

El reto de la lectura

En este capítulo expondré mi concepción acerca de la lectura, concepción que no es en absoluto original, sino que comparto con numerosos autores cuyo trabajo de investigación se ubica en este ámbito. Considero necesario exponer mi punto de vista por dos razones principales: porque determina en parte mis ideas acerca de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora y porque creo que el lector de este libro debe poder contrastar su propio punto de vista con el que aquí se presenta. Ello contribuye, sin duda, a clarificar los parámetros de los que partimos y a facilitar la interacción entre lector y autora.

Tras esta exposición, abordaré la función, o mejor, las funciones que tiene la lectura en la educación escolar, centrándome especialmente en la lectura como objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes. Ello dará paso al segundo capítulo, en el que me ocuparé de una forma explícita de las relaciones entre leer, aprender y comprender.

¿Qué es leer?

En otro lugar (Solé, 1987a) he enseñado que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura.

Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto.

Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado); informarse acerca de un determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa);

confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc.

Una nueva implicación que se desprende de la anterior es que la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. Es decir, aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información. Los objetivos de la lectura son, pues, elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender.

Todavía a propósito de las implicaciones de mi primera afirmación respecto de lo que es leer, debo señalar el hecho de que el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado; afortunadamente para los lectores, esa condición suele respetarse. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél. Este aspecto es tratado con mayor profundidad en el capítulo 2.

Pero la variedad no afecta sólo a los lectores, a sus objetivos, conocimientos y experiencias previas. También los textos que leemos son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de información escrita. No encontramos lo mismo en un cuento que en un libro de texto, en un informe de investigación que en una novela policiaca, en una enciclopedia que en un periódico. Cambia el contenido, por supuesto, pero no sólo cambia éste. Las diferentes estructuras textuales –o «superestructuras» (Van Dijk, 1983)– imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información.

Para terminar con esta descripción no exhaustiva de las implicaciones que posee la definición sobre lo que es leer que inicia este apartado, hay que señalar la que me parece fundamental: que salvo para informaciones muy determinadas (un número de teléfono o de cuenta bancaria, una dirección) leer implica comprender el texto escrito. Esto, que hoy nos parece obvio, no siempre ha sido claramente aceptado en las diversas definiciones de la lectura que han ido emergiendo a lo largo de la historia (Venezky, 1984), en las que se detecta una identificación de ésta actividad cognitiva con aspectos de recitado, declamación, pronunciación correcta, etc.

La perspectiva que se adopta en este libro –perspectiva interactiva: Rumelhart, 1977; Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987b; Colomer y Camps, 1991– asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva

Aunque no voy a hablar con detenimiento de los distintos modelos desde los que se ha explicado la lectura, conviene hacer aquí una breve referencia al modelo interactivo. Este modelo supone una síntesis y una integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de lectura. Los investigadores están de acuerdo en considerar que las diferentes explicaciones pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos ascendente *-bottom up-* y descendente *-top down-*.

Para abreviar, en el primero se considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza que se basan en él atribuyen una gran importancia a las habilidades de descodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede descodificarlo en su totalidad. Es un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun el que podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.

El modelo descendente *-top down-* sostiene todo lo contrario: el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará «fijarse» en él para construir una interpretación. El proceso de lectura es, pues, también secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas de enseñanza a que ha dado lugar este modelo han enfatizado el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de descodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura eficaz.

El modelo interactivo, por su parte, no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Simplificando al máximo, el proceso de lectura, en esta perspectiva, vendría a ser el que describo a continuación. Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mudo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en

esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión. (La descripción que he realizado de las tres perspectivas es muy sintética; el lector interesado puede consultar, además, Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987a; Solé, 1987b; Colomer y Camps, 1991.)

La perspectiva en que se sitúa este libro asume que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión (las relaciones entre comprensión y código se analizan con cierto detalle en el capítulo 3). Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión –de comprobación de que la comprensión tiene lugar–.

Predecir, verificar, construir una interpretación

En este apartado voy a hablar del proceso de lectura y de las predicciones que los lectores expertos vamos realizando a medida que leemos, de su verificación y de otras estrategias que aplicamos durante su curso y que conducen a su interpretación. Dichas estrategias son analizadas con detenimiento a lo largo de esta obra, por lo que aquí aparecen sólo para dar cuenta del proceso que como lectores realizamos. Como ocurrirá otras veces a lo largo de este libro, esto puede ser difícil de explicar, pues se trata de un proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba... hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que deseamos leer. Ello significa que preveíamos que iba a suceder o que se iba a explicar algo, y que ese algo no aparece, o bien es sustituido por otra cosa. Aunque tal vez no podamos decir exactamente qué es lo que preveíamos, lo cierto es que alguna previsión deberíamos de tener cuando nos damos cuenta de que ésta no se cumple.

Un buen ejemplo de que predecimos lo encontramos cuando leemos una novela policiaca. Justamente, en ellas el juego del escritor consiste en ofrecer pistas para que vayamos haciendo hipótesis acerca de quién es el asesino... y en ofrecer luego una coartada para nuestro presunto delincuente. A veces, nos hemos dejado llevar tanto por nuestra propia predicción que cuando nos damos cuenta de que es incorrecta necesitamos releer algunas páginas, hasta que encontramos suficiente evidencia para hacernos con otro «malo».

Sin embargo, sería erróneo pensar que sólo establecemos predicciones en las novelas policiacas o en textos narrativos y aun sobre historias completas. Hacemos predicciones sobre cualquier tipo de texto y sobre cualquiera de sus componentes. Para realizarlas nos basamos en la información que nos proporciona el texto, en la que podemos considerar contextual y en nuestro conocimiento sobre la lectura, los textos y el mundo en general. En el ejemplo siguiente, si lee con atención, verá cómo una niña predice lo que va a estar escrito en una frase:

(Se trata de una situación de lectura colectiva. Los niños leen por turnos el párrafo inicial del cuento *Los tres cerditos* del libro de lectura que dice así:

«Éranse una vez tres hermosos cerditos. Su madre era una marrana muy pobre y no podía darles toda la comida que ellos querían [...]». Después de leer algunos niños y reír mucho cada vez que alguien dice «marrana», le toca el turno a M^a José.)

M.: Empieza, M^a José.

M^a José (lee muy rápido): Éranse una vez tres enormes cerditos...

M.: ¿Qué? ¿Cómo?

Otros niños: ¡Noo, noo!

M^a José (un poco más despacio): Éranse una vez tres enormes cerditos...tres enormes cerdos su madre [...].

M.: (la interrumpe): ¿Quieres fijarte bien, por favor? ¡Lee la primera línea!

M^a José: Éranse una vez tres enor... tres hermosos cerditos. Su madre era una... (A-2)

M^a José es buena lectora. Por alguna razón –tal vez las ilustraciones del cuento, tal vez saber que se trataba de cerditos que tenían mucho apetito, tal vez porque no le parecían guapos, tal vez por el hecho de que «enormes» y «hermosos» tienen el mismo sonido inicial– o probablemente por una combinación de esas razones, sustituye una palabra por otra que tiene sentido en el contexto en que la introduce. Su hipótesis de que se trata de cerditos enormes es tan fuerte, que cuando se le indica que comete un error lo corrige de una forma completamente coherente: si son enormes, entonces no serán cerditos, sino cerdos. No se trata, a mi juicio, de un error de descodificación, sino de un hecho muy frecuente en los buenos lectores: a partir de los conocimientos que tenemos y de la información que nos da el texto, aventuramos –predecimos– lo que viene a continuación. Veremos ahora otro ejemplo, bastante distinto al anterior.

(Los niños están resolviendo ejercicios del libro de trabajo de lengua. M., en su mesa, hace leer individualmente a un pequeño grupo de niños. Inés lee un cuento de Blancanieves con bastante dificultad.)

Inés: Y Blancanieves co-rrió por el bos-que hasta que ca-yó mmm u...usasta.

M.: ¿Cómo? Vuelve a leer esta palabra (señala la última que leyó Inés).

Inés: Usas... mmm... ex... exhaus-ta... exhausta.

M.: Exhausta, muy bien. ¿Qué querrá decir exhausta?

Inés: No sé...

M.: A ver, si dice que estuvo corriendo toda la noche por el bosque, ¿qué querrá decir? Mira el dibujo, venga...

Inés (mira el dibujo): Triste...

M.: Más que triste, ¿qué será? cuando Blancanieves ha caminado mucho, mucho tiempo por el bosque...

Inés: ¡Cansada!

M.: Cansada. Muy cansada. Sigue... (B-4)

Contrariamente al caso anterior, Inés tiene todavía bastantes problemas con la lectura. Su profesor intenta leer cotidianamente de forma individual con ella y con algunos de sus compañeros que se encuentran en situación similar. Más adelante analizaremos la actuación del profesor en este ejemplo. Por ahora, lo que interesa es el hecho de que ante una dificultad como la palabra «exhausta», Inés no puede fiarse de su conocimiento previo –constituido en buena parte por lo que ha ido leyendo hasta tropezar con el obstáculo– para hipotetizar lo que puede significar. Es bastante probable que ello ocurra por que no comprende lo que lee, porque está preocupada en este momento por oralizar correctamente, y su atención no puede dirigirse a ambas cosas a la vez.

El ejemplo ayuda a constatar que cuando el proceso de predicción no se realiza, la lectura es muy ineficaz: primero, porque no se comprende; segundo, porque no se sabe que no se comprende. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que Inés hubiera podido continuar leyendo tranquilamente después de decir que «Blancanieves cayó usasta...». Ha sido el profesor quien se ha dado cuenta de su error, quien se lo ha señalado y quien le ha proporcionado una estrategia para corregirlo. Aunque es Inés quien lee, el control de su proceso de lectura se encuentra en manos de su profesor; sólo cuando se produzca un traspaso del control a la niña, su lectura será semejante a la suya o a la mía.

Asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos.

Dicho de otro modo, cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación. Por eso puede considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación.

En el establecimiento de predicciones desempeña un papel importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura. Además, el texto en sí –su superestructura (Van Dijk, 1983; ver capítulo 4)– ayuda a sugerirlas. Así, Collins y Smith (1980) señalan que en las narraciones se encuentran diversas fuentes de predicciones; entre ellas:

- La atribución de características permanentes (guapo, seductor, antipático) o temporales (contento, enfurecido, triste) a los personajes de esas narraciones. Esperamos que alguien seductor se comporte de determinada manera, y el hecho de que una protagonista se encuentre enfurecida nos puede hacer prever lo peor.
- Las situaciones en que los personajes se mueven. Una situación de euforia en un determinado personaje permitirá pensar que su reacción ante un problema concreto va a ser una y no otra.
- Las relaciones que se establecen entre los personajes y el hecho de que los objetivos que se persiguen converjan o discrepen abiertamente. Si dos hermanos consideran que cada uno de ellos es el que debe ser el heredero

universal del patrimonio familiar, con exclusión del otro, se puede esperar que entren en conflicto.

- La confluencia de objetivos contradictorios en un mismo personaje. Imaginemos a la protagonista de una novela, que recientemente ha tenido un bebé, recibiendo una invitación para un crucero –sin niños– que desde hace tiempo deseaba realizar.
- Un cambio brusco de situación: el protagonista se arruina, o recibe una herencia, o por cuestiones de trabajo lo envían por una temporada a otro país..

En fin, los hechos que suceden en una historia –y los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resolución– nos permiten ir prediciendo qué ocurrirá a lo largo de ella; es un proceso que hay que enseñar y aprender. Cuando una maestra formula a los alumnos sus propias predicciones, es importante que les explique en qué se basa para realizarlas; sería también conveniente que algunas de sus previsiones no se cumplieran, y que revisara con los alumnos cuál es la causa. Así, éstos se darían cuenta de que lo importante no es la exactitud, sino el ajuste y la coherencia.

Se establece de este modo un proceso en el que los alumnos pueden participar, aportando sus propias previsiones respecto del desarrollo, pensando cómo puede acabar la historia... Esta actividad sólo es posible realizarla si se sigue con atención lo que otro está leyendo, si se es un «escuchador activo» como condición para ser luego un lector activo. Además, ya habrá usted adivinado que para participar en una actividad como ésta los niños no necesitan ser lectores expertos, ni tan sólo necesitan saber leer. En la escuela infantil se pueden leer textos a los alumnos y se les puede pedir que piensen a lo largo de la lectura (Choate y Rakes, 1989).

Las predicciones no deben reservarse para los textos narrativos. Como veremos ahora y en capítulos posteriores, los textos expositivos ofrecen una serie de índices que pueden ser usados por el lector de manera muy productiva a lo largo de la lectura. A continuación transcribo fragmentos de una pequeña parte –dos páginas– de un texto sobre «Rocas y minerales»:

2. ROCAS Y MINERALES

Las rocas

Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y están formadas a su vez por *minerales*. La *Petrología* es la ciencia que estudia la composición, la clasificación y el origen de las rocas [...].

Las rocas y los minerales han sido y continúan siendo importantes **materias primas** utilizadas por el hombre [...].

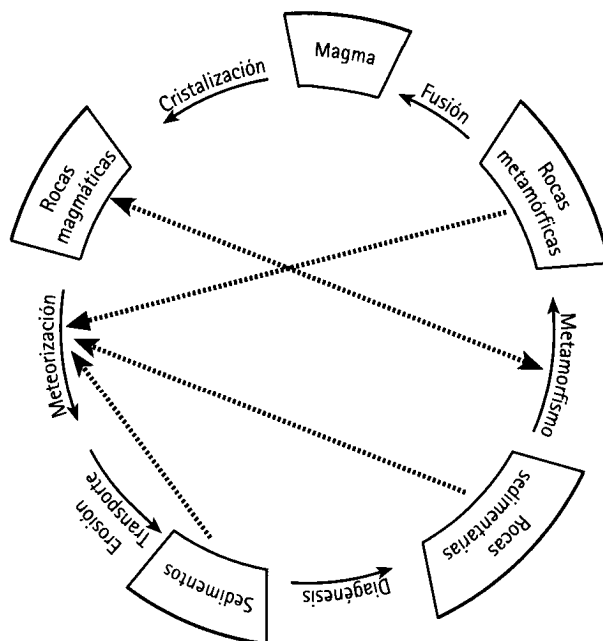
Así, buena parte de la energía que consumimos procede de los carbones y del petróleo, que son **rocas sedimentarias** [...].

Teniendo en cuenta su origen, los geólogos dividen las rocas en tres grandes grupos:

Rocas magmáticas, formadas por enfriamiento y solidificación de los *magmas* [...] también se denominan *rocas endógenas* (el prefijo *endo* significa interior, y *genes*, origen). Son, con gran diferencia, las rocas más abundantes en la superficie terrestre.

Rocas sedimentarias, que se originan en la superficie terrestre, en los fondos oceánicos o en los continentes por acción de los agentes geológicos externos. También se denominan *rocas exógenas* (el prefijo *exo* significa exterior).

Rocas metamórficas (*metamorfosis* significa cambio de forma), que se originan por transformación de rocas preexistentes por la acción de presiones y temperaturas elevadas, pero sin llegar a la fusión. [...]



He intentado conservar los índices que aparecen en el texto –título, subtítulo, negrita, cursiva, esquema... –, aunque en el original se juega con dos tintas, con el tamaño de los caracteres, etc. El lector puede hacer uso de todos ellos, si se le enseña, para predecir de qué va a hablar el texto (de las rocas), para saber qué aspectos del tema serán tratados –la clasificación de las rocas, siempre en cursiva–, para atender a aspectos que son importantes –en negrita, la idea de las rocas como materias primas, y el caso especial de las rocas sedimentarias– y a otros que, aunque no sean objeto de análisis en el texto, se encuentran estrechamente vinculados con su contenido –como la referencia a la Petrología–. Por supuesto, todos estos índices le sirven también para activar su conocimiento previo (antes de la lectura) y le serán de gran utilidad si después tiene que extraer lo principal del texto, elaborar un resumen o tomar notas sobre lo estudiado (después de la lectura).

Dada la funcionalidad de los índices a los que me estoy refiriendo, parecería sensato que en las situaciones de enseñanza/aprendizaje fueran convenientemente tenidos en cuenta, y se enseñara a los alumnos y alumnas a hacer uso de ellos. Una buena forma de hacerlo es que el profesor o la profesora lea ante los alumnos un texto que los contenga y que haga ver a los alumnos para qué le resultan útiles. Al-

gunos autores, como Anderson y Pearson (1984), encuentran un paralelismo entre el funcionamiento del título y los subtítulos de un texto y los «organizadores previos» descritos por Ausubel y sus colaboradores (1983) en el marco de la teoría del aprendizaje verbal significativo.

Esos organizadores son conceptos, informaciones, previos a la escucha o lectura de una explicación o texto y que tienen la función de establecer puentes conceptuales entre lo que el lector ya conoce y lo que se desea que aprenda y comprenda. Los títulos y otras partes del texto marcadas de distinta forma pueden tener esa función, si están bien contruidos. Durante la lectura, específicamente, ayudan al lector a fijar la atención en aspectos fundamentales, a orientar sus predicciones –se va a hablar de las rocas magmáticas... dirá sus características y la forma de diferenciarlas de otros tipos de rocas, etc.– y a verificarlas, lo que conduce a la interpretación del texto. (Sin embargo, hay que enseñar también que muchas veces los títulos pueden ser engañosos; su función comercial no debe ser ocultada a los alumnos.)

La interpretación progresiva del texto, es decir, la elaboración de su comprensión, implica determinar las ideas principales que contiene. Es importante establecer que aunque un autor puede confeccionar un texto para comunicar determinados contenidos, la idea o ideas principales que construye el lector dependen en buena parte de los objetivos con que afronta la lectura, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso de lectura en sí le ofrece en relación con los primeros. Si el texto sobre «Rocas y minerales» que antes utilicé estuviera reproducido tal cual, veríamos que, incluso teniendo en cuenta únicamente las dos páginas de las que extraje los fragmentos, el autor habla de diversos contenidos: para qué sirve el estudio de las rocas; cómo se ha dividido la historia de la humanidad en función del uso que de las rocas ha hecho el hombre; cuál fue la primera cultura lítica (de piedra); qué productos de uso habitual en nuestra época son o derivan de las rocas; cómo clasifican los geólogos las distintas rocas; las rocas como algo que se transforma (ciclo litológico).

Como usted comprenderá, toda esta información puede ser importante, y de hecho lo es desde el punto de vista del autor –en caso contrario, es de suponer que la habría omitido–. Desde el punto de vista del profesor, algunas informaciones pueden ser más importantes que otras *para los objetivos que pretende que los alumnos alcancen mediante la lectura del texto*. Desde el punto de vista del alumno, la idea principal que transmite el texto estará en consonancia con los objetivos que deba conseguir, los cuales deberán ser previamente acordados con él o al menos conocidos. Por ello, en el curso de la lectura se desbrozan esas ideas principales a través de distintas estrategias, que implican (Brown, Campione y Day, 1981):

- La *supresión* u omisión de los contenidos del texto que, en función de lo que se persigue, aparecen como triviales; o bien de aquellos que, aún siendo importantes, son repetitivos o redundantes.
- La *sustitución* de conjuntos de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordinado que los incluya.
- La *selección* o *creación* de la frase-tema o síntesis de la parte más interesante del texto para los objetivos que determinan su lectura.

En el caso de «Rocas y minerales» y suponiendo que en una clase se hubiera acordado leer el texto en primera instancia para saber si todas las rocas son iguales y tienen el mismo origen, mucha información que se aporta sería desestimada –omitida– después de la lectura y, en este caso, aplicando además las estrategias de selección, los alumnos llegarían a conclusiones más o menos de este tipo:

«Las rocas son diferentes según su origen. Se dividen en *rocas magmáticas, sedimentarias y metamórficas*.»

Si el resumen, como es de esperar, tuviera que ser más explícito, utilizando combinadamente los tres tipos de estrategias señaladas vendría a resultar en algo así (a continuación de la afirmación anterior):

«Las rocas magmáticas proceden del enfriamiento y solidificación de los magmas, materiales rocosos que se originan en el interior de la Tierra. Son las más abundantes. Las rocas sedimentarias se originan en la superficie de la Tierra por la acción de agentes geológicos externos. Las metamórficas proceden de otras rocas que se han transformado por temperaturas elevadas.»

Claro que a partir de este resumen podríamos/deberíamos profundizar más; justamente aquí quería llegar yo. La lectura y el resumen realizados a partir de las dos páginas que nos ocupan, nos permiten obtener una comprensión para los objetivos que perseguimos. Esta interpretación, además, asume una importante función en el sentido de que permite generar:

- Primero, nuevo conocimiento sobre las rocas y los minerales.
- Segundo, nuevo y más preciso conocimiento sobre lo que todavía no sabemos acerca de las rocas y minerales –metaconocimiento–.
- Tercero, nuevas predicciones y expectativas sobre lo que necesitamos leer y lo que nos puede continuar aportando el texto.

En definitiva, las interpretaciones que –a partir de las predicciones y de su verificación– vamos realizando en el curso de la lectura, implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo, y nos permiten ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz. Es bastante frecuente creer que el establecimiento de la idea principal, o la confección del resumen de un texto, son actividades posteriores a la lectura. En mi opinión, aunque su concreción formal se haga poslectura y aunque exija unas estrategias de elaboración específicas, a las que nos referimos en el capítulo 7 («Estrategias después de la lectura»), la idea principal, el resumen, la síntesis, se *construyen* en el proceso de la lectura, y son un producto de la interacción entre los propósitos que la mueven, el conocimiento previo del lector y la información que aporta el texto.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto, y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que

en función de sus objetivos le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permite el avance y el retroceso, que permite parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. En este libro intentaré profundizar en estas estrategias y en el proceso de enseñanza que puede conducir a su aprendizaje.

Ruego al lector que lea, un poco más adelante, el título siguiente, y sólo ese título, para luego volver a este punto. Si ya lo leyó, le sugiero ahora que se diga a sí mismo lo que espera encontrar en el texto subsiguiente, es decir, que explicité cuáles son sus expectativas en relación con ese apartado. Mi propósito no es entrar en un juego de adivinanzas, sino ayudar a hacer consciente el fenómeno de las predicciones e inferencias que en los lectores expertos se da de una manera automática.

Si el lector es paciente y acepta mi propuesta, le ruego que a medida que lee este texto y una vez terminada la lectura, que examine nuevamente sus predicciones, y vea en qué grado el texto se ajustaba a ellas; y que analice también si sus predicciones variaron a lo largo de la lectura. ¿No es cierto que, como lectores, predecimos, hipotetizamos, contrastamos, interactuamos constantemente con el texto?

La lectura en la escuela

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje.

Podría pensarse que en la actualidad, cuando el sistema educativo es accesible a todos los ciudadanos, no cabe hablar de situaciones de analfabetismo masivo, como podía ocurrir algunas décadas atrás. Sin embargo, los datos afirman que en el Estado español, por poner un ejemplo cercano, más de 1.300.000 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir, lo que supone que el 4,18% de la población adulta es analfabeta (datos publicados por el diario *El País* el 5/11/90) Estadísticas anteriores (*Libro blanco de la educación de adultos*, editado por el MEC) elaborados sobre la base del censo de 1981 cuantificaban en 1.991.581 (6,3% de la población mayor de 10 años) las personas analfabetas absolutas («incapaces de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativa a la vida cotidiana», UNESCO) (MEC, 1989a).

La preocupación que puede provocar estas cifras se agrava cuando a ellas se añaden las relativas al número de «analfabetos funcionales», personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo «aprendido» a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias. Los datos indican que en las sociedades occidentales, el fenómeno del analfabetismo funcional, lejos de disminuir, aumenta a ritmo regular: en el Esta-

do español, por no dejar nuestro ámbito, afecta a más de 10 millones de personas, en su mayoría entre los 18 y 35 años y en posesión del certificado escolar (*El País*, 5/11/90). Por otra parte, las frecuentes referencias de los medios de comunicación a la escasa afición por la lectura que existe en nuestro país, y la publicación de estadísticas de venta de libros y de prensa, constituyen también un claro exponente de que no utilizamos la lectura cuando sí podríamos hacerlo y, en cualquier caso, de que no leemos demasiado. Aunque estos datos deberían ser adecuadamente contrastados, lo cierto es que conducen a cuestionar algunas de las prácticas educativas que se llevan a término en nuestra sociedad en relación con la alfabetización.

De este modo, es posible asistir con cierta regularidad a la reedición del eterno debate sobre los métodos a través de los cuales se enseña a los niños a leer, a la discusión en torno a la edad en que debe iniciarse la instrucción formal en lectura o sobre los aspectos indicadores de una lectura eficaz.

Aunque todos los debates y discusiones son sin duda válidos en cuanto que promueven el contraste de opiniones y la revisión de prácticas de enseñanza y de investigación, debo confesar mi escepticismo sobre su utilidad cuando éstos se generan en un marco desprovisto de justificación teórica o cuando los supuestos teóricos en que se apoya la defensa de diversos métodos son claramente opuestos y contradictorios entre sí. A mi juicio, cuando ello ocurre, se plantea un conflicto generalmente irresoluble y se desperdicia una oportunidad de oro para convertir dicho conflicto en controversia constructiva.

En mi opinión, el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular de centro (PCC), de los medios que se arbitran para favorecerla, y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla. Nótese que éstas son un aspecto más, pero no el único ni el primero; considerarlas en exclusiva equivale, según mi parecer, a empezar la casa por el tejado.

A lo dicho, hay que añadir que cuando la discusión se centra en los métodos, o en las edades en las que hay que iniciar la instrucción formal, se opera simultáneamente una asimilación y una restricción: se asimila la adquisición y la enseñanza de la lectura a la adquisición y enseñanza del código y se restringe lo que la lectura implica, que supera las habilidades de decodificación. En otras palabras, aun cuando el debate metodológico tuviera alguna posibilidad de llegar a acuerdos constructivos, quedarían por analizar los aspectos ligados a la comprensión y las estrategias que la facilitan. Propongo, pues, posponer la discusión sobre los aspectos de decodificación y su relación con la comprensión lectora al capítulo 3 y ocuparnos ahora de las funciones que asume la lectura en la escuela.

La lectura, un objeto de conocimiento

Leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios de la educación primaria. Se espera que al final de esta etapa, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para soslayar las dificultades con que puedan tropezar en esa tarea –establecer inferencias, conjeturas; releer el

texto; preguntar al maestro u otra persona más capacitada, fundamentalmente–; se espera asimismo que tengan preferencias en la lectura, y que puedan expresar opiniones propias sobre lo leído. Un objetivo importante en ese tramo de la escolaridad es que los niños y niñas aprendan progresivamente a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje. Como puede verse, las competencias que en relación con la lectura establecen las propuestas curriculares (ver *DCB* de primaria; ver *Disseny Curricular*) trascienden con mucho la idea de un mecanismo cuya adquisición pueda encomendarse a un único ciclo.

En la actualidad, en la escuela y a lo largo de la etapa de primaria, se dedican varias horas por semana al lenguaje, en el que se ubica una parte importante del trabajo de lectura (por lo general, en las escuelas suele preverse un horario de biblioteca, ya sea en el aula o en una dependencia dotada para tal fin). Además, el lenguaje oral y escrito se encuentran presentes en las distintas actividades propias de las áreas que conforman el currículum escolar. De ahí que para muchos profesores el lenguaje se trabaje continuamente.

Podemos preguntarnos, pues, en qué consiste este trabajo, concretamente en el ámbito de la lectura. Aunque la generalización obliga a dejar de lado las características responsables de cada aula y de cada situación de enseñanza/aprendizaje en particular, puede ser útil recordar aquí la secuencia de instrucción que con pocas variaciones ha sido encontrada por diversos investigadores que, en distintos contextos, se han aproximado a la enseñanza de la lectura en las aulas (Durkin, 1978-79; Hodges, 1980; Pearson y Gallagher, 1983; Solé, 1987).

En general, esa secuencia incluye la lectura en voz alta de un texto por parte de los alumnos –cada uno un fragmento, mientras los demás «siguen» en su propio libro–; si en su transcurso el lector comete algún error, éste suele ser corregido directamente por el maestro o, a sus requerimientos, por otro alumno. Tras la lectura, tiene lugar una serie de preguntas relativas al contenido del texto, formuladas por el profesor. A continuación suele realizarse una ficha de trabajo más o menos relacionada con el texto leído y que puede dedicarse a aspectos de morfosintaxis, ortografía, vocabulario, y eventualmente, a la comprensión de la lectura.

Esta secuencia merece algunos comentarios:

- En primer lugar, hay que decir que aunque es frecuente encontrarla a lo largo del primer ciclo de educación primaria, su continuidad parece garantizada también en el segundo ciclo, lo que no quiere decir que éste sea el tratamiento exclusivo que recibe la lectura en la escuela; recordemos que, como antes señalábamos, en casi todas las áreas el texto escrito es un recurso de primer orden. Por lo demás, a medida que se progresa en la escolaridad, la tipología de textos se diversifica y su complejidad aumenta.
- En segundo lugar, no sólo refleja lo que suele pasar en las clases en relación con el trabajo de lectura, sino que resume bastante bien lo que se indica en las guías didácticas al uso o en las directrices que suelen acompañar el material didáctico dedicado a los niños.
- En tercer lugar, en la secuencia tiene escasa cabida las actividades destinadas a enseñar estrategias adecuadas para la comprensión de los textos.

El último aspecto comentado puede parecer polémico, por lo que intentaré justificarlo. En los inicios de la lectura, los maestros dedican gran cantidad de tiempo y esfuerzos para iniciar a los pequeños en los secretos del código, a partir de diversas aproximaciones. Es bien sabido además que esta etapa suele empezar previamente a la escolaridad obligatoria en el segundo curso de educación infantil, por lo que buena parte de los alumnos logran un incipiente dominio de la descodificación hacia finales del primer curso de educación primaria.

Una vez que los niños pueden, con el apoyo de sus maestros, enfrentarse a textos adecuados para ellos, la secuencia que he descrito anteriormente se instala con relativa frecuencia. El trabajo de la lectura suele entonces restringirse a lo que allí se dijo: leer el texto, y a continuación, responder a algunas preguntas sobre él, en general relativas a detalles o a aspectos concretos. Cabe señalar que la actividad de pregunta-respuesta es categorizada por los manuales, guías didácticas y por los propios profesores como una actividad de comprensión lectora.

En mi opinión, dicha actividad se refiere, en este caso, a la evaluación de la comprensión lectora. Al plantear preguntas sobre el texto leído, el profesor obtiene un balance del producto, una evaluación de lo comprendido (aunque este aspecto es también ciertamente discutible, como veremos más adelante). Sin embargo, no se interviene en el proceso que conduce a ese resultado, no se incide en la evolución de la lectura para proporcionar guías y directrices que permitan comprenderla; en una palabra, y aunque suene fuerte, no se enseña a comprender. Añadiré todavía que aunque la secuencia lectura-preguntas-respuestas es el más frecuente, otros ejercicios que implican la representación gráfica de lo comprendido, o la indicación de «lo que consideras más importante... lo que más te ha gustado», adolecen del mismo problema que antes señalé: se centran en el resultado de la lectura, no en su proceso, y no enseñan cómo actuar en él (Cooper, 1990).

Estos comentarios se apoyan en las conclusiones de algunas investigaciones, de entre las que únicamente citaré los datos que me parecen más reveladores. Durkin (1978-79) observó 17.997 minutos de práctica de la lectura en aulas de 3º a 6º curso, de los que sólo 50 (0,27% del tiempo observado) podían ser considerados como de enseñanza de la comprensión –en los que el maestro proporcionaba consejos a los alumnos para que éstos pudieran comprender el texto–. Las intervenciones más frecuentes de los adolescentes eran las dedicadas a evaluación –interrogar a los alumnos sobre el texto leído– y a proporcionar instrucciones para la realización de los ejercicios del libro de trabajo. Una investigación que realicé en aulas de 2º y 3º curso de EGB (Solé, 1987) puso de manifiesto también que las intervenciones dirigidas a evaluar el resultado de la lectura superaban con creces las destinadas a enseñar. Además, éstos y otros trabajos revelan que los materiales didácticos suelen aconsejar, para que los alumnos comprendan los textos leídos, las sesiones de pregunta-respuesta y el trabajo autónomo en fichas o ejercicios.

La frecuencia y, a veces, la exclusividad con que aparece la secuencia lectura/preguntas/ejercicios, indica que para profesores, autores y editores ésta es la mejor y tal vez la única forma de proceder en la enseñanza de la comprensión. Sin menoscabo de la utilidad que estas actividades puedan tener para el aprendizaje de la lectura y de otros aspectos del lenguaje, en este libro defenderé, como ha sido amplia-

mente argumentado por otros autores (Baumann, 1990; Colomer y Camps, 1991; Cooper, 1990; Smith y Dahl, 1988, entre muchos otros) que es posible enseñar a los alumnos otras estrategias que favorezcan la comprensión lectora y la utilización de lo leído para múltiples finalidades.

Por el momento, y corrigiendo el grave riesgo que siempre implica la generalización, es necesario convenir en que, cuando la lectura es considerada un *objeto de conocimiento*, su tratamiento en la escuela no es tan amplio como sería deseable, puesto que en muchas ocasiones la instrucción explícita se limita al dominio de las habilidades de descodificación. La literatura revisada indica que las intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión –activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias, autocuestionar, resumir, sintetizar, etc.– son muy poco frecuentes; indica también que una estrategia de evaluación, como la respuesta a preguntas sobre el texto leído, tiende a suplantar su enseñanza.

La lectura, un medio para la realización de aprendizajes

Podemos considerar que a partir del segundo ciclo de educación primaria la lectura es, en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes. Ello no quiere decir que haya dejado de considerarse necesario insistir en su enseñanza; de hecho a lo largo de toda la etapa de educación primaria y en ocasiones también en la secundaria, continúa reservándose un tiempo, en general en la materia del «Lenguaje», dedicado a la lectura. Por lo demás, a medida que se avanza en la escolaridad aumenta la exigencia de una lectura independiente por parte de los alumnos, lectura que suele ser controlada por los profesores mediante cuestionarios, fichas, etc.

Puede afirmarse, por lo tanto, que del segundo ciclo de educación primaria en adelante, la lectura parece seguir dos caminos dentro de la escuela: uno pretende que los niños y los jóvenes se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura; mediante el otro, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículum escolar. No creo que sea muy arriesgado asegurar en este contexto que lo que se pretende es que guste leer y que se aprenda leyendo, y que esos objetivos están igualmente presentes en la educación secundaria.

Sin embargo, es un hecho que estos objetivos no siempre se consiguen, y es un hecho también que la solución a este estado de cosas no puede desprenderse de enfoques reduccionistas, que en un método la panacea a las dificultades con que hoy nos encontramos. Todos los profesores, de todos los niveles, han experimentado estrategias, métodos, materiales... ya sea para promover la lectura, ya sea para compensar los déficit que ante ella manifiestan algunos alumnos. Y saben que no existe una única respuesta, que lo que funcionó en una ocasión no funciona en la siguiente, y que en algunos casos, nada parece adecuado. ¿Qué puede hacerse para que los niños y las niñas aprendan a leer y utilicen la lectura para aprender?

Muchas veces, para dar con un buen camino es necesario realizar un pequeño rodeo; ruego al lector que no se desanime, puesto que su motivación es imprescindible

ble para orientarnos en el mapa de lo que pretendo decir. Por el momento, y antes de abordar el capítulo 2, le sugiero que intente definir y relacionar los siguientes términos: *comprensión*, *comprensión lectora*, *descodificación*, *aprendizaje significativo*. No pido tanto una definición formal, cuanto la activación de lo que interpreta a propósito de dichos términos.

2

Leer, comprender y aprender

En este capítulo, retomando lo que se decía en el anterior, analizaré las relaciones que desde mi punto de vista se establecen entre leer, comprender y aprender. Ello conduce a revisar, a la luz de lo discutido, la función y los contenidos de la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar, que fueron descritos en el primer capítulo.

Lectura y comprensión

Si ha empezado usted a leer este libro por la primera página y continúa haciéndolo hasta este momento, podemos afirmar que lo está comprendiendo. De otra forma, probablemente ya lo habría abandonado; a nadie, salvo que tenga poderosas razones para ello, le resulta fácil mantenerse ante un texto de 33 páginas para el que no logra *construir una interpretación*.

La lectura cursiva en que están escritas las tres últimas palabras del párrafo anterior es un recurso que como autora he utilizado para poner énfasis en el mensaje que quiero transmitir. Si usted está comprendiendo este libro, o cualquier otra forma de material escrito, no está extrayendo, deduciendo o copiando su significado, sino que lo está construyendo.

En esa construcción *interviene*, como se dice en el capítulo 1 el *texto*; espero que éste posea una estructura lógica, una coherencia en el contenido y una organización tal que favorezca la construcción a la que aludía. Sin embargo, estas condiciones, que son necesarias en mayor o menor grado para que los lectores podamos interpretar el lenguaje escrito, no son suficientes por sí solas para que logremos ese propósito.

En realidad, usted puede comprender porque realiza un importante esfuerzo cognitivo durante la lectura –y conste que eso no ocurre sólo con este texto, sino con cualquier otro que caiga en sus manos; ¡no es que éste sea más difícil!–. Ese esfuerzo es el que permite hablar de la intervención de un *lector activo*, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página.

La última frase requiere un pronunciamiento respecto del proceso mediante el cual atribuimos significado a lo que leemos (o a lo que oímos o a lo que vemos). Esa

atribución la realizamos a partir de nuestros conocimientos previos, a partir de lo que ya sabemos, de lo que ya formaba parte de nuestro bagaje experiencial. En el caso de este libro, puede comprender porque posee una cantidad variable de conocimientos –cuya riqueza, complejidad y pertinencia puede ser también variable– acerca de lo que implica leer, lo que es la lectura, la comprensión lectora, etc., y es a partir de esos conocimientos como puede ir atribuyendo significado a lo que yo intento decir.

Claro está que cuando escribo no puedo pensar sólo en usted; no sería correcto olvidar que puede haber distintos lectores, con distinta motivación, expectativas y conocimientos respecto del tema de este libro. Así que intento confeccionar un texto que «llegue» a todos los que lo aborden, es decir, que pueda ser comprendido e interpretado por sus potenciales lectores. Lo que no espero es que todos interpreten lo mismo, puesto que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que me gustaría señalar como mínimo las siguientes: el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia esa lectura.

Aunque ya se mencionó con anterioridad, vale la pena insistir sobre el *conocimiento previo*. A lo largo de nuestra vida, las personas, gracias a la interacción que mantenemos con los demás, y en particular con aquellos que pueden desempeñar con nosotros un rol de educadores, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio: valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación, procedimientos, etc. Estos *esquemas de conocimiento* (Coll, 1983), que pueden ser más o menos elaborados, mantener mayor o menor número de relaciones entre sí, presentar un grado variable de organización interna, representan en un momento dado de nuestra historia nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable. En cualquier caso, mediante dichos esquemas, las personas comprendemos las situaciones, una conferencia, una información transmitida en la escuela o en la radio y, evidentemente, un texto escrito.

Cuando al final del capítulo 1 le sugería que definiera y relacionara unos términos determinados, mi intención era que pudiera activar los conocimientos que posee sobre ellos; la comprensión que pueda usted realizar de lo que escribo depende de que esté bien escrito, pero depende también de lo que ya conoce sobre el contenido y del tipo de relaciones que establezca entre ello y lo que va leyendo.

Un factor responsable en parte de la calidad de las relaciones a las que acabo de aludir y que resulta determinante de la comprensión es el de los *objetivos o intenciones* que presiden la lectura. Como ha sido señalado por numerosos autores, entre ellos Baker y Brown (1984), comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector (o que, aunque marcados por otro, son aceptados por éste). Dichos objetivos determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión.

Es decir, nuestra actividad de lectura está dirigida por los objetivos que mediante ella pretendemos; no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que

leer cuando buscamos una información muy determinada, o cuando necesitamos formarnos una idea global del contenido para transmitirlo a otra persona. Evidentemente, no nos perturbará del mismo modo percibir lagunas en nuestra comprensión en un caso que en otro, lo que con toda probabilidad nos conducirá a emplear diversas estrategias para compensar dichas lagunas: desde ignorarlas, hasta interrumpir la lectura por completo y acudir a un experto que pueda eventualmente ayudarnos a salir del atolladero.

El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee. Esto es un poco difícil de explicar, pero ocurre. Mientras leemos y comprendemos, todo va bien, y no nos damos cuenta de que estamos no sólo leyendo sino además controlando que vamos comprendiendo. Es lo que Brown (1980) llama «estado de piloto automático». Pero cuando aparece un texto u obstáculo que en algún problema la impide nos comprensión (reordene el texto [...]: *cuando en el texto aparece algún problema u obstáculo que nos impide la comprensión [...]*), nos damos cuenta de ello, la lectura se interrumpe y dedicamos nuestra atención a deshacer el obstáculo.

Como el lector podrá deducir, el control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si no nos alertáramos cuando no entendemos el mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esta falta de comprensión, con lo cual la lectura sería realmente improductiva –como le ocurría a Inés, la niña que leía «usasta» en el ejemplo del capítulo anterior–. En el capítulo 6, en el que abordamos las estrategias de comprensión durante la lectura, volvemos sobre este aspecto.

Todavía en el terreno de los objetivos, una última precisión de carácter genérico que se añade a lo dicho hasta aquí. Saber por qué hacemos algo –por ejemplo, ¿por qué está usted leyendo este libro?, saber qué se pretende que hagamos o qué pretendemos con una actuación es lo que nos permite atribuirle sentido, y es una condición necesaria para abordar dicha actuación con mayor seguridad, con garantías de éxito. En el ámbito de la lectura, este aspecto cobra un inusitado interés, dado que podemos leer con muchos objetivos distintos, y es bueno que lo sepamos. Por lo mismo, en el ámbito de la enseñanza, es bueno que los niños y las niñas aprendan a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. De esa manera aprenden no sólo a activar un gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas.

Por último, para que alguien pueda implicarse en la actividad que le va a llevar a comprender un texto escrito, es imprescindible que encuentre que ésta *tiene sentido*. En otro lugar (Solé, 1990), y a partir del concepto de «sentido» (Coll, 1988), he considerado que para que se pueda atribuir sentido a la realización de una tarea es necesario que se sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende con ella; que la persona que tiene que llevarla a cabo se sienta competente para ello; y que la tarea en sí resulte motivante. Dado que ya he comentado en los párrafos anteriores el tema de los objetivos de la lectura –que es la tarea que aquí nos ocupa–, analizaré brevemente los restantes aspectos.

Para que una persona pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma ya sea contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso. De otro modo, lo que podría ser un reto interesante –elaborar una interpretación adecuada– puede convertirse en una seria carga, y provocar el desánimo, el abandono, la desmotivación. Los lectores eficientes no tenemos problemas con este aspecto. En general, podemos resolver las tareas de lectura, pero incluso cuando no logramos comprender un texto, sabemos a qué podemos atribuir este hecho: puede ser que el texto posea una organización demasiado compleja o densa, puede ser que no dispongamos de conocimientos previos relevantes para el tema de que se trata, o bien que, aun disponiendo de ellos, el nivel del contenido del texto no se ajuste a nuestras posibilidades.

Sin embargo, me gustaría llamar la atención aquí sobre lo que ocurre con los lectores principiantes, niños y adultos que empiezan a leer, y que por la razón que sea no pueden leer al mismo nivel que sus compañeros de clase o al nivel que espera el profesor. En estos casos, en los que se va generando una expectativa de fracaso, es muy difícil que ese lector pueda asumir el reto que significa la lectura si no se interviene de forma tal que aquella expectativa se transforme en un sentido positivo. Aunque este libro no tratará de dificultades específicas de lectura, espero que el enfoque amplio que intento transmitir y las estrategias que en próximos capítulos abordaré puedan ser utilizadas para individualizar y adaptar la enseñanza de la lectura, medio a mi juicio necesario para lograr que todos puedan aprenderla.

El último aspecto que quería comentar aquí se refiere a la necesidad de que la tarea de lectura resulte por sí misma *motivadora*. El término «motivación» es polisémico, por lo que, sin ningún ánimo de exhaustividad, señalaré cómo lo entiendo en el ámbito de la lectura. Creo que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en sí responde a un objetivo. Puede ser muy difícil, en un grupo de clase, contentar siempre los intereses de todos los niños respecto de la lectura, y además hacerlos coincidir con los del profesor, que supuestamente interpreta las prescripciones de las propuestas curriculares. Sin embargo, todas las escuelas cuentan con actividades de biblioteca o de lectura «libre» en las que es posible que primen, entre otros parámetros, los intereses del lector.

Por otra parte, no hay que olvidar que el interés también se crea, se suscita y se educa, y que depende en no pocas ocasiones del entusiasmo y de la presentación que hace el profesor de una determinada lectura y de las posibilidades que sea capaz de explotar. En este punto cabe señalar que una secuencia rutinaria de lectura como la que describí en el capítulo 1 puede, por su falta de novedad, resultar poco motivadora para los niños, especialmente si se convierte en una secuencia única. Conviene, además, tener en cuenta que la lectura «de verdad», la que realizamos los lectores expertos y la que nos motiva, es aquella en la que nosotros mismos mandamos: releendo, parándonos para saborearla o para reflexionar sobre ella, saltando párrafos... una lectura íntima y por ello individual.

Añadiré, por último, la importancia de los materiales que se ofrecen como soporte a la lectura. Más allá de la necesidad de que resulten atractivos y que fomen-

ten en los lectores actitudes de interés y cuidado, creo que hay que insistir, cuando se habla de motivación, de los contenidos que transmiten. Los textos que se ofrecen a los alumnos para que éstos elaboren una interpretación, deben «dejarse comprender», es decir, hay que asegurarse de que los alumnos no los conocen –pues en ese caso no tiene mucho sentido abordarlos como objeto de comprensión y la actividad en sí resulta desmotivadora; otra cosa puede ser su eventual utilidad para practicar la lectura en voz alta–; hay que asegurarse también de que los lectores disponen de los conocimientos necesarios para abordarlos, es decir que no quedan tan lejos de sus expectativas y conocimientos que su comprensión resulte imposible –lo cual es nuevamente desmotivador–. En otras palabras, se trata de asegurar en la medida de lo posible un desajuste óptimo entre el texto y el lector, de modo que tenga sentido para este último implicarse en la actividad constructiva que supone elaborar una interpretación plausible de aquél. (El tema de los tipos de texto se aborda en el capítulo 4).

En síntesis, en este apartado he pretendido poner de relieve que leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos –conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.– que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Cuando esas condiciones, en algún grado, se encuentran presentes, y si el texto se deja, podemos afirmar que, en algún grado también, el lector podrá comprenderlo. Ahora bien, ¿podemos afirmar que en ese caso podrá también aprender a partir del texto?

(Le ruego que intente responder a la pregunta antes de seguir adelante. Dado que usted mismo está leyendo, le sugiero que revise su propia experiencia como lector para contestarla.)

Comprensión lectora y aprendizaje significativo

Nos hemos ocupado hasta ahora de lo que es leer y de lo que es comprender, así como de las condiciones necesarias para que el lector pueda construir una interpretación acerca del texto. Podríamos decir que hasta este momento hemos focalizado nuestra atención en lo que sería el resultado de *aprender a leer*. Sin embargo, al término del último apartado, he planteado un nuevo problema que podríamos resumir en tres palabras: *leer para aprender*. En lo que sigue me ocuparé de dicho problema, que fue ya apuntado en el primer capítulo de este libro, cuando hice la distinción entre la lectura como objeto de conocimiento y la lectura como instrumento de aprendizaje.

Empecemos por lo que entiendo que es «aprender». Ruego al lector que se dé cuenta del significado de la frase anterior; no voy a describir las diversas explicaciones sobre el aprendizaje, lo que estaría fuera de los límites de este libro. Voy a referirme a la explicación del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990), puesto que es ése el marco de referencia psicológico para la educación escolar que comparto, es decir, el que me permite identificar problemas y encontrar para ellos vías de solución.

En la explicación constructivista se adopta y se reinterpreta el concepto de *aprendizaje significativo* acuñado por Ausubel (1963). Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender.

Cuando nos enfrentamos a un texto que habla sobre estrategias de comprensión lectora con la intención de aprender algo sobre esas estrategias, el proceso que seguimos tiene en cuenta algunos pasos: revisamos lo que ya sabemos sobre el tema o sobre otros que nos parecen relacionados –comprensión, lectura, habilidades de decodificación, procedimientos, estrategias cognitivas, etc.–, lo que nos conduce a seleccionar y a actualizar antes y a medida que vamos leyendo aquello que nos resulta útil, en el sentido que se ajusta más o menos al contenido del texto.

Sin embargo, es de esperar que nuestros conocimientos –nuestros esquemas de conocimiento (Coll, 1983)– no se ajusten exactamente a dicho contenido; aún más, si lo que pretendemos es aprender sobre el tema, lo más probable es que hayamos elegido un texto que pueda enseñarnos, es decir, que nos aporte nueva información sobre nuestro objeto de interés. Puede ser también que la información que aporte contradiga en todo o en parte nuestros conocimientos previos. En cualquiera de estos casos, nos vemos obligados a efectuar una revisión de dicho conocimiento, para que pueda integrarse la nueva y/o contradictoria información. Esta revisión puede tener múltiples resultados: ampliación del conocimiento previo con la introducción de nuevas variables, modificación radical de éste, establecimiento de relaciones nuevas con otros conceptos... en cualquier caso, se ha reorganizado nuestro conocimiento anterior, se ha hecho más completo y más complejo, nos permite relacionarlo con conceptos nuevos, y por ello podemos decir que *hemos aprendido*.

Por supuesto, puede darse el caso de que el texto sobre estrategias de lectura no suponga ninguna novedad respecto de lo que ya sabemos; entonces, simplemente *no aprendemos*. Otra posibilidad es que la información que aporte sea tan novedosa o compleja o esté tan mal organizada que nuestros conocimientos previos no sean suficientes para abordarla, de forma que no podamos establecer ningún vínculo entre ambos, o que éstos sean muy débiles e inconexos; *no aprendemos* tampoco en ese caso, y además es bastante probable que lo pasemos mal. En lo que sigue, vamos a suponer que no es esa nuestra situación actual, y que aprendemos a medida que vamos leyendo.

Esto ocurre –si ocurre– porque usted, como lector, dispone del *conocimiento previo relevante*, que le permite comprender e integrar la información que encuen-

tra (Ausubel hablaría aquí de «significatividad psicológica»), y porque ésta posee un cierto grado de *claridad* y *coherencia* (lo que Ausubel definiría como «significatividad lógica») que facilita su ardua tarea. Sin embargo, estas condiciones no son nada sin su *disponibilidad* para ir a fondo, para desentrañar la información, para discernir lo esencial de lo accesorio, para establecer el mayor número posible de relaciones... Es evidente que para mostrar esa disponibilidad, necesita encontrarle sentido a leer un texto sobre estrategias de comprensión lectora, es decir, usted debe saber para qué lo lee, debe encontrarse motivado para esa actividad concreta.

Parece claro que el proceso descrito requiere una actividad mental constructiva muy intensa; pero es un proceso que vale la pena. A la experiencia emocional gratificante asociada a aprender, y que es a la vez causa y efecto de la motivación intrínseca, se añade el hecho de que cuando aprendemos significativamente se produce la *memorización comprensiva*, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento de que antes hablábamos. Dicha memorización –distinta a la memoria mecánica– hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado –su *funcionalidad*– para la resolución de problemas prácticos, (entre los que cabe resaltar el seguir aprendiendo), sea muy elevada.

Aunque he tratado el tema del aprendizaje significativo de una forma bastante sumaria, creo que lo dicho basta para dar cuenta de las vinculaciones que existen entre comprender y aprender, y para explicar el continuo que se establece entre aprender a leer y leer para aprender. Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente. Antes de terminar con este apartado, considero necesario hacer dos precisiones.

- En primer lugar, podemos afirmar que cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, etc. La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas y, en ese sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. Podríamos decir tal vez que en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer.
- En segundo lugar, en una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas –estructura expositiva–, y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Aunque la forma en que se entiende aquí la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad –con lo que, en mayor o menor grado siempre aprendemos algo mediante la lectura–, no debemos perder de vista que cuando leemos para aprender, ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo. Dichas estrategias serán abordadas a partir del capítulo 4 de este libro.

Ambas consideraciones deben ser tenidas en cuenta en el tratamiento educativo de la lectura. La primera nos ayuda a ver su potencialidad en la formación integral de la persona; la segunda nos alerta sobre la necesidad de enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje, y a cuestionar la creencia de que una vez que un niño aprende a leer, puede ya leerlo todo y que puede también leer para aprender. En su conjunto, nos hace ver que si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones. Dado que éste es un objetivo fundamental de la escuela, revisaremos en los capítulos que siguen lo que puede hacerse desde la enseñanza de la lectura para su consecución.

3

La enseñanza de la lectura

En los capítulos anteriores nos hemos ocupado de lo que significa leer, del papel que en la lectura tiene la comprensión, de las relaciones que se establecen entre ésta y aprendizaje, y hemos revisado sucintamente lo que algunas investigaciones han encontrado respecto de la intervención didáctica con relación a la comprensión lectora.

Este capítulo y los próximos se ocuparán propiamente de la enseñanza de la lectura. Es importante que como lector recuerde que ya advertí en la introducción que esta obra no ofrece un método para enseñar a leer; ello, sin embargo, no debe ser interpretado como imposibilidad de ofrecer una serie de propuestas metodológicas acordes con una determinada forma de entender lo que implica la lectura, propuestas que convenientemente contextualizadas pueden facilitar a los profesores su tarea de ayudar a los alumnos en su aprendizaje.

En este capítulo voy a tratar de la enseñanza inicial de la lectura, es decir, de lo que ocurre cuando un niño pequeño aprende a leer. Los capítulos siguientes se van a dedicar a analizar con mayor detenimiento algunas estrategias específicas de comprensión lectora. Esta separación no debe despertar la expectativa de que primero se aprende a leer y después se aprende a comprender; se aprende o no se aprende a leer y a comprender. Los inicios de la lectura tienen, sin embargo, una serie de implicaciones que aconsejan atenderlos específicamente.

La alfabetización

Con frecuencia, al hablar de alfabetización, se asimila este término al dominio de los procedimientos de lectura y escritura. Tal vez para usted «alfabetización» supone exactamente eso. Aunque no estoy intentando convencerle de otra cosa, me gustaría explicarle por qué esta definición de dicho proceso me parece restrictiva e incluso sutilmente engañosa.

La alfabetización es un proceso a través del cual las personas aprendemos a leer y a escribir. Estos procedimientos, sin embargo, van mucho más allá de unas

técnicas de traslación del lenguaje oral al lenguaje escrito. El dominio de la lectura y la escritura supone el incremento del dominio del lenguaje oral, de la conciencia metalingüística (es decir, de la capacidad de manipular y reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje; deberemos ocuparnos de ella a lo largo de este capítulo), y repercute directamente en los procesos cognitivos implicados en las tareas que afrontamos (por no hacer mención de lo que significa a nivel de inserción y actuación social). Tolchinsky (1990) ha analizado recientemente algunos de estos aspectos.

Por otra parte, la restricción de la noción de alfabetización al lenguaje escrito puede ser fruto de una interpretación errónea según la cual ésta requiere de la instrucción formal, mientras que el lenguaje oral se desarrolla de forma natural; ello explica que exista un proceso concreto, el de alfabetización, que integra dicha instrucción y su resultado.

Lo erróneo de la interpretación anterior no recae precisamente en el hecho de considerar que el lenguaje escrito requiere una instrucción explícita, sino en considerar que el lenguaje oral no la requiere. En ambos casos es necesaria la presencia de un adulto, de un medio social, que ayude al niño en un proceso de aprendizaje que se da en la interacción educativa, ya sea ésta de tipo formal, como ocurre en la escuela, ya sea informal, como es el caso de la familia.

Permítame añadir aún que es frecuente señalar la repercusión del lenguaje oral en el aprendizaje del sistema de la lengua escrita, algo con lo que todos estaríamos de acuerdo.

Sin embargo, lo que ya no recoge la definición tradicional de «alfabetización» es la repercusión del segundo sobre el primero. Probablemente, me dará usted la razón si le digo que las personas que han aprendido a leer y a escribir suelen ser usuarios más competentes del lenguaje –de todo el lenguaje– que aquellas que no logran dicho aprendizaje.

De ahí que proponga la definición de Garton y Pratt (1991) como más ajustada a lo que realmente supone la alfabetización:

[...] El dominio del lenguaje hablado y la lectura y la escritura [...] Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente. (pp. 19–20)

Por supuesto, existen diferencias sustanciales entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito que no van a ser tratadas por el momento. Pero disponer de una definición amplia de la alfabetización puede ser útil cuando se pretende avanzar en la comprensión del proceso que nos conduce a ser lectores eficientes.

En este proceso, un hito fundamental lo constituye el aprendizaje de las habilidades de descodificación.

Debo confesarle –creo que ahora ya puedo hacerlo– que abordar este tema siempre me preocupa. Son tantas y tan apasionadas las discusiones que se suscitan acerca de si hay que enseñar o no dichas habilidades, y, en caso afirmativo, acerca de cómo hay que hacerlo, que no puedo evitar una cierta prevención a la hora de manifestarme en torno a un asunto, como éste, polémico. Sin embargo, me pronunciaré.

Código, conciencia metalingüística y lectura

Para leer, cualquier lector necesita poder acceder al texto cuya lectura se ha convertido en objetivo. Obviamente, dicho texto posee una serie de características, entre las cuales no es la menos importante el hecho de que esté conformado por un sistema de símbolos, por un código. Para acceder al texto, usted necesita acceder a su código, igual que para acceder al mensaje que se emite desde un noticiario radiofónico o televisivo, le resulta imprescindible conocer el código que el locutor utiliza para transmitir las noticias.

Por supuesto, puede también acceder a los mensajes codificados en otros idiomas aunque no los conozca solicitando la ayuda de un traductor. En algunas ocasiones, esto es extremadamente útil; por ejemplo si necesita leer las instrucciones de uso de un electrodoméstico, y éstas se encuentran en una lengua desconocida, puede pedir ayuda a un amigo que la conozca o a un traductor especialista. Sin embargo, esta estrategia es muy costosa si hay que utilizarla con demasiada frecuencia, tanto por el hecho de que cuesta dinero como por el hecho de que usted necesitaría siempre la presencia de un experto que le permitiera acceder al mensaje. En otras palabras, no podría considerarse *autónomo* para explorar el lenguaje escrito en esa lengua.

Esta referencia a la autonomía personal es, desde mi punto de vista, interesante para comprender el papel de las habilidades de descodificación cuando hablamos de los niños que aprenden a leer. Éstos, cuando todavía no dominan la lectura, tienen contacto con el sistema de la lengua escrita y piden ayuda a los adultos para comprenderla («¿Aquí qué pone?», «¿Qué dice aquí?»). Facilitar a los niños el acceso al código es facilitarles estrategias autónomas de exploración del universo escrito (Weiss, 1980).

En este sentido, estaría de acuerdo con Garton y Pratt (1991) cuando afirman que todos los programas de enseñanza de la lectura deberían facilitar al niño el acceso al código. Esto no debe ser interpretado como una asimilación entre la lectura y el acceso al código, ni entre la enseñanza de una y del otro. A lo largo del capítulo espero poder ir clarificando el alcance de mi afirmación, que podría traducirse como «leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar».

Ahora bien, ¿en qué se apoyan las habilidades de descodificación? O dicho de otro modo, ¿cómo puede un niño aprender significativamente a descodificar, sin que ello, además, le represente una tortura? Aprender a descodificar supone aprender las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos o los conjuntos de signos gráficos –las letras y conjuntos de letras– que los representan. Un primer aspecto que tratar será, pues, el de las dificultades que puede suponer aislar e identificar los sonidos del lenguaje.

Como han mostrado desde hace mucho numerosas investigaciones (Lieberman y otros, 1967), aunque los sonidos son las unidades básicas del lenguaje, aislarlos e identificarlos es particularmente difícil, porque *no existen como tales en la emisión hablada*, o al menos no existen todos. Es decir, aunque percibimos fonemas, cuando se habla se da un fenómeno de superposición que hace imposible aislarlos como tales. Por ello, cuando se quiere descomponer una palabra en los sonidos que la constituyen, únicamente podemos aproximarnos a los fonemas subyacentes; pruebe con

«cosa» (ccc-ooo-sss-aaa); por más rápidamente que la diga, como han señalado Garton y Pratt, los cuatro sonidos juntos no «hacen» la palabra.

Un fenómeno similar, para un niño aprendiz, puede producirse cuando lo que se pretende es aislar palabras. Este niño no oye «¿Has cogido la pelota?», sino «¿Has-cogidolapelota?» Muchos alumnos reproducen lo que oyeron cuando se trata de escribir, para desesperación de sus maestros.

Sin embargo, los niños, en la época en que aprenden a leer y a escribir, suelen mostrarse competentes en el uso comunicativo del lenguaje, competencia que les conduce incluso a utilizar estructuras lingüísticas realmente muy complejas. Esta habilidad es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ahora bien, cuando se trata de aprender el código, el niño no solamente necesita usar bien el lenguaje. Necesita, además, poder manipularlo y reflexionar sobre él –que es lo que le permite pensar en una palabra, en un sonido, aislarlos y diferenciarlos, además de muchas otras cosas–. El niño necesita haber desarrollado un cierta *conciencia meta-lingüística* para comprender los secretos del código.

Cuando hablamos, rara vez dirigimos nuestra atención al lenguaje como forma; nos interesa sobre todo el contenido. Pero si queremos, podemos atenderla. Por ejemplo, lea la siguiente frase: **La evolución de esta oración expresa una función de conjunción, y es con razón.** Si ha percibido en ella una rima interna, es porque ha dirigido su atención (perdón, otra rima) al lenguaje como tal, al margen de que haya atendido también al contenido que se expresa.

De hecho, los niños atienden a su lenguaje y al lenguaje de los otros muy tempranamente: se dan cuenta de los errores que cometen, de los de los demás, perciben la rima, les encantan los pareados y suelen jugar a inventarlos aunque su contenido no tenga ningún sentido, hay palabras que les divierten y otras que son feas, etc. La suya es una atención espontánea, suscitada por algún hecho lingüístico que les sorprende, les atrae o les enfada. Por ejemplo, Anna, alrededor de los dos años, solía jugar con Guillem, de tres años y medio. La secuencia que se reproduce era habitual en sus conversaciones, mediatizadas por la posesión de un objeto codiciado por ambos:

A. (enseñándole una pelota a Guillem): «Mia, Aiem, mia que tinc jo!»

G. (visiblemente molesto): «No me dic Aiem, me dic Guillem, jo! (Dirigiéndose a un adulto cercano): No ho sap dir, és petita...» *

El disgusto de Guillem no sólo concierne al hecho de que Anna, otra vez, le quitó la pelota. No le gusta en absoluto que pronuncie mal su nombre, e incluso conoce la razón –«és petita» (es pequeña)–, que sus padres le han explicado otras veces. Guillem, a pesar de que tiene fuertes motivos para atender al mensaje (él quería la pelota), atiende aquí a la forma que tiene dicho mensaje, y muestra un conocimiento adecuado de cómo es necesario pronunciar su nombre.

* A.: «Mia Aiem, ¡mia que tengo yo!

G.: ¡No me llamo Aiem, me llamo Guillem!

No lo sabe decir, es pequeña...»

El ejemplo pone de manifiesto que los niños muy pequeños no sólo son hábiles usuarios del lenguaje, sino que además pueden efectuar sobre él reflexiones espontáneas conscientes. Garton y Pratt (1991) sugieren que sobre esta base podrán irse desarrollando otras formas de conciencia metalingüística, más deliberadas y controladas, que posibilitarán el acceso a un mejor conocimiento de la estructura del lenguaje y de su sistema de representación alfabético; los autores asumen, además, que justamente el dominio creciente del lenguaje escrito promueve ese desarrollo, que a su vez es necesario para la competencia en lectura y escritura. Así, conciencia metalingüística y alfabetización están estrechamente relacionadas y podemos decir que cada una se beneficia de la otra en el proceso de aprendizaje. El ejemplo siguiente ilustra este hecho.

Aleix aprendió a leer durante el primer curso de educación primaria. Un día, en el coche, de camino a la escuela, le pregunta a su madre: «Mamá, ¿Por qué decimos "elcortinglés"?». La madre, no acostumbrada a este tipo de cuestiones tan de mañana, y en medio del tráfico, entiende mal la pregunta y le contesta que mucha gente acude a ese centro a comprar, que es un lugar habitual, etc. Aleix insiste: «Pero es que dicen 'elcortinglés'». «Bueno, hijo, pueden ir también a otro sitio...». Aleix abandona momentáneamente, ante la evidente incapacidad de la madre para comprenderle. La madre continúa peleando con el tráfico, hasta que, parados en un semáforo, Aleix le señala una valla anunciadora y exclama: «Mira, ¿lo ves? Pone "el corte inglés" [separando exageradamente las palabras], pero lo decimos mal, decimos "elcortinglés"». La capacidad de leer le proporcionaba recursos al niño para atender a la forma del lenguaje, y le planteaba a él –y él a su madre– interrogantes nuevos.

Volvamos ahora al primer ejemplo. El hecho de que Guillem atienda a la forma como Anna pronuncia su nombre no implica, sin embargo, que él sepa qué es un nombre, o lo que constituye una palabra, ni que el error se sitúa en unos sonidos de una emisión oral. Es más, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que no dispone de ese conocimiento, el cual le va a ser necesario para leer y escribir de una forma convencional, como lo hacemos los adultos. Hace tiempo que Guillem hace como que escribe (y diferencia en sus producciones los dibujos de la «escritura»), e incluso Anna «lee» sus libros; esas actividades denotan una comprensión incipiente de algunas propiedades del sistema de escritura.

Como demostraron Ferreiro (1979) y Ferreiro y Teberosky (1979), el niño posee ciertas ideas acerca del sistema de escritura y las relaciones que se establecen entre él y el lenguaje oral. Por ejemplo, en determinados momentos, los niños consideran que para que se pueda leer «algo», ese algo debe tener cierto número de letras (tres como mínimo), y además esas letras deben poseer cierta variabilidad. También pueden pensar que se escriben los nombres, que son considerados propiedades del objeto al que se refieren, pero, por lo mismo, los artículos y, en ciertas fases, los verbos, no son palabras, y por lo tanto no se pueden escribir. Esas afirmaciones no producen ninguna perturbación cuando se contradicen con otras efectuadas por el mismo niño, por ejemplo, cuando dice que en la frase «la niña compró un caramelo» están escritas las palabras «niña» y «caramelo», y simultáneamente afirma que la frase dice «la niña compró un caramelo».

En definitiva, cuando en la escuela el niño se enfrenta al lenguaje escrito, en muchos casos, se encuentra ante algo conocido, sobre el que ha aprendido varias cosas. La fundamental, desde mi punto de vista, es que lo escrito transmite un mensaje, una información, y que leerlo capacita para acceder a ese lenguaje. En la adquisición de este conocimiento tienen una función importantísima las experiencias de lectura del niño en el seno de la familia. Más allá de la existencia de un ambiente en que se promueva el uso de los libros y de la disposición de los padres a adquirirlos y a leer, el hecho de que lean a sus hijos* relatos e historias y la conversación posterior en torno a los mismos parece tener una influencia decisiva en el posterior desenvolvimiento de éstos con la lectura (Wells, 1982).

La potencialidad de la lectura hecha por otros reside en que contribuye a familiarizar al niño con la estructura del texto escrito y con su lenguaje, cuyas características de formalidad y descontextualización lo distinguen del oral. Por otra parte, el niño puede asistir muy precozmente al modelo de un experto leyendo, y puede participar de distintas formas en la tarea de lectura (mirando las ilustraciones, relacionándolas con lo que se le lee, planteando y respondiendo preguntas, haciendo como que lee él mismo, conversando acerca de lo leído, etc.). Así se construye progresivamente la idea de que lo escrito dice cosas, y que puede ser divertido y agradable conocerlas, es decir, saber leer.

En estas experiencias, además, habrá aprendido numerosas convenciones acerca del lenguaje escrito, como podrá comprobar el lector si recurre a algún joven amigo. Antes de recibir instrucción formal en la escuela, cualquier niño alrededor de los tres años –e incluso antes– sabe que debe mantener erguido el libro que lee/mira; sabe que se empieza por la primera página y se acaba por la última, y hojea de una en una; sabe que la escritura sigue la dirección izquierda/derecha y que va de arriba abajo –al menos en nuestra cultura–; sabe que lo que está escrito tiene que ver con lo que está dibujado, y si se le pide –y si él quiere– nos contará una historia que tiene que ver con la ilustración. No tendrá ninguna duda en diferenciar el dibujo de la escritura, y afirmará que sólo ésta se lee.

Algunos niños, además, habrán aprendido el nombre de algunas letras, o a diferenciarlas de otras, por alguna razón significativa. Aleix entre los tres y cuatro años, se alegraba enormemente cuando en los «mapas del tiempo» que salían en televisión se indicaba la presencia de anticiclones; la visión de «su» letra por la tele ("A" dentro de una nebulosa) le llenaba de orgullo y satisfacción, y era un incentivo notable para que el niño se interesara por la meteorología. También es frecuente que los pequeños reconozcan globalmente algunas palabras muy significativas: su propio nombre, el de productos habituales, el de un personaje de cuentos...

Sin embargo, es mucho todavía lo que queda por aprender acerca del sistema de la lengua escrita, aunque restrinjamos por el momento ese «mucho» al acceso a la autonomía para explorarlo, que, como ya se señaló, exige la capacidad de descodificar –la cual se caracteriza por el establecimiento de correspondencias entre los soni-

* En la actualidad, existen numerosos programas de lectura para padres. En castellano, se puede consultar la obra de Fredericks y Taylor (1991).

dos de la lengua y su representación gráfica convencional-. En mi opinión, y de acuerdo con varios investigadores, subyace en esa capacidad la posibilidad de atender de forma deliberada y consciente el lenguaje (sus sonidos, sus palabras, su representación gráfica) y de reflexionar sobre él. Como he intentado explicar a lo largo de este apartado, en la construcción de la conciencia metalingüística no partimos de cero, sino de la atención que espontáneamente suscita el lenguaje, tanto oral como escrito, de los interrogantes que el niño plantea y de las concepciones que va construyendo. La conciencia fonológica surge inicialmente del interés que suscita la lengua hablada y algunas de sus propiedades, como por ejemplo, la rima, que conduce al niño a explorar similitudes y diferencias entre palabras y partes de palabras. Así, con la ayuda del adulto, puede establecer la diferencia entre el inicio y la rima, y acceder a los fonemas individuales. A partir de ahí, puede conducirse a fijar la atención en otros fonemas de las palabras, mediante tareas de segmentación fonémica (golpear, contar, etc.).

Por su parte, la conciencia que tiene el niño de las palabras, de su existencia y características independientes del objeto que representan, y el hecho mismo de que considere palabras las que no representan un objeto concreto (las palabras «función») se incrementará notablemente cuando empiece a manejar lo impreso, y podrá sustituir algunas creencias arraigadas sobre el sistema de representación –por ejemplo, que «tren» es una palabra más larga que «hormiga», dado que un tren es evidentemente más grande que una hormiga; que «el», «un», «por» y otras palabras no existen como tales, y es necesario unirlas a otras que «sí son palabras» porque representan objetos– por otras más acordes con la realidad.

Esta mejora de la conciencia metalingüística que propicia el creciente manejo de la lectura y la escritura se extiende también a la sintaxis del lenguaje y a sus aspectos pragmáticos. Progresivamente, el niño se va dando cuenta de que puede decir lo mismo de muchas maneras –utilizando diversas estructuras, por ejemplo–, y a la vez, de que hay maneras más adecuadas de decirlo en función del contexto concreto. También se aprende a matizar los significados que se pretenden transmitir, a decir sin decir exactamente, a utilizar la ambigüedad del lenguaje en determinadas ocasiones.

Todo ello, que remite a un usuario competente del lenguaje en todas sus vertientes, repercute de forma notable en el desarrollo general de la persona. Para que tenga lugar, hace falta que adultos interesados y que sepan enseñar se propongan hacer accesible el lenguaje escrito a los niños que tienen a su cargo, lo que implica observarlos y ayudarles a ir más allá de donde se encuentran, y de ahí un poco más allá... en un proceso que podría no tener fin.

Por lo que se refiere al código, es necesario tener en cuenta lo que el niño sabe acerca del lenguaje oral y escrito, acerca de las palabras y de los sonidos, y ofrecerle la información que requiere en el momento oportuno. No creo que sea muy aventurado afirmar que un niño no va a descubrir por sí mismo que esto que ve aquí, «R», es una «erre» y que suena «rrr...», aunque no siempre; depende de si es al inicio de la palabra, o después de consonante, etc. Tampoco creo que ese hecho deba traumatizarnos; estamos ahí para ayudarle a aprender. El problema se plantea si el niño no descubre que leer es divertido, que escribir es apasionante, y que él puede ha-

cerlo con la ayuda que requiera. Vamos a ocuparnos ahora de las condiciones para que el aprendizaje del código se supedita al objetivo lúdico que ha surgido en las líneas anteriores.

¿Qué pone aquí? Enseñanza inicial de la lectura y aprendizaje del código

Recuerde que al inicio de este capítulo le advertí que me resultaba costoso afrontar el tema de la descodificación; tal vez por ello tenga una estructura un poco tortuosa y necesito resituarme. Esperemos que no le importe, pues, que procedamos a recapitular.

En apartados anteriores he sugerido que la alfabetización es un proceso que no implica sólo los procedimientos de la lectura y escritura, sino que repercute favorablemente en el lenguaje entendido en su globalidad (escuchar, hablar, leer y escribir). De acuerdo con otros muchos autores (Chall, 1983; Garton y Pratt, 1991; Weiss, 1980), he considerado que comprender la forma de representación del lenguaje que define el sistema alfabético requiere que el niño desarrolle una conciencia metalingüística, que a su vez se va a ver incrementada por el hecho de que aprenda a leer y a escribir. Hemos dejado establecido, además, que muchos niños y niñas, cuando acceden a la instrucción formal en lectura y escritura, poseen un buen número de conocimientos acerca del sistema escrito, conocimientos sobre los que se deben cimentar las posteriores adquisiciones. En lo que sigue, insistiré sobre este punto, antes de abordar (¡por fin!) la enseñanza y el aprendizaje del código en las etapas iniciales de la lectura y la escritura).

Entre los conocimientos con que el niño contribuye a los intentos de los adultos para ayudarlo a aprender a leer y a escribir, adquiere un valor fundamental el convencimiento de que *lo escrito transmite un mensaje*. La participación en actividades conjuntas con sus padres y en la escuela infantil –lectura de cuentos, presenciar la confección de una lista para la compra, llevar una nota del centro de educación infantil, ver a la maestra leyendo cuentos, escribiendo notas...– ha propiciado la construcción de este conocimiento que, como el lector reconocerá, es muy adecuado a la realidad. Es verdad que algunas de esas actividades no son reconocidas por el niño del mismo modo que lo son para el adulto; por ejemplo, las actividades de lectura individual de sus padres pueden constituir en cierto modo un misterio para el niño, pues él no sabe lo que ocurre más allá de lo que ve; es decir, no puede acceder a los procesos internos de lectura de los demás.

Sin embargo, ello no es obstáculo para que el niño aprenda que en los libros, los diarios, los papeles, los anuncios, los botes de productos habituales... se «dicen cosas», y que pronto se sienta muy motivado para saber qué es lo que dicen. De ahí la pregunta «¿Qué pone aquí? ¿Aquí qué dice?», que formulan con insistencia a los adultos que tienen alrededor.

Es fundamental que en este momento nos atendamos al hecho de que los intentos del niño por explorar el universo escrito están firmemente dirigidos por su ne-

cesidad de *acceder al significado* del texto en cuestión. Weiss (1980) mantiene que descodificación y significado se encuentran siempre presentes en el lector, pero que es la búsqueda de este último lo que guía generalmente las tentativas de descodificar. Es lógico que sea así, puesto que lo que hace el niño es simplemente aportar al acto de lectura –la que él hace o la que pide que le hagan los otros– sus conocimientos y experiencias previas: él *sabe* que ahí se expresa un significado, y lo que intenta es hacerlo suyo.

De ahí que podamos afirmar que *el acceso al código debe inscribirse siempre en contextos significativos* para el niño. Esto no es una declaración de principios. El aprendiz de lector posee conocimientos pertinentes sobre la lectura –sabe que lo escrito dice cosas, que leer es saber qué dice y escribir poder decirlo– y de lo que se trata es de aprovecharlos, para que pueda irlos mejorando y haciéndolos más útiles. Si ello no se tiene en cuenta, es decir, si se trabaja el código de una forma más o menos aislada, descontextualizada, no sólo no aprovechamos ese bagaje, significativo y funcional, sino que contribuimos a que la idea de lectura que construya el niño sea errónea: leer es decir las letras, o los sonidos, o las palabras.

Por otra parte, cuando se respeta la condición de significatividad con relación a la lectura inicial, la pregunta que encabezaba este título *¿qué pone aquí?*, pronto va acompañada de otras: «¿Ésta –una letra– cuál es? ¿Ésta es la misma que la mía –por ejemplo, la del nombre–? ¿Por qué en tu nombre hay una –Mariana– y en el mío hay dos –Anna–? ¿Por qué suenan diferente –Guillermo, Gema– si se parecen tanto...? y otras muchas, parecidas o distintas, que ponen de manifiesto el progresivo análisis al que los niños proceden en cuanto fijan su atención en la lengua escrita.

Claro que los niños, además de pequeños, son muy listos. Por eso plantean esas preguntas cuando *pueden* plantearlas y cuando *resulta rentable* hacerlo, y no en otras ocasiones. Si se les enseña que leer es otra cosa, aprenderán otras cosas y plantearán preguntas de acuerdo con lo que aprenden. Si no se responde a sus interrogantes, pronto dejarán de formularlos, a no ser que puedan interactuar con personas más dispuestas. ¿Se da cuenta de que hablando del niño, como si tal cosa, nos vamos acercando al tema de sus educadores?

La enseñanza inicial de la lectura

Cuando el niño está en las primeras fases de la escritura y deletrea incorrectamente todas o casi todas las palabras [...] los adultos se preocupan mucho y de hecho impiden al niño escribir o le desalientan. Esta reacción es extremadamente sorprendente porque no reaccionamos de este modo en otras áreas del desarrollo. Cuando el niño pequeño empieza a producir sus primeros intentos de lenguaje hablado, los padres no amordazan al niño ni le prohíben hablar hasta que pueda decir adecuadamente las palabras. Una acción así sería considerada universalmente ridícula, ya que se reconoce que los niños necesitan practicar el habla durante algún tiempo antes de desarrollar un dominio completo de los sonidos [...].

Igualmente, cuando un niño pequeño produce un dibujo de una persona sin piernas y sin brazos, sus padres probablemente estarán satisfechos, aunque él les diga que el dibujo es uno de ellos. Una vez más, no hay expectativas de que el niño produzca un dibujo adecuado la primera vez, ni existe gran preocupación porque el niño desarrolle

malos hábitos y continúe dibujando cuerpos desmembrados para siempre. Al contrario, los padres responderán con palabras de aliento y podrán actuar también de una manera que lleve a un mayor desarrollo de las habilidades del niño. Por ejemplo, pueden preguntar al niño dónde están los brazos de papá o sugerir que se añadan. ¿Por qué ha de ser diferente la escritura temprana? [...].

Garton y Pratt, 1991 (pp. 198-199)

Aunque la cita hace referencia a la escritura, se ajusta también perfectamente a lo que ocurre con la lectura. De ella se desprende la necesidad de contemplar en una perspectiva procesual la lectura y la escritura y poner al alcance del niño situaciones en las que se fomente su exploración del sistema de la lengua escrita. De ella se desprende también que la expectativa de los adultos a cuya responsabilidad se encomienda la enseñanza inicial de los niños debe ser ajustada, tanto en lo que se refiere a sus capacidades –que suelen ser mayores de lo que se reconoce– cuanto a los resultados que obtienen –que suelen ser menos «convencionales» de lo que se espera, al menos al principio–.

Cuando se trata de la enseñanza, es importante tener en cuenta que a pesar de que los niños poseen, como ya vimos, numerosos y pertinentes conocimientos acerca de la lectura y la escritura, el tipo de instrucción que reciban influirá en el tipo de habilidades que irán adquiriendo. Un debate que ha ocupado miles de páginas y que creo que no puede darse por cerrado, a tenor de las publicaciones, se refiere justamente al tipo de instrucción.

Una de las posturas sobre las que se ha mantenido dicho debate gira en torno al énfasis del código, e implica la enseñanza de los fonemas, que permite transmitir la correspondencia entre los sonidos del lenguaje y las letras que los representan. En algunas aproximaciones de este tipo, se enseña la correspondencia de forma aislada, haciendo corresponder al principio un sonido con una letra, y examinando después las excepciones –por ejemplo, sonidos que pueden representarse de diversas formas–. Otras, más habituales en nuestros tiempos, parten de la palabra, de la que se aíslan los sonidos componentes –recuerde el ejemplo anterior con «cosa»–.

Otra postura, en cambio, parte de la frase, y se anima al niño a leerla «globalmente». Para facilitar la tarea, las frases que se presentan suelen tener una estructura muy simple, que se repite –«ésta es Marta», «éste es Tomás», «éste es Dic»–. Se trata de un lenguaje poco familiar para el niño, que en la época en la que se enfrenta a él está acostumbrado a interactuar oralmente de una forma muy distinta, mucho más rica y compleja.

Aún en otra dimensión, cabría situar las aproximaciones de «experiencia del lenguaje» (Goodman y Goodman, 1979; Goodman y Burke, 1982), que parten de lo que el niño dice, de sus explicaciones sobre los dibujos que realiza, y de la lectura y escritura que el maestro realiza a partir de sus experiencias.

Por fin, otras propuestas metodológicas se apoyan en el hecho firmemente establecido de que, en sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito, los niños aprenden a reconocer globalmente determinadas palabras que les resultan significativas –su nombre, el de algunos productos de consumo habituales, el de los personajes de sus cuentos favoritos, etc.–. Esta fase de reconocimiento global (que Weiss, 1980 y

Chall, 1983 consideran previa a la lectura propiamente dicha) es utilizada por algunos autores (Foucambert, 1989; Smith, 1983) como argumento para denostar la enseñanza de estrategias de descodificación. Sin embargo, desde otras perspectivas se señala que si bien los niños pueden reconocer alrededor de cuarenta palabras de forma global, más allá de ese número el progreso se detiene, porque no se encuentran pistas visuales que permitan diferenciar nuevas palabras, lo que obliga a buscar nuevas estrategias.

¿Qué se saca en claro de todo esto? ¿Cuál de las posturas es la más adecuada? Permitame empezar respondiendo la última pregunta.

Ninguna de las posturas es adecuada si es exclusiva, y no porque yo lo diga, sino porque se basan en un supuesto incorrecto, a saber: que el niño *sólo puede aprender* porque se le transmiten las correspondencias entre el sonido y la letra, o porque parte de una frase simple, o porque únicamente le resulta significativo su propio lenguaje cuando lo ve escrito, o porque se aproxima a la palabra como globalidad. El niño *puede aprender y de hecho aprende* en la medida en que es capaz de utilizar integradamente diversas estrategias, y esas estrategias –todas– deben ser enseñadas. Para comprender, el niño puede beneficiarse tanto del contexto de una frase que le resulta conocida para aventurar el significado de una palabra nueva inserta en ella, como de su experiencia en correspondencias. De hecho, como he afirmado en otras ocasiones (Solé, 1987), el buen lector es aquel que hace uso simultáneamente de los índices contextuales, textuales y grafofónicos para construir el significado.

¿Qué se saca en claro de todo esto? En primer lugar, que la enseñanza de estrategias para acceder al texto no es un fin en sí misma, sino un medio para que el niño pueda interpretarlo. En segundo lugar, que en la lectura, significado y descodificación se encuentran siempre presentes, pero que su peso es diferente en diversos estadios de la lectura. Mientras que en el lector experto las habilidades de descodificación se han automatizado, hasta el punto de hacerse conscientes sólo en contadas ocasiones –por ejemplo, cuando encontramos un texto manuscrito con letra tortuosa– el lector aprendiz necesita hacer uso de dichas habilidades con gran frecuencia, en el contexto de la búsqueda del significado. Es importante darse cuenta de que el uso eficaz de la descodificación exige que pueda combinarse la información procedente de las reglas de correspondencia con la información procedente del texto y del conocimiento previo del lector. Esto no puede darse en palabras aisladas, al menos no de la misma forma, y no en lectores iniciales. Pruebe a leer lo siguiente, por favor:

c _ _ t _ o

¿No puede? Está bien, le ayudaré un poquito. Pruebe de nuevo:

Este c _ _ t _ o es más largo que los anteriores.

Probablemente, ahora sí pudo. Ha hecho uso de sus habilidades de descodificación a la vez que utilizaba el contexto para llegar al significado de la frase.

Cuando Anna y Guillem –los que pelean por la pelota, ¿recuerda?– lleguen a la escuela, su vida va a ser mucho más fácil si sus maestros y maestras entienden que

dado que el sistema de la lengua escrita es un sistema complejo, los niños necesitan abordarlo en una perspectiva amplia, no restrictiva, y les ofrecen una multiplicidad de caminos y estrategias para apropiarse de él. Además, si hacen eso, sus maestros contribuirán a que los niños vean la lectura no como un inseguro proceso de traslación de un código a otro, sino como un reto interesante que necesitan resolver, para saber qué dice y cómo decirlo. Para ello cuentan con sus conocimientos y con la ayuda que aquellos les prestarán. Esta ayuda puede consistir en lo siguiente:

- Los maestros y maestras que reciben a los niños en la escuela deberían poder pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que va a suponer esfuerzos a ellos mismos y a los niños que van a abordar su aprendizaje. Ello no debería conducir sin embargo a minusvalorar la capacidad de los niños para abordarlo, ni a intentar reducir lo que constituye un sistema complejo a una serie de pretendidas subhabilidades y prerrequisitos que poco tienen que ver –si nos atenemos a los resultados de numerosísimas investigaciones– con dicho sistema. A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo a otras personas cómo leen y escriben, probando y equivocándose, guiados siempre por la búsqueda del significado o por la necesidad de producir algo que tenga sentido.

- Dado que aprender y enseñar a leer y a escribir no es una cuestión baladí ni sencilla, sería muy útil no gastar esfuerzos y energías discutiendo acerca de si se debe empezar la lectura en el centro de educación infantil o si lo más adecuado es posponerla hasta la primaria; o acerca de si hay que hacer una aproximación al código o una de palabra global.

Desde que son muy pequeños, los niños construyen conocimientos bastante pertinentes acerca de la lectura y la escritura y si tienen oportunidad –es decir, si alguien es capaz de situarse al nivel de dichos conocimientos para presentarle retos ajustados– podrán ir construyendo otros nuevos, cada vez más acordes con el punto de vista adulto. ¿Vamos a esperar en la escuela infantil a que el niño pueda comprender lo que supone la institución familiar para la conservación del modelo de sociedad para trabajar con él «la familia», al nivel que le resulta adecuado? ¿Esperaremos a que entienda el sistema métrico decimal para dejarle que haga mediciones? ¿Será necesario que conozca la metodología de la investigación científica para que podamos proponerle observaciones sistemáticas y experiencias? ¿Por qué, entonces, vamos a obligarle a posponer sus tentativas de explorar y conocer algo tan cotidiano, útil y sugerente como son la lectura y la escritura?

Por otra parte, en la medida en que se trata de un sistema complejo, la lectura y la escritura se benefician del uso combinado de diversas estrategias que permitan su creciente dominio. Es necesario romper con la idea de que *existe un solo camino* para ir construyendo nociones adecuadas acerca del código y para hacerse usuario eficaz de los procedimientos de leer y escribir. Una aproximación amplia, no restrictiva, de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura supone:

- Aprovechar los conocimientos que el niño ya posee, y que suelen implicar el reconocimiento global de algunas palabras –y si eso no es así, la primera tarea de la escuela será proporcionar oportunidades para que dicho conoci-

miento y otros de los que ya se ha hablado a lo largo del capítulo se construyan–.

- Aprovechar los interrogantes de los niños sobre el sistema para profundizar en su conciencia metalingüística, lo que permitirá introducir las reglas de correspondencia.
- Aprovechar e incrementar sus conocimientos previos en general para que puedan utilizar el contexto y aventurar el significado de palabras desconocidas.
- Utilizar integrada y simultáneamente todas esas estrategias en actividades para las que tenga sentido hacerlo. Sólo de esta forma los niños y las niñas podrán beneficiarse de la instrucción que reciben.

▪ La enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio para que construya los conocimientos necesarios para poder ir abordando las distintas fases que supone su aprendizaje. Ello implica que en el aula el texto escrito esté presente de forma pertinente –en los libros, en los carteles que anuncian determinadas actividades (salidas, acontecimientos), en las etiquetas que tengan sentido (por ejemplo, las que indican el nombre del niño al que pertenece un colgador o las que señalan el lugar donde deben depositarse las pinturas)– y no indiscriminada. Implica también que los adultos que tienen a su cargo la educación de los niños usen la lengua escrita cuando sea posible y necesario delante de ellos (para escribir una nota a los padres, para transmitir un mensaje a otra clase, etc.).

Este uso significativo de la lectura y la escritura en la escuela es además muy motivador y contribuye a incitar al niño a aprender a leer y a escribir. En ocasiones, cuando se habla de contexto motivador, se alude prioritariamente a la existencia de materiales y libros adecuados. En mi opinión, la riqueza de recursos debe ser siempre bien recibida, pero creo que lo que más motiva a los niños a leer y a escribir es ver leyendo o escribiendo a los adultos significativos para él, asistir a lectura en pequeño o gran grupo, probar y sentirse apoyado en sus intentos.

▪ Es imprescindible que las maestras y los maestros exploren los conocimientos que poseen sus alumnos sobre el texto escrito; sería recomendable, además, que previeran que van a encontrar que diferentes niños saben cosas distintas sobre el tema, como sobre cualquier otro. La enseñanza que planifiquen y que implanten en el aula debe partir de esos conocimientos, pues es a partir de ellos como los niños van a poder progresar.

Esta exploración puede hacerse de muchas formas: observando a los niños cuando miran/leen libros; sugiriéndoles que acompañen sus dibujos de una explicación de lo que en ellos se ilustra, estando atentos a los interrogantes que plantean, que suelen ser un indicador eficaz tanto de las dudas como de los conocimientos más asentados... Unas situaciones facilitarán dicha exploración más que otras; así, en las aulas donde exista un rincón de biblioteca, un rincón de inventar historias o de crear libros, los maestros tendrán muchas oportunidades no sólo de enseñar a leer y a escribir, sino de observar los progresos y las dificultades con que se encuentran sus alumnos, lo que les facilitará el ajuste progresivo de su intervención.

- La lectura y la escritura son procedimientos; dominarlos supone poder leer y escribir de forma convencional. Para enseñar los procedimientos es necesario «mostrarlos», como condición previa a su práctica independiente. Así como los maestros y maestras muestran cómo mezclar pinturas para obtener un determinado color, o cómo hay que proceder para registrar las observaciones sobre el crecimiento de una planta, deberían poder mostrar lo que ellos hacen cuando leen y escriben. Algunos autores denominan a esto «demostración de modelos» (Graves, 1983; Nisbet y Shucksmith, 1990). En esencia, consiste en ofrecerle al niño las técnicas, los «secretos» que utiliza el maestro cuando lee y escribe, de modo que pueda progresivamente hacerlos suyos.

En los capítulos siguientes hablaré más de la demostración de modelos. He querido que aparecieran aquí porque mencionarlo ayuda a comprender que el aprendizaje de la lectura y de la escritura se construye en el seno de actividades compartidas, y que no puede esperarse que el niño se muestre competente en algo en lo que no se le instruyó. Aunque en nuestras escuelas el aprendizaje del código tiene lugar en situaciones compartidas, no siempre ocurre lo mismo cuando se trata de acceder al significado. Además, es necesario tener en cuenta que el hecho de que el niño y el maestro estén trabajando, por ejemplo, un fonema, no presupone en absoluto que ambos atribuyan el mismo sentido a dicha actividad. Puede ser que el profesor vea la tarea como un requisito imprescindible para la lectura, mientras que para el niño poco tenga que ver con esta última, porque la tarea en sí entra en contradicción con lo que él ya sabe acerca de leer.

Permítame tres últimos comentarios para terminar. Se habrá dado cuenta de que desde que hemos empezado a tratar el tema del código, hemos hablado de lectura y escritura de una forma bastante paralela. Aunque éste es un libro que pretende decir cosas sobre estrategias de lectura, siempre que sea necesario prestaremos atención a la escritura, no como objetivo en sí misma, sino para ayudar a comprender lo que supone trabajar la lectura en un contexto más amplio y global. En las primeras fases del aprendizaje, lectura y escritura se apoyan mutuamente; en el adulto experto, una repercute en la otra. Por esta razón, en ocasiones deberemos hablar de escritura.

También habrá percibido probablemente que no he prestado mucha atención a lo que se llama con frecuencia los «prerrequisitos» de la lectura. Entiendo ésta como una actividad cognitiva compleja, a través de la cual construimos un significado para un texto escrito. El único requisito es poder acceder a dicho texto. Lo demás tiene que ver con la construcción de significados, de la que ya me ocupé en el capítulo 2. Que se trabaje la lateralidad, la estructuración espacio-temporal o la seriación, puede ser útil para el desarrollo global del niño, aunque ninguno de estos aspectos es específico de la actividad de leer. Desde luego, si lo que se pretende es fomentar ésta, lo mejor es que lea, y que se le lea, y que se le expliquen cosas pertinentes para su aprendizaje. En ningún caso debería pensarse que la lectura es un conjunto de subhabilidades, y aún menos debería esgrimirse como argumento para no dejar al niño leer o escribir su incompetencia en alguno de los aspectos señalados u otros a los que frecuentemente se alude. (Una maestra comentó un día que cuando tenía a su cargo

el curso de parvulario 5, un niño, al llevarle una ficha de discriminación visual, –que trabajaban como prerrequisito para la lectura– le preguntó cuándo dejarían de hacer cosas tan complicadas y podrían leer, tarea para la que se sentía más capacitado.)

El último comentario se refiere al material de lectura. De lo dicho hasta aquí se deduce que es necesario que los niños interactúen con material de distintas características, lo que les permitirá hacer diferentes cosas con la lectura. Así, en los inicios de la lectura serán útiles los libros ilustrados que cuentan cosas desconocidas –para escuchar como otro lee–, como los cuentos tradicionales –en los que los niños, gracias a su conocimiento, pueden aventurar lo que ocurre–. El trabajo con rimas y pareados permitirá el análisis fonético; las noticias del periódico les enfrentan a textos distintos, de características específicas; las instrucciones, cartas, recetas, notas... todo aquello que puede ser leído (por el niño ayudado por su profesor, o independientemente cuando se da el caso) puede estar en una clase dedicada a la enseñanza inicial de la lectura. Como siempre, sin embargo, más importante que el material, es la actividad que en torno a él se suscita.

Aprender a leer no es muy distinto de aprender otros procedimientos o conceptos. Requiere que el niño pueda darle sentido a lo que se le pide que haga, que disponga de instrumentos cognitivos para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de su profesor, que puede convertir en un reto apasionante lo que para muchos es un camino duro y lleno de obstáculos.