

5

Para comprender... Antes de la lectura

En este capítulo y en los siguientes vamos a analizar con cierto detalle algunas de las estrategias de comprensión lectora que con mayor frecuencia aparecen reseñadas en la literatura especializada. Voy a organizar su exposición atendiendo, en este capítulo, a aquellas cuyo fomento tiene lugar antes de que se empiece propiamente la actividad de leer, y reservando para los dos siguientes las que deben trabajarse durante y después de la lectura, respectivamente. Como el lector podrá comprobar, esta distinción no deja de ser un poco artificiosa, puesto que muchas de las estrategias son intercambiables, y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, dicha diferenciación me parece más útil que otras al uso justamente porque en ella se hace hincapié en que las estrategias de lectura deben estar presentes a lo largo de toda la actividad.

A continuación examinaremos lo que puede hacerse previamente a la lectura para ayudar a los alumnos en su comprensión. Dividiré la exposición en seis subpartados: ideas generales; motivación para la lectura; objetivos de la lectura; revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas sobre él.

Ideas generales

La principal idea general es la concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella. En este libro se expone una determinada manera de entender lo que supone leer, pero no se trata ahora de sintetizar lo que se desprende de los capítulos anteriores. Más bien me gustaría sólo enfatizar algunos aspectos que habría que tener en cuenta para una correcta enseñanza de estrategias de comprensión lectora antes de entrar en materia:

- Leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias y técnicas. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe

tener esto en cuenta. Los niños y los maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer.

- De acuerdo con el punto anterior, sería necesario distinguir situaciones en las que «se trabaja» la lectura y situaciones en las que simplemente «se lee». En la escuela ambas deberían estar presentes, pues ambas son importantes; además, la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.
- Los alumnos no van a creer que leer –en silencio, sólo para leer, sin que nadie les pregunte nada acerca del texto, ni solicite ninguna otra tarea relativa al mismo– es igual de importante que trabajar la lectura –o cualquier otra cosa– si no ven al maestro leyendo al mismo tiempo que ellos lo hacen. Es muy difícil que alguien que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirlo a los demás.
- La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva, a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones. Así como los buenos lectores nos refugiamos en la lectura como modo de evasión y encontramos en ella placer y bienestar, los malos lectores la rehuyen y tienden a evitarla. Comparto con Winograd y Smith (1989) la convicción de que convertir la lectura en una competición –abierta o encubierta– entre los niños tiende a perjudicar los sentimientos de competencia de los que encuentran mayores problemas, lo que contribuye a su fracaso.
- Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones –oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida– y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos propongamos en cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los niños, responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir.
- Por último, antes de la lectura, el profesor debería pensar en la complejidad que la caracteriza y simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera a dicha complejidad. Así, su actuación tenderá a observar estos últimos y ofrecerles las ayudas adecuadas para que puedan superar los retos que la actividad de leer siempre debería implicar.

Estas reflexiones, «antes» de la lectura, pueden contribuir a que su enseñanza y su aprendizaje sean más fáciles y rentables.

«¡Fantástico! ¡Vamos a leer!» Motivando para la lectura

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido.

Como ya dijimos en el capítulo 2, para encontrar sentido a lo que debemos hacer –en este caso, leer– es necesario que el niño *sepa qué debe hacer* –que conozca

los objetivos que se pretende que logre con su actuación–, que *sienta que es capaz de hacerlo* –que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa– y que *encuentre interesante* lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, y la examinaremos más adelante. Voy a abordar, pues, las otras dos de una manera bastante conjunta.

Un factor que sin duda contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él –lo que no debería interpretarse como explicar el texto, o sus términos más complejos de manera sistemática–.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de la lectura fragmentada –un párrafo cada uno, dos páginas cada día...–, muy frecuente en nuestras escuelas, es más adecuada para «trabajar la lectura» en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser usado con exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse, para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de la biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro –resolver una duda, un problema o adquirir la información necesaria para determinado proyecto– aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia. Como señalan acertadamente Colomer y Camps (1991), sería más productivo dedicar buena parte del tiempo que en las escuelas actualmente se consagra a oralizar los textos a discutir y comentar qué y cómo se ha leído, qué se ha pretendido, etc. Las autoras indican, además, que la lectura en voz alta debería responder siempre a un propósito real: comunicar algo escrito a los demás que carecen del texto de que se trate, pues si lo tienen es francamente absurdo tener que escuchar cómo otros lo leen.

Por otra parte, la motivación está estrechamente vinculada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Ésta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños en torno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, quiero insistir en que esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores, y en general las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por su puesto, cuando él mismo puede disfrutar de su aprendizaje y su dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener algunos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con

ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga «¡Fantástico! ¡Vamos a leer!», sino en que lo digan –o lo piensen– ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos de los alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación –situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo–. (¿Se da cuenta de que éstas son las más habituales en la lectura cotidiana, y las más alejadas de lo que suele ocurrir en la escuela?).

¿Para qué voy a leer? Los objetivos de la lectura

En los dos primeros capítulos hablamos ya, genéricamente, de la importancia que poseen los objetivos que presiden la lectura. Citaba allí a Brown (1984), para quien los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso.

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, y aunque procediéramos a enumerarlos nunca podríamos pretender que nuestra lista fuera exhaustiva; habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos. Voy, por tanto, a hablar de algunos objetivos genéricos cuya presencia es importante en la vida adulta y que pueden ser trabajados en la escuela.* El orden en que se presentan estos objetivos o finalidades no es jerárquico; *todos* deben tener su lugar en las situaciones de enseñanza.

Leer para obtener una información precisa

Es la lectura que realizamos cuando nuestro propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, en la búsqueda de unos datos, se produce de manera concomitante el desprecio hacia otros. No podría ser de otra manera, dado que en caso contrario nuestra actuación sería muy poco eficaz. Ejemplos característicos de leer para localizar una información concreta lo constituyen: la búsqueda de un número de teléfono en una guía; la consulta del periódico para encontrar en qué cine y a qué hora se proyecta una película que queremos ir a ver; la consulta de un diccionario o de una enciclopedia, etc.

* La clasificación de objetivos o finalidades de lectura que se presenta recoge las aportaciones del EAP del Baix Empordà que se incluyen en el documento no publicado (febrero, 1990): *L'ensenyament de la comprensió lectora*.

Enseñar a leer para obtener una información precisa requiere enseñar algunas estrategias sin las cuales este objetivo no se va a poder conseguir. En los ejemplos que he propuesto, se requiere conocer el orden del alfabeto y saber que las guías telefónicas, los diccionarios y las enciclopedias (aunque no todas) están organizadas según ese orden; se necesita saber que los periódicos destinan unas páginas especiales a los espectáculos, así como que suele existir un índice que señala el número de página en que se encuentra la información requerida. Con todo, los textos que pueden ser consultados para obtener informaciones precisas pueden ser muy variados.

Podemos afirmar que este tipo de lectura se caracteriza por ser muy selectiva –en la medida en que obvia gran cantidad de información como requisito para encontrar la necesaria–, por su rapidez, cuando «se pasa la mirada» por la información no pertinente, y, a la vez, minuciosa, cuando se encuentra lo que se busca. Como puede comprobar, el fomento de la lectura como medio para encontrar informaciones precisas tiene la ventaja de aproximarla a un contexto de uso real tan frecuente que ni siquiera somos conscientes de ello y, a la vez, de ofrecer ocasiones significativas para trabajar aspectos de lectura, como la rapidez, que son muy valoradas en la escuela.

Leer para seguir las instrucciones

En este tipo de tarea, la lectura es un medio que debe permitirnos hacer algo concreto, para lo cual es necesaria: leer las instrucciones que regulan un juego de mesa; las reglas de uso de un aparato; la receta de una tarta; las consignas para participar en un taller de experiencias, etc.

Cuando se lee con el objetivo de «saber como hacer...» es imprescindible que se comprenda el texto leído, y en el caso de que lo que se pretende hacer sea colectivo, además habrá que asegurar que dicha comprensión es compartida. Así, si en el caso anterior el lector procedía seleccionando qué leer y qué no leer, ahora es absolutamente necesario leerlo todo, y además comprenderlo, como requisito para lograr el fin propuesto.

Una ventaja innegable es que en estos casos la tarea de lectura es completamente significativa y funcional; el niño lee porque le resulta necesario hacerlo, y además se ve en la necesidad de controlar su propia comprensión. Aquí no basta con leer, sino asegurar la comprensión de lo leído. Por esta razón la lectura de instrucciones, recetas, reglas de funcionamiento, etc., constituyen un medio adecuado para fomentar la comprensión y el control de la propia comprensión –la metacompreensión, ¿recuerda?–, especialmente si las consignas leídas deben ser compartidas por un grupo de alumnos.

Leer para obtener una información de carácter general

Es la lectura que tiene lugar cuando queremos saber «de qué va» un texto, «saber qué pasa», ver si interesa seguir leyendo... Cuando leemos para obtener una información general, no estamos presionados por una búsqueda concreta, ni necesitamos saber al detalle lo que dice el texto; basta con una impresión, con las ideas más generales. Podría decirse que es una lectura guiada sobre todo por las necesidades que tenga el lector de profundizar más o menos en ella, y en eso es algo distinta de la presidiada por los objetivos anteriores.

Por ejemplo, si usted necesita encontrar la definición de la palabra «zurrón» en el diccionario, no le basta con sacar la idea general de que en el diccionario se encuentran las definiciones, y puede que no le sea tampoco muy útil tener una idea aproximada de la definición que busca. Tampoco le sacará del apuro tener una idea general de los ingredientes necesarios para hacer un pastel de berenjenas; es probable que en ese caso haga algo con berenjenas, pero tal vez no pueda cocinar el pastel.

Sin embargo, cuando coge el periódico, no lee cada una de las noticias o artículos de fondo que lo componen. En el caso de las primeras, es bastante probable que lea el titular; en ocasiones, esa simple lectura ya es suficiente para pasar a otra noticia. En otras ocasiones, el titular le parece sugerente y entonces se dedica al encabezamiento, en el que se sintetiza la noticia. Puede quedarse ahí, o puede desear profundizar; en ese caso, todavía tiene la opción de leer el desarrollo completo de la noticia o bien «ir saltando» y buscar aquel párrafo que trata de algún punto en concreto que suscita su interés. Para los artículos de fondo, muchas veces somos más drásticos: según el autor, el título y las columnas que ocupa, podemos decidir si lo leemos o no.

Este tipo de lectura, muy útil y productivo, lo utilizamos también cuando consultamos algún material con propósitos concretos; por ejemplo, si necesitamos elaborar una monografía sobre algún tema, lo habitual no es que leamos con todo detalle lo que diversas obras, enciclopedias, libros de autor, etc., nos dicen sobre él. Antes de decidirnos a leer con detenimiento las obras susceptibles de ayudarnos en nuestra tarea, procuramos tener de ellas una visión amplia, y seleccionamos luego lo más acorde con nuestro propósito general.

Este es un tipo de lectura que la escuela requiere –piense en lo que se configura como la educación secundaria, en la que son habituales los trabajos sobre determinados temas, sobre todo para algunas áreas–, pero que generalmente no enseña, porque no se propician las ocasiones en las que deba tener lugar. Y sin embargo, como hemos visto, es muy útil. Déjeme sólo añadir que fomentar este tipo de lectura es esencial para el desarrollo de la «lectura crítica» en la que el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto, y sabe tanto lo que tiene que leer con relación a ellos como lo que puede obviar. Chall (1979) considera que éste es el tipo de lectura de orden más elevado, cuyo aprendizaje, si se realiza, nunca cesa. Sería, pues, deseable que en la escuela encontrara mayor lugar del que habitualmente se le concede, dado que con ella el alumno asume de lleno su responsabilidad como lector.

Leer para aprender

Aunque, por supuesto, aprendemos con la lectura que realizamos para conseguir otros propósitos, como los que acabo de enunciar, vamos a tratar del objetivo de «leer para aprender» cuando la finalidad consiste –de forma explícita– en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. Puede ser que ese texto sea señalado por otros, como es habitual en la escuela y en la universidad, o puede ser también que el texto retenido sea fruto de una decisión personal, es decir, que leamos para aprender un texto seleccionado después de leer para obtener una información general sobre varios textos.

En cualquier caso, cuando por decisión personal o por acatamiento de la decisión de otros, el alumno lee para aprender, su lectura posee unas características distintas a las formas de leer presididas por otros objetivos. Suele ser una lectura lenta, y, sobre todo, repetida. Es decir, cuando se estudia, se puede proceder a una lectura general del texto para situarlo en su conjunto, y luego se va profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a tomar notas... Cuando se lee para estudiar, es habitual –y es de gran ayuda– elaborar resúmenes y esquemas sobre lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el texto u otros que puedan contribuir al aprendizaje, etc. Cuando leemos para aprender, las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada se actualizan de forma integrada y consciente permitiendo la elaboración de significados que caracterizan el aprendizaje.

Aunque leer para aprender es una finalidad en sí misma, su consecución puede verse muy favorecida si el alumno tiene unos objetivos concretos de aprendizaje. Es decir, que no sólo sepa que lee para aprender, sino que sepa qué se espera que aprenda concretamente. Las guías de lectura, y las discusiones previas, pueden ser de una gran ayuda en este sentido. Dado que en este apartado nos centramos en los objetivos de lectura, considero fundamental que cuando ésta se usa como medio para el aprendizaje el alumno conozca en detalle los objetivos que se pretende que consiga.

Leer para revisar un escrito propio

Éste es un tipo de lectura muy habitual entre determinados colectivos –los que utilizan la lectura como instrumento de trabajo–, aunque fuera de ellos puede estar muy restringida. Cuando lee lo que ha escrito, el autor/lector revisa la adecuación del texto que ha confeccionado para transmitir el significado que le ha motivado a escribirlo; la lectura adopta ahí un papel de control, de regulación, que puede adoptar también cuando se revisa un texto ajeno, pero no es lo mismo. Cuando yo leo lo que he escrito, sé lo que quería decir, y tengo que ponerme simultáneamente en mi lugar y en el del futuro lector, o sea, usted. Por eso, a veces los textos son tan difíciles de entender –el autor tal vez sólo se puso en su propio lugar, no en el de los posibles lectores–; y por esa razón a veces nos resulta tan difícil revisar nuestros propios textos –¡tenemos tan claro lo que queremos decir, que no nos damos cuenta que no lo decimos claro!–.

Es una lectura crítica, útil, que nos ayuda a aprender a escribir y en la que los componentes metacomprendidos se hacen muy patentes. En el contexto escolar, la autorrevisión de las propias composiciones escritas es un ingrediente imprescindible en un enfoque integrado de la enseñanza de la lectura y de la escritura, y en cualquier caso para dotar a los niños de estrategias de composición de textos.

Leer por placer

Poco puedo decir acerca de este objetivo, y es lógico, puesto que el placer es algo absolutamente personal, y cada uno sabe cómo lo obtiene. Así, tal vez lo único que cabe señalar es que en este caso la lectura es una cuestión personal, que no

puede estar sujeta a nada más que a ella misma. En este caso, el lector podrá releer tantas veces como sea necesario un párrafo o incluso un libro entero; podrá saltar capítulos y volver más tarde a ellos; lo que importa, cuando se trata de este objetivo, es la experiencia emocional que desencadena la lectura. Será fundamental que el lector pueda ir elaborando criterios propios para seleccionar los textos que lee, así como para valorarlos y criticarlos.

Quizá valga la pena detenerse en una consideración. En general, se asocia la lectura por el placer de leer con la lectura de literatura. Es natural que sea así, puesto que los textos literarios, cada uno a su nivel y al nivel adecuado de los alumnos, son los que con mayor probabilidad van a «engancharle». Sin embargo, es también muy frecuente que se asocie la lectura del texto literario con el trabajo sobre estos textos –cuestionarios de comentario de textos, análisis de la prosa, etcétera.–, que es, por otra parte, de todo punto necesario. Por ello será útil distinguir entre leer literatura sólo para leer, y leer literatura –y aquí tiene sentido, por ejemplo, que todos los alumnos lean un mismo fragmento– para realizar determinadas tareas, que si se enfocan adecuadamente no sólo no interferirán en el primer objetivo, sino que ayudarán a la elaboración de criterios personales que permitan profundizar en él.

Leer para comunicar un texto a un auditorio

Este tipo de lectura es propio de colectivos y actividades restringidos (leer un discurso, un sermón, una conferencia, una lección magistral; leer poesía en una audición). La finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos –entonación, pausas, ejemplos no leídos, énfasis en determinados aspectos...– que envuelven la lectura en sí y que están destinados a hacerla amena y comprensible.

En este tipo de lectura, los aspectos formales son muy importantes; por ello, un lector experto *jamás leerá en voz alta un texto para el que no disponga de una comprensión*, es decir, un texto que no haya leído previamente, o para el que no disponga de conocimientos suficientes. La lectura eficaz en voz alta requiere la comprensión del texto, como ocurre con la lectura rápida, que es un producto, y no un requisito, de la comprensión. Usted mismo puede comprobar que si decide leer las dos páginas siguientes en voz alta, su comprensión se resentirá, pues en este momento le van a preocupar otros aspectos –entonación, respeto a la puntuación, calidad en la dicción..., pero a la vez, es bastante probable que tenga problemas también en la oralización–. Todos estos aspectos se resuelven mucho mejor si el texto que ha de leer en voz alta es previamente conocido, por ejemplo, si lee las dos páginas anteriores.

Por supuesto, una condición para que la lectura en voz alta tenga sentido, tanto para el lector como para el auditorio, remite al hecho de que este último no pueda acceder al contenido que se emite de otra forma; en otras palabras, escuchar leer a alguien –excepto en el caso del rapsoda, en que suele ser tan importante lo que se dice como la forma en que se dice– puede ser poco interesante y costoso si se tiene delante el texto de lo que lee.

Hasta aquí he intentado organizar en distintas categorías los que me parecen usos fundamentales de la lectura en la vida cotidiana, sabiendo que algunos de ellos

no son extensibles al conjunto de la población, pero teniendo en cuenta también que formar buenos lectores significa fomentar en la escuela todos esos usos en actividades significativas de lectura. Para que no se diga que esto es «muy teórico», permítame enumerar algunas tareas que se realizan en determinadas escuelas y que cumplirían con los requisitos de variedad y significatividad:

- Trabajar la prensa en la clase.
- Revisar las redacciones realizadas.
- Consultar diversas obras para una pequeña investigación.
- Organizar una sesión de lectura de poesía.
- Leer en silencio un texto y compartir las dudas e interrogantes que plantee.
- Realizar alguna tarea a partir de unas instrucciones.
- Fomentar la elección de libros de una biblioteca o rincón de lectura.
- Solicitar de los niños qué objetivos persiguen con la lectura de determinado texto.

Para terminar con esta revisión de objetivos, voy a referirme ahora a dos que son típicamente escolares, es decir, cuya frecuencia en la escuela es muy elevada, pero que muy rara vez pueden ser ejercitados fuera de ella.

Leer para practicar la lectura en voz alta

En la escuela este objetivo preside con gran frecuencia, incluso a veces con exclusividad, las actividades de enseñanza de lectura.

En síntesis, lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida. De hecho, todos estos requerimientos hacen que incluso para el alumno lo primordial de la lectura sea respetarlos, situándose en estos casos la comprensión en un nivel secundario. Sin embargo, a los objetivos señalados el profesor suele añadir el de comprensión, con lo que es frecuente que tras una actividad de lectura colectiva en voz alta, plantee preguntas sobre el contenido del texto para evaluar si lo comprendieron. Estamos ya entrando en el segundo objetivo que quería comentar, pero antes me gustaría hacer una reflexión.

Si se trata de comprender un texto, el alumno debería tener la oportunidad de leerlo con esa finalidad; entonces, lo que se impone es una lectura individual, silenciosa, que permite que el lector vaya a su ritmo y que está presidida por el objetivo «comprensión». No se puede esperar que la atención de los alumnos (especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje de lectura) pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien. Por tanto, no parece muy razonable organizar una actividad cuya única justificación es entrenar la lectura en voz alta para luego querer comprobar lo que se comprendió.

Por otra parte, es bien sabido, como ya hemos comentado, que leer con eficacia en voz alta *requiere la comprensión del texto*. En muchas aulas eso se soluciona haciendo que los niños lean en voz alta escritos cuyo contenido conocen aunque no los hayan leído previamente –por ejemplo, leyendo cuentos que conocen por tradición oral–. El problema estriba en que cuando esos textos y esos tipos de lectura se generalizan o se hacen exclusivos, los alumnos pueden ir construyendo una idea bas-

tante pintoresca acerca de la lectura: leer es decir en voz alta lo que está escrito en libros cuyo contenido ya conocíamos antes de empezar a leer. Probablemente, para usted, que es un lector experto, la lectura es una cosa bien distinta.

En cualquier caso, la lectura en voz alta es sólo un tipo de lectura, que permite cubrir algunas necesidades, objetivos o finalidades de lectura. La «preparación» de la lectura en voz alta, permitiendo que los niños hagan una primera lectura individual y silenciosa, previa a la oralización, es un recurso que a mi juicio debería ser utilizado.

Leer para dar cuenta de que se ha comprendido

Aunque cuando nos enfrentamos a un texto siempre estamos motivados por algún propósito, y éste suele implicar la comprensión total o parcial del texto leído, un uso escolar de la lectura, por otra parte muy extendido, consiste en que los alumnos y las alumnas deban dar cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo, o a través de cualquier otra técnica.

Es comprensible que los maestros y profesores procedan a evaluar si la comprensión ha tenido lugar, puesto que ésta constituye un objetivo que desean alcanzar. Sin embargo, como podremos analizar con detalle en el capítulo 7, cuando hablemos de las estrategias «después de la lectura», no es seguro que mediante una serie de preguntas/respuestas pueda evaluarse el hecho de la comprensión del lector. Algunas investigaciones (Rapahel, 1982; Winograd y Pearson, 1980) muestran que es posible responder preguntas de un texto sin haberlo comprendido globalmente.

Para lo que nos concierne en este apartado, hay que señalar que cuando la secuencia lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se generalizan también para los alumnos unos objetivos de lectura: leer para poder responder luego unas preguntas que planteará el profesor. Según las características de éstas –por ejemplo, si afectan a detalles del texto, a aspectos periféricos–, dicho objetivo puede entrar en abierta contradicción con el de construir un significado del texto, que paradójicamente es el objetivo que se pretende evaluar.

No estoy afirmando que no sea útil una secuencia como la descrita; simplemente quiero llamar la atención sobre el hecho de que requiere ser convenientemente planificada, y que, aun así, nos permite trabajar solamente determinados objetivos y aspectos de la lectura.

Una visión amplia de la lectura, y un objetivo general que consista en formar buenos lectores no sólo para el marco de la escuela, sino para la vida, exige mayor diversificación en los propósitos que la guían, en las actividades que la promueven y en los textos que se utilizan como medio para fomentarla.

Tres consideraciones para terminar.

- En primer lugar, en este apartado he señalado diferentes finalidades para la lectura; como es obvio, dentro de cada una de las categorías cabe una gran variedad de objetivos más concretos, que deben ser comprendidos por el lector, es decir, que en la situación de enseñanza deben ser acordados con él.
- En segundo lugar, como habrá usted percibido, al hablar de objetivos hemos hecho referencia, aunque de forma tangencial, al tema de los tipos de textos (ver capítulo 4). Es lógico que sea así, puesto que los diversos objetivos

suelen aplicarse mejor a unos textos que a otros, y, por otra parte, si tiene sentido leer distintos textos en la escuela es porque ello nos facilita el trabajo de determinados objetivos, que permiten aprender los distintos usos de la lectura. Sin embargo, no debería desprenderse de ello una asimilación total entre tipos de lectura/tipos de texto.

Aunque la literatura sea el tipo de texto ideal para experimentar el placer de leer, algunas personas disfrutan enormemente cuando encuentran un texto científico que les hace pensar. Y aunque lea usted una receta de cocina para seguirla y realizarla, esta lectura puede ir precedida de otra lectura mucho más selectiva (como la reseñada en el primer párrafo: buscar una información concreta) que le lleve a desechar aquellas recetas que requieren de la técnica del «baño de María»; o bien que su decisión vaya precedida de una lectura para buscar información general, que le habrá dado una visión general acerca de los distintos helados que podría preparar como postre.

- En tercer lugar, quiero recordar que siempre es necesario leer con algún propósito, y que el desarrollo de la actividad de lectura debe ser consecuente con dicho propósito. Si se lee por leer, no es adecuado andar luego planteando preguntas sobre lo leído –¿se imagina usted que eso le sucediera de forma sistemática después de ojear el periódico?–. Si luego hay que hacer un resumen de lo leído, los alumnos se beneficiarán de saberlo, porque van a leer de forma diferente. Claro que para hacer un resumen habrá que enseñarles, además, cómo se hacen...; de eso trataremos en otro capítulo.
- Por último, es necesario tener en cuenta que el propósito de enseñar a los niños a leer con distintos objetivos es que a la larga ellos mismos sean capaces de proponerse objetivos de lectura que les interesen y que sean adecuados. La enseñanza sería muy poco útil si, al desaparecer el maestro, lo aprendido no se pudiera usar. Conviene reflexionar sobre ello, pues si estamos de acuerdo en que en la escuela, el objetivo principal –la mayoría de las veces implícito– que preside las tareas de lectura es «contestar preguntas sobre el texto leído», y estamos de acuerdo también en que esta habilidad tiene pocas posibilidades de ser actualizada en situaciones habituales de lectura, no es de extrañar que lo que aprenden los niños en la escuela respecto de la lectura se circunscriba a algunos de los usos que aquella fomenta, y que su funcionalidad fuera de ella se vea muy mermada.

Activar el conocimiento previo: ¿qué sé yo acerca de este texto?

Lea, por favor, los siguientes ejemplos, extraídos de tres clases de segundo curso del primer ciclo de primaria. En las tres se utiliza el mismo libro para la lectura, aunque el texto es distinto en cada ocasión. En el primer ejemplo, se transcribe un fragmento de la tercera sesión en que los niños están leyendo –una parte cada día– el mismo texto. Los dos siguientes muestran lo que ocurre cuando se inicia un texto.

(Los niños están realizando un trabajo, relacionado con el libro de fichas, para saber qué es la planta del pie. Hay bastante ruido en el aula. M. (la maestra) pregunta quién no ha acabado la tarea, y algunos niños levantan la mano. M. indica que ya la acabarán después. Intenta poner orden, pide que escuchen, que no griten.)

M.: Oye... oye... por favor... empezar a leer... empezar... Empezar a leer bajito la 67... a continuación de lo que leímos ayer.

(Tras algunas intervenciones dirigidas a que los niños abran el libro por la página señalada, empieza a leer cada niño dos rayas del texto.) (C-3)

(M. Indica a los niños que van a hacer lenguaje.)

M.: Bien... como ya habíamos terminado el cuento... ¿qué cuento habíamos terminado, Eva?

Eva: El de Caperucita.

M.: El de Caperucita Roja. Hoy vamos a empezar un cuento nuevo.

Niños: El de los cerditos.

M.: El de Los tres cerditos. Vale, ahora nada más vamos a escuchar. Vamos ha escuchar... seguro que todos o casi todos -Mari Carmen, siéntate bien, por favor- nos sabemos el cuento de los tres cerditos, pero escuchadlo bien porque hay cosas que yo os voy a decir y que vosotros no habéis oído o no os acordáis, y después voy a hacer preguntas del cuento. ¿Queda entendido? Vale, pues ahora vamos ha empezar. Todos callados, ¿de acuerdo?

(M. Explica el cuento.)

(A-1)

(M. Está escribiendo la fecha en al pizarra, siguiendo el dictado de los niños.)

M.: Vamos a ver, sacad el libro de lectura y el libro de trabajo.

(Los niños los ponen encima de la mesa.)

M.: El cuento de Garbancito, más o menos conocemos todos de qué trata... ¿Quién explicaría un poco lo más importante del cuento, o lo más divertido, qué pasa con éste que se llama Garbancito? José, a ver, cuéntalo tú.

(José no responde. Otros niños levantan la mano. M. le indica a uno que lo explique.)

Niño 1: Que Garbancito nació muy pequeño y lo que pasa es que cuando... cuando iba a comprar, o sea, podían aplastarle, porque la gente no lo podía ver, y cantaba.

M.: ¿Y qué más?... ¿Quién sigue?... ¿Nadie más?... A ver, continúa (al mismo niño).

Niño 1: Entonces, cuando iba a la tienda, entonces la de la tienda no le veía y se subió a la mesa... y cuando fue Garbancito a su padre a llevarle la comida fue cuando se escondió en la col, vino la vaca, se comió la col y al Garbancito. Luego la madre le dio más coles a la vaca y se tiró un pedo y salió el Garbancito.

M.: Esto más o menos es el cuento de Garbancito. Hoy, entonces cada uno con su libro de lectura...

Niños: ¿Qué página?

M.: Yo os diré la página. Van a ser cuatro páginas, ¿eh? La 35, 35, 36 y 37 del libro de lectura... mirad lo que hay que hacer ahora. Olvidaros por ahora del libro de trabajo. Solamente el libro de lectura... lo vamos a leer, pero como que estamos en la biblioteca. O sea, cada uno tiene que leerlo olvidándose de que tiene boca, solamente...

Niño: ¡La cabeza!

M.: Con la cabeza, intentando darse cuenta de lo que dice el cuento, ¿eh?, lo más importante. Otra cosa que tenéis que hacer, sin apretar en el libro es, aquellas palabras que no sabéis lo que quieren decir, que no entendéis lo que quieren decir, las... les hacéis una rayita debajo, las subrayáis, y después, ya cuando lo acabemos todos de leer, preguntamos y buscamos lo que quiere decir si lo sabemos. Estar todos muy atentos porque luego hago yo preguntas, ¿vale?

(Los niños empiezan a leer en silencio, y subrayan algunas palabras. Preguntan a M. las que no saben leer.) (B-1)

Como podrá comprobar, suceden cosas distintas en las tres clases. Las diferencias residen, por supuesto, en el estilo o forma de hacer de cada maestro, y también, si atendemos a lo que aquí nos interesa, al grado de explicación de los objetivos de lectura que se les plantea a los niños (lo que ilustra lo que veíamos en el apartado «¿Para qué voy a leer?») y a los recursos que se utilizan para ayudar a los niños a actualizar el conocimiento previo que les va a ser útil para entender el texto que tienen delante. Le puede parecer paradójico que para ejemplificar este último aspecto ofrezca fragmentos en los que los niños *ya conocen de antemano el contenido del texto que van a leer*. Luego revisaremos otros casos en que eso no ocurre, pero vale la pena que tenga en cuenta que hacer leer lo que ya se conoce es una práctica muy extendida. En cualquier caso, pasan cosas diferentes.

Así, en el ejemplo C-3, la única referencia que puede ayudar a los niños es la frase «a continuación de lo que leíamos ayer». La maestra ya había explicado el cuento a los niños en una sesión anterior, y se limita en las siguientes sesiones a señalar la página que corresponde.

Los dos ejemplos siguientes son también distintos. En ambos casos, los profesores dan por su puesto que los niños conocen los cuentos que van a leer, pero su actuación es muy diferente. Mientras que en A-1 la maestra explica con todo detalle el cuento –aproximadamente durante nueve minutos–, y tiene que hacer grandes esfuerzos para que los niños no la interrumpen, en el ejemplo B-1 el profesor pide a un niño que explique lo que sabe del cuento, con lo que los demás –si no la tenían ya– adquieren una información general acerca del mismo. Además, mientras que en A-1 el resto de la sesión se dedica a una secuencia preguntas/respuestas sobre lo explicado, en la B-1 se da una actividad de lectura silenciosa, seguida de otra en la que se clarifican las dudas que los niños encontraron. La sesión se cierra también con las habituales preguntas.

El tema del conocimiento previo es de gran importancia en este libro. De hecho, si usted no poseyera el conocimiento pertinente, no podría entenderlo, interpretarlo, criticarlo, utilizarlo, recomendarlo, desecharlo, etc. Pero si ya conoce todo lo que le voy a contando, o bien se aburre notablemente o bien tiene un gran espíritu de sa-

crificio, porque la gracia no estriba en saber lo que dice el texto, sino en saber lo necesario para saber más a partir del texto. Cuando un escrito ya es conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo.

Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado. Si ello no ocurre, y manteniéndonos ante un texto razonablemente redactado, puede ser debido a tres tipos de motivos (Baker y Brown, 1984):

- Puede ser que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto. Es lo que nos ocurre a los inexpertos cuando intentamos entender un documento legal enrevesado. En estos casos, o bien nos hacemos con el conocimiento necesario, o bien abandonamos el texto (o consultamos con un abogado).
- Puede ocurrir que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él. Por ejemplo, si usted lee el siguiente título:

«Características y funciones del epítome»

es posible que no sepa qué cosas de las que ya sabe le pueden ir bien para afrontar lo que se le avecina. Si previamente alguien le explica que le va a pasar un texto que tiene que ver con una teoría que pretende ofrecer criterios para secuenciar los contenidos de la enseñanza, va a poder aportar al texto lo poco o lo mucho que conozca sobre el tema, no de los epítomes, sino de la secuenciación, de los contenidos escolares, etc.

- Por último, puede ocurrir que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor. Winograd (1985) señaló que las dificultades que según muchos profesores encuentran algunos alumnos para dilucidar la idea principal de un texto remite a que lo que ellos consideran esencial es distinto a lo que desde un punto de vista adulto –que puede incluir también el del autor– se considera fundamental.

Por ejemplo, en el caso A-1, tras la explicación de la maestra, ningún niño considera que lo más importante del cuento de los tres cerditos es la idea de que quien trabaja bien, y hace una casa fuerte, se beneficia de su trabajo, mientras que los que se dedican a cantar y a bailar después de hacerse una casita con cualquier cosa, en cuanto llega el lobo tienen verdaderos problemas. Por el contrario, lo que los niños encuentran más importante son varias cosas –para cada uno, una diferente–: que los cerditos no tengan comida, que el lobo sea demasiado grande para pasar por la chimenea, que la paja de la primera casita no aguante nada. Un niño llega a exasperar a la maestra preguntando insistentemente porque los cerditos se comen al lobo y no dejan participar del festín a la madre, que se quedó olvidada en la primera página del cuento.

En definitiva, parece necesario que ante la lectura, en la escuela, el profesor se plantee con qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que prevea que éste no va

a ser homogéneo. Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias..., por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee. Por lo demás, si la previsión del profesor es que un texto queda demasiado alejado de las posibilidades de los niños, tal vez deba pensar en sustituirlo o bien en articular algún tipo de enseñanza que les proporcione lo que necesitan. En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlo. En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado, aunque no hay ningún inconveniente en proceder a todo ello en un estilo más o menos informal.

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer

Se trata no tanto de explicar el contenido, como de indicarles a los alumnos su temática, intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa. Por ejemplo, si se va a leer un texto relacionado con los eclipses solares, el profesor puede aprovecharse del hecho de que buena parte de sus alumnos habrán visto por televisión el eclipse ocurrido en México en julio de 1991.

Puede considerarse que informar a los alumnos sobre el tipo de texto –o superestructura textual– que van a leer es también un medio de proporcionarles conocimientos que les van a resultar útiles para su tarea; como vimos en el capítulo anterior, saber que vamos a leer un cuento, un texto expositivo, una noticia o unas instrucciones nos permite situarnos ante la lectura. Por ejemplo, esta información va a orientar a los alumnos acerca de si se trata de un contenido real o de ficción; si nos informa de algo que ha sucedido recientemente o por si lo contrario describe hechos del pasado; si nos va a exponer determinados conceptos; si nos va a ayudar a saber cómo hacer algo.

En cierto sentido, cuando el profesor intenta dar algunas pistas a sus alumnos para abordar el texto, lo que hace se asemeja bastante a lo que Edwards y Mercer (1988) denominan «construir contextos mentales compartidos» para referirse a aquello que los participantes en una tarea o conversación comparten acerca de ella, y que puede asegurar una comprensión compartida al menos en sus rasgos generales. Al combinar esta información con los requerimientos –objetivos que se pretenden– de la lectura, el alumno lector posee, antes de iniciarla, un esquema o plan de lectura que le dice qué tiene que hacer con ella y qué sabe él y qué no sabe acerca de lo que va a leer.

2. Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo

Aunque variará mucho en función del texto que se trate de leer, el maestro puede hacer ver a los niños y niñas que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, los subtítulos, las enumeraciones (ya sea del tipo 1, 2,... o bien «En primer lugar... En segundo lugar...»), los subrayados, los cambios de letra, palabras clave y expresiones del tipo «La idea fundamental que se pretende transmitir...», «Un ejemplo de lo que se quiere decir...», «Los aspectos que se desarrollarán...», las intro-

ducciones y los resúmenes... etc., son aspectos que les ayudarán a saber de qué trata el texto.

En cada caso se tomarán los índices que se consideren más oportunos y puede ser de gran utilidad establecer una discusión sobre lo que el grupo sabe ya del texto. Esta estrategia se solapa con la que expongo a continuación, y con la que se dirige a la formulación de predicciones sobre el texto. Esto no es ningún problema; lo que se expone en este apartado, como en el resto del libro, son ideas que, contextualizadas en cada caso concreto, pueden ser útiles para fomentar la comprensión del texto, organizadas según una lógica –planteamiento general, estrategias antes, durante y después de la lectura–. No estamos ante un manual de instrucciones que haya de seguir «de pe a pa», ni en el que cada paso tenga valor tomado aisladamente.

3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema

Se trata aquí de sustituir la explicación del profesor que se proponía en el punto 1 por la de los alumnos. Esta explicación será tanto más útil cuanto más habituales sean en la clase las actividades que se proponen en 1 y 2, que funcionarán como modelos para la actuación de los niños y las niñas.

Es habitual que los alumnos, sobre todo si son pequeños, expliquen aspectos o experiencias propias sobre el tema cuya relación puede ser muy evidente para ellos, pero difícil de establecer para el resto de los mortales. El siguiente ejemplo está tomado de una clase de primer curso de tercer ciclo de primaria en la que los niños y la maestra, antes de leer un texto titulado *Los medios de transporte*, exponen sus conocimientos acerca del tema:

(Las últimas intervenciones han intentado establecer las diferencias entre los autobuses y los autocares. Eva pide hablar con insistencia.)

Eva: Que... cuando van por ejemplo de excursión, como van los niños, ¿no?, cuando van a ver algún sitio, van de dos en dos, porque sino se pueden perder.

M.: (aparentemente sorprendida): A ver, Eva, dime qué relación guarda con lo que estamos tratando el hecho que los niños vayan de dos en dos para no perderse.

Eva: (No contesta.)

M.: A ver, seguimos... Cristina.

Cristina: Que yo... que yo, bueno y mi padre, fuimos un poco lejos y allí hay un campo y paseamos por allí, y entonces nos resbaló el coche y ¡de poco nos caímos a un barranco!... Y que de estos automóviles que hemos dicho, el que hace más ruido es la moto, y los que tienen cuatro ruedas son el coche, el carro y el patinete... Dos ruedas... mmm... dos ruedas tienen la moto y la bici.

(B-1. Experiencias)

En este fragmento puede observarse que Eva y Cristina no pueden resistir la tentación de explicar algunas experiencias o preocupaciones que les sugieren «Los medios de transporte»; Cristina parece darse cuenta de que tiene que decir algo más relacionado con esos medios y entonces describe algunas de sus características. Dado que secuencias parecidas a la expuesta se dan con frecuencia cuando se deja que los

alumnos hablen, (y esto es fundamental para que asuman un papel activo en su aprendizaje) es importante el papel del profesor para reconducir las informaciones y centrarlas alrededor del tema que nos ocupa.

Cooper (1990) señala que la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, pero simultáneamente advierte del peligro de que si no es acertadamente conducida, puede desviar de la temática o aspectos principales de la lectura, cansar a los alumnos o no proporcionarles organizadores claros. En opinión de este autor, que comparto, es fundamental que tras la discusión –breve y centrada–, se sinteticen los aspectos más relevantes, que ayudarán a los niños a afrontar el texto.

Establecer predicciones sobre el texto

Aunque toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto, nos vamos a ocupar aquí de las predicciones que es posible establecer antes de la lectura. Para establecer predicciones nos basamos en los mismos aspectos del texto que antes hemos retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por su puesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.

Transcribo a continuación un fragmento de una sesión de lectura de una clase de primer curso de ciclo medio de primaria en la que los niños van a leer un texto titulado «Las sopas de ajo». *(A propósito, sin mirar más abajo, ¿qué piensa usted que va a encontrar en ese texto? ¿De qué va a hablar? Vea luego si sus predicciones se cumplen.)*

(Los niños tienen el libro abierto todos por la misma página.)

M.: A ver... escuchad un momento. Aún no lo empezamos a leer. No empezamos a leer porque antes tenemos que pensar un poco mirando sólo el título, ¿eh? A ver... si miramos el título... este título de «las sopas de ajo»... ¿de qué nos hablará esta historia?

Varios niños: ¡De una sopa de ajo! (Algunos hacen muestras de asco.)

M.: De una sopa de ajo que no sabemos de quien será ni qué pasa, ni nada... ¿Y si miramos el dibujo? Mirando el dibujo...

(Muchos niños empiezan a hablar simultáneamente. M. impone silencio y pide a una niña su opinión.)

Marta: Pues hablará... de un señor y una señora que viven en una masía y que...

M.: ¿Y qué? ¿Qué comen? ¿Pollo a la cazuela?

Marta: ¡Nooo! Comen sopa de ajo.

M.: Puede ser... no lo sabemos, ¿eh? A ver David.

David: Un señor que vive en una casa de una señora y la señora le prepara sopa de ajo.

M.: También puede ser...

Otro niño: Unos señores que son viejos y que casi siempre van comiendo sopas de ajo y tienen una masía.

M.: Puede ser. No lo sabemos. ¿A alguien se le ocurre otra cosa que pueda ser esto? A ver, di.
Una niña: Un matrimonio que viven en una casa de payés y que normalmente toman ajos.
M.: Bueno, esto es lo que nos parece viendo el título y el dibujo. Pues ahora, en silencio, todos lo leéis y a ver si es verdad que toman sopas de ajo. Primero lo leeremos una vez cada uno entero, y luego en voz alta a ver si es verdad que todo esto que hemos dicho pasa en esta historia.

(Los niños leen el texto en silencio.)

¿Qué tal? ¿Sus predicciones se parecían a las que formularon los niños? ¿Se ajustaban al contenido de la historia? Volveremos a hablar del tema de las predicciones en el curso de la lectura en el capítulo siguiente. Por el momento, me gustaría hacer unos breves comentarios respecto el ejemplo que acaba usted de leer.

En primer lugar, y aunque desgraciadamente el ambiente de una clase es muy difícil de describir en un ejemplo tan concreto como este, destaca el hecho de que los niños y niñas se arriesgan a formular sus predicciones abiertamente. Esto es muy importante. Formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, pues por definición no implican exactitud de lo predicho o formulado. Para correr riesgos es necesario estar seguros de que se pueden correr, es decir, de que uno no va a ser sancionado por aventurarse. Pero por otra parte, el ejemplo ilustra que las predicciones que hacen los alumnos y las alumnas nunca son absurdas, es decir, que con la información disponible –título e ilustraciones– formulan unas expectativas que, aunque no se cumplen, bien podrían cumplirse; es decir, que aunque no son exactas, sí son ajustadas.

Un segundo aspecto que quería resaltar tiene a la maestra como protagonista. ¿Se ha fijado en lo que hace? No se limita a suscitar las predicciones de los niños; además, todo el tiempo les hace ser que son eso, predicciones, que pueden ser, pero que no se sabe, *en este momento*, si las cosas son como las imagina el grupo o de otro modo. Por eso, cuando induce a los alumnos a leer, les indica que «*con la lectura van a ver si es cierto todo lo que han dicho*». Ahí les da un objetivo claro, y contribuye a convertir en significativa la actividad que van a realizar los niños. Esto es bastante diferente de «*leed la página 36*», ¿no cree?

El último comentario concierne a los niños, y se desprende directamente de lo anterior. En esta secuencia, los niños devienen protagonistas de la actividad de lectura, no sólo porque leen, sino porque hacen de la lectura algo suyo –qué pienso yo, hasta qué punto mi opinión es correcta–. Aprenden que sus aportaciones son necesarias para la lectura, y ven en ésta un medio para conocer la historia y para verificar sus propias predicciones.

Las predicciones pueden suscitarse ante cualquier texto. Cuando nos encontramos con una narración o con una poesía puede ser más difícil ajustarlas al contenido real, y por ello es importante ayudar a los niños a utilizar simultáneamente distintos índices –títulos, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, etc.– así como los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resolución. Considero fundamental trabajar esta estrategia con otros tipos de texto, como por ejemplo la noticia. A diferencia de lo que ocurre con los textos narrativos, los titulares de las noticias suelen ajustarse perfectamente al contenido al que sirven de encabezamien-

to, y proporcionan en general bastante información sobre él (aunque con alumnos mayores pueden trabajarse también titulares sensacionalistas, como medio para adquirir una lectura crítica). Los alumnos verán cómo a partir del titular sus expectativas suelen cumplirse, total o parcialmente, lo que contribuye a que adquieran seguridad.

Otro caso lo constituyen los textos expositivos (es decir, las distintas estructuras expositivas que veíamos en el capítulo anterior). Los títulos, ahí, no suelen llamar a engaño, pero muchas veces resultan de difícil comprensión para los niños. No es casualidad. En no pocas ocasiones, un texto expositivo nos introduce en un tema para nosotros desconocido (recuerde el caso de «Características y funciones del epitome»). Con todo, es bueno que los alumnos reflexionen sobre dichos títulos, pues ello les da ocasión no sólo de saber lo que saben, sino también aquello que no conocen, y les permite orientar la actividad de lectura.

En estos textos, en los que suelen ser frecuentes los subtítulos para apartados, los subrayados y cambios de letra, las enumeraciones y las expresiones que se utilizan para marcar aquello de lo que se va a tratar (recuerde las claves que identificábamos en los cinco tipos de estructuras expositivas), las predicciones de los alumnos no deberían limitarse a los títulos, sino tener en cuenta todos estos índices como medio para predecir y para actualizar el conocimiento previo necesario. Para cerrar este apartado, reproduzco el título y los subtítulos de un capítulo de una enciclopedia temática que dedica uno de sus libros a «La modernización de Barcelona»*.

2. Barcelona: de la Ciudadela a los Juegos Olímpicos.
La Ciudadela y la ciudad tradicional (siglo XVIII).
Las reformas de la ciudad tradicional (primer tercio del s. XIX).
La demolición de las murallas (1841-1856).
El Plan Cerdà y los proyectos de una gran ciudad.
La construcción del Ensanche y los equipamientos urbanos.
Sexenio revolucionario y parque de la Ciudadela.
La conexión entre Barcelona y los pueblos del Plan.
La exposición Universal de Barcelona del 1888.
De la agregación de los pueblos del Plan a los Juegos Olímpicos del año 1992.

Como puede comprobarse, sólo con la lectura del título y los subtítulos puede hacerse una idea de lo que va a encontrar en el texto, idea que incluye tanto una delimitación temporal como una primera cronología. A partir de estos enunciados, pueden formularse algunas predicciones; por ejemplo:

- En el texto se va a explicar cómo eran las murallas.
- En la Ciudadela no siempre ha existido el parque Zoológico (en la actualidad, se encuentra ubicado en el parque que lleva aquel nombre).

* Adaptado al castellano de la edición original en catalán.
BOLADERAS, J.; FARRÁS, P.; MESTRE, J. (1990): *L'Exposició Universal de 1888. La modernització de Barcelona*. Barcelona. Graó (BC núm. 44).

- En Barcelona hubo una revolución.
- Se implantaron líneas de transporte para conectar Barcelona con otros pueblos.
- Etcétera.

Por otra parte, mediante la información que se proporciona, podemos ver algunos de los hitos más importantes acerca de la modernización de la ciudad en el período de que se trata, y a la vez nos hacemos conscientes de que sabemos cosas acerca de algunos y desconocemos otras. Esto nos puede llevar a la estrategia que describo a continuación.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

En general, en las escuelas y centros docentes, se habla mucho (unos dos tercios del tiempo), los profesores tienen a su cargo otros dos tercios del habla; finalmente, dos tercios de ésta están compuestos por preguntas y explicaciones (es lo que se llama «regla de los dos tercios» citado en Edwards y Mercer, 1988). Atendiendo a esta regla y a lo que nos indican distintas investigaciones sobre la lectura, puede afirmarse que en su enseñanza los profesores dedican la mayor parte de sus intervenciones a formular preguntas a sus alumnos, y éstos, lógicamente, se dedican a responderlas, o al menos a intentarlo. Sin embargo, alguien que asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje es alguien que no se limita a contestar las preguntas que se le plantean, sino que también puede interrogar y interrogarse él mismo.

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Además, así se dotan de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer. El profesor, por su parte, puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación.

En general, las preguntas que pueden sugerirse acerca de un texto guardan estrecha relación con las hipótesis que pueden generarse sobre él y viceversa. Si las considero en un apartado distinto es por el hecho de que no son asimilables. Por ejemplo, en el fragmento sobre «Las sopas de ajo», cada una de las predicciones sugiere la pregunta acerca de si esa predicción se cumple o no; pero también podemos formularnos otro tipo de preguntas: ¿Va a proporcionarse en el texto, además de la historia, la receta que se utiliza para hacer sopas de ajos? ¿Ocurre toda la historia en la casa de payés?

Puede ser útil que a partir de las predicciones, e incluso al margen de ellas, se planteen algunas preguntas concretas a las que se quisiera encontrar respuesta mediante la lectura. Cassidy y Baumann (1989) afirman que estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión. Es importante que se tenga en cuenta que las preguntas que puedan generarse deben re-

sultar acordes con el objetivo general que preside la lectura del texto. Si lo que interesa es una comprensión general del texto, los interrogantes no deberían dirigirse a detalles o informaciones precisas, al menos en un primer momento. Nada impide que una vez que se ha conseguido el primer objetivo puedan plantearse otros nuevos.

A este respecto, conviene resaltar que la propia superestructura de los textos (el hecho de que se trate de una narración o de una exposición en sus distintas modalidades) y su organización ofrecen una serie de pistas que pueden ayudar a formular y a enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto. Voy a considerar «pregunta pertinente» aquella que conduce a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental (según los objetivos con que se aborde). Numerosas investigaciones (Beck y otros, 1979; citados por Pearson y Gallagher, 1983) han constatado que las preguntas que se dirigen a los profesores o las que plantean los materiales y guías didácticas suelen enfocar indistintamente aspectos esenciales y detalles poco importantes sin observar ninguna progresión. Este hecho, según los autores, es responsable de que los niños no aprendan estrategias que les ayuden a desbrozar los textos en función de criterios de importancia (*la idea principal*; ver capítulo 7).

Sin embargo, la organización interna de un texto ofrece algunas claves que permiten establecer un conjunto de cuestiones cuya respuesta ayuda a construir el significado del texto. Cooper (1990), a partir de los elementos del texto narrativo, sugiere los siguientes interrogantes:

«Escenario

¿Dónde ocurre esta historia?

¿En qué época tiene lugar esta historia?

Personajes

¿De qué trata la historia?

¿Cuáles eran los personajes de la historia?

¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia?

Problema

¿Tenían algún problema los personajes de la historia (personas/animales)?

¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?

Al escuchar esta historia ¿qué os parece que pretendían los personajes?

Acción

¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?

Resolución

¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?

Tema

¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?

¿Qué lecciones pueden extraerse de esta historia?» (Cooper, 1990; p. 343)

Por su puesto, las preguntas concretas pueden variar; lo importante es que afecten a los componentes esenciales del texto. Cuando se trate de un texto expositivo, también su organización permite orientar en cuanto a la información que va a aportar y, en consecuencia, ayuda a que las cuestiones que previamente a la lectura se formulen afecten a su contenido esencial.

Ante un texto fundamentalmente descriptivo, las preguntas pertinentes irán orientadas hacia los aspectos que el autor informa respecto del tema que describe. En los restantes tipos de texto (agrupador, causal, aclaratorio y comparativo), los indicadores y palabras clave ofrecen pistas para orientar la comprensión y para generar preguntas pertinentes con relación a ellos. Así, en un texto de tipo agrupador, nos preguntaremos cuáles son las funciones, características, rasgos, etc., que en él se exponen acerca del tema. Cuando se trate de un texto causa/efecto, los interrogantes se referirán a los hechos o problemas que se presenten en el texto y en los efectos que producen. En un escrito aclaratorio, deberemos preguntarnos por los problemas que plantea y por las soluciones que se brindan. Por último, una exposición comparativa nos conducirá a interrogarnos sobre las semejanzas y diferencias entre hechos o conceptos que se exponen en el texto.

Si plantease algunas preguntas sobre lo que se va leer ayuda a mejorar la comprensión –de hecho, siempre nos planteamos alguna pregunta, aunque sea inconscientemente o tan general como «¿me va a gustar?»–, esta estrategia es fundamental cuando lo que se pretende es aprender a partir de la lectura de textos. Por ejemplo, el índice del capítulo sobre «La modernización de Barcelona», que antes veíamos que nos informa acerca del contenido que vamos a encontrar –lo que contribuye a que activemos nuestros conocimientos sobre él–, nos permite hacer algunas predicciones como las mencionadas, y a la vez puede ser que nos plantee determinadas preguntas: ¿Qué ocurrió concretamente en el denominado «sexenio revolucionario»? ¿Hasta qué punto el Ensanche que tenemos hoy es como el que se había planteado? ¿Qué supuso la Exposición Universal de 1888 para una ciudad como Barcelona? ¿En qué puede parecerse y en qué no a la que puede suponer para Sevilla la Expo 92? Muchas de estas preguntas van a ser inducidas por el profesor o cuando menos negociadas con los alumnos; es importante que los puedan plantearlas, que sean recogidas, y si es necesario, reconvertidas, para que funcionen como retos para los que estudiar y comprender constituyan medios que permitan afrontarlos.

Para lograr este objetivo, como cualquier otro relacionado con la comprensión de lo que se lee, es necesario que los alumnos escuchen y comprendan las preguntas que se plantean sus profesores ante los distintos escritos que tratan de leer, y que constaten que la lectura permite responderlas. De forma paulatina, ellos podrán plantear sus propios interrogantes, lo que significa autodirigir su lectura de manera eficaz. Se darán cuenta, además, de que distintos textos sugieren distintos interrogantes a distintas personas, lo que contribuye a que comprendan adecuadamente tanto la importancia de los textos –y el hecho de que diferentes estructuras textuales contienen informaciones diversas– como la importancia del lector, de su papel activo ante la lectura y de todo lo que ella aporta (conocimientos, expectativas, interrogantes, etc.).

Por último, déjeme apuntar todavía que generar preguntas sobre el texto es una estrategia que puede practicarse a muy distintos niveles de lectura –como, por otra parte, ocurre con casi todas ellas–. Se puede fomentar la comprensión de narraciones enseñando a los niños a quienes se les leen (porque todavía no saben leerlas ellos) a centrar su atención en las cuestiones fundamentales, como sugería Cooper (1990), en la dirección de las «actividades de escucha estructurada» propuestas por Choate y

Rakes (1989). Se puede utilizar, también con niños pequeños, textos expositivos, ilustrados, adecuados a su nivel que les familiaricen desde el inicio con la diversidad que caracteriza el universo de lo escrito, y con la multiplicidad de estrategia de que disponemos los lectores expertos para construir significados adecuados.

Conclusión

En este capítulo he intentado explicar aquello que puede hacerse antes de la lectura para mejorar la comprensión de los niños y de las niñas. Me gustaría ahora reflexionar brevemente sobre algunos aspectos relacionados con este tema.

Las estrategias revisadas –motivar a los niños, dotarles de objetivos de lectura, actualizar su conocimiento previo, ayudarles a formular predicciones, fomentar sus interrogantes– se encuentran, como ya habrá visto, estrechamente relacionados, de tal modo que unas suelen llevar a las otras. De hecho, lo natural es que cuando se presenta un texto y se tiene la intención de hacer un trabajo previo sobre él, aparezcan mezclas, sin que a veces se esté muy seguro de si se están planteando interrogantes o formulando predicciones.

En mi opinión, esto no debería suponer ningún problema. Lo fundamental es entender *para qué* se enseñan estas estrategias, u otras, lo que conduce a su uso racional, a que se las vea como medios más que como fines, y a la progresiva interiorización y utilización autónoma por parte de los alumnos. Aunque ya lo he dicho otras veces, déjeme insistir sobre la necesidad de ubicarlas y contextualizarlas en cada situación concreta, y en el rechazo de considerar que se trata de una secuencia fija, estática, que fuera necesario aplicar.

Con relación al alumno, todo lo que pueda hacerse antes de la lectura tiene la finalidad de:

- Suscitar la necesidad de leer, ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés.
- Convertirle en todo momento en un *lector activo*, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura (después veremos que también durante ella y después de ella), aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes.

Por lo que se refiere al proceso mismo en que las estrategias «antes de la lectura» se actualizan, vale la pena recordar lo que dijimos en el capítulo 4 respecto de su enseñanza. Creo que considerar dicho proceso como algo compartido entre el profesor y los alumnos –y entre los alumnos– es la única posibilidad que se ofrece para que la enseñanza de estrategias sea significativamente comprendida por los alumnos, y por lo tanto funcional para ellos. Diversificar situaciones, de tal modo que permitan que tanto el profesor como los alumnos hagan sus aportaciones a la lectura, que puedan negociar los objetivos que con esta pretenden conseguir, pero sin olvidar que ésto requiere que el propio profesor «enseñe su proceso» a los alumnos, es una con-

dición para que a la larga –o a veces, sorprendentemente a la corta– los alumnos puedan asumir aquel papel activo de que antes hablábamos.

Si leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, antes de la lectura (antes de que sepan leer y antes de que empiecen a hacerlo cuando ya saben) podemos enseñar a los alumnos estrategias para que esa interacción sea lo más fructífera posible. Lo que pretendía este capítulo, sin ánimo de exhaustividad, era facilitar el análisis y la comprensión de las distintas posibilidades que tenemos para conseguir este propósito. A usted le toca ahora decidir si se ha conseguido, teniendo en cuenta justamente lo que decía al principio de la frase, que leer y, por su puesto, comprender, es fruto de la interacción entre este texto y su lector.