

## Estrategias de lectura

Isabel Solé, Ed. Graó (1992) 2006.

Resumen por J. Sánchez-Enciso

### 1. EL RETO DE LA LECTURA

#### ¿Qué es leer?

Leer requiere la presencia de un lector activo que procesa el texto. También, que siempre tiene que existir un objetivo para la lectura: evadirnos, disfrutar, buscar una información puntual, informarnos sobre un hecho determinado, etc. Ello quiere decir que la interpretación que hacemos del texto que leemos dependerá de los objetivos de la lectura. El significado del texto no es pues una réplica de las intenciones de su autor, sino que depende de las ideas previas del lector y sus objetivos de lectura. Además, las diferentes estructuras textuales imponen restricciones en la organización de la información que el lector deberá conocer.

Leer es una experiencia compleja. **“Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación 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 o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.”** (18)

**El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva.**

#### El modelo interactivo

Se han aplicado dos modelos opuestos para explicar el proceso de una manera jerárquica: el ascendente, “bottom up”, y el descendente, o “top down”. El primero propone que el lector empieza por las letras y continúa con las palabras y frases en un proceso secuencial que acaba en la comprensión del texto. El segundo plantea lo contrario. El lector comenzaría haciendo uso de su conocimiento previo, establecería hipótesis sobre el contenido para después tratar de verificarlas en el proceso de lectura. Cuanta más información posea el lector sobre el texto, menos necesitará “fijarse en él”.

El modelo interactivo propone la coexistencia de los dos modelos anteriores: un proceso ascendente, de las letras, palabras, hacia niveles más elevados y un proceso descendente desde iniciales expectativas semánticas hacia su verificación en componentes de nivel inferior, como léxicos, gráficos o fónicos.

La implicación para la enseñanza es evidente. Los alumnos necesitan poseer habilidades de decodificación, pero también estrategias comprensivas. Se piensa 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

No sólo establecemos predicciones en novelas policíacas o cualquier tipo de texto narrativo. Hacemos predicciones sobre cualquier tipo de texto a partir de la información que éste nos va proporcionando, de la situación o contexto de la lectura y a partir de nuestro conocimiento sobre los textos y el mundo en general. Los “casos” de incorrecciones en la lectura (20-21)

aducidos por la autora remiten, en última instancia, a que no se realiza correctamente el proceso de predicción y el control de la comprensión no está en manos del lector, sino de su profesora.

“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.” (22)

La lectura es, por tanto, un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones.

\*\*\*Para enseñar esta habilidad es importante lo que Monereo y Castelló entienden por “modelización”. El proceso de predicción y comprobación de hipótesis debe enseñarse en el aula, primero a través de casos representados por el mismo docente. Éste lee, formula predicciones, explica en qué se basa e intenta confirmarlas, pero, a veces, las predicciones no se cumplen e intenta buscar su causa “representando” esas operaciones ante la clase. La experiencia del docente, el análisis de esta experiencia por los alumnos, en interacción, la práctica guiada y tutelada de actividades similares, irán creando un “andamiaje” a través del cual se transferirá progresivamente esta capacidad al alumnado en la perspectiva de su autonomía procedimental.

El proceso de inferencia se inicia antes de la lectura propiamente dicha. Hay que enseñar a “leer” como indicadores semánticos, títulos, subtítulos, epígrafes, negritas, esquemas, ilustraciones, etc. Todo ello permite formular hipótesis iniciales sobre el contenido del texto. Todo ello, obviamente, en relación a unos objetivos de lectura precisos (para qué se lee) que deberán ser conocidos por los alumnos. En función de esos objetivos se desarrollan estrategias de lectura básicas que implican según Brown, Campione y Day (1981):

- Supresión de las informaciones triviales, repetitivas o redundantes.
- La sustitución de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordinado que los incluya.
- La creación o selección de una frase temática para la parte del texto más relacionada con los objetivos de la lectura.

Frente a la idea frecuente sobre los resúmenes como actividad posterior a la lectura, Solé advierte que, aunque el protocolo más formalizado sea efectivamente posterior, la base se realiza durante el mismo proceso como producto de la interacción entre objetivos, conocimiento previo del lector e información aportada por el texto. Yo añadiría la co-construcción del contenido a través de las interacciones entre el alumnado. Sin embargo, Solé plantea este proceso como individual, permitiendo “pensar, recapitular, relacionar la información con el pensamiento previo”, etc.

### **La lectura en la escuela**

Reto cívico esencial el de enseñar a leer. Según datos extraídos de El País (5/11/90), el 4'18% de la población española era analfabeta. En cuanto a “analfabetismo funcional” (“saben” leer, pero no pueden utilizar de forma autónoma la lectura e sus relaciones sociales, el problema afectaba, en la misma fecha, a más de 10 millones de personas, la mayoría entre los 18 y los 35 años.

Todo ello, según la autora, permite “cuestionar algunas de las prácticas educativas que se llevan a término en nuestra sociedad en relación con la alfabetización”. (28)

Solé señala que el tema no presenta la adecuada valoración que requeriría por parte de los equipos de profesores. Hablar sólo de métodos es empezar la casa por el tejado. Además, se asimila la enseñanza de la lectura a la del código y se restringe todo lo que va más allá de las habilidades de descodificación.

## La lectura, un objeto de conocimiento

Leer y escribir se suelen plantear como objetivos prioritarios de la educación primaria, cuando los objetivos que plantea el DCB y *Dissey* Curricular trascienden absolutamente la idea de habilidades (relectura, inferencias, elaboración de opiniones propias) que se puedan conseguir sólo en ese primer ciclo.

Frente a las prescripciones oficiales, será interesante saber qué pasa, en lo relativo a la lectura en las aulas de educación primaria. Algunos autores como Durkin (1978), Hodges (1980), la misma Isabel Solé, etc., lo han investigado en diferentes contextos. En general, el protocolo en el aula consiste en que diferentes alumnos van leyendo un texto, cada uno un fragmento, mientras los demás “siguen” la lectura. Cuando algún lector comete un error, suele ser corregido por el docente. Tras la lectura, se formulan preguntas relativas al contenido y finalmente se elabora alguna actividad más o menos relacionada con el texto.

Isabel Solé realiza algunos comentarios sobre este protocolo bastante general en las aulas:

- No sólo afecta al primer ciclo de primaria, sino también al segundo (creo que también a la secundaria). La mecánica descrita contrasta con la progresiva dificultad de la tipología de textos que se van introduciendo a lo largo de la escolaridad obligatoria y postobligatoria.
- El material didáctico suele coincidir con esta “protocolización” de la lectura en el aula.
- La secuencia no incluye estrategias de comprensión de textos.

En relación a esta última observación, la autora afirma que una vez superada, en los primeros cursos, la descodificación, con el uso de protocolos como el ya analizado, no se enseña, por escandaloso que resulte decirlo, a “comprender”, porque se centran en la evaluación, el “producto” final de la lectura y no en su proceso. Las investigaciones reseñadas destacan que las intervenciones destinadas a evaluar el resultado de la lectura superan con creces las destinadas a enseñar. En definitiva:

**“ La literatura revisada indica que las intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión –activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos previos 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.” (31)**

## 2. LEER, COMPRENDER, APRENDER

### Lectura y comprensión

Para comprender es necesario un esfuerzo cognitivo. En otras palabras, es imprescindible “un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página”.

La comprensión no se puede plantear en términos absolutos. No es una cuestión “de todo o nada” (Baker y Brown, 1984). Hay grados y modalidades de comprensión. No se puede esperar que todos los lectores de un texto interpreten lo mismo, porque las interpretaciones dependen básicamente del conocimiento previo con que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y las motivaciones que suscita.

Coll (1983) entiende los esquemas de conocimiento como redes que pueden ser más o menos elaboradas, con contenidos que mantienen entre sí un mayor o menor número de relaciones y un grado variable de organización interna. La comprensión de la lectura que se aborda dependerá de lo que ya se conoce sobre su contenido y del tipo de relaciones que se puedan o se sepan establecer entre lo que ya se sabe y lo que se va leyendo.

La segunda variable tiene que ver con los objetivos que presiden la lectura. Éstos determinan las estrategias que activamos y los “umbrales de tolerancia” hacia la no comprensión. Podemos leer, por ejemplo, para localizar una información muy concreta o para hacernos una idea global de un texto. No nos perturbarán de la misma manera nuestras lagunas en la comprensión en un supuesto y en el otro y según el caso podremos ignorarlas o activar las estrategias necesarias para subsanar esos vacíos en la interpretación.

El tema de los objetivos es esencial, porque sólo su presencia activa las estrategias de comprensión y el control, más o menos inconsciente, que se va ejerciendo sobre ella. El tema del control es también básico, porque si no nos alertamos ante la incompreensión, no haremos nada por remediarlo.

De lo anterior se extraen consecuencias pedagógicas y didácticas bastante evidentes en lo que respecta a la enseñanza de la lectura. Solé insiste en la idea de que es importante “que los niños y las niñas aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esa manera aprenden no sólo a activar gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas”. (35)

Pero la autora llama la atención sobre los “lectores principiantes” (sean niños, adolescentes o adultos), que, por diferentes razones, no pueden leer al mismo nivel que sus compañeros de clase y defraudan las expectativas del docente. Aquí es necesario intervenir activamente para conseguir rebajar la expectativa de fracaso de estas personas, que hace muy difícil que acepten el reto que representa la lectura de un texto.

Finalmente, la lectura ha de resultar “motivadora”, es decir, es importante que conecte, siempre que sea posible, con los intereses de la persona y que responda siempre a un objetivo. Desde el enfoque de los “conocimientos previos” del lector, es esencial que los alumnos no conozcan los contenidos –si los conocen no hay motivación- pero que al mismo tiempo “se dejen comprender”, es decir que posean los conocimientos necesarios para poder abordarlos, que “no queden tan lejos de sus expectativas y conocimientos que su comprensión resulte imposible” (37), lo cual es también desmotivador.

### **Comprensión lectora y aprendizaje significativo**

Solé, que trabaja en el campo de la psicología constructivista, recupera el concepto de “aprendizaje significativo” de Ausubel (1963) y plantea la significatividad a tres niveles, que son condiciones del aprendizaje real: **psicológica, lógica y disposición para aprender.**

La significatividad psicológica alude a la relación de integración entre nuestros esquemas de conocimiento y el conocimiento nuevo. Cuando los nuevos contenidos no aportan novedad sobre lo que ya sabemos, no aprendemos nada. Si la información es tan novedosa, compleja o mal organizada que nuestros conocimientos previos no pueden abordarla, establecer los “puentes” necesarios ente lo antiguo y lo nuevo, tampoco aprendemos. Explicado en positivo, aprendemos cuando la nueva información, que no poseemos, nos obliga a reestructurar, revisar, nuestros esquemas cognitivos para acomodar los nuevos contenidos, que quedan enlazados en ese mapa mental “reacomodado”.

La significatividad lógica tiene que ver con el grado de claridad, coherencia, sistematización del material de lectura, la presencia de “organizadores previos”, esquemas, procedimientos tipográficos e icónicos para señalar la información principal y la articulación lógica de los contenidos, etc. Pero –deberían saberlo las editoriales de libros de texto- de nada vale la coherencia lógica de los textos si el lector no le encuentra sentido a lo que lee, ni sabe para qué lo lee, ni se encuentra motivado ante él.

Si se dan estas condiciones, quiere decir que el sujeto se ha entregado a “una actividad mental constructiva muy intensa” que le provoca una experiencia emocional gratificante ligada a la percepción de que aprende, lo cual es causa, pero también efecto de la llamada “motivación

interna". 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". (39)

### 3. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

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

La autora distingue entre *procedimiento* y *estrategia*. El primero alude a una cadena de acciones necesarias para conseguir una meta. La estrategia, por su parte, es independiente de un ámbito particular y no prescribe todo el curso de la acción. Implican no sólo la *existencia*, sino también la *conciencia* de un objetivo; también el *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". (59)

Las estrategias estarían en una línea continua en cuyo polo opuesto tendríamos procedimientos específicos, de realización automática y no necesitados de planificación ni control.

La estrategia tiene, pues, un carácter *metacognitivo*, implica conocer el propio conocimiento, capacidad de pensar y planificar la acción; en definitiva, controlar y regular la acción inteligente. En su calidad de procedimientos elevados que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, no pueden abordarse como técnicas rígidas e infalibles, sino como orientaciones para la acción, para representarse los problemas y orientar, de forma flexible, las soluciones. Si las planteamos así no sólo enseñaremos a leer, sino que contribuiremos al desarrollo intelectual global de los estudiantes.

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

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), la comprensión lectora no sólo depende de la significatividad lógica (coherencia, cohesión, sintaxis, etc.) y psicológica ("distancia óptima" entre los conocimientos del lector y el contenido del texto). También son imprescindibles "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". (61) La *mentalidad estratégica* implica una actitud alerta en la evaluación de la consecución del objetivo, lo cual nos lleva a variar nuestra actuación cuando nos parece necesario. Enseñar estrategias es enseñar a aprender a aprender.

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

No se trata de establecer un "listado de estrategias". Lo que es un medio no puede convertirse en un fin de la enseñanza. La autora no pretende que los niños posean amplios repertorios estratégicos, "sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto". (62). Palincsar y Brown proponen las que figuran a continuación.

1. Saber responder a ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar los conocimientos previos pertinentes en relación al contenido del texto. ¿Qué sé yo, qué me es útil a la hora de afrontar esta lectura? ¿Qué otras cosas pueden ayudarme: acerca del autor, del género, tipo de texto?
3. Búsqueda de la información esencial del texto en relación al propio objetivo de lectura. Discriminación de la información poco relevante en relación al objetivo que preside la lectura.
4. Evaluación de la consistencia del contenido en relación a conocimientos previos y el mismo "sentido común": ¿Tiene sentido el texto? ¿Son coherentes las ideas que se expresan? ¿Se entiende? ¿Se ajusta o no a lo que yo pienso? ¿Parece argumentar sus ideas?

5. "Monitorizar" la comprensión mediante recapitulaciones periódicas e interrogaciones: ¿Qué idea principal extraigo de este párrafo o fragmento? ¿Puedo reconstruir las ideas básicas de los diferentes apartados? ¿Reconstruir la secuencia lógica o el hilo de los argumentos?
6. Elaborar y probar diferentes tipos de inferencias: ¿Cómo acabará este texto? ¿Cómo creo que se podría solucionar el problema que se plantea? ¿Qué significado puedo deducir para esta palabra desconocida? ¿Qué creo que le va a ocurrir a este personaje?

### La enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

La autora enmarca el desarrollo de este epígrafe en algunos supuestos teóricos:

- La idea de *construcción conjunta* de conocimientos entre docente y alumnos, debida a Edwards y Mercer (1988), con el alumno como protagonista y el docente "con un papel destacado en el reparto".
- El profesor como *guía* en la relación entre la construcción del alumno y las construcciones socialmente establecidas a través del currículum.
- La teoría de Bruner y otros (1976) sobre la conveniencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el alumno adquiere una responsabilidad progresiva sobre la tarea en la perspectiva de su completa autonomía. (*andamiaje*). No me resisto a citar la espléndida metáfora:

"(...) 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." (65)

Collins y Smith (1980) presentaron una progresión de estrategias en tres fases: La primera es el **modelado**, que quiere decir que el profesor hace una lectura ante la clase que sirve como "modelo" al alumnado. Por ejemplo "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.". (66). Se trata de hacer deliberado y consciente lo que realizamos de manera inconsciente.

En la segunda fase se produce la **participación del alumno**. Primero de forma más dirigida por el profesor (preguntas, etc.) y luego dándole mayor libertad para que participe en estrategias que le faciliten la comprensión de los textos. Es una participación tutelada que pretende el traspaso de responsabilidades al alumno. Se deben desdramatizar los errores y convertirlos en elemento imprescindible del aprendizaje.

Finalmente, Collins y Smith hablan de una fase de **lectura silenciosa**, en la que se tareas de que los alumnos realicen solos tareas que en fases anteriores habían realizado con ayuda del docente partir de objetivos de lectura, predecir, hacer hipótesis, intentar confirmarlas, detectar e intentar remediar fallos en la comprensión, etc. El profesor facilita las tareas, ofreciéndole al alumno textos preparados que le ayuden en la ejercitación de las estrategias.

Seguidamente Isabel Solé nos habla de otra orientación de las estrategias de lectura, las que entran dentro de la denominación de **enseñanza directa o instrucción directa**. Barman (1985) es su representante más cualificado. Éste divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora. Consiste en explicar los objetivos, explicar y describir la habilidad a través de un texto, proponer a los alumnos una aplicación de la habilidad aprendida, siempre bajo la supervisión del docente, y reforzar los aspectos que no se han asimilado. Finalmente el alumno hace una práctica individual con material nuevo.

Éste es un tipo de planteamiento “proceso-producto” en el que la atribución de significados sobre el texto y la relación entre conocimientos previos y contenidos del texto (elementos clave del planteamiento constructivista) no son tenidas especialmente en cuenta. La rigidez de la secuencia invita a suponer una creencia en que a través de ella la habilidad lectora en cuestión se produce de manera poco menos que inevitable.

Palincsar y Brown (1984) nos advierten, no obstante, de que los aprendices que son instruidos en estrategias de comprensión tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. Tal vez ello se debe a que “el alumno es un *participante pasivo* que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero no comprende su sentido” (69) y por lo tanto no aprende significativamente.

Frente al modelo secuencial cerrado de la “enseñanza directa”, Palincsar y Brown proponen un modelo de *enseñanza recíproca* en la que el alumnado toma un papel activo y que se desarrolla en cuatro estrategias básicas: formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo. Cada participante plantea una pregunta que debe ser respondida por los demás, demanda aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume la parte de texto de que se trata y pide que se hagan predicciones sobre el fragmento posterior. El profesor funciona como modelo de lector y coordina la dinámica de las sesiones.

Lo anterior incide en la enorme importancia de la *organización social del aula*. En vez de plantear preguntas al gran grupo o individuales, el docente plantea situaciones para que los alumnos construyan preguntas interesantes sobre el texto y que se las puedan comunicar a los otros. También se puede aprovechar la interacción entre iguales para formular inferencias o elaborar resúmenes.

### **Los tipos de textos**

Las estrategias que utilizamos para leer e diversifican y adaptan en función del texto que abordamos.

Los diferentes textos provocan en el lector diferentes *expectativas de lectura*. Independientemente del contenido (en Van Dijk, *macroestructura*), cada *superestructura* textual implica una estructura formal (noticia, narración, exposición) a la que el autor se adapta. El lector no entendería que *Caperucita Roja* se le contara en forma de informe científico (Qué ideas para trabajar en clase, ¿no?) Para el lector la expectativa de recibir un tipo de texto nos hace esperar unos determinados contenidos y disposiciones formales, activar unas estrategias u otras. Por eso, según Cooper (1990) es necesario enseñar a los alumnos a reconocer las diferentes superestructuras. Distingue dos tipos básicos de texto: los narrativos y los expositivos.

Fundamental también trabajar los *marcadores textuales* básicos que son esperables en cada tipo de texto, aunque, paralelamente, se recomienda trabajar con textos “reales”, que no coinciden estrictamente con las tipologías teóricas. Más que tipologías puras, hay *tipos dominantes* en las diferentes clases de texto.

## **4. PARA COMPRENDER... ANTES DE LA LECTURA**

### **Ideas generales**

En este epígrafe la autora presenta un marco de intenciones y criterios que, en cierta manera, son repetitivos o deducibles de la información anterior, por lo cual trataré de resumirlos mucho. Insiste en la idea de que la lectura ha de ser una actividad placentera y que, en todo caso, hay que distinguir las situaciones en las que simplemente se lee de aquellas en que se trabaja la lectura. Que nunca debe plantearse como una actividad competitiva (quién lo hace mejor), que debe ser una actividad significativa y formalmente variada (oral, colectiva, en vez

alta, silenciosa) y que es imprescindible que el docente se implique en la misma actividad de lectura que propone, porque es “difícil que alguien que no encuentre gusto en la lectura sepa transmitirlo a los demás”. (78)

Luego insiste la autora en el tema de la motivación que depende básicamente de los objetivos de la lectura concreta (no leer porque hay que leer), de que el alumno sienta la tarea interesante y que es capaz de abordarla con éxito. Importante que pueda leer textos por placer y otras de manera más funcional (proyectos, consultas, resolución de dudas). Ampliar, pues, los objetivos de la lectura y restringir el uso (abuso) de la lectura en voz alta. A este propósito, Soler cita a Colomer y Camps (*Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*) que indican que la lectura en voz alta debe obedecer a un propósito, ya que es absurdo que los alumnos tengan que escuchar en la voz de un compañero o compañera el texto que todos y todas tienen delante de las narices. Apunta finalmente la autora una idea importante: acercar la lectura escolar a la lectura real: aquella en la que el lector, en silencio, va construyendo a su manera el significado del texto.

Sobre los problemas humanos que tienen que sufrir las personas que leen mal, me parece magnífico el siguiente fragmento:

“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.”(80)

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

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados:

- **Leer para obtener una información precisa.** Leemos para localizar algún dato que nos interesa: la fecha de nacimiento de un autor, un número de teléfono, etc. Una mezcla de “barrido” a través de la información y minuciosidad cuando se encuentra aquella que interesa. La autora recomienda los periódicos para realizar este tipo de actividad.
- **Leer para seguir instrucciones.** Hay que leerlo todo y además comprenderlo. Cuando lo que se quiere hacer es colectivo, la comprensión debe ser compartida. La metacompreensión se facilita porque el alumno o alumna se ve obligado a controlar su propia comprensión.
- **Leer para obtener una información de carácter general.** Interesa saber de qué va un texto. Lectura muy libre en la que no estamos presionados por una búsqueda concreta. Es lo que hacemos con las noticias y otros textos periodísticos. Vamos decidiendo si leer sólo el titular y, en función del interés, seguir con la entrada, seleccionar párrafos, frases, etc. Solé sostiene que este tipo de lectura es muy útil para fomentar la “lectura crítica”, ya que “el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto y sabe tanto lo que tiene que leer en relación a ellos como lo que puede obviar”. (82)
- **Lectura para aprender.** Lectura lenta y repetida en la que el lector se interroga permanentemente sobre lo que lee, establece relaciones, revisa términos nuevos, realiza recapitulaciones, redacta resúmenes o esquemas, toma notas, etc. Es esencial que el alumno conozca con precisión los objetivos que se quiere que consiga.
- **Lectura para revisar un escrito propio.** La lectura adopta un papel de control, de autorregulación. El lector va de sí mismo a la imagen que se hace de otro lector que lee lo que el lector que revisa ha escrito. Muchos textos escolares revelan que no se ayudó al escritor a ponerse en el papel de sus lectores. De ahí, dirían Anna Camps y otros, la importancia de sesiones de escritura comunicativamente contextualizadas en las que los lectores puedan ser reales.



- **Leer por placer.** El lector es libre. Repite pasajes o se salta otros. Es fundamental practicar esta opción para motivar hacia la lectura. Se me ocurre que no tiene sentido que programemos libros para los diferentes cursos en función del placer o interés de los alumnos y luego les sometamos a aburridísimas fichas de lectura o “controles” triviales, sin más justificación que asegurarnos que la persona ha leído el libro. Habría que añadir que la literatura no es la única vía para disfrutar con la lectura. Como dice la autora: “...algunas personas disfrutaban enormemente cuando encuentran un texto científico que les hace pensar”. (87).
- **Leer para comunicar un texto a un auditorio o para practicar la lectura en voz alta.** Si no se prepara para “evaluar” el nivel de lectura, sino para trabajar en competencias ligadas a la oralización del texto, es fundamental dar tiempo a la persona para que se prepare en silencio la lectura.”No se puede esperar que la atención de los alumnos (...) pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien”. (85) Tampoco tiene sentido que los demás tengan delante el texto que se les lee (\*\*\*) No tengo nada clara esta última afirmación: si la lectura es expresiva y personal, recrea el texto y permite mucho más su interiorización por parte de los demás. Tener el texto delante ayuda a fijar una atención mecánica que es perfectamente compatible con una atención comprensiva mucho más profunda.
- **Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.** Es para lo que más se utiliza la lectura en las aulas. Forma parte de un protocolo bastante generalizado en países de nuestro entorno. Según algunas investigaciones no está claro que la mayoría de preguntas al uso favorezcan la comprensión de lo leído. Es posible responder estas preguntas –muchas de ellas además son periféricas- sin haber comprendido el texto globalmente.

En resumen, queda claro que enseñar a leer es también acostumbrar a practicar lecturas con diferentes finalidades que implican distintos protocolos de actuación, diferentes estrategias. El modelo más generalizado de leer textos para contestar preguntas no fomenta precisamente la adquisición de habilidades lectoras necesarias y sirve para objetivos muy restringidos que la misma escuela diseña y que fuera de ella apenas tienen relevancia.

#### **Activar el conocimiento previo: ¿Qué se yo acerca de este texto?**

Es necesario que el docente se plantee qué saben sus alumnos sobre el texto que les propone leer y que tenga en cuenta que este conocimiento no será el mismo para todos sus alumnos. El docente, para ayudar a que se produzcan las conexiones necesarias entre el conocimiento viejo y el nuevo, debe ayudar a sus alumnos a que se hagan conscientes de lo que saben sobre el tema y la forma del texto para construir lo que Mercer llama “contextos mentales compartidos”.

Eso implica orientar a los alumnos sobre el tema del texto para que puedan relacionarla con las propias experiencias; también activar lo que saben sobre el tipo de superestructura (narrativa, noticia, expositiva, etc.) para que generen expectativas estructurales y temáticas. Este conocimiento previo se activa mejor si el docente dirige la atención de los chicos y chicas hacia “indicadores” de contenido básico como ilustraciones, títulos, subtítulos, subrayados, cambios de letra, etc. Es importante que los mismos alumnos verbalicen los conocimientos y experiencias relacionadas con el texto a leer.

La activación de conocimientos previos es delicada, porque debe compatibilizar libertad con pericia en la conducción de los intercambios para que éstos no se desvíen del tema del texto y puedan aportar a los lectores organizadores claros de las nuevas informaciones que el escrito va a presentar.

### **Establecer predicciones sobre el texto**

El establecimiento de predicciones es un proceso que se da durante toda la lectura, es consustancial al hecho de leer comprensivamente. Aquí se hablará de las que se realizan antes de la lectura y que se refieren a los aspectos de contenido y estructura que veíamos antes: ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿Qué me permiten aventurar títulos, subtítulos, ilustraciones, etc.?

Implica que se corren riesgos y que queda claro que uno puede equivocarse, que la posibilidad de equivocarse forma parte del mismo aprendizaje. Comprobar si se van produciendo lo que los niños han aventurado da “significatividad” al acto de leer. Hay textos que por su misma estructura facilitan esta estrategia: por ejemplo y por razones obvias, la noticia.

### **Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto**

Solé anima a crear situaciones en las que los alumnos formulen sus propias preguntas acerca de los textos que leen, ya que así se potencia la conciencia del lector sobre lo que sabe y querría o vería necesario saber. Estas preguntas deben estar acordes al objetivo concreto de la lectura: información general, búsqueda de un dato concreto y preciso, etc. Sobre todo si el objetivo es de comprensión global, Solé recomienda formular o ayudar a los alumnos a formular “preguntas pertinentes” y entiende por este tipo de preguntas aquellas “que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental”. (97) Posiblemente la autonomía en la formulación de preguntas no se da al principio y es el docente el que tiene que ir creando el andamiaje necesario para que los alumnos puedan ir formulando por sí mismos preguntas pertinentes sobre los textos.

\*\*\* Concreto estas recomendaciones en una actividad que me parece que puede ser muy rendible en el aula. Se llamaría “Pregúntale al texto”. Se trata de estimular preguntas que puedan funcionar como predicciones o deseos (aspectos que a uno le gustaría encontrar en el escrito). Se trataría de negociarlas en el aula y encontrar unos objetivos colectivos de lectura. Deberían realizarse, lógicamente, otras actividades que permitieran la emergencia de objetivos individuales, de cada alumno o alumna.

Solé acaba el capítulo recomendando una lectura flexible de sus contenidos. No caer en posturas nominalistas, por ejemplo, que separen rígidamente interrogantes sobre el texto y predicciones o cortar con rigidez procesos naturales que van de la relación de determinados índices textuales con los conocimientos previos y que se convierten en predicciones. No se nos ha propuesto una secuencia estática para aplicar mecánicamente en cuyo caso no podríamos hablar propiamente de *estrategias*. Lo que se pretende es ayudar al alumno a que se convierta en un “lector activo, es decir en alguien que sabe por qué lee y asume su responsabilidad ante la lectura (...) aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes”. (99)

## **5. CONSTRUYENDO LA COMPRENSIÓN... DURANTE LA LECTURA.**

### **¿Qué pasa cuando leemos? El proceso de la lectura.**

El grueso del esfuerzo y actividad lectora tiene lugar durante la lectura, entendida ésta como “un proceso de emisión y verificación de predicciones”. Comprender un texto, por otra parte y según Van Dijk, implica ser capaz de establecer un resumen que reproduzca su significación global. El lector experto no sólo comprende, sino que sabe cuándo no comprende y establece los mecanismos correctores oportunos. La lectura es un proceso interno, pero hay que enseñarlo. En este sentido se ha destacado la importancia del “modelaje”: los alumnos ven leer al maestro, lo que hace para elaborar una interpretación del texto: sus expectativas ante

la lectura, las preguntas que se formula, las dudas que se le plantean, las estrategias que emplea “en una situación significativa y funcional”. (102)

### **Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida.**

No es suficiente -con ser muy importante- que los alumnos asistan a la dramatización que de su propio proceso lector hace el docente. “Hace falta además que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones”... (102)

Hay un acuerdo generalizado sobre la importancia para la competencia lectora de determinadas actividades de lectura compartida como:

- Formular predicciones sobre lo que aún no se ha leído. *Predecir* consiste en formular hipótesis razonadas sobre lo que puede encontrarse en el texto, en función de lo leído, género textual, etc.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Se trata, en definitiva, de convertir al alumno en un lector activo que vaya construyendo una interpretación del texto a medida que lo lee. Lo anterior debe entenderse no como una secuencia fija, sino como una serie de actividades complementarias que deben aplicarse libremente y de manera variada, según situaciones y objetivos. Es fundamental que este tipo de actividades se estimulen desde los primeros años de la escolaridad, para que puedan ir creando en los alumnos y alumnas un componente estratégico que vaya afianzándose y haciéndose progresivamente más complejo y sutil.

Las actividades de *lectura dirigida* que presentan teóricos como Baumann y otros son similares a las de la lectura compartida. Se diferencian en que en las primeras, el docente dirige en exclusiva dichas actividades. Entre una y otra modalidad no se plantea un criterio de mutua exclusión, porque hay ocasiones, textos, edades, en las que pueden ser también convenientes procesos de lectura dirigida. De todas formas, la implicación activa del alumnado es fundamental para la progresiva interiorización de las estrategias comprensivas. Es difícil que se llegue a la competencia lectora desde la mera ejecución de órdenes del docente.

### **Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente**

Es importante que cada alumno y alumna practique de manera individual esas estrategias de lectura compartida en grupo o entre toda la clase. Pueden prepararse textos en los que, por ejemplo, se incite al alumnado a predecir, sintetizar, etc. También se pueden enganchar pegatinas en textos habituales (libros, fotocopias) con preguntas del tipo: ¿Qué crees que se va a explicar ahora? ¿Por qué? ¿Era acertada tu suposición? ¿Qué había en el texto que podía anunciar la solución correcta? ¿Cómo resumirías lo explicado hasta aquí?...

También, para trabajar el control de la comprensión, es útil trabajar con textos que contengan errores e incongruencias, animando a los alumnos a que las localicen. El trabajo tiene aún mayor entidad si se pide al alumnado que subsane o reelabore los errores.

La autora señala que no hay que abusar de este tipo de “textos preparados” y que hay que procurar “que las actividades de lectura individual se asemejen lo más posible a la lectura autónoma”. (109)

### **No lo entiendo ¿Ahora que hago? Los errores y lagunas de comprensión**

Hablamos de las interpretaciones equivocadas (errores) y de la percepción de quien lee de no entender (lagunas).

La importancia de los problemas en la lectura es relativa. No nos perjudica de igual manera la incompreensión de un párrafo en un texto explicativo que entendemos globalmente que la que se pueda producir con otro párrafo en un contrato que tenemos que firmar.

Evidentemente, es esencial identificar que no se comprende, como premisa necesaria para la solución de la incompreensión. La identificación de la incompreensión, por otra parte, sólo ha de ser el primer paso para su solución. Para que un lector se haga competente en la detección y solución de sus propios errores y lagunas es fundamental que vaya asumiendo progresivamente el control de su propio proceso lector. No favorece esa asunción la mayoría de actuaciones del profesorado que sanciona directamente el error o indica la estrategia de descodificación precisa que puede restaurarlo.

Tampoco favorece una orientación didáctica de la lectura en el aula en la que el docente evalúa la manera que tiene el alumno de “decir lo que está escrito” en lugar de orientar el proceso hacia la “construcción del significado”. (111) El niño o la niña dejan de ejercer control sobre su lectura, porque esta tarea ya la realiza el profesor. Las constantes interrupciones sobre la lectura hacen que quien lee se desconecte y pierda el ritmo.

No hace falta interrumpir la lectura para buscar una palabra en el diccionario cuando su significado puede ser averiguado por el contexto. Tampoco interrumpe un lector competente su lectura cuando no entiende con claridad un párrafo que no parece esencial para la comprensión global del escrito. Hay palabras y conceptos que, sobre todo en textos de tipo expositivo, se van dilucidando en el mismo proceso de la lectura. Uno debe acostumbrarse a ser un lector autónomo y recurrir a “la autoridad” (diccionario, profesor, un compañero) cuando no puede resolver el problema por sí mismo.

Hay que desmitificar el tema de las “estrategias”, con sus connotaciones tecnológicas. El alumnado debe asistir a lo que hace el docente cuando se encuentra con problemas, colaborar en situaciones de lectura compartida y practicarlas en el ámbito individual.

“Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta 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 buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los niños qué pueden hacer cuando se encuentran problemas con el texto.” (115)

## **6. DESPUÉS DE LA LECTURA: SEGUIR COMPRENDIENDO Y APRENDIENDO**

La autora se centra en este capítulo referido a la post-lectura en tres estrategias: identificación de la idea principal, elaboración del resumen y formulación y respuesta de preguntas.

### **La idea principal**

En uno de los capítulos del libro de Baumann sobre la comprensión lectora, “El confuso mundo de la idea principal”, sus autores Cunningham y Moore muestran a partir de una encuesta a buenos lectores a los que se pedía que identificaran la idea principal de un párrafo, la enorme y confusa polisemia de este concepto: esencia, interpretación, palabra clave, tópico, título, tema, asunto, etc.

Carriedo y Alonso (“Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica”. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 9,1991) recomiendan que se parta de una definición clara y consensuada si es que después queremos aplicarla operativamente al aula. Lo que pasa es que aunque parezca sencillo y obvio no lo es en absoluto.

En una obra clásica, Aulls distingue entre *tema* e *idea principal*. Mientras que el *tema* sería aquello sobre lo que habla el texto y puede explicarse en una palabra o sintagma, la *idea principal* alude al enunciado o enunciados más importantes que el autor utiliza en su desarrollo del tema; se expresa a través de una oración o dos o más coordinadas y puede aparecer explícitamente en el texto o estar implícita. En un texto sobre “las rocas”, “las rocas en la tierra” sería el tema, mientras que “Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y se clasifican en tres tipos según su origen: magmáticas, sedimentarias y metamórficas”, vendría, más o menos, a ser la idea principal en la concepción de Aulls.

El citado autor propone enseñar a identificar el tema antes que la idea principal; enseñar el tema en exposiciones y narraciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal sólo en exposiciones volver a ella aplicándola a la narración en cursos superiores, cuando se aborda de manera sistemática el comentario de texto en relación a la literatura.

La autora subraya las diferencias cognitivas entre los textos narrativos y expositivos. Los lectores desde temprana edad tienen interiorizado el esquema *presentación / complicación / resolución* y los sucesos y acciones que desarrolla se parecen a los de las interacciones sociales cotidianas. Sin embargo, el texto expositivo se generaliza en el segundo ciclo de la educación primaria y “en ese momento no se trabaja como objeto de lectura sino como medio de aprendizaje” (119)

No obstante, el problema de éstos u otros análisis similares es que se centran en el texto en sí y no en el lector. Según los conocimientos previos y objetivos de lectura que tenga éste considerará unas u otras informaciones como principales. Según la autora es importante que la investigación tenga en cuenta el paradigma de un lector activo, aun cuando la demanda que deba responder tenga que ver con la idea principal que quería transmitir el autor. Es la diferencia que establece Van Dijk (1979) entre *relevancia textual* –con todo su sistema semántico de marcadores macroestructurales- y la *relevancia contextual*, o importancia que el lector atribuye a determinados pasajes o ideas en función de su atención, conocimientos o deseos. Parece que los buenos lectores jóvenes manifiestan dificultades para diferenciar la relevancia textual y la contextual.

Winograd y Bridge – “La comprensión de la información importante en prosa”, uno de los artículos en *La comprensión lectora* de Baumann, Madrid, Visor 1990- resumen los resultados de la investigación sobre diferencias individuales y evolutivas en la comprensión de la información importante:

1. Los lectores jóvenes y adultos tienden a recordar la información importante.
2. Los lectores jóvenes, aunque puedan reconocer lo importante, les cuesta decir por qué lo es.
3. Los lectores jóvenes perciben peor las marcas de relevancia textual y poseen un menor conocimiento del mundo que les dificulta el reconocimiento de la información auténticamente relevante.
4. La capacidad de reconocer información relevante es uno de los aspectos que diferencia los buenos lectores de los malos.
5. Las diferencias entre buenos y malos lectores varían según los textos y actividades que realizan durante la lectura y después de ella.

Isabel Soler, valorando estos resultados de la investigación educativa, se inclina por la prudencia a la hora de convertirlos en base teórica para la actuación docente, dado que no han sido extraídos en las situaciones didácticas más habituales. Las conclusiones arriba expuestas nos pueden ayudar a elaborar expectativas realistas en este tema y “no 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” (121), ni suponer que esta competencia se adquiere de un día para otro.

## Enseñanza de la idea principal en el aula

Debemos situar la localización de la idea principal en la confluencia entre los objetivos de lectura que guían al lector, sus conocimientos previos y la información que el autor ha querido transmitir. Cuando un docente pide a su alumnado que identifique “lo que el autor quería transmitir”, no está enseñando esa competencia, sino que simplemente comprueba si el alumno o la alumna han sabido o no encontrarla. La competencia debe, pues, enseñarse, si pretendemos una lectura crítica y autónoma, pero no es fácil. Como orientación pedagógica general, los alumnos necesitan saber qué es la idea principal, para qué les va a servir y deben poder encontrar las relaciones “entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos”. (122)

Las formas de acceder a las ideas principales se expusieron en el primer capítulo. Recordemos: eliminación de la información trivial o redundante; integración de hechos y conceptos en conceptos *supraordenados*, identificación de la idea principal, si aparece explícita o elaboración de la misma, si no apareciera. Existe acuerdo entre los investigadores sobre la eficacia de estos principios de actuación.

Pero el conocimiento de esas estrategias por parte de los alumnos es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir esta importante competencia lectora. Es esencial el *modelaje* del docente, que los alumnos asistan a lo que hace él o ella cuando pretende construir la información esencial. Que comprueben que en su lectura hay un objetivo concreto y que ese objetivo actualiza sus conocimientos previos. Que los alumnos puedan interrogarse sobre la pertinencia del tema de un texto en relación a sus propios objetivos de lectura y en este sentido localizar marcas de relevancia y párrafos que se podrían omitir. Finalmente sería interesante que vieran qué informaciones omite el docente, cómo elabora conceptos supraordinados, como localiza información relevante explícita o reelabora la implícita. Cuando la lectura ha concluido el profesor o profesora puede resumir o pedir a los alumnos que discutan sobre el proceso seguido.

Un proceso como éste es absolutamente inhabitual en nuestras aulas, pero hay que concienciarse de su necesidad. Es un proceso largo y complejo en el que no hay que esperar éxitos inmediatos. Se recomienda prudencia, paciencia e intervenciones “contingentes”, procurando que los alumnos intervengan cada vez más en la identificación y elaboración de las ideas principales en un contexto pedagógico de “andamiaje” que va restringiendo la ayuda docente en función del grado de autonomía que va consiguiendo cada chico o chica.

Finalmente, la autora afirma que es muy conveniente crear situaciones en las que “la lectura sea lo más cercana posible a lo que constituye leer en la vida cotidiana”, en la cual leemos “con algún propósito”. (124). También que los alumnos interactúen, intercambien puntos de vista y aduzcan las razones de sus elecciones, sin que estas interacciones suplanten nunca la lectura individual.

Un gran problema radica en los libros de texto, que sirven frecuentemente como material de lectura. Winograd y Bridge, siguiendo los trabajos de diferentes investigadores, concluyen que no están bien estructurados, que menos de la mitad de los párrafos contenían ideas principales explícitas y que aún eran bastantes menos aquellos que empezaban con una frase que la contenía, aspecto éste cuya importancia para la localización de información principal había mostrado, por ejemplo, Kieras en 1978. Cuando Baumann volvió a redactar párrafos siguiendo el criterio apuntado, observó que los alumnos establecían mejor la idea principal.

## El resumen

Aunque se relaciona, no es obviamente lo mismo que tema o idea principal. Hacer un resumen supone escribir un texto que reproduce información esencial sobre el texto que se resume. Van Dijk aporta base teórica a partir del concepto de *macroestructura*, representación

abstracta de la estructura global de un texto y que funciona a un nivel superior que el conjunto de sus macroproposiciones por separado. Las *macrorreglas* sirven para elaborar el resumen y, al tiempo, su macroestructura, la representación global del significado del texto. Tema, idea principal y resumen son formas de la macroestructura, pero varían por su grado de amplitud y precisión.

La elaboración de la macroestructura es un tema cognitivo fundamental en el aprendizaje. Soler advierte que es más importante-dada la variedad de las respuestas- la coherencia y justificación de las respuestas, más que una pretendida "exactitud" en relación a una respuesta previamente dictaminada.

Las *macrorreglas* a las que alude Va Dijk no difieren fundamentalmente de los procedimientos expuestos con anterioridad.

Mediante las *macrorreglas* de *omisión* y *selección* se suprime información pero de diferente manera. *Omitimos* información poco relevante para la interpretación global del texto; *seleccionamos* cuando hay información innecesaria por redundante. Por ejemplo en:

"Laura entró en la playa, se puso el bañador, se metió en el agua y se bañó". La frase "seleccionada" es "se bañó"; las demás informaciones se suponen.

Las *macrorreglas* de *generalización* e *integración*, "sustituyen" información presente en el texto. Mediante la *generalización* se sustituye un conjunto de conceptos por otro más general y capaz de englobarlos:

"En la cocina había plátanos, cerezas y melocotones" = "frutas".

Cuando *integramos*, elaboramos una nueva información que sustituye a otra implícita en el texto, que no ha sido expresada.

"Llegó el mes de julio. Ordenó los papeles, cerró las ventanas y la llave de paso del agua, hizo las maletas y salió de casa. Cogió el coche y llegó al apartamento de la costa en unas dos horas" = "Se fue de vacaciones".

### **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 esa estrategia de forma autónoma y discutir su realización." (129)

Exige, obviamente, detección de las ideas principales, pero también capacidad de relacionarlas, según propósitos de lectura y conocimientos previos. La autora recurre a Bereiter y Scardamaglia para establecer la diferencia entre un resumen correcto, pero que "dice el conocimiento" y otro, más interiorizado y reflexivo, tal vez similar como "producto final", pero que permite aprender, "transformar el conocimiento".

El objetivo no es tanto resumir, como aprender a través de la elaboración de resúmenes. El aprendizaje sólo puede producirse a través de una comparación entre lo que uno sabe y lo que el texto aporta; requiere que uno pueda plantearse en qué sentido el texto que resumimos transforma nuestros conocimientos sobre su temática. No basta pues con enseñar a aplicar unas determinadas reglas. Hay que ayudar a los alumnos a convertir el resumen en un proceso reflexivo y metacognitivo; siempre a partir de las expectativas del lector y su propio bagaje de conocimientos, porque resumir tampoco es cuestión "de todo o nada".

### **Formular y responder preguntas**

En las aulas los profesores acostumbran a formular preguntas sobre las lecturas y los libros de texto están llenos de ellas. El problema es que rara vez se plantea correctamente esta estrategia esencial para una lectura activa.

Es necesario que los alumnos asistan a qué hace su profesor y qué preguntas se plantea a sí mismo cuando lee; también, que se dé la oportunidad a los alumnos de formular sus propias preguntas.

Deberíamos ponernos de acuerdo sobre qué es una pregunta *pertinente*. Para la autora es aquella “que conduce a identificar tema e ideas principales de un texto y que responde al objetivo que se persigue mediante la lectura. Si el objetivo es resumir una narración, son pertinentes las preguntas que permitan identificar el problema, la acción y la resolución. Muchas preguntas de los libros de texto mezclan detalles con aspectos importantes y no orientan el esfuerzo intelectual hacia la comprensión de los textos. Como demostraron Samuels y Kamil (1984) es posible no haber comprendido un texto y responder adecuadamente según qué preguntas.

Solé establece tres tipos de preguntas según las respuestas que condicionan:

- **Preguntas de respuesta literal.** Se encuentran “tal cual” en el texto.
- **Preguntas *piensa y busca*.** La respuesta hay que deducirla pero para ello el lector debe establecer relaciones entre informaciones y elaborar inferencias.
- **Preguntas de elaboración personal.** La respuesta no se puede deducir del texto. Exige la intervención del conocimiento y opiniones del lector.

“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.” (141)

## 7. CAJÓN DE SASTRE

Capítulo dedicado a aspectos complementarios o aplicaciones de los temas que se han tocado a lo largo del libro.

### La enseñanza y la evaluación de la lectura

Aspecto complementario e imprescindible de la enseñanza. Por evaluación entiende la autora:

“Una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones 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.”

Esta actividad puede encontrarse en diferentes puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la *evaluación inicial* obtendremos información sobre el bagaje con el que un alumno o alumna abordan la tarea de lectura; a través de la *sumativa*, al final del proceso, podremos establecer un balance acerca de lo que ha aprendido; finalmente la *evaluación formativa* nos informa del desarrollo del proceso y nos permite incidir en él para irlo ajustando progresivamente. Los tres tipos de evaluación no son excluyentes y cumplen de diferente manera una función reguladora del proceso.

Los tres tipos de evaluación se ponen al servicio de una orientación constructivista del proceso. La evaluación inicial nos permite conocer los conocimientos previos desde los que el alumno va a abordar la tarea, aspecto que condiciona la viabilidad de nuestro plan de enseñanza. La evaluación formativa aporta una retroalimentación sobre lo que está pasando (“funciona como había previsto (...) estos alumnos se descuelgan (...) esto no acaba de quedar claro (...) es demasiado sencillo”) para tomar las decisiones oportunas. Este tipo de evaluación es llevado a cabo de manera intuitiva y poco sistemática por muchos profesores y profesoras, porque si no, no podrían adaptar su intervención a lo que va pasando en el aula.



Los docentes, en general, no se fían de sus propias observaciones en el proceso y recurren a pruebas que consideran investidas de mayor objetividad. También se da la curiosa paradoja de que, lejos de utilizar sus observaciones para enseñar y evaluar, son muchos los profesores y profesoras que utilizan estrategias de evaluación (preguntas sobre lo que se ha comprendido después de leer) como estrategias de enseñanza. Así se desaprovecha una orientación de las preguntas que podría ayudar a que los alumnos comprendieran mejor los textos.

La evaluación formativa es inherente a un planteamiento docente en el cual profesor y alumnos interactúan para conseguir el traspaso progresivo de la competencia de uno a los otros, adoptando una actitud receptiva “que sea sensible a lo que ocurre a lo largo del proceso, con la finalidad de ajustar su propia intervención. Esta 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”. (146)

Este modelo de evaluación se ve favorecido por la presencia de algunas condiciones:

- La existencia de objetivos claros para las tareas de lectura, que puedan funcionar como referentes para interpretar los avances y dificultades del alumnado.
- La puesta en práctica de secuencias didácticas que requieran la actividad conjunta del docente y los alumnos en torno a la lectura y en las que aquél pueda seguir de cerca el proceso.
- La posibilidad de organizar el aula en torno a actividades diversificadas que permitan observar a algunos alumnos más directamente, mientras los demás trabajan con autonomía.
- La recogida de observaciones que se producen en el proceso como elementos de reflexión y datos para la evaluación. Para que estos datos sean más sistemáticos se pueden plasmar en hojas de registro, pautas, etc.

Los datos recogidos sistemáticamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden servir a la evaluación sumativa (la ponderación de lo que ha aprendido el alumno o la alumna) mucho más que esas pruebas puntuales cuyos resultados están mediatizados por la ansiedad que despierta cualquier examen o la competitividad (piénsese por ejemplo en los efectos sobre el alumnado más inseguro de la lectura en voz alta). Si por seguridad del docente o por acuerdo del departamento didáctico es indispensable recurrir a “controles” más puntuales, como mínimo sus resultados deberían complementarse con las observaciones recogidas a lo largo del proceso.

### **Enseñar y evaluar: Criterios para evaluar formativamente**

Colomer y Camps (*Ensenyar a llegir, ensenyar comprendre*, Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, 1991) parten de una concepción de la evaluación de la lectura inspirada en Jonson, que valora el grado de integración y coherencia con que cada alumno integra la información textual con la previa. Para ellas es necesario obtener información sobre los siguientes aspectos:

- *Sobre la actitud emocional con la que el lector se enfrenta al texto*: disposición, seguridad, miedo...
- *Sobre el grado en que la lectura que se realiza se adecua a los objetivos que se persiguen*: lectura focalizada, global, etc.
- *Sobre el grado de manejo del texto escrito*: utilización de índices, marcas, fuentes que respondan a la información deseada, etc.
- *Sobre el proceso de construcción del significado*: utilización del conocimiento previo en la realización de inferencias, buen uso de “señales”, integración de la información en una visión de conjunto con captación de la estructura del contenido...

- *Sobre el grado en que el lector controla su propio proceso de comprensión y pone medidas para subsanar los problemas. El uso de materiales con lagunas e incoherencias puede ayudar a la evaluación de este aspecto. Lo esencial es que los alumnos controlen su propio proceso, para lo cual es útil la facilitación de criterios, “parrillas”, fichas sencillas como las que propone Jolibert, citado por Colomer y Camps...*
- *Sobre la oralización de la lectura y la velocidad lectora, aunque aquí la facilidad de la evaluación contrasta con la dificultad de una adecuada valoración de los resultados, muy condicionados por diferentes aspectos.*

### **Las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura**

La autora defiende su concepción de la enseñanza de la comprensión lectora no como una metodología o propuesta cerrada de secuencia procedimental, sino como un marco teórico que puede contextualizar la imprescindible práctica de cada docente. Además plantea la dificultad de hablar genéricamente de lectura. Los objetivos y planteamientos de la instrucción en este tema varían según los niveles educativos en los que se sitúa la práctica: primaria, secundaria, universidad...

Más que dar por sentadas la “normalidad” de la adquisición de determinadas competencias como la lectora, hay que ayudar a la progresiva adquisición de las mismas desde planteamientos y actividades docentes.

No se sostiene ya la idea plana de una competencia lectora que sigue una secuencia plana y cerrada: 1º, el niño no sabe nada sobre la lectura porque no conoce el código; 2º, el niño aprende el código; 3º, el niño ya puede comprender. La realidad es que el niño sabe ya cosas sobre la lectura aunque no conozca el código, que también se enseña y se aprende en actividades lectoras significativas. Además, el niño puede aprender a utilizar la lectura como medio de aprendizaje y disfrute. Las actividades de lectura compartida pueden realizarse cuando los alumnos aún no dominan la descodificación.

Como resumen de esta concepción de la enseñanza de la lectura como proceso gradual y continuo a lo largo de la vida, que requiere la explicitación de la práctica del experto y el “andamiaje” orientado hacia el principiante hasta conseguir su plena autonomía, la autora propone estas “ideas principales”:

- *Aprender a leer significa aprender a encontrar sentido e interés a la lectura.*
- *Aprender a leer significa también aprender a ser activo ante la lectura.*
- *Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir a partir de los textos escritos, “aprender a aprender”.*
- *Aprender a leer requiere que se enseñe a leer.*
- *Enseñar a leer exige una observación activa de los alumnos y una voluntad de “compartir” con éstos, en la cual el experto se pone a la altura de los aprendices.*
- *Enseñar a leer supone el promover actividades significativas de lectura que den sentido al hecho de leer.*
- *Enseñar a leer requiere planificar y evaluar la práctica docente, sin repetir rutinas y sin cambios en el vacío.*
- *Enseñar la lectura en el sentido descrito requiere el trabajo en equipo de todo el profesorado de los ciclos, las etapas y los centros.*

### **La enseñanza de la lectura, una cuestión de equipo**

Teniendo en cuenta que la primera edición del libro es de 1992, no extrañará que la autora inscriba la enseñanza de la lectura en un proyecto curricular de centro (PCC) que consagra la necesidad de la enseñanza en equipo, del currículum consensuado. Afirma la autora, entre otras cosas, que “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 deslavazados, aun cuando algunos de ellos puedan ser de una gran calidad". (154)

La autora acaba el libro con el mismo tono sencillo, cálido y próximo hacia el lector que se despliega a lo largo de todas sus páginas:

"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 este 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." (155)