

8

Cajón de sastre

A estas alturas, espero que encontrar un capítulo con este título no les produzca ningún sobresalto. En este «cajón de sastre» incluiré aspectos que quedaron relegados a lo largo de la obra, insistiré en otros que me parecen esenciales, y aportaré, aunque poca, nueva información. Si bien todo ello se encuentra relacionado, porque todo tiene que ver con las estrategias de lectura, el capítulo no guarda una estructura similar a la de los anteriores; de ahí que se trate más de un cajón de sastre que de otra cosa. De todos modos, no se desanime. Aunque poco estructurada, la información que se vierta aquí no tiene por qué ser poco interesante. De hecho, podría usted considerar que a lo largo de este capítulo va a tener ocasión de utilizar de forma intencional y sistemática las estrategias que le permitirán comprender y establecer vínculos significativos entre lo que contiene y lo que usted ya sabe y ha podido construir hasta aquí.

Para ayudarle, le adelantaré su estructura. En un primer apartado, voy a considerar las relaciones entre la forma de enseñar que en líneas generales se ha dibujado en este libro y el tema de la evaluación. El segundo apartado se ocupará de aspectos concretos de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura que, a mi juicio, conviene resaltar. El tercero y último apartado lo dedicaré a señalar la pertinencia de considerar la enseñanza de la lectura como una cuestión compartida, de proyecto curricular de centro.

La enseñanza y la evaluación de la lectura

Aunque éste es un libro que debería ocuparse de las estrategias de lectura y de su enseñanza, considero necesario pronunciarme sobre su evaluación; no tanto con el objetivo de abordar una discusión en profundidad sobre ese espinoso tema, cuanto con el de hacer ver sus conexiones con una cierta manera de enfocar la educación.

Siguiendo a numerosos autores, hemos considerado en otro lugar (Miras y Solé, 1990) la evaluación como:

Una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen in-

formaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo. (p. 420)

Esta actividad puede encontrarse presente en diferentes puntos del proceso de enseñanza/aprendizaje, y también, por supuesto, si dicho proceso se articula alrededor de las estrategias de lectura. Así, encontramos la *evaluación inicial*, a través de la cual obtenemos información sobre el bagaje con que un alumno aborda la actividad de lectura; la *evaluación sumativa*, al final del proceso, a través de la cual podemos establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido; y la *evaluación formativa*, que nos informa del desarrollo del propio proceso y nos permite intervenir en él para irlo ajustando progresivamente.

Sin entrar en detalles acerca de la definición y clasificación propuestos, señalaré que los tres tipos de evaluación no son excluyentes, sino complementarios, y que en todos los casos se encuentra presente, aunque con matices diferentes, una dimensión reguladora en el sentido de que proporcionan informaciones que permiten ir ajustando las características de los procesos de aprendizaje con las características de la enseñanza.

Le ruego que recuerde ahora lo que decíamos en los capítulos 4 y 6 acerca de los principios generales que desde una óptica constructivista guían la enseñanza de estrategias de lectura, y la caracterización que hemos realizado de las tareas de lectura compartida. Lo que en síntesis se propone, para enseñar, es partir de donde está el alumno, asegurar que la tarea de aprendizaje constituya un reto a su alcance, intervenir de tal modo que se pueda facilitar la ayuda necesaria y constatar que progresivamente puede usar con competencia las estrategias enseñadas de forma autónoma. Verá como los tres tipos de evaluación a que nos acabamos de referir, aunque de distinto modo, desempeñan un papel determinante en el proceso de enseñanza.

En la perspectiva que hemos adoptado, la evaluación inicial es la que nos permite conocer los conocimientos previos con que el alumno va a abordar una situación de lectura, e inferir lo que podrá o no podrá hacer con lo que nos proponemos enseñarle. La información que nos proporciona es esencial, y puede conducir a tomar decisiones de muy distinto tipo: desde seguir adelante con el plan previsto, hasta rechazarlo por completo, pues inferimos que la distancia entre aquellos conocimientos y lo que proponemos es demasiado dilatada como para asegurar la realización de un aprendizaje significativo. Con todo, lo más probable es que el acceso a los conocimientos previos de los alumnos, a sus expectativas e interés, así como a lo que inferimos que se encuentra a su alcance, nos lleve a articular algún tipo de intervención que asegure que el alumno pueda «enganchar» de entrada con el proceso, como medio para ir un poco más allá de donde se encuentra a lo largo de tal proceso.

Por su parte, la evaluación formativa es inherente a la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza que hemos adoptado en esta obra. Si piensa un poco en ello, verá que la única forma de intervenir de manera ajustada, teniendo en cuenta a la vez lo que el profesor se propone y el proceso de construcción del propio alumno –que por supuesto no es independiente de lo que hace el profesor–, consiste en evaluar continuamente lo que está pasando a lo largo de la situación de en-

señanza y aprendizaje en que tiene lugar dicho proceso. Evaluar, es decir, obtener informaciones pertinentes acerca de la situación (observarla, observándose a sí mismo y el resultado de la propia actuación) que permitan al profesor emitir un juicio sobre el desarrollo de la misma («funciona como había previsto... este alumno se descuelga... esto no acaba de quedar claro... es demasiado sencillo... no entiende nada de lo que estoy diciendo...») con el fin de tomar decisiones al respecto («continúo interviniendo de este modo... voy a ver qué ocurre, por qué se ha perdido este chico... recapitulo e intento exponer lo que me parece fundamental, a ver si así se entiende... hago una propuesta un poco más retadora... más vale que me pare e intente comenzar de otra manera...», etc.)

Dicho –o mejor, escrito– de esta forma, tal vez le pueda parecer algo muy complejo. Bueno, en realidad ya convinimos en que enseñar bien no es en absoluto sencillo, y que obviar su dificultad es propio de planteamientos restrictivos y simplistas sobre la educación. La evaluación formativa tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza y constituye, en nuestra perspectiva, un componente esencial de la instrucción, luego no es extraño que llevarla a cabo resulte complicado. Sin embargo, es cierto que de una forma intuitiva y quizá poco sistemática muchos profesores proceden de este modo en mayor o menor grado, dado que contrariamente no podrían ir adaptando su intervención a lo que va surgiendo en el contexto educativo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, podríamos decir que la evaluación formativa forma parte de aquélla. Sin embargo, desde el punto de vista de la propia evaluación, la información que proporciona la propia situación de enseñar suele ser ampliamente menospreciada por los profesores, quienes parece que «no se fían» de sus propias observaciones cuando tienen que evaluar la competencia lectora de sus alumnos, y recurren entonces a todo tipo de pruebas que consideran revestidas de mayor objetividad.

Llegados a este punto, deberíamos proceder a reflexionar en el siguiente sentido. Por una parte, es cierto que una concepción simple de lo que es la lectura y acerca de los medios que hay que poner para enseñarla, conducen a una práctica uniforme y estática, que no favorece la observación del profesor sobre el proceso que gestiona. Además, la afirmación anteriormente realizada concerniente a la observación y evaluación intuitivas a que proceden los profesores, no debe ser leída necesariamente en términos, además, de intencionalidad. Ello puede explicar que aunque tengan cotidianamente información sobre el proceso que siguen sus alumnos, no dispongan de ella de forma sistemática a la hora de realizar una acreditación de sus procesos –evaluación sumativa– porque no la consideran *importante*.

Pero, por otra parte, adoptar una manera de enseñar como la que en líneas generales se propone en este libro, requiere necesariamente de la observación de los alumnos. Esta información es *importante* para poder enseñar, y los profesores deberían entender que es también *la más importante* para evaluar, tanto formativa como sumativamente. Antes de justificar por qué *es la más importante*, déjeme señalar una curiosa paradoja. Resulta que muchos profesores utilizan para «enseñar» estrategias de comprensión lectora lo que en realidad constituyen estrategia de evaluación de lo que se ha comprendido –como las preguntas poslectura que vimos en capítulos anteriores, especialmente cuando no se enseña a utilizar esta estrategia para que contribuya a la

comprensión-. Sin embargo, cuando necesitan evaluar, no utilizan los datos que les ofrece la misma tarea de enseñanza, datos que pueden ser poco estructurados y asistemáticos, pero que se desprenden de situaciones de lectura más «naturales» –en el sentido de no estar sujetas a la presión del contexto evaluador– y en las que es posible tener en cuenta un amplio número de criterios para llevar a cabo la evaluación. Comparto en términos generales la idea de Pearson y Johnson (1978), según la cual un profesor que articule verdaderas actividades de enseñanza de estrategias de lectura, y que asuma su responsabilidad en su desarrollo, interviniendo para asegurar el aprendizaje de los alumnos, no necesita articular actividades específicas de evaluación, dado que las primeras le proporcionan una visión muy ajustada de la situación real de sus alumnos, y puede, por tanto, utilizarla para acreditar su aprendizaje.

En definitiva, tal y como hemos caracterizado la enseñanza de la lectura, parece claro que el acceso al bagaje con que los alumnos la abordan (evaluación inicial) es indispensable para saber de dónde parten y para calcular la distancia que deben observar las actividades que les son propuestas, con el fin de asegurar la mayor significatividad posible de los aprendizajes que va a realizar.

Por otra parte, la consideración de las actividades de enseñanza de la lectura como «tareas de lectura compartida» en las cuales profesor y alumnos interactúan, cada uno desde su nivel para lograr el traspaso progresivo de la competencia de uno a otros, requiere que el primero adopte una actitud receptiva, que sea sensible a lo que ocurre a lo largo del proceso con la finalidad de ajustar su propia intervención. Esa receptividad se traduce en la *observación continua* que realiza y en las decisiones que va tomando y que regulan y ajustan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos afirmar, en este sentido, que la evaluación formativa es inherente a dicha forma de enseñar. Como hemos señalado en otro lugar (Miras y Solé, 1989), algunas condiciones favorecen, en la planificación y en la intervención didácticas, la presencia de la evaluación:

- La existencia de unos objetivos claros para la tarea de lectura que se propone, objetivos que funcionan como referentes para interpretar los avances de los alumnos en relación a ella, –y los obstáculos que encuentran–.
- La puesta en práctica de secuencias didácticas que requieran la actividad conjunta del profesor y los alumnos en torno a la lectura, secuencias en las que aquél puede seguir de cerca el proceso que éstos realizan.
- La posibilidad de organizar el aula y de proponer tareas y actividades diversificadas, de manera que el profesor pueda disponer de momentos para observar a algunos alumnos más directamente mientras otros trabajan con mayor autonomía. Ello se facilita si en la clase se han instaurado unos ciertos hábitos de trabajo –en relación al acceso al material, de orden, etc.– que descargan al profesor de una intervención intensa y continua para asegurar la adecuada gestión del proceso.
- La intención de utilizar las informaciones que se obtienen en la situación de enseñanza como instrumento de reflexión sobre la práctica y para proceder a evaluarla. Esa finalidad puede conducir, entre otras cosas, a una mayor sistematización en la recogida de datos y a su plasmación en hojas de registro, pautas, etc., lo que sin duda contribuiría a que los profesores confiaran en

mayor medida en sus propias observaciones para acreditar el nivel de las adquisiciones de sus alumnos.

Todo ello, por supuesto, en el marco de unas ideas más o menos elaboradas sobre lo que significa aprender y sobre el papel que tiene la enseñanza para que se produzca dicho aprendizaje. Sin ese marco, es muy difícil –por no decir imposible– saber qué observar y cómo interpretar lo observado.

La observación de la que estamos hablando, como medio privilegiado para acceder a las informaciones sobre las que se basa la evaluación formativa, no debería ser asimilada a una actitud en esencia contemplativa; tan interesante es fijarse en lo que hacen los alumnos cuando trabajan independientemente o en pequeños grupos como observar lo que ocurre a raíz de una nueva propuesta, una aclaración, una directiva o una sugerencia realizada por el propio profesor. Al proceder de ese modo, éste obtiene una valiosa información no sólo acerca del proceso que sigue el alumno, sino sobre cómo recibe la ayuda que se le proporciona y respecto de su pertinencia.

Por último, en lo que se refiere a acreditar el aprendizaje realizado (evaluación sumativa), creo necesario insistir en el hecho de que, enseñando de una cierta forma, se dispone de una valiosa información para establecer el balance de lo aprendido. Dado que además esta información proviene de situaciones habituales de lectura en la clase, podemos convenir en que posee unas características de fiabilidad y de continuidad en el tiempo que difícilmente se encontrarán en una situación de examen o de control. En esta última accedemos a una información más puntual, que además puede estar mediatizada por la ansiedad que despierta la prueba, y la percepción de un contexto competitivo (piense, por ejemplo, en lo que ocurre cuando se evalúa la «lectura en voz alta»; es bastante probable que los niños cometan más errores el día que toca evaluación que cuando leen todas las mañanas en clase).

Puede ser, sin embargo, que por distintas razones, los profesores se vean en la necesidad de proceder a evaluaciones de tipo más puntual –porque quieren sentirse más seguros, porque en el centro se ha decidido de este modo, etc–. En estos casos, resulta a mi juicio necesario contrastar la información obtenida en las situaciones de control o de examen con la que procede de las observaciones, planificadas o intuitivas, que se desprenden de las situaciones de enseñanza en que los mismos alumnos han participado.

Así como la propuesta de basar la acreditación (evaluación sumativa) de los estudiantes en el balance que permite establecer la práctica de una evaluación formativa no debe ser leída como una negación de la acreditación en sí misma, pronunciarse respecto de ésta no debería asimilarse a emitir juicios exclusivamente sobre los resultados obtenidos en una situación puntual.

Enseñar y evaluar: Criterios para evaluar formativamente

En el contexto de las consideraciones precedentes, creo que puede ser útil exponer los criterios que hay que tener en cuenta cuando se trata de evaluar la lectura. La aportación de Colomer y Camps (1991) resulta en este sentido de utilidad. Las auroras parten de una definición de Johnson (1990), para quien el objeto de la evaluación debe ser «el grado de integración, inferencia y cohesión con que el lector in-

tegra la información textual con la previa»; teniéndola en cuenta, y apoyándose en lo que supone el proceso de lectura, Colomer y Camps señalan los aspectos sobre los que es necesario obtener información, así como algunas situaciones susceptibles de proporcionarla (aunque me he permitido algunas modificaciones, creo que lo que sigue respeta la propuesta de las autoras):

- *Sobre la actitud emocional con que el lector se enfrenta a un texto.* Ello incluye el interés que muestra, su disposición a implicarse en la tarea, el grado en que se siente seguro para abordarla. Evaluar este aspecto remite a la observación que el profesor realiza respecto de las reacciones de los niños frente a la propuesta de una actividad de lectura y a las que se producen durante ella.
- *Sobre el grado en que la lectura que realiza se adecua a los objetivos que con ella se persiguen.* Cabe recordar aquí las distintas finalidades con que un lector puede abordar un texto y los distintos tipos de lectura (más superficial, más precisa; focalizando determinadas informaciones y despreciando otras) que en consecuencia se llevan a término. Para evaluar esta adecuación, es necesario conocer el objetivo de lectura de que se dota el alumno y fijarse en la forma como procede a leer; los alumnos más expertos podrán además informar, tras la lectura, de los fragmentos o párrafos que les han resultado útiles para el objetivo marcado.
- *Sobre el grado en que el alumno puede manejar las fuentes escritas,* lo que implica en qué medida sabe dónde y cómo buscar ciertas informaciones. En un sentido, será necesario ver el grado en que un alumno sabe situarse ante los textos que lee, utilizando los índices y marcas del propio texto que pueden facilitar su lectura. En otro sentido, este criterio remite al grado en que los alumnos pueden buscar y encontrar los textos susceptibles de proporcionar una información deseada.
- *Sobre el proceso de construcción del significado.* Para evaluar este aspecto, núcleo del proceso de comprensión, Colomer y Camps señalan la necesidad de prestar atención a las diversas operaciones implicadas en él; utilización del conocimiento previo en la realización de inferencias; uso adecuado de las señales del texto; integración de la información en una visión de conjunto que remita a la estructura de significado del texto; resumen de lo leído.
El acceso al conocimiento previo de los alumnos, mediante las indicaciones que se propusieron en el capítulo 5, y las tareas de lectura compartida, en las cuales profesor y alumnos preguntan, solicitan aclaraciones, recapitulan o resumen y establecen predicciones, constituyen fuentes de información privilegiadas para evaluar este aspecto. La capacidad que muestran los alumnos para encontrar individualmente las ideas principales de un texto y para resumirlo, funcionan también como claros indicadores del nivel en que han comprendido.
- *Sobre el grado en que lector controla su propio proceso de comprensión,* lo que puede traducirse en qué medida puede percatarse de los problemas o errores de comprensión en que incurre y en la posibilidad de utilizar diversos recursos para subsanarlos. Las tareas de lectura compartida en situacio-

nes habituales y el uso de materiales preparados en la lectura individual –con errores, lagunas, incoherencias– pueden aportar la información que permitirá evaluar este aspecto. El fomento de la autoevaluación es, sin duda, clave cuando se pretende que el alumno controle y se responsabilice de su propio proceso de enseñanza. El uso de fichas sencillas de autoevaluación, como las que propone Jolibert (1984, citado por Colomer y Camps, 1991), y la facilitación de criterios que permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio y el resultado obtenido son de gran utilidad.

- *Sobre la oralización de la lectura y la velocidad lectora.* La información sobre estos aspectos es fácil de obtener, pero difícil de interpretar, lo que complica su evaluación. Ambos se ven muy condicionados por la propia situación de evaluación, por la dificultad intrínseca de los textos, por el grado en que son comprendidos por el lector. Por esta razón, considero que hay que cuestionar una extendida práctica a través de la cual se procede a evaluar a los niños y niñas en situaciones muy puntuales, sin que se contraste lo que en ellas se observa con lo que ocurre cuando los niños leen en voz alta en clase un texto que previamente han trabajado y preparado sin encontrarse sometidos a la presión de una situación de control.

Como puede verse, no se trata tanto de buscar situaciones específicas de evaluación como de intentar que las situaciones de enseñanza/aprendizaje puedan proporcionar la información necesaria para evaluar.

Para evaluar a los alumnos, durante su proceso, averiguando no sólo si fallan o si tienen éxito, sino cuándo, en qué e intentado inferir el porqué. Pero para evaluar también la propia intervención, la enseñanza, para adecuarla progresivamente, para adaptarla, modificarla y enriquecerla. Este, y no otro, es el sentido global de la evaluación de la enseñanza de la lectura.

Las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura

A lo largo de los capítulos precedentes he intentado esbozar las que considero líneas directrices de una práctica educativa cuyo objetivo sea ayudar a los alumnos a disfrutar leyendo y a utilizar la lectura como instrumento privilegiado en la construcción de conocimientos. No es un método, y por lo tanto no podemos hablar ni de una secuencia fija que deba seguirse en todos los casos, ni de unos momentos privilegiados –en el transcurso de la historia escolar de los alumnos– para dedicarse a unos u otros contenidos de lectura. Mi intención es que este libro contribuya a concretar un marco de referencia desde el que sea posible diseñar, llevar a la práctica y evaluar la enseñanza de la lectura en el contexto de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

Como ya he podido comentar, resulta imprescindible adecuar lo que aquí aparece a cada situación concreta; no es lo mismo trabajar la lectura en el primer ciclo

de educación primaria, que en un área curricular de la enseñanza secundaria obligatoria; no es lo mismo en educación infantil que en la universidad. Pero además, las situaciones de enseñanza difieren aún en función de otros variados factores, de tal modo que podemos afirmar que cada una de ellas es única e irrepetible, sin que por ello disminuya la tendencia a homogeneizar los medios que se disponen para lograr los fines que persiguen.

Romper esa tendencia homogeneizadora puede parecer difícil, pero es la única solución coherente para articular una enseñanza adaptada, susceptible de ayudar al proceso de construcción personal que es la esencia del aprendizaje. Nadie, ni nada, puede sustituir al profesor en esa tarea. Los materiales curriculares, la colaboración con otros profesionales (psicólogos, pedagogos, formadores especializados), las obras, como la que tiene en sus manos, pueden aspirar a lo sumo a contribuir a llevarla a cabo de la mejor manera posible: potenciando la capacidad de enseñar del profesor y la de aprender de los alumnos, de tal modo que las situaciones didácticas sean a la vez eficaces y gratificantes para todos los que en ellas intervienen.

Desde esta perspectiva, me gustaría comentar ahora algunos aspectos que pueden ayudar a realizar la adecuación de la que antes hablaba. Considero necesario, en primer lugar, referirme a la ubicación de las estrategias de lectura que hemos ido revisando lo largo de la escolaridad.

Más allá de los condicionantes que sin duda existen –acceso progresivo a la autonomía en la interpretación de los textos; construcción de la capacidad para razonar sobre el propio conocimiento, y otros– y que invitan a situar adecuadamente nuestras expectativas respecto de lo que podemos esperar en cada caso, considero que es necesario proceder a un cambio de perspectiva. Me refiero al hecho de que en términos educativos es bastante frecuente esperar a que los alumnos dispongan de una pretendida madurez para presentarles determinados contenidos de aprendizaje.

Desde una óptica constructivista, como la que se defiende en este libro, dicha creencia adquiere unos matices determinados. Es por supuesto necesario tener en cuenta la competencia general de los alumnos (capacidades cognitivas, de equilibrio personal, conocimientos previos), competencia que funciona como *punto de partida* y que permite establecer unas expectativas y una intervención ajustada respecto de lo que –y para lo que– intentamos conseguir. Sin embargo, no hay que olvidar que la competencia es algo que se crea, que se construye. De este modo, más que «esperar» a que el alumno dé indicios de lo que puede hacer, convendría más preguntarse acerca de lo que es capaz, y sobre qué podemos hacer para ayudarle a incrementar sus posibilidades, para hacerle más competente y autónomo.

En el caso de la lectura, y en una visión amplia de los procesos cognitivos que a ella subyacen, ello equivale a adoptar también una visión amplia de los procesos educativos que conducirán a su dominio.

Durante mucho tiempo hemos visto la actividad de leer como una secuencia en la que el aprendiz pasa por una fases que podríamos caracterizar más o menos como sigue: 1º, el niño no sabe nada sobre la lectura (= no sabe el código); 2º, el niño aprende el código (= mecanismo); 3º, el niño ya puede comprender (= misterio). Esta secuencia, simplemente, no se sostiene, porque: 1º, el niño sabe cosas pertinentes

sobre la lectura aunque no sepa el código (= conocimientos previos relevantes); 2º, el niño puede apoyarse, si se le deja, en esos conocimientos para aprender la lectura (= se enseña y se aprende a comprender, y se enseña y se aprende el código en actividades significativas de lectura); y 3º, el niño puede aprender a utilizar la lectura como medio de aprendizaje y de disfrute (= situaciones de enseñanza específicamente dirigidas a tal fin).

El cambio de perspectiva que un poco antes reclamaba reposa en una combinación de lo que actualmente sabemos acerca de la lectura y de lo que sabemos también acerca de los procesos de aprendizaje y de la función que en ellos tiene la influencia educativa.

Ya quedó establecido en el capítulo 3 que no tiene ningún fundamento asimilar el desconocimiento de las leyes de correspondencia con el desconocimiento acerca de la lectura. Hemos visto también que las actividades de lectura compartida pueden ser puestas en práctica cuando los alumnos todavía no dominan los aspectos de descodificación. Por otra parte, a un determinado nivel, podemos trabajar las distintas estrategias que han sido tratadas en este libro desde etapas muy iniciales de la lectura. Claro que un estudiante universitario mostrará –¡al menos debería ser así!– mayor competencia y autonomía al realizar un resumen que un alumno del primer ciclo de primaria. Pero es seguro que éste, si recibe la ayuda adecuada, podrá resumir un texto a su nivel; y lo que es más importante, si recibe esa ayuda, podrá luego resumir por su cuenta.

No sé si lo habré conseguido, pero a lo largo del libro he intentado ofrecer elementos para que el lector, usted, pueda construir una idea de la lectura como un proceso de construcción lento y progresivo, que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. No vamos a esperar que los alumnos aprendan de una vez y para siempre cuando se les enseña. Simplemente se trata de hacer con la lectura lo que se hace con otros contenidos de la enseñanza: mostrar cómo los maneja un experto, diseñar situaciones en las que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a ese manejo y ayudarle para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo.

Las afirmaciones que se han hecho en capítulos precedentes se encaminaban hacia esa finalidad. No es necesario hacer recapitulaciones en este «cajón de sastre», aunque tal vez valga la pena señalar lo más general:

- *Aprender a leer significa aprender a encontrar sentido e interés a la lectura.* Significa aprender a encontrarse competente para la realización de tareas de lectura y a sentir la experiencia emocional gratificante del aprendizaje.
- *Aprender a leer significa también aprender a ser activo ante la lectura,* tener objetivos para ella, autointerrogarse acerca del contenido y acerca de la propia comprensión. En definitiva, significa aprender a ser activo, curioso y a ejercer un control sobre el propio aprendizaje.
- *Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos.* Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación: que los alumnos aprendan a aprender.

- *Aprender a leer requiere que se enseñe a leer.* El modelo que ofrece el profesor, y las actividades que propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no son un lujo, sino una necesidad.
- *Enseñar a leer exige la observación activa de los alumnos y de la propia intervención,* como requisitos para establecer situaciones didácticas diferenciadas, susceptibles de adaptarse a la diversidad inevitable del aula. Ello supone la renuncia a los estereotipos y a las secuencias homogéneas (al «café para todos», todos los días) en beneficio de una práctica educativa coherente en el contexto en que se construye (es el «desayuno a la carta» en una amplia variedad de menús).
- *Enseñar a leer, como otras cosas, es una cuestión de compartir.* Compartir objetivos, compartir tarea, compartir los significados que se construyen en torno a ella. Sin embargo, en esa actividad compartida, la responsabilidad es distinta para el profesor y los alumnos, pues el primero puede ponerse al nivel de los segundos, para ayudarles a aproximarse a los objetivos que se persiguen.
- *Promover actividades significativas de lectura, para las que tenga sentido –y los alumnos lo vean– el hecho de leer,* es una condición necesaria para lograr lo que nos proponemos. Promover actividades en las que los alumnos tengan que preguntar, predecir, recapitular para sus compañeros, opinar, resumir, contrastar sus opiniones respecto de lo leído, fomenta una lectura inteligente y crítica en la que el lector se ve a sí mismo como protagonista del proceso de construcción de significados. Estas actividades pueden proponerse desde el inicio de la escolaridad, a partir de la lectura que realiza el maestro y de la ayuda que proporciona.
- *Reflexionar, planificar y evaluar la propia práctica en torno a la lectura* constituyen requisitos para optimizarla, para modificarla cuando sea necesario y en el sentido conveniente. Tan poco útil resulta la rutina impermeable a los múltiples factores y variables que intervienen en el desarrollo de las situaciones educativas, como el cambio compulsivo, poco reflexionado, provocado por adscripción más o menos pasajera a modas o tendencias. En la práctica educativa, los cambios de verdad, por lo general, poseen más características de prudencia, reflexión y persistencia que de espectacularidad; no ocurren en el vacío, sino que se apoyan en lo que ya forma parte de esa práctica y responden a una insatisfacción con alguno de sus componentes que conducen a interrogarse sobre la posibilidad de modificarlo. Es a veces un proceso lento, pero imparable, pues un cambio bien integrado suele provocar la necesidad de continuar revisando.
- *Enseñar la lectura en el sentido descrito es un asunto que trasciende a cada profesor individual.* Entendámonos: quiero decir que con ser necesario que los profesores puedan analizar su práctica desde determinados parámetros y articularla teniéndolos en cuenta, ello no es suficiente para asegurar que la acción educativa que reciben los alumnos en torno a estos contenidos considere los rasgos de coherencia y continuidad que entre otras cosas caracterizan una enseñanza de calidad. La lectura debe ser abordada como una cuestión de equipo, en los ciclos, en las etapas y en los centros.

La enseñanza de la lectura, una cuestión de equipo

Tal vez usted esté pensando que, no sólo en el caso de la lectura, la enseñanza debe ser considerada una tarea de equipo; pienso lo mismo. Tal vez piense, además, que partimos de una tradición en la que la enseñanza más bien ha sido considerada como algo individual, que compete a cada profesor en su clase, y que tenemos todavía poca práctica para enfocarla desde una perspectiva compartida, como un proyecto que incumbe al conjunto de profesionales que intervienen en ella en el contexto de cada centro. También en ese caso comparto su opinión.

Podemos considerar que eso constituye un obstáculo insalvable o bien que se trata de la realidad que tenemos, de nuestro punto de partida. Siempre he creído que moverse en el ámbito de la concepción constructivista supone adoptar una perspectiva optimista, en el sentido de que dicha concepción traduce la necesidad de partir de lo que se tiene para progresar, para ir cada vez un poco más allá, con las ayudas y condiciones necesaria. Por tanto, prefiero pensar que partimos de donde partimos y que avanzamos en el sentido de concebir la tarea de enseñar como una tarea de equipo. El hecho de que la reforma del sistema educativo tenga uno de sus pilares en la potenciación de los proyectos de centro (del Carmen y Zabala, 1991; Coll, 1991) refuerza mi optimismo.

El proyecto curricular de centro (PCC) ha sido considerado (del Carmen y Zabala, 1991) como un instrumento para la toma de decisiones razonadas sobre los diferentes componentes curriculares que los equipos de profesores tienen en sus manos, cuyo fin es concretar, adaptar y enriquecer los diseños curriculares prescritos por la administración educativa.

Dicho a grandes rasgos, el PCC incluye las finalidades educativas que una escuela persigue con relación a sus alumnos, los contenidos que se trabajarán en los diferentes ciclos, las opciones metodológicas adoptadas en el centro y las previsiones en relación con la evaluación. Así pues, el PCC define las características de la intervención pedagógica de una escuela, le confiere adherencia y continuidad a lo largo de las etapas en que se imparte la enseñanza, y constituye un medio fundamental para reflexionar sobre la propia práctica y evaluarla.

Subyacen a la noción de PCC dos consideraciones sobre la enseñanza que me parecen cruciales: una, que la enseñanza es una tarea de equipo; la otra, que la necesaria adaptación y contextualización que exige la inevitable diversidad de situaciones educativas, sólo pueden realizarla, con las condiciones y ayudas requeridas, los profesores de cada centro.

Me parece evidente que un profesor puede, en el ámbito de su clase, planificar y llevar a término una práctica basada en la reflexión innovadora y eficaz. Me parece también evidente que el esfuerzo de ese profesor no le supondrá el mismo desgaste si se integra en una dinámica en la que puede discutir sus proyectos, compartir sus ideas y sus dudas con las de sus compañeros de equipo; además, ese esfuerzo puede conocer en el seno del equipo un nuevo impulso, una nueva dimensión. Por último, cae por su propio peso que la incidencia sobre los alumnos no es la misma

cuando responde a un conjunto de decisiones acordadas por los profesores que encontrarán a lo largo de su historia escolar, que cuando se trata de una serie de episodios deslabazados, aun cuando algunos de ellos puedan ser de una gran calidad.

Cuando pensamos en el caso de las estrategias de lectura y de su enseñanza, parece claro que se requiere de todos los acuerdos que sea posible alcanzar. Decidir cómo se aproximarán los niños al código, qué textos van a leer, qué situaciones de lectura se fomentarán en las clases, qué papel van a tener las bibliotecas y los rincones de lectura, qué estrategias se promoverán en el ámbito de lenguaje y cuáles con ocasión de otras materias, qué estrategias de lectura van a trabajarse en un proyecto globalizado, cómo va a evaluarse la lectura, qué papel tiene en una aproximación significativa al aprendizaje del sistema del lenguaje escrito... exige tomas de postura que trascienden las de un profesor particular.

Aunque quizá estemos, en algunos casos, lejos de la posibilidad de tomar estas decisiones colegiadamente, no creo que podamos sentarnos a esperar que se produzca un cambio mágico de situación que permita que de golpe emerja la dinámica que permitirá la discusión de propuestas y la toma de decisiones en el seno del equipo. Sin plantear objetivos omnipotentes, y si se contempla un mínimo de condiciones (tiempo, recursos, disponibilidad para afrontar los problemas y para comunicarse; del Carmen, 1990), dicha dinámica puede empezar a establecerse. No importa tanto que sus resultados sean espectaculares cuanto que de hecho se cree y que se haga posible su desarrollo. Como la comprensión lectora, el trabajo en equipo en torno a la lectura no es cuestión de todo o nada, sino de grado: del grado en que estén presentes las condiciones de que hablábamos; del grado en que se vea necesario proceder a la discusión y a la crítica constructiva sobre la práctica mediante la cual enseñamos a leer y a utilizar la lectura para aprender; del grado en que se pueda acordar; del grado en que se disponga de asesoramiento externo que pueda enriquecer el proceso.

Algunos colectivos abordan la tarea de enseñar en equipo, desde hace tiempo; para otros, se tratará, quizá, de empezar y, en la mayoría de los casos, de avanzar un poco más en la línea ya iniciada a algún nivel (acuerdo sobre los materiales que se utilizan, sobre la distribución de espacios...). En cualquier situación, la discusión constructiva y el contraste de puntos de vista con el objetivo de tomar decisiones razonadas sobre la práctica educativa cotidiana supone organización, disponibilidad y esfuerzo; pero simultáneamente, supone establecer las condiciones para ejercer la enseñanza de una forma más racional, eficaz y gratificante.

Había muchas cosas que consideraba importantes y que quería recordar en este último capítulo; la mayor parte no han sido objeto de atención, aunque se encuentran ya dichas en capítulos anteriores. No importa, tal vez sea mejor así: dado que usted dirige su proceso de lectura, puede volver hacia atrás, recapitular, avanzar nuevamente, y decidir lo que es importante en función de sus propios objetivos. Lo que me preocupa en este momento es todo lo que he olvidado a lo largo del libro y que merece ser tenido en cuenta cuando se piensa en enseñar y aprender a leer. Afortunadamente, muchos de los aspectos que no he podido tratar han sido atendidos por otros autores; espero que a este respecto, las referencias introducidas a lo largo de

la obra le orienten adecuadamente. En cualquier caso, ya le previne de que este libro pretende ser únicamente un recurso entre muchos otros; quien avisa...

Siempre me ha costado un poco despedirme, no sé muy bien qué decir. Para mí, escribir este libro tratando de imaginar lo más cercano posible al lector, incluso haciéndole algunos guiños, ha sido un proceso costoso, pero realmente gratificante por lo que he aprendido en el transcurso de esa interacción imaginaria.

No habría hecho ese aprendizaje si no lo hubiera escrito. Y nunca lo habría escrito si no pensara que algunos lectores lo tendrían en sus manos. Así que gracias, y hasta siempre.

– Hay muchas puertas para ir a fantasía, muchacho. Y hay todavía más libros mágicos. Muchos no se dan cuenta. Todo depende de quién coge uno de esos libros.

ENDE, M. (1982): *La Historia Interminable*. Madrid. Alfaguara, p. 418