
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura): capítulo 6.
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella): capítulos 6 y 7.

En realidad, es en cierto modo artificioso establecer esa clasificación, porque las estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura (por ejemplo, establecer predicciones; construir la idea principal; aportar el conocimiento previo). Intentaré, a lo largo del redactado, ir señalando este hecho. Sin embargo, a pesar de esta limitación, creo que el hecho de estudiar de este modo las diversas estrategias me permitirá, por una parte, poner énfasis en la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante, después), y que restringir la actuación del profesor a una de esas fases es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los niños a dominarla.

Por otra parte, organizar de este modo la exposición contribuye a poner de relieve que no existe ninguna contradicción en postular la enseñanza de estrategias de lectura y a la vez sostener la idea de un lector activo, que construye sus propios significados y que es capaz de utilizarlos de forma competente y autónoma. Como ocurre con todos los contenidos de la enseñanza, también aquí se puede –y se debe– enseñar lo que se ha de construir (Solé, 1991).

La enseñanza de estrategias de comprensión lectora

Aunque me referiré a la enseñanza cuando aborde las distintas estrategias que vamos a ir tratando, es útil exponer aquí el enfoque general que desde mi punto de vista debe tenerse en cuenta en su instrucción. Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990), en la que me ubico, ésta es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda, porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que las niñas y los niños puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden.

Tres ideas, asociadas a la concepción constructivista, me parecen particularmente adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura, y de las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un *proceso en construcción conjunta* (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad –por ejemplo, para comprender e interpretar los textos que en ella se encuentran presentes–. Si se trata de un «proceso de construcción», es obvio que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola

vez; si además es una «construcción conjunta», parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto.

Justamente, la segunda idea que me parece muy interesante es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de *guía* (Coll, 1990), en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currícula en vigor en un momento dado. Así, estamos ante un proceso de construcción conjunta que se caracteriza por constituirse en lo que Rogoff (1984) denomina *participación guiada*. Si aclaramos lo que significa un proceso de enseñanza/aprendizaje en que esa participación se haga presente, tendremos elementos para profundizar después en la tarea del profesor o maestro.

Para Rogoff, la participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio –porque el profesor lo facilita– de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Son situaciones que, como tercera característica, presentan la de que en ellas se permite que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido. Por supuesto, se trata de situaciones en las que el adulto –en este caso maestro o profesor, pero podría ser un progenitor u otra persona– y el niño –aquí alumno– participan muy activamente.

La descripción de la participación guiada se aproxima enormemente a la descripción de los procesos de *andamiaje*, tercera idea que me había propuesto comentar. Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976) utilizan la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno. Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen de forma absolutamente necesaria, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño es capaz de resolver. Pero del mismo modo que una vez construido el edificio –si la cosa salió bien–, el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje. Me parece fundamental la idea de que la buena enseñanza no sólo es la que se sitúa un poco más allá del nivel actual del alumno, sino la que asegura la interiorización de lo que se enseñó y su uso autónomo por parte de aquél.

Voy a entender las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales. Diversas propuestas teórico/prácticas se orientan en este sentido o en un sentido similar.

En un interesante y poco conocido trabajo, Collins y Smith (1980) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. En la primera, o fase de *modelado*, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto –por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas...–; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos, etc. (¿Recuerda que en el capítulo anterior hablábamos de la «demostración de modelos»? Estamos ante el mismo caso).

Explicar los propios procesos internos puede ser difícil, porque muchas veces no nos damos ni cuenta de que los realizamos, y además porque no estamos muy acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria –que no suficiente– su demostración. De ahí que la dificultad no deba amedrentarnos y que podamos hacer con la lectura lo mismo que hacemos cuando explicamos la suma: exponer a los niños cómo procedemos para resolverla.

A la fase de *modelado*, y en la medida en que se da o se requiere, sigue la fase de *participación del alumno*. En ella se pretende, que primero, de una forma más dirigida por el profesor –por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto– y progresivamente dando mayor libertad –sugiriendo preguntas abiertas, o simplemente elicitando las opiniones de los niños y niñas–, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos.

Esta es una fase delicada, porque en ella se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. No es que el profesor se inhiba, sino todo lo contrario. Está ahí para intervenir de forma contingente las necesidades de los alumnos, pero con la meta puesta en conseguir su realización competente y autónoma. Desde luego, exige unas ciertas condiciones: tanto el profesor como el alumno deben comprender que pueden darse errores, y ello no debe ser un impedimento para arriesgarse. Tampoco se trata de ser temerario; todo no vale. Lo importante en esta fase es la finura con que puedan ir ajustándose las esperables mejores realizaciones de los alumnos con la ayuda adecuada del profesor. La idea de construcción conjunta y de participación guiada a que antes aludía cobra aquí su máxima significación.

Collins y Smith (1980) hablan por último de la fase de *lectura silenciosa*, en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc. Incluso en esta fase, se le pueden proporcionar ayudas de muy distinta índole al alumno: ofreciéndole textos preparados que obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para solucionar; variando los tipos de texto que se presentan.

El modelo para la enseñanza que proponen Collins y Smith respeta los principios que antes he señalado para caracterizar una situación de instrucción de la com-

prensión lectora. En él se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

En otra perspectiva podemos considerar un conjunto de propuestas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que se engloban bajo la denominación de «enseñanza directa» o «instrucción directa», y que han contribuido notablemente a poner de relieve la necesidad de enseñar de forma explícita a leer y a comprender. Baumann (1990) sintetiza tanto lo que implica el modelo de enseñanza directa como los supuestos en que se apoya, lo que le sirve para dibujar el «retrato robot» del profesor eficaz:

[...] Cuando tiene lugar la enseñanza directa, se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que éstos aprendan. Los profesores conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos. La atmósfera es seria y organizada, pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria. El profesor selecciona las actividades y dirige las clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo, libro de texto u otro alumno. Generalmente se realiza en grupos grandes o pequeños, los alumnos cosechan más éxitos que fracasos y están concentrados en la tarea la mayor parte del tiempo. El profesor está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones cuando es necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo, enseñando lo que hay que aprender. (Baumann, 1990; p. 141)

Baumann (1985; 1990) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

1. *Introducción.* Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
2. *Ejemplo.* Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
3. *Enseñanza directa.* El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
4. *Aplicación dirigida por el profesor.* Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Éste puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
5. *Práctica individual.* El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

El método de instrucción directa reposa en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de «proceso/producto», porque las prescripciones que de él se desprenden asumen que se establece una relación causal entre el proceso de la enseñanza –lo que hace el profesor– y su producto –entendido en términos de los re-

sultados que consiguen los alumnos-. Los procesos internos propios de estos últimos -la actualización de conocimientos previos, el establecimiento de relaciones con la nueva información, la atribución de significados, en definitiva- que constituyen el eje en una óptica constructivista, no son tomados en consideración de una forma explícita. Se espera que si el profesor enseña unas determinadas técnicas o estrategias utilizando el modelo de instrucción directa, los alumnos las aprenderán. Dado que además el modelo se presenta como una secuencia ordenada de pasos lógicos, la tentación de ser riguroso en la aplicación y de considerar que con dicho rigor se asegura automáticamente la adquisición por parte de los alumnos parece casi inevitable.

Así, Cooper (1990), en una obra que se basa en los supuestos de dicho modelo, advierte de los malentendidos que se ciernen sobre la instrucción directa, cuyo origen puede situarse, según el autor, en una concepción errónea de lo que ésta significa o bien en su aplicación incorrecta. Entre estos malentendidos, señala los siguientes:

- La instrucción directa es la enseñanza de habilidades aisladas.
- La instrucción directa consiste en explicarles a los alumnos lo referente a una habilidad.
- La instrucción directa equivale a la totalidad de la enseñanza de la lectura.
- Los profesores saben cómo utilizar el modelo de instrucción directa y de hecho lo utilizan.

Cooper insiste en que todas esas afirmaciones son tergiversaciones de los supuestos en que se basa y de las fases que caracterizan el modelo. A mi modo de ver, son justamente los supuestos en que reposa -proceso/producto- y las características de muchos de los trabajos en que ese modelo se ha dado a conocer lo que ha conducido a establecer algunos de esos «malentendidos»: no se explica claramente en qué consiste que un alumno aprenda; se trabaja muchas veces con habilidades aisladas; se descomponen de forma arbitraria estrategias complejas en habilidades de dificultad inferior supuestamente vinculadas a las primeras; no se presta mucha atención a la fundamentación psicopedagógica de la enseñanza, etc. En contraposición, el modelo de enseñanza directa pone el dedo en la llaga de uno de los problemas más acuciantes en el ámbito de la lectura: la necesidad de enseñarla sistemáticamente.

Creo que este modelo ofrece una propuesta rigurosa y sistemática para la enseñanza que, como todas las propuestas, es necesario adecuar a cada contexto concreto con flexibilidad. Si su uso contextualizado se apoya en una conceptualización sobre lo que supone el aprendizaje del alumno, y en un modelo claro y global sobre la lectura y lo que implica la comprensión lectora, la aportación a su enseñanza y aprendizaje alcanzará toda su potencialidad. En la perspectiva que se adopta en este libro, ello equivale a decir que a partir de una visión global de lo que es el proceso de lectura, mediante la enseñanza -con los recursos de ésta y de otras propuestas- se debe conseguir que los alumnos se conviertan en lectores activos y autónomos, que han aprendido de una forma significativa las estrategias responsables de una lectura eficaz y son capaces de utilizarlas independientemente en una variedad de contextos.

Todavía en el terreno de las propuestas cabe destacar la de Palincsar y Brown (1984). Estas autoras consideran que incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un *participante pasivo* que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido; en nuestras palabras, diríamos que no aprende significativamente -no puede atribuir un significado a lo que se le enseña-, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional -útil para diversos contextos y necesidades-. En mi opinión, éste podría ser el caso de una aplicación poco reflexiva de una propuesta basada en los supuestos de la instrucción directa.

Por esta razón, proponen un *modelo de enseñanza recíproca*, en el que el alumno debe tomar un papel activo. El modelo, diseñado para enseñar a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos -formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo-, se basa en la discusión sobre el fragmento que se trata de comprender, discusión dirigida por turnos por los distintos participantes. Cada uno de ellos empieza planteando una pregunta que debe ser respondida por los demás, demanda aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume el texto de que se trata y suscita las predicciones que éstos realizan sobre el fragmento posterior. Si es un alumno el que conduce la discusión, el profesor interviene proporcionando ayuda a los distintos participantes.

En el modelo de enseñanza recíproca, el profesor asume algunas tareas esenciales, ya se irá usted dando cuenta que no es un participante común. De entrada, ofrece un modelo experto a los alumnos, que ven cómo actúa para solucionar determinados problemas. En segundo lugar, ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Por último, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso enfocado a que éstos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente. Explicación, demostración de modelos, participación activa y guiada, corrección, traspaso progresivo de la competencia... vuelven a aparecer aquí como claves de la enseñanza en una perspectiva constructivista.

Coll (1990), en un artículo en el que expone esta perspectiva, sitúa los mecanismos de influencia educativa en el ajuste y articulación de la actividad del alumno y del profesor en torno a los contenidos o tareas de la enseñanza. A partir de un trabajo de Collins, Brown y Newman (1989, en Coll, 1990), considera que la planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea:

- *Los contenidos que hay que enseñar.* Éstos no pueden limitarse a los contenidos factuales y conceptuales, o a los procedimientos de carácter específico estrechamente ligados a un ámbito concreto, sino que deben abarcar las estrategias de planificación y control que aseguran el aprendizaje en los expertos. En el caso de la comprensión lectora, se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza.

- *Los métodos de enseñanza.* Se trata aquí de buscar las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos. No existen prescripciones que puedan asegurar el éxito de un método sobre otros, aunque he afirmado en otro lugar (Solé, 1991) que la perspectiva constructivista es incompatible con la homogeneización –en la caracterización de los alumnos, en la consideración de sus estrategias de aprendizaje, y por lo tanto en la de los métodos que se utilizan para enseñarles–. Sólo atendiendo a la diversidad se puede ayudar a cada uno a construir su conocimiento. Desde esta premisa, no obstante, es posible reinterpretar y utilizar distintas propuestas –las de la enseñanza recíproca, las del modelo de fases, las de instrucción directa– que, convenientemente adecuadas, ayudarán a conseguir los propósitos de la enseñanza.
- *La secuenciación de los contenidos.* Ayudar a los alumnos a aprender supone ayudarles a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo. Cuanto más general y simple sea la nueva información, más sencillo resultará dicho proceso, pues es de esperar que el alumno pueda relacionar su conocimiento previo con algo poco específico, detallado y complejo cuando ya posee un marco explicativo sobre lo más general. Quiero llamar su atención respecto del hecho de que en la enseñanza de la lectura suele seguirse el camino inverso, es decir, enseñar procedimientos específicos, aplicables a un ámbito reducido de problemas –por ejemplo, responder a preguntas muy cerradas– antes que procedimientos de tipo general –por ejemplo, plantearse preguntas pertinentes sobre el texto.
- *La organización social del aula,* aprovechando todas las posibilidades que ofrece. En el caso de la enseñanza de la lectura, es habitual que el profesor plantee las preguntas a un gran grupo; o que los ejercicios de extensión de la lectura se realicen individualmente. ¿Por qué no plantear situaciones en las que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto, y plantearlas a otros? ¿Por qué no aprovechar la interacción entre iguales en las tareas de resumen, o inferencias, e incluso en la lectura silenciosa –para resolver dudas, clarificar, etc.?

En fin, como habrá visto, esto de enseñar a leer no es tarea fácil, ni tampoco lo parece aprender a leer, al menos de la forma como en este libro se entiende la lectura. ¿Quiere un dato curioso? Una gran parte de las propuestas metodológicas para la enseñanza que después se extrapolan a distintos contenidos y materias –modelos de instrucción directa, enseñanza explícita, modelos de enseñanza recíproca, diseño de ambientes educativos ideales–, algunos ejemplos de las cuales hemos visto en este apartado, se han elaborado para mejorar la enseñanza de la lectura, a partir de la preocupación que suscita el número escalofriante de analfabetos funcionales –me remito a los datos del primer capítulo– en las sociedades occidentales.

El análisis de algunas propuestas concretas elaboradas en la perspectiva constructivista, y de otras que se desprenden de otros marcos explicativos, pretendía hacernos entender el enfoque general que en mi opinión debe presidir la enseñanza de

estrategias de comprensión lectora: un enfoque basado en la participación conjunta –aunque con responsabilidades diversas– de profesor y alumno, con la finalidad de que éste devenga autónomo y competente en la lectura. Espero haber conseguido este propósito. Una buena forma de que pueda usted comprobarlo sería que se decidiera a responder algunas preguntas como: ¿Qué he aprendido en este apartado? ¿Puedo considerar que se establecen diferencias entre las propuestas constructivistas y las propuestas proceso/producto? ¿Es suficiente que un alumno responda a la enseñanza y realice las actividades que se le proponen para que aprenda significativamente las estrategias de lectura que se le quieren enseñar? ¿Existe un único método que asegure el aprendizaje de los alumnos?, etc.

Los tipos de textos

En este apartado vamos a hablar de aquello que se lee, es decir, los textos. No es mi intención entrar en el tema con profundidad, cosa que escapa a los límites de estas páginas, sino ilustrar someramente la diversidad de textos con que los lectores nos enfrentamos, así como hacer ver por qué es necesario, a mi juicio, que la lectura en la escuela no se limite a uno o dos tipos de textos. Considero que algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura –como los son también para determinadas finalidades de escritura– y que las estrategias que utilizamos para leer se diversifican y se adaptan en función del texto que queremos abordar.

En lo que sigue, me ocuparé de los textos, sabiendo que existen múltiples tipologías, y que no es precisamente el acuerdo lo que las caracteriza. No describiré las relaciones entre distintos textos y estrategias de lectura, aspecto que será tratado precisamente en los capítulos 5, 6 y 7, dedicados a la enseñanza de estrategias. La exposición que haré aquí es un recurso del que me doto para poder referirme a ella en apartados posteriores, cuando sea necesario.

Tipos de texto y expectativas del lector

Un primer motivo por el que es importante distinguir entre los textos que manejamos es porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer este libro que una novela –¿no le parece?–, ni un informe de investigación que una aventura de Tintín. Eso es evidente y, para nuestros propósitos, no es necesario insistir en ello.

Una segunda razón que justifica que los distingamos la constituyen las *diferentes expectativas* que distintos textos despiertan en el lector. Cuando se habla de «tipos» de texto o de «superestructuras» (Bronckart, 1979; Van Dijk, 1983) se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos. Cuando se quiere formular el acta de una reunión, se utilizan también una organización del texto y una serie de marcas que le son peculiares. Del mismo modo, si lo que quiero es exponer sucintamente el procedimiento seguido en

una investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados obtenidos, mi escrito tenderá a ajustarse a una estructura formal distinta de las enunciadas con anterioridad.

Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto. (Van Dijk, 1983; p. 142)

Como he señalado en otro lugar (Solé, 1987a; 1987b), estos tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Cuando revisamos un informe de investigación, esperamos que se enuncie un problema, que se nos comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre la cuestión, y que se explique la forma concreta como se ha abordado en el caso en que nos ocupa, así como las conclusiones a que se haya podido llegar. Nos sorprendería enormemente que el informe, por ejemplo, sobre el papel de las habilidades de descodificación en el aprendizaje de la lectura, contuviera elementos claramente narrativos:

«Érase una vez, hace ya algún tiempo, que había dos autores, llamados Smith y Gough, que no lograban ponerse de acuerdo acerca de [...]. Entonces, Gough, señaló que aunque a veces el contexto podía influir en el reconocimiento de palabras, estaba por ver que eso ocurriera normalmente. A lo que Smith, ya enfadado, respondió que teorías como la de Gough no lograban explicar la lectura experta [...].»

De la misma forma, nos resultaría extraño que el contenido del cuento de Caperucita Roja no se ajustara a la superestructura narrativa:

a) *Problema*. La abuela de Caperucita Roja ha enfermado. Alguien tiene que llevarle la comida atravesando el bosque. En el bosque hay un lobo.

b) *Hipótesis*. 1. Caperucita logrará eludir al lobo. 2. El lobo engañará a Caperucita. 3. El lobo se merendará a Caperucita».

Queda claro ¿no? Porque nuestras expectativas acerca de lo que debe contener un informe de investigación o una narración no se cumplen, y la lectura, como vimos e iremos viendo, es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando.

Por ello, tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras. A los lectores expertos, el simple hecho de saber que vamos a leer una noticia, un relato, una obra de teatro, las instrucciones de montaje de un aparato o la definición de lo que en psicología se entiende por «esquema», nos hace estar alerta, nos hace esperar unos contenidos y no otros, nos permite actualizar ciertas estrategias y nos prepara para una lectura más ágil y productiva, y para una mejor comprensión.

¿Cuáles son los tipos de textos o superestructuras existentes? La verdad es que distintos autores llegan a conclusiones diferentes, probablemente porque los objetivos de sus clasificaciones y las variables que tienen en cuenta para realizarlas son en ocasiones discrepantes. Así, Van Dijk (1983) distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría «Otros tipos de texto» para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes. Otros autores

como Cooper (1990) o Adam (1985), se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica.

Adam (1985), por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone retener los siguientes textos:

- *Narrativo*. Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial / complicación / acción / resolución / estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos los que ya se imagina: cuento, leyenda, novela...
- *Descriptivo*. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
- *Expositivo*. Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.
- *Instructivo-inductivo*. Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.

Adam añade a éstos, que considera «tipos reconocidos», los textos *predictivos* (los que se basan en la profecía, más o menos justificada: boletines meteorológicos, horóscopos, etc.), los *conversacionales* o dialogales y el tipo *semiótico* o retórico poético (que agrupa la canción, la poesía, la prosa poética, el eslogan, la oración religiosa, la máxima, el *grafitti*, textos que juegan con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre el contenido y su expresión).

Aun otros autores (Teberosky, 1987) distinguen un tipo de texto «informativo/periodístico», cuyo ejemplo característico lo constituyen las noticias de los medios de comunicación escrita; para la autora, éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa. Aunque probablemente esta categoría podría inscribirse dentro de otras, por su potencialidad en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, parece adecuado señalarla.

Cooper (1990), a su vez, reclama la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos.

Los *narrativos* se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye diversos episodios).

En cuanto a los textos *expositivos*, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas: agrupadora; causa; aclaratoria y comparativa.

En la estructura *descriptiva* se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto de tipo *agrupador*, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como «En primer lugar [...], en segundo lugar [...]; Por último [...]».

También los textos *causales* contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: «A causa de [...]; La razón por la cual [...]; A raíz de [...]; Por el hecho de que [...]». En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto *aclaratorio* se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores del tipo: «El problema que se presenta consiste en [...]; El interrogante que se plantea [...]». En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto *comparativo* se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: «Tal como sucedía con [...]; A diferencia de [...]» y otras expresiones sinónimas.

Aunque los libros que se trabajan en la escuela suelen estar integrados por narraciones y por algunas de las estructuras expositivas que hemos revisado, estos tipos de texto, como ha señalado Adam (1985), no suelen encontrarse en estado «puro» en los materiales de lectura que utilizamos en la vida cotidiana. Por ello, es interesante que la escuela no se limite ni a un tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de éstos, sino que, siempre que sea posible, se trabaje con textos habituales, menos perfectos pero más reales.

Tal vez se esté usted preguntando por qué insisto tanto en torno a las distintas estructuras textuales o superestructuras. ¿Es que los alumnos deben aprenderlas? En mi opinión, lo importante es que tanto los profesores como los alumnos sepan reconocerlas, puesto que la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación –por ejemplo, mediante las palabras clave–. Por otra parte, atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/as: la formulación de preguntas (ver más adelante, capítulo 7).

Así, no se trata tanto de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer consciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo. Fomentar las estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos puede ser, sin ninguna duda, una de las mejores formas de contribuir a este objetivo.

Por ello, no es necesario «casarse» con ninguna tipología en particular: para el uso en la escuela, su utilidad recae en que nos recuerdan que estos textos existen y

que hay que dar oportunidad para trabajarlos cuando se trata de aprender a leer, y de leer para aprender. Es necesario cuestionar una práctica muy extendida, que consiste en que los niños aprenden a leer determinados tipos de textos y luego se les pide que lean para aprender otros textos distintos. Por lo demás, parece claro que diversificar los tipos de escritos cuando se aprende a leer y a escribir, y cuando se utilizan lectura y escritura como medio para el aprendizaje, no es una cuestión de «progresión» o de «modernidad», sino de realismo pedagógico y de adecuación de los medios de que se dispone para que los alumnos logren los objetivos que se persiguen. Para ello, es necesario enseñar estrategias que ayuden a comprender distintos tipos de texto. Si le parece, vamos a ocuparnos de esta cuestión.

Para comprender... Antes de la lectura

En este capítulo y en los siguientes vamos a analizar con cierto detalle algunas de las estrategias de comprensión lectora que con mayor frecuencia aparecen reseñadas en la literatura especializada. Voy a organizar su exposición atendiendo, en este capítulo, a aquellas cuyo fomento tiene lugar antes de que se empiece propiamente la actividad de leer, y reservando para los dos siguientes las que deben trabajarse durante y después de la lectura, respectivamente. Como el lector podrá comprobar, esta distinción no deja de ser un poco artificiosa, puesto que muchas de las estrategias son intercambiables, y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, dicha diferenciación me parece más útil que otras al uso justamente porque en ella se hace hincapié en que las estrategias de lectura deben estar presentes a lo largo de toda la actividad.

A continuación examinaremos lo que puede hacerse previamente a la lectura para ayudar a los alumnos en su comprensión. Dividiré la exposición en seis subpartados: ideas generales; motivación para la lectura; objetivos de la lectura; revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas sobre él.

Ideas generales

La principal idea general es la concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella. En este libro se expone una determinada manera de entender lo que supone leer, pero no se trata ahora de sintetizar lo que se desprende de los capítulos anteriores. Más bien me gustaría sólo enfatizar algunos aspectos que habría que tener en cuenta para una correcta enseñanza de estrategias de comprensión lectora antes de entrar en materia:

- Leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias y técnicas. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe

tener esto en cuenta. Los niños y los maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer.

- De acuerdo con el punto anterior, sería necesario distinguir situaciones en las que «se trabaja» la lectura y situaciones en las que simplemente «se lee». En la escuela ambas deberían estar presentes, pues ambas son importantes; además, la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.
- Los alumnos no van a creer que leer –en silencio, sólo para leer, sin que nadie les pregunte nada acerca del texto, ni solicite ninguna otra tarea relativa al mismo– es igual de importante que trabajar la lectura –o cualquier otra cosa– si no ven al maestro leyendo al mismo tiempo que ellos lo hacen. Es muy difícil que alguien que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirlo a los demás.
- La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva, a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones. Así como los buenos lectores nos refugiamos en la lectura como modo de evasión y encontramos en ella placer y bienestar, los malos lectores la rehuyen y tienden a evitarla. Comparto con Winograd y Smith (1989) la convicción de que convertir la lectura en una competición –abierta o encubierta– entre los niños tiende a perjudicar los sentimientos de competencia de los que encuentran mayores problemas, lo que contribuye a su fracaso.
- Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones –oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida– y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos propongamos en cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los niños, responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir.
- Por último, antes de la lectura, el profesor debería pensar en la complejidad que la caracteriza y simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera a dicha complejidad. Así, su actuación tenderá a observar estos últimos y ofrecerles las ayudas adecuadas para que puedan superar los retos que la actividad de leer siempre debería implicar.

Estas reflexiones, «antes» de la lectura, pueden contribuir a que su enseñanza y su aprendizaje sean más fáciles y rentables.

«¡Fantástico! ¡Vamos a leer!» Motivando para la lectura

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido.

Como ya dijimos en el capítulo 2, para encontrar sentido a lo que debemos hacer –en este caso, leer– es necesario que el niño *sepa qué debe hacer* –que conozca

los objetivos que se pretende que logre con su actuación–, que *sienta que es capaz de hacerlo* –que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa– y que *encuentre interesante* lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, y la examinaremos más adelante. Voy a abordar, pues, las otras dos de una manera bastante conjunta.

Un factor que sin duda contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él –lo que no debería interpretarse como explicar el texto, o sus términos más complejos de manera sistemática–.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de la lectura fragmentada –un párrafo cada uno, dos páginas cada día...–, muy frecuente en nuestras escuelas, es más adecuada para «trabajar la lectura» en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser usado con exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse, para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de la biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro –resolver una duda, un problema o adquirir la información necesaria para determinado proyecto– aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia. Como señalan acertadamente Colomer y Camps (1991), sería más productivo dedicar buena parte del tiempo que en las escuelas actualmente se consagra a oralizar los textos a discutir y comentar qué y cómo se ha leído, qué se ha pretendido, etc. Las autoras indican, además, que la lectura en voz alta debería responder siempre a un propósito real: comunicar algo escrito a los demás que carecen del texto de que se trate, pues si lo tienen es francamente absurdo tener que escuchar cómo otros lo leen.

Por otra parte, la motivación está estrechamente vinculada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Ésta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños en torno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, quiero insistir en que esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores, y en general las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por su puesto, cuando él mismo puede disfrutar de su aprendizaje y su dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener algunos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con

ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por la tanto, no consiste en que el maestro diga «¡Fantástico! ¡Vamos a leer!», sino en que lo digan –o lo piensen– ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos de los alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación –situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo–. (¿Se da cuenta de que éstas son las más habituales en la lectura cotidiana, y las más alejadas de lo que suele ocurrir en la escuela?).

¿Para qué voy a leer? Los objetivos de la lectura

En los dos primeros capítulos hablamos ya, genéricamente, de la importancia que poseen los objetivos que presiden la lectura. Citaba allí a Brown (1984), para quien los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso.

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, y aunque procediéramos a enumerarlos nunca podríamos pretender que nuestra lista fuera exhaustiva; habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos. Voy, por tanto, a hablar de algunos objetivos genéricos cuya presencia es importante en la vida adulta y que pueden ser trabajados en la escuela.* El orden en que se presentan estos objetivos o finalidades no es jerárquico; todos deben tener su lugar en las situaciones de enseñanza.

Leer para obtener una información precisa

Es la lectura que realizamos cuando nuestro propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, en la búsqueda de unos datos, se produce de manera concomitante el desprecio hacia otros. No podría ser de otra manera, dado que en caso contrario nuestra actuación sería muy poco eficaz. Ejemplos característicos de leer para localizar una información concreta lo constituyen: la búsqueda de un número de teléfono en una guía; la consulta del periódico para encontrar en qué cine y a qué hora se proyecta una película que queremos ir a ver; la consulta de un diccionario o de una enciclopedia, etc.

* La clasificación de objetivos o finalidades de lectura que se presenta recoge las aportaciones del EAP del Baix Empordà que se incluyen en el documento no publicado (febrero, 1990): *L'ensenyament de la comprensió lectora*.

Enseñar a leer para obtener una información precisa requiere enseñar algunas estrategias sin las cuales este objetivo no se va a poder conseguir. En los ejemplos que he propuesto, se requiere conocer el orden del alfabeto y saber que las guías telefónicas, los diccionarios y las enciclopedias (aunque no todas) están organizadas según ese orden; se necesita saber que los periódicos destinan unas páginas especiales a los espectáculos, así como que suele existir un índice que señala el número de página en que se encuentra la información requerida. Con todo, los textos que pueden ser consultados para obtener informaciones precisas pueden ser muy variados.

Podemos afirmar que este tipo de lectura se caracteriza por ser muy selectiva –en la medida en que obvia gran cantidad de información como requisito para encontrar la necesaria–, por su rapidez, cuando «se pasa la mirada» por la información no pertinente, y, a la vez, minuciosa, cuando se encuentra lo que se busca. Como puede comprobar, el fomento de la lectura como medio para encontrar informaciones precisas tiene la ventaja de aproximarla a un contexto de uso real tan frecuente que ni siquiera somos conscientes de ello y, a la vez, de ofrecer ocasiones significativas para trabajar aspectos de lectura, como la rapidez, que son muy valoradas en la escuela.

Leer para seguir las instrucciones

En este tipo de tarea, la lectura es un medio que debe permitirnos hacer algo concreto, para lo cual es necesaria: leer las instrucciones que regulan un juego de mesa; las reglas de uso de un aparato; la receta de una tarta; las consignas para participar en un taller de experiencias, etc.

Cuando se lee con el objetivo de «saber como hacer...» es imprescindible que se comprenda el texto leído, y en el caso de que lo que se pretende hacer sea colectivo, además habrá que asegurar que dicha comprensión es compartida. Así, si en el caso anterior el lector procedía seleccionando qué leer y qué no leer, ahora es absolutamente necesario leerlo todo, y además comprenderlo, como requisito para lograr el fin propuesto.

Una ventaja innegable es que en estos casos la tarea de lectura es completamente significativa y funcional; el niño lee porque le resulta necesario hacerlo, y además se ve en la necesidad de controlar su propia comprensión. Aquí no basta con leer, sino asegurar la comprensión de lo leído. Por esta razón la lectura de instrucciones, recetas, reglas de funcionamiento, etc., constituyen un medio adecuado para fomentar la comprensión y el control de la propia comprensión –la metacompreensión, ¿recuerda?–, especialmente si las consignas leídas deben ser compartidas por un grupo de alumnos.

Leer para obtener una información de carácter general

Es la lectura que tiene lugar cuando queremos saber «de qué va» un texto, «saber qué pasa», ver si interesa seguir leyendo... Cuando leemos para obtener una información general, no estamos presionados por una búsqueda concreta, ni necesitamos saber al detalle lo que dice el texto; basta con una impresión, con las ideas más generales. Podría decirse que es una lectura guiada sobre todo por las necesidades que tenga el lector de profundizar más o menos en ella, y en eso es algo distinta de la presidida por los objetivos anteriores.

Por ejemplo, si usted necesita encontrar la definición de la palabra «zurrón» en el diccionario, no le basta con sacar la idea general de que en el diccionario se encuentran las definiciones, y puede que no le sea tampoco muy útil tener una idea aproximada de la definición que busca. Tampoco le sacará del apuro tener una idea general de los ingredientes necesarios para hacer un pastel de berenjenas; es probable que en ese caso haga algo con berenjenas, pero tal vez no pueda cocinar el pastel.

Sin embargo, cuando coge el periódico, no lee cada una de las noticias o artículos de fondo que lo componen. En el caso de las primeras, es bastante probable que lea el titular; en ocasiones, esa simple lectura ya es suficiente para pasar a otra noticia. En otras ocasiones, el titular le parece sugerente y entonces se dedica al encabezamiento, en el que se sintetiza la noticia. Puede quedarse ahí, o puede desear profundizar; en ese caso, todavía tiene la opción de leer el desarrollo completo de la noticia o bien «ir saltando» y buscar aquel párrafo que trata de algún punto en concreto que suscita su interés. Para los artículos de fondo, muchas veces somos más drásticos: según el autor, el título y las columnas que ocupa, podemos decidir si lo leemos o no.

Este tipo de lectura, muy útil y productivo, lo utilizamos también cuando consultamos algún material con propósitos concretos; por ejemplo, si necesitamos elaborar una monografía sobre algún tema, lo habitual no es que leamos con todo detalle lo que diversas obras, enciclopedias, libros de autor, etc., nos dicen sobre él. Antes de decidírnos a leer con detenimiento las obras susceptibles de ayudarnos en nuestra tarea, procuramos tener de ellas una visión amplia, y seleccionamos luego lo más acorde con nuestro propósito general.

Este es un tipo de lectura que la escuela requiere –piense en lo que se configura como la educación secundaria, en la que son habituales los trabajos sobre determinados temas, sobre todo para algunas áreas–, pero que generalmente no enseña, porque no se propician las ocasiones en las que deba tener lugar. Y sin embargo, como hemos visto, es muy útil. Déjeme sólo añadir que fomentar este tipo de lectura es esencial para el desarrollo de la «lectura crítica» en la que el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto, y sabe tanto lo que tiene que leer con relación a ellos como lo que puede obviar. Chall (1979) considera que éste es el tipo de lectura de orden más elevado, cuyo aprendizaje, si se realiza, nunca cesa. Sería, pues, deseable que en la escuela encontrara mayor lugar del que habitualmente se le concede, dado que con ella el alumno asume de lleno su responsabilidad como lector.

Leer para aprender

Aunque, por supuesto, aprendemos con la lectura que realizamos para conseguir otros propósitos, como los que acabo de enunciar, vamos a tratar del objetivo de «leer para aprender» cuando la finalidad consiste –de forma explícita– en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. Puede ser que ese texto sea señalado por otros, como es habitual en la escuela y en la universidad, o puede ser también que el texto retenido sea fruto de una decisión personal, es decir, que leamos para aprender un texto seleccionado después de leer para obtener una información general sobre varios textos.

En cualquier caso, cuando por decisión personal o por acatamiento de la decisión de otros, el alumno lee para aprender, su lectura posee unas características distintas a las formas de leer presididas por otros objetivos. Suele ser una lectura lenta, y, sobre todo, repetida. Es decir, cuando se estudia, se puede proceder a una lectura general del texto para situarlo en su conjunto, y luego se va profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a tomar notas... Cuando se lee para estudiar, es habitual –y es de gran ayuda– elaborar resúmenes y esquemas sobre lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el texto u otros que puedan contribuir al aprendizaje, etc. Cuando leemos para aprender, las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada se actualizan de forma integrada y consciente permitiendo la elaboración de significados que caracterizan el aprendizaje.

Aunque leer para aprender es una finalidad en sí misma, su consecución puede verse muy favorecida si el alumno tiene unos objetivos concretos de aprendizaje. Es decir, que no sólo sepa que lee para aprender, sino que sepa qué se espera que aprenda concretamente. Las guías de lectura, y las discusiones previas, pueden ser de una gran ayuda en este sentido. Dado que en este apartado nos centramos en los objetivos de lectura, considero fundamental que cuando ésta se usa como medio para el aprendizaje el alumno conozca en detalle los objetivos que se pretende que consiga.

Leer para revisar un escrito propio

Éste es un tipo de lectura muy habitual entre determinados colectivos –los que utilizan la lectura como instrumento de trabajo–, aunque fuera de ellos puede estar muy restringida. Cuando lee lo que ha escrito, el autor/lector revisa la adecuación del texto que ha confeccionado para transmitir el significado que le ha motivado a escribirlo; la lectura adopta ahí un papel de control, de regulación, que puede adoptar también cuando se revisa un texto ajeno, pero no es lo mismo. Cuando yo leo lo que he escrito, sé lo que quería decir, y tengo que ponerme simultáneamente en mi lugar y en el del futuro lector, o sea, usted. Por eso, a veces los textos son tan difíciles de entender –el autor tal vez sólo se puso en su propio lugar, no en el de los posibles lectores–; y por esa razón a veces nos resulta tan difícil revisar nuestros propios textos –¡tenemos tan claro lo que queremos decir, que no nos damos cuenta que no lo decimos claro!–.

Es una lectura crítica, útil, que nos ayuda a aprender a escribir y en la que los componentes metacomprendivos se hacen muy patentes. En el contexto escolar, la autorrevisión de las propias composiciones escritas es un ingrediente imprescindible en un enfoque integrado de la enseñanza de la lectura y de la escritura, y en cualquier caso para dotar a los niños de estrategias de composición de textos.

Leer por placer

Poco puedo decir acerca de este objetivo, y es lógico, puesto que el placer es algo absolutamente personal, y cada uno sabe cómo lo obtiene. Así, tal vez lo único que cabe señalar es que en este caso la lectura es una cuestión personal, que no

puede estar sujeta a nada más que a ella misma. En este caso, el lector podrá releer tantas veces como sea necesario un párrafo o incluso un libro entero; podrá saltar capítulos y volver más tarde a ellos; lo que importa, cuando se trata de este objetivo, es la experiencia emocional que desencadena la lectura. Será fundamental que el lector pueda ir elaborando criterios propios para seleccionar los textos que lee, así como para valorarlos y criticarlos.

Quizá valga la pena detenerse en una consideración. En general, se asocia la lectura por el placer de leer con la lectura de literatura. Es natural que sea así, puesto que los textos literarios, cada uno a su nivel y al nivel adecuado de los alumnos, son los que con mayor probabilidad van a «engancharle». Sin embargo, es también muy frecuente que se asocie la lectura del texto literario con el trabajo sobre estos textos –cuestionarios de comentario de textos, análisis de la prosa, etcétera.–, que es, por otra parte, de todo punto necesario. Por ello será útil distinguir entre leer literatura sólo para leer, y leer literatura –y aquí tiene sentido, por ejemplo, que todos los alumnos lean un mismo fragmento– para realizar determinadas tareas, que si se enfocan adecuadamente no sólo no interferirán en el primer objetivo, sino que ayudarán a la elaboración de criterios personales que permitan profundizar en él.

Leer para comunicar un texto a un auditorio

Este tipo de lectura es propio de colectivos y actividades restringidos (leer un discurso, un sermón, una conferencia, una lección magistral; leer poesía en una audición). La finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos –entonación, pausas, ejemplos no leídos, énfasis en determinados aspectos...– que envuelven la lectura en sí y que están destinados a hacerla amena y comprensible.

En este tipo de lectura, los aspectos formales son muy importantes; por ello, un lector experto *jamás leerá en voz alta un texto para el que no disponga de una comprensión*, es decir, un texto que no haya leído previamente, o para el que no disponga de conocimientos suficientes. La lectura eficaz en voz alta requiere la comprensión del texto, como ocurre con la lectura rápida, que es un producto, y no un requisito, de la comprensión. Usted mismo puede comprobar que si decide leer las dos páginas siguientes en voz alta, su comprensión se resentirá, pues en este momento le van a preocupar otros aspectos –entonación, respeto a la puntuación, calidad en la dicción..., pero a la vez, es bastante probable que tenga problemas también en la oralización–. Todos estos aspectos se resuelven mucho mejor si el texto que ha de leer en voz alta es previamente conocido, por ejemplo, si lee las dos páginas anteriores.

Por supuesto, una condición para que la lectura en voz alta tenga sentido, tanto para el lector como para el auditorio, remite al hecho de que este último no pueda acceder al contenido que se emite de otra forma; en otras palabras, escuchar leer a alguien –excepto en el caso del rapsoda, en que suele ser tan importante lo que se dice como la forma en que se dice– puede ser poco interesante y costoso si se tiene delante el texto de lo que lee.

Hasta aquí he intentado organizar en distintas categorías los que me parecen usos fundamentales de la lectura en la vida cotidiana, sabiendo que algunos de ellos

no son extensibles al conjunto de la población, pero teniendo en cuenta también que formar buenos lectores significa fomentar en la escuela todos esos usos en actividades significativas de lectura. Para que no se diga que esto es «muy teórico», permítame enumerar algunas tareas que se realizan en determinadas escuelas y que cumplirían con los requisitos de variedad y significatividad:

- Trabajar la prensa en la clase.
- Revisar las redacciones realizadas.
- Consultar diversas obras para una pequeña investigación.
- Organizar una sesión de lectura de poesía.
- Leer en silencio un texto y compartir las dudas e interrogantes que plantee.
- Realizar alguna tarea a partir de unas instrucciones.
- Fomentar la elección de libros de una biblioteca o rincón de lectura.
- Solicitar de los niños qué objetivos persiguen con la lectura de determinado texto.

Para terminar con esta revisión de objetivos, voy a referirme ahora a dos que son típicamente escolares, es decir, cuya frecuencia en la escuela es muy elevada, pero que muy rara vez pueden ser ejercitados fuera de ella.

Leer para practicar la lectura en voz alta

En la escuela este objetivo preside con gran frecuencia, incluso a veces con exclusividad, las actividades de enseñanza de lectura.

En síntesis, lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida. De hecho, todos estos requerimientos hacen que incluso para el alumno lo primordial de la lectura sea respetarlos, situándose en estos casos la comprensión en un nivel secundario. Sin embargo, a los objetivos señalados el profesor suele añadir el de comprensión, con lo que es frecuente que tras una actividad de lectura colectiva en voz alta, plantee preguntas sobre el contenido del texto para evaluar si lo comprendieron. Estamos ya entrando en el segundo objetivo que quería comentar, pero antes me gustaría hacer una reflexión.

Si se trata de comprender un texto, el alumno debería tener la oportunidad de leerlo con esa finalidad; entonces, lo que se impone es una lectura individual, silenciosa, que permite que el lector vaya a su ritmo y que está presidida por el objetivo «comprensión». No se puede esperar que la atención de los alumnos (especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje de lectura) pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien. Por tanto, no parece muy razonable organizar una actividad cuya única justificación es entrenar la lectura en voz alta para luego querer comprobar lo que se comprendió.

Por otra parte, es bien sabido, como ya hemos comentado, que leer con eficacia en voz alta *requiere la comprensión del texto*. En muchas aulas eso se soluciona haciendo que los niños lean en voz alta escritos cuyo contenido conocen aunque no los hayan leído previamente –por ejemplo, leyendo cuentos que conocen por tradición oral–. El problema estriba en que cuando esos textos y esos tipos de lectura se generalizan o se hacen exclusivos, los alumnos pueden ir construyendo una idea bas-

tante pintoresca acerca de la lectura: leer es decir en voz alta lo que está escrito en libros cuyo contenido ya conocíamos antes de empezar a leer. Probablemente, para usted, que es un lector experto, la lectura es una cosa bien distinta.

En cualquier caso, la lectura en voz alta es sólo un tipo de lectura, que permite cubrir algunas necesidades, objetivos o finalidades de lectura. La «preparación» de la lectura en voz alta, permitiendo que los niños hagan una primera lectura individual y silenciosa, previa a la oralización, es un recurso que a mi juicio debería ser utilizado.

Leer para dar cuenta de que se ha comprendido

Aunque cuando nos enfrentamos a un texto siempre estamos motivados por algún propósito, y éste suele implicar la comprensión total o parcial del texto leído, un uso escolar de la lectura, por otra parte muy extendido, consiste en que los alumnos y las alumnas deban dar cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo, o a través de cualquier otra técnica.

Es comprensible que los maestros y profesores procedan a evaluar si la comprensión ha tenido lugar, puesto que ésta constituye un objetivo que desean alcanzar. Sin embargo, como podremos analizar con detalle en el capítulo 7, cuando hablemos de las estrategias «después de la lectura», no es seguro que mediante una serie de preguntas/respuestas pueda evaluarse el hecho de la comprensión del lector. Algunas investigaciones (Rapahel, 1982; Winograd y Pearson, 1980) muestran que es posible responder preguntas de un texto sin haberlo comprendido globalmente.

Para lo que nos concierne en este apartado, hay que señalar que cuando la secuencia lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se generalizan también para los alumnos unos objetivos de lectura: leer para poder responder luego unas preguntas que planteará el profesor. Según las características de éstas –por ejemplo, si afectan a detalles del texto, a aspectos periféricos–, dicho objetivo puede entrar en abierta contradicción con el de construir un significado del texto, que paradójicamente es el objetivo que se pretende evaluar.

No estoy afirmando que no sea útil una secuencia como la descrita; simplemente quiero llamar la atención sobre el hecho de que requiere ser convenientemente planificada, y que, aun así, nos permite trabajar solamente determinados objetivos y aspectos de la lectura.

Una visión amplia de la lectura, y un objetivo general que consista en formar buenos lectores no sólo para el marco de la escuela, sino para la vida, exige mayor diversificación en los propósitos que la guían, en las actividades que la promueven y en los textos que se utilizan como medio para fomentarla.

Tres consideraciones para terminar.

- En primer lugar, en este apartado he señalado diferentes finalidades para la lectura; como es obvio, dentro de cada una de las categorías cabe una gran variedad de objetivos más concretos, que deben ser comprendidos por el lector, es decir, que en la situación de enseñanza deben ser acordados con él.
- En segundo lugar, como habrá usted percibido, al hablar de objetivos hemos hecho referencia, aunque de forma tangencial, al tema de los tipos de textos (ver capítulo 4). Es lógico que sea así, puesto que los diversos objetivos

suelen aplicarse mejor a unos textos que a otros, y, por otra parte, si tiene sentido leer distintos textos en la escuela es porque ello nos facilita el trabajo de determinados objetivos, que permiten aprender los distintos usos de la lectura. Sin embargo, no debería desprenderse de ello una asimilación total entre tipos de lectura/tipos de texto.

Aunque la literatura sea el tipo de texto ideal para experimentar el placer de leer, algunas personas disfrutan enormemente cuando encuentran un texto científico que les hace pensar. Y aunque lea usted una receta de cocina para seguirla y realizarla, esta lectura puede ir precedida de otra lectura mucho más selectiva (como la reseñada en el primer párrafo: buscar una información concreta) que le lleve a desechar aquellas recetas que requieren de la técnica del «baño de María»; o bien que su decisión vaya precedida de una lectura para buscar información general, que le habrá dado una visión general acerca de los distintos helados que podría preparar como postre.

- En tercer lugar, quiero recordar que siempre es necesario leer con algún propósito, y que el desarrollo de la actividad de lectura debe ser consecuente con dicho propósito. Si se lee por leer, no es adecuado andar luego planteando preguntas sobre lo leído –¿se imagina usted que eso le sucediera de forma sistemática después de ojear el periódico?–. Si luego hay que hacer un resumen de lo leído, los alumnos se beneficiarán de saberlo, porque van a leer de forma diferente. Claro que para hacer un resumen habrá que enseñarles, además, cómo se hacen...; de eso trataremos en otro capítulo.
- Por último, es necesario tener en cuenta que el propósito de enseñar a los niños a leer con distintos objetivos es que a la larga ellos mismos sean capaces de proponerse objetivos de lectura que les interesen y que sean adecuados. La enseñanza sería muy poco útil si, al desaparecer el maestro, lo aprendido no se pudiera usar. Conviene reflexionar sobre ello, pues si estamos de acuerdo en que en la escuela, el objetivo principal –la mayoría de las veces implícito– que preside las tareas de lectura es «contestar preguntas sobre el texto leído», y estamos de acuerdo también en que esta habilidad tiene pocas posibilidades de ser actualizada en situaciones habituales de lectura, no es de extrañar que lo que aprenden los niños en la escuela respecto de la lectura se circunscriba a algunos de los usos que aquella fomenta, y que su funcionalidad fuera de ella se vea muy mermada.

Activar el conocimiento previo: ¿qué sé yo acerca de este texto?

Lea, por favor, los siguientes ejemplos, extraídos de tres clases de segundo curso del primer ciclo de primaria. En las tres se utiliza el mismo libro para la lectura, aunque el texto es distinto en cada ocasión. En el primer ejemplo, se transcribe un fragmento de la tercera sesión en que los niños están leyendo –una parte cada día– el mismo texto. Los dos siguientes muestran lo que ocurre cuando se inicia un texto.

(Los niños están realizando un trabajo, relacionado con el libro de fichas, para saber qué es la planta del pie. Hay bastante ruido en el aula. M. (la maestra) pregunta quién no ha acabado la tarea, y algunos niños levantan la mano. M. indica que ya la acabarán después. Intenta poner orden, pide que escuchen, que no griten.)

M.: Oye... oye... por favor... empezar a leer... empezar... Empezar a leer bajito la 67... a continuación de lo que leímos ayer.

(Tras algunas intervenciones dirigidas a que los niños abran el libro por la página señalada, empieza a leer cada niño dos rayas del texto.) (C-3)

(M. Indica a los niños que van a hacer lenguaje.)

M.: Bien... como ya habíamos terminado el cuento... ¿qué cuento habíamos terminado, Eva?
Eva: El de Caperucita.

M.: El de Caperucita Roja. Hoy vamos a empezar un cuento nuevo.

Niños: El de los cerditos.

M.: El de Los tres cerditos. Vale, ahora nada más vamos a escuchar. Vamos ha escuchar... seguro que todos o casi todos -Mari Carmen, siéntate bien, por favor- nos sabemos el cuento de los tres cerditos, pero escuchadlo bien porque hay cosas que yo os voy a decir y que vosotros no habéis oído o no os acordáis, y después voy a hacer preguntas del cuento. ¿Queda entendido? Vale, pues ahora vamos ha empezar. Todos callados, ¿de acuerdo?

(M. Explica el cuento.)

(A-1)

(M. Está escribiendo la fecha en al pizarra, siguiendo el dictado de los niños.)

M.: Vamos a ver, sacad el libro de lectura y el libro de trabajo.

(Los niños los ponen encima de la mesa.)

M.: El cuento de Garbancito, más o menos conocemos todos de qué trata... ¿Quién explicaría un poco lo más importante del cuento, o lo más divertido, qué pasa con éste que se llama Garbancito? José, a ver, cuéntalo tú.

(José no responde. Otros niños levantan la mano. M. le indica a uno que lo explique.)

Niño 1: Que Garbancito nació muy pequeño y lo que pasa es que cuando... cuando iba a comprar, o sea, podían aplastarle, porque la gente no lo podía ver, y cantaba.

M.: ¿Y qué más?... ¿Quién sigue?... ¿Nadie más?... A ver, continúa (al mismo niño).

Niño 1: Entonces, cuando iba a la tienda, entonces la de la tienda no le veía y se subió a la mesa... y cuando fue Garbancito a su padre a llevarle la comida fue cuando se escondió en la col, vino la vaca, se comió la col y al Garbancito. Luego la madre le dio más coles a la vaca y se tiró un pedo y salió el Garbancito.

M.: Esto más o menos es el cuento de Garbancito. Hoy, entonces cada uno con su libro de lectura...

Niños: ¿Qué página?

M.: Yo os diré la página. Van a ser cuatro páginas, ¿eh? La 35, 35, 36 y 37 del libro de lectura... mirad lo que hay que hacer ahora. Olvidaros por ahora del libro de trabajo. Solamente el libro de lectura... lo vamos a leer, pero como que estamos en la biblioteca. O sea, cada uno tiene que leerlo olvidándose de que tiene boca, solamente...

Niño: ¡La cabeza!

M.: Con la cabeza, intentando darse cuenta de lo que dice el cuento, ¿eh?, lo más importante. Otra cosa que tenéis que hacer, sin apretar en el libro es, aquellas palabras que no sabéis lo que quieren decir, que no entendéis lo que quieren decir, las... les hacéis una rayita debajo, las subrayáis, y después, ya cuando lo acabemos todos de leer, preguntamos y buscamos lo que quiere decir si lo sabemos. Estar todos muy atentos porque luego hago yo preguntas, ¿vale?

(Los niños empiezan a leer en silencio, y subrayan algunas palabras. Preguntan a M. las que no saben leer.) (B-1)

Como podrá comprobar, suceden cosas distintas en las tres clases. Las diferencias residen, por supuesto, en el estilo o forma de hacer de cada maestro, y también, si atendemos a lo que aquí nos interesa, al grado de explicación de los objetivos de lectura que se les plantea a los niños (lo que ilustra lo que veíamos en el apartado «¿Para qué voy a leer?...») y a los recursos que se utilizan para ayudar a los niños a actualizar el conocimiento previo que les va a ser útil para entender el texto que tienen delante. Le puede parecer paradójico que para ejemplificar este último aspecto ofrezca fragmentos en los que los niños *ya conocen de antemano el contenido del texto que van a leer*. Luego revisaremos otros casos en que eso no ocurre, pero vale la pena que tenga en cuenta que hacer leer lo que ya se conoce es una práctica muy extendida. En cualquier caso, pasan cosas diferentes.

Así, en el ejemplo C-3, la única referencia que puede ayudar a los niños es la frase «a continuación de lo que leíamos ayer». La maestra ya había explicado el cuento a los niños en una sesión anterior, y se limita en las siguientes sesiones a señalar la página que corresponde.

Los dos ejemplos siguientes son también distintos. En ambos casos, los profesores dan por su puesto que los niños conocen los cuentos que van a leer, pero su actuación es muy diferente. Mientras que en A-1 la maestra explica con todo detalle el cuento -aproximadamente durante nueve minutos-, y tiene que hacer grandes esfuerzos para que los niños no la interrumpen, en el ejemplo B-1 el profesor pide a un niño que explique lo que sabe del cuento, con lo que los demás -si no la tenían ya- adquieren una información general acerca del mismo. Además, mientras que en A-1 el resto de la sesión se dedica a una secuencia preguntas/respuestas sobre lo explicado, en la B-1 se da una actividad de lectura silenciosa, seguida de otra en la que se clarifican las dudas que los niños encontraron. La sesión se cierra también con las habituales preguntas.

El tema del conocimiento previo es de gran importancia en este libro. De hecho, si usted no poseyera el conocimiento pertinente, no podría entenderlo, interpretarlo, criticarlo, utilizarlo, recomendarlo, desecharlo, etc. Pero si ya conoce todo lo que le voy a contando, o bien se aburre notablemente o bien tiene un gran espíritu de sa-

crificio, porque la gracia no estriba en saber lo que dice el texto, sino en saber lo necesario para saber más a partir del texto. Cuando un escrito ya es conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo.

Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado. Si ello no ocurre, y manteniéndonos ante un texto razonablemente redactado, puede ser debido a tres tipos de motivos (Baker y Brown, 1984):

- Puede ser que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto. Es lo que nos ocurre a los inexpertos cuando intentamos entender un documento legal enrevesado. En estos casos, o bien nos hacemos con el conocimiento necesario, o bien abandonamos el texto (o consultamos con un abogado).
- Puede ocurrir que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él. Por ejemplo, si usted lee el siguiente título:

«Características y funciones del epítome»

es posible que no sepa qué cosas de las que ya sabe le pueden ir bien para afrontar lo que se le avecina. Si previamente alguien le explica que le va a pasar un texto que tiene que ver con una teoría que pretende ofrecer criterios para secuenciar los contenidos de la enseñanza, va a poder aportarle al texto lo poco o lo mucho que conozca sobre el tema, no de los epítomes, sino de la secuenciación, de los contenidos escolares, etc.

- Por último, puede ocurrir que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor. Winograd (1985) señaló que las dificultades que según muchos profesores encuentran algunos alumnos para dilucidar la idea principal de un texto remite a que lo que ellos consideran esencial es distinto a lo que desde un punto de vista adulto –que puede incluir también el del autor– se considera fundamental.

Por ejemplo, en el caso A-1, tras la explicación de la maestra, ningún niño considera que lo más importante del cuento de los tres cerditos es la idea de que quien trabaja bien, y hace una casa fuerte, se beneficia de su trabajo, mientras que los que se dedican a cantar y a bailar después de hacerse una casita con cualquier cosa, en cuanto llega el lobo tienen verdaderos problemas. Por el contrario, lo que los niños encuentran más importante son varias cosas –para cada uno, una diferente–: que los cerditos no tengan comida, que el lobo sea demasiado grande para pasar por la chimenea, que la paja de la primera casita no aguante nada. Un niño llega a exasperar a la maestra preguntando insistentemente porque los cerditos se comen al lobo y no dejan participar del festín a la madre, que se quedó olvidada en la primera página del cuento.

En definitiva, parece necesario que ante la lectura, en la escuela, el profesor se plantee con qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que prevea que éste no va

a ser homogéneo. Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias..., por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee. Por lo demás, si la previsión del profesor es que un texto queda demasiado alejado de las posibilidades de los niños, tal vez deba pensar en sustituirlo o bien en articular algún tipo de enseñanza que les proporcione lo que necesitan. En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlo. En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado, aunque no hay ningún inconveniente en proceder a todo ello en un estilo más o menos informal.

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer

Se trata no tanto de explicar el contenido, como de indicarles a los alumnos su temática, intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa. Por ejemplo, si se va a leer un texto relacionado con los eclipses solares, el profesor puede aprovecharse del hecho de que buena parte de sus alumnos habrán visto por televisión el eclipse ocurrido en México en julio de 1991.

Puede considerarse que informar a los alumnos sobre el tipo de texto –o superestructura textual– que van a leer es también un medio de proporcionarles conocimientos que les van a resultar útiles para su tarea; como vimos en el capítulo anterior, saber que vamos a leer un cuento, un texto expositivo, una noticia o unas instrucciones nos permite situarnos ante la lectura. Por ejemplo, esta información va a orientar a los alumnos acerca de si se trata de un contenido real o de ficción; si nos informa de algo que ha sucedido recientemente o por si lo contrario describe hechos del pasado; si nos va a exponer determinados conceptos; si nos va a ayudar a saber cómo hacer algo.

En cierto sentido, cuando el profesor intenta dar algunas pistas a sus alumnos para abordar el texto, lo que hace se asemeja bastante a lo que Edwards y Mercer (1988) denominan «construir contextos mentales compartidos» para referirse a aquello que los participantes en una tarea o conversación comparten acerca de ella, y que puede asegurar una comprensión compartida al menos en sus rasgos generales. Al combinar esta información con los requerimientos –objetivos que se pretenden– de la lectura, el alumno lector posee, antes de iniciarla, un esquema o plan de lectura que le dice qué tiene que hacer con ella y qué sabe él y qué no sabe acerca de lo que va a leer.

2. Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo

Aunque variará mucho en función del texto que se trate de leer, el maestro puede hacer ver a los niños y niñas que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, los subtítulos, las enumeraciones (ya sea del tipo 1, 2,... o bien «En primer lugar... En segundo lugar...»), los subrayados, los cambios de letra, palabras clave y expresiones del tipo «La idea fundamental que se pretende transmitir...», «Un ejemplo de lo que se quiere decir...», «Los aspectos que se desarrollarán...», las intro-

ducciones y los resúmenes... etc., son aspectos que les ayudarán a saber de qué trata el texto.

En cada caso se tomarán los índices que se consideren más oportunos y puede ser de gran utilidad establecer una discusión sobre lo que el grupo sabe ya del texto. Esta estrategia se solapa con la que expongo a continuación, y con la que se dirige a la formulación de predicciones sobre el texto. Esto no es ningún problema; lo que se expone en este apartado, como en el resto del libro, son ideas que, contextualizadas en cada caso concreto, pueden ser útiles para fomentar la comprensión del texto, organizadas según una lógica –planteamiento general, estrategias antes, durante y después de la lectura–. No estamos ante un manual de instrucciones que haya de seguir «de pe a pa», ni en el que cada paso tenga valor tomado aisladamente.

3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema

Se trata aquí de sustituir la explicación del profesor que se proponía en el punto 1 por la de los alumnos. Esta explicación será tanto más útil cuanto más habituales sean en la clase las actividades que se proponen en 1 y 2, que funcionarán como modelos para la actuación de los niños y las niñas.

Es habitual que los alumnos, sobre todo si son pequeños, expliquen aspectos o experiencias propias sobre el tema cuya relación puede ser muy evidente para ellos, pero difícil de establecer para el resto de los mortales. El siguiente ejemplo está tomado de una clase de primer curso de tercer ciclo de primaria en la que los niños y la maestra, antes de leer un texto titulado *Los medios de transporte*, exponen sus conocimientos acerca del tema:

(Las últimas intervenciones han intentado establecer las diferencias entre los autobuses y los autobuses. Eva pide hablar con insistencia.)

Eva: Que... cuando van por ejemplo de excursión, como van los niños, ¿no?, cuando van a ver algún sitio, van de dos en dos, porque sino se pueden perder.

M.: (aparentemente sorprendida): A ver, Eva, dime qué relación guarda con lo que estamos tratando el hecho que los niños vayan de dos en dos para no perderse.

Eva: (No contesta.)

M.: A ver, seguimos... Cristina.

Cristina: Que yo... que yo, bueno y mi padre, fuimos un poco lejos y allí hay un campo y paseamos por allí, y entonces nos resbaló el coche y ¡de poco nos caímos a un barranco!... Y que de estos automóviles que hemos dicho, el que hace más ruido es la moto, y los que tienen cuatro ruedas son el coche, el carro y el patinete... Dos ruedas... mmm... dos ruedas tienen la moto y la bici.

(B-1. Experiencias)

En este fragmento puede observarse que Eva y Cristina no pueden resistir la tentación de explicar algunas experiencias o preocupaciones que les sugieren «Los medios de transporte»; Cristina parece darse cuenta de que tiene que decir algo más relacionado con esos medios y entonces describe algunas de sus características. Dado que secuencias parecidas a la expuesta se dan con frecuencia cuando se deja que los

alumnos hablen, (y esto es fundamental para que asuman un papel activo en su aprendizaje) es importante el papel del profesor para reconducir las informaciones y centrarlas alrededor del tema que nos ocupa.

Cooper (1990) señala que la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, pero simultáneamente advierte del peligro de que si no es acertadamente conducida, puede desviar de la temática o aspectos principales de la lectura, cansar a los alumnos o no proporcionarles organizadores claros. En opinión de este autor, que comparto, es fundamental que tras la discusión –breve y centrada–, se sinteticen los aspectos más relevantes, que ayudarán a los niños a afrontar el texto.

Establecer predicciones sobre el texto

Aunque toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto, nos vamos a ocupar aquí de las predicciones que es posible establecer antes de la lectura. Para establecer predicciones nos basamos en los mismos aspectos del texto que antes hemos retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por su puesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.

Transcribo a continuación un fragmento de una sesión de lectura de una clase de primer curso de ciclo medio de primaria en la que los niños van a leer un texto titulado «Las sopas de ajo». (A propósito, sin mirar más abajo, ¿qué piensa usted que va a encontrar en ese texto? ¿De qué va a hablar? Vea luego si sus predicciones se cumplen.)

(Los niños tienen el libro abierto todos por la misma página.)

M.: A ver... escuchad un momento. Aún no lo empezamos a leer. No empezamos a leer porque antes tenemos que pensar un poco mirando sólo el título, ¿eh? A ver... si miramos el título... este título de «las sopas de ajo»... ¿de qué nos hablará esta historia?

Varios niños: ¡De una sopa de ajo! (Algunos hacen muestras de asco.)

M.: De una sopa de ajo que no sabemos de quien será ni qué pasa, ni nada... ¿Y si miramos el dibujo? Mirando el dibujo...

(Muchos niños empiezan a hablar simultáneamente. M. impone silencio y pide a una niña su opinión.)

Marta: Pues hablará... de un señor y una señora que viven en una masía y que...

M.: ¿Y qué? ¿Qué comen? ¿Pollo a la cazuela?

Marta: ¡No! Comen sopa de ajo.

M.: Puede ser... no lo sabemos, ¿eh? A ver David.

David: Un señor que vive en una casa de una señora y la señora le prepara sopa de ajo.

M.: También puede ser...

Otro niño: Unos señores que son viejos y que casi siempre van comiendo sopas de ajo y tienen una masía.

M.: Puede ser. No lo sabemos. ¿A alguien se le ocurre otra cosa que pueda ser esto? A ver, di.
 Una niña: Un matrimonio que viven en una casa de payés y que normalmente toman ajos.
 M.: Bueno, esto es lo que nos parece viendo el título y el dibujo. Pues ahora, en silencio, todos lo leéis y a ver si es verdad que toman sopas de ajo. Primero lo leeremos una vez cada uno entero, y luego en voz alta a ver si es verdad que todo esto que hemos dicho pasa en esta historia.

(Los niños leen el texto en silencio.)

¿Qué tal? ¿Sus predicciones se parecían a las que formularon los niños? ¿Se ajustaban al contenido de la historia? Volveremos a hablar del tema de las predicciones en el curso de la lectura en el capítulo siguiente. Por el momento, me gustaría hacer unos breves comentarios respecto al ejemplo que acaba usted de leer.

En primer lugar, y aunque desgraciadamente el ambiente de una clase es muy difícil de describir en un ejemplo tan concreto como este, destaca el hecho de que los niños y niñas se arriesgan a formular sus predicciones abiertamente. Esto es muy importante. Formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, pues por definición no implican exactitud de lo predicho o formulado. Para correr riesgos es necesario estar seguros de que se pueden correr, es decir, de que uno no va a ser sancionado por aventurarse. Pero por otra parte, el ejemplo ilustra que las predicciones que hacen los alumnos y las alumnas nunca son absurdas, es decir, que con la información disponible –título e ilustraciones– formulan unas expectativas que, aunque no se cumplen, bien podrían cumplirse; es decir, que aunque no son exactas, sí son ajustadas.

Un segundo aspecto que quería resaltar tiene a la maestra como protagonista. ¿Se ha fijado en lo que hace? No se limita a suscitar las predicciones de los niños; además, todo el tiempo les hace ser que son eso, predicciones, que pueden ser, pero que no se sabe, *en este momento*, si las cosas son como las imagina el grupo o de otro modo. Por eso, cuando induce a los alumnos a leer, les indica que «*con la lectura van a ver si es cierto todo lo que han dicho*». Ahí les da un objetivo claro, y contribuye a convertir en significativa la actividad que van a realizar los niños. Esto es bastante diferente de «*leed la página 36*», ¿no cree?

El último comentario concierne a los niños, y se desprende directamente de lo anterior. En esta secuencia, los niños devienen protagonistas de la actividad de lectura, no sólo porque leen, sino porque hacen de la lectura algo suyo –qué pienso yo, hasta qué punto mi opinión es correcta–. Aprenden que sus aportaciones son necesarias para la lectura, y ven en ésta un medio para conocer la historia y para verificar sus propias predicciones.

Las predicciones pueden suscitarse ante cualquier texto. Cuando nos encontramos con una narración o con una poesía puede ser más difícil ajustarlas al contenido real, y por ello es importante ayudar a los niños a utilizar simultáneamente distintos índices –títulos, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, etc.– así como los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resolución. Considero fundamental trabajar esta estrategia con otros tipos de texto, como por ejemplo la noticia. A diferencia de lo que ocurre con los textos narrativos, los titulares de las noticias suelen ajustarse perfectamente al contenido al que sirven de encabezamiento,

to, y proporcionan en general bastante información sobre él (aunque con alumnos mayores pueden trabajarse también titulares sensacionalistas, como medio para adquirir una lectura crítica). Los alumnos verán cómo a partir del titular sus expectativas suelen cumplirse, total o parcialmente, lo que contribuye a que adquieran seguridad.

Otro caso lo constituyen los textos expositivos (es decir, las distintas estructuras expositivas que veíamos en el capítulo anterior). Los títulos, ahí, no suelen llamar a engaño, pero muchas veces resultan de difícil comprensión para los niños. No es casualidad. En no pocas ocasiones, un texto expositivo nos introduce en un tema para nosotros desconocido (recuerde el caso de «Características y funciones del epitome»). Con todo, es bueno que los alumnos reflexionen sobre dichos títulos, pues ello les da ocasión no sólo de saber lo que saben, sino también aquello que no conocen, y les permite orientar la actividad de lectura.

En estos textos, en los que suelen ser frecuentes los subtítulos para apartados, los subrayados y cambios de letra, las enumeraciones y las expresiones que se utilizan para marcar aquello de lo que se va a tratar (recuerde las claves que identificábamos en los cinco tipos de estructuras expositivas), las predicciones de los alumnos no deberían limitarse a los títulos, sino tener en cuenta todos estos índices como medio para predecir y para actualizar el conocimiento previo necesario. Para cerrar este apartado, reproduzco el título y los subtítulos de un capítulo de una enciclopedia temática que dedica uno de sus libros a «La modernización de Barcelona»*.

2. Barcelona: de la Ciudadela a los Juegos Olímpicos.
 La Ciudadela y la ciudad tradicional (siglo XVIII).
 Las reformas de la ciudad tradicional (primer tercio del s. XIX).
 La demolición de las murallas (1841-1856).
 El Plan Cerdà y los proyectos de una gran ciudad.
 La construcción del Ensanche y los equipamientos urbanos.
 Sexenio revolucionario y parque de la Ciudadela.
 La conexión entre Barcelona y los pueblos del Plan.
 La exposición Universal de Barcelona del 1888.
 De la agregación de los pueblos del Plan a los Juegos Olímpicos del año 1992.

Como puede comprobarse, sólo con la lectura del título y los subtítulos puede hacerse uno la idea de lo que va a encontrar en el texto, idea que incluye tanto una delimitación temporal como una primera cronología. A partir de estos enunciados, pueden formularse algunas predicciones; por ejemplo:

- En el texto se va a explicar cómo eran las murallas.
- En la Ciudadela no siempre ha existido el parque Zoológico (en la actualidad, se encuentra ubicado en el parque que lleva aquel nombre).

* Adaptado al castellano de la edición original en catalán.

BOLADERAS, J.; FARRÀS, P.; MESTRE, J. (1990): *L'Exposició Universal de 1888. La modernització de Barcelona*. Barcelona. Graó (BC núm. 44).

- En Barcelona hubo una revolución.
- Se implantaron líneas de transporte para conectar Barcelona con otros pueblos.
- Etcétera.

Por otra parte, mediante la información que se proporciona, podemos ver algunos de los hitos más importantes acerca de la modernización de la ciudad en el período de que se trata, y a la vez nos hacemos conscientes de que sabemos cosas acerca de algunos y desconocemos otras. Esto nos puede llevar a la estrategia que describo a continuación.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

En general, en las escuelas y centros docentes, se habla mucho (unos dos tercios del tiempo), los profesores tienen a su cargo otros dos tercios del habla; finalmente, dos tercios de ésta están compuestos por preguntas y explicaciones (es lo que se llama «regla de los dos tercios» citado en Edwards y Mercer, 1988). Atendiendo a esta regla y a lo que nos indican distintas investigaciones sobre la lectura, puede afirmarse que en su enseñanza los profesores dedican la mayor parte de sus intervenciones a formular preguntas a sus alumnos, y éstos, lógicamente, se dedican a responderlas, o al menos a intentarlo. Sin embargo, alguien que asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje es alguien que no se limita a contestar las preguntas que se le plantean, sino que también puede interrogar y interrogarse él mismo.

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Además, así se dotan de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer. El profesor, por su parte, puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación.

En general, las preguntas que pueden sugerirse acerca de un texto guardan estrecha relación con las hipótesis que pueden generarse sobre él y viceversa. Si las considero en un apartado distinto es por el hecho de que no son asimilables. Por ejemplo, en el fragmento sobre «Las sopas de ajo», cada una de las predicciones sugiere la pregunta acerca de si esa predicción se cumple o no; pero también podemos formularnos otro tipo de preguntas: ¿Va a proporcionarse en el texto, además de la historia, la receta que se utiliza para hacer sopas de ajos? ¿Ocurre toda la historia en la casa de payès?

Puede ser útil que a partir de las predicciones, e incluso al margen de ellas, se planteen algunas preguntas concretas a las que se quisiera encontrar respuesta mediante la lectura. Cassidy y Baumann (1989) afirman que estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión. Es importante que se tenga en cuenta que las preguntas que puedan generarse deben re-

sultar acordes con el objetivo general que preside la lectura del texto. Si lo que interesa es una comprensión general del texto, los interrogantes no deberían dirigirse a detalles o informaciones precisas, al menos en un primer momento. Nada impide que una vez que se ha conseguido el primer objetivo puedan plantearse otros nuevos.

A este respecto, conviene resaltar que la propia superestructura de los textos (el hecho de que se trate de una narración o de una exposición en sus distintas modalidades) y su organización ofrecen una serie de pistas que pueden ayudar a formular y a enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto. Voy a considerar «pregunta pertinente» aquella que conduce a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental (según los objetivos con que se aborde). Numerosas investigaciones (Beck y otros, 1979; citados por Pearson y Gallagher, 1983) han constatado que las preguntas que se dirigen a los profesores o las que plantean los materiales y guías didácticas suelen enfocar indistintamente aspectos esenciales y detalles poco importantes sin observar ninguna progresión. Este hecho, según los autores, es responsable de que los niños no aprendan estrategias que les ayuden a desbrozar los textos en función de criterios de importancia (*la idea principal*; ver capítulo 7).

Sin embargo, la organización interna de un texto ofrece algunas claves que permiten establecer un conjunto de cuestiones cuya respuesta ayuda a construir el significado del texto. Cooper (1990), a partir de los elementos del texto narrativo, sugiere los siguientes interrogantes:

«Escenario

¿Dónde ocurre esta historia?

¿En qué época tiene lugar esta historia?

Personajes

¿De qué trata la historia?

¿Cuáles eran los personajes de la historia?

¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia?

Problema

¿Tenían algún problema los personajes de la historia (personas/animales)?

¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?

Al escuchar esta historia ¿qué os parece que pretendían los personajes?

Acción

¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?

Resolución

¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?

Tema

¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?

¿Qué lecciones pueden extraerse de esta historia?» (Cooper, 1990; p. 343)

Por su puesto, las preguntas concretas pueden variar; lo importante es que afecten a los componentes esenciales del texto. Cuando se trate de un texto expositivo, también su organización permite orientar en cuanto a la información que va a aportar y, en consecuencia, ayuda a que las cuestiones que previamente a la lectura se formulen afecten a su contenido esencial.

Ante un texto fundamentalmente descriptivo, las preguntas pertinentes irán orientadas hacia los aspectos que el autor informa respecto del tema que describe. En los restantes tipos de texto (agrupador, causal, aclaratorio y comparativo), los indicadores y palabras clave ofrecen pistas para orientar la comprensión y para generar preguntas pertinentes con relación a ellos. Así, en un texto de tipo agrupador, nos preguntaremos cuáles son las funciones, características, rasgos, etc., que en él se exponen acerca del tema. Cuando se trate de un texto causa/efecto, los interrogantes se referirán a los hechos o problemas que se presenten en el texto y en los efectos que producen. En un escrito aclaratorio, deberemos preguntarnos por los problemas que plantea y por las soluciones que se brindan. Por último, una exposición comparativa nos conducirá a interrogarnos sobre las semejanzas y diferencias entre hechos o conceptos que se exponen en el texto.

Si plantease algunas preguntas sobre lo que se va leer ayuda a mejorar la comprensión –de hecho, siempre nos planteamos alguna pregunta, aunque sea inconscientemente o tan general como «¿me va a gustar?»–, esta estrategia es fundamental cuando lo que se pretende es aprender a partir de la lectura de textos. Por ejemplo, el índice del capítulo sobre «La modernización de Barcelona», que antes veíamos que nos informa acerca del contenido que vamos a encontrar –lo que contribuye a que activemos nuestros conocimientos sobre él–, nos permite hacer algunas predicciones como las mencionadas, y a la vez puede ser que nos plantee determinadas preguntas: ¿Qué ocurrió concretamente en el denominado «sexenio revolucionario»? ¿Hasta qué punto el Ensanche que tenemos hoy es como el que se había planteado? ¿Qué supuso la Exposición Universal de 1888 para una ciudad como Barcelona? ¿En qué puede parecerse y en qué no a la que puede suponer para Sevilla la Expo 92? Muchas de estas preguntas van a ser inducidas por el profesor o cuando menos negociadas con los alumnos; es importante que los puedan plantearlas, que sean recogidas, y si es necesario, reconvertidas, para que funcionen como retos para los que estudiar y comprender constituyan medios que permitan afrontarlos.

Para lograr este objetivo, como cualquier otro relacionado con la comprensión de lo que se lee, es necesario que los alumnos escuchen y comprendan las preguntas que se plantean sus profesores ante los distintos escritos que tratan de leer, y que constaten que la lectura permite responderlas. De forma paulatina, ellos podrán plantear sus propios interrogantes, lo que significa autodirigir su lectura de manera eficaz. Se darán cuenta, además, de que distintos textos sugieren distintos interrogantes a distintas personas, lo que contribuye a que comprendan adecuadamente tanto la importancia de los textos –y el hecho de que diferentes estructuras textuales contienen informaciones diversas– como la importancia del lector, de su papel activo ante la lectura y de todo lo que ella aporta (conocimientos, expectativas, interrogantes, etc.).

Por último, déjeme apuntar todavía que generar preguntas sobre el texto es una estrategia que puede practicarse a muy distintos niveles de lectura –como, por otra parte, ocurre con casi todas ellas–. Se puede fomentar la comprensión de narraciones enseñando a los niños a quienes se les leen (porque todavía no saben leerlos ellos) a centrar su atención en las cuestiones fundamentales, como sugirió Cooper (1990), en la dirección de las «actividades de escucha estructurada» propuestas por Choate y

Rakes (1989). Se puede utilizar, también con niños pequeños, textos expositivos, ilustrados, adecuados a su nivel que les familiaricen desde el inicio con la diversidad que caracteriza el universo de lo escrito, y con la multiplicidad de estrategia de que disponemos los lectores expertos para construir significados adecuados.

Conclusión

En este capítulo he intentado explicar aquello que puede hacerse antes de la lectura para mejorar la comprensión de los niños y de las niñas. Me gustaría ahora reflexionar brevemente sobre algunos aspectos relacionados con este tema.

Las estrategias revisadas –motivar a los niños, dotarles de objetivos de lectura, actualizar su conocimiento previo, ayudarles a formular predicciones, fomentar sus interrogantes– se encuentran, como ya habrá visto, estrechamente relacionados, de tal modo que unas suelen llevar a las otras. De hecho, lo natural es que cuando se presenta un texto y se tiene la intención de hacer un trabajo previo sobre él, aparezcan mezclas, sin que a veces se esté muy seguro de si se están planteando interrogantes o formulando predicciones.

En mi opinión, esto no debería suponer ningún problema. Lo fundamental es entender *para qué* se enseñan estas estrategias, u otras, lo que conduce a su uso racional, a que se las vea como medios más que como fines, y a la progresiva interiorización y utilización autónoma por parte de los alumnos. Aunque ya lo he dicho otras veces, déjeme insistir sobre la necesidad de ubicarlas y contextualizarlas en cada situación concreta, y en el rechazo de considerar que se trata de una secuencia fija, estática, que fuera necesario aplicar.

Con relación al alumno, todo lo que pueda hacerse antes de la lectura tiene la finalidad de:

- Suscitar la necesidad de leer, ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés.
- Convertirle en todo momento en un *lector activo*, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura (después veremos que también durante ella y después de ella), aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes.

Por lo que se refiere al proceso mismo en que las estrategias «antes de la lectura» se actualizan, vale la pena recordar lo que dijimos en el capítulo 4 respecto de su enseñanza. Creo que considerar dicho proceso como algo compartido entre el profesor y los alumnos –y entre los alumnos– es la única posibilidad que se ofrece para que la enseñanza de estrategias sea significativamente comprendida por los alumnos, y por lo tanto funcional para ellos. Diversificar situaciones, de tal modo que permitan que tanto el profesor como los alumnos hagan sus aportaciones a la lectura, que puedan negociar los objetivos que con esta pretenden conseguir, pero sin olvidar que esto requiere que el propio profesor «enseñe su proceso» a los alumnos, es una con-

dición para que a la larga –o a veces, sorprendentemente a la corta– los alumnos puedan asumir aquel papel activo de que antes hablábamos.

Si leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, antes de la lectura (antes de que sepan leer y antes de que empiecen a hacerlo cuando ya saben) podemos enseñar a los alumnos estrategias para que esa interacción sea lo más fructífera posible. Lo que pretendía este capítulo, sin ánimo de exhaustividad, era facilitar el análisis y la comprensión de las distintas posibilidades que tenemos para conseguir este propósito. A usted le toca ahora decidir si se ha conseguido, teniendo en cuenta justamente lo que decía al principio de la frase, que leer y, por su puesto, comprender, es fruto de la interacción entre este texto y su lector.

6

Construyendo la comprensión... Durante la lectura

Hasta ahora hemos visto algunas estrategias que fomentan la comprensión de los textos porque permiten situar al lector convenientemente pertrechado ante la lectura y le conducen a asumir ante ella un rol activo. Sin embargo, el grueso de la actividad comprensiva –y el grueso del esfuerzo del lector– tiene lugar durante la lectura misma, cosa que ya habrá podido usted comprobar. En este capítulo, tras recordar sucintamente en qué consiste el proceso de lectura, nos ocuparemos de la enseñanza de estrategias que tienen lugar durante dicho proceso, ya sea para ir construyendo una interpretación plausible del texto, ya sea para ir resolviendo los problemas que aparecen en el curso de la actividad.

¿Qué pasa cuando leemos? El proceso de lectura

En este apartado se trata de recordar brevemente lo que ya dijimos del proceso de lectura en el primer capítulo. En él dejamos establecido que la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto. Comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce de forma sucinta su significado global (Van Dijk, 1983). Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto de lo que se puede considerar en un momento dado – para unos objetivos concretos– como secundario.

Así, para que el lector sea efectivamente un lector activo que comprende lo que lee, es necesario que pueda hacer algunas predicciones ante el texto que tiene delante; veíamos también que algunas características del texto –la superestructura o tipo de texto, su organización, algunas marcas, etc.– así como los títulos, las ilustraciones que a veces los acompañan, y las informaciones que el profesor, otros alumnos y el propio lector aportan, constituían el «material» sobre el que se generaban dichas hipótesis o predicciones. Estas predicciones, anticipaciones o como se las quiera llamar, deben encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidas por otras.

Cuando la encuentran, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión.

Un aspecto esencial a lo largo de todo el proceso tiene que ver con el hecho de que los lectores expertos no sólo comprendemos, sino que además sabemos cuándo no comprendemos, y por lo tanto, podemos llevar a cabo acciones que nos permitan solucionar una posible laguna de comprensión. Esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, y sólo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz (recuerde el ejemplo de Inés –capítulo 1–: la niña que no comprendía y no se daba cuenta de ello). Aunque sea a un nivel inconsciente, los lectores, a medida que leemos, predecimos, nos planteamos preguntas, recapitulamos la información y la resumimos, y nos encontramos alerta ante posibles incoherencias o desajustes. Es un proceso que se da, además, de forma constante pero que a veces no se da: cuando no se aprende a leer de forma adecuada. En esos casos, la lectura no puede servir a ninguno de los propósitos que la mueven, es decir, es inútil, no es funcional, no es lectura.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender... en definitiva, que asista a un proceso/modelo de lectura, que les permita ver las «estrategias en acción» en una situación significativa y funcional.

En lo que resta del capítulo nos ocuparemos no tanto del «modelado» cuyas características aparecieron en los capítulos 4 y 5, cuanto de las situaciones de enseñanza compartida articuladas alrededor de las estrategias enunciadas.

Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida

Leer es un procedimiento, y al dominio de los procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esta razón, no es suficiente –con ser necesario– que los alumnos y alumnas asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, cómo las verifica, en qué índices del texto se fija para lo uno y lo otro, etc. Hace falta, además, que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, además, que eso es lo necesario para obtener unos objetivos determinados.

En este apartado voy a ocuparme de la lectura como actividad compartida –aunque todo lo que se propone en este libro antes de la lectura, durante ella y después reposa en una conceptualización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje como situaciones conjuntas, dirigidas a compartir el conocimiento– en la que se

aprende a utilizar toda una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma. Remitiéndonos a lo que en el capítulo 4 se afirmaba respecto de la enseñanza de la lectura, vamos a hablar del traspaso de determinadas estrategias en el curso de tareas de lectura compartidas.

Me gustaría, antes de continuar, hacer una observación. Sería incorrecto que al leer en este libro que el maestro muestra lo que hace, que hay unas actividades compartidas, y que luego se da un uso autónomo de estrategias, el lector sacara la conclusión de que existe una secuencia temporal tal que hasta que el alumno sea totalmente competente en cada una de estas fases, no se puede pasar a la siguiente. Esto implicaría también que una vez que se pasa a la consecutiva, la anterior es abandonada. Las cosas, a mi modo de ver, son más dinámicas, y las fases de las que vamos hablando se suceden en diferentes situaciones de lectura de complejidad diversa. Tal vez en determinados momentos la demostración del modelo del profesor sea más necesaria, y en otros se pueda omitir. O tal vez, en niveles elevados, su intervención se limite a acordar los objetivos de lectura con los alumnos. Lo importante es pensar que, por una parte, los alumnos y alumnas *siempre* pueden aprender a leer mejor mediante las intervenciones de su profesor; y, por otra parte, que *siempre*, al nivel adecuado, deberían poder mostrarse y encontrarse competentes mediante actividades de lectura autónoma. A veces esa competencia se actualizará leyendo el nombre de un compañero en la percha correspondiente o el título de un cuento que antes se ha trabajado; más adelante, en textos narrativos y expositivos de complejidad creciente.

En este contexto, las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos. (A los aspectos de evaluación me referiré, aunque brevemente, en el capítulo 8.)

Existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes (Palincsar y Brown, 1984):

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Como puede verse, de lo que se trata es de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y que se implique en un proceso activo de control de la comprensión (ver capítulo 1).

Algunos autores (por ejemplo, Cassidy Schmitt y Baumann, 1989) señalan otras estrategias, como «evaluar y hacer nuevas predicciones» y «relacionar la nueva información con el conocimiento previo», cuyo interés es evidente. Sin embargo, en mi

opinión, estas estrategias, pueden ser incluidas en una lectura amplia de las anteriormente mencionadas, por las que las consideraré integradas en ellas. En síntesis, de lo que se trata es de que el alumno sea un lector activo, que construye una interpretación del texto a medida que lo lee. Las estrategias concretas, antes enunciadas, han sido ya comentadas con detenimiento o lo serán a lo largo de este capítulo y los siguientes, dado que a parecen durante la lectura, pero también antes y después de ella. Por consiguiente, voy a limitarme aquí a considerar los aspectos relativos a su enseñanza. En conjunto, estas estrategias se aplican a la lectura propiamente dicha, durante la cual tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector, y están pensadas para que éste pueda regular su comprensión. Su enseñanza no puede realizarse, pues, al margen de la actividad de leer, sino en lo que vamos a llamar *tareas de lectura compartida*.

La idea que preside las tareas de lectura compartida es, en realidad, muy simple: en ellas, el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura, y de implicar a los demás en ella. Esto es lo que proponen Palincsar y Brown (1984) en su modelo de enseñanza recíproca que tuvimos ocasión de comentar en el capítulo 4. En estas tareas se da de manera simultánea, una demostración del modelo del profesor y una asunción progresiva de responsabilidades por parte de los alumnos en torno a cuatro estrategias fundamentales para una lectura eficaz*.

Se trata de que el profesor y los alumnos lean en silencio (aunque también puede hacerse una lectura en voz alta) un texto, o una porción del texto.

Tras la lectura, el profesor conduce a los alumnos a través de las cuatro estrategias básicas:

- Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Más tarde formula a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
- Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro «responsable» o moderador.

En las tareas de lectura compartida, resumir –tal vez sería más adecuado hablar aquí de recapitulación– se entiende como exponer sucintamente lo leído. Clarificar dudas se refiere a comprobar, preguntándose uno mismo, si se comprendió el texto. Con el autocuestionamiento se pretende que los alumnos aprendan a formular preguntas pertinentes para el texto de que se trate. La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector.

* En el anexo se ofrece un ejemplo –no un modelo– de la forma que puede tomar una actividad de lectura compartida.

La secuencia que acabo de describir puede y debe tener múltiples variantes; además, aunque aquí estamos hablando de estrategias durante la lectura, déjeme recordar que su eficacia se va a ver muy mermada si todo el proceso no está guiado por las estrategias previas (ver capítulo 5). Cuando los alumnos estén acostumbrados a trabajar así, y tal vez como paso previo a la lectura individual y autónoma, pueden organizarse situaciones de pequeño grupo o parejas en las que por turnos cada participante asuma el papel director. También deberían establecerse situaciones en que sea el profesor quien lee individualmente de esta forma con algún alumno.

Sería útil plantear también variaciones en la secuencia de la misma, alterando su orden (preguntar, clarificar, recapitular, predecir). Una manera de implicar más a los participantes puede consistir en que ellos formulen a su vez preguntas para ser respondidas por todos tras la lectura; o bien que planteen sus dudas y confusiones; o que elaboren un pequeño resumen, individualmente o en parejas, para contrastar y enriquecer el que realiza el «responsable». En otro sentido, y según los objetivos que presidan la lectura (por ejemplo, leer para aprender), la secuencia general podrá adaptarse al propósito establecido. En este caso concreto será necesario que todas las estrategias se dirijan a comparar y relacionar el conocimiento previo con la información que el texto aporta (mediante la formulación de preguntas, contraste de predicciones –utilizando los índices que se consideren adecuados– la clarificación de dudas e interrogantes, el surgimiento de nuevas dudas y la constatación de lo que se ha aprendido y lo que todavía no se sabe).

En cualquier caso, lo recomendable no es seguir una secuencia fija y estática tal cual, sino adaptarla a las diferentes situaciones de lectura, a los alumnos que participan en ella y a los objetivos que la presiden. Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión –anticipación, verificación, autocuestionamiento...– no es suficiente con explicarlas; es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida, como antes explicaba, deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor («¿De qué creéis que va a hablar este texto? ¿Quién puede explicar qué es la Petrología? ¿Hay alguna cosa que no comprendáis? En síntesis, como habéis leído, esta leyenda nos habla de...») a manos del alumno.

No existen recetas exactas para hacer esto, pues las situaciones de lectura pueden ser muy variadas, tanto si se comparan las que se dan en diferentes aulas y niveles, como si se comparan, dentro de un mismo grupo, las que están guiadas por propósitos distintos y/o las que utilizan textos de diversa complejidad. Sólo el maestro o profesor puede evaluar qué puede pedir y qué no a sus alumnos, así como el tipo de ayuda que éstos van a necesitar. Para ello, es imprescindible que planifique adecuadamente la tarea de lectura, y que se dé la posibilidad de observar a sus alumnos, como medios para ofrecer los retos y los apoyos que les van a permitir avanzar. Es fundamental también que las tareas de lectura compartida, cuyo objetivo es enseñar a los alumnos a comprender y a controlar su comprensión, se encuentren presentes en la lectura desde los niveles iniciales, y que los alumnos se acostumbren a resumir, a plantear preguntas, a resolver problemas desde que pueden empezar a leer algunas frases, e incluso antes, cuando asisten a la lectura que otros hacen para ellos.

De esta forma, aprenderán a asumir un rol activo en la lectura y en el aprendizaje. (En el anexo se ofrece también un ejemplo de lectura de cuentos para la educación infantil susceptible de contribuir a la implicación activa de los niños).

Se dará usted cuenta de que las tareas de lectura compartida pueden presentar una enorme variedad, y que en este aspecto podemos considerarlas bastante distintas de la secuencia frecuentemente instalada en la escuela (lectura colectiva en voz alta-sesión de pregunta/respuesta-actividad de extensión). En lo que más difieren es en el hecho de que en esta secuencia simplemente *no se enseñan explícitamente estrategias que puedan ser utilizadas en el proceso de lectura*. Las tareas de lectura compartida, por el contrario, están pensadas no sólo para que se enseñen estas estrategias, sino para asegurar, con los andamios necesarios, que los alumnos pueden ir utilizándolas con competencia. Por esta razón prefiero hablar de «lectura compartida» que de «lectura dirigida», un término que encontrará con profusión en las publicaciones sobre el tema.

En las propuestas de «lectura dirigida» (Cassidy Schmitt y Baumann, 1989; Cooper, 1990; Smith y Dahl, 1989, entre otros), se asume que es el profesor quien invita a los alumnos a resumir en determinados puntos, quien les induce a evaluar sus predicciones y a volver a predecir, quien les conduce a plantearse preguntas... Incluso, en estas propuestas se utiliza un estilo bastante directo: «Explique a los alumnos que... Digan a los estudiantes... Diga a sus alumnos...». Las recomendaciones de las propuestas, por otra parte, no difieren de las que hemos ido viendo en este capítulo y en los anteriores. La principal divergencia se encuentra en la atribución exclusiva o casi exclusiva de responsabilidad al profesor.

Por lo que hemos comentado con anterioridad, es necesario que los alumnos comprendan, y usen comprendiendo, las estrategias señaladas. Desde mi punto de vista esto sólo es posible en tareas de lectura compartida, en las que el lector va sumiendo progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso. No hay ningún inconveniente en que al principio, o en textos muy complejos, la actividad de lectura compartida se asemeje más a una actividad de lectura dirigida, en el sentido expuesto en el párrafo anterior; al contrario, ya hemos convenido en otros apartados en que puede ser muy útil y necesario para los alumnos asistir al modelo del profesor. Pero aquéllos no deberían convertirse nunca en «participantes pasivos» de la lectura, es decir, en alumnos que responden a las demandas, que actúan, pero que no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias o de cualesquiera otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente

Cuando los alumnos leen solos, en clase, en la biblioteca o en su casa, ya sea con el objetivo de leer por placer, ya sea para realizar una tarea por la cual es necesario leer, deben poder utilizar las estrategias que están aprendiendo. De hecho, este

tipo de lectura, en la cual el propio lector impone su ritmo y «trata» el texto para sus fines, actúa como una verdadera evaluación para la funcionalidad de las estrategias trabajadas. Es por ello, y porque éste es el tipo más verdadero de lectura, que las situaciones de lectura independiente deben ser fomentadas en la escuela.

Además de fomentar la lectura independiente por el placer de leer, la escuela puede proponerse el objetivo de promover, en tareas de lectura individual, el uso de determinadas estrategias. En este caso, se le pueden proporcionar al alumno materiales preparados con el propósito de que practique por su cuenta algunas estrategias que puedan haber sido objeto de tareas de lectura compartida, con toda la clase, o en pequeños grupos o parejas, como las descritas en el apartado anterior.

Estos materiales pueden responder a distintos objetivos de lectura; con ellos se puede inducir el trabajo autónomo de diversas estrategias. Si lo que se pretende es que el alumno realice predicciones sobre lo que está leyendo, se pueden insertar a lo largo del texto preguntas que le hagan predecir lo que piensa que va a ocurrir a continuación. Veamos un ejemplo en un texto corto (Cocabamba, 1987, *¡Ay, qué risa! Selección de cuentos humorísticos*. Barcelona. Graó; pp. 55-56):

La vieja y los ladrones

«Había una vez una vieja que vivía en las afueras de un pueblo. Una noche se estaba calentando junto al fuego con la única compañía de las ardientes llamas, cuando, de repente, oyó ruidos arriba en su habitación. Extrañada, se dijo:

—Yo diría que se oyen ruidos arriba... ¿o me lo parecerá a mí?

Luego oyó claramente unos pasos de un lado para otro y comprendió que se trataba de ladrones que habían ido a robarle.

Viendo que se encontraba sola y que nadie podía acudir en su ayuda, se puso a pensar.

—¿Qué podría hacer para que esos ladrones se marchasen? ¡Ah, ya lo tengo!»

• ¿Qué piensas que se le ocurrió hacer a la vieja para echar a los ladrones? Lee bien el texto antes de responder y date cuenta de dónde vive, de que se encuentra sola y de que se trata de una persona anciana. Escribe tu respuesta, acaba la lectura y comprueba si has adivinado.

«Y ni corta ni perezosa se dirigió al pie de la escalera y empezó gritar:

—¡Bernardo, sube a la terraza! ¡María, saca la escopeta!

—¡Juan, cázalos!

—Y tú, Pedro, ¡atízales fuerte!

—¡Ramón, cuenta cuántos son!

Al oír los gritos de la vieja los ladrones se asustaron mucho y se dijeron:

—Pues no hay poca gente en esta casa... Más vale que nos vayamos, que si entre todos nos echan el guante...

Más tarde, la vieja, sentada frente al fuego se echó a reír a carcajadas... y cuentan que todavía sigue riéndose.»

• ¿Dónde crees tú que se encontraban Bernardo, María, Juan, Pedro y Ramón? ¿Dónde creyeron los ladrones que estaban? ¿Por qué reía tanto la vieja?

Por supuesto, el profesor puede preparar un texto de este tipo; pero esta estrategia puede y debería trabajarse también con los textos habituales de lectura. Para ello bastaría con pegar encima de determinados fragmentos (aquellos para los que se quiere una predicción) un papel autoadhesivo que contenga la pregunta: «¿Qué piensas que puede ocurrir ahora? ¿Por qué? Después de leer lo que está debajo y encuentres otro papel, fíjate en qué has acertado y en qué no». Incluso la pregunta escrita puede omitirse si los alumnos saben que cuando encuentran el papelito deben formularla.

Es importante no abusar de este sistema y colocar los interrogantes que inducen a la predicción en fragmentos adecuados del texto, para los cuales realmente tenga sentido aventurar una predicción.

(Al final del texto he incluido unas preguntas que pueden ser útiles para ayudar al alumno a hacer una interpretación del relato y que sirven para evaluar el grado en que han comprendido. De ello nos ocuparemos en el próximo capítulo.)

Si lo que se desea es trabajar el control de la comprensión puede proporcionarse a los alumnos un texto que contenga errores o inconsistencias y pedirles que las encuentren –y en ocasiones, no pedirles nada, a ver si también así las detectan–. Esta tarea puede complicarse un poco más, si la demanda no se limita a identificar lo raro o incoherente, sino que se solicita que esto se sustituya por algo que tenga sentido.

El fomento de la comprensión y del control de la comprensión puede lograrse también mediante textos con lagunas, es decir, textos a los que les faltan algunas palabras, que deben ser inferidas por el lector. Como ocurre en el caso anterior, no es la exactitud lo que se prima, sino la coherencia de la respuesta, que constituye el testimonio de una buena comprensión. Ejemplo:

El caballero y las ostras

«Era un atardecer de... y hacía un frío que calaba los huesos. Un viajero... al Hostal de la Costa, dejó el caballo en el... y entró al comedor, que estaba lleno... Con la mirada recorrió la sala buscando la... para sentarse cerca y poder calentarse.»

(Adaptado del catalán del original. Badia, D.; Vilà, N.; Vilà, M. (1988): *Jocs de ploma. Propostes per a l'expressió escrita*. Barcelona. Graó.)

Se puede también abordar el tema del resumen en determinados fragmentos de la lectura dando algunas ayudas en el texto que el alumno pueda utilizar como modelo para su propia producción. Ejemplo:

El gigante Siete Hombres

«Érase una vez que había un gigante alto como una montaña y que sólo para desayunar se comía siete hombres, y por eso le llamaban Siete Hombres.»

• Siete Hombres era un gigante muy grande que comía hombres.

«Tenía unos bosques inmensos, tantos que siete días de caminar sin parar no bastaban para rodearlos, pero él, que tenía aquellas piernas tan largas, en un abrir y cerrar de ojos los recorría.»

• Tenía unos bosques inmensos que él rodeaba en un momento.

«Por allí vivía un jorobado, pequeño como una peonza, que era veinte veces más grande que todo el resto de su persona. Por eso le llamaban Siete Jorobas.»

• Allí vivía _____

(Se intercalan párrafos con su resumen con otros sin él para que los alumnos lo realicen.)

(Adaptado del original catalán. Badia, D.; Vilà, N.; Vilà, M. (1988): *Contes per fer i refer. Recursos per a la creativitat*. Barcelona. Graó.)

Todas estas actividades, se basan, como puede ver, en «textos preparados»; su utilidad se verá tanto más potenciada cuanto menos se abuse de la «preparación», es decir, en la medida en que las actividades de la lectura individual se asemejen lo más posible a la lectura autónoma. Algunos autores proponen textos con muchas preguntas, con lagunas, con demandas de resúmenes... etc., en lo que se conoce como «lectura guiada» párrafo a párrafo o página a página. Como señala Cooper (1990), este tipo de lectura debería abandonarse tan pronto como el lector pueda leer textos enteros, con un objetivo claro de lectura, tras la cual se establezca una discusión en la que puedan actualizarse algunas de las estrategias de que hablamos cuando nos ocupamos de la lectura compartida (clarificar dudas, resumir, plantear preguntas, etc.). En cualquier caso, este tipo de trabajo, con material más o menos preparado, no debería sustituir nunca la lectura independiente, cuyo fin es ella misma y tras la cual no cabe plantearse demandas de ningún tipo.

Son muchas las actividades que podrían pensarse para fomentar la aplicación de determinadas estrategias. Por lo demás, casi todas ellas pueden ser objeto también –y probablemente sería deseable que lo fueran– de situaciones más dirigidas por el profesor y de tareas de lectura compartida, en gran o pequeño grupo. Aunque cada vez con mayor frecuencia, los materiales para la lectura escolar ofrecen actividades de este tipo, lo cierto es que en nuestro país no tienen la tradición de que gozan en otros ámbitos. Tal vez por ello, en las clases es poco frecuente observar tareas de lectura individual, o de la lectura compartida que se alejen de la secuencia clásica a la que ya me he referido en otras ocasiones.

Y sin embargo, como podrá comprobar, nada de lo que aparece en este libro es un invento. Ni tan sólo podríamos decir que parece muy difícil llevarlo a la práctica; a lo sumo, puede ser novedoso para algunos profesionales. La dificultad, si es que está en algún sitio, habría que ubicarla en la conceptualización misma de lo que es la lectura. Si se la considera un hábito, una traducción de códigos o cosas por el estilo, lo que se dice aquí parecerá sin duda una extravagancia y una exageración. Si es una actividad cognitiva compleja, que implica al texto y al lector y que tiene múltiples usos y funciones, entre ellos hacernos más despiertos, entonces todo parece poco para asegurar su aprendizaje significativo. Para aceptar que la lectura es esto, además, no hace ser especialista; sólo es necesario leer con frecuencia y darse cuenta de lo que supone y para lo que sirve.

No lo entiendo, ¿ahora qué hago?

Los errores y lagunas de comprensión

Voy a concluir este capítulo sobre las estrategias que tienen lugar durante la lectura ocupándome de algo muy frecuente durante su curso: los errores (falsas interpretaciones) y las lagunas en la comprensión (la sensación de no comprender).

Empezaremos recordando algo que ya dejamos establecido: el que un obstáculo en la lectura –el hecho de que no comprendamos algo– nos preocupe o no, depende del objetivo que tengamos. A veces no comprendemos un párrafo, por ejemplo, en un artículo periodístico y pasamos al siguiente, sin mayor problema. Pero si leemos las cláusulas de un contrato que vamos a firmar, la casi inevitable sensación de que no comprendemos algunas cosas no sólo nos preocupa, sino que nos desasosiega, y necesitamos comprender.

Otra cosa que ya hemos comentado, y que por lo tanto sólo voy a recordar brevemente, es el hecho de que no estamos continuamente preguntándonos si comprendemos o no lo que leemos. El conocimiento que tenemos sobre el grado en que comprendemos es un subproducto de la propia comprensión (Markman, 1981); sólo hace falta intentar comprender activamente para detectar lagunas y errores en nuestro proceso. Sin embargo, detectar los errores y las lagunas de comprensión es sólo un primer paso, una primera función del control que ejercemos sobre nuestra comprensión. Para leer eficazmente, necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identificamos el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura.

Me permito ahora remitirme al ejemplo de Inés, su profesor y Blancanieves cayendo «usasta» en el capítulo 1. En su momento ya comentamos que Inés no comprende, tiene un error de lectura y una laguna de comprensión y no se da cuenta. No puede realizar el primer paso del que hablábamos en el apartado anterior, porque *no controla su comprensión*. Por su puesto, si no identifica lo que no comprende, ¿cómo va a poder solucionar ese problema que para ella no existe? Es por esta razón por la que su profesor tiene que ejercer el control que ella no ha interiorizado, señalándole su error primero y proporcionándole después una manera de compensarlo.

Desde la perspectiva que hemos adoptado en este libro, el tema de los errores –y de lo que se hace cuando éstos se detectan– es de la mayor importancia, puesto que nos informan –y esto puede parecer una paradoja– de lo que comprende el lector, de si él sabe o no sabe que comprende y si es capaz de adoptar decisiones adecuadas para solucionar el problema que tiene delante. No se trata de hacer una apología de la literatura con errores, sino de ser capaces de interpretar éstos en una dimensión más amplia de la que suele ser frecuente en la escuela.

Como ya vimos, una situación típicamente escolar de lectura incluye a ésta en una versión colectiva y en voz alta, seguida de una sesión de preguntas y de respuestas sobre lo leído. En esta situación puede darse el caso de que el alumno que está leyendo se equivoque –recuerde a M^a José, que transforma a cerditos hermosos en cerdos enormes–. Cabe preguntarse cuál es la respuesta que recibe el lector ante su error.

En una investigación realizada exclusivamente para explorar este tema, Allington (1980) encontró que de una forma muy mayoritaria, los profesores se limitan a

decir ellos mismos correctamente lo que el alumno leyó mal. Un aspecto interesante de este estudio es la constatación de que los profesores tienden a corregir una proporción más elevada de errores cometidos por alumnos considerados «malos lectores» (un 74% de correcciones) que los producidos por «buenos lectores» (en este caso, Allington observó que se corregía en el 34% de las ocasiones en que hubiera sido posible hacerlo). Abundando más en el tema, el autor encontró que, en el primer caso, las intervenciones del profesor eran del tipo «decir la forma correcta» o bien inducían al alumno a fijarse en aspectos de decodificación, mientras que cuando se equivocaba un buen lector, los profesores tendían a señalarles el contexto para que pudieran ellos mismos compensar su error o laguna.

Este último dato me parece digno de ser comentado. Por lo que parece, cuando un mal lector se equivoca –lo que debe ocurrir con bastante frecuencia–, el profesor ejerce un control total de su lectura, y le señala el error, o bien le proporciona indicaciones para utilizar estrategias de descodificación del texto. Sin embargo, para que un mal lector deje de serlo es absolutamente necesario que pueda ir asumiendo progresivamente el control de su propio proceso, y que entienda que puede utilizar muchos conocimientos para construir una interpretación plausible de lo que está leyendo: estrategias de descodificación, por su puesto, pero también estrategias de comprensión: predicciones, inferencias, etc., para las cuales necesita estar comprendiendo el texto.

Si un niño lee en voz alta, las dificultades que el profesor observa de su lectura son de dos tipos; dificultades en el reconocimiento y pronunciación de las palabras que configuran el texto –lo que se consideraría un problema de descodificación como le ocurría a Inés, que silabeaba y no podía leer «exhausta» – o bien pausas o dudas –que, aun cuando pueden ser ocasionadas por la incomprensión, pueden ser también interpretadas como un problema de descodificación–. Por lo que se desprende de los estudios realizados sobre el tema, parece que los niños que no pueden leer fluidamente porque se encuentran todavía demasiado «fijados» al texto, se encuentran con numerosas interrupciones, que les conducen, además, a fijarse y a fiarse exclusivamente del texto para poder solucionar el problema con que se encuentran. Para estos niños, leer se va convirtiendo cada vez más en «decir lo que está escrito», en lugar de ser una cuestión de construcción de significado.

¿Por qué ocurre esto? Probablemente, porque la tendencia dominante considera que es necesario poder oralizar correctamente un texto escrito para poder entenderlo. Esta tendencia conduce a la interrupción sistemática cada vez que el niño se equivoca, y a pedirle «más de lo mismo»; es decir, a pedirle que lo descodifique correctamente. Además, en este caso se le está «diciendo» al niño que no hace falta que se preocupe mucho por controlar su lectura porque ese control lo ejerce el profesor. No sería correcto interpretar, a partir de lo que estoy diciendo, que no deba corregirse, ni tampoco que no se deba hacer uso de la descodificación. Intento explicar que no debería corregirse todo, porque no todos los errores son iguales, y que, por lo mismo, no debería corregirse todo de la misma forma. En cualquier caso, el uso del contexto, de la interpretación que sería posible aventurar para algo que no se sabe exactamente qué significa –ésta es la estrategia que utilizaba el profesor con Inés, ¿recuerda?– puede contribuir poderosamente a dotar al niño de recursos para construir el significado y paulatinamente, para controlar su propia comprensión.

También se da en la escuela, aunque no generalmente cuando se trabaja el lenguaje, sino en otras áreas curriculares, una lectura silenciosa por parte de los alumnos. Aunque no es generalizable, sí es muy frecuente el hecho de que en estas situaciones los alumnos acudan al profesor cuando encuentran dificultades con algunas palabras. También aquí podemos ver cómo el alumno necesita confiar en una «fuente experta» para solucionar sus problemas, lo cual es una buena estrategia si se usa cuando realmente es necesaria, pero es una mala estrategia si se utiliza con exclusividad. Y sin embargo, no es lo único que puede hacerse en la escuela. En el capítulo anterior veíamos un ejemplo en que el profesor pide a los niños que lean «usando sólo la cabeza» el cuento del Garbancito y que subrayen las palabras que no entendieron. (página 88).

En el curso de la actividad de lectura, se puso de manifiesto que los niños subrayaban determinadas palabras, y, en ocasiones, posteriormente y sin que hubiera mediado la intervención del profesor, ellos mismos borran el subrayado porque la lectura les había permitido aventurar un significado coherente para algunas de ellas. Ciertamente, eso no ocurría con todas, y así, en la actividad posterior a la lectura, se daba un espacio para clasificar dudas, inmerso en una actividad más global de recapitulación dirigida de lo leído:

(Después de la lectura silenciosa.)

M.: A ver, de estas cuatro páginas que habéis leído, ¿quién sabe resumir lo que habéis leído, quién sabe decir lo que sucede en estas cuatro páginas? A ver, Ana.

Ana: Que Garbancito... su madre estaba haciendo arroz y no tenía azafrán y entonces Garbancito salió y lo fue a comprar...

M.: Pero ¿su madre le dejaba ir?

Niños: ¡Nooo!

M.: ¿Y Garbancito cómo se puso?

Niño: ¡Lloró!

Otros niños: ¡Pataleando! ¡Enfadado!

Niña: Gritaba y pataleaba y se enfadaba.

M.: ¿Por qué?

Niño: Porque su madre no le dejaba ir...

M.: ¿Y eso por qué era? Meritxell.

Meritxell: Porque era muy pequeño y tenía miedo de que no lo vieran y lo pisaran.

M.: Vale. Pero, ¿Garbancito cómo era?

Niños: ¡Lloraba! ¡Terco!

M.: Terco. ¿Qué querrá decir terco?

Niño: Cabezón.

M.: Cabezón, que se le mete una cosa en la cabeza...

El mismo niño que respondió con anterioridad: Y no hay quien se la saque.

M.: Y no hay quien se la saque, y lo tiene que hacer, ¿eh? Y si no, se pone a llorar y a patalear. Esa palabra (terco) la tenais subrayada, ¿verdad?

(Algunos niños responden afirmativamente y borran el subrayado.)

(B-1)

En una entrevista posterior en la que se pregunta al maestro los motivos que le inducen a trabajar de esta forma –subrayando e intentando que los propios niños encuentren el significado de las palabras que les resultan difíciles–, la respuesta es la siguiente:

M.: En definitiva, el que comprende lo que está leyendo, acabará entendiéndolas [...] yo, que no sé el catalán, cuando lo leo me encuentro con palabras que no entiendo, pero en definitiva acabo entendiendo el mensaje de lo que estoy leyendo, y aquí pasa lo mismo [...]. No puedo ir explicando las palabras a cada niño y rompiéndoles el ritmo de lectura. ¡Entonces sí que no pueden comprender nada! Prefiero dejarlo para el final, para ver si ellos mismos pueden ir entendiendo, y si no, cuando hayan acabado, explicar en conjunto, y procurando no sacar la palabra de donde está, sino leer un poco la frase donde está metida la palabra.

El ejemplo ilustra no un modelo, sino una manera distinta de la que vimos en otros fragmentos de clase de abordar los problemas en la lectura. Justamente, con relación al tema de los errores y lagunas de comprensión, la reflexión debe ir, a mi juicio, en la dirección de poderlos distinguir y establecer también las estrategias que es posible adoptar ante esos errores y lagunas. En este sentido, puede ser de utilidad referirnos nuevamente al trabajo de Collins y Smith (1980).

Distintos problemas, distintas soluciones

Estos autores distinguen problemas en la comprensión de palabras, de frases, en las relaciones que se establecen entre las frases, y en el texto en sus aspectos más globales. En todos los casos, las lagunas en la comprensión pueden ser atribuidas o bien a no conocer el significado de algunos de los elementos a que me refiero, o bien al hecho de que el significado que el lector puede atribuir no es coherente con la interpretación que va realizando del texto. Puede ser también que existan diversas interpretaciones posibles para la palabra, frase o para un fragmento, y entonces la dificultad estriba en tener que decidir cuál es la más idónea. Cuando los problemas se sitúan al nivel del texto en su globalidad, las dificultades más globales se refieren a la imposibilidad de establecer el tema, de identificar el núcleo del mensaje que se pretende transmitir o la incapacidad para entender por qué suceden determinados acontecimientos.

Estas situaciones, que probablemente son sólo un ejemplo de los conflictos con que puede encontrarse un lector, exigen tomar decisiones sobre lo que se puede hacer. Una, evidentemente, es abandonar el texto y dedicarse a otra cosa, pero si me lo permite, no vamos a considerarla, dado que aunque pueda ser una estrategia muy productiva en el caso de la lectura independiente, no es bien vista en la escuela. Por lo tanto, nos referiremos a las acciones que el lector puede llevar a término cuando ha decidido que necesita comprenderlo.

Una consideración, que por ser general no deja de ser interesante, es que las estrategias que conducen a interrumpir drásticamente la lectura (por ejemplo, ante una palabra desconocida, consultar el diccionario o preguntar a un profesor) sólo se justifican si la palabra en cuestión es crítica, es decir, absolutamente imprescindible,

para comprender el texto. Cuando la lectura se interrumpe, el lector «se desconecta», pierde el ritmo, y necesita concentrarse nuevamente. Para Collins y Smith es importante enseñar distintas estrategias, y enseñar que también las que más cortan la lectura sólo deben ser empleadas cuando sea necesario.

Por lo tanto, la primera decisión que hay que tomar ante un problema de lectura, ante una incompreensión, es si se realiza alguna acción compensatoria o no. En esta decisión tienen un papel fundamental los objetivos de lectura del lector, su necesidad de comprender y la propia estructura del texto.

Cuando una frase, palabra o fragmento no parece esencial para la comprensión del texto, la acción más inteligente que los lectores realizamos consiste en *ignorarla y continuar leyendo*. Esto, a veces da resultado, y de hecho es una estrategia que los lectores expertos utilizamos con gran frecuencia; por ello, entre otras razones, nuestra lectura es rápida y eficaz. Pero a veces no funciona: si la palabra aparece repetidamente, o bien si al saltar el párrafo problemático nos damos cuenta que se resiente nuestra interpretación del texto, no podemos seguir ignorando, y necesitamos hacer algo más. Antes de ocuparnos de «algo más», permítame considerar que es muy difícil aprender la estrategia de «ignorar y seguir leyendo» en situaciones de lectura en que el error o la laguna es sistemáticamente corregido, sea cual sea su valor para la comprensión general del texto.

Supongamos que hemos decidido que no podemos obviar nuestra falta de comprensión en un elemento si no queremos arriesgarnos a no comprender el texto en su globalidad. En este caso, podemos aún tomar otras opciones, y en algunas pesarán mucho las características del texto. Por ejemplo, ante un artículo titulado: «Intertextualidad: ecos infecciosos del pasado» (Cairney, T., 1990 «Intertextuality: infectious echos from the past», *The Reading Teacher*, 43, 7; pp. 478-484), puede ser que no comprenda muy bien alguna palabra (intertextualidad) o incluso la frase entera (no está mal como título, ¿no?). Sin embargo, saber que se trata del título de un artículo científico le permite *esperar para evaluar su comprensión*, porque tienen la seguridad de que a lo largo del texto el enigma se resolverá. Cuando se enseña a los niños a leer diferentes tipos de textos, se les enseña también que en algunos de ellos –los expositivos en sus distintas modalidades– va a ser la lectura la que va a ayudar a entender y a ofrecer informaciones nuevas respecto del tema que la motivó. Ahí aprenden que aunque no sepan en un primer momento lo que significan determinadas palabras, van a conocer su significado mediante la lectura.

Otra cosa que puede hacer es *aventurar una interpretación* para lo que no se comprende y ver si esa interpretación funciona o si es necesario desestimarla. A veces no se puede aventurar una interpretación, y es necesario *releer el contexto previo* –la frase o el fragmento– con la finalidad de encontrar índices que permitan atribuir un significado. Esta estrategia es, más o menos, la que el profesor de Inés intentaba transmitirle para que ella pudiera deducir el significado de «exhausta». Junto con la anterior, es la que el mismo profesor espera que pongan en marcha sus alumnos cuando les sugiere que subrayen las palabras cuyo significado no conozcan, y que borren luego las que ya pudieron interpretar.

Cuando ninguna de estas estrategias de resultado, y el lector evalúa que el fragmento o elemento problemático es crucial para su comprensión, es el momento

de *acudir a una fuente externa* (el profesor, un compañero, el diccionario) que permita salir de dudas. Si se la ubica como último recurso es por el hecho de que es la estrategia que más interrumpe el ritmo de la lectura; habrá observado que se da una progresión con relación a este aspecto, que va desde estrategias nada disruptivas –seguir leyendo– hasta la que acabamos de señalar, pasando por términos medios –releer el contexto corta el ritmo de la lectura pero mucho menos que interrumpirla y preguntar–.

En definitiva, no todos los errores son iguales, no todos tienen la misma significación e importancia para el proyecto de construir una interpretación del texto, y consecuentemente, no cabe reaccionar del mismo modo ante ellos. Enseñar a leer significa también enseñar a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto, así como estrategias que permitan compensar la no comprensión. Vuelve a ser una cuestión de fomentar una lectura activa, en la que el lector sabe qué leer y por qué lo lee, y asume, con la ayuda necesaria, el control de su propia comprensión.

Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta de imprescindible para que pueda comprenderse el texto: discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los niños qué pueden hacer cuando se encuentran problemas con el texto. En un artículo, Mateos (1991) ilustra cómo puede enseñarse a utilizar el contexto para identificar una palabra desconocida. El profesor explica qué significa usar el contexto, muestra su forma de proceder para deducir el significado de una palabra a través de este recurso y dirige una situación para que el alumno practique el procedimiento.

Aprender las estrategias adecuadas para resolver errores o lagunas requiere, igual que cuando se trataba de enseñar las estrategias responsables de la comprensión, que el alumno pueda integrarlas en una actividad de lectura significativa, que pueda asistir a lo que hace el profesor cuando él mismo se encuentra con dificultades de lectura, que pueda trabajar en situaciones de lectura compartida y que tenga la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en su lectura individual. Dado que cuando leemos predecimos, nos equivocamos, interpretamos, recapitulamos, nos planteamos preguntas, volvemos a predecir, etc., no se trata tanto de pensar en situaciones muy específicas, cada una para trabajar un aspecto –ahora la predicción, ahora la estrategia de «ignorar y seguir leyendo»– como de tener presente que la lectura de verdad, la eficaz, utiliza todas estas estrategias cuando es necesario y, en consecuencia, en articular situaciones de enseñanza de la lectura en las que se asegure su aprendizaje significativo.

Después de la lectura: Seguir comprendiendo y aprendiendo

En este capítulo voy a tratar con mayor profundidad, y en otro sentido, de algunas estrategias que han aparecido ya, nombradas o explicadas, en los capítulos anteriores: identificación de la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuesta de preguntas. En un sentido algo distinto, puesto que en lo que precede nos hemos ocupado de algunos de estos aspectos en cuanto que procesos que contribuyen a la elaboración de la comprensión durante la lectura, mientras que aquí nos detendremos básicamente en su concreción práctica ulterior. El hecho de centrarme en estas tres estrategias me permitirá profundizar un poco más en ellas, cosa que hasta ahora no podía hacer sin correr el riesgo de abrumarle con una sobrecarga de información. (Por cierto, ¿sabe que ésta es una causa importante de desmotivación ante la lectura?)

Sin embargo, lo que aquí se diga sobre estas estrategias es aplicable también a ellas mismas cuando son activadas durante la lectura. Además, se pone nuevamente de manifiesto que no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura. En cualquier caso, estamos hablando de un lector activo y de lo que puede hacerse para fomentar la comprensión a lo largo del proceso de lectura, proceso que no es asimilable a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que constituye una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector.

La idea principal

El capítulo que abre una interesante compilación, *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (Baumann, 1990) tiene el siguiente título: «El confuso mundo de la idea principal». Sus autores, Cunningham y Moore (1990) identifican hasta nueve tipos de respuesta que una muestra de buenos lectores proporcionaba cuando se les pedía que decidieran cuál era la idea principal de un párrafo. Las respuestas podían agruparse en torno a: esencia, interpretación, palabra

clave, resumen selectivo/diagrama selectivo, tópico, título, tema, asunto, frase temática/tesis, otros. Cunningham y Moore consideran que aunque las respuestas son distintas, todas ellas aportan información sobre el texto, y que por lo tanto es defendible la legitimidad de diversas ideas principales.

Aunque esta afirmación pueda ser ciertamente muy estratégica, en el sentido de que permite «vivir» con la confusión terminológica, me inclino a pensar, con Carriero y Alonso (1991) que para los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje no es lo mismo –no supone el mismo esfuerzo, no da la misma información– que ante un párrafo como el que vimos sobre «Rocas y minerales», la idea principal sugerida sea «Las rocas y los minerales» o «Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y se clasifican en tres tipos según su origen: magmáticas, sedimentarias y metamórficas».

Estos autores recomiendan, como la mayor parte de especialistas, que se parta de una definición clara –el profesor, los editores, los especialistas, los investigadores, los alumnos– de lo que constituye la idea principal como condición necesaria para poder enseñar a los alumnos qué es y cómo llegar a ella. Tal vez esto le parezca sencillo y obvio, pero le aseguro que no lo es. Cunningham y Moore habían encontrado realmente un buen título para su artículo.

Para los propósitos de este libro he considerado más productivo pronunciarme acerca de lo que considero que es la idea principal, para tratar luego de cómo puede enseñarse, en lugar de iniciar una discusión terminológica, más formal y analítica, pero sin lugar a dudas necesaria. Si lo desea, puede acudir a las obras que he ido reseñando a lo largo de este apartado, y a otras que irán apareciendo. Por mi parte, y a sabiendas de que se trata de una visión compartida por otros autores, pero cuestionada o al menos parcial desde otras perspectivas, daré mi punto de vista sobre el tema.

¿Se ha dado cuenta de lo que me ha pasado? Podría haber corregido, pero no lo he hecho, porque creo que puede ir bien para lo que intento explicar. En la segunda línea del párrafo anterior he escrito que voy a «[...] pronunciarme acerca de lo que considero que es la idea principal». Sin embargo, en la última frase del mismo párrafo, afirmo que «[...] daré mi punto de vista sobre el tema». No lo hice a propósito, pero ¿en qué quedamos? ¿en el tema o en la idea principal? El hecho de que los utilizara como sinónimos, ¿es un recurso de redacción? ¿es una asimilación conceptual? Intentaré responder estas preguntas.

Como escritora, suelo utilizar sinónimos porque me repugna repetir los mismos términos, como debe ocurrirle a todo aquel que desea escribir. Pero en realidad aquí no eran sinónimos. En mi última frase quería decir que daría mi visión sobre el tema de la idea principal. Esto podría interpretarse como que voy a hablar sobre lo que es la «idea principal», hipótesis que se refuerza si se tiene en cuenta el título de este apartado. Pero voy a aprovechar lo ocurrido dos párrafos más arriba para hablar también del «tema».

En una obra clásica, Aulls (1978) distingue el *tema* de la *idea principal*. Para el autor, el *tema* indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata este texto? La *idea principal*, por su parte, informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar ex-

plicita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información, y distinta, de la que incluye el tema. La idea principal es, para Aulls (1978, 1990), la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema? En el ejemplo sobre «Rocas y minerales» que introducía nuevamente al iniciar este apartado, la primera producción («Las rocas y los minerales» u otras parecidas: «las rocas»; «las rocas en la tierra») nos hablaría del tema, mientras que la segunda («Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y se clasifican en tres tipos según su origen: magmáticas, sedimentarias y metamórficas») se ajustaría mejor a la idea de «idea principal» establecida por Aulls.

La distinción entre tema e idea principal me parece útil porque permite clarificar algo más el concepto de la última; por lo demás, a partir de ella –de la distinción–, Aulls (1990) desprende algunas consideraciones generales interesantes para la enseñanza: enseñar que el tema es diferente de la idea principal; enseñar qué es el tema antes de enseñar qué es la idea principal; enseñar a identificar el tema en primer lugar; enseñar la idea principal y el tema de manera distinta en narraciones y exposiciones. En concreto, el autor propone enseñar el tema en narraciones y exposiciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal sólo en exposiciones, y volver a ella en la narración en los cursos superiores, cuando se aborda sistemáticamente el comentario de texto en relación con la literatura. La opinión de que la identificación de la idea principal se facilita en textos expositivos es compartida, además, por diversos autores, entre ellos Cooper (1990). No obstante, no hay que olvidar que cuando hablamos de alumnos y conservamos la distinción genérica entre la estructura narrativa y la expositiva, hay acuerdo en considerar que la primera es mucho más accesible, por el conocimiento tácito que de ella tienen los niños, que la segunda. Al parecer, el esquema presentación/complicación/resolución es utilizado por los lectores para comprender y extraer información importante de las narraciones. Por otra parte, la habilidad para entender y justificar los sucesos y las acciones de los personajes de una narración no difiere en lo básico de la habilidad para entender y justificar las interacciones sociales cotidianas en las que el niño se encuentra inmerso. Así, su conocimiento previo acerca de la estructura narrativa es, por lo menos, doble.

Por lo que respecta a los textos expositivos, al desconocimiento previo de su estructura se une el hecho de que su uso no se generaliza en la escuela hasta el segundo ciclo de educación primaria, y que en ese momento no se trabaja como objeto de lectura, sino como medio de aprendizaje. A este respecto, considero que la propuesta de distinguir entre textos descriptivos, agrupadores, causales, aclaratorios y comparativos (Cooper, 1990) y de atender a los indicadores, marcas y palabras clave que les son propios, puede ayudar en la tarea de saber encontrar sus ideas principales, pues proporcionan índices para formular preguntas pertinentes que conduzcan al núcleo de los textos.

Ahora bien, en éstas y otras aportaciones se hace evidente una limitación, puesto que cuando se habla de la idea principal se recurre al texto y al propósito del autor, pero se omite o se concede poca importancia a lo que se refiere al lector, a sus

conocimientos previos y objetivos de lectura, que determinarán en parte lo que considere «principal» en ella (como ya vimos a lo largo de los capítulos precedentes). En mi opinión, todo lo que se diga o se escriba acerca de la idea principal debería tomar en consideración este hecho, inherente a la idea de un lector activo, y responsable de la variedad de «ideas principales» que distintos lectores pueden identificar en un texto, o inferir de él, aun cuando la demanda a que deban responder se refiera a la idea fundamental que quería transmitir el autor.

En este sentido, resulta útil la distinción establecida por Van Dijk (1979) entre «relevancia textual» y «relevancia contextual». Con la primera, el autor se refiere a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales que el autor utilizó para marcar lo que él consideró más importante —tema, comentarios; señales semánticas: palabras y frase temáticas, repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones; señales léxicas: «lo importante...», lo relevante es»; señales sintácticas: orden de las palabras y de las frases; señales gráficas: tipo y tamaño de las letras, enumeraciones, subrayados...—. (Recuerde también, a este respecto las «palabras-clave» de los distintos tipos de estructura expositiva aportados por Cooper y que vimos en el capítulo 4). La relevancia contextual, por su parte, designa la importancia que el lector atribuye a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su atención, interés, conocimientos y deseos. Es lo que el lector considera importante en el momento de la lectura, y puede coincidir o no con lo que el autor consideró fundamental.

De hecho, los lectores jóvenes —buenos lectores jóvenes— tienen dificultades para diferenciar la relevancia textual de la contextual. Winograd (1986) encontró que alumnos de segundo curso de ESO tendían a recordar más los aspectos interesantes y gráficos de un texto en lugar de los considerados importantes por los adultos. Esto condujo al autor a apuntar que no se trata de que los niños no puedan extraer la idea principal, sino que lo que consideran «principal» simplemente no coincide con el criterio del adulto.

Winograd y Bridge (1990) resumen los resultados de la investigación sobre diferencias individuales y evolutivas en la comprensión de la información importante del siguiente modo:

1. Los lectores jóvenes, como los adultos, tienden a recordar la información importante.
2. Los lectores jóvenes, aun cuando puedan reconocer o identificar lo importante, tienen dificultades para explicar las causas de su atribución.
3. Los lectores jóvenes no perciben del mismo modo las señales de relevancia textual empleadas por los autores; además, poseen un menor conocimiento del mundo y experiencia social que contribuye a complicar la tarea de juzgar la importancia de la información.
4. Uno de los aspectos en que se diferencian de forma clara buenos y malos lectores es precisamente en la habilidad para identificar y utilizar la información importante.
5. Las diferencias entre buenos y malos lectores adultos y jóvenes varían según el texto y la actividad en que se ven implicados durante la lectura y después de ella.

¿Qué implicaciones se desprenden de estas afirmaciones para la enseñanza de la idea principal en el aula? Para algunos autores resulta necesario establecer una secuencia estricta con relación al tipo de texto con que se trabajan las ideas principales, empezando por la narración, continuando con la descripción e introduciendo en último lugar los textos expositivos en sus distintas modalidades (Meyer y otros, 1980). Otros (Baumann, 1990; pp. 145-147) proponen una secuencia de tareas para identificar la idea principal, marcando los niveles mínimos en que pueden empezar a implantarse.

Por mi parte, opino que es necesario ser prudente en la interpretación de los resultados de la investigación educativa. Muchos de ellos han sido obtenidos en condiciones y con materiales que presentan sensibles diferencias con los característicos de las situaciones didácticas. Ello no supone en modo alguno subvalorarlos, pero aconseja cuidado en su extrapolación. A mi modo de ver, la utilidad de sus conclusiones reside en que nos ofrece un conjunto de conocimientos acerca de las limitaciones del conocimiento del mundo en general y de diversas superestructuras textuales que presentan los lectores jóvenes con relación a los adultos buenos lectores. Este saber nos permite identificar de dónde *partimos* en la situación de enseñanza/aprendizaje, y puede contribuir a elaborar unas *expectativas realistas* respecto de los resultados de la enseñanza. No vamos a esperar que los alumnos puedan encontrar la idea principal de todos los textos una vez que han mostrado su competencia en una clase de ellos; tampoco sería serio creer que esa competencia se va a adquirir de un día para otro.

Pero sobre todo, estos resultados, desde la perspectiva en que me sitúo, contribuyen a mostrar los caminos que puede y debe seguir la intervención del profesor, o dicho de otro modo, contribuyen a orientar la *ayuda pedagógica* insustituible aquí como en todos los ámbitos de la enseñanza, para que los alumnos puedan irse situando cada vez un poco más allá del punto de partida. En el caso de la comprensión lectora, y de la identificación de la idea principal, ello equivale a ayudar a que puedan ir interiorizando las estrategias que les permitirán una lectura fluida, autónoma y eficaz.

La enseñanza de la idea principal en el aula

Consideremos que la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos. Entendida de ese modo, la idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas ella, como tomar notas o efectuar un resumen.

El primer aspecto sobre el que me gustaría llamar la atención se refiere a la *necesidad de enseñar a identificar o a generar la idea principal* de un texto en función de los objetivos de lectura que se persiguen. Cuando un profesor pide a sus alumnos que digan «lo más importante de este capítulo», «lo que el autor quería transmitir», o cuando esta recomendación aparece en las guías didácticas, es fundamental que conveganos en que no se está enseñando a encontrar la idea principal. En estos casos se está comprobando si el alumno pudo o no encontrarla, en un acto que lleva a sus-

tituir la enseñanza por la evaluación, cosa bastante frecuente en la instrucción de la lectura.

Un segundo aspecto que considero esencial es que si no se enseña, desde luego no se hace porque no se quiera enseñar. Todavía sabemos muy poco, a pesar de lo mucho investigado, acerca del proceso de lectura y de su enseñanza, y muchas veces, lo que sabemos, no puede ser extrapolado sin más a la clase. Pero sí sabemos que encontrar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan aprender a partir de los textos, para que puedan llevar adelante una lectura crítica y autónoma, y eso debería enseñarse.

La mayor parte de programas elaborados para enseñar la idea principal parten del principio de que es necesario enseñar *qué es y para qué sirve* la idea principal, así como enseñar *cómo se identifica o se genera*. Sobre *qué es y para qué sirve*, hemos hablado un poco a lo largo de este capítulo. En general, se acepta que existe una fuerte relación entre la sensibilidad hacia lo principal y la comprensión global del texto (Baumann, 1985), así como un acuerdo en torno al hecho de construir o generar –mejor que reconocer– las ideas principales es una actividad más funcional, más cercana a la lectura autónoma y que tiene una repercusión importante en el recuerdo (Bridge y otros, 1984). Los alumnos necesitan saber *qué es la idea principal y para qué les va a servir*, y deben poder encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos.

Recuperemos ahora algunas ideas sobre cómo se accede a la idea principal que aparecieron en el primer capítulo. En síntesis, hablábamos en aquel capítulo de que el lector accede a las ideas principales de un texto (globalmente o tomándolo párrafo por párrafo) aplicando una serie de reglas (Brown y Day, 1983): reglas de omisión o supresión –conducen a eliminar información trivial o redundante–, reglas de situación –mediante las cuales se integran conjuntos de hechos o conceptos en conceptos supraordenados– y reglas de selección –que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita– y de elaboración –mediante las cuales se construye o genera la idea principal–. Existe notable acuerdo entre los investigadores en señalar que es a través del uso competente de estas reglas como los lectores expertos pueden acceder a las ideas principales (Aulls, 1990; Cooper, 1990; Van Dijk, 1983).

Sin embargo, enunciar esas reglas, informar de ellas a los alumnos, es sólo un paso, necesario pero no suficiente para que puedan aprender a utilizarlas. Dicho aprendizaje requiere, además, que el alumno vea cómo proceden otras personas –por ejemplo, sus profesores– cuando ellos mismos tienen que resumir un texto. En esta fase de *demonstración de modelos* los niños tienen la oportunidad de acercarse a un proceso oculto que a ellos le puede parecer completamente mágico y muchas veces sorprendente –cuando el profesor les pide que digan cuál es la idea principal o lo más importante, ellos responden a la demanda informando de lo que consideran esencial y se encuentran con que «no acertaron»– porque no poseen los criterios que les pueden ayudar a saber qué es importante y qué no.

Cuando el profesor intenta establecer la idea principal de un texto y explicar por qué considera que eso es lo más importante, mientras los alumnos tienen el texto delante, pueden hacer varias cosas:

- Explicar a los alumnos en qué consiste la «idea principal» de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje. Puede ejemplificar con un texto ya conocido cuál sería su tema y lo que podrían considerar como la idea principal que transmite el autor.
- Recordar por qué va a leer ese texto en concreto. Ello conduce a revisar el objetivo de la lectura y a actualizar los conocimientos previos relevantes en torno a él.
- Señalar el tema (de qué trata el texto que van a leer) y mostrar a los alumnos si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura, si los sobrepasa o si va a proporcionar una información parcial para ellos. Este paso contribuye a centrar la atención en lo que se busca, puede conducir a omitir determinados párrafos del texto en cuestión, etc. Si el texto contiene indicadores o marcas que puedan ser útiles (ver capítulos 4, 5 y 6), es el momento de indicárselas y de explicar por qué se indican.
- A medida que leen, informar a los alumnos de lo que retiene como importante y por qué (en relación con lo que se pretende mediante la lectura), así como de los contenidos que no tiene en cuenta o que omite en esta ocasión. Si puede, sería de gran utilidad que los alumnos vieran cómo hace para organizar información en conceptos supraordenados. Si en el texto encuentra la idea principal explícitamente formulada, será la ocasión de señalarla a sus alumnos, y de trabajar con ellos la razón por la cual esa frase contiene la idea principal. Todo el proceso puede facilitarse si los alumnos pueden ir leyendo el texto en silencio mientras el profesor muestra su procedimiento.
- Cuando la lectura ha concluido, puede discutir el proceso seguido. Si la idea principal es producto de una elaboración personal –es decir, si no se encuentra formulada tal cual en el texto– será el momento de explicarla a sus alumnos, justificando la elaboración. Puede formularla de distintas formas, para que vean que no se trata de una regla infalible, sino de una estrategia útil. Puede incluso, una vez que se ha discutido y aceptado la idea principal propuesta, generar otra que atienda a otro objetivo de lectura. De este modo, los alumnos constatarían la importancia de sus propósitos cuando traten de establecer lo que es principal.

Seguramente una actividad como la propuesta es poco habitual en nuestras clases. Es mucho más frecuente que se pida a los alumnos que encuentren por su cuenta la idea principal, o bien –aunque tampoco es muy usual– que los maestros y niños entren directamente en una tarea compartida, en la que conjuntamente la generan o identifican.

Ello no debe desalentarnos. Hasta hace poco teníamos una concepción muy simple y restrictiva de la lectura, luego no es de extrañar que algunos aspectos de su enseñanza no hayan recibido la atención que merecen. Pero aunque no deba desalentarnos, tampoco deberíamos quedarnos tranquilos ante esta situación. Aunque al principio resulte novedoso, aunque tal vez debamos superar algunas resistencias –«esto va a llevar mucho tiempo...», «nunca lo he hecho así...», «¡pero si ni yo mismo sé qué hago cuando identifico la idea principal!»– ignorar que se puede enseñar a

comprender, a construir la idea principal de un texto, y hacer lo posible por enseñarlo, es un lujo que no nos podemos permitir.

Un alumno –o un grupo de alumnos– que sabe qué es la idea principal, para qué le sirve, y que ha visto cómo procede su profesor para acceder a ella, se encuentra en condiciones de empezar a utilizar los procesos de identificar o generar dicha idea con la ayuda de éste.

Una vez más nos encontramos ante una *tarea compartida* –cuya concreción puede tener lugar durante la lectura o después de ella– en la que es fundamental que se produzca el traspaso de competencia y control de la actividad del profesor al alumno. Una vez más, esto no es cosa de un día para otro, ni va a consistir en lo mismo para todos los alumnos. En este sentido, puede resultar complejo, pero enseñar de verdad, de modo que se logre la transferencia y uso autónomo de lo aprendido, nunca fue tarea fácil. Un componente fundamental de estas tareas lo constituye la información que el profesor proporciona a las alumnas y alumnos respecto de la adecuación de las estrategias que utilizan, así como la información que él mismo obtiene acerca de esa competencia, que le permite intervenir de forma contingente a las dificultades y progresos observados. Aulls (1990) recomienda prudencia y paciencia ante los errores, y considera que es muy útil esperar a que el alumno pueda autocorregirse, con lo que se mantiene el proceso de identificación de ideas principales y de comprensión global.

Como ya ocurriera en otras ocasiones en que he intentado explicar tareas de lectura compartida, no es sencillo realizar una exposición muy estructurada, pues la enseñanza compartida, por definición, no corresponde a un modelo fijo y estático, sino a la posibilidad de proporcionar ayudas individuales ajustadas para la consecución de un objetivo de lectura. Los diferentes pasos que he diferenciado para ilustrar en qué podría consistir la demostración del modelo del profesor para establecer las ideas principales pueden ser utilizados de manera que los alumnos intervengan cada vez más activamente en la identificación y elaboración de aquéllas, de forma que se asegure el uso de las diversas estrategias en una situación «andamiada». Así, el alumno aprende no sólo las estrategias, sino a confiar en sí mismo para utilizarlas, lo que le permitirá progresivamente su uso autónomo.

Conviene, además, que en estas situaciones la lectura sea lo más cercana posible a lo que constituye leer en la vida cotidiana. En ella, cuando leemos, lo hacemos con algún propósito, y construimos un significado para el texto atendiendo a aquello a lo que –en función del objetivo que se trate– le atribuimos importancia. En la escuela, los alumnos y alumnas deberían aprender a encontrar o generar la idea principal de textos diversos, familiares y desconocidos. Algunos ejercicios como los que ofrecen, tras la lectura de un texto, un conjunto de posibles «ideas principales» entre las que el alumno debe escoger; o los que le piden encontrar el concepto supraordinado de una lista de elementos, o una frase que generaliza el significado de un conjunto de oraciones, no deberían sustituir la tarea de identificar o construir una idea principal en una situación de lectura habitual, con un texto habitual y sin las ayudas que proporcionan los ejercicios. A fuerza de realizarlos, el alumno puede mostrarse muy competente al escoger una «buena idea principal» entre las tres o cuatro que se le proponen, o a la hora de decidir qué concepto incluye una serie de conceptos su-

bordinados. Pero puede no haber aprendido las estrategias que le permitirán enfrentarse a los textos, comprenderlos y, a partir de ellos, aprender.

Algo similar cabría decir de los textos que leen los niños en la escuela. Winoograd y Bridge (1990) citan los trabajos de numerosos investigadores que encuentran que están mal estructurados, o que no poseen una estructura interna (Stein y Glenn, 1979; Mandler y Johnson, 1977). Por ejemplo, Baumann y Serram (1984), en un análisis de libros de texto de ciencias sociales de segundo curso de primaria a segundo curso de secundaria, encontraron que sólo el 44% de los párrafos contenían ideas principales explícitas, y que sólo el 27% de ellos empezaban con una frase que lo contenía. Otras investigaciones (Kieras, 1978) habían mostrado previamente que los sujetos comprenden mejor los textos y pueden extraer su idea principal cuando la primera frase sirve de introducción al tema general del texto (frase temática). De hecho, Baumann (1986) volvió a redactar párrafos de libros de texto de modo que las ideas principales se enunciaran al principio de los párrafos, y encontró que los alumnos que los leían obtenían mejores resultados al establecer la idea principal que los que trabajaban con el texto en su versión original.

Sin duda, estas investigaciones y otras muchas ofrecen elementos de reflexión a los autores y editoriales que pueden permitir mejorar sus productos en términos de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Ésto es particularmente importante cuando todo el sistema educativo de nuestro país se encuentra inmerso en un proceso de reforma cuya razón de ser es la de mejorar la calidad de la enseñanza. Ahora bien, no hay que olvidar que la escuela prepara para la vida, y no para la escuela misma, y que a lo largo de su vida los alumnos se encontrarán con textos difíciles, poco estructurados, mal escritos o muy creativos, y que deben poder leerlos. De ahí la importancia de que se ofrezcan materiales de dificultad progresiva que faciliten el aprendizaje, y de que se diversifiquen los textos, de modo que se trabaje no sólo con relatos, sino también con los distintos tipos de estructuras expositivas, y aun con textos menos «académicos», a sabiendas que las dificultades de los alumnos para afrontarlos pueden ser mayores. Todo ello apela a la necesidad de enseñar a leer y a manejar dichos textos y de dotar a los alumnos de estrategias de comprensión útiles, generalizables y transferibles.

Estas estrategias –y su plasticidad para ser transferidas– deben ser utilizadas ya en la escuela, en sesiones de *práctica individual*. En ellas se trata de que el alumno pueda asumir y controlar totalmente la responsabilidad de la resolución de la tarea. Nuevamente, esto se consigue de manera paulatina, asegurando que el alumno sabe lo que hace y por qué. Dado que esta actividad es la más próxima a las actividades naturales de lectura, conviene que las demandas que se realicen a los alumnos durante aquéllas sean también lo más próximas posible a lo que hace el lector fuera de la escuela –buscar y decidir por su cuenta qué es lo más importante y en función de qué–.

Puede ser muy útil, cuando los alumnos han trabajado individualmente, organizar una revisión conjunta y discusión de las ideas retenidas, de los motivos que indujeron a identificar unas y no otras, de los procesos que cada uno siguió, de los objetivos concretos –más allá de los que podían ser abordados por todo el grupo– que cada uno perseguía, de los conocimientos que aportaron al texto y a lo que conside-

raron fundamental. En este tipo de situaciones, los alumnos tienen la posibilidad de asistir nuevamente a la demostración de modelos seguidos –en este caso por sus compañeros–, de participar activamente en la discusión conjunta de estrategias, y de explicar cuál fue su práctica individual, lo que es una buena manera de hacerse consciente de ella y de controlarla. Sin embargo, estas actividades no deberían suplantar la lectura individual, personal, que cada uno realiza por el placer de leer y de la que tiene poco sentido –si es que alguno tiene– pedir cuentas o resultados.

Para terminar, quiero únicamente apuntar que, como en otros casos, no se trata de una secuencia fija. Algunas publicaciones señalan que, en el caso de las ideas principales, los alumnos no deberían enfrentarse de manera individual a su establecimiento sin que antes no se asegurara que pueden llegar a ellas con la ayuda de su profesor. A mi modo de ver, el reto consiste en intentar que puedan, a distintos niveles de dificultad, realizar por sí mismos lo que van aprendiendo, aun cuando no dominen totalmente la estrategia. Las actividades compartidas pueden ayudar al profesor a saber qué puede y qué no puede pedir en diversos momentos del proceso de enseñanza, y a asegurar que los alumnos puedan encontrarse competentes en la resolución de los problemas que se les presentan.

El resumen

Estrechamente vinculada a las estrategias necesarias para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios, podemos situar la elaboración de resúmenes.

¿Podría, en este momento, decir cuál es el tema de este capítulo?

¿Podría identificar las principales ideas que transmite? ¿Considera que dispone, con los casos anteriores, de un resumen de lo que lleva leído hasta este interrogante?

Probablemente considere usted que casi tiene el resumen, pero no lo tiene del todo; o dicho de otro modo, que la identificación del tema y de las ideas fundamentales contenidas en un texto le dan una base importante para resumirlo, pero éste –el resumen– requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales.

En este apartado voy a ocuparme del proceso mediante el cual se resume. Dado que elaborar un resumen supone una forma muy especial de escribir un texto, deberemos tratar, aunque superficialmente, también de las relaciones entre lectura y escritura en lo que se refiere a la enseñanza de esta estrategia.

Permitame advertirle, antes de entrar de lleno en materia, que en torno a la enseñanza del resumen existen opiniones contradictorias, puntos de vista encontrados y que no siempre resulta fácil tomar una opción. En mi caso, como ya ha sido norma a lo largo de esta obra, parto de una concepción de la lectura y de las estrategias que permiten hacerla comprensiva y eficaz que no la considera como un compendio de subhabilidades. Por ello, no encontrará aquí, como no encontró cuando tratábamos

otras estrategias, un listado de sub-actividades que preparan presumiblemente para resumir. A leer se aprende leyendo, y a resumir, resumiendo.

Para clarificar un poco la inevitable confusión que se genera en torno a términos como «tema», «idea principal» y «resumen», pero a la vez para poner de relieve sus estrechas vinculaciones, le propongo que partamos del concepto clásico de *macroestructura* de un texto, acuñado por Van Dijk, al que ya aludí en un capítulo previo. Para el autor (1983; p. 55),

[...] Existen estructuras textuales especiales de tipo global, es decir macroestructuras [...] de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto.

La macroestructura proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado. Para Van Dijk, el tema de un texto es la macroestructura o *una parte de ella*; es lo que nos permite contestar a la pregunta: ¿de qué trata este texto? Además, señala el autor, los lectores son capaces de hacer un resumen del texto,

[...] Es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Aunque, como veremos, los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales, las macrorreglas. (Van Dijk, 1983; p. 59)

Estas macrorreglas, que permiten elaborar el resumen, son las que permiten acceder asimismo a la macroestructura del texto, es decir, a esta representación global de su significado. Tanto el tema como la idea principal como el resumen, apelan a dicha macroestructura, aunque voy a considerar que apelan a aspectos que van de más general a más preciso –o si se quiere, que ofrecen de menor a mayor información– respecto de la estructura global semántica del texto –de su significado–. Van Dijk (1980), en Bereiter y Scardamalia, (1987) considera que la representación de la comprensión de un texto podría considerarse como una estructura jerárquica en cuyo nivel superior se encontraría una proposición que daría cuenta del «tema» del texto, y cuyo nivel inferior estaría formado por proposiciones relativas a los detalles. Entre ambos niveles, y relacionando lo uno con lo otro, cabría situar el nivel intermedio de las *macroproposiciones*, «[...] que destilan la sustancia del texto» (Bereiter y Scardamalia, 1987; p. 240). Los problemas en la comprensión del texto pueden atribuirse a la incapacidad para acceder a estas macroproposiciones, a la macroestructura de que hemos hablado, y a la que aluden las estrategias de identificación de ideas principales y de resumen. Los profesores saben que, en general, los alumnos pueden decir «de qué va» un texto y recuerdan con frecuencia múltiples detalles del mismo, pero las dificultades surgen cuando se trata de identificar lo que puede considerarse como el núcleo de significado.

De ahí la importancia de enseñar a acceder a la macroestructura. Dado que en cualquier caso, tanto la designación del tema de un texto como la identificación de sus ideas esenciales como la elaboración de un resumen sobre ese texto, poseen carácter idiosincrásico, es importante que podamos esperar –y aceptar– diversas res-

puestas de los alumnos cuando se enfrentan a cada una de estas tareas. Ello no equivale a decir que «todo vale», sino que es necesario trabajar –y evaluar– la coherencia y justificación de las respuestas antes que su exactitud –o su identidad con una respuesta previamente elaborada–.

Las macrorreglas a las que alude Van Dijk para acceder a la macroestructura no difieren en lo esencial de las reglas de Brown, Campione y Day (1981) que tuvimos ocasión de comentar en el capítulo primero, y que implicaban la supresión de información no relevante, la sustitución de conceptos y frases por conceptos y frases suprainformados y la selección o creación de «frases-tema». Van Dijk (1983) establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

Mediante las reglas de *omisión* y de *selección* se suprime información, pero de distinta manera. Omitimos aquella información que para los propósitos de nuestra lectura podemos considerar poco importante. El autor insiste en que el hecho de que se omita no implica que la información en sí sea poco importante, sino que es secundaria o poco relevante para la interpretación global del texto. Sin embargo, cuando seleccionamos, suprimimos información porque resulta obvia, porque es, de algún modo, redundante y, por ende, innecesaria. Por ejemplo, si decimos:

«Laura bajó a la playa y tendió su toalla amarilla en la arena. Entró en el agua y se bañó.»

Podemos omitir el hecho de que la toalla fuera amarilla; incluso toda la frase en que se encuentre dicha palabra, a no ser que deseemos saber todo lo que hizo Laura en la playa. En virtud de la selección, podemos omitir la frase «entró en el agua», puesto que en la siguiente, «se bañó», se subsume el significado de la anterior.

Las otras dos reglas, *generalización* y *construcción o integración* permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos:

«Entró en la cocina y vio encima de la mesa cerezas, fresas, manzanas, melocotones...»

Como ya ha deducido, lo que vio fueron «frutas».

Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto. A partir de la existente, deducimos razonablemente algo más global que integra aquella:

«Por fin llegó el último día de julio. Ordenó los papeles del despacho, cerró cuidadosamente las ventanas y comprobó que desconectaba las luces. Ocupó el resto de la tarde en preparar las maletas y cerrar la casa. Al atardecer, subió en el coche, y condujo durante un par de horas hasta la costa. Al día siguiente, tomó el primer baño de mar antes de desayunar.»

¡Fantástico! «Se marchó de vacaciones». Hemos creado una proposición que integra –o puede integrar– el significado que tienen todas las anteriores tomadas en su conjunto. Es importante atender al hecho de que leemos y elaboramos el resumen de acuerdo con nuestros esquemas de conocimiento y con lo que nos dejan y nos hacen interpretar el texto. Podría ser que nuestro personaje hubiera acudido a una convención de ventas o a un congreso sobre la enseñanza de la lectura cuya sede se encontrara en una ciudad costera. Pero muchos indicios en el texto –últimos días de julio, ordenar el despacho, cerrar la casa...– nos hacen pensar en las vacaciones.

Como puede usted comprobar, resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren. Requiere, además, que el resumen mantenga lazos especiales con el texto del que ha sido creado, es decir, debe conservar el significado genuino del texto del que procede. Si en el ejemplo anterior nuestro resumen fuera «se marchó», no habríamos respetado esta condición, que no es en absoluto formal, sino que tiene grandes implicaciones cuando se piensa, por ejemplo, en el uso que se hace de los resúmenes para aprender, para estudiar. En estos casos, tan poco útil resulta que el resumen sea una casi reproducción del texto, como que sea tan general que no aporte la información específica que en aquél se vertía.

En dichos casos, es bastante probable que no se haya enseñado a resumir, o que no se haya enseñado a resumir textos. Aprender a resumir significa, en una primera aproximación, aprender a señalar las reglas que hemos señalado u otras parecidas, respetando la condición a la que he aludido hace un momento. Cuando la enseñanza del resumen se sustituye por la consigna «Resumid este párrafo...», «Haced un resumen... tenéis que decir lo mismo pero con menos palabras», si algún alumno aprende, desde luego no es gracias al sistema que se utiliza para enseñar, porque éste no existe. Tampoco se aprende a resumir textos cuando lo que se hace es entrenarse por separado en las reglas que enuncié en listas de palabras, en frases o párrafos cortos o preparados. Esto puede ser útil para que los alumnos puedan entrenar ciertas estrategias –buscar un concepto subordinado para un conjunto, por ejemplo–, pero es arriesgado pensar que van a ser transferidas sin más a un texto. Por ello deberían considerarse tareas complementarias, más que prerequisites o sustitutorias.

La enseñanza del resumen en el aula

Es importante que los alumnos entiendan por qué necesitan resumir, que asistan a los resúmenes que realiza su profesor, que resuman conjuntamente, y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma, y discutir su realización. No voy a insistir aquí en lo que ya he comentado en capítulos anteriores, aunque cabe recordar que el proceso de enseñanza y de aprendizaje no difiere en lo esencial. En el caso del resumen, Cooper (1990), apoyándose en trabajos de Brown y Day (1983), sugiere que para enseñar a resumir párrafos de textos es necesario:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.

- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien a elaborarla.

Como ve, son las mismas reglas a las que ya nos hemos referido con anterioridad y que nos resultan útiles para encontrar también las ideas principales. Ahora bien, ¿podemos considerar que el resumen de un texto es asimilable al conjunto de sus ideas principales? Si nos atenemos al proceso que los especialistas determinan para establecer uno y otras, no cabe duda que nos encontramos ante el mismo procedimiento, pero la respuesta a la pregunta que he formulado es negativa. Me inclino a creer que *el resumen de un texto se elabora sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales que transmite de acuerdo con sus propósitos de lectura*. Podríamos decir, pues, que determinar las ideas principales de un texto es una condición necesaria, pero no suficiente, para llegar a la concreción del resumen, esa elaboración de la que Van Dijk nos decía que mantenía relaciones muy particulares con el texto del que proviene.

El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella. Cuando estas relaciones no se ponen de manifiesto, nos encontramos con un conjunto de frases yuxtapuestas, con un escrito deslabazado e inconexo en el que difícilmente se reconoce el significado del texto del que procede. De ahí la importancia de entender las vinculaciones, y simultáneamente las diferencias entre resumen, idea principal y tema. Aunque a menudo se trabajen conjuntamente, es necesario no perder de vista que cada uno exige determinadas intervenciones, y en el caso del resumen, una reflexión sobre cómo enseñar a escribirlos.

Un resumen puede ser una producción correcta, pero «externa» al lector/escritor que lo ha realizado; es decir, el resumen elaborado mediante la aplicación de las reglas que antes hemos visto, puede «decir el contenido» que está en el texto de forma breve y sucinta. Por otra parte, el resumen de un texto puede ser mucho más interno, en el sentido de integrar la aportación del lector/escritor, quien, mediante su lectura y redacción, consigue elaborar nuevos conocimientos y obtener conocimiento acerca de ellos. La diferencia, muchas veces, no se encuentra en el producto finalmente elaborado, que puede ser muy similar, sino en las estrategias utilizadas para la realización, que en un caso conducen a «decir el conocimiento» y en el otro llevan a «transformarlo» (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Este hecho exige una cierta reflexión cuando lo que nos interesa es la enseñanza de la elaboración de resúmenes. Aunque no poseemos informaciones concluyentes al respecto, podemos convenir en que, del mismo modo que no es lo mismo decir el conocimiento que tenemos acerca de un texto a través de un resumen que elaborar el conocimiento mediante el resumen, tampoco serán las mismas las estrategias que se ponen en marcha en un caso que en el otro, ni serán idénticas las situaciones didácticas en que tiene lugar todo el proceso. Los trabajos sobre composición escrita (Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1990; Camps, 1991) pueden, sin duda, iluminar esta compleja cuestión cuyo tratamiento excede las pretensiones de este libro.

Sin embargo, a mi modo de ver, algunas de las cosas que hemos establecido respecto del proceso de lectura y de las estrategias que facilitan su comprensión pueden ser útiles, a título de hipótesis, para ayudar a los alumnos no sólo a resumir, sino a comprender y a aprender con la elaboración de resúmenes –y también con la identificación de ideas principales-. Cuando los alumnos resumen como medio para aprender, lo habitual es que lo hagan a partir de textos expositivos; en estos casos, elaborar un resumen «interno», desde el propio alumno, que le lleve a transformar su conocimiento, requiere que aporte el que ya tiene y que se interroge acerca del grado de consistencia que éste posee en relación con lo que ha leído. Esta estrategia (aportar el conocimiento previo y contrastado) está siempre presente cuando se trata de comprender un texto –narrativo o expositivo-; cuando además queremos aprender a partir de él podríamos decir que cobra rango de finalidad, en el sentido de que *necesitamos* saber hasta qué punto hemos encontrado nueva información en el texto, y en qué medida ésta ha supuesto una transformación del conocimiento previo con que se abordó.

Ayudar a los alumnos a elaborar resúmenes para aprender, que contribuyan a transformar el conocimiento, supone ayudarles a implicarse profundamente en lo que hacen. No basta con enseñarles a aplicar determinadas reglas; hay que enseñarles a utilizarlas en función de los objetivos de lectura previstos, y a que lo hagan de tal manera que dicho proceso no sea independiente del contraste entre lo que se sabe y lo que aporta el texto. Cuando se resume así, la elaboración realizada constituye a la vez un texto que sintetiza la estructura global del significado del texto de que procede, y un instrumento para el aprendizaje, para saber qué se ha aprendido y un punto de partida necesario para saber qué se necesita aprender. En este sentido, el resumen deviene una auténtica estrategia de elaboración y organización del conocimiento (Pozo, 1990).

Un aspecto fundamental, y al que debería dársele más importancia, es la lectura y revisión que hace el autor de su propio resumen, como medio para ayudar a hacer consciente todo el proceso del que venimos hablando.

Entendida de este modo, la actividad de resumir –ya sea en estructuras expositivas y/o narrativas– adquiere la categoría de «técnica excelente» para el control de la comprensión que le atribuyen Palincsar y Brown (1984): si no se puede realizar una sinopsis de lo que se está leyendo o se ha leído, se hace patente que la comprensión no ha tenido lugar. Simultáneamente, a partir de esta concepción, se vuelve a poner de manifiesto el papel activo del lector en el proceso de lectura y de la influencia de sus expectativas y bagaje en lo que comprende, y en lo que produce a partir de su comprensión. Como ésta, resumir no es cuestión de «todo o nada», sino relativa a las características del lector a que aludimos, a las de la tarea en sí (qué tipo de texto, con qué requerimientos, etc.) y a la ayuda que recibe para realizarla.

Lo dicho hasta ahora remite nuevamente a la necesidad de articular situaciones de enseñanza/aprendizaje en las que se ayude explícitamente a trabajar con la lectura, y en las que no se prime tanto la unicidad de las respuestas como su coherencia y utilidad para el aprendizaje del lector. Remite asimismo a una visión articulada y global del complejo proceso que conduce a la construcción del significado de un texto, que no es reducible a una secuencia de pasos aislados.

A continuación, transcribo literalmente un fragmento de una sesión de lengua-je de tercer curso de educación primaria en la que la maestra y los niños, por primera vez, se disponen a resumir conjuntamente un texto narrativo, leído en parte el día anterior y en parte el mismo día. No se trata en absoluto de una clase que se ofrece como modelo, sino de una ilustración de una posible forma que puede adoptar la enseñanza del resumen tomando como base un texto habitual.

(M. pide a un niño que explique lo que recuerda de la lectura de *Pedro el del mazo*.)

Ginés: Que había un niño que quería ir a recorrer mundo y su madre no lo dejaba, y se lo decía muchas veces hasta que un día su madre dejó que se fuese y cuando estaba ya muchas horas caminando, pues llegó a un pueblo, y había un casa... una casa grande... bueno, la herrería. Y luego un hombre le dijo que si quería trabajar para él. Y entonces el niño no se quería quedar, quería ir a recorrer mundo, pero se quedó y pasaron cuatro años. Y luego le dijo que si podía hacerse un arma para defenderse. Y se hizo un mazo muy grande y el hombre le dijo que no gastase tanto hierro. Y entonces, cuando lo acabó, el hombre de la herrería pensaba que no lo iba a poder levantar y lo levantó como una paja, y luego siguió caminando y llegó a un... a una casa muy grande que era donde vivía el rey. Y dos criadas lo vieron y se lo dijeron al rey...le dijeron que había unnn... un chico un poco may... un poco joven mirando por la puerta, y el rey le dijo que si quería trabajar de pastor, porque todos los pastores que había allí, no sabía lo que les pasaba pero no volvían...

M.: A ver, ¿sigues, Marta? ¿Te acuerdas tú de lo que sigue?

Marta: ...Entonces él dijo que sí, y le contó el rey lo que le pasaba con los otros pastores que había tenido, y entonces era que un día no venían ellos o que les faltaba una vaca. Entonces, al día siguiente, un señor... un mayoral, ¿no?, le dijo que tenía que llevar las vacas a comer. Las llevó y había unnn... un sitio que había hierba muy poca, y otro que había mucha, y las puso en el sitio que había muy poca, y las vacas, cuando comieron, después, cuando llegaron a la casa del rey, no echaron mucha leche, entonces el rey le dijo que al día siguiente les tenía que dar de comer más. Entonces las llevó al sitio donde había más hierba, y cuando estaban allá, pues un dragón vino y se cogió dos vacas, y le dijo Juan... ¡ay! Pedro que... que las dejara, y entonces el dragón le dijo que no quería las vacas, que lo quería a él, y entonces con el mazo que tenía, Pedro le dio en la cabeza y lo hundió un palmo y lo dejó muerto. Y aquel día las vacas echaron mucha leche. Y al otro día, igual, las llevó al sitio que había mucha hierba, y llegó otro dragón que cogió dos vacas. Y cuando vio a Pedro le dijo que lo quería a él, y entonces Pedro le dio con el mazo y lo dejó hundido en el suelo. Y entonces tuvieron leche para toda la familia cuando llegaron a la casa del rey. Y el rey y sus criados no sabían lo que hacía para... para volver cada día y que no faltara ninguna vaca y... no sabían lo que hacía.

M.: A ver, Sergio, ¿te acuerdas de lo que sigue? Va por el segundo dragón.

(Los niños escuchan atentos y callados. Sólo una niña está pintando en un papel mientras sus compañeros recapitulan la historia.)

Sergio: El otro día, Pedro que fue a los pastos grandes, y entonces apareció el dragón, el padre, y también le dio con el mazo en la cabeza. Y luego, al día siguiente también y vino la madre. Y entonces dijo la madre que había matado a sus dos hijos y a su marido y que... y que lo iba a

matar. Entonces cogió el mazo también... y también lo mató.

M.: Y se acabaron los dragones, ¿verdad? Bien, pues vamos a ver lo que pasa ahora, dónde vivían los dragones. Va a leer Loli en la página 109.

(Se inicia una sesión de lectura colectiva. Después de cada párrafo M. pregunta el significado de determinadas expresiones. Cuando llegan a la página 111, M. interrumpe la lectura y pide a un niño que cuente lo que encontró Pedro.)

Niño: Pedro fue por el campo para ver dónde vivía el dragón aquél. Entonces se encontró una montañas que daban mucho miedo, las subió y al otro lado se encontró un castillo que tenía las puertas abiertas de par en par. Entró y al entrar vio una... sala que era muy bonita. Luego, pues tenía la cocina que había tres ollas... cuatro ollas que parecían puestas para él... y luego se encontró los caballos, los tres caballos, uno era negro y pequeño y gordito... otro era rojo y alto... y el otro era alto y blanco todo él.

M.: ¿Y después del tercer caballo se encontró?

Niño: Una sala muy grande con monedas de oro.

M.: Un tesoro muy grande, ¿verdad? ¿Y qué hizo? A ver, Raúl...

Raúl: Lo cerró con llave.

M.: Lo cerró con llave, para ver de qué forma lo podía utilizar. Bueno... **vamos a intentar hacer un resumen... Es la primera vez que hacemos un resumen... no sé cómo saldrá.** Los encargados que cojan la hoja de pauta.

(Los niños sacan hojas en blanco. Los encargados reparten las pautas. Hablan, pero hay orden en la clase.)

M.: Bien, primero se pone el día, el nombre... y el título de la lectura en color.

(M. escribe «Pedro el del mazo» con tiza de color. Debajo hace un bucle. Los niños tienen el libro abierto, y escriben el nombre, la fecha y el título en su hoja. Hay bastante ruido.)

M.: Bueno, si seguimos así, me parece que el resumen lo vamos a hacer mañana, ¿eh? (Los niños, progresivamente, guardan silencio.) Bien. **Para hacer el resumen vamos a pensar en las cosas más importantes que han pasado en la lectura. Tenemos que explicar con pocas palabras todo lo que ha pasado, pero poniendo las cosas que sean importantes.**

(M. tiene en las manos un libro de lectura, con el texto de que se trata.)

M.: Y aquí lo tenemos muy... muy bien, porque nos pone... cada vez que pasa una cosa **nos pone un pequeño título... lo podéis ver eso en la página 99. ¿Qué es lo que pone en letras en negra?** que está un poco más negra, que parece un título pequeño. ¿Qué pone, Carlos? (M. se refiere a los subtítulos)

Carlos: «Pedro quiere recorrer el mundo».

M.: Bien. Empieza diciendo «Pedro quiere recorrer el mundo». Y eso es una cosa importante. De vez en cuando Pedro le pide a su madre que quiere recorrer el mundo. Luego, **para hacer el resumen, vamos a poner, punto primero, lo que sucede al principio de todo.**

(M: Escribe en la pizarra: 1º Pedro quiere recorrer el mundo.)

M.: ¿Y qué hace? ¿Se le ocurre ir a recorrer el mundo y se marcha sin pedir permiso a nadie, Carlos?
Carlos: No, se lo dice a su madre.

M.: Entonces, *Pedro quiere recorrer el mundo y le pide permiso a su madre.* (M. lo ha escrito en la pizarra. Antes de continuar, deja tiempo para que los niños copien la frase en la hoja.)

M.: Y entonces, ¿qué pasa, Neus? ¿Su madre le deja o no le deja?

Neus: Sí que le deja.

M.: Entonces ponemos un punto porque ya hemos acabado de decir una cosa, y continuamos: *Su madre le da permiso.* (M. lo ha escrito en la pizarra. Los niños lo copian, trabajan en silencio.)

Niño: Dolores, (a M.), ¡pero su madre primero no le dejaba!

M.: Sí, pero al final le concede el permiso... tenemos que buscar las cosas importantes, las que pasan de verdad, ¿eh? (M. se queda mirando la pizarra pensativamente.) De todas formas, Carlos tiene razón. Su madre le dio el permiso, pero no a la primera, ¿verdad? ¿Cuándo le dio el permiso?

Niña: ¡A la segunda!

M.: A la segunda, o a la tercera... después de que Pedro insistiera bastante, ¿no?... Ponemos una coma aquí y explicamos cuándo le dio el permiso... o sea... «su madre le da el permiso después de que Pedro insistiera bastante».

(La primera parte del resumen queda así escrito en la pizarra: 1º Pedro quiere recorrer el mundo y le pide permiso a su madre. Su madre le da el permiso después de que Pedro insistiera bastante. Los niños la copian en su hoja.)

M.: Bien, ¿después qué pasa? La segunda cosa importante que le sucede a Pedro ¿cuál es?

Niño: ¡Yo, yo! Que Pedro, después de mucho caminar, llega a una herrería y se queda allí trabajando.

M.: ¡Muy bien! Y a ver si se acuerda Juan de la expresión que utiliza el autor de este cuento para decir que Pedro caminó mucho.

Juan: «Camina que caminarás».

M.: Camina que caminarás. Entonces, ¿cómo podríamos resumir esta segunda escena?

Niña: «Y Pedro, camina que caminarás, se encontró en la herrería».

M.: Bueno. Vamos a escribirlo. (M: escribe el texto en la pizarra y deja tiempo para que los niños lo copien.)

M.: Bien, ¿qué le pasó en la herrería?... ¿Qué es lo que hizo allí?

Niño: ¡Hizo un mazo!

M.: Hizo un mazo... ¿Pero se lo hizo el mismo día que llegó?

Niños: ¡Nooo!

Niño: ¡El segundo!

Niña: ¡Después de cuatro años!

M.: Después de cuatro años...

Niña: ... Al final se hizo un mazo. (Ha continuado la frase anterior iniciada por M.)

M.: Eso es. Ponemos un punto porque ya hemos acabado de decir una cosa y escribimos lo del mazo... «Allí trabajó durante cuatro años» (M: va escribiendo en la pizarra y a la vez dice el texto, pidiendo ayuda a los niños)... durante cuatro años... ¿y? ¿y qué?

Niño: Y el último día se hizo un mazo.

M.: Muy bien. (Acaba de escribir el texto, que queda como sigue.)

Y Pedro, camina que caminarás, se encontró con una herrería. Allí trabajó durante cuatro años y el último día se hizo un mazo.

M.: ¿Es importante saber lo que pesaba este mazo o da lo mismo?

Niños: ¡Síiii, síiii!

M.: A ver, ¿por qué es importante saberlo, Ana?

Ana: Porque es una cosa importante.

M.: Sí, pero ¿por qué es una cosa importante?

Ana: Porque era de Pedro.

Niña: Porque se llama Pedro el del mazo.

M.: Porque se titula «Pedro el del mazo», pero precisamente, ¿por qué se titula Pedro el del mazo?

Niña: Porque tiene un mazo.

(Algunos niños piden hablar, levantando la mano, y diciendo ¡yo, yo! M. insiste.)

M.: Sí, tiene un mazo, pero ¿por qué es importante saber que este mazo pesa mucho?

Niña: ¡Porque pesaba mucho!

M.: ¿Es importante poner en el resumen saber que el mazo pesaba mucho?

Niño: Sí, ¡porque pesaba siete quilos!

M.: Siete quintales, pesaba, pero no me decís por qué es importante poner que el mazo pesaba mucho... a ver, Marta.

Marta: Porque este cuento... porque Pedro es un niño que no puede ser, es un personaje fantástico...

(M. mueve la cabeza manifestando un «pse-pse», y con el gesto indica que conteste otro niño que tiene la mano levantada.)

Niño: Porque es con el mazo con lo que les da a los dragones en la cabeza.

M.: ¡Claro! Si no sabemos que el mazo pesaba mucho, no entendemos cómo podía cargarse a los dragones... Entonces, ¿ponemos lo que pesaba el mazo o no?

Niños: ¡Síiii!

M.: Pues ¿cuánto pesaba? ¡Venga!

Niña: Siete quilates.

M.: No, quilates no.

Niños: ¡Quintales! ¡Siete Quintales!

M.: Siete quintales. «Que pesaba siete quintales». (M. lo escribe en la pizarra. El resumen completo hasta este momento queda como sigue.)

1º Pedro quiere recorrer el mundo y le pide permiso a su madre. Su madre le da el permiso después de que Pedro insistiera bastante.

2º Y Pedro, camina que caminarás, se encontró con una herrería. Allí trabajó durante cuatro años y el último día se hizo un mazo que pesaba siete quintales.

(B¹ -2)

La sesión continúa todavía durante quince minutos (el ejemplo es una transcripción de cuarenta y cinco minutos) y el resumen final tiene cuatro párrafos; aunque su interés me parece evidente, creo que es suficiente para ilustrar la forma de proceder de la maestra para enseñar a elaborar el resumen que pide a los niños. He utilizado la negrita para indicar las intervenciones que, en una primera aproximación, tienen como objeto ayudar a centrar la tarea de resumen. Si se fija, verá que la maestra es muy activa en su realización, y que dirige toda la secuencia; pero si se fija, verá también que a lo largo de todo el proceso solicita la atención y la participación de los niños. Y lo que es quizá más importante: solicita la participación activa, de modo que mediante las aportaciones de los alumnos no sólo elabora el resumen, sino que imprime modificaciones a lo que ella misma elaboró. El ejemplo ayuda también a ver algo que comentábamos en este mismo capítulo, cuando refería que los lectores jóvenes tienden a identificar lo importante, pero que muchas veces tienen dificultades para justificar su atribución (ésto es particularmente visible cuando tienen que argumentar por qué es importante saber cuánto pesa el mazo de Pedro).

Si nos atenemos a algunas de las recomendaciones que sugería para trabajar la idea principal y el resumen en este mismo capítulo, veremos que esta maestra no sigue su secuencia; por ejemplo, no explica por qué es importante hacer resúmenes; no establece estrictamente una fase de demostración de modelos. Pero en esencia, parece claro que para ella hay que enseñar a los niños a resumir, y se vale de la estrategia que tiene a su alcance. Desde luego, consigue la implicación de los alumnos y en mi opinión articula una tarea compartida en la que sus participantes construyen un conocimiento original. Déjeme insistir nuevamente en que lo que he ofrecido no es un modelo el cual seguir; es, simplemente, un ejemplo de que es posible enseñar a comprender, aunque sea un ejemplo con limitaciones. Sin ninguna duda, a medida que se ponga en juego esta forma de intervenir, la propia maestra podrá adecuarla, encontrar nuevas estrategia y recursos, lo que es más difícil que suceda cuando la enseñanza se sustituye por la demanda de un resumen, y el éxito o el fracaso de los alumnos se atribuye exclusivamente a sus características individuales.

Para terminar este largo apartado, permítame una observación. Los procesos implicados en la detección del tema de un texto, de sus ideas principales y en la elaboración de su resumen son, sin ninguna duda, procesos complejos, que no se pueden pedir de la misma forma a cualquier edad. Diversas publicaciones señalan que es prematuro plantear la enseñanza del resumen antes del segundo ciclo de educación primaria. A mi modo de ver, es posible y deseable trabajar estas estrategias desde mucho antes, utilizando para ello el discurso oral, el relato de narraciones y leyendas, la información oral y escrita sobre determinados contenidos que se trabajan en la escuela, etc. Con la ayuda necesaria por parte del maestro y trabajando preferentemente a nivel oral, los alumnos podrán ir resolviendo con competencia los retos que estas actividades plantean, siempre que se adecuen a su nivel, y siempre que no se espere que su respuesta sea «la» exacta.

Parte de esa ayuda a la que acabo de aludir puede provenir de un uso más racional de la estrategia de interrogación que los profesores utilizan tras la lectura. Vamos a ello.

Formular y responder preguntas: no siempre, y no sólo, sirven para evaluar

Esta estrategia es muy utilizada en las clases, en forma oral o escrita, tras la lectura de un texto, y aparece también habitualmente en las guías didácticas y en los materiales de trabajo de los alumnos. Su uso, aunque aparece como actividad de enseñanza, suele limitarse a evaluar, a comprobar lo que aquéllos han comprendido o recuerdan respecto de un texto. Este hecho, como veremos, presenta algunos problemas. Antes de examinarlos conviene aclarar que, desde mi punto de vista, enseñar a formular y a responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa. Ello se ha puesto de manifiesto a lo largo de este libro, pues nos hemos referido al planteamiento de interrogantes y al autocuestionamiento tanto al hablar de estrategia previas a la lectura como al comentar lo que sucede durante ella. El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz.

Para aprender a formular preguntas de este tipo, es necesario que los alumnos asistan a lo que hace su profesor, quien se plantea a sí mismo y les dirige a ellos interrogantes para la lectura; dése cuenta de que en este caso, los alumnos sí disponen de un modelo para su propia actuación: las sesiones de preguntas tras la lectura. Además, como hemos visto anteriormente, es imprescindible que los alumnos se decidan a formularlas, y ello sólo es posible si se les da la oportunidad de hacerlo. Lo dicho hasta ahora aconseja que nos pongamos de acuerdo en lo que consideramos que es una *pregunta pertinente*: si las ofrecemos como modelo a los alumnos, contribuimos a que ellos mismos las utilicen.

En el capítulo 5, tratando de las preguntas que es necesario enseñar a formular a los alumnos antes de la lectura, consideré que una pregunta pertinente es la que conduce a identificar el tema y las ideas principales de un texto. Ampliaré ahora esa definición, en el sentido de entender que una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura. Así, por ejemplo, si ante un texto expositivo de tipo causal se pretende que los alumnos puedan establecer cuáles son sus ideas principales, las preguntas pertinentes serán aquellas que conduzcan a determinar el tema que se trata en el texto, los fenómenos que son considerados como causa o antecedente de determinados hechos y los mismos hechos en cuanto efecto. Si se trata de resumir una narración, serán pertinentes las preguntas que permitan, más allá de identificar a los personajes y el escenario, establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución (Cooper, 1990; ver capítulo 4; recuerde también el fragmento de clase sobre resumen que acabamos de comentar).

Diversas investigaciones que ya comenté (Beck y otros, 1979; citados por Pearson y Gallagher, 1983) atribuyen las dificultades de los alumnos para centrarse en los aspectos importantes del texto a las preguntas que en general se formulan tras la lectura, que se dirigen indistintamente a aspectos de detalle y al propio núcleo. Este hecho repercute como mínimo en una doble dirección. Por una parte, los alum-

nos «saben» que deberán responder una serie más o menos arbitraria de preguntas, por lo que pueden dirigir su atención más a encontrar estrategias que permitan responderlas que a comprender el texto y a elaborar una interpretación plausible de éste.

Por otra parte, el modelo que se ofrece resulta muy poco útil para que el alumno pueda utilizarlo autónomamente como medio para dirigir y autoevaluar su lectura, antes de ella, durante ella y después de ella. Dado que el objetivo de la enseñanza es incrementar la competencia y la autonomía de los alumnos para que aprendan a aprender, resulta necesario examinar con cautela el tipo de cuestiones que formulamos y las relaciones que establecen con las respuestas que sugieren.

Esta precaución es igualmente necesaria cuando se organiza una sesión de preguntas/respuestas con el fin de evaluar, para comprobar lo que los alumnos han comprendido del texto. Cuando al inicio del apartado hice alusión a los problemas que plantea esta extendida práctica, quería referirme al hecho de que no todas las preguntas son idénticas, ni todas evalúan lo mismo. Como demostraron Samuels y Kamil (1984), es perfectamente posible no comprender un texto y, sin embargo responder preguntas que se refieran a él. Así, aunque estemos hablando de una estrategia que ayuda a comprender, lo que se diga será útil también cuando a través de ella se pretenda obtener información para evaluar la comprensión de los alumnos.

Tomando como base las clasificaciones existentes sobre las relaciones que se establecen entre las preguntas y respuestas que pueden suscitarse a partir de un texto (Pearson y Johnson, 1978; Raphael, 1982), en un trabajo anterior (Solé, 1987) traduje sus términos del siguiente modo:

- *Preguntas de respuesta literal.* Preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- *Preguntas piensa y busca.* Preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- *Preguntas de elaboración personal.* Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

En el primer caso, la misma formulación de la pregunta ofrece una pista infalible al lector para localizar la respuesta. Veamos un ejemplo.

(Los niños han leído en voz alta, un punto cada uno, el siguiente fragmento del cuento *La ratita que barria su casita*.)

Esta es la historia de una ratita que barria su casita y que encontró una moneda al pie de la escalerita. Más contenta que una pascuas por el hallazgo se puso a pensar qué se podría comprar. «Si compro piñoncillos se caerán mis dienteccillos. Y si compro avellanitas se romperán mis muelitas». Y mientras esto pensaba caminó decidida a la tienda de la esquina. «Muy buenos días señora», le dijo a la vendedora. «Muy buenos días, ratita. ¿Qué pondremos hoy? ¿Un sombrero de tres plumas?». «No quiero un sombrero, no. Ya tengo uno de paja». «¿Zapatitos de charol?». «No quie-

ro zapatos. Tengo un par de color carmesí», respondió la ratita. «¿Un delantal con encajes?». Preguntó la vendedora. «No quiero delantal, no, que tengo uno de papel fino», respondió la ratita. «Pues, ¿y un lacito de seda?». «¡Sí! Quiero un lacito que sea de seda roja» gritó alegremente. Y se marchó a su casa feliz con su flamante lazo.

A continuación transcribo literalmente las preguntas que después de la lectura se formularon:

M.: ¿Qué explica el cuento que hemos empezado hoy?
Cristina: Que la ratita, barriendo la escalera se encuentra un dinero.
M.: ¿Dónde se encuentra el dinerito?
Eva: En el pie de la escalera.
M.: ¿Cómo se puso, Jaime, cuando encontró la ratita el dinero?
Jaime: ¡Muy contenta!
M.: ¿Y qué dice? ¿Contenta cómo qué? Oscar...
Oscar: Como una pascuas.
M.: Y Juan, ¿qué dijo primero la ratita cuando se encontró el dinero?
¿Qué dijo primero?
(Juan no lo sabe, y responde Ana.)
Ana: Que si compraría... si compraría almendras...
M.: No, almendras no. ¿Qué quería comprar?
Niño: Piñoncillos.
M.: A ver, la ratita dijo que se compraría piñoncitos, ¿verdad, Oscar?
Pero ¿qué pensó? Que si compraba piñoncitos, ¿qué le pasaría?
Niño: Que se le perdían...
Niño: Que se le romperían...
M.: Que se le rompería ¿qué?
Niños: ¡Los dientes! ¡Los dienteccillos!

(C-1)

La sesión continúa, y se formulan preguntas de este tipo para todo el párrafo. Creo que el ejemplo es suficiente. Creo que el ejemplo es suficiente. Permitame aún que transcriba uno de los tres ejercicios propuestos en el libro de trabajo del alumno, y que va asociado a la lectura del párrafo. El ejercicio consiste en responder las siguientes:

- ¿Por qué no quiere la ratita comprar un sombrero de tres plumas?
- ¿Por qué no quiere comprar un delantal con encajes?
- ¿Por qué no quiere comprar unos zapatos de charol?

Como puede comprobar, son del mismo tipo que las formuladas por la maestra. El éxito en las respuestas, en uno y otro caso, no es criterio suficiente para decidir que se ha comprendido el texto, pues el lector encuentra la respuesta construida; además, el tipo mismo de interrogante obliga a centrarse en aspectos puntuales, de detalle (en el nivel inferior de la jerarquía de que hablaba Van Dijk). Creo interesan-

te señalar que este tipo de preguntas es muy poco real en las situaciones habituales de lectura. No solemos planteárnoslas cuando leemos, ni es frecuente plantearlas cuando alguien lee para nosotros o nos relata el contenido de algo que ha leído. Por esa razón, no deberían ser el único tipo de preguntas que se formulan a los alumnos cuando han leído, y es importante que su uso se restrinja a situaciones en que tenga algún sentido plantearlas.

Los otros dos tipos de preguntas presentan diferencias sustanciales con las de respuesta literal, que acabamos de ver. En ambos casos se requiere que los niños relacionen informaciones del texto, efectúen inferencias y, en las de «elaboración personal», que emitan un juicio, opinión o aporten conocimientos relacionados con el contenido del texto, pero que apelan a su bagaje cognitivo más amplio. Aunque de distinta manera, podríamos decir que obligan a poseer una representación global del significado del texto para poder ser respondidas. Reproduzco una parte de las preguntas que la profesora planteó a sus alumnos tras la lectura de *Pedro, el del mazo*, y que fue resumido en la clase posteriormente a esta actividad.

La maestra ha recapitulado el cuento hasta que Pedro llega a la herrería. A partir de este momento, plantea las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto tiempo se queda a trabajar en casa del herrero?
- ¿Qué se necesita para moldear el hierro?*
- ¿Se para ante la casa de quién?
- ¿A quién ve Pedro en esta casa?
- ¿Qué es lo que les viene a la mente a las criadas?* (Que les faltaba un pastor)
- ¿Y entonces qué pasa?*
- ¿Por qué siempre falta un pastor?*
- ¿En qué pastos moraban los dragones?*
- ¿Se asustó mucho cuando vio a los dragones?*
- ¿Qué hizo cuando le vio aparecer (al dragón)?*
- ¿Qué era el primer dragón?*
- ¿Y el segundo?*
- ¿Qué parentesco tenía con el anterior?*

(B'1)

Transcribo ahora un texto trabajado en una clase de «experiencias» y las preguntas que tras él se plantearon. (Previamente al trabajo que se reproduce, se había leído y comentado otro texto titulado *Los medios de transporte*.)

Las señales de tráfico

En todas las esquinas hay señales de tráfico. Cada una de ellas tiene su significado y, aunque a veces se opine que ésta o aquella no sirven para nada, si uno lo piensa atentamente comprenderá que todas cumplen una misión concreta.

No es muy difícil comprender el significado de las señales de tráfico, pero hay que vigilar constantemente cuando se conduce por las concurridas calles de una ciudad para no pasar ninguna de ellas por alto. Por ello, el que está fatigado, se encuentre mal o haya bebido algunas copas, no debe ponerse al volante, aun cuando crea que está en condiciones de conducir. Abolladuras en la

carrocería, lesiones, mutilaciones, muerte y cárcel pueden ser las consecuencias de un segundo de distracción.

El taxi, el autobús y el autocar son los medios de transporte que circulan por las calles de nuestra localidad, carreteras y autopistas.

M. hace explicar a un niño lo que han leído, y va planteando preguntas que responden algunos alumnos individualmente. (Se omiten comentarios que surgen en relación a las respuestas.)

M.: A ver, hay un medio de transporte que no aparece aquí. ¿Cuál es?

Niño: El camión.

[...]

M.: ¿Para qué se utiliza más frecuentemente el autocar, José?*

José: Para... desplazarse por las ciudades y para andar de un lado para otro...

M.: ¿Qué diferencia hay entre un autobús y un autocar? Carlos.**

Carlos: Que el autocar... es para llevar a los niños de excursión y el autobús no.

M.: Y el autobús, ¿para qué es?*

Carlos: Para ir a Barcelona.

M.: A ver... otra diferencia... **

(Los niños responden, algunos explican las diferencias entre un autocar y un automóvil. M. expone su punto de vista.)

(B'1 Experiencias)

En los dos fragmentos, he identificado con un asterisco las preguntas que obligan a pensar y a buscar, y con dos las que son de elaboración personal. Las que no están señaladas de ninguna forma son preguntas de respuesta literal, a las cuales ya me referí con anterioridad. Si se fija, verá que para responder a las del segundo tipo es necesario haber elaborado una interpretación del contenido del texto, pues sin ella es difícilmente podrían establecerse las inferencias requeridas. En cuanto a las preguntas de elaboración personal, deberemos convenir en que incluso habiéndose comprendido el texto, puede ser que no se puedan responder, pues apelan sobre todo al conocimiento del lector, le hacen ir «más allá» de lo leído. Podríamos decir que son preguntas que permiten una extensión de la lectura.

No voy a insistir más en el tema de las preguntas, que fue abordado también en capítulos anteriores. La distinción establecida aquí nos ayuda a ver que podemos preguntar de distinta forma, lo que enseña a situarse ante el texto también de forma diversa. En un caso, las preguntas conducen a los niños estrictamente a «decir» lo que pone el texto. En los otros, pueden llevarlos a leer entre líneas, a formarse una opinión, a contrastar la información que se aporta con la que ya se tenía, contribuyen a que se aprenda a partir del texto, a construir conocimientos...

Recordemos aún que la estrategia de «preguntar tras la lectura» tiene presencia habitual en las situaciones didácticas que se organizan en relación a aquella. Tal vez no sería muy difícil pensar en qué preguntamos y para qué preguntamos, y hacer de nuestros interrogantes preguntas pertinentes; ello contribuiría a modificar esta práctica en un doble y provechoso sentido.

Cajón de sastre

A estas alturas, espero que encontrar un capítulo con este título no les produzca ningún sobresalto. En este «cajón de sastre» incluiré aspectos que quedaron relegados a lo largo de la obra, insistiré en otros que me parecen esenciales, y aportaré, aunque poca, nueva información. Si bien todo ello se encuentra relacionado, porque todo tiene que ver con las estrategias de lectura, el capítulo no guarda una estructura similar a la de los anteriores; de ahí que se trate más de un cajón de sastre que de otra cosa. De todos modos, no se desanime. Aunque poco estructurada, la información que se vierta aquí no tiene por qué ser poco interesante. De hecho, podría usted considerar que a lo largo de este capítulo va a tener ocasión de utilizar de forma intencional y sistemática las estrategias que le permitirán comprender y establecer vínculos significativos entre lo que contiene y lo que usted ya sabe y ha podido construir hasta aquí.

Para ayudarle, le adelantaré su estructura. En un primer apartado, voy a considerar las relaciones entre la forma de enseñar que en líneas generales se ha dibujado en este libro y el tema de la evaluación. El segundo apartado se ocupará de aspectos concretos de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura que, a mi juicio, conviene resaltar. El tercero y último apartado lo dedicaré a señalar la pertinencia de considerar la enseñanza de la lectura como una cuestión compartida, de proyecto curricular de centro.

La enseñanza y la evaluación de la lectura

Aunque éste es un libro que debería ocuparse de las estrategias de lectura y de su enseñanza, considero necesario pronunciarme sobre su evaluación; no tanto con el objetivo de abordar una discusión en profundidad sobre ese espinoso tema, cuanto con el de hacer ver sus conexiones con una cierta manera de enfocar la educación.

Siguiendo a numerosos autores, hemos considerado en otro lugar (Miras y Solé, 1990) la evaluación como:

Una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen in-

Por una parte, el profesor ofrecería un modelo experto de «formulación de preguntas» a los alumnos, que les serviría para aprender a autointerrogarse. Esto no es ninguna banalidad. Algunos autores (Fitzgerald, 1983) consideran que formularse preguntas uno mismo, aunque sea de manera inconsciente, nos hace permanecer atentos a lo que se consideran aspectos críticos de la comprensión: saber cuándo se sabe y cuándo no se sabe; saber qué es lo que se sabe; saber qué se necesita saber; y conocer las estrategias que pueden utilizarse para solucionar los problemas. Es, una vez más, una cuestión de mantenerse despierto durante la lectura y de poder evaluar hasta qué punto ha servido a los propósitos que la motivaron.

Por otra parte, los profesores tendrían un conocimiento más ajustado de lo que evalúan cuando plantean preguntas a sus alumnos, de las dificultades con que se encuentran y de la competencia que muestran. No es lo mismo que un alumno pueda responder preguntas como las que vimos en el ejemplo N° de orden C-1, o que responda las aparecen en B'1 y B'1 Experiencias. Más allá de lo que así se acredita, el profesor dispone de un conocimiento más fino en relación a lo que puede hacer ese alumno concreto, con lo que puede también ajustar mejor su intervención para ayudarle.

Conclusión

En este capítulo hemos revisado algunas estrategias que presentan entre ellas una característica común, y que las diferencia de las que hemos abordado en capítulos anteriores. El rasgo al que me refiero remite al hecho de que elaborar un resumen, identificar ideas principales y responder preguntas son tareas que se les pide a los alumnos que realicen en la escuela. Si piensa usted en los capítulos 5 y 6, verá que lo que en ellos se propugnaba no suele ser objeto de interés cuando se trata de enseñar a leer y a aprender a partir de la lectura (hablo siempre en términos genéricos; los ejemplos que en este propio libro se han vertido ilustran que algunas de las cosas que decía son práctica habitual en algunas clases).

Podríamos decir, pues, que en este capítulo hemos partido de lo que se hace —o de lo que se pide que se haga—. He intentado hacer ver que lo que se pide que se haga no es sencillo, y que además se puede realizar de distintos modos, mejor o peor. Pretendía, además, no sólo insistir en la necesidad de enseñar a hacerlo, sino dar algunas orientaciones que faciliten esta tarea. Todo ello me ha llevado a dedicar mucha atención a estrategias cuya concreción práctica tiene lugar después de la lectura, lo que puede haber desvirtuado el sentido que yo pretendía darles en este libro.

En síntesis, lo que quiero decir es que cualquiera de las estrategias de que hemos hablado se construye durante la lectura, aun cuando en su concreción, como resultado de la lectura, se continúe construyendo. Por esta razón, el capítulo lleva como título «Después de la lectura... continuar comprendiendo y aprendiendo». Así, lo que se ha dicho aquí no debería leerse aisladamente de lo que sucede en el proceso de lectura. Sólo entendiendo este proceso de forma global, algunas de las cosas que han aparecido en este libro tendrán utilidad para la escuela.

formaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo. (p. 420)

Esta actividad puede encontrarse presente en diferentes puntos del proceso de enseñanza/aprendizaje, y también, por supuesto, si dicho proceso se articula alrededor de las estrategias de lectura. Así, encontramos la *evaluación inicial*, a través de la cual obtenemos información sobre el bagaje con que un alumno aborda la actividad de lectura; la *evaluación sumativa*, al final del proceso, a través de la cual podemos establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido; y la *evaluación formativa*, que nos informa del desarrollo del propio proceso y nos permite intervenir en él para irlo ajustando progresivamente.

Sin entrar en detalles acerca de la definición y clasificación propuestos, señalaremos que los tres tipos de evaluación no son excluyentes, sino complementarios, y que en todos los casos se encuentra presente, aunque con matices diferentes, una dimensión reguladora en el sentido de que proporcionan informaciones que permiten ir ajustando las características de los procesos de aprendizaje con las características de la enseñanza.

Le ruego que recuerde ahora lo que decíamos en los capítulos 4 y 6 acerca de los principios generales que desde una óptica constructivista guían la enseñanza de estrategias de lectura, y la caracterización que hemos realizado de las tareas de lectura compartida. Lo que en síntesis se propone, para enseñar, es partir de donde está el alumno, asegurar que la tarea de aprendizaje constituya un reto a su alcance, intervenir de tal modo que se pueda facilitar la ayuda necesaria y constatar que progresivamente puede usar con competencia las estrategias enseñadas de forma autónoma. Verá como los tres tipos de evaluación a que nos acabamos de referir, aunque de distinto modo, desempeñan un papel determinante en el proceso de enseñanza.

En la perspectiva que hemos adoptado, la evaluación inicial es la que nos permite conocer los conocimientos previos con que el alumno va a abordar una situación de lectura, e inferir lo que podrá o no podrá hacer con lo que nos proponemos enseñarle. La información que nos proporciona es esencial, y puede conducir a tomar decisiones de muy distinto tipo: desde seguir adelante con el plan previsto, hasta rechazarlo por completo, pues inferimos que la distancia entre aquellos conocimientos y lo que proponemos es demasiado dilatada como para asegurar la realización de un aprendizaje significativo. Con todo, lo más probable es que el acceso a los conocimientos previos de los alumnos, a sus expectativas e interés, así como a lo que inferimos que se encuentra a su alcance, nos lleve a articular algún tipo de intervención que asegure que el alumno pueda «engancharse» de entrada con el proceso, como medio para ir un poco más allá de donde se encuentra a lo largo de tal proceso.

Por su parte, la evaluación formativa es inherente a la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza que hemos adoptado en esta obra. Si piensa un poco en ello, verá que la única forma de intervenir de manera ajustada, teniendo en cuenta a la vez lo que el profesor se propone y el proceso de construcción del propio alumno –que por supuesto no es independiente de lo que hace el profesor–, consiste en evaluar continuamente lo que está pasando a lo largo de la situación de en-

señanza y aprendizaje en que tiene lugar dicho proceso. Evaluar, es decir, obtener informaciones pertinentes acerca de la situación (observarla, observándose a sí mismo y el resultado de la propia actuación) que permitan al profesor emitir un juicio sobre el desarrollo de la misma («funciona como había previsto... este alumno se descuelga... esto no acaba de quedar claro... es demasiado sencillo... no entiende nada de lo que estoy diciendo...») con el fin de tomar decisiones al respecto («continúo interviniendo de este modo... voy a ver qué ocurre, por qué se ha perdido este chico... recapitulo e intento exponer lo que me parece fundamental, a ver si así se entiende... hago una propuesta un poco más retadora... más vale que me pare e intente comenzar de otra manera...», etc.)

Dicho –o mejor, escrito– de esta forma, tal vez le pueda parecer algo muy complejo. Bueno, en realidad ya convinimos en que enseñar bien no es en absoluto sencillo, y que obviar su dificultad es propio de planteamientos restrictivos y simplistas sobre la educación. La evaluación formativa tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza y constituye, en nuestra perspectiva, un componente esencial de la instrucción, luego no es extraño que llevarla a cabo resulte complicado. Sin embargo, es cierto que de una forma intuitiva y quizá poco sistemática muchos profesores proceden de este modo en mayor o menor grado, dado que contrariamente no podrían ir adaptando su intervención a lo que va surgiendo en el contexto educativo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, podríamos decir que la evaluación formativa forma parte de aquella. Sin embargo, desde el punto de vista de la propia evaluación, la información que proporciona la propia situación de enseñar suele ser ampliamente menospreciada por los profesores, quienes parece que «no se fían» de sus propias observaciones cuando tienen que evaluar la competencia lectora de sus alumnos, y recurren entonces a todo tipo de pruebas que consideran revestidas de mayor objetividad.

Llegados a este punto, deberíamos proceder a reflexionar en el siguiente sentido. Por una parte, es cierto que una concepción simple de lo que es la lectura y acerca de los medios que hay que poner para enseñarla, conducen a una práctica uniforme y estática, que no favorece la observación del profesor sobre el proceso que gestiona. Además, la afirmación anteriormente realizada concerniente a la observación y evaluación intuitivas a que proceden los profesores, no debe ser leída necesariamente en términos, además, de intencionalidad. Ello puede explicar que aunque tengan cotidianamente información sobre el proceso que siguen sus alumnos, no dispongan de ella de forma sistemática a la hora de realizar una acreditación de sus procesos –evaluación sumativa– porque no la consideran *importante*.

Pero, por otra parte, adoptar una manera de enseñar como la que en líneas generales se propone en este libro, requiere necesariamente de la observación de los alumnos. Esta información es *importante* para poder enseñar, y los profesores deberían entender que es también *la más importante* para evaluar, tanto formativa como sumativamente. Antes de justificar por qué es *la más importante*, déjeme señalar una curiosa paradoja. Resulta que muchos profesores utilizan para «enseñar» estrategias de comprensión lectora lo que en realidad constituyen estrategia de evaluación de lo que se ha comprendido –como las preguntas poslectura que vimos en capítulos anteriores, especialmente cuando no se enseña a utilizar esta estrategia para que contribuya a la

comprensión-. Sin embargo, cuando necesitan evaluar, no utilizan los datos que les ofrece la misma tarea de enseñanza, datos que pueden ser poco estructurados y asistemáticos, pero que se desprenden de situaciones de lectura más «naturales» –en el sentido de no estar sujetas a la presión del contexto evaluador– y en las que es posible tener en cuenta un amplio número de criterios para llevar a cabo la evaluación. Comparto en términos generales la idea de Pearson y Johnson (1978), según la cual un profesor que articule verdaderas actividades de enseñanza de estrategias de lectura, y que asuma su responsabilidad en su desarrollo, interviniendo para asegurar el aprendizaje de los alumnos, no necesita articular actividades específicas de evaluación, dado que las primeras le proporcionan una visión muy ajustada de la situación real de sus alumnos, y puede, por tanto, utilizarla para acreditar su aprendizaje.

En definitiva, tal y como hemos caracterizado la enseñanza de la lectura, parece claro que el acceso al bagaje con que los alumnos la abordan (evaluación inicial) es indispensable para saber de dónde parten y para calcular la distancia que deben observar las actividades que les son propuestas, con el fin de asegurar la mayor significatividad posible de los aprendizajes que va a realizar.

Por otra parte, la consideración de las actividades de enseñanza de la lectura como «tareas de lectura compartida» en las cuales profesor y alumnos interactúan, cada uno desde su nivel para lograr el traspaso progresivo de la competencia de uno a otros, requiere que el primero adopte una actitud receptiva, que sea sensible a lo que ocurre a lo largo del proceso con la finalidad de ajustar su propia intervención. Esa receptividad se traduce en la *observación continua* que realiza y en las decisiones que va tomando y que regulan y ajustan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos afirmar, en este sentido, que la evaluación formativa es inherente a dicha forma de enseñar. Como hemos señalado en otro lugar (Miras y Solé, 1989), algunas condiciones favorecen, en la planificación y en la intervención didácticas, la presencia de la evaluación:

- La existencia de unos objetivos claros para la tarea de lectura que se propone, objetivos que funcionan como referentes para interpretar los avances de los alumnos en relación a ella, –y los obstáculos que encuentran–.
- La puesta en práctica de secuencias didácticas que requieran la actividad conjunta del profesor y los alumnos en torno a la lectura, secuencias en las que aquél puede seguir de cerca el proceso que éstos realizan.
- La posibilidad de organizar el aula y de proponer tareas y actividades diversificadas, de manera que el profesor pueda disponer de momentos para observar a algunos alumnos más directamente mientras otros trabajan con mayor autonomía. Ello se facilita si en la clase se han instaurado unos ciertos hábitos de trabajo –en relación al acceso al material, de orden, etc.– que descargan al profesor de una intervención intensa y continua para asegurar la adecuada gestión del proceso.
- La intención de utilizar las informaciones que se obtienen en la situación de enseñanza como instrumento de reflexión sobre la práctica y para proceder a evaluarla. Esa finalidad puede conducir, entre otras cosas, a una mayor sistematización en la recogida de datos y a su plasmación en hojas de registro, pautas, etc., lo que sin duda contribuiría a que los profesores confiaran en

mayor medida en sus propias observaciones para acreditar el nivel de las adquisiciones de sus alumnos.

Todo ello, por supuesto, en el marco de unas ideas más o menos elaboradas sobre lo que significa aprender y sobre el papel que tiene la enseñanza para que se produzca dicho aprendizaje. Sin ese marco, es muy difícil –por no decir imposible– saber qué observar y cómo interpretar lo observado.

La observación de la que estamos hablando, como medio privilegiado para acceder a las informaciones sobre las que se basa la evaluación formativa, no debería ser asimilada a una actitud en esencia contemplativa; tan interesante es fijarse en lo que hacen los alumnos cuando trabajan independientemente o en pequeños grupos como observar lo que ocurre a raíz de una nueva propuesta, una aclaración, una directiva o una sugerencia realizada por el propio profesor. Al proceder de ese modo, éste obtiene una valiosa información no sólo acerca del proceso que sigue el alumno, sino sobre cómo recibe la ayuda que se le proporciona y respecto de su pertinencia.

Por último, en lo que se refiere a acreditar el aprendizaje realizado (evaluación sumativa), creo necesario insistir en el hecho de que, enseñando de una cierta forma, se dispone de una valiosa información para establecer el balance de lo aprendido. Dado que además esta información proviene de situaciones habituales de lectura en la clase, podemos convenir en que posee unas características de fiabilidad y de continuidad en el tiempo que difícilmente se encontrarán en una situación de examen o de control. En esta última accedemos a una información más puntual, que además puede estar mediatizada por la ansiedad que despierta la prueba, y la percepción de un contexto competitivo (piense, por ejemplo, en lo que ocurre cuando se evalúa la «lectura en voz alta»; es bastante probable que los niños cometan más errores el día que toca evaluación que cuando leen todas las mañanas en clase).

Puede ser, sin embargo, que por distintas razones, los profesores se vean en la necesidad de proceder a evaluaciones de tipo más puntual –porque quieren sentirse más seguros, porque en el centro se ha decidido de este modo, etc.–. En estos casos, resulta a mi juicio necesario contrastar la información obtenida en las situaciones de control o de examen con la que procede de las observaciones, planificadas o intuitivas, que se desprenden de las situaciones de enseñanza en que los mismos alumnos han participado.

Así como la propuesta de basar la acreditación (evaluación sumativa) de los estudiantes en el balance que permite establecer la práctica de una evaluación formativa no debe ser leída como una negación de la acreditación en sí misma, pronunciarse respecto de ésta no debería asimilarse a emitir juicios exclusivamente sobre los resultados obtenidos en una situación puntual.

Enseñar y evaluar: Criterios para evaluar formativamente

En el contexto de las consideraciones precedentes, creo que puede ser útil exponer los criterios que hay que tener en cuenta cuando se trata de evaluar la lectura. La aportación de Colomer y Camps (1991) resulta en este sentido de utilidad. Las auroras parten de una definición de Johnson (1990), para quien el objeto de la evaluación debe ser «el grado de integración, inferencia y cohesión con que el lector in-

tegra la información textual con la previa»; teniéndola en cuenta, y apoyándose en lo que supone el proceso de lectura, Colomer y Camps señalan los aspectos sobre los que es necesario obtener información, así como algunas situaciones susceptibles de proporcionarla (aunque me he permitido algunas modificaciones, creo que lo que sigue respeta la propuesta de las autoras):

- *Sobre la actitud emocional con que el lector se enfrenta a un texto.* Ello incluye el interés que muestra, su disposición a implicarse en la tarea, el grado en que se siente seguro para abordarla. Evaluar este aspecto remite a la observación que el profesor realiza respecto de las reacciones de los niños frente a la propuesta de una actividad de lectura y a las que se producen durante ella.
- *Sobre el grado en que la lectura que realiza se adecua a los objetivos que con ella se persiguen.* Cabe recordar aquí las distintas finalidades con que un lector puede abordar un texto y los distintos tipos de lectura (más superficial, más precisa; focalizando determinadas informaciones y despreciando otras) que en consecuencia se llevan a término. Para evaluar esta adecuación, es necesario conocer el objetivo de lectura de que se dota el alumno y fijarse en la forma como procede a leer; los alumnos más expertos podrán además informar, tras la lectura, de los fragmentos o párrafos que les han resultado útiles para el objetivo marcado.
- *Sobre el grado en que el alumno puede manejar las fuentes escritas,* lo que implica en qué medida sabe dónde y cómo buscar ciertas informaciones. En un sentido, será necesario ver el grado en que un alumno sabe situarse ante los textos que lee, utilizando los índices y marcas del propio texto que pueden facilitar su lectura. En otro sentido, este criterio remite al grado en que los alumnos pueden buscar y encontrar los textos susceptibles de proporcionar una información deseada.
- *Sobre el proceso de construcción del significado.* Para evaluar este aspecto, núcleo del proceso de comprensión, Colomer y Camps señalan la necesidad de prestar atención a las diversas operaciones implicadas en él; utilización del conocimiento previo en la realización de inferencias; uso adecuado de las señales del texto; integración de la información en una visión de conjunto que remita a la estructura de significado del texto; resumen de lo leído. El acceso al conocimiento previo de los alumnos, mediante las indicaciones que se propusieron en el capítulo 5, y las tareas de lectura compartida, en las cuales profesor y alumnos preguntan, solicitan aclaraciones, recapitulan o resumen y establecen predicciones, constituyen fuentes de información privilegiadas para evaluar este aspecto. La capacidad que muestran los alumnos para encontrar individualmente las ideas principales de un texto y para resumirlo, funcionan también como claros indicadores del nivel en que han comprendido.
- *Sobre el grado en que lector controla su propio proceso de comprensión,* lo que puede traducirse en qué medida puede percatarse de los problemas o errores de comprensión en que incurre y en la posibilidad de utilizar diversos recursos para subsanarlos. Las tareas de lectura compartida en situacio-

nes habituales y el uso de materiales preparados en la lectura individual –con errores, lagunas, incoherencias– pueden aportar la información que permitirá evaluar este aspecto. El fomento de la autoevaluación es, sin duda, clave cuando se pretende que el alumno controle y se responsabilice de su propio proceso de enseñanza. El uso de fichas sencillas de autoevaluación, como las que propone Jolibert (1984, citado por Colomer y Camps, 1991), y la facilitación de criterios que permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio y el resultado obtenido son de gran utilidad.

- *Sobre la oralización de la lectura y la velocidad lectora.* La información sobre estos aspectos es fácil de obtener, pero difícil de interpretar, lo que complica su evaluación. Ambos se ven muy condicionados por la propia situación de evaluación, por la dificultad intrínseca de los textos, por el grado en que son comprendidos por el lector. Por esta razón, considero que hay que cuestionar una extendida práctica a través de la cual se procede a evaluar a los niños y niñas en situaciones muy puntuales, sin que se contraste lo que en ellas se observa con lo que ocurre cuando los niños leen en voz alta en clase un texto que previamente han trabajado y preparado sin encontrarse sometidos a la presión de una situación de control.

Como puede verse, no se trata tanto de buscar situaciones específicas de evaluación como de intentar que las situaciones de enseñanza/aprendizaje puedan proporcionar la información necesaria para evaluar.

Para evaluar a los alumnos, durante su proceso, averiguando no sólo si fallan o si tienen éxito, sino cuándo, en qué e intentado inferir el porqué. Pero para evaluar también la propia intervención, la enseñanza, para adecuarla progresivamente, para adaptarla, modificarla y enriquecerla. Este, y no otro, es el sentido global de la evaluación de la enseñanza de la lectura.

Las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura

A lo largo de los capítulos precedentes he intentado esbozar las que considero líneas directrices de una práctica educativa cuyo objetivo sea ayudar a los alumnos a disfrutar leyendo y a utilizar la lectura como instrumento privilegiado en la construcción de conocimientos. No es un método, y por lo tanto no podemos hablar ni de una secuencia fija que deba seguirse en todos los casos, ni de unos momentos privilegiados –en el transcurso de la historia escolar de los alumnos– para dedicarse a unos u otros contenidos de lectura. Mi intención es que este libro contribuya a concretar un marco de referencia desde el que sea posible diseñar, llevar a la práctica y evaluar la enseñanza de la lectura en el contexto de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

Como ya he podido comentar, resulta imprescindible adecuar lo que aquí aparece a cada situación concreta; no es lo mismo trabajar la lectura en el primer ciclo

de educación primaria, que en un área curricular de la enseñanza secundaria obligatoria; no es lo mismo en educación infantil que en la universidad. Pero además, las situaciones de enseñanza difieren aún en función de otros variados factores, de tal modo que podemos afirmar que cada una de ellas es única e irrepetible, sin que por ello disminuya la tendencia a homogeneizar los medios que se disponen para lograr los fines que persiguen.

Romper esa tendencia homogeneizadora puede parecer difícil, pero es la única solución coherente para articular una enseñanza adaptada, susceptible de ayudar al proceso de construcción personal que es la esencia del aprendizaje. Nadie, ni nada, puede sustituir al profesor en esa tarea. Los materiales curriculares, la colaboración con otros profesionales (psicólogos, pedagogos, formadores especializados), las obras, como la que tiene en sus manos, pueden aspirar a lo sumo a contribuir a llevarla a cabo de la mejor manera posible: potenciando la capacidad de enseñar del profesor y la de aprender de los alumnos, de tal modo que las situaciones didácticas sean a la vez eficaces y gratificantes para todos los que en ellas intervienen.

Desde esta perspectiva, me gustaría comentar ahora algunos aspectos que pueden ayudar a realizar la adecuación de la que antes hablaba. Considero necesario, en primer lugar, referirme a la ubicación de las estrategias de lectura que hemos ido revisando lo largo de la escolaridad.

Más allá de los condicionantes que sin duda existen –acceso progresivo a la autonomía en la interpretación de los textos; construcción de la capacidad para razonar sobre el propio conocimiento, y otros– y que invitan a situar adecuadamente nuestras expectativas respecto de lo que podemos esperar en cada caso, considero que es necesario proceder a un cambio de perspectiva. Me refiero al hecho de que en términos educativos es bastante frecuente esperar a que los alumnos dispongan de una pretendida madurez para presentarles determinados contenidos de aprendizaje.

Desde una óptica constructivista, como la que se defiende en este libro, dicha creencia adquiere unos matices determinados. Es por supuesto necesario tener en cuenta la competencia general de los alumnos (capacidades cognitivas, de equilibrio personal, conocimientos previos), competencia que funciona como *punto de partida* y que permite establecer unas expectativas y una intervención ajustada respecto de lo que –y para lo que– intentamos conseguir. Sin embargo, no hay que olvidar que la competencia es algo que se crea, que se construye. De este modo, más que «esperar» a que el alumno dé indicios de lo que puede hacer, convendría más preguntarse acerca de lo que es capaz, y sobre qué podemos hacer para ayudarle a incrementar sus posibilidades, para hacerle más competente y autónomo.

En el caso de la lectura, y en una visión amplia de los procesos cognitivos que a ella subyacen, ello equivale a adoptar también una visión amplia de los procesos educativos que conducirán a su dominio.

Durante mucho tiempo hemos visto la actividad de leer como una secuencia en la que el aprendiz pasa por una fases que podríamos caracterizar más o menos como sigue: 1º, el niño no sabe nada sobre la lectura (= no sabe el código); 2º, el niño aprende el código (= mecanismo); 3º, el niño ya puede comprender (= misterio). Esta secuencia, simplemente, no se sostiene, porque: 1º, el niño sabe cosas pertinentes

sobre la lectura aunque no sepa el código (= conocimientos previos relevantes); 2º, el niño puede apoyarse, si se le deja, en esos conocimientos para aprender la lectura (= se enseña y se aprende a comprender, y se enseña y se aprende el código en actividades significativas de lectura); y 3º, el niño puede aprender a utilizar la lectura como medio de aprendizaje y de disfrute (= situaciones de enseñanza específicamente dirigidas a tal fin).

El cambio de perspectiva que un poco antes reclamaba reposa en una combinación de lo que actualmente sabemos acerca de la lectura y de lo que sabemos también acerca de los procesos de aprendizaje y de la función que en ellos tiene la influencia educativa.

Ya quedó establecido en el capítulo 3 que no tiene ningún fundamento asimilar el desconocimiento de las leyes de correspondencia con el desconocimiento acerca de la lectura. Hemos visto también que las actividades de lectura compartida pueden ser puestas en práctica cuando los alumnos todavía no dominan los aspectos de descodificación. Por otra parte, a un determinado nivel, podemos trabajar las distintas estrategias que han sido tratadas en este libro desde etapas muy iniciales de la lectura. Claro que un estudiante universitario mostrará –¡al menos debería ser así!– mayor competencia y autonomía al realizar un resumen que un alumno del primer ciclo de primaria. Pero es seguro que éste, si recibe la ayuda adecuada, podrá resumir un texto a su nivel; y lo que es más importante, si recibe esa ayuda, podrá luego resumir por su cuenta.

No sé si lo habré conseguido, pero a lo largo del libro he intentado ofrecer elementos para que el lector, usted, pueda construir una idea de la lectura como un proceso de construcción lento y progresivo, que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. No vamos a esperar que los alumnos aprendan de una vez y para siempre cuando se les enseña. Simplemente se trata de hacer con la lectura lo que se hace con otros contenidos de la enseñanza: mostrar cómo los maneja un experto, diseñar situaciones en las que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a ese manejo y ayudarle para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo.

Las afirmaciones que se han hecho en capítulos precedentes se encaminaban hacia esa finalidad. No es necesario hacer recapitulaciones en este «cajón de sastre», aunque tal vez valga la pena señalar lo más general:

- *Aprender a leer significa aprender a encontrar sentido e interés a la lectura.* Significa aprender a encontrarse competente para la realización de tareas de lectura y a sentir la experiencia emocional gratificante del aprendizaje.
- *Aprender a leer significa también aprender a ser activo ante la lectura,* tener objetivos para ella, autointerrogarse acerca del contenido y acerca de la propia comprensión. En definitiva, significa aprender a ser activo, curioso y a ejercer un control sobre el propio aprendizaje.
- *Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos.* Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación: que los alumnos aprendan a aprender.

- *Aprender a leer requiere que se enseñe a leer.* El modelo que ofrece el profesor, y las actividades que propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no son un lujo, sino una necesidad.
- *Enseñar a leer exige la observación activa de los alumnos y de la propia intervención,* como requisitos para establecer situaciones didácticas diferenciadas, susceptibles de adaptarse a la diversidad inevitable del aula. Ello supone la renuncia a los estereotipos y a las secuencias homogéneas (al «café para todos», todos los días) en beneficio de una práctica educativa coherente en el contexto en que se construye (es el «desayuno a la carta» en una amplia variedad de menús).
- *Enseñar a leer, como otras cosas, es una cuestión de compartir.* Compartir objetivos, compartir tarea, compartir los significados que se construyen en torno a ella. Sin embargo, en esa actividad compartida, la responsabilidad es distinta para el profesor y los alumnos, pues el primero puede ponerse al nivel de los segundos, para ayudarles a aproximarse a los objetivos que se persiguen.
- *Promover actividades significativas de lectura, para las que tenga sentido* —y los alumnos lo vean— *el hecho de leer,* es una condición necesaria para lograr lo que nos proponemos. Promover actividades en las que los alumnos tengan que preguntar, predecir, recapitular para sus compañeros, opinar, resumir, contrastar sus opiniones respecto de lo leído, fomenta una lectura inteligente y crítica en la que el lector se ve a sí mismo como protagonista del proceso de construcción de significados. Estas actividades pueden proponerse desde el inicio de la escolaridad, a partir de la lectura que realiza el maestro y de la ayuda que proporciona.
- *Reflexionar, planificar y evaluar la propia práctica en torno a la lectura* constituyen requisitos para optimizarla, para modificarla cuando sea necesario y en el sentido conveniente. Tan poco útil resulta la rutina impermeable a los múltiples factores y variables que intervienen en el desarrollo de las situaciones educativas, como el cambio compulsivo, poco reflexionado, provocado por adscripción más o menos pasajera a modas o tendencias. En la práctica educativa, los cambios de verdad, por lo general, poseen más características de prudencia, reflexión y persistencia que de espectacularidad; no ocurren en el vacío, sino que se apoyan en lo que ya forma parte de esa práctica y responden a una insatisfacción con alguno de sus componentes que conducen a interrogarse sobre la posibilidad de modificarlo. Es a veces un proceso lento, pero imparable, pues un cambio bien integrado suele provocar la necesidad de continuar revisando.
- *Enseñar la lectura en el sentido descrito es un asunto que trasciende a cada profesor individual.* Entendámonos: quiero decir que con ser necesario que los profesores puedan analizar su práctica desde determinados parámetros y articularla teniéndolos en cuenta, ello no es suficiente para asegurar que la acción educativa que reciben los alumnos en torno a estos contenidos considere los rasgos de coherencia y continuidad que entre otras cosas caracterizan una enseñanza de calidad. La lectura debe ser abordada como una cuestión de equipo, en los ciclos, en las etapas y en los centros.

La enseñanza de la lectura, una cuestión de equipo

Tal vez usted esté pensando que, no sólo en el caso de la lectura, la enseñanza debe ser considerada una tarea de equipo; pienso lo mismo. Tal vez piense, además, que partimos de una tradición en la que la enseñanza más bien ha sido considerada como algo individual, que compete a cada profesor en su clase, y que tenemos todavía poca práctica para enfocarla desde una perspectiva compartida, como un proyecto que incumbe al conjunto de profesionales que intervienen en ella en el contexto de cada centro. También en ese caso comparto su opinión.

Podemos considerar que eso constituye un obstáculo insalvable o bien que se trata de la realidad que tenemos, de nuestro punto de partida. Siempre he creído que moverse en el ámbito de la concepción constructivista supone adoptar una perspectiva optimista, en el sentido de que dicha concepción traduce la necesidad de partir de lo que se tiene para progresar, para ir cada vez un poco más allá, con las ayudas y condiciones necesarias. Por tanto, prefiero pensar que partimos de donde partimos y que avanzamos en el sentido de concebir la tarea de enseñar como una tarea de equipo. El hecho de que la reforma del sistema educativo tenga uno de sus pilares en la potenciación de los proyectos de centro (del Carmen y Zabala, 1991; Coll, 1991) refuerza mi optimismo.

El proyecto curricular de centro (PCC) ha sido considerado (del Carmen y Zabala, 1991) como un instrumento para la toma de decisiones razonadas sobre los diferentes componentes curriculares que los equipos de profesores tienen en sus manos, cuyo fin es concretar, adaptar y enriquecer los diseños curriculares prescritos por la administración educativa.

Dicho a grandes rasgos, el PCC incluye las finalidades educativas que una escuela persigue con relación a sus alumnos, los contenidos que se trabajarán en los diferentes ciclos, las opciones metodológicas adoptadas en el centro y las previsiones en relación con la evaluación. Así pues, el PCC define las características de la intervención pedagógica de una escuela, le confiere adherencia y continuidad a lo largo de las etapas en que se imparte la enseñanza, y constituye un medio fundamental para reflexionar sobre la propia práctica y evaluarla.

Subyacen a la noción de PCC dos consideraciones sobre la enseñanza que me parecen cruciales: una, que la enseñanza es una tarea de equipo; la otra, que la necesaria adaptación y contextualización que exige la inevitable diversidad de situaciones educativas, sólo pueden realizarla, con las condiciones y ayudas requeridas, los profesores de cada centro.

Me parece evidente que un profesor puede, en el ámbito de su clase, planificar y llevar a término una práctica basada en la reflexión innovadora y eficaz. Me parece también evidente que el esfuerzo de ese profesor no le supondrá el mismo desgaste si se integra en una dinámica en la que puede discutir sus proyectos, compartir sus ideas y sus dudas con las de sus compañeros de equipo; además, ese esfuerzo puede conocer en el seno del equipo un nuevo impulso, una nueva dimensión. Por último, cae por su propio peso que la incidencia sobre los alumnos no es la misma

cuando responde a un conjunto de decisiones acordadas por los profesores que encontrarán a lo largo de su historia escolar, que cuando se trata de una serie de episodios deslabazados, aun cuando algunos de ellos puedan ser de una gran calidad.

Cuando pensamos en el caso de las estrategias de lectura y de su enseñanza, parece claro que se requiere de todos los acuerdos que sea posible alcanzar. Decidir cómo se aproximarán los niños al código, qué textos van a leer, qué situaciones de lectura se fomentarán en las clases, qué papel van a tener las bibliotecas y los rincones de lectura, qué estrategias se promoverán en el ámbito de lenguaje y cuáles con ocasión de otras materias, qué estrategias de lectura van a trabajarse en un proyecto globalizado, cómo va a evaluarse la lectura, qué papel tiene en una aproximación significativa al aprendizaje del sistema del lenguaje escrito... exige tomas de postura que trascienden las de un profesor particular.

Aunque quizá estemos, en algunos casos, lejos de la posibilidad de tomar estas decisiones colegiadamente, no creo que podamos sentarnos a esperar que se produzca un cambio mágico de situación que permita que de golpe emerja la dinámica que permitirá la discusión de propuestas y la toma de decisiones en el seno del equipo. Sin plantear objetivos omnipotentes, y si se contempla un mínimo de condiciones (tiempo, recursos, disponibilidad para afrontar los problemas y para comunicarse; del Carmen, 1990), dicha dinámica puede empezar a establecerse. No importa tanto que sus resultados sean espectaculares cuanto que de hecho se cree y que se haga posible su desarrollo. Como la comprensión lectora, el trabajo en equipo en torno a la lectura no es cuestión de todo o nada, sino de grado: del grado en que estén presentes las condiciones de que hablábamos; del grado en que se vea necesario proceder a la discusión y a la crítica constructiva sobre la práctica mediante la cual enseñamos a leer y a utilizar la lectura para aprender; del grado en que se pueda acordar; del grado en que se disponga de asesoramiento externo que pueda enriquecer el proceso.

Algunos colectivos abordan la tarea de enseñar en equipo, desde hace tiempo; para otros, se tratará, quizá, de empezar y, en la mayoría de los casos, de avanzar un poco más en la línea ya iniciada a algún nivel (acuerdo sobre los materiales que se utilizan, sobre la distribución de espacios...). En cualquier situación, la discusión constructiva y el contraste de puntos de vista con el objetivo de tomar decisiones razonadas sobre la práctica educativa cotidiana supone organización, disponibilidad y esfuerzo; pero simultáneamente, supone establecer las condiciones para ejercer la enseñanza de una forma más racional, eficaz y gratificante.

Había muchas cosas que consideraba importantes y que quería recordar en este último capítulo; la mayor parte no han sido objeto de atención, aunque se encuentran ya dichas en capítulos anteriores. No importa, tal vez sea mejor así: dado que usted dirige su proceso de lectura, puede volver hacia atrás, recapitular, avanzar nuevamente, y decidir lo que es importante en función de sus propios objetivos. Lo que me preocupa en este momento es todo lo que he olvidado a lo largo del libro y que merece ser tenido en cuenta cuando se piensa en enseñar y aprender a leer. Afortunadamente, muchos de los aspectos que no he podido tratar han sido atendidos por otros autores; espero que a este respecto, las referencias introducidas a lo largo de

la obra le orienten adecuadamente. En cualquier caso, ya le previne de que este libro pretende ser únicamente un recurso entre muchos otros; quien avisa...

Siempre me ha costado un poco despedirme, no sé muy bien qué decir. Para mí, escribir este libro tratando de imaginar lo más cercano posible al lector, incluso haciéndole algunos guiños, ha sido un proceso costoso, pero realmente gratificante por lo que he aprendido en el transcurso de esa interacción imaginaria.

No habría hecho ese aprendizaje si no lo hubiera escrito. Y nunca lo habría escrito si no pensara que algunos lectores lo tendrían en sus manos. Así que gracias, y hasta siempre.

– Hay muchas puertas para ir a fantasía, muchacho. Y hay todavía más libros mágicos. Muchos no se dan cuenta. Todo depende de quién coge uno de esos libros.

ENDE, M. (1982): *La Historia Interminable*. Madrid. Alfaguara, p. 418

Bibliografía

- ADAM, J.M. (1985): «Réflexion linguistique sur les types de textes et compétences en lecture». *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 4, 14, 293-304.
- ADAMS, M.J.; COLLINS, A.M. (1979): «A schema-theoretic view of reading», en R.O. FREEDLE (ed.): *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, New Jersey. Ablex Publ. Co., pp. 1-22.
- ALLINGTON, R.L. (1980): «Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading». *Journal of Educational Psychology*, n. 72,73, pp. 371-377.
- ALONSO, J.; MATEOS, M. M. (1985): «Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación». *Infancia y Aprendizaje*, n. 31-32, pp. 5-19.
- ANDERSON, T. H., AMBRUSTER, B. B. (1984): «Studying», en P. D. PEARSON (ed.): *Handbook of Reading Research*. New York. Longman, pp. 657-679.
- ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. (1984): «A schema-theoretic view of basic process in reading comprehension», en P. D. PEARSON (ed.): *Handbook of Reading Research*. New York. Longman, pp. 255-291.
- AULLS, M. W. (1978): *Developmental and remedial reading in the middle grades*. Boston. Allyn & Bacon.
- AULLS, M. W. (1990): «Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales», en J. F. BAUMAN (ed.): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Aprendizaje /Visor, pp.101-131.
- AUSUBEL, D. P. (1963): *The psychology of meaningful verbal learning*. New York. Grune Stratton.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas. (Ed. original: 1978.)
- BAKER, L.; BROWN, A. L. (1984): «Metacognitive skills and reading», en P. D. PEARSON (ed.): *Handbook of Reading Research*. New York. Longman, pp. 353-394.
- BAUMANN, J. F. (1985): «La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales». *Infancia y Aprendizaje*, n. 31-32, pp. 84-105.
- BAUMANN, J. F. (1990): «La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal», en J.F. BAUMANN (ed.): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Aprendizaje/Visor. pp. 133-173.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey. L. Erlbaum Ass.
- BRIDGE, C. A.; BELMORE, S. M. y otros (1984): «Topicalization and memory for main ideas in prose». *Journal of Reading Behaviour*, n. 16, pp. 61-80.
- BRONCKART, J. P. (1979): *Pour une méthode d'analyse de textes*. Bruxelles. Presses Universitaires de Bruxelles.
- BROWN, A. L.(1980): «Metacognitive development and reading», en R. J. SPIRO, B. C. y BRUCE W. F. BREWER (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey. L. Erlbaum, pp. 453-481.
- BROWN, A. L.; CHAMPIONE, J. C.; DAY, J. D. (1981): «Learning to learn : On training

- students to learn from texts». *Educational Researcher*, n. 10, pp. 14-24.
- CAMPS, A. (1990): «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza». *Infancia y Aprendizaje*, n. 49, pp. 3-19.
- CAMPS, A. (1991): «L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar: desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació escrita». Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- CARRIENDO, N.; ALONSO, J. (1991): «Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 9, pp. 97-108.
- CASSANY, D. (1990): «Enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión escrita». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 6, pp. 63-80.
- CASSIDY SCHMIDT, M.; BAUMANN, J. F. (1989): «Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 1, pp. 45-50.
- COLL, C. (1983): «La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje», en C. COLL (ed.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI, pp. 183-201.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona. Laia.
- COLL, C. (1988): «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y Aprendizaje*, n. 41, pp. 131-142.
- COLL, C. (1990): «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza, pp. 435-453.
- COLL, C. (1991): «Projecte educatiu i concreció del currículum en el marc de la reforma», en P. DARDER i altres: *El grup classe. Un potencial educatiu fonamental. Projecte educatiu i concreció del currículum en el marc de la reforma*. Vic. Eumo.
- COLLINS, A.; SMITH, E. E. (1980): «Teaching the process of reading comprehension». *Technical Report*, n. 182. Urbana, Illinois. Center for the Study of Reading.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.
- COOPER, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje Visor/MEC.
- CUNNINGHAM, J. W.; MOORE, D. W. (1990): «El confuso mundo de la idea principal», en J. F. BAUMANN (ed.): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Aprendizaje Visor, pp. 13-28.
- CHALL, J. S. (1969): *Learning to read: the great debate*. New York. McGraw-Hill.
- CHALL, J. S. (1979): «The great debate; ten years later, with a modest proposal for reading stages», en L. B. RESNICK y Ph. A. WEAVER (eds.): *Theory and practice of early reading*. New Jersey, Hillsdale. L. Erlbaum, (Vol.1), pp. 29-55.
- CHOATE, J. S.; RAKES, T. A. (1989): «La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 1, pp. 9-17.
- DEL CARMEN, L. (1990): «El proyecto curricular del centro», en T. MAURI, I. SOLÉ, L. DEL CARMEN y A. ZABALA: *El currículum en el centro educativo*. Barcelona. Horsori/ICE, pp. 91-124.
- DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1992): «El proyecto curricular del centro, El currículum en manos del profesional», en S. ANTÚNEZ y otros: *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona. Graó.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1989): *Disseny curricular per a l'Educació Primària*.
- DURKIN, D. (1978-1979): «What classroom observations reveal about reading comprehension instruction». *Reading Research Quarterly*, n. 14, pp. 481-533.
- EAP del Baix Empordà (1990): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. (Documento no publicado.)
- EAP de Sant Boi de Llobregat (1991): *Comprensió lectora*. (Documento no publicado.)
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC.
- FERREIRO, E. (1979): «¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva». *Infancia y Aprendizaje*, n. 5, pp. 20-31.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico. Siglo XXI.
- FITZGERALD, J. (1983): «Helping readers gain self-control over reading comprehension». *The Reading Teacher*, n. 37, pp. 249-253.
- FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Barcelona. Laia. (Ed. original, 1976.)
- FREDERICKS, A. D.; TAYLOR, D. (1991): *Los padres de la lectura. Un programa de trabajo*. Madrid. Aprendizaje Visor/MEC.
- GARTON, A.; PRAT, CH. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, Paidós/MEC. (Ed. original, 1989.)
- GOODMAN, Y. M.; BURKE, C. (1982): *Reading strategies: Focus on comprehension*. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- GOODMAN, K. S.; GOODMAN, Y. M. (1979): «Learning to read is natural», en L. B. RESNICK; Ph. A. WEAVER (eds.): *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, New Jersey. L. Erlbaum, (vol.1), pp. 137-154.
- GRAVES, D. H. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid. Morata.
- HODGES, C. (1980): «Reading comprehension in the fourth grade: three data-gathering methods», en M. L. KAMIL; A. J. MOE (eds.): *Perspectives on reading research and instruction*. Washington. National Reading Conference, pp. 110-116.
- JOHNSON, P. (1990): *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- MARKMAN, E. M. (1981): «Comprehension monitoring», en W. P. DICKSON (ed.): *Children's oral communication skills*. New York. Academic Press.
- MEYER, B. J. F.; BRANDT, D. M.; BLUTH, G. J. (1980): «Use of top level structure in text: key for reading comprehension of high grade students». *Reading Research Quarterly*, n. 16, pp. 74-103.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid. MEC.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. (1989): «Avaluació formativa: observar, comprendre i adaptar». *Guix*, n. 141-142, pp. 25-29.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. (1990): «La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- MONEREO, C. (1990): «Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar». *Infancia y Aprendizaje*, n. 50, pp. 3-25.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana. (Ed. original, 1986.)
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. (1984): «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities». *Cognition and instruction*, n. 1, (2), pp. 117-175.
- PEARSON, D. P.; GALLAGHER, M. C. (1983): «The instruction of reading comprehension». *Contemporary Educational Psychology*, n. 8, pp. 317-344.
- PEARSON, D. P.; JOHNSON, D. D. (1978): *Teaching reading comprehension*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- POZO, J. I. (1990): «Estrategias de aprendizaje», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza, pp. 199-221.
- RAPHAEL, T. E. (1982): «Question -answering strategies for children». *The Reading Teacher*, November, pp. 186-190.
- RAPHAEL, T. E.; WINOGRAD, P.; PEARSON, P. D. (1980): «Strategies children use answering questions», en M. L. KAMIL y A. J. MOE (eds.): *Perspectives on reading and instruction*. Washington. National Reading Conference, pp. 56-63.
- ROGOFF, B. (1984): «Adult assistance of children's learning», en T. E. RAPHAEL (ed.): *The context of school-based literacy*. New York. Random House.
- SMITH, F. (1983): *Comprensión de la lectura*. México. Trillas. (*Understanding reading*. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1971.)
- SMITH, C. B.; DAHL, K. L. (1989): *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid. Aprendizaje Visor/MEC. (Ed. original, 1984.)
- SOLÉ, I. (1987a): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona. CEAC.
- SOLÉ, I. (1987b): «Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora». *Infancia y Aprendizaje*, n. 39-40, pp. 1-13.
- SOLÉ, I. (1990): «Bases psicopedagógicas de la práctica educativa», en T. MAURI, I. SOLÉ, L. DEL CARMEN y A. ZABALA: *El currículum en el centro educativo*. Barcelona. Horsori/ICE, pp. 51-90.
- SOLÉ, I. (1991): «¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 188, pp. 33-35.
- TEBEROSKY, A. (1987): «La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar». Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- TOLCHINSKY, L. (1990): «Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de «alfabetismo»». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 6, pp. 53-62.

- VALLS, E. (1990): «Ensayament i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història». Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- VAN DIJK, T. A. (1979): «Relevance assignment in discourse comprehension». *Discourse Processes*, n. 2, pp. 113-126.
- VAN DIJK, T. A. (1984): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós. (Ed. original, 1978.)
- VENEZKY, R. L. (1984): «The History of Reading Research», en P. D. PEARSON (ed.): *Handbook of reading Research*. New York. Longman, pp. 3-37.
- Weiss, J. (1980): «L'apprentissage de la lecture, une construction lente et naturelle», en J. WEISS (ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne. Peter Lang, pp. 285-295.
- WELLS, G. (1982): *Language, Learning and Education*. Center for the Study of Language and Communication. University of Bristol.
- WINOGRAD, P. N. (1985): «Dificultades de estrategia en el resumen de textos». *Infancia y Aprendizaje*, n. 31-32, pp. 67-87.
- WINOGRAD, P. N.; BRIDGE, C. A. (1990): «La comprensión de la información importante en prosa», en J. F. BAUMANN (ed.): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Aprendizaje Visor, pp. 29-53.
- WINOGRAD, P.; SMITH, L. A. (1989): «Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 2, pp. 13-21.
- WOOD, D. J.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. (1976): «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 17, pp. 89-100.

Anexo

Propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora (educación infantil)

Propongo un ejemplo de lo que podría suponer el trabajo de lectura de cuentos con niños no lectores (segundo ciclo de educación infantil), haciendo referencia a los objetivos y contenidos que en él se trabajan (MEC, 1989b).

Este ejemplo puede enriquecerse y complicarse hasta donde los profesores lo consideren necesario; su estructura se beneficiará también de los cambios que se le impriman. Puede ser de utilidad contrastar y enriquecer esta propuesta con la que aparece, sobre el mismo cuento, en Choate y Rakes (1989) para ilustrar lo que los autores denominan *actividad de escucha estructurada*. Para esta propuesta he utilizado la versión de *Los tres osos* de Editorial Juventud (Barcelona, 1989, 2ª ed.)

Los tres osos

Objetivos

Esta actividad contribuye a la consecución de los objetivos generales siguientes MEC (1989b):

8. Comprender y reproducir algunos textos de tradición cultural (adivinanzas, canciones, refranes, dichos, cuentos, poesías), mostrando actitudes de valoración e interés hacia ellos.
9. Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones, informaciones.

Además, de una forma más específica, permite:

- Aproximar el niño a las características del lenguaje escrito en general y de la narración en particular.

- Fomentar la capacidad de escucha y comprensión de lo que se le lee, así como una actitud interrogadora ante sus dudas.
- Fomentar actitudes de atención y respeto.
- Promover la capacidad de anticipación de la historia y de recapitulación de la misma.
- Asistir a la lectura que realiza un lector experto.

Contenidos*

Comprensión de lo leído:

- Comprensión del nudo argumental; identificación del escenario, personajes, problema, acción y resolución.
- Comprensión del vocabulario básico que introduce el cuento y de los conceptos «grande, mediano, pequeño».
- Construcción de anticipaciones coherentes sobre el cuento.
- Recapitulación del cuento.
- Ordenación de cuatro secuencias básicas del cuento.

Actividades

- Antes de la lectura:
 - Anticipar de qué va a tratar el cuento a partir del título.
- Durante la lectura:
 - Escuchar leer al profesor.
 - Atender a sus predicciones.
 - Responder a sus solicitudes.
 - Predecir.
- Después de la lectura:
 - Contribuir a la recapitulación grupal del cuento
 - Ordenar cuatro secuencias.
 - Buscar en la clase de objetos grandes, medianos y pequeños.
 - Discutir si siempre le tocan las cosas grandes a uno que es grande, y las pequeñas a uno que es pequeño. *(Esta actividad se propone como extensión de la actividad de comprensión de lo leído.)*

*Estos contenidos son una especificación, en su mayoría del Bloque de Contenidos 2, «Aproximación al lenguaje escrito». Podrían reproducirse del DCB:

Referidos a hechos y conceptos: 1) La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. 2) Los instrumentos que vehiculan la lengua escrita: libro...

Referidos a procedimientos: 3) Atención y comprensión de narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto o un compañero mayor. 4) Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica (dibujos, por ejemplo).

Referidos a actitudes, valores y normas: 1) Valoración de la utilidad de la lengua escrita como medio de comunicación, de información y disfrute. 2) Gusto y placer por oír y mirar un cuento que el adulto lee al niño o al grupo de niños. 3) Cuidado de los libros como un valioso instrumento que tiene interés por sí mismo y deseo de manejarlos de forma autónoma.

Orientaciones

Antes de la lectura

En primer lugar, indicaremos a los niños que vamos a leerles un libro que tenemos en la clase y que ellos todavía no conocen. Les diremos que para escuchar y entender bien un cuento, necesitan estar cómodos y atentos –pueden estar sentados, en el rincón de la biblioteca, en sus sillas, o en el corro– en cualquier caso debemos asegurarnos de que pueden oírnos con claridad y ver las ilustraciones que les iremos enseñando.

Esperaremos unos momentos para que se acomoden. Cuando creamos que existe el clima adecuado, y mostrando el libro, podremos empezar diciendo algo parecido a:

«Os voy a leer este libro... es un cuento que creo que os gustará... si vosotros lo aprendéis, luego podréis contarlo en casa. Hoy lo leo, y luego lo tendremos en el rincón de la biblioteca para que lo miréis, y para que podamos leerlo otra vez... se llama Los tres osos... los tres osos... ¿de qué nos hablará este libro?»

Los niños, con toda seguridad, confirmarán que en el libro se va a hablar de tres osos. La maestra puede continuar suscitando predicciones, o bien puede ella misma formular algunas:

«Sí, es un cuento de tres osos..., pero yo creo que saldrá alguien más, a lo mejor un cazador, que quiere cazarlos...»

(Es probable que los niños aventuren personajes más o menos coherentes. Sin dejar que la situación se desborde, la maestra puede continuar...)

«Bien, pues a ver, leeremos el cuento, y así sabremos si sale el cazador, el niño, o si no sale nadie más que los osos, ¿de acuerdo? [...] Ahora vais a escuchar bien lo que yo leo...»

Durante la lectura

La maestra lee con voz clara y sin afectación las dos primeras páginas del libro. Cada vez que lee una, enseña la ilustración a los niños. Cuando llega a la tercera, lee:

«Cada uno tenía una cama para dormir. Para el oso grande... ¿Cómo sería la cama del oso grande? ¿Y la del oso mediano? ¿Y la del oso pequeño?»

Se trata de que los niños puedan aportar su conocimiento para predecir lo que se les pide. Cuando ellos han anticipado, lee para confirmar las predicciones. Al acabar de leer esta página, puede indicar:

«Ahora que han salido de casa es cuando pasará alguna cosa. A ver qué es.»

(Si da la vuelta a la hoja y enseña la ilustración siguiente a los niños, éstos verán que una niña entra en la casa de los osos, y lo dirán.)

«¡Una niña! ¡A ver qué hará esa niña! ¿Quién será?»

(Continúa leyendo hasta que termina la séptima página, en la que Ricitos de Oro se ha quedado dormida. Ahí puede sugerir:)

«Bueno, se durmió... ¿qué pasará ahora? (si los niños no responden): ésta es la casita de los osos, y se fueron de paseo para que se les enfriara la sopa. ¿Qué pasará cuando vuelvan?»

Es probable que los niños aquí digan lo que piensan que va a ocurrir: que encuentran a Ricitos de Oro dormida, que ésta se despierta, que se come la sopa de los osos y aquí no ha pasado nada... Nuevamente centrando la discusión, la maestra retoma el cuento:

«A ver, a ver qué es lo que ocurrió.»

(Lee las páginas octava, novena, décima y undécima, al final de la cual Ricitos de Oro se despierta, y enseñando la ilustración dice algo como:)

«¡Se ha despertado y los tres osos están ahí! ¿qué ocurrirá ahora?... ¡por qué?»

Tras las respuestas de los niños, lee las dos últimas páginas, e intenta que los niños expliquen por qué huye Ricitos de Oro de la casa de los osos, o bien dar su propia interpretación de los hechos.

Puede improvisar ella otro desenlace (por ejemplo, Ricitos de Oro se levanta, se disculpa por haber roto la silla y se queda a tomar el segundo plato con los osos), o intentar que surja alguno de la clase.

Es importante que las predicciones de los niños, aquí como a lo largo de la lectura, no se rijan por la exactitud –cosa imposible de pedir–, pero sí por la coherencia. El trabajo que se propone puede ser muy rico para los niños si está centrado en el cuento, pero se distorsiona si las anticipaciones se convierten en decir cualquier cosa sin sentido para la historia.

En este momento, la maestra debe decidir si vuelve a leer el cuento entero a los niños, esta vez «de un tirón», o si considera que tienen ya un conocimiento suficiente acerca de él (cuando este trabajo del cuento se realiza con frecuencia, suele ser superfluo releer en este momento, aunque los niños suelen pedir volver nuevamente sobre el mismo libro).

Después de la lectura

Una vez que ha finalizado la lectura, la maestra puede pedir a algún niño que explique el cuento, e intentar que entre varios vayan recapitulando la historia. Puede

ser que el intento salga bien, o puede ser –y es lo más probable– que cueste un poco, sobre todo las primeras veces.

Una buena forma de ayudar a los niños a recapitular, y a centrar su atención y recuerdo en lo que es fundamental, consiste en plantear algunas cuestiones centradas en los *elementos de la narración* y proceder a responderlas entre todos. Es importante darse cuenta de que ésta es una actividad de enseñanza, no de evaluación, por lo que no vamos a valorar quién responde bien o mal como objetivos; al contrario, vamos a intentar que todos los niños respondan y que esta tarea contribuya a su adecuada comprensión de la historia:

«– Muy bien... ahora, entre todos, vamos a pensar cosas que son importantes de este cuento que os he leído... así lo recordaréis mejor, y luego podréis mirarlo solos o explicarlo en casa...»

– A ver... ¿Recordáis el título? ¿Quién sale, de quién nos habla este cuento? ¿Cómo eran los osos? ¿Dónde estaban los osos? ¿Qué les pasó, cuando iban a tomar la sopa?...

– Muy bien se van a dar un paseo y entonces llega... ¿Quién llega? ¿Qué hace?... Y al final se queda dormida... Entonces vuelven los osos de paseo y ¿qué ocurre? ¿Por qué salta Ricitos de Oro de la cama? ¿No estaba contenta de ver a los osos?»

Esta actividad puede hacerse con el apoyo de las ilustraciones; además, progresivamente –a medida de que el trabajo del cuento sea habitual– es de esperar que el profesor no tenga que plantear y responder él mismo interrogantes tan cerrados y que la recapitulación sea más conducida por los alumnos.

Tras esta actividad, puede pedirse a los alumnos qué habrían hecho ellos si les hubiera pasado lo mismo que a Ricitos de Oro. La idea es intentar que los niños elaboren una interpretación para el comportamiento de la protagonista (por ejemplo, que se asusta de los osos; que tiene miedo de que se hayan enfadado porque se comió la sopa y rompió una silla... etc.).

Pueden proponerse todavía otras actividades, por ejemplo, la que consiste en ordenar cuatro secuencias del cuento y dibujar un final para éste (la maestra decidirá si tiene que ser el convencional o si acepta variaciones), una portada, y hacer el libro de cada niño. La maestra puede escribir el título del cuento y el nombre del autor. Más importante que el producto en sí es el proceso a través del cual el niño tiene que hacer una recapitulación personal de la historia, añadirle un final y ver a su profesor que escribe su nombre y el del cuento.

Toda la actividad que se propone puede realizarse con mayores garantías con un pequeño grupo, en el rincón de biblioteca, que con toda la clase, pues así se asegura la atención y la interacción del profesor con todos los niños. Si en clase funciona un rincón de este tipo, lo ideal sería que a lo largo de la quincena los niños fueran pasando por él hasta que todos hubieran trabajado *Los tres osos*. Si por la razón que sea las actividades se realizan con el grupo clase, el profesor deberá cuidar que todos los niños se enganchen con la actividad, y procurar una interacción individualizada cada vez que sea posible. Una solución intermedia puede consistir en leer el cuento para todos, en el corro, y dejar el trabajo posterior para el rincón de biblioteca, asegurando que los niños recuerdan el argumento del cuento –haciendo una síntesis, si es necesario–.

Propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora (educación primaria)

En este anexo presento un ejemplo de lo que podría ser una actividad de lectura compartida de un texto narrativo habitual de tercer curso de primaria (*Cuenta cuanto cuento*. Barcelona. Onda). Este ejemplo es una adaptación de parte de una propuesta didáctica elaborada conjuntamente con los miembros del equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) de Sant Boi del Llobregat (Barcelona).

Como siempre, no se trata de un modelo, sino de una de las múltiples formas que podría tomar una tarea de lectura compartida. Su finalidad es meramente ilustradora, dado que es el profesor, en la situación concreta de su clase, quien planifica y lleva a cabo de forma creativa su cometido. Si no se toma como una secuencia rígida, el ejemplo ayuda a ver que muchas de las cosas que he dicho respecto de la lectura no requieren condiciones muy especiales para ser puestas en práctica.

El Tesoro de la Montaña azul

La extensión del texto aconseja que su lectura se realice al menos en dos días, a pesar de que lo más recomendable es que para trabajar la lectura los alumnos lean en general textos completos (otra cosa es cuando leen por placer, en lectura independiente).

Se propone para la secuencia una modalidad de lectura compartida profesor/alumnos que puede combinar la lectura silenciosa con la lectura en voz alta. Los momentos de interrupción se han seleccionado porque parecían particularmente adecuados para recapitular, hacer predicciones, etc., pero pueden ser alterados sin ninguna dificultad.

Primer día

Antes de la lectura

Motivación/Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá.

EJEMPLO

«Mirad, hoy empezaremos a leer este cuento de la página 15; abrid el libro. Como es muy largo, seguramente tendremos que leerlo en dos días. Ya veréis que pasan muchas cosas, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que les pasa a los personajes, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.»

*Aportar conocimiento y experiencias previas/predecir/formularse preguntas
A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después.*

EJEMPLO

«Bien. Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, María, ¿puedes leerlo? Yo lo escribiré en la pizarra. Fijaros, el título normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.»

El profesor escribe el título en la pizarra:

El tesoro de la montaña azul

Para trabajar el título, una posible secuencia, entre otras, puede ser la siguiente:

— «¿Qué querrá decir este título?»

(Que la historia girará alrededor de un tesoro que se encuentra en una montaña azul.)

«Esto del tesoro, ¿sabéis todos lo qué es?»

(Ampliar el concepto de tesoro. Relacionar con otros cuentos en los que también aparezca. Hacer ver su condición de algo valioso y generalmente codiciado, que exige proezas de sus pretendientes.)

— «A ver, ¿cuántas montañas azules habéis visto vosotros?»

(Se trata que los niños perciban que nos movemos en este cuento en el terreno de la fantasía, con lo que se amplía al infinito lo esperable.)

— «Bien, entonces de este cuento que vamos a leer sabemos ya varias cosas.»

(Intentar que salgan, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en la pizarra):

- Que la historia se refiere a un tesoro.
- Que este tesoro puede consistir en cosas distintas y puede tener diversos pretendientes.
- Que es un cuento y pueden ocurrir cosas fantásticas.

Tras ello, se puede proceder a trabajar los *subtítulos*.

EJEMPLO

«Todo eso lo sabemos, bueno, nos lo imaginamos a partir del título... ¿Os habéis fijado que además de este título grande, escrito en mayúsculas, hay otros títulos más pequeños, escritos en negrita?»

Vamos a escribir los cuatro primeros... me los vais leyendo.»

- El proyecto del Rey.
- El viaje del hermano mayor.
- El segundo hermano intenta el viaje.
- El hermano menor se atreve también.

El profesor escribe los subtítulos en la pizarra. Si alguna palabra concreta presenta muchas dificultades, se intenta que los niños deduzcan su significado mediante el contexto y las ilustraciones. Si no lo encuentran, el profesor lo proporcionará.

EJEMPLO

«Bien. Ahora por parejas, leyendo el título y estos subtítulos, y también mirando las ilustraciones, a ver si os imagináis un poco lo que va a pasar en esta historia... como si fuerais detectives. Luego vemos si hemos pensado todos lo mismo, y cuando lo leamos, veremos, si coincide o no, y lo que nos habíamos dejado... Yo me siento con Pablo, y dentro de nada lo comentamos todos.»

Tras un breve periodo, la profesora pide a una o dos parejas que informen de sus predicciones para que las otras puedan contrastar las propias. Ella aporta las suyas –también «trabajadas» en pareja– para reconducir las anticipaciones, cuyas líneas generales deberían quedar escritas en la pizarra. Lo importante es que aunque superficiales, sean ajustadas; no cuenta la exactitud. La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos:

EJEMPLO

«¿En qué consistirá el proyecto del Rey? ¿Tendrá que ver con el tesoro? Si han tenido que marchar los tres hermanos, es que debe ser un viaje muy peligroso... tal vez no vuelven. Cuando lo leamos, seguramente lo sabremos.»

Inicio de la lectura

Recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis:

EJEMPLO

«Bueno, todo esto es lo que creemos que pasa... ¡pero a lo mejor no pasa! A veces los autores nos dan pistas falsas, y a veces no.

Vamos a leer en silencio... si alguna palabra no la entendéis, volver a leer la frase en la que se encuentra, a ver si así os la podéis imaginar.

Si os cuesta, la subrayáis, y luego lo solucionamos... Como es un texto muy largo, yo iré leyendo algunos fragmentos en voz alta, y otros los leeréis vosotros en silencio. Escuchad bien, y seguid en el libro.»

Durante la lectura

Dado que una posibilidad interesante es que la maestra lea para los niños algunos fragmentos, deberán cuidarse los aspectos de entonación y claridad en la dicción, pero evitando la artificiosidad. En los intervalos de lectura silenciosa, la maestra también debe leer, pero puede aprovechar su mayor rapidez para observar el trabajo de los alumnos y ayudar a aquellos que se pierdan o encuentren dificultades que comprometen la comprensión.

En esta propuesta, se pretende que para cada fragmento de lectura se recapitule, se verifiquen hipótesis, se establezcan predicciones y se formulen preguntas, sin que ello signifique que cada vez haya que hacerlo todo; es probable que la recapitulación subsuma la verificación de hipótesis, y que al formular preguntas, implícitamente se anticipe.

Por otra parte, se concede bastante protagonismo al profesor, lo que no debe ser en ningún caso un obstáculo –sino todo lo contrario– a la participación de los alumnos. En la medida en que éstos pueden dirigir la discusión previa a/tras la lectura, su protagonismo cederá terreno a una intervención más discreta, de apoyo y supervisión.

Primer fragmento

«El proyecto del Rey». La maestra lee hasta la página 17: «[...] Al verse ya allí, un mal pensamiento torció sus intenciones». Recapitula, y dirige la discusión, ayudando a interpretar lo que se ha leído, y animando a hacer predicciones:

EJEMPLO

- «— ¿Ha pasado más o menos lo que pensábamos antes de leer? ¿Qué pensáis del hermano mayor? ¿Es agradecido, amable, vanidoso, tacaño?
- La viejecita le da un consejo. Yo creo que... ¿le hará caso o no? ¿Creéis que dice la verdad? ¿Qué harías tú, Luis, si fueras el príncipe?
- Pues ahora leéis bien atentos hasta la página veinte, donde dice "Toma, cómela..." a ver qué es lo que ocurre.»

Segundo fragmento

Los niños leen hasta donde se indicó (página 20, «Toma, cómela»). Este es un momento indicado para hacer predicciones sobre lo que ocurrirá. La profesora anima a los niños a hacerlas. Después lee en voz alta hasta el final de la página, y pide a un niño que explique lo que ha ocurrido en el fragmento (interviene en proporción inversa a la facilidad del alumno para recapitular, proporcionando algunas ayudas):

EJEMPLO

- «— ¿A quién ha encontrado el hermano mayor? ¿Qué quiere la jardinera?
- El hermano mayor no ha hecho caso de la vieja, se ha dejado engañar por la jardinera y se ha quedado convertido en árbol.
- Ahora tendríamos que pensar qué pasará... ¡Claro!, lo que estaba en el subtítulo: que el segundo hermano emprende el viaje.»

Tercer fragmento

La maestra lee en voz alta hasta la página 21 «[...] Llegó finalmente ante las puertas de oro, plata y madera pintada».

Pide al niño que recapitule, y si puede, que diga lo que crea que va a ocurrir. Si les cuesta, la profesora puede plantear algunas cuestiones que les hagan participar o, cuando menos, explicitar sus expectativas:

EJEMPLO

- «— ¿Qué le pasará al segundo hermano?
- ¿Por qué no hace caso de los consejos de la anciana?
- ¿Si va a entrar por la puerta de oro, qué le ocurrirá? ¿Por qué puerta crees que va a entrar?

Pide a los niños que lean, en silencio, hasta la página 22, donde dice «[...] Quedó vagando por los caminos sin poder salir de allí».

Cuarto fragmento

Tras la lectura, se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad. Se da la vuelta a la página, y ante el subtítulo («El hermano menor se atreve también»), y a partir de la recapitulación, se solicita a algunos alumnos que expliciten lo que creen que va a ocurrir, y que den los argumentos en que se apoyan.

Las predicciones se anotan en la pizarra o en una hoja, y se interrumpe la tarea hasta el día siguiente (aunque quizá algunos profesores puedan continuarla).

El resto de la lectura puede seguir la misma tónica. En la propuesta realizada con el EAP de Sant Boi, se efectuaban cinco cortes más, en los que leían alternativamente los niños y la profesora. Creo que lo visto hasta ahora ilustra suficientemente esta forma de proceder, y por otra parte deja entrever el amplio margen de posibilidades que tienen los profesores para articular tareas de lectura compartida.

Después de la lectura

Se propone trabajar la *recapitulación oral* de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes (los tres hermanos y la princesa) a actuar como lo hacen.

Se trata de que los alumnos aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, lo que puede ser complicado a raíz de la gran cantidad de detalles que se incluyen y de la, en contrapartida, simplicidad argumental. A partir de esta recapitulación, y de los subtítulos del cuento (a los que ya han apa-

recido hay que añadir: «Los apuros del hijo menor», «Juego sucio», «Descubrimiento de la fechoría», se propone realizar el *resumen escrito*. Puede consultarse, a este respecto, el ejemplo que se presenta en el capítulo 7 de este libro, en el apartado dedicado al resumen.

Para realizar el resumen, puede ser útil elaborar con los niños otros subtítulos más significativos para ellos que los que presenta el cuento, y que servirán entonces de eje vertebrador. Pueden utilizarse también los elementos de la narración para elaborarlo (escenario, personajes, problema, acción y resolución), teniendo en cuenta las reglas que permiten omitir, seleccionar y subsumir informaciones.

Se propone también trabajar las palabras que han quedado subrayadas en los libros de los niños, intentando que por parejas deduzcan su significado (con los recursos que la maestra quiera poner a su alcance: diccionario, consulta a otro grupo o ella misma), y contrastando con todo el grupo. Es importante no aislar la palabra de su contexto, así como hacer ver la causa por la cual, en caso de aparecer distintas acepciones correctas de una palabra o expresión, es preferible o más adecuada una que otra.

A partir de la lectura se pueden realizar numerosas tareas, cuyo interés depende del proyecto global de trabajo de cada profesor. A título de ejemplo: reescribir diálogos del cuento en prosa y a la inversa; pensar un final menos tenebroso; elaborar el retrato robot de los personajes más significativos, etc.

OTROS TÍTULOS DE LA SERIE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA:

Hablamos de lengua con niños y niñas
R. Estopá

La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas
J. Palou, C. Bosch (coords.)

Hablar en clase. Como trabajar la lengua oral en el centro escolar

A. Camps, M.C. Cardona, L. Nussbaum, U. Ruiz Bikandi, M. Sánchez Cano, M. Vila i Santasusana y otros

Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela
M. Fons Esteve

La composición escrita (de 3 a 16 años)

A. Camps, O. Guasch, M.P. Menoyo, M. Nemirovsky, I. Solé, A. Teberosky y otros

Secuencias didácticas para aprender a escribir

A. Camps (comp.), J. Cotteron, J. Dolz, M. Vilà, F. Zayas y otros

Quincemundos. Cuentos interculturales para la escuela
T. Duran

Evaluación de la comprensión lectora

Pruebas ACL (1.-6.º de primaria)

G. Català, M. Català, E. Molina, R. Monclús

Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento
J. Jolibert, M. Pipkin, I. Solé, A. Teberosky, L. Tolchinsky y otros

El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. II

Actividades para hacer en el aula: lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia

A. Díez de Ulzurrun Pausas (coord.)

El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I

Actividades para hacer en el aula: textos funcionales y cuentos

A. Díez de Ulzurrun Pausas (coord.)

Comunicación y expresión oral y escrita. La dramatización como recurso

A. García del Toro

Enseñar lengua

D. Cassany, M. Luna, G. Sanz

Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula
A. Zabala (coord.)