

## Estrategias de comprensión de la lectura<sup>1</sup>

Isabel Solé\*

A lo largo de mi intervención, abordaremos un tema complejo y apasionante que es el de las estrategias de lectura y su vinculación con el aprendizaje autónomo de los alumnos. En realidad, yo había pensado que esta disertación podría llamarse algo así como "Estrategias de lectura: aprender a aprender". Probablemente se habrán dado cuenta ustedes de que uno de los medios más poderosos que tenemos los humanos para informarnos y para aprender consiste, precisamente, en leer textos escritos. Desde luego no es el único medio que poseemos, las explicaciones orales, los audiovisuales, la experiencia de otros, y la propia experiencia son fuentes inagotables de conocimiento, pero la lectura no sólo sirve para adquirir nuevos conocimientos; para muchos leer es un medio de evasión, de disfrute, un instrumento que nos permite compartir experiencias y mundos ajenos al nuestro, cuya repercusión trasciende en mucho lo cognitivo para llegar a emocionarnos, apasionarnos y para llegar a transportarnos a otras realidades y a la ficción.

Como he querido mostrar con esta primera introducción, aunque parto de una visión amplia de lo que es el aprendizaje y de los medios que nos conducen a él, y también de una visión amplia de lo que es la lectura y de lo que supone aprendería, en lo que sigue voy a ocuparme de la lectura en su faceta de instrumento para el aprendizaje. En primer lugar, voy a señalar las relaciones que existen entre leer, comprender y aprender, en segundo término, abordaré el tema de las estrategias de aprendizaje y su aplicación a los textos escritos; en tercer lugar, voy a considerar aquello que es necesario para que la lectura permita el aprendizaje; y, por último, terminaré con una breve referencia a la necesidad de enseñar las estrategias que permiten afrontar con éxito los retos que la escuela misma plantea, que no son otros que los retos de aprender, y, también, con una visión de la lectura como camino privilegiado para aprender a aprender, lo que permite entonces afrontar no sólo los retos que plantea la escuela, sino afrontar también algunos de los desafíos más importantes que encontramos a lo largo de nuestras vidas.

Desde ya hace algunos años, muchos autores vienen insistiendo en el paso trascendente y comprometido que se establece entre el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento para el aprendizaje, es el paso de **aprender a leer a leer para aprender**. Determinadas formas de enseñar y de aprender a leer ayudan a que dicho paso pueda realizarse sin dificultades excesivas, pues han respetado desde el principio, es decir desde la enseñanza inicial, la relación característica que se establece en la lectura, una relación de interacción entre el lector y el texto en la que ambos son

---

<sup>1</sup> Esta conferencia está basada en: Solé, I (1993) "Estrategias de lectura y aprendizaje." **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 25-27.

\* Profesora de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, especializada en temas relacionados con la lectura y educación en general, autora entre otras obras de **Estrategias de lectura**. Este texto corresponde a la conferencia dictada el 19 de julio de 1996, en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por **Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura**.

importantes, pero en la que manda el lector. Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido.

Todas estas operaciones que acabo de mencionar son las que permiten a ese lector comprender, atribuir significado al texto escrito en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo. Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; ello permite no sólo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos. Sin embargo, no comprendemos sólo porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando... etc. Comprendemos también porque el texto se deja comprender, es decir, porque el texto en sí posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible. La estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen, así como para proporcionar indicadores que faciliten su tarea.

La actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto, esa actividad que lleva a seleccionar esquemas de conocimiento adecuados, a valorar su plausibilidad, a integrar en ellos la nueva información modificando lo uno y lo otro si es necesario, e incluso llegando a elaborar nuevos esquemas de conocimiento, es decir, representaciones más ajustadas de la realidad que se pretende comprender, es responsable de que a través de la lectura aprendamos incluso cuando ése no es el propósito que nos mueve a leer. León y García Madruga (1989) señalan, por una parte, que la intención de aprender no constituye en ella misma y por sí sola una garantía de que el sujeto aprenda, se necesitan más cosas; y por otra parte, citan a Bouer quien ha encontrado que sujetos que no pretendían aprender adquirirían tanta información como los que leían con este propósito.

Probablemente sea el poder de la lectura de ponemos en contacto con perspectivas distintas a la nuestra, y el hecho de que comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionándolo con lo que ya poseíamos, lo que explique que cuando comprendemos aprendamos incluso aunque no nos lo proponamos. Esta es una experiencia que todos los lectores tenemos, p.e., leemos una novela y aprendemos cosas, y a veces eso que aprendemos es más significativo para nosotros que aspectos relacionados con esa novela que aprendimos en otra situación más formal de enseñanza. Podríamos considerar pues, que se produce de algún modo, un aprendizaje incidental, distinto, sin embargo, del que construimos cuando la intención que preside nuestra lectura es aprender y cuando podemos poner los medios para que ello se produzca.

Si bien acabo de describir este proceso de una forma muy sumaria porque son procesos ya muy conocidos, quiero destacar que todo ese proceso no resulta posible sin la implicación activa del lector. Se requiere que el lector –sea una persona grande o pequeña– encuentre sentido a la actividad de leer. En el sentido incluimos los aspectos motivacionales y afectivos que actúan como motor del aprendizaje. Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando vemos que cubre alguna necesidad que sentimos, y de una forma muy importante, cuando nos sentimos capaces de hacerlo, cuando sentimos que tenemos recursos, o que vamos a recibir la ayuda necesaria, podemos afrontar el reto que supone aprender y también el reto que supone comprender.

Desde la perspectiva de que para leer los aspectos de tipo emocional y afectivo también son fundamentales y desde la asunción de que la lectura implica la comprensión y de que ésta es imprescindible para realizar aprendizajes, podemos abordar ahora el segundo punto que quería tratar: **las estrategias de aprendizaje y los textos escritos.**

Las estrategias de aprendizaje son un tema muy polémico, se habla y se escribe mucho sobre estrategias de aprendizaje y puedo decirles que aunque uno sea constructivo y lo intente, no encuentra una sola descripción, ni una sola clasificación, ni una sola forma de entender lo que son las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, les ruego que tengan a bien aceptar la definición con la que voy a trabajar sin que ello suponga que yo no asuma que hay otras formas de entender las estrategias de aprendizaje, pero si tratásemos todas las formas de definir las estrategias de aprendizaje no alcanzaría el tiempo para los propósitos de esta conferencia.

Algunos autores que ustedes conocerán, como Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987), que han trabajado bastante sobre este tema, definen las estrategias de aprendizaje como

“secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información”;

es decir, se trata actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones, ya sean orales, escritas o de otro tipo, con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas.

Esta definición, con la que creo que en principio podríamos estar todos de acuerdo, merece algunos matices. Empezando por su parte final, y desde una perspectiva constructivista, adquirir, almacenar y utilizar la información alude a la posibilidad de construir significados sobre ella, de organizarla y categorizarla, lo que favorece la memorización comprensiva de esa información y su funcionalidad, es decir, la posibilidad de utilizar esa información que fue construida, organizada y categorizada, como soporte o ayuda para aprender una nueva información. Además de todo eso, nos podemos proponer retener esa información, y eso nos llevaría a utilizar otro tipo de estrategias, como p.e., las de repaso.

Siguiendo con la definición, me gustaría resaltar el carácter de las estrategias: las estrategias no prescriben ni detallan totalmente el curso de la acción a seguir, son más bien como señala Valls (1990),

“sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar”.

Me gusta mucho esta idea de que cuando uno utiliza un pensamiento estratégico es un “inteligente arriesgado”, porque quiere decir que toma en cuenta las variables de la situación, pero que se arriesga porque no está claro que sólo haya un camino para esa situación, se arriesga y toma aquel camino que es estratégicamente mejor, más útil, más económico, más rentable.

Esta definición quiere decir que cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente unas recetas ni seguimos al pie de la letra unas instrucciones, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos. Esta es otra característica de las estrategias: tomamos decisiones en función de unos objetivos. Por ello, tanto la presencia de un objetivo, la **autodirección**, –que no es sólo presencia de ese objetivo, sino conciencia de que ese objetivo existe–, como el **autocontrol**, –la capacidad de supervisar o controlar la propia acción para ver si esa acción efectivamente nos conduce a los objetivos que nos hemos propuesto– son componentes fundamentales de las estrategias. Cuando uno utiliza pensamiento estratégico, se arriesga inteligentemente porque tiene un objetivo a conseguir, porque pone en marcha una serie de actividades para conseguirlo y porque tiene capacidad para ir evaluando si ese objetivo se cumple, y en caso contrario, ir modificando sus acciones para lograr ese propósito.

Entendidas de este modo, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente relacionadas con la metacognición, es decir, con la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, de evaluarla y de modificarla; permiten dirigir y regular nuestras acciones; y como afirman Nisbett y Shucksmith (1987) constituyen la base de la realización de las tareas intelectuales. Como señalaba, las estrategias de aprendizaje constituyen en la actualidad un tema polémico, no sólo polémico, sino un tema “estrella”, en psicología y en educación, se habla mucho de estrategias y de estrategias de aprendizaje desde distintos ámbitos. Yo creo que es lógico que sea así, porque estamos defendiendo desde diversas ópticas, la idea de un aprendiz activo, de alguien que procesa, que organiza y que elabora la información que se le presenta y que puede operar con ella, puede hacer cosas con esa información, precisamente porque utiliza esas estrategias.

Desde diversas perspectivas se deja sentir el interés creciente por las estrategias de aprendizaje. Como ejemplo, me gustaría citar muy brevemente algo que tal vez conozcan, pero que me gusta, porque estamos hablando de estrategias de aprendizaje y este ejemplo viene de la evaluación. Se trata de los trabajos de una profesora francesa que lleva muchos años trabajando en formación permanente de profesorado, Nunziati (1990). Esta autora ha acuñado el término de “evaluación formadora” como medio para llegar a la autorregulación del propio aprendizaje por parte del alumno. Así como la

evaluación formativa–término al que estamos ya muy acostumbrados –sirve al docente para analizar lo que ocurre en el aula, para observar el proceso de aprendizaje de los alumnos, para ver sus progresos y sus obstáculos y así poder ir ajustando su propia intervención a ese camino que van siguiendo los alumnos; la “evaluación formadora” debe ser útil a los propios alumnos para regular sus acciones en función de los objetivos que se pretende conseguir. Nunziati y quienes trabajan con ella, que están sentando escuela en Barcelona y tienen muchos seguidores de sus teorías, consideran que el único buen aprendizaje es el que lleva implícito la evaluación formadora del alumno, porque –dicen– ese aprendizaje enseña a los alumnos a aprender por sí solos. Fíjense que aquí aparecen nuevamente los componentes de autodirección, la presencia de un objetivo del que el alumno tiene que ser consciente, y de autocontrol. Toda la secuencia de evaluación formadora, en realidad, lo que pretende es que el alumno aprenda, sea consciente de su aprendizaje y pueda ir él mismo modificando sus acciones para lograr sus propósitos en el ámbito de la construcción del conocimiento.

Quiero señalar todavía, que tanto en el ejemplo de Nunziati, como cuando hablamos de estrategias de lectura o cuando hablamos de estrategias en general, los componentes de autodirección y autocontrol son esenciales, pues verán que establecen una diferencia clara y nítida entre el pensamiento estratégico y el pensamiento aplicador o aplicacionista o, dicho en otras palabras, el pensamiento del participante pasivo que despliega su actividad basándose en demandas externas que no llega a hacer suyas y que delega también en instancias externas su supervisión y control.

Desde esta perspectiva, según la cual las estrategias de aprendizaje aparecen como actividades cognitivas complejas que favorecen un tipo de pensamiento autodirigido y supervisado de quien las utiliza, resulta necesario señalar el hecho peculiar de que con mucha frecuencia en el ámbito de la escuela –pero no sólo allí– esas estrategias se aplican a la información escrita con la finalidad de aprenderla. Un autor español, Pozo, define las actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir del texto, como estrategias de elaboración y organización del conocimiento, ya en lo que sería el tramo superior de las estrategias de aprendizaje. Según este autor, lo que hacemos cuando leemos es lo que nos permite atribuir significado al texto, organizar las ideas que el texto nos proporciona en relación con las nuestras y de esa forma continuar aprendiendo. Cuando se trata de aprender, con respecto a otro tipo de informaciones como las orales, el texto escrito presenta la ventaja de su permanencia y que el lector puede volver sobre él manipulándolo y organizándolo según le convenga. Sin embargo, como contrapartida, el texto escrito se encuentra desprovisto del contexto que envuelve al oral y que facilita su explicitación. Además, las distintas estructuras textuales presentan peculiaridades que influyen en la capacidad de comprensión.

En relación con las tipologías y estructuras textuales no existe hoy día acuerdo entre los autores sobre las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita. En 1985 Adam ya distinguía los textos narrativos, los descriptivos, los expositivos y los instructivo-inductivos. León y García Madruga (1989) proponen seguir la clasificación más clásica o general

entre textos narrativos, descriptivos y expositivos. Cooper (1990), por su parte, distingue dos estructuras básicas: la narrativa y la expositiva y dentro de ésta todavía distingue otras estructuras, como el texto descriptivo, el agrupador, el causal, el aclaratorio y el comparativo.

Otra muy interesante clasificación que he conocido hoy es la de Kaufman y Rodríguez (1993), que organizan los textos de una manera muy útil e interesante para la enseñanza, a partir de su trama y estructura, según sea descriptiva, argumentativa, narrativa, conversacional y según su función sea informativa, expresiva, literaria y apelativa. Esa clasificación, organizada en un cuadro de doble entrada, permite entonces identificar tipos de textos que tienen presencia en la escuela y sobre los que es posible trabajar y aprender. Justamente esa clasificación y todas las otras mencionadas –y todas las que podríamos encontrar, yo no soy especialista en el tema de los textos– ponen de manifiesto algo que me parece que es evidente, y es que los textos de uso social son muchísimos y afortunadamente su presencia en la escuela es cada vez más habitual. No hay que olvidar una paradoja, y es que generalmente cuando les ofrecemos a los alumnos textos para aprender de los textos, no para aprender el texto o la estructura, esos textos que tienen los alumnos son de escaso uso social, que tienen sentido dentro de la escuela pero que uno no encontraría si fuese a una biblioteca a buscar información para aprender. Además, son textos de difícil tratamiento –me refiero a los libros de texto– porque son como un abigarramiento de ideas y conceptos principales, lo cual hace que sea muy difícil operar sobre ellos con las estrategias típicas que utilizamos. Creo que eso hay que tenerlo en cuenta porque son textos muy específicos que tienen una función en la escuela, y deberíamos pensar que cubren unos objetivos pero no permiten cubrir otros.

Por otra parte, en relación con los textos, es muy evidente que sucede un desajuste en la escuela, una especie de hiato, porque los textos que los alumnos tienen cuando aprenden a leer suelen ser textos de tipo narrativo, anuncios, etiquetas, etc. y sobre esos textos aprenden a leer. Pero cuando ya han aprendido, los textos que les ofrecemos para que aprendan a partir de ellos, son textos bien distintos. Los alumnos se encuentran entonces ante un doble problema: se les pide que hagan cosas distintas de las que hacían hasta entonces con los textos, pero además se les pide que lo hagan con textos que también son diferentes, de los cuales conocen menos la estructura y con los que están menos familiarizados. Parece ser que los niños y las niñas conocen bastante de los textos narrativos por varias razones, algunas de ellas obvias, mientras que la estructura de los textos expositivos –dicho globalmente– les es menos familiar. Cuando les ofrecemos a los niños textos para que aprendan, les damos textos con una estructura expositiva o de difícil tratamiento, por lo que acabo de comentar, porque en ellos mismos suponen un conjunto abigarrado de informaciones entre las que es muy difícil seleccionar y operar con estrategias. Ello no quiere decir que los niños no aprendan de esos textos, quiere decir que con ellos pueden desplegar en ellos unas estrategias, pero no otras. A veces nos resulta sorprendente que un alumno que aprende bien con el libro de texto se pierda en una enciclopedia, aunque sea pensada para él y aunque lo hayamos guiado y le ayudemos a buscar la información, pero es que la enciclopedia tiene una organización completamente distinta a la de los textos escolares, donde todo está muy

marcado y señalizado. Solamente quiero decir eso, no es que no aprendan, es que aprenden otras cosas.

Así pues, aprender a partir de textos supone aprender a poner en marcha un conjunto de operaciones mentales y además, aprender a hacerlo sobre unos textos específicos, distintos. Una discusión que se planteó durante mucho tiempo –y que luego podríamos plantear– es si los textos para ejercitar estrategias de lectura debían ser textos preparados, bueno yo creo que los niños ya tienen muchos textos preparados, deben ejercitarse con textos como los que se van a encontrar en la vida, algunos de ellos mal escritos, otros muy creativos pero difíciles, otros sin embargo, muy bien organizados y muy sencillos, pero distintos. En cualquier caso, creo que si estamos de acuerdo con lo dicho hasta aquí, parece que es importante enseñar a manejar a los niños distintas estructuras mediante actividades de lectura que hagan posible el aprendizaje.

Como he señalado con anterioridad, cuando leemos frecuentemente aprendemos, aunque éste no sea el propósito que nos guía. Sin embargo –y si a ustedes les parece bien– propongo que hablemos de **leer para aprender** cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es la de ampliar los contenidos que poseemos mediante la lectura y la comprensión de un texto determinado. Eso no quiere decir que no aprendamos en otras situaciones, pero propongo que establezcamos que lectura para aprender es querer ampliar la información que poseemos mediante la lectura de un texto determinado. Ese texto puede ser señalado por otros o fruto de una decisión personal, lo que puede crear ya diferencias notables en el enfoque con que se aborda, eso tampoco deberíamos perderlo de vista. En la escuela, es bastante habitual que tanto la situación de lectura como el propio texto sean propuestos por alguien distinto del lector. Por lo tanto, debería prestarse bastante atención a que los alumnos le puedan ver sentido a lo que tienen que hacer, a que la lectura resulte atractiva y motivadora.

### ¿Qué estrategias es necesario enseñar?

Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:

- comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura;
- activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto... etc.).

Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión:

- elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones;
- evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el "sentido común";
- comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión / recapitulación periódica y la autointerrogación.

Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura:

- dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen;
- establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento: que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.

Como ustedes saben, aunque el mundo de la psicología y el de la educación se caracterizan más bien por la discrepancia que por el acuerdo, existe un acuerdo bastante generalizado en el ámbito constructivista y cognitivista de la lectura respecto de que la comprensión de lo que se lee – cuando existe una razonable capacidad de manejo autónomo del texto, es decir, cuando las habilidades de decodificación no suponen un problema para el alumno–, es producto de tres condiciones. La primera hace referencia a la claridad o coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar y conocida y de que su léxico, su sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel aceptable. Eso no quiere decir que deban ser textos explícitamente elaborados para la escuela, sino que tienen que ser textos –como muchos de los que leemos– que posean estas características en mayor o menor grado.

Una segunda condición depende del grado en que el conocimiento previo que posee el lector sea pertinente para el contenido del texto, lo que no quiere decir que el lector sepa todo el contenido del texto, sino que sepa todo lo necesario para poder comprender el contenido; en otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea un bagaje que le permita abordar el texto, o bien, si no posee esos conocimientos, que se le ofrezca la ayuda que necesita, es decir, que se le brinden, que se le guíe.

La tercera condición hace referencia a 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 en la comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto, para aprender de él, para hacerse consciente de qué se entiende y qué no, para que pueda proceder a solucionar los problemas que eventualmente pueda encontrarse.

Cuando leemos para aprender nuestra lectura suele ser una lectura lenta y, por lo general, repetida. P.e., para estudiar podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general del texto y luego ir profundizando en las ideas que ese texto contiene. En el curso de la lectura el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a autointerrogarse, a hacerse preguntas sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas, y es habitual y de gran ayuda elaborar resúmenes sobre lo ya leído y anotar las dudas, así como emprender acciones que permitan subsanarlas. Fíjense que todo eso tiene sentido cuando uno lee para aprender, no lo hacemos cuando leemos una novela o el periódico. Todo el proceso de lectura cambia cuando leemos para aprender. En realidad, si ustedes se fijan, lo que hacemos es actualizar de una forma integrada y consciente todas esas estrategias que hemos ido comentando y que facilitaban el procesamiento de información a lo largo del texto.

Como dicen Palincsar y Brown (1984), cuando leemos para aprender dejamos de lado el "piloto automático" que tenemos en marcha cuando leemos y pasamos a un estado estratégico en el que vamos controlando de forma muy consciente si nuestra lectura sirve para los propósitos de aprendizaje.

¿Cuáles son las estrategias que permiten aprender a partir de los textos y por lo tanto qué estrategias es necesario enseñar? Las he definido siguiendo a Palincsar y Brown (1984) y voy a intentar para cada una de ellas expresar la pregunta que deberían responder, porque visto así puede quedar como algo pesado y complejo. Las he agrupado en tres grandes categorías; si leen sobre estrategias de lectura van a encontrar listados mucho más largos, unas detrás de otras. Me parece interesante poder agruparlas de alguna forma.

Por una parte, hay estrategias **que nos permiten dotarnos de objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes**. Diríamos que cuando estamos en esas estrategias, la pregunta que respondemos o que nos planteamos o que los alumnos deberían plantearse o que, como docentes, tenemos que ayudar a que los alumnos se planteen es: *¿por qué tengo que leer? ¿para qué voy a leer?* Esa es la primera pregunta, fíjense que puede llevar otras implícitas: *¿es éste el texto más adecuado para lo que yo quiero? ¿no podría haber otro texto más sencillo, corto o ameno que también facilite mi propósito?* De entrada esa pregunta permite que el lector se sitúe activamente ante la lectura y empiece a tomar decisiones.

Una vez que sabemos por qué tenemos que leer, hay otras preguntas: *¿qué se yo acerca del contenido de ese texto, acerca de este tipo de texto? ¿qué me dice el hecho de que sea una carta, o de que se trate de una entrada de un diccionario, o que se trate de un artículo de opinión o un informe de investigación? ¿qué puedo esperar como lector de ese texto que tiene esa estructura? ¿qué sé de ese autor? ¿he leído cosas antes? ¿qué me dice su nombre? ¿qué sé del contexto donde recibo esa información: estoy en mi casa, en una situación formal de aprendizaje?* Todas estas preguntas ayudan a situar

al lector: para qué voy a leer, qué se yo de esto y qué sé del soporte donde este texto viene. Todo esto nos ayuda a leer y aprender.

Hay otras estrategias muy importantes y difíciles de explicar porque la mayoría tienen lugar en un proceso que no nos es accesible, pero son explicables a través de ejemplos. Se trata de las estrategias que nos permiten a lo largo de la lectura **elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la consistencia interna del texto** y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos. Las preguntas que respondemos cuando trabajamos y estamos utilizando estas estrategias en el texto, son p.e.: *¿qué querrá decir esta palabra? ¿cómo puede terminar este texto? ¿qué le podría pasar a ese personaje? ¿qué podría haber pasado si en lugar de modificar esa variable en ese experimento hubieran modificado la otra variable que se modificó en el experimento que leí antes?* Todas estas preguntas nos obligan a hacer predicciones, a estar atentos al contenido del texto y nos permiten ir viendo si lo que encontramos en el texto responde a nuestras expectativas, y eso funciona como un control de la comprensión que estamos realizando. Claro, si uno hipotetiza que van a pasar unas cosas, y luego esas cosas nunca pasan, una de dos: es que se está equivocando mucho o que no está comprendiendo ese texto, o ese texto no le sirve para sus propósitos. Y eso es lo que tenemos que hacer, de hecho es lo que hacemos los lectores expertos: aprendemos a ir controlando y regulando nuestra actividad de lectura.

Existen todavía otras estrategias dirigidas a **resumir, sintetizar y extender el conocimiento** que adquirimos mediante la lectura. Son estrategias muy importantes porque nos permiten extraer ideas principales, separar lo que es fundamental de lo que no lo es, elaborar resúmenes, etc. Son estrategias fundamentales para el aprendizaje pues no podríamos aprender toda la información que manejamos cuando queremos aprender, de hecho lo que aprendemos es una parte muy específica de esa información, a la que llegamos por un proceso de selección y omisión de lo que no nos parece fundamental para nuestros propósitos. Estas estrategias son las que nos permiten ir destilando –podríamos decir– la esencia del texto en función del texto y de los propósitos que guían nuestra lectura.

Bajo su aparente simplicidad, estas estrategias encierran un complejo entramado, numerosas dificultades. Algunos breves comentarios pueden ser útiles para ilustrar esta afirmación. Quiero decir que cuando uno lo ve así dice: "ah, bueno, entonces era eso"; pero cuando uno lo piensa un poco, entonces se da cuenta de que la cosa no es tan sencilla.

Empecemos nuevamente con las primeras: las estrategias que sirven para dotarse de objetivos y para aportar conocimiento previo. Seguro que eso a ustedes les parece fundamental para aprender, pues como lectores expertos que somos leemos con múltiples objetivos: para disfrutar, para aprender, para preparar un platillo, para encontrar una obra de teatro que nos apetezca... pero no es seguro que en la escuela ocurra algo similar. En la escuela muchas veces se lee para practicar la lectura en voz alta o para dar cuenta de que se ha aprendido, precisamente dos actividades que después tienen muy poco uso en la vida cotidiana, en la que solo leen en voz alta los conferenciantes, los

predicadores, los políticos y los locutores de televisión, que además, para leer en voz alta entrenan mucho, entrenan en lectura silenciosa, cosa que en la escuela no pasa, los niños leen directamente en voz alta y entonces, claro, se equivocan mucho porque ésta es una actividad muy difícil.

Fíjense que ésta es una primera dificultad: muchas veces en la escuela los objetivos de lectura están subsumidos pues se lee para que otro te escuche leyendo, ésta es una primera dificultad. Cuando se lee con el propósito explícito de aprender, los objetivos a conseguir pueden ser muy ambiguos o demasiado amplios, muchas veces los alumnos enfrentan un texto para aprender, pero *¿para aprender qué?* Están trabajando en un ámbito, en un tema concreto, en una secuencia didáctica y no es seguro –mi experiencia dice que no es frecuente– que se les oriente sobre *para qué* va a servir ese texto en concreto, no es frecuente que los alumnos sepan qué se espera que aprendan concretamente con un texto. No estoy diciendo que se elabore una plantilla cerrada de lo que se tiene que decir que sí y que no después de leer un texto, pero afirmo que a un alumno que empieza a manejarse con textos para aprender, le facilitaría mucho la tarea saber *qué* se espera que pueda aprender con ese texto, porque eso actuaría como una guía para su lectura, eso le da ese componente de dirección, de control para su lectura, que antes mencionábamos.

Ese es un primer problema; veamos el segundo: la aportación de conocimiento previo. En relación con esta idea del conocimiento previo que se ha popularizado mucho, hay que formularse dos o tres preguntas: *¿qué conocimiento previo?*, porque claro, el conocimiento previo que tenemos las personas es infinito –no claro; es finito, pero es mucho, mucho–. *¿Qué conocimiento previo?* ¿todo lo que el alumno sabe de ese tema? ¿todo lo que está relacionado con ese tema? Otra pregunta más: *¿previo respecto de qué?* ¿sólo conocimiento previo a empezar una tarea? Pienso que no, que el conocimiento previo cuando uno lo utiliza para procesar un texto tiene que estar presente a lo largo de todo el proceso. No es el conocimiento previo: ¿a ver qué saben los chicos antes de empezar a leer? y luego nos olvidamos de ese conocimiento. Si queremos que aprendan, tienen que poder hacer referencia a ese conocimiento previo a lo largo de toda la tarea. Por último, *¿cómo elicitamos ese conocimiento previo?* Algunos defensores a ultranza de ese conocimiento previo han definido mecanismos tan complejos, tan sofisticados para saber el conocimiento previo de los alumnos que eso les consume tanto tiempo que al final cuando se dieron cuenta se les pasó el período para enseñar esa secuencia didáctica, saben mucho del conocimiento previo de los alumnos pero tienen muy poco tiempo para enseñar el conocimiento nuevo. Creo que con este tema no hay que exagerar, hay que promover las predicciones e hipótesis de los alumnos, hay que dejar que ellos formulen preguntas más que formularlas nosotros respecto del conocimiento previo. Antes de leer es importante que el alumno pueda plantearse preguntas y esas preguntas nos van a indicar no sólo lo que saben sino también lo que no saben; es más, les van a indicar también a ellos lo que todavía no saben, y les permitirán enfrentar el texto armados no sólo con lo que saben sino con las preguntas que ese texto puede eventualmente solucionarles.

Algunos maestros con los que yo trabajo y de quienes aprendo muchísimo, utilizan una estrategia que a mí me parece muy interesante –que supongo debe ser muy utilizada–, pero cuando la he visto en acción me resultó muy interesante. Esta estrategia consiste en establecer una especie de secuencia de formulación de problemas. Voy a poner un ejemplo concreto<sup>2</sup>: tiene que ver con una secuencia de introducción a la historia en chicos de 7º grado. Han trabajado lo que es la historia, la diferencia entre historia y arqueología, la historia como ciencia, la división del tiempo histórico y ahora el profesor pretende trabajar las distintas etapas históricas. Una manera de acceder al conocimiento previo de los alumnos es: "*¿Qué saben ustedes de las distintas etapas históricas? ¿qué piensan sobre cuántas etapas históricas hubo?*", etc. Ese profesor en cambio hace otra cosa: "*¿Qué harían ustedes si tuvieran que estudiar una etapa histórica?*" Los niños dicen lo que se les ocurre: "*Yo me iría a una biblioteca... buscaría esto... buscaría lo otro...*". "*Bueno, pero ¿qué irías a buscar a una biblioteca? ¿en qué te fijarías?*". "*Pues a mí me gustaría saber cómo iba vestida la gente...*". "*Pero eso, ¿es muy importante?*". "*Bueno, quizás no es muy importante ¿qué es importante de una época histórica?*". "*Es importante la población, la economía, la política, la cultura...*". A lo largo de este proceso, que tal vez dure 5 u 8 minutos, los alumnos aprenden varias cosas: aprenden a explicitar cosas que saben sobre la época histórica, lo que es importante estudiar sobre una época histórica y lo que no lo es, y esto va a funcionar como una guía cuando tengan que hacer un trabajo monográfico, que es un pedido que tienen p. e. en esa secuencia; además, el profesor tiene una visión bastante global de las preguntas que los chicos se formularían, lo que le permite ajustar su intervención. P. e. en ese caso, era muy curioso porque los niños estaban muy interesados en saber cómo vestía la gente, pero el profesor dijo que eso no era muy importante y una niña le dijo que sí era importante porque eso reflejaba condiciones de vida, etc.; y, al final, decidieron que, aunque eso no era muy importante también lo iban a ver. Eso permitió ajustar un poco la tarea, que creo que es la idea de conocer el conocimiento previo, y que el propio chico sepa cuál es su conocimiento previo.

Siguiendo con la complejidad de las estrategias a que antes aludí, me gustaría comentar ahora algo que tiene que ver con el segundo grupo de estrategias, quiero referirme fundamentalmente a las que permiten detectar y subsanar errores de comprensión en el texto. Detectar que no se está comprendiendo, distingue a un lector experto de un lector menos capaz; los lectores expertos no sólo somos buenos lectores porque leemos, sino porque cuando no comprendemos nos damos cuenta y paramos. Ahora bien, eso implica que se está estableciendo control sobre la comprensión, pero no sólo eso, los lectores expertos cuando no comprendemos, paramos y podemos hacer –y de hecho hacemos– varias cosas: a veces ignoramos el error, la palabra o incluso el párrafo que no acabamos de entender porque nos parece que no es muy importante para la comprensión del texto; a veces elaboramos una hipótesis tentativa, la mayoría de las ocasiones vamos al contexto; a veces preguntamos a un amigo o consultamos un diccionario o una fuente

---

<sup>2</sup> El ejemplo pertenece al material de una investigación titulada "Evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes. Estrategias y elaboración de instrumentos.", dirigida por I. Solé y subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE, 1993).

experta. En cualquier caso, nosotros hacemos muchas cosas porque las hemos aprendido a hacer.

Me gustaría que piensen ahora en lo que ocurre en las situaciones de enseñanza en la escuela, muchas veces los alumnos aprenden que, en realidad, no es muy importante ejercer un control sobre su comprensión, específicamente en esas situaciones en que la lectura es fundamentalmente lectura en voz alta –el niño lee en voz alta, los otros niños tienen el texto delante y el profesor escucha–. Este tipo de situaciones se da mucho cuando las situaciones de lectura son orales, en voz alta, colectivas. El chico lee y se equivoca ¿qué pasa cuando se equivoca? Pues con mucha frecuencia, la profesora le dice con la mejor de las intenciones: "*Para, vuelve a mirar*". O dice: "*No*". Entonces el niño para y vuelve a mirar; o se le sugiere a otro niño que diga la palabra correcta. Fíjense ustedes que ocurre aquí: aquí también se da un aprendizaje incidental. La maestra no sólo le está diciendo al niño que lea en voz alta y que lea bien, sino que también le está diciendo que lea en voz alta y que no se preocupe si se equivoca porque ella va a estar allí para corregirle.

El control de la comprensión, en este caso, queda en manos externas; y además ocurre una cosa muy interesante que está ya comprobada empíricamente: ¿sabían ustedes que los profesores corregimos el triple de las veces el mismo error cuando lo comete un alumno que consideramos mal lector que cuando lo comete un alumno que consideramos buen lector? Me refiero al **mismo** error. ¿Sabían ustedes que en el caso del buen lector cuando lo corregimos solemos decirle que relea la frase y se fije bien, mientras que en el caso del mal lector solemos decirle la palabra correcta? Esto está comprobado por varias investigaciones. ¿Qué quiere decir eso? Resulta que el que sabe leer cuando lee y se equivoca encuentra a alguien que confía en que va a poder superar el obstáculo y por lo tanto no lo corrige, entonces ese lector puede rectificar –la mayoría de las veces rectifica–, lee, aprende y aprende que es competente con la lectura. Al otro, que se equivoca también, se le controla el error, se le señala, y aprende que no es competente con la lectura, que se la tienen que estar controlando desde afuera, con lo cual se le complica la vida, por dos caminos diferentes. ¿Qué ocurre con esto? Ocurre que aquí es muy difícil que el alumno pueda controlar su comprensión. Este es el primer tema que deberíamos pensar, porque en esa situación de lectura en voz alta bastante tiene con controlar su dicción y con decirlo bien. Por eso es muy importante evitar en la escuela la concentración en un único tipo de actividades de lectura. Las actividades de lectura silenciosa son fundamentales para que los alumnos aprendan a controlar su lectura, no hay que olvidarlas, pues son además el tipo de actividades que utilizaremos para aprender, por eso hay que fomentarlas.

Todavía querría plantear aquí otro problema relacionado con las estrategias. Decíamos que son importantes las estrategias de autointerrogación porque, generalmente, cuando leemos para aprender nos vamos preguntando cosas. Algunos autores, a partir de trabajos experimentales, afirman que nos preguntamos las cosas que estamos acostumbrados a que nos pregunten. Esto quiere decir que los niños aprenden a formularse ellos mismos las preguntas que escuchan que sus profesores les

formulan a ellos. Eso se puede comprobar muy fácilmente cuando se hace una actividad de lectura en la que en lugar de responder las preguntas, se le pide a los niños que sean ellos mismos quienes planteen preguntas a otros chicos o a nosotros. En general, suelen formular preguntas muy similares a las que figuran en sus textos o a aquellas que son habituales en la clase. Las preguntas en sí no son ni buenas ni malas, pueden hacernos pensar más o menos en algunos aspectos o en otros del texto.

Hay tres tipos de preguntas: las preguntas de **respuesta literal** (p.e., *Pepito fue con un cántaro a la fuente. ¿A dónde fue Pepito con un cántaro? A la fuente*). Estas preguntas tienen la virtud de que la estructura de la pregunta y la estructura de la frase en la que está la respuesta es idéntica, con lo cual lo único que hay que hacer es reconocer. Hay otras preguntas del tipo **piensa y busca**, cuya respuesta está en el texto, pero no directamente. Todavía hay otras preguntas, las de **elaboración personal**: son preguntas que toman como referente el texto pero obligan al lector a formular su opinión o a buscar informaciones fuera del texto para ser respondidas. Estos tres tipos de preguntas para ser respondidas dejan hacer cosas distintas a la hora de aprender, en un caso nos conducen a un enfoque superficial del aprendizaje, en otros nos permiten entrar dentro del contenido del aprendizaje, y en el último, nos obligan a entrar dentro del contenido del aprendizaje del texto y además a buscar en otros textos o en nuestros conocimientos anteriores.

Algunos autores como Beck y otros, 1979 (cit. por Pearson y Gallagher, 1983) hicieron una investigación muy interesante en la que llegaban a la conclusión de que el tipo de preguntas que los alumnos se formulan es responsable de que con mucha frecuencia no aprendan a centrar la atención en los aspectos fundamentales del texto. La hipótesis de estos autores es que las preguntas sobre detalles conducen a los alumnos a fijarse en detalles; las preguntas de respuesta fácil y literal, llevan a los alumnos a fijarse en aspectos superficiales del texto.

¿Por qué es importante formular preguntas a los chicos? Ustedes me dirán: para que las respondan. De acuerdo, pero yo les diré que no deben olvidarse que ellos van a aprender a formular preguntas a través de las preguntas que les formulemos nosotros. Al igual que los objetivos, ¿por qué es importante que les enseñemos a tener objetivos? Para que los tengan. Sí, pero no sólo para eso, sino también para que ellos aprendan a dotarse de objetivos, o para que aprendan a aportar sus conocimientos previos. Aquí nos vuelve a aparecer la relación entre lo interpersonal y lo intrapersonal, es decir, en la interacción que es la enseñanza el alumno no aprende sólo las estrategias de aprendizaje, los contenidos, aprende también a utilizarlos de una cierta forma, eso es lo que yo quería mostrar un poco con estos ejemplos.

Para terminar con éstos, diría que con mucha frecuencia la enseñanza de estrategias dirigidas a resumir y a sintetizar más bien aparece sustituida por demandas para que los alumnos resuman o sintetizen, en lugar de proporcionar ideas sobre cómo hacerlo. Esa es una primera constatación, normalmente se pide que se resuma, que se extraigan las ideas principales. Pero cuando, se enseñan, la enseñanza resulta muy costosa porque en general se orienta más hacia el uso de técnicas para llegar a establecer ideas

principales o a elaborar un resumen que a dotar de criterios a los alumnos para que sepan cómo utilizar esas técnicas, lo cual es más difícil. Es más fácil enseñar que para encontrar la idea principal hay que omitir, seleccionar información del texto, pero ¿en función de qué hay que omitir o seleccionar esa información? A veces en función del propio texto, y las más de las veces, cuando es con un objetivo de aprendizaje, en función del objetivo que tenemos para aprender, eso es lo que nos guía sobre lo que es importante y lo que no de ese texto.

Lo dicho muestra algunas de las complejidades que encierran esas estrategias, o más concretamente, su tratamiento en el aula. Creo que no son cosas muy complicadas, pero nuestras tradiciones en el ámbito de la lectura que suponen que una vez que se aprende a leer ya se puede leer cualquier cosa, dejan de lado que hay que enseñarlas de forma consciente y contextualizada.

Y ya para terminar me gustaría plantear una pregunta. Hemos dicho que estas estrategias son difíciles de enseñar, **¿en realidad se enseñan esas estrategias?** Esa es la pregunta, yo creo que hay que ser prudentes, la mayoría de las veces no es que no se enseñen sino que se enseñan a destiempo. Es decir, muchas veces nos preocupamos de las estrategias de lectura como estrategias de aprendizaje cuando un alumno fracasa en el aprendizaje; o nos ocupamos de las estrategias que permiten el aprendizaje – esto es muy frecuente en España– en el paso de lo que antes era el último grado de la educación básica al primer año de bachillerato. Entonces, en ese primer año de bachillerato proliferan los cursos de estrategias de estudio, de técnicas de aprendizaje, de técnicas de estudio y de aprendizaje, y de estrategias de aprendizaje y de estudio, todo. Yo creo que eso es enseñarlo un poco a destiempo, porque si ustedes lo piensan, se dedican muchos esfuerzos a la lectura en la escuela, es una pena que se dediquen tantos esfuerzos – sobre todo a la lectura inicial– y que de golpe digamos: “bueno ahora que aprendan”; y no aprenden y como no aprenden esperamos a que lleven un tiempo sin aprender y entonces decimos: “no, es que hay que hacer un curso de estrategias”, no decimos de lectura, pero en realidad son básicamente estrategias de lectura.

Creo que es importante señalar que esas estrategias se pueden enseñar a lo largo de la educación obligatoria. De hecho no hay nada que impida que se enseñen, más bien yo diría que eso dota de contenido a muchos cursos en los que el contenido de lectura no es muy claro, en los que los niños continúan leyendo pero pareciera que no hay que hacer más que cambiar o introducir textos distintos, más literarios. Hay cursos en la educación escolar que son ideales para trabajar este tipo de estrategias. Creo que es esencial pensar que cuando un alumno no conoce, o no puede utilizar estas estrategias de aprendizaje, en realidad, no es que no tenga ninguna estrategia de aprendizaje, el alumno que no aprende estas estrategias que permiten elaborar y organizar el conocimiento, se acerca al aprendizaje con otras estrategias que son las de repaso de la información y de memorización. Son estrategias cognitivamente menos costosas –por eso están en el punto más bajo de lo que sería una categorización de estrategias–, aunque cueste memorizar, porque uno puede memorizar incluso lo que no entiende, mientras

que no puede elaborar, ni categorizar, ni organizar lo que no entiende. Quiero decir, que el alumno que no aprende estas estrategias está abocado, fundamentalmente, a un enfoque superficial en el aprendizaje, el cual es poco útil para el aprendizaje autónomo; porque lo que se necesita es que lo que vamos aprendiendo nos sirva y nos sirva para continuar aprendiendo. Eso es fundamental y es fundamental que eso sea estratégico, que sepamos por qué lo hacemos y que sepamos regular nuestra actividad mientras lo vamos haciendo.

No existe, me parece a mí, 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. Creo que, tal como ocurre con todos los contenidos de la enseñanza, también aquí se puede –se debe, si me lo permiten– **enseñar a construir** como condición para su uso autónomo e independiente. En definitiva, –y creo que esta frase cerraría la idea que he intentado transmitir –se deben enseñar estrategias de lectura para que progresivamente nuestros alumnos aprendan a aprender.

## DIÁLOGO

(Incluimos aquí, por razones de espacio, sólo un fragmento del diálogo establecido entre la conferenciante y el público)

*– Usted mencionaba tres grupos de estrategias importantes para tomar en cuenta o para trabajar sobre ellas: las que tenían que ver con poner en marcha los conocimientos previos, todo lo que es la contextualización de la información y las que tienen que ver con el autocontrol de ese proceso de lectura que uno realiza; y usted lo asimilaba a lo que algunos autores llaman la metacognición o la autorregulación de los propios procesos. Pensando en todo esto al nivel de lo pedagógico, si bien no podemos plantear recetas ni ningún tipo de lineamientos muy fijos porque si hablamos de estrategias, justamente, son flexibles, ¿podría plantearse algún tipo de condiciones o contexto que pueda estar favoreciendo este autocontrol, enseñarlo o favorecerlo de alguna manera?*

Yo creo que es verdad que no son recetas, que cada situación es distinta, pero en realidad tampoco son cosas muy complejas. A veces son cosas muy similares a las que hacemos, sólo que con alguna pequeña modificación. Creo que de entrada es muy importante la idea de los objetivos, solamente se puede controlar un proceso si uno sabe hacia dónde tiende ese proceso. Esa es para mí la primera condición: que los niños –incluso los pequeños–, sepan para qué leen algo y puedan ver si en su lectura se pueden acercar o no a ese algo. Yo he visto, en algunas clases de finales de 1º y principios de 2º grado, profesores que llevan a cabo una enseñanza de la lectura muy parecida a lo que antes mencionaba: "vamos a leer, tú lees, te equivocas, te lo señalo más, o te lo señalo menos..." en ese caso es evidente que el control está absolutamente en manos del profesor. Pero he visto también, con el mismo texto, con otros alumnos de la misma edad, a profesores que de entrada piden a sus alumnos que lean y les dicen que pongan una rayita –porque subrayar todavía no lo entendían bien– debajo de las palabras que no comprendían. Entonces, primero, este maestro asumía que los niños iban a encontrar palabras que no iban a entender y les decía que vigilaran porque iban a encontrar palabras que no iban a comprender, y que luego

cuando lo volvieran a leer, borrarán las que ya habían entendido. Es decir, daba por supuesto que si los niños lo volvían a leer podían subsanar algunas de estas dificultades y, efectivamente, lo hacían. Lo que hizo el profesor es ceder de entrada el control a los niños y dejar que primero ellos probaran y vieran lo que no sabían, que lo pudieran señalar y que vieran, además, si ya lo sabían. De esta manera les está enseñando una estrategia muy interesante, aunque si le preguntamos a este profesor si está enseñando una estrategia de control de la comprensión nos diría: "¿qué dices?". Pero efectivamente la está enseñando.

Yo creo que en todas las actividades donde se ayuda a tomar conciencia de la lectura se cede un poco ese control de la comprensión a los chicos y se les da posibilidades de que puedan ejercerlo, porque cederles el control si no saben para qué están leyendo, ni por qué leen algo, ni qué puede pasar, eso es muy complicado. Creo que actividades como ésta se pueden pensar en una clase, p.e., se pueden pensar las lecturas de a dos en las que ante una palabra que no se entiende o un texto complicado, dos alumnos interactúan e intentan, aportando cada uno su visión, llegar a establecer un significado más o menos compartido, y ésta es una buena forma de regularse entre ellos. Creo que se pueden pensar muchas cosas de este tipo, yo creo que las actividades en el aula son fundamentales, de hecho yo aprendo muchísimo cada vez que puedo estar en un aula, pero creo que más que pensar que habría que reinventar 50 actividades, es más importante pensar que a eso que uno está haciendo seguramente se le puede dar una mirada distinta si se tiene en la cabeza algunas de estas ideas; y con esa mirada distinta hacer pequeños cambios que en realidad modifican cosas. A mí me dan mucho miedo los cambios muy grandes, creo que en educación los cambios son pequeños pero consistentes cuando se ven.

*- En algún momento al hablar de lectura de estudio usted decía que habitualmente era lenta, ¿qué relación hay entre la velocidad de lectura y la comprensión y el aprendizaje? Una segunda pregunta, ¿qué relación hay entre el conocimiento de las estructuras en los textos expositivos y el aprendizaje? ¿es realmente importante enseñar estructuras textuales? Una tercera pregunta: ¿Qué validez tiene el método Robinson de 5 pasos, que contempla entre otras cosas, apelar a los conocimientos previos? Por último, ¿qué utilidad tiene la técnica del mapeo semántico dentro de estas estrategias?*

En cuanto a la relación entre la velocidad de la lectura, la comprensión y el aprendizaje, en alusión a lo que yo he dicho que la lectura para aprender es lenta, lo he afirmado en el sentido de que la lectura para aprender no es una única lectura sino que son varias lecturas en función de los objetivos. Ahora, la relación entre la lectura, la velocidad y la comprensión, es una cuestión muy polémica, hay quienes opinan que se comprende bien porque se lee rápido y hay quienes creen que se lee rápido porque se comprende bien, yo más bien me inclinaría por esto último. En cuanto a la relación con el aprendizaje, creo que no tiene sólo que ver con la velocidad, sino también con otras cosas. Yo en cualquier caso hablaba de lectura lenta, no en el sentido de que fuera una lectura silábica o de otro tipo, sino más bien al contrario: una lectura rápida para luego fijar la atención en aquellos puntos o núcleos más importantes.

Después se refería usted a las estructuras textuales expositivas y a la necesidad de enseñarlas, aquí hay gente que le podría responder mucho mejor que yo, pero mi opinión es que efectivamente, aprender a manejar con soltura las estructuras expositivas es una ayuda muy importante para la comprensión, porque los seres humanos somos listos en general y económicos, quiere decir que aprendemos enseguida pistas y las estructuras textuales nos dan muchas pistas para saber qué podemos esperar y qué no de un texto, dónde debemos dirigir nuestra atención; p.e., hay muchos textos que nos dicen en la introducción lo fundamental, hay otros que no tienen introducción pero tienen muchos subtítulos que de alguna forma nos están

indicando lo que son las ideas principales que el autor pensaba que debía contemplar ese texto; otros tienen marcas tipográficas como el cambio de letras o subrayados, etc.; y todo eso nos ayuda; pero además, la estructura textual en sí deja decir unas cosas y no decir otras y este conocimiento es fundamental para el escritor que escribe y el lector que quiere comprender.

En cuanto al método de Robinson, creo que se refiere a aquél de las 3 R. La validez de estas propuestas es incuestionable porque señalaron la necesidad de enseñar estrategias de lectura, dicho con estas u otras palabras: *"No se confíen ustedes cuando los chicos ya aprendieron a leer porque después hay que hacer cosas específicas para que procesen la información de los textos"* Este método tiene una única dificultad, que también se presenta en otros métodos que se nutren con el paradigma de la instrucción directa; es útil si uno es capaz de promover que el alumno no sea un participante pasivo, es decir, que los niños no hagan sólo lo que se les pide porque se les pide que lo hagan, sino que asuman un papel más protagonista en la lectura. Este método –si es el que yo pienso– y otros muchos que se nutren de instrucción directa, lo que hacen es subdividir la lectura, p.e., antes de leer un gran texto entrenan las estrategias de lectura en pequeños párrafos, etc., creo que eso también es problemático. Ayuda a entrenar habilidades pero no a generalizarlas en el texto. Si se hace generalizar esas habilidades y se toma la precaución de fomentar la actividad de los niños, el método resulta útil.

En lo que se refiere a los mapas semánticos en el contexto de las estrategias, creo que tienen la misma utilidad que pueda tener cualquier actividad o estrategia que permita ir a la esencia o contenido del texto.

*– Un tema que nos está preocupando a los maestros en general es nuestra reforma educativa. Cuando usted comentó las estrategias dijo que esto se practicaba en lo que había sido la Educación Primaria en su país hasta este momento. ¿Ha habido una modificación de la estructura de la instrucción desde el preescolar hasta la escuela media o universidad? No tenemos mucha información y a los maestros nos interesaría saber si en su país hubo modificaciones respecto de los planes de estudio y las estrategias de enseñanza.*

Le contesto en dos partes. En primer lugar, entiendo que las estrategias de lectura comprensiva deberían trabajarse a lo largo de la escolaridad en las áreas curriculares y en las áreas transversales, porque, como no se enseñaban específicamente, en España, los niños, al pasar al bachillerato, no podían responder a las exigencias de aprender a partir de textos y hacer resúmenes, etc., entonces recurrían a los cupos de "técnicas de estudio".

En segundo término, sí, en España en el año '89 se promulga la Ley Orgánica General del Sistema Educativo que supone cambios en la estructura y en los currículos del sistema educativo. En cuanto a estructura, ese cambio presupone que la educación obligatoria en este momento va de los 6 a los 16 años, en contraposición con lo que ocurría antes de la reforma en que la educación obligatoria ocupaba desde los 6 hasta los 14 años. Ese es el cambio estructural más importante, más visible en cuanto a lo que es la obligatoria, hay otros cambios en cuanto a la educación no obligatoria o post-obligatoria que también son muy importantes. También hubo un cambio curricular, pues pasamos del currículum fundamentalmente centralizado y cerrado, con todo lo que esto implicaba al nivel de formación de los docentes, a los currículos más abiertos y con distintos niveles de concreción. La administración elabora el currículum que luego en los centros debe ser concretado y contextualizado según las características particulares de ese centro.

*- Usted mencionaba en su exposición distintos resultados de investigación, resultados concretos de trabajo de campo, ¿se hizo alguna investigación que evalúe los resultados concretos de la aplicación de estas estrategias? ¿cuáles son los resultados que se ven? ¿hay también una modificación en cuanto al placer por la lectura, se ve un cambio con respecto a motivación?*

Respecto de esas estrategias, parecidas y agrupadas de un modo un poco distinto, las mismas autoras en que yo me basé, Palincsar y Brown, hicieron una investigación muy interesante sobre lo que ellas denominan la **enseñanza recíproca**. No sólo plantean que hay que enseñar esas estrategias, en eso no hay mucha discusión, yo le diría que hay bastante acuerdo sobre enseñarlas, pero ellas hicieron un trabajo enseñando esas estrategias con una forma de enseñar que llamaron enseñanza recíproca. Me resisto a llamarla "método", porque en realidad no era un método, sino que era una forma de trabajar con los alumnos que propusieron a los profesores. Es un modelo de enseñanza que fundamentalmente se basa en el intercambio de roles: los alumnos y también el profesor alternativamente utilizan estas estrategias, en un contexto compartido, pero no en un contexto de que todos leen lo mismo y luego se pregunta, sino que se va leyendo el texto y formulando hipótesis, se van respondiendo preguntas, elaborando resúmenes, etc. Entonces, ese trabajo se comparó con un trabajo elaborado en el ámbito de la instrucción directa en la que el niño es un sujeto activo pero más respondiente y se concluyó que la capacidad de los alumnos para generalizar esas estrategias cuando leían autónomamente era significativamente superior en el caso de la enseñanza recíproca que en el caso de la enseñanza directa.

En cuanto a lo que usted me pregunta respecto del placer y la motivación por la lectura, me gusta mucho que me lo haya planteado porque me da la ocasión de decir que no lo hemos tratado en esta conferencia y yo entiendo que es uno de los tres grandes objetivos de la escuela con relación a la lectura, y de los tres es el primero. Entiendo que si los niños aprenden el gusto por la lectura y aprenden a ser felices con la lectura, y les gusta leer, seguramente van a tener pocas dificultades para aprender a leer, que es el segundo objetivo, y para utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje, que es el tercer objetivo y sobre el cual se centró esta conferencia. Sobre el fomento del placer de la lectura, hay más bien experiencias didácticas interesantes que investigaciones empíricas que yo conozca.

*- Usted habló de tres modelos: el de instrucción, el de enseñanza recíproca y el de fases, ¿podría resumir el modelo de fases?*

Creo que el modelo de fases en realidad es un antecedente de los otros dos, le tengo mucho cariño a los autores y fue casi un acto de agradecimiento con ellos porque son poco conocidos. El modelo de fases en realidad es muy parecido al de instrucción directa, es la idea de que para enseñar cualquier contenido, dicen Collins y Smith, los docentes hacemos dos o tres cosas: primero enseñar cómo lo manejamos nosotros, luego ayudar al sujeto a manejarlo y después dejar que lo maneje independientemente. Es un poco la idea que viene de Pearson y Gallagher que señalan siempre que en el aprendizaje hay momentos de distinta responsabilidad, un primer momento en que la responsabilidad es fundamentalmente del profesor que enseña, que modela, que muestra; otro momento en que la responsabilidad es fundamentalmente del alumno que tiene que mostrar su competencia autónoma; y una amplísima franja –yo creo superinteresante franja– de actividad compartida, digámosle de participación guiada, digámosle de zonas de desarrollo próximo, digámosle de paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, digamos lo que queramos, en cualquier caso estas fases señalan la necesidad de enseñar, de que se intervenga para enseñar, la necesidad de ir cediendo progresivamente el control al alumno y la necesidad de encontrar práctica independiente. Lo único que no me gusta de estos modelos es que

asumen que el alumno no tienen responsabilidad al comienzo, claro que la tiene, la tiene distinta, al igual que el profesor la tiene al final, sólo que distinta, primero tenía que mostrar y demostrar –digamos– sostener todo el edificio de la clase, y luego se retira y mira y ve pero interviene si es necesario. Para mí siempre hay responsabilidad pero en distintos grados.

Muchas Gracias.

## Referencias bibliográficas

- Adam, J.M. (1985) "Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture." En **L'orientation scolaire et professionnelle**, 14, 4, 293-304.
- Ausubel, D.P.; J.P. Novak y H. Hanesian (1976) **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México, Trillas.
- Cooper, J.D. (1990) **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Madrid, Visor/Aprendizaje.
- Danserau, D.F. (1985) "Learning Strategy Skills." En J. W Segal y otros (eds.) **Thinking and Learning Skills**. Vol. I. Hillsdale, N.J, Erlbaum.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez, (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.
- León, J.A. y J.A. García Madruga (1989) "Comprensión de textos e instrucción." En **Cuadernos de Pedagogía**, 169, 54-59.
- Nisbett, J. y J. Schucksmith (1987) **Estrategias de aprendizaje**. Madrid, Santillana.
- Nunziati, G. (1990) "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice." **Cahiers Pédagogiques**, 280, 47-64.
- Palincsar, A.S. y A.L. Brown (1984) "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities." En **Cognition and Instruction**, 1, 117-175.
- Pearson, D.P. y M.C. Gallagher (1983) "The Instruction of Reading Comprehension." En **Contemporary Educational Psychology**, 8, 317-344.
- Pennac, D. (1993) **Como una novela**. Madrid, Alfaguara.
- Pozo, J. I. (1990) "Estrategias de aprendizaje." En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds.) **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación**. Madrid, Alianza, 199-221.
- Solé I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó/ICE.
- Valls, E. (1993) **Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. Barcelona, ICE/Horsori.