

# 4

---

## La enseñanza de estrategias de comprensión lectora

En lo que resta de la obra vamos a tratar el tema de las *estrategias* y de su *enseñanza*, por lo que considero necesario abordar de entrada en qué consiste una estrategia y cuál es el papel que se les concede en la lectura. Ofreceré también una explicación general acerca de lo que supone su enseñanza, deteniéndome en algunas propuestas concretas. El resto del capítulo se dedicará a aquello que es objeto de la lectura, el texto, a su caracterización y a algunas propuestas concretas para distinguirlos. Como lector, debería considerar este capítulo como una introducción a los siguientes, en el sentido de que le va a aportar algunos conocimientos previos relevantes para la comprensión y adecuada ubicación de los contenidos que se vierten en los que vienen a continuación.

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

#### Estrategias

Desde bastantes páginas atrás no le he pedido ninguna tarea específica más allá de leer. *¿Sería demasiado sugerirle que intente aportar en este momento lo que entiende por «estrategia»? Gracias.*

*Muy bien. Si ya lo intentó, permítame que continúe haciéndole trabajar un poco más. Ahora convendría que definiera, más o menos, lo que para usted es una habilidad, una destreza, una técnica, un procedimiento. ¿Le ha resultado fácil? ¿Ha podido establecer diferencias nítidas entre estos conceptos?*

Si bien podemos encontrar matices que impiden la total asimilación entre los términos sobre los que le pedí que reflexionara, lo cierto es que también entre ellos se encuentran similitudes. Aunque no es mi intención abordar en profundidad sus ca-

racterísticas comunes y las que permiten diferenciarlos, creo que puede ser de un cierto interés pronunciarnos al respecto, especialmente por el hecho de que en las nuevas propuestas curriculares (MEC, 1989b; Departament d'Ensenyament, 1989) se utiliza el término «procedimientos» para referirse a todos ellos. Dado que en la literatura especializada, en la tradición psicopedagógica y también en este propio libro se habla de «estrategias de lectura», parece necesario ubicarlas con relación a los procedimientos.

*Un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad– es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. (Coll, 1987; p. 89)*

*[...] Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de «destrezas», «técnicas» o «estrategias», ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos. (MEC, 1989b, Diseño curricular base; p. 43)*

Para entendernos, en las definiciones que acabo de exponer, se asume que cuando se anuda los cordones de los zapatos, cuando cocina cualquier exquisitez, cuando decide si le resulta más eficaz recoger a su hijo del colegio antes de efectuar la compra y llevarle una copia de un artículo al compañero que se lo pidió, o por el contrario, que lo mejor es dejar la compra en el último lugar y efectuar primero los otros encargos, está usted tratando con procedimientos. Probablemente pensará que aunque es cierto que anudarse los deportivos, cocinar y realizar un itinerario son acciones ordenadas enfocadas hacia la consecución de una meta –no tropezar con el cordón; satisfacer una necesidad básica; hacer lo que se había propuesto esta tarde–, también lo es que existen diferencias entre estos procedimientos.

Así, mientras que en el primer caso se trata de una acción completamente automatizada (¡pruebe lo difícil que es hacer el lazo y doble nudo cuando se piensa en ello!), en el segundo lo que hacemos es seguir unas instrucciones que nos aseguran la consecución de un objetivo, de manera que nuestra acción se encuentra prácticamente controlada por tales instrucciones. En cambio, cuando nos encontramos en una situación como la que ejemplificaba en tercer lugar, las cosas son un poco distintas.

En este caso, hacemos uso de nuestra capacidad de pensamiento estratégico, que aunque no funciona como «receta» para ordenar la acción, sí posibilita avanzar su curso en función de criterios de eficacia. Para ello, en el ejemplo propuesto, necesitamos representarnos el problema que tratamos de solucionar –hacer todo en poco más de hora y media, y de la forma más eficaz posible, de modo que no pasemos tres veces por el mismo lugar– y las condiciones y condicionantes de que disponemos en un momento adecuado –si tenemos coche, las posibilidades que nos ofrecen los

transportes urbanos, la hora en que se cierran las tiendas, si el niño espera en la calle o atendido en la escuela...-.

Como ha señalado Valls (1990), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; el mismo autor indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Comparto con Valls (1990) la idea de que las estrategias se sitúan en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras. Otros autores (Nisbet y Shucksmith, 1987) se expresan en términos parecidos cuando se refieren a las microestrategias (para nosotros, habilidades, técnicas, destrezas\*...) como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas, y conceden a las macroestrategias (nuestras estrategias) el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición –capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla– y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Voy a considerar, pues –le propongo que reflexione sobre lo adecuado de dicha consideración–, que las estrategias de comprensión lectora a las que nos referimos a lo largo de este libro son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones, de las que por el momento voy a resaltar dos:

1. La primera es tan obvia que no sé si es necesario... en fin, vamos allá. Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Éstas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan –o no se enseñan– y se aprenden –o no se aprenden–.
2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no

---

\* Estos términos no son sinónimos. Aunque no es objeto de estas páginas diferenciarlos, puede consultarse el trabajo de Valls (1990) para su caracterización.

pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores. En el próximo subapartado insistiré en estos aspectos.

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

«¡Pues para leer! ¿Para qué va a ser, si no?» Le imagino enfadado ante tanta insistencia. No obstante, me arriesgaré y abusaré un poco más de su calidad de paciente lector.

He comentado ya que en torno a la lectura se han suscitado polémicas encendidas y debates apasionados. Sin embargo, no todo es discrepancia. Existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. Algunos autores se refieren a ello como a las propiedades de los *considerate texts* (Anderson y Armbruster, 1984). Si atendemos a lo que habíamos acordado en el segundo capítulo respecto del aprendizaje significativo, estaríamos ante la condición de «significatividad lógica» del contenido que hay que aprender (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel y colaboradores (1983) denominan «significatividad psicológica».

Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él. Recuerde que hablamos ya de estas condiciones en el segundo capítulo, cuando analizábamos las relaciones entre leer, comprender y aprender. Recuerde también que al referirnos al «conocimiento previo adecuado» o pertinente del lector, no estamos aludiendo a que «sepa» el contenido del texto, sino a que entre éste y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

Con todo, estas condiciones son necesarias pero no suficientes. La comprensión depende aún de otro factor, descrito por Palincsar y Brown (1984):

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Puede ser un poco difícil explicar esto para que se entienda, puesto que usted, como todo los lectores expertos, *utiliza las estrategias de forma inconsciente*. Mientras leemos y vamos comprendiendo, no ocurre nada; el procesamiento de información escrita que requiere el acto de lectura se produce de una manera automática. Sin embargo, cuando encontramos algún obstáculo –una frase incomprensible, un desenlace totalmente imprevisto, que se contradice con nuestras expectativas, una página incorrectamente colocada, que hace imposible nuestra comprensión– el estado de «piloto automático» del que ya habíamos hablado (Brown, 1980; Palincsar y Brown, 1984), se abandona. Cuando nos encontramos ante alguna de las eventualidades que he señalado, u otras parecidas, nos resulta imprescindible parar la lectura y proceder a atender el problema que nos ocupa, lo que implica dispensarle procesamiento y atención adicional y, la mayoría de las veces, realizar determinadas acciones (releer el contexto de la frase; examinar las premisas en que se basan nuestras predicciones sobre el que debería ser el final de la novela... y otras muchas). Hemos entrado de lleno en un «estado estratégico», caracterizado por la necesidad de aprender, de resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada, y que nos hace ser conscientes de nuestra propia comprensión. En el estado estratégico somos plenamente conscientes de lo que perseguimos –por ejemplo, asegurarnos de que aprendemos el contenido del texto, o clarificar un problema de comprensión– y ponemos en marcha acciones que pueden contribuir a la consecución del propósito. Simultáneamente, nos mantenemos alerta evaluando si logramos nuestro objetivo, y podemos variar nuestra actuación cuando ello nos parece necesario.

Le sugiero que recordemos ahora el apartado anterior, en el que hemos considerado las estrategias de comprensión lectora como una clase particular de procedimientos de orden elevado. Como podrá comprobar, cumplen con todos los requisitos: tienden a la obtención de una meta; permiten avanzar el curso de la acción del lector, aunque no la prescriban en su totalidad; se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende.

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Esos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén

mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos... La aportación de Pozo (1990), que define las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito –actividades realizadas para aprender a partir de él– como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, me parece muy sugerente. Estas estrategias –insistiré nuevamente en ello– se requieren para aprender a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Aprender estas estrategias –¿cuáles?– y poder usarlas requiere organizar situaciones que lo permitan. A ambas cuestiones voy a dedicar el siguiente apartado.

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

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación –motivación, disponibilidad– ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Como ha sido puesto de relieve por varios autores (Monereo, 1990; Nisbet y Shucksmith, 1987; Palincsar y Brown, 1984; Pozo, 1990), son diversas las descripciones de estrategias existentes en la literatura. Además de que dichas clasificaciones suelen observar discrepancias –lo que a veces es considerado una estrategia, otras es una técnica–, presentar listados de estrategias tiene el peligro de convertir lo que es un medio en un fin de la enseñanza en sí mismo. Es fundamental que estemos de acuerdo en que lo que queremos no son niños que posean amplios repertorios de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto.

Por otra parte, los listados pueden ayudarnos a caer en la tentación de enseñar las estrategias no como tales estrategias, sino como técnicas o procedimientos de nivel inferior –como de hecho ocurre ya en diversas propuestas–, es decir, como procedimientos que detallan y prescriben lo que debe constituir el curso de una acción, en este caso de lectura. Ya hemos establecido que las estrategias son otra cosa, y como tal tendremos que enseñarlas, si no queremos que su potencialidad se diluya.

Por esta razón, considero más adecuado pensar en aquello que deben posibilitar las distintas estrategias que utilizamos cuando leemos, y que habrá que tener en

cuenta a la hora de enseñar. En un interesante trabajo que he citado varias veces a lo largo de este capítulo, Palincsar y Brown (1984) sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que le describo a continuación. He intentado precisar las cuestiones que plantean o deberían plantearle al lector, cuya respuesta es necesaria para poder comprender lo que se lee.

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; v. punto 1.). ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común». ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo –apartado, capítulo–? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser –tentativamente– el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?, etc.

A todo ello cabría añadir que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura. Aunque Palincsar y Brown no se manifiestan a este respecto, podemos suponer que estarían de acuerdo en que todo lo que implican o deberían implicar las estrategias de lectura (es decir, puntos 1, 2, 3, 4, 5, 6) sería bastante poco útil si no se encontrara subyacente la idea de revisión y cambio de la propia actuación cuando sea necesario.

Mi propuesta es que en los capítulos sucesivos nos ocupemos de las siguientes estrategias:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella): capítulos 5 y 6, especialmente.
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura): capítulo 6.
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella): capítulos 6 y 7.

En realidad, es en cierto modo artificioso establecer esa clasificación, porque las estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura (por ejemplo, establecer predicciones; construir la idea principal; aportar el conocimiento previo). Intentaré, a lo largo del redactado, ir señalando este hecho. Sin embargo, a pesar de esta limitación, creo que el hecho de estudiar de este modo las diversas estrategias me permitirá, por una parte, poner énfasis en la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante, después), y que restringir la actuación del profesor a una de esas fases es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los niños a dominarla.

Por otra parte, organizar de este modo la exposición contribuye a poner de relieve que no existe ninguna contradicción en postular la enseñanza de estrategias de lectura y a la vez sostener la idea de un lector activo, que construye sus propios significados y que es capaz de utilizarlos de forma competente y autónoma. Como ocurre con todos los contenidos de la enseñanza, también aquí se puede –y se debe– enseñar lo que se ha de construir (Solé, 1991).

### **La enseñanza de estrategias de comprensión lectora**

Aunque me referiré a la enseñanza cuando aborde las distintas estrategias que vamos a ir tratando, es útil exponer aquí el enfoque general que desde mi punto de vista debe tenerse en cuenta en su instrucción. Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990), en la que me ubico, ésta es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda, porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que las niñas y los niños puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden.

Tres ideas, asociadas a la concepción constructivista, me parecen particularmente adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura, y de las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un *proceso en construcción conjunta* (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad –por ejemplo, para comprender e interpretar los textos que en ella se encuentran presentes–. Si se trata de un «proceso de construcción», es obvio que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola

vez; si además es una «construcción conjunta», parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto.

Justamente, la segunda idea que me parece muy interesante es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de *guía* (Coll, 1990), en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currícula en vigor en un momento dado. Así, estamos ante un proceso de construcción conjunta que se caracteriza por constituirse en lo que Rogoff (1984) denomina *participación guiada*. Si aclaramos lo que significa un proceso de enseñanza/aprendizaje en que esa participación se haga presente, tendremos elementos para profundizar después en la tarea del profesor o maestro.

Para Rogoff, la participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio –porque el profesor lo facilita– de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Son situaciones que, como tercera característica, presentan la de que en ellas se permite que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido. Por supuesto, se trata de situaciones en las que el adulto –en este caso maestro o profesor, pero podría ser un progenitor u otra persona– y el niño –aquí alumno– participan muy activamente.

La descripción de la participación guiada se aproxima enormemente a la descripción de los procesos de *andamiaje*, tercera idea que me había propuesto comentar. Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976) utilizan la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno. Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen de forma absolutamente necesaria, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño es capaz de resolver. Pero del mismo modo que una vez construido el edificio –si la cosa salió bien–, el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje. Me parece fundamental la idea de que la buena enseñanza no sólo es la que se sitúa un poco más allá del nivel actual del alumno, sino la que asegura la interiorización de lo que se enseñó y su uso autónomo por parte de aquél.

Voy a entender las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales. Diversas propuestas teórico/prácticas se orientan en este sentido o en un sentido similar.

En un interesante y poco conocido trabajo, Collins y Smith (1980) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. En la primera, o fase de *modelado*, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto –por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas...–; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos, etc. (¿Recuerda que en el capítulo anterior hablábamos de la «demostración de modelos»? Estamos ante el mismo caso).

Explicar los propios procesos internos puede ser difícil, porque muchas veces no nos damos ni cuenta de que los realizamos, y además porque no estamos muy acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria –que no suficiente– su demostración. De ahí que la dificultad no deba amedrentarnos y que podamos hacer con la lectura lo mismo que hacemos cuando explicamos la suma: exponer a los niños cómo procedemos para resolverla.

A la fase de modelado, y en la medida en que se da o se requiere, sigue la fase de *participación del alumno*. En ella se pretende, que primero, de una forma más dirigida por el profesor –por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto– y progresivamente dando mayor libertad –sugiriendo preguntas abiertas, o simplemente elicitando las opiniones de los niños y niñas–, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos.

Esta es una fase delicada, porque en ella se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. No es que el profesor se inhiba, sino todo lo contrario. Está ahí para intervenir de forma contingente las necesidades de los alumnos, pero con la meta puesta en conseguir su realización competente y autónoma. Desde luego, exige unas ciertas condiciones: tanto el profesor como el alumno deben comprender que pueden darse errores, y ello no debe ser un impedimento para arriesgarse. Tampoco se trata de ser temerario; todo no vale. Lo importante en esta fase es la finura con que puedan ir ajustándose las esperables mejores realizaciones de los alumnos con la ayuda adecuada del profesor. La idea de construcción conjunta y de participación guiada a que antes aludía cobra aquí su máxima significación.

Collins y Smith (1980) hablan por último de la fase de *lectura silenciosa*, en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión; etc. Incluso en esta fase, se le pueden proporcionar ayudas de muy distinta índole al alumno: ofreciéndole textos preparados que obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para solucionar; variando los tipos de texto que se presentan.

El modelo para la enseñanza que proponen Collins y Smith respeta los principios que antes he señalado para caracterizar una situación de instrucción de la com-

comprensión lectora. En él se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

En otra perspectiva podemos considerar un conjunto de propuestas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que se engloban bajo la denominación de «enseñanza directa» o «instrucción directa», y que han contribuido notablemente a poner de relieve la necesidad de enseñar de forma explícita a leer y a comprender. Baumann (1990) sintetiza tanto lo que implica el modelo de enseñanza directa como los supuestos en que se apoya, lo que le sirve para dibujar el «retrato robot» del profesor eficaz:

*[...] Cuando tiene lugar la enseñanza directa, se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que éstos aprendan. Los profesores conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos. La atmósfera es seria y organizada, pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria. El profesor selecciona las actividades y dirige las clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo, libro de texto u otro alumno. Generalmente se realiza en grupos grandes o pequeños, los alumnos cosechan más éxitos que fracasos y están concentrados en la tarea la mayor parte del tiempo. El profesor está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones cuando es necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo, enseñando lo que hay que aprender. (Baumann, 1990; p. 141)*

Baumann (1985; 1990) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

1. *Introducción.* Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
2. *Ejemplo.* Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
3. *Enseñanza directa.* El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
4. *Aplicación dirigida por el profesor.* Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Éste puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
5. *Práctica individual.* El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

El método de instrucción directa reposa en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de «proceso/producto», porque las prescripciones que de él se desprenden asumen que se establece una relación causal entre el proceso de la enseñanza –lo que hace el profesor– y su producto –entendido en términos de los re-

sultados que consiguen los alumnos-. Los procesos internos propios de estos últimos –la actualización de conocimientos previos, el establecimiento de relaciones con la nueva información, la atribución de significados, en definitiva– que constituyen el eje en una óptica constructivista, no son tomados en consideración de una forma explícita. Se espera que si el profesor enseña unas determinadas técnicas o estrategias utilizando el modelo de instrucción directa, los alumnos las aprenderán. Dado que además el modelo se presenta como una secuencia ordenada de pasos lógicos, la tentación de ser riguroso en la aplicación y de considerar que con dicho rigor se asegura automáticamente la adquisición por parte de los alumnos parece casi inevitable.

Así, Cooper (1990), en una obra que se basa en los supuestos de dicho modelo, advierte de los malentendidos que se ciernen sobre la instrucción directa, cuyo origen puede situarse, según el autor, en una concepción errónea de lo que ésta significa o bien en su aplicación incorrecta. Entre estos malentendidos, señala los siguientes:

- La instrucción directa es la enseñanza de habilidades aisladas.
- La instrucción directa consiste en explicarles a los alumnos lo referente a una habilidad.
- La instrucción directa equivale a la totalidad de la enseñanza de la lectura.
- Los profesores saben cómo utilizar el modelo de instrucción directa y de hecho lo utilizan.

Cooper insiste en que todas esas afirmaciones son tergiversaciones de los supuestos en que se basa y de las fases que caracterizan el modelo. A mi modo de ver, son justamente los supuestos en que reposa –proceso/producto– y las características de muchos de los trabajos en que ese modelo se ha dado a conocer lo que ha conducido a establecer algunos de esos «malentendidos»: no se explica claramente en qué consiste que un alumno aprenda; se trabaja muchas veces con habilidades aisladas; se descomponen de forma arbitraria estrategias complejas en habilidades de dificultad inferior supuestamente vinculadas a las primeras; no se presta mucha atención a la fundamentación psicopedagógica de la enseñanza, etc. En contraposición, el modelo de enseñanza directa pone el dedo en la llaga de uno de los problemas más acuciantes en el ámbito de la lectura: la necesidad de enseñarla sistemáticamente.

Creo que este modelo ofrece una propuesta rigurosa y sistemática para la enseñanza que, como todas las propuestas, es necesario adecuar a cada contexto concreto con flexibilidad. Si su uso contextualizado se apoya en una conceptualización sobre lo que supone el aprendizaje del alumno, y en un modelo claro y global sobre la lectura y lo que implica la comprensión lectora, la aportación a su enseñanza y aprendizaje alcanzará toda su potencialidad. En la perspectiva que se adopta en este libro, ello equivale a decir que a partir de una visión global de lo que es el proceso de lectura, mediante la enseñanza –con los recursos de ésta y de otras propuestas– se debe conseguir que los alumnos se conviertan en lectores activos y autónomos, que han aprendido de una forma significativa las estrategias responsables de una lectura eficaz y son capaces de utilizarlas independientemente en una variedad de contextos.

Todavía en el terreno de las propuestas cabe destacar la de Palincsar y Brown (1984). Estas autoras consideran que incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un *participante pasivo* que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido; en nuestras palabras, diríamos que no aprende significativamente –no puede atribuir un significado a lo que se le enseña–, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional –útil para diversos contextos y necesidades–. En mi opinión, éste podría ser el caso de una aplicación poco reflexiva de una propuesta basada en los supuestos de la instrucción directa.

Por esta razón, proponen un *modelo de enseñanza recíproca*, en el que el alumno debe tomar un papel activo. El modelo, diseñado para enseñar a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos –formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo–, se basa en la discusión sobre el fragmento que se trata de comprender, discusión dirigida por turnos por los distintos participantes. Cada uno de ellos empieza planteando una pregunta que debe ser respondida por los demás, demanda aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume el texto de que se trata y suscita las predicciones que éstos realizan sobre el fragmento posterior. Si es un alumno el que conduce la discusión, el profesor interviene proporcionando ayuda a los distintos participantes.

En el modelo de enseñanza recíproca, el profesor asume algunas tareas esenciales, ya se irá usted dando cuenta que no es un participante común. De entrada, ofrece un modelo experto a los alumnos, que ven cómo actúa para solucionar determinados problemas. En segundo lugar, ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Por último, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso enfocado a que éstos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente. Explicación, demostración de modelos, participación activa y guiada, corrección, traspaso progresivo de la competencia... vuelven a aparecer aquí como claves de la enseñanza en una perspectiva constructivista.

Coll (1990), en un artículo en el que expone esta perspectiva, sitúa los mecanismos de influencia educativa en el ajuste y articulación de la actividad del alumno y del profesor en torno a los contenidos o tareas de la enseñanza. A partir de un trabajo de Collins, Brown y Newman (1989, en Coll, 1990), considera que la planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea:

- *Los contenidos que hay que enseñar.* Éstos no pueden limitarse a los contenidos factuales y conceptuales, o a los procedimientos de carácter específico estrechamente ligados a un ámbito concreto, sino que deben abarcar las estrategias de planificación y control que aseguran el aprendizaje en los expertos. En el caso de la comprensión lectora, se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza.

- *Los métodos de enseñanza.* Se trata aquí de buscar las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos. No existen prescripciones que puedan asegurar el éxito de un método sobre otros, aunque he afirmado en otro lugar (Solé, 1991) que la perspectiva constructivista es incompatible con la homogeneización –en la caracterización de los alumnos, en la consideración de sus estrategias de aprendizaje, y por lo tanto en la de los métodos que se utilizan para enseñarles–. Sólo atendiendo a la diversidad se puede ayudar a cada uno a construir su conocimiento. Desde esta premisa, no obstante, es posible reinterpretar y utilizar distintas propuesta –las de la enseñanza recíproca, las del modelo de fases, las de instrucción directa– que, convenientemente adecuadas, ayudarán a conseguir los propósitos de la enseñanza.
- *La secuenciación de los contenidos.* Ayudar a los alumnos a aprender supone ayudarles a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo. Cuanto más general y simple sea la nueva información, más sencillo resultará dicho proceso, pues es de esperar que el alumno pueda relacionar su conocimiento previo con algo poco específico, detallado y complejo cuando ya posee un marco explicativo sobre lo más general. Quiero llamar su atención respecto del hecho de que en la enseñanza de la lectura suele seguirse el camino inverso, es decir, enseñar procedimientos específicos, aplicables a un ámbito reducido de problemas –por ejemplo, responder a preguntas muy cerradas– antes que procedimientos de tipo general –por ejemplo, plantearse preguntas pertinentes sobre el texto.
- *La organización social del aula,* aprovechando todas las posibilidades que ofrece. En el caso de la enseñanza de la lectura, es habitual que el profesor plantee las preguntas a un gran grupo; o que los ejercicios de extensión de la lectura se realicen individualmente. ¿Por qué no plantear situaciones en las que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto, y plantearlas a otros? ¿Por qué no aprovechar la interacción entre iguales en las tareas de resumen, o inferencias, e incluso en la lectura silenciosa –para resolver dudas, clarificar, etc.?

En fin, como habrá visto, esto de enseñar a leer no es tarea fácil, ni tampoco lo parece aprender a leer, al menos de la forma como en este libro se entiende la lectura. ¿Quiere un dato curioso? Una gran parte de las propuestas metodológicas para la enseñanza que después se extrapolan a distintos contenidos y materias –modelos de instrucción directa, enseñanza explícita, modelos de enseñanza recíproca, diseño de ambientes educativos ideales–, algunos ejemplos de las cuales hemos visto en este apartado, se han elaborado para mejorar la enseñanza de la lectura, a partir de la preocupación que suscita el número escalofriante de analfabetos funcionales –me remito a los datos del primer capítulo– en las sociedades occidentales.

El análisis de algunas propuestas concretas elaboradas en la perspectiva constructivista, y de otras que se desprenden de otros marcos explicativos, pretendía hacernos entender el enfoque general que en mi opinión debe presidir la enseñanza de

estrategias de comprensión lectora: un enfoque basado en la participación conjunta –aunque con responsabilidades diversas– de profesor y alumno, con la finalidad de que éste devenga autónomo y competente en la lectura. Espero haber conseguido este propósito. Una buena forma de que pueda usted comprobarlo sería que se decidiera a responder algunas preguntas como: ¿Qué he aprendido en este apartado? ¿Puedo considerar que se establecen diferencias entre las propuestas constructivistas y las propuestas proceso/producto? ¿Es suficiente que un alumno responda a la enseñanza y realice las actividades que se le proponen para que aprenda significativamente las estrategias de lectura que se le quieren enseñar? ¿Existe un único método que asegure el aprendizaje de los alumnos?, etc.

## Los tipos de textos

En este apartado vamos a hablar de aquello que se lee, es decir, los textos. No es mi intención entrar en el tema con profundidad, cosa que escapa a los límites de estas páginas, sino ilustrar someramente la diversidad de textos con que los lectores nos enfrentamos, así como hacer ver por qué es necesario, a mi juicio, que la lectura en la escuela no se limite a uno o dos tipos de textos. Considero que algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura –como los son también para determinadas finalidades de escritura– y que las estrategias que utilizamos para leer se diversifican y se adaptan en función del texto que queremos abordar.

En lo que sigue, me ocuparé de los textos, sabiendo que existen múltiples tipologías, y que no es precisamente el acuerdo lo que las caracteriza. No describiré las relaciones entre distintos textos y estrategias de lectura, aspecto que será tratado precisamente en los capítulos 5, 6 y 7, dedicados a la enseñanza de estrategias. La exposición que haré aquí es un recurso del que me doto para poder referirme a ella en apartados posteriores, cuando sea necesario.

### Tipos de texto y expectativas del lector

Un primer motivo por el que es importante distinguir entre los textos que manejamos es porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer este libro que una novela –¿no le parece?–, ni un informe de investigación que una aventura de Tintín. Eso es evidente y, para nuestros propósitos, no es necesario insistir en ello.

Una segunda razón que justifica que los distingamos la constituyen las *diferentes expectativas* que distintos textos despiertan en el lector. Cuando se habla de «tipos» de texto o de «superestructuras» (Bronckart, 1979; Van Dijk, 1983) se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos. Cuando se quiere formular el acta de una reunión, se utilizan también una organización del texto y una serie de marcas que le son peculiares. Del mismo modo, si lo que quiero es exponer sucintamente el procedimiento seguido en

una investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados obtenidos, mi escrito tenderá a ajustarse a una estructura formal distinta de las enunciadas con anterioridad.

*Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto. (Van Dijk, 1983; p. 142)*

Como he señalado en otro lugar (Solé, 1987a; 1987b), estos tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Cuando revisamos un informe de investigación, esperamos que se enuncie un problema, que se nos comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre la cuestión, y que se explique la forma concreta como se ha abordado en el caso en que nos ocupa, así como las conclusiones a que se haya podido llegar. Nos sorprendería enormemente que el informe, por ejemplo, sobre el papel de las habilidades de descodificación en el aprendizaje de la lectura, contuviera elementos claramente narrativos:

«Érase una vez, hace ya algún tiempo, que había dos autores, llamados Smith y Gough, que no lograban ponerse de acuerdo acerca de [...]. Entonces, Gough, señaló que aunque a veces el contexto podía influir en el reconocimiento de palabras, estaba por ver que eso ocurriera normalmente. A lo que Smith, ya enfadado, respondió que teorías como la de Gough no lograban explicar la lectura experta [...]».

De la misma forma, nos resultaría extraño que el contenido del cuento de Caperucita Roja no se ajustara a la superestructura narrativa:

a) *Problema*. La abuela de Caperucita Roja ha enfermado. Alguien tiene que llevarle la comida atravesando el bosque. En el bosque hay un lobo.

b) *Hipótesis*. 1. Caperucita logrará eludir al lobo. 2. El lobo engañará a Caperucita. 3. El lobo se merendará a Caperucita».

Queda claro ¿no? Porque nuestras expectativas acerca de lo que debe contener un informe de investigación o una narración no se cumplen, y la lectura, como vimos e iremos viendo, es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando.

Por ello, tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras. A los lectores expertos, el simple hecho de saber que vamos a leer una noticia, un relato, una obra de teatro, las instrucciones de montaje de un aparato o la definición de lo que en psicología se entiende por «esquema», nos hace estar alerta, nos hace esperar unos contenidos y no otros, nos permite actualizar ciertas estrategias y nos prepara para una lectura más ágil y productiva, y para una mejor comprensión.

¿Cuáles son los tipos de textos o superestructuras existentes? La verdad es que distintos autores llegan a conclusiones diferentes, probablemente porque los objetivos de sus clasificaciones y las variables que tienen en cuenta para realizarlas son en ocasiones discrepantes. Así, Van Dijk (1983) distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría «Otros tipos de texto» para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes. Otros autores

como Cooper (1990) o Adam (1985), se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica.

Adam (1985), por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone retener los siguientes textos:

- *Narrativo*. Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial / complicación / acción / resolución / estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos los que ya se imagina: cuento, leyenda, novela...
- *Descriptivo*. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
- *Expositivo*. Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.
- *Instructivo-inductivo*. Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.

Adam añade a éstos, que considera «tipos reconocidos», los textos *predictivos* (los que se basan en la profecía, más o menos justificada: boletines meteorológicos, horóscopos, etc.), los *conversacionales* o dialogales y el tipo *semiótico* o retórico poético (que agrupa la canción, la poesía, la prosa poética, el eslogan, la oración religiosa, la máxima, el *grafitti*, textos que juegan con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre el contenido y su expresión).

Aun otros autores (Teberosky, 1987) distinguen un tipo de texto «informativo/periodístico», cuyo ejemplo característico lo constituyen las noticias de los medios de comunicación escrita; para la autora, éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa. Aunque probablemente esta categoría podría inscribirse dentro de otras, por su potencialidad en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, parece adecuado señalarla.

Cooper (1990), a su vez, reclama la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos.

Los *narrativos* se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye diversos episodios).

En cuanto a los textos *expositivos*, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas: agrupadora; causa; aclaratoria y comparativa.

En la estructura *descriptiva* se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto de tipo *agrupador*, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como «En primer lugar [...], en segundo lugar [...]; Por último [...]».

También los textos *causales* contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: «A causa de [...]; La razón por la cual [...]; A raíz de [...]; Por el hecho de que [...]». En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto *aclaratorio* se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores del tipo: «El problema que se presenta consiste en [...]; El interrogante que se plantea [...]». En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto *comparativo* se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: «Tal como sucedía con [...]; A diferencia de [...]» y otras expresiones sinónimas.

Aunque los libros que se trabajan en la escuela suelen estar integrados por narraciones y por algunas de las estructuras expositivas que hemos revisado, estos tipos de texto, como ha señalado Adam (1985), no suelen encontrarse en estado «puro» en los materiales de lectura que utilizamos en la vida cotidiana. Por ello, es interesante que la escuela no se limite ni a un tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de éstos, sino que, siempre que sea posible, se trabaje con textos habituales, menos perfectos pero más reales.

Tal vez se esté usted preguntando por qué insisto tanto en torno a las distintas estructuras textuales o superestructuras. ¿Es que los alumnos deben aprenderlas? En mi opinión, lo importante es que tanto los profesores como los alumnos sepan reconocerlas, puesto que la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación –por ejemplo, mediante las palabras clave–. Por otra parte, atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/as: la formulación de preguntas (ver más adelante, capítulo 7).

Así, no se trata tanto de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer consciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo. Fomentar las estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos puede ser, sin ninguna duda, una de las mejores formas de contribuir a este objetivo.

Por ello, no es necesario «casarse» con ninguna tipología en particular: para el uso en la escuela, su utilidad recae en que nos recuerdan que estos textos existen y

que hay que dar oportunidad para trabajarlos cuando se trata de aprender a leer, y de leer para aprender. Es necesario cuestionar una práctica muy extendida, que consiste en que los niños aprenden a leer determinados tipos de textos y luego se les pide que lean para aprender otros textos distintos. Por lo demás, parece claro que diversificar los tipos de escritos cuando se aprende a leer y a escribir, y cuando se utilizan lectura y escritura como medio para el aprendizaje, no es una cuestión de «progresía» o de «modernidad», sino de realismo pedagógico y de adecuación de los medios de que se dispone para que los alumnos logren los objetivos que se persiguen. Para ello, es necesario enseñar estrategias que ayuden a comprender distintos tipos de texto. Si le parece, vamos a ocuparnos de esta cuestión.