

6

Construyendo la comprensión... Durante la lectura

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

¿Qué pasa cuando leemos? El proceso de lectura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente

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

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

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

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

La vieja y los ladrones

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

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

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

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

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

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

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

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

–¡Juan, cázalos!

– Y tú, Pedro, ¡atízales fuerte!

– ¡Ramón, cuenta cuántos son!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El caballero y las ostras

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

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

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

El gigante Siete Hombres

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No lo entiendo, ¿ahora qué hago?

Los errores y lagunas de comprensión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Después de la lectura silenciosa.)

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

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

M.: Pero ¿su madre le dejaba ir?

Niños: ¡Nooo!

M.: ¿Y Garbancito cómo se puso?

Niño: ¡Lloró!

Otros niños: ¡Pataleando! ¡Enfadado!

Niña: Gritaba y pataleaba y se enfadaba.

M.: ¿Por qué?

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

M.: ¿Y eso por qué era? Meritxell.

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

M.: Vale. Pero, ¿Garbancito cómo era?

Niños: ¡Lloraba! ¡Terco!

M.: Terco. ¿Qué querrá decir terco?

Niño: Cabezón.

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

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

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

(Algunos niños responden afirmativamente y borran el subrayado.)

(B-1)

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

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

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

Distintos problemas, distintas soluciones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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