

# 7

---

## Después de la lectura: Seguir comprendiendo y aprendiendo

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

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

### La idea principal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### La enseñanza de la idea principal en el aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## El resumen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **La enseñanza del resumen en el aula**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Niño: Una sala muy grande con monedas de oro.

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

Raúl: Lo cerró con llave.

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

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

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

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

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

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

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

Carlos: «Pedro quiere recorrer el mundo».

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

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

M.: ¿Y qué hace? ¿Se le ocurre ir a recorrer el mundo y se marcha sin pedir permiso a nadie, Carlos?

Carlos: No, se lo dice a su madre.

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

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

Neus: Sí que le deja.

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

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

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

Niña: ¡A la segunda!

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

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

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

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

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

Juan: «Camina que caminarás».

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

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

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

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

Niño: ¡Hizo un mazo!

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

Niños: ¡Nooo!

Niño: ¡El segundo!

Niña: ¡Después de cuatro años!

M.: Después de cuatro años...

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

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

Niño: Y el último día se hizo un mazo.

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

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

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

Niños: ¡Síiii, síiii!

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

Ana: Porque es una cosa importante.

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

Ana: Porque era de Pedro.

Niña: Porque se llama Pedro el del mazo.

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

Niña: Porque tiene un mazo.

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

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

Niña: ¡Porque pesaba mucho!

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

Niño: Sí, ¡porque pesaba siete quilos!

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

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

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

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

M.: ¡Claro! Si no sabemos que el mazo pesaba mucho, no entendemos cómo podía cargarse a los dragones... Entonces, ¿ponemos lo que pesaba el mazo o no?

Niños: ¡Síiii!

M.: Pues ¿cuánto pesaba? ¡Venga!

Niña: Siete quilates.

M.: No, quilates no.

Niños: ¡Quintales! ¡Siete Quintales!

M.: Siete quintales. «Que pesaba siete quintales». (M. lo escribe en la pizarra. El resumen completo hasta este momento queda como sigue.)

*1º Pedro quiere recorrer el mundo y le pide permiso a su madre. Su madre le da el permiso después de que Pedro insistiera bastante.*

*2º Y Pedro, camina que caminarás, se encontró con una herrería. Allí trabajó durante cuatro años y el último día se hizo un mazo que pesaba siete quintales.*

(B' -2)

La sesión continúa todavía durante quince minutos (el ejemplo es una transcripción de cuarenta y cinco minutos) y el resumen final tiene cuatro párrafos; aunque su interés me parece evidente, creo que es suficiente para ilustrar la forma de proceder de la maestra para enseñar a elaborar el resumen que pide a los niños. He utilizado la negrita para indicar las intervenciones que, en una primera aproximación, tienen como objeto ayudar a centrar la tarea de resumen. Si se fija, verá que la maestra es muy activa en su realización, y que dirige toda la secuencia; pero si se fija, verá también que a lo largo de todo el proceso solicita la atención y la participación de los niños. Y lo que es quizá más importante: solicita la participación activa, de modo que mediante las aportaciones de los alumnos no sólo elabora el resumen, sino que imprime modificaciones a lo que ella misma elaboró. El ejemplo ayuda también a ver algo que comentábamos en este mismo capítulo, cuando refería que los lectores jóvenes tienden a identificar lo importante, pero que muchas veces tienen dificultades para justificar su atribución (ésto es particularmente visible cuando tienen que argumentar por qué es importante saber cuánto pesa el mazo de Pedro).

Si nos atenemos a algunas de las recomendaciones que sugería para trabajar la idea principal y el resumen en este mismo capítulo, veremos que esta maestra no sigue su secuencia; por ejemplo, no explica por qué es importante hacer resúmenes; no establece estrictamente una fase de demostración de modelos. Pero en esencia, parece claro que para ella hay que enseñar a los niños a resumir, y se vale de las estrategia que tiene a su alcance. Desde luego, consigue la implicación de los alumnos y en mi opinión articula una tarea compartida en la que sus participantes construyen un conocimiento original. Déjeme insistir nuevamente en que lo que he ofrecido no es un modelo el cual seguir; es, simplemente, un ejemplo de que es posible enseñar a comprender, aunque sea un ejemplo con limitaciones. Sin ninguna duda, a medida que se ponga en juego esta forma de intervenir, la propia maestra podrá adecuarla, encontrar nuevas estrategia y recursos, lo que es más difícil que suceda cuando la enseñanza se sustituye por la demanda de un resumen, y el éxito o el fracaso de los alumnos se atribuye exclusivamente a sus características individuales.

Para terminar este largo apartado, permítame una observación. Los procesos implicados en la detección del tema de un texto, de sus ideas principales y en la elaboración de su resumen son, sin ninguna duda, procesos complejos, que no se pueden pedir de la misma forma a cualquier edad. Diversas publicaciones señalan que es prematuro plantear la enseñanza del resumen antes del segundo ciclo de educación primaria. A mi modo de ver, es posible y deseable trabajar estas estrategias desde mucho antes, utilizando para ello el discurso oral, el relato de narraciones y leyendas, la información oral y escrita sobre determinados contenidos que se trabajan en la escuela, etc. Con la ayuda necesaria por parte del maestro y trabajando preferentemente a nivel oral, los alumnos podrán ir resolviendo con competencia los retos que estas actividades plantean, siempre que se adecuen a su nivel, y siempre que no se espere que su respuesta sea «la» exacta.

Parte de esa ayuda a la que acabo de aludir puede provenir de un uso más racional de la estrategia de interrogación que los profesores utilizan tras la lectura. Vamos a ello.

## Formular y responder preguntas: no siempre, y no sólo, sirven para evaluar

Esta estrategia es muy utilizada en las clases, en forma oral o escrita, tras la lectura de un texto, y aparece también habitualmente en las guías didácticas y en los materiales de trabajo de los alumnos. Su uso, aunque aparece como actividad de enseñanza, suele limitarse a evaluar, a comprobar lo que aquéllos han comprendido o recuerdan respecto de un texto. Este hecho, como veremos, presenta algunos problemas. Antes de examinarlos conviene aclarar que, desde mi punto de vista, enseñar a formular y a responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa. Ello se ha puesto de manifiesto a lo largo de este libro, pues nos hemos referido al planteamiento de interrogantes y al autocuestionamiento tanto al hablar de estrategia previas a la lectura como al comentar lo que sucede durante ella. El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz.

Para aprender a formular preguntas de este tipo, es necesario que los alumnos asistan a lo que hace su profesos, quien se plantea a sí mismo y les dirige a ellos interrogantes para la lectura; dése cuenta de que en este caso, los alumnos *sí* disponen de un modelo para su propia actuación: las sesiones de preguntas tras la lectura. Además, como hemos visto anteriormente, es imprescindible que los alumnos se decidan a formularlas, y ello sólo es posible si se les da la oportunidad de hacerlo. Lo dicho hasta ahora aconseja que nos pongamos de acuerdo en lo que consideramos que es una *pregunta pertinente*: si las ofrecemos como modelo a los alumnos, contribuimos a que ellos mismos las utilicen.

En el capítulo 5, tratando de las preguntas que es necesario enseñar a formular a los alumnos antes de la lectura, consideré que una pregunta pertinente es la que conduce a identificar el tema y las ideas principales de un texto. Ampliaré ahora esa definición, en el sentido de entender que una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura. Así, por ejemplo, si ante un texto expositivo de tipo causal se pretende que los alumnos puedan establecer cuáles son sus ideas principales, las preguntas pertinentes serán aquellas que conduzcan a determinar el tema que se trata en el texto, los fenómenos que son considerados como causa o antecedente de determinados hechos y los mismos hechos en cuanto efecto. Si se trata de resumir una narración, serán pertinentes las preguntas que permitan, más allá de identificar a los personajes y el escenario, establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución (Cooper, 1990; ver capítulo 4; recuerde también el fragmento de clase sobre resumen que acabamos de comentar).

Diversas investigaciones que ya comenté (Beck y otros, 1979; citados por Pearson y Gallagher, 1983) atribuyen las dificultades de los alumnos para centrarse en los aspectos importantes del texto a las preguntas que en general se formulan tras la lectura, que se dirigen indistintamente a aspectos de detalle y al propio núcleo. Este hecho repercute como mínimo en una doble dirección. Por una parte, los alum-

nos «saben» que deberán responder una serie más o menos arbitraria de preguntas, por lo que pueden dirigir su atención más a encontrar estrategias que permitan responderlas que a comprender el texto y a elaborar una interpretación plausible de éste.

Por otra parte, el modelo que se ofrece resulta muy poco útil para que el alumno pueda utilizarlo autónomamente como medio para dirigir y autoevaluar su lectura, antes de ella, durante ella y después de ella. Dado que el objetivo de la enseñanza es incrementar la competencia y la autonomía de los alumnos para que aprendan a aprender, resulta necesario examinar con cautela el tipo de cuestiones que formulamos y las relaciones que establecen con las respuestas que sugieren.

Esta precaución es igualmente necesaria cuando se organiza una sesión de preguntas/respuestas con el fin de evaluar, para comprobar lo que los alumnos han comprendido del texto. Cuando al inicio del apartado hice alusión a los problemas que plantea esta extendida práctica, quería referirme al hecho de que no todas las preguntas son idénticas, ni todas evalúan lo mismo. Como demostraron Samuels y Kamil (1984), es perfectamente posible no comprender un texto y, sin embargo responder preguntas que se refieran a él. Así, aunque estemos hablando de una estrategia que ayuda a comprender, lo que se diga será útil también cuando a través de ella se pretenda obtener información para evaluar la comprensión de los alumnos.

Tomando como base las clasificaciones existentes sobre las relaciones que se establecen entre las preguntas y respuestas que pueden suscitarse a partir de un texto (Pearson y Johnson, 1978; Raphael, 1982), en un trabajo anterior (Solé, 1987) traduje sus términos del siguiente modo:

- *Preguntas de respuesta literal.* Preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- *Preguntas piensa y busca.* Preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- *Preguntas de elaboración personal.* Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

En el primer caso, la misma formulación de la pregunta ofrece una pista infalible al lector para localizar la respuesta. Veamos un ejemplo.

(Los niños han leído en voz alta, un punto cada uno, el siguiente fragmento del cuento *La ratita que barría su casita*.)

Esta es la historia de una ratita que barría su casita y que encontró una moneda al pie de la escalerita. Más contenta que una pascuas por el hallazgo se puso a pensar qué se podría comprar. «Si compro piñoncillos se caerán mis dientecillos. Y si compro avellanitas se romperán mis muelitas». Y mientras esto pensaba caminó decidida a la tienda de la esquina. «Muy buenos días señora», le dijo a la vendedora. «Muy buenos días, ratita. ¿Qué pondremos hoy? ¿Un sombrero de tres plumas?». «No quiero un sombrero, no. Ya tengo uno de paja». «¿Zapatitos de charol?». «No quie-

ro zapatos. Tengo un par de color carmesí», respondió la ratita. «¿Un delantal con encajes?» Preguntó la vendedora. «No quiero delantal, no, que tengo uno de papel fino», respondió la ratita. «Pues, ¿y un lacito de seda?» «¡Síiii! Quiero un lacito que sea de seda roja» gritó alegremente. Y se marchó a su casa feliz con su flamante lazo.

A continuación transcribo literalmente las preguntas que después de la lectura se formularon:

M.: ¿Qué explica el cuento que hemos empezado hoy?

Cristina: Que la ratita, barriendo la escalera se encuentra un dinero.

M.: ¿Dónde se encuentra el dinerito?

Eva: En el pie de la escalera.

M.: ¿Cómo se puso, Jaime, cuando encontró la ratita el dinero?

Jaime: ¡Muy contenta!

M.: ¿Y qué dice? ¿Contenta cómo qué? Oscar...

Oscar: Como una pascuas.

M.: Y Juan, ¿qué dijo primero la ratita cuando se encontró el dinero?

¿Qué dijo primero?

(Juan no lo sabe, y responde Ana.)

Ana: Que si compraría... si compraría almendras...

M: No, almendras no. ¿Qué quería comprar?

Niño: Piñonciños.

M.: A ver, la ratita dijo que se compraría piñoncitos, ¿verdad, Oscar?

Pero ¿qué pensó? Que si compraba piñoncitos, ¿qué le pasaría?

Niño: Que se le perdían...

Niño: Que se le romperían...

M.: Que se le rompería ¿qué?

Niños: ¡Los dientes! ¡Los dienteclillos!

(C-1)

La sesión continúa, y se formulan preguntas de este tipo para todo el párrafo. Creo que el ejemplo es suficiente. Creo que el ejemplo es suficiente. Permítame aún que transcriba uno de los tres ejercicios propuestos en el libro de trabajo del alumno, y que va asociado a la lectura del párrafo. El ejercicio consiste en responder las siguientes:

- ¿Por qué no quiere la ratita comprar un sombrero de tres plumas?
- ¿Por qué no quiere comprar un delantal con encajes?
- ¿Por qué no quiere comprar unos zapatos de charol?

Como puede comprobar, son del mismo tipo que las formuladas por la maestra. El éxito en las respuestas, en uno y otro caso, no es criterio suficiente para decidir que se ha comprendido el texto, pues el lector encuentra la respuesta construida; además, el tipo mismo de interrogante obliga a centrarse en aspectos puntuales, de detalle (en el nivel inferior de la jerarquía de que hablaba Van Dijk). Creo interesan-

te señalar que este tipo de preguntas es muy poco real en las situaciones habituales de lectura. No solemos planteárnoslas cuando leemos, ni es frecuente plantearlas cuando alguien lee para nosotros o nos relata el contenido de algo que ha leído. Por esa razón, no deberían ser el único tipo de preguntas que se formulan a los alumnos cuando han leído, y es importante que su uso se restrinja a situaciones en que tenga algún sentido plantearlas.

Los otros dos tipos de preguntas presentan diferencias sustanciales con las de respuesta literal, que acabamos de ver. En ambos casos se requiere que los niños relacionen informaciones del texto, efectúen inferencias y, en las de «elaboración personal», que emitan un juicio, opinión o aporten conocimientos relacionados con el contenido del texto, pero que apelan a su bagaje cognitivo más amplio. Aunque de distinta manera, podríamos decir que obligan a poseer una representación global del significado del texto para poder ser respondidas. Reproduzco una parte de las preguntas que la profesora planteó a sus alumnos tras la lectura de *Pedro, el del mazo*, y que fue resumido en la clase posteriormente a esta actividad.

La maestra ha recapitulado el cuento hasta que Pedro llega a la herrería. A partir de este momento, plantea las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto tiempo se queda a trabajar en casa del herrero?
- ¿Qué se necesita para moldear el hierro?\*
- ¿Se para ante la casa de quién?
- ¿A quién ve Pedro en esta casa?
- ¿Qué es lo que les viene a la mente a las criadas?\* (Que les faltaba un pastor)
- ¿Y entonces qué pasa?\*
- ¿Por qué siempre falta un pastor?\*
- ¿En qué pastos moraban los dragones?\*
- ¿Se asustó mucho cuando vio a los dragones?\*
- ¿Qué hizo cuando le vio aparecer (al dragón)?\*
- ¿Qué era el primer dragón?\*
- ¿Y el segundo?\*
- ¿Qué parentesco tenía con el anterior?\*

(B'1)

Transcribo ahora un texto trabajado en una clase de «experiencias» y las preguntas que tras él se plantearon. (Previamente al trabajo que se reproduce, se había leído y comentado otro texto titulado *Los medios de transporte*.)

#### *Las señales de tráfico*

En todas las esquinas hay señales de tráfico. Cada una de ellas tiene su significado y, aunque a veces se opine que ésta o aquella no sirven para nada, si uno lo piensa atentamente comprenderá que todas cumplen una misión concreta.

No es muy difícil comprender el significado de las señales de tráfico, pero hay que vigilar constantemente cuando se conduce por las concurridas calles de una ciudad para no pasar ninguna de ellas por alto. Por ello, el que está fatigado, se encuentre mal o haya bebido algunas copas, no debe ponerse al volante, aun cuando crea que está en condiciones de conducir. Abolladuras en la

carrocería, lesiones, mutilaciones, muerte y cárcel pueden ser las consecuencias de un segundo de distracción.

El taxi, el autobús y el autocar son los medios de transporte que circulan por las calles de nuestra localidad, carreteras y autopistas.

M. hace explicar a un niño lo que han leído, y va planteando preguntas que responden algunos alumnos individualmente. (Se omiten comentarios que surgen en relación a las respuestas.)

M.: A ver, hay un medio de transporte que no aparece aquí. ¿Cuál es?

Niño: El camión.

[...]

M.: ¿Para qué se utiliza más frecuentemente el autocar, José?\*

José: Para... desplazarse por las ciudades y para andar de un lado para otro...

M.: ¿Qué diferencia hay entre un autobús y un autocar? Carlos.\*\*

Carlos: Que el autocar... es para llevar a los niños de excursión y el autobús no.

M.: Y el autobús, ¿para qué es?\*

Carlos: Para ir a Barcelona.

M.: A ver... otra diferencia... \*\*

(Los niños responden, algunos explican las diferencias entre un autocar y un automóvil. M. expone su punto de vista.)

(B'1 Experiencias)

En los dos fragmentos, he identificado con un asterisco las preguntas que obligan a pensar y a buscar, y con dos las que son de elaboración personal. Las que no están señaladas de ninguna forma son preguntas de respuesta literal, a las cuales ya me referí con anterioridad. Si se fija, verá que para responder a las del segundo tipo es necesario haber elaborado una interpretación del contenido del texto, pues sin ella es difícilmente podrían establecerse las inferencias requeridas. En cuanto a las preguntas de elaboración personal, deberemos convenir en que incluso habiéndose comprendido el texto, puede ser que no se puedan responder, pues apelan sobre todo al conocimiento del lector, le hacen ir «más allá» de lo leído. Podríamos decir que son preguntas que permiten una extensión de la lectura.

No voy a insistir más en el tema de las preguntas, que fue abordado también en capítulos anteriores. La distinción establecida aquí nos ayuda a ver que podemos preguntar de distinta forma, lo que enseña a situarse ante el texto también de forma diversa. En un caso, las preguntas conducen a los niños estrictamente a «decir» lo que pone el texto. En los otros, pueden llevarles a leer entre líneas, a formarse una opinión, a contrastar la información que se aporta con la que ya se tenía, contribuyen a que se aprenda a partir del texto, a construir conocimientos...

Recordemos aún que la estrategia de «preguntar tras la lectura» tiene presencia habitual en las situaciones didácticas que se organizan en relación a aquella. Tal vez no sería muy difícil pensar en qué preguntamos y para qué preguntamos, y hacer de nuestros interrogantes preguntas pertinentes; ello contribuiría a modificar esta práctica en un doble y provechoso sentido.

Por una parte, el profesor ofrecería un modelo experto de «formulación de preguntas» a los alumnos, que les serviría para aprender a autointerrogarse. Esto no es ninguna banalidad. Algunos autores (Fitzgerald, 1983) consideran que formularse preguntas uno mismo, aunque sea de manera inconsciente, nos hace permanecer atentos a lo que se consideran aspectos críticos de la comprensión: saber cuándo se sabe y cuándo no se sabe; saber qué es lo que se sabe; saber qué se necesita saber; y conocer las estrategias que pueden utilizarse para solucionar los problemas. Es, una vez más, una cuestión de mantenerse despierto durante la lectura y de poder evaluar hasta qué punto ha servido a los propósitos que la motivaron.

Por otra parte, los profesores tendrían un conocimiento más ajustado de lo que evalúan cuando plantean preguntas a sus alumnos, de las dificultades con que se encuentran y de la competencia que muestran. No es lo mismo que un alumno pueda responder preguntas como las que vimos en el ejemplo N° de orden C-1, o que responda las aparecen en B'1 y B'1 Experiencias. Más allá de lo que así se acredita, el profesor dispone de un conocimiento más fino en relación a lo que puede hacer ese alumno concreto, con lo que puede también ajustar mejor su intervención para ayudarlo.

## Conclusión

En este capítulo hemos revisado algunas estrategias que presentan entre ellas una característica común, y que las diferencia de las que hemos abordado en capítulos anteriores. El rasgo al que me refiero remite al hecho de que elaborar un resumen, identificar ideas principales y responder preguntas son tareas que se les pide a los alumnos que realicen en la escuela. Si piensa usted en los capítulos 5 y 6, verá que lo que en ellos se propugnaba no suele ser objeto de interés cuando se trata de enseñar a leer y a aprender a partir de la lectura (hablo siempre en términos genéricos; los ejemplos que en este propio libro se han vertido ilustran que algunas de las cosas que decía son práctica habitual en algunas clases).

Podríamos decir, pues, que en este capítulo hemos partido de lo que se hace –o de lo que se pide que se haga–. He intentado hacer ver que lo que se pide que se haga no es sencillo, y que además se puede realizar de distintos modos, mejor o peor. Pretendía, además, no sólo insistir en la necesidad de enseñar a hacerlo, sino dar algunas orientaciones que faciliten esta tarea. Todo ello me ha llevado a dedicar mucha atención a estrategias cuya concreción práctica tiene lugar después de la lectura, lo que puede haber desvirtuado el sentido que yo pretendía darles en este libro.

En síntesis, lo que quiero decir es que cualquiera de las estrategias de que hemos hablado se construye durante la lectura, aun cuando en su concreción, como resultado de la lectura, se continúe construyendo. Por esta razón, el capítulo lleva como título «Después de la lectura... continuar comprendiendo y aprendiendo». Así, lo que se ha dicho aquí no debería leerse aisladamente de lo que sucede en el proceso de lectura. Sólo entendiendo este proceso de forma global, algunas de las cosas que han aparecido en este libro tendrán utilidad para la escuela.