

LENGUA

Asistimos en los últimos años a un cambio notable respecto a la enseñanza de estrategias para comprender la información escrita. Hasta hace muy poco tiempo, el interés de investigadores y divulgadores

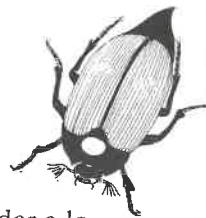
residía en mostrar que

había un cierto número de estrategias que eran empleadas por los lectores competentes y que podían enseñarse con provecho a los alumnos de diferentes etapas educativas. Más recientemente, el problema capital es cómo integrar esa enseñanza en el currículum. Este interés por lo curricular se ha visto acompañado en nuestro país por el hecho de que el propio currículum básico considera como uno de sus objetivos la adquisición de esas estrategias, con lo que el desarrollo efectivo del currículum reclama de una u otra manera los conocimientos acumulados en diferentes estudios instruccionales.

COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Adquisición de estrategias y desarrollo curricular

EMILIO SANCHEZ MIGUEL*



En las páginas que siguen intentamos analizar cómo integrar la enseñanza de estrategias en el currículum. Para ello dedicaremos un primer apartado a clarificar qué estrategias deben ser enseñadas. El segundo será dedicado a cómo integrar los conocimientos experimentales en el currículum y un tercero a hacer notar el aprovechamiento de estos conocimientos en el desarrollo curricular. A estos apartados le siguen dos Anexos, que ejemplifiquen las dos opciones que propugnamos para el tratamiento de las estrategias de comprensión en el aula.

1. Sobre los programas de instrucción

1.1. Expertos y novatos: Qué estrategias deben ser enseñadas y por qué

Cualquier lector experimentado puede apreciar cómo al leer un texto lleva a cabo un cierto número de actividades cognitivas, que se nos presentan habitualmente bajo la forma de un diálogo interior: “¿me queda esto claro?”, “pero, ¿de qué me habla ahora el texto?” “¿qué sé yo de esto?”. Este conocimiento intuitivo se ha visto ampliado considerablemente durante estos últimos años por la sencilla razón de que la lectura —entendida aquí en su sentido más amplio— ha sido uno de los aspectos más estudiados del comportamiento humano. Algo parecido podríamos decir sobre los alumnos con problemas en la comprensión. También en ese caso podemos contar con una descripción más sistemática y rica de sus dificultades, que ha dado lugar a un buen número de programas de instrucción.

No es fácil hacer una síntesis de esta información, pero puede ser de utilidad señalar que lo que separa a los lectores inmaduros de los maduros tiene relación con estos tres tipos de estrategias: a) Estrategias para operar con el significado del texto. b) Estrategias para regular el curso de la acción. c) Estrategias para acceder a los conocimientos previos.

De manera más precisa, podemos glosar las características de los sujetos de pobre comprensión en los siguientes puntos:

1. Los lectores menos capaces tienden a considerar la información del texto elemento a elemento, de tal manera que acaban por concebir el texto como una colección de oraciones o de ideas. Podemos hablar así de un modo de obrar lineal, en que las relaciones entre las ideas que dan unidad y organización al texto son desconsideradas.

2. Su modo de operar ante los textos resulta también poco reflexivo (no detectan sus fallos de comprensión, no son sensibles a sus propias dificultades) y rígido (no planifican).

3. La flexibilidad y facilidad para acceder a lo que ya saben es más limitada que la de sus compañeros de buena comprensión.

Una presentación exhaustiva de todas estas deficiencias excedería las posibilidades de este trabajo. Por ello nos limitaremos a ilustrar cada uno de estos tipos de dificultad mediante un ejemplo concreto.

a) Deficiencias en el modo de operar con la información del texto

¿En qué sentido los alumnos menos capaces fragmentan la información del texto hasta reducirlo a una colección de ideas? Un buena ilustración de este comportamiento nos lo proporciona el siguiente experimento de Janet Hinchley y Betty Ann Levy.

En este trabajo las autoras pidieron a alumnos de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de EGB una tarea muy habitual en el mundo escolar: que leyeran diversos cuentos advirtiéndoles que serían evaluados posteriormente sobre ellos. El aspecto más llamativo del experimento fue que los cuentos eran de dos tipos: la mitad estaban bien organizados y la otra mitad se presentaban de una manera desordenada. En el primer caso, se trataba de cuentos normales que siguen el esquema característico de los cuentos infantiles, esquema que recibe habitualmente el nombre de *gramática de los cuentos*. Siguiendo ese esquema, los cuentos comenzaban creando un contexto o un *marco inicial*: unos personajes determinados que viven en un determinado mundo y en un cierto tiempo. Una vez delimitado el Marco, se iniciaba el núcleo del cuento, el *episodio*. En él se incluye la descripción de un *suceso inicial* que modifica el marco (Es el “de repente...” y provoca una respuesta emocional y cognitiva en los personajes afectados, *respuesta interna*, y tras ella un comportamiento efectivo mediante el que los personajes se enfrentan al cambio que dicho suceso ha introducido en sus vidas: *la ejecución*. Finalmente, ese comportamiento o *ejecución* da lugar a ciertas *consecuencias* objetivas (un nuevo estado de cosas) y a una *reacción* final (1).

Categorías básicas de los cuentos

MARCO			EPISODIO		
Espacio	Suceso	Respuesta	Ejecución	Consecuencias	Reacción
Tiempo	inicial	interna			
Personajes					

Adaptado de Stein y Glenn (1979).

El segundo tipo de cuentos eran el resultado de mezclar al azar las categorías presentes en un cuento normal. Obrando de esta manera podemos hacer que

el cuento empiece señalando las *consecuencias* y concluya, después de haber descrito el *suceso inicial* y la *reacción*, con la *ejecución*.

Los resultados obtenidos por Hinchley y Levy (1988) expresaban, como cabía esperar, que la mayoría de los alumnos se habían sentido mucho más cómodos con los cuentos bien organizados que con los alterados: los comprendieron (recordaron) mejor y, además, emplearon menos tiempo en leerlos. En otras palabras, la mayoría de los alumnos apreció la variable crítica introducida en el experimento: la organización interna del texto o, más técnicamente, su *superestructura*. Podríamos agregar, como interpretación de los resultados, que los alumnos se sirvieron de la organización o superestructura presente en el texto para anticipar contenidos —de ahí que la lectura fuera más rápida— y para conectar unas ideas con otras —de ahí que lo recordaran mejor—. Leyeron, en definitiva, con un mapa en la cabeza: un mapa que les decía qué podrían esperar y en qué orden: “si se ha descrito la situación inicial, ahora debe de ocurrir algo...”; y ese mapa, no lo olvidemos, estaba en el propio texto y constituía su propia organización.

Sin embargo, hubo también un reducido número de alumnos que tenían baja capacidad de comprensión y que se comportaron de forma muy distinta: tardaron el mismo tiempo en leer los dos tipos de cuentos (siempre más que el resto de sus compañeros) y recordaron el mismo número de ideas en los dos tipos de cuentos (2). Podríamos concluir que para este grupo de alumnos todos los cuentos estaban igualmente desorganizados: todos resultaron ser una colección de oraciones. O, lo que es lo mismo, leyeron a oscuras, sin mapa alguno que iluminara su camino por el texto.

Esta capacidad para identificar la organización interna de los textos y operar con ella anticipando e interrelacionando los contenidos de los textos la denominamos *estrategia estructural*. Debemos agregar que hay otros tipos de textos y estructuras características. Algunas, como las que figuran en el cuadro, tienen una naturaleza muy abstracta que se asemeja a las formas más elementales de interrelacionar la información.

“Lo que separa a los lectores inmaduros de los maduros tiene relación con estos tres tipos de estrategias: a) estrategias para operar con el significado del texto b) estrategias para regular el curso de la acción c) estrategias para acceder a los conocimientos previos”



OTL MICHER

Otras estructuras son específicas de contenidos concretos (3), como es el caso del esquema DICEOX que veremos más adelante, y en el que se recogen las categorías básicas que están presentes en los textos escolares que exponen teorías científicas.

Estructuras textuales expositivas

a) Estructura “Problema/Solución”: Alude a la forma organizativa mediante la que el contenido de un texto se articula en torno a la descripción de un problema(s) y a las solución(es) para resolverlo, y permite a su vez ciertas variantes: un problema y varias soluciones, una solución para varios problemas, etc. Este tipo de organización es frecuente en textos en los que se describe la actividad humana, como ocurre en los textos de historia. Por otro lado, este tipo de organización viene marcada en los textos a través de expresiones como “para obtener...”, “una dificultad”, “una medida o solución”.

b) Estructura causal: Organiza los contenidos en torno a una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente. Este tipo de organización se utiliza preferentemente para exponer acontecimientos naturales y suele marcarse en los textos a través de señales como “por esta razón”, “como consecuencia...”

c) Estructura descriptiva: Articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema.

d) Estructura comparativa: Estructura los contenidos a través del contraste o semejanza entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos, y se hace notar mediante expresiones como “a diferencia de”; “desde un punto de vista...”; “desde el otro,....”.

e) Estructura secuencial: Las ideas son organizadas a través de un lazo asociativo inespecífico (enumeración de rasgos), o a través de un ordenamiento temporal.

Debemos, no obstante, advertir que la capacidad para encontrar en el texto claves **para** interrelacionar de manera sa-

tisfactoria las distintas ideas (unas como medios de otras que se categorizan como fines, etc...) depende a su vez de otras estrategias que implican un análisis más atento de la información lingüística.

Así, por ejemplo, parece necesario que el lector se implique activamente en establecer de *qué se habla* en cada momento para mantener el hilo de lo tratado.

También puede ocurrir que sea necesario sustituir ciertos elementos del texto por otro concepto más globalizador o integrador, **con el fin de** dar sentido a los diferentes aspectos considerados, evitando retener una simple lista de ideas. Y hay evidencias sobradas de que los alumnos con problemas de comprensión tienen dificultades en estas dos estrategias que, de nuevo, garantizan conexión y globalidad a los significados extraídos del texto.

En definitiva, la imagen final es que los sujetos con dificultades para comprender operan elemento a elemento, fragmentando la información en una colección de ideas

b) Deficiencias en regular el curso de la acción:

Señalábamos al respecto que su comportamiento resulta poco reflexivo y rígido, lo cual debe entenderse como deficiencias en estas estrategias:

Planificar. Supone seleccionar, de entre todas las metas u objetivos posibles, una que dirija (autodirija) el acercamiento al texto. Un texto puede ser leído para obtener una idea general sobre su contenido, para saber si puede o no interesarnos en el futuro o para comprenderlo plenamente. Dependiendo de cuál sea el propósito, la relación con el texto cambia sustancialmente. Una deficiencia de planificación supondría que siempre se lee con la misma meta o que al menos no media una elección precisa al respecto.

Identificar problemas de comprensión. Implica ser sensible a las señales de que no se está comprendiendo y en implicarse activamente en localizar e identificar el origen de esa incompreensión. Los alumnos con dificultades de comprensión muestran habitualmente una menor sensibilidad a su propia incompreensión.



OTL MICHER

“Los lectores menos capaces tienden a considerar la información del texto elemento a elemento, de tal manera que acaban por concebir el texto como una colección de oraciones o de ideas. Podemos hablar así de un modo de obrar lineal, en que las relaciones entre las ideas que dan unidad y organización al texto son desconsideradas”

Buscar medidas correctoras. Implica que una vez identificada la fuente de la dificultad, el lector se implica en la búsqueda de otras acciones que compensen o eliminen el problema detectado.

Evaluar. Consiste en determinar por uno mismo si el grado de comprensión alcanzado es aceptable o no, cuestión íntimamente relacionada con el tipo de meta de comprensión que haya sido elaborada de antemano.

c) Deficiencias en el uso de los conocimientos previos

La comprensión, como cualquier otra experiencia de aprendizaje, supone relacionar la información del texto con nuestros conocimientos previos. Esta interrelación se hace en parte en el curso de la propia lectura y también en momentos posteriores. Sabemos al respecto que los alumnos de baja capacidad de comprensión tienden a una lectura muy literal, hasta el punto de confundir la comprensión con la capacidad para recordar

Debemos apuntar como conclusión final que estas dificultades se relacionan recíprocamente entre sí. Si un lector fragmenta la información que obtiene de la lectura, difícilmente podrá seleccionar de entre el conjunto de sus conocimientos previos aquéllos especialmente relevantes para asimilar la información del texto (déficit en el acceso a los conocimientos previos) y a la larga le resultará imposible localizar la naturaleza de las dificultades (déficit de autorregulación). También podríamos verlo desde otro punto de vista: el lector es poco sensible a las señales de no comprensión (déficit en autorregulación) y como consecuencia no obra con todos los recursos que podría llegar a poner en juego para analizar la información del texto y activar conocimientos relevantes. Así pues, más que de un conjunto de deficiencias, podríamos hablar de un *modo* de operar cuyos diferentes elementos componentes coexisten y se alimentan mutuamente. También quisiéramos destacar que este modo inmaduro de comportarse se ve acentuado por el hecho de que los alumnos con dificultades viven en un entorno en el que frecuentemente se ven ante tareas (textos, pruebas) que exceden claramente sus posibilidades.

"Si un lector fragmenta la información que obtiene de la lectura, difícilmente podrá seleccionar, de entre el conjunto de sus conocimientos previos, aquéllos especialmente relevantes para asimilar la información del texto y a la larga le resultará imposible localizar la naturaleza de las dificultades"

1.2. La naturaleza de los programas

Esta naturaleza intrincada de los déficit aparece con más claridad cuando contemplamos alguno de los programas de instrucción creados para resolverlos. Considérese a modo de ejemplo el programa en el que se enseña a los alumnos de Bachillerato a operar con la estructura textual característica de los textos dedicados a exponer teorías científicas. Los autores, Larry Brook y Donald Dansereau (1983), identificaron cuáles eran las categorías básicas de ese tipo de textos, a las que denominaron DICEOX: **Descripción** (fenómenos, predicciones, observaciones, definiciones), **Historia** (nombres, datos, contexto), **Consecuencias** (aplicaciones, creencias), **Evidencias** (experimentos, observaciones), **Otras teorías** (antagónicas, complementarias), e **Información abierta** (tomado de Brook y Dansereau, 1983).

Por otro lado, probaron que era posible enseñar a operar con esas categorías, lo cual suponía al menos dos cosas:

1) reconocer la presencia de las diferentes categorías en los textos utilizados habitualmente por los alumnos

2) reordenar la información contenida en el texto en ellas.

Ahora bien, ¿qué es exactamente lo que les enseñamos? Desde un cierto punto de vista, quizá el más próximo al programa de instrucción, lo que enseñamos a los sujetos es a desentrañar la lógica interna del texto haciéndoles ver sus categorías y relaciones, lo cual constituye una **estrategia textual**. Pero al hacerlo, les permitimos también crear una meta de comprensión más precisa ("comprender es igual a saber qué nos dicen las teorías, qué consecuencias tuvieron, en qué contexto surgieron, en qué se basan, etc"), a identificar con mayor claridad las señales de no comprensión ("no soy capaz de darme cuenta en que se basan las afirmaciones de la teoría"), y quizás, como consecuencia final, a involucrarse en actividades adicionales (releer de nuevo parte del texto); todo lo cual pertenece al ámbito de las **estrategias autorregulatorias**. Finalmente, al dirigir la atención de los alumnos a los elementos básicos del texto, podrán aquéllos seleccionar de su fondo de conocimientos los elementos más relevantes ("¿qué explicación daba yo a estos fenómenos?") y a anticipar contenidos que pueden relacionarse con el resto del texto aún por leer. Actividades que tienen que ver con la **activación de los conocimientos previos**.

Vemos pues que al insistir en un aspecto pueden verse afectados el resto. No obstante, parece prudente que los programas de instrucción (4) aborden los tres tipos de déficits señalados, de tal manera que ayuden a analizar la estructura semántica del texto, a evocar conocimientos relevantes y a autorregular el proceso; si bien cada programa puede diferir en cuanto al énfasis que ponga en cada uno de esos aspectos. Más interesante aún es hacer a entender a los sujetos cómo los diferentes tipos de actividad pueden ponerse al servicio unos de otros: un lector detecta (autorregulación) que pierde el hilo e inmediatamente puede intentar desentrañar de qué se nos ha hablado hasta ahora (estrategia textual) y





en qué punto hemos dejado de identificar el objeto del texto.

En definitiva, estamos afirmando que los programas deben proponer el desarrollo de un modo estratégico de comportarse, más que enseñar un conjunto de estrategias, y esto supone llegar a concebir las distintas estrategias como medios para alcanzar una determinada meta y submetas de comprensión. Debemos resaltar este punto puesto que muchos materiales pueden ser descritos (o al menos interpretados) como una colección de actividades: un poco de *esto* (por ejemplo, hipotetizar el significado de una palabra desconocida), un poco de *lo otro* (detectar que no se ha comprendido). Y ocurre que esos *esto* y *lo otro* sólo tienen sentido cuando guardan entre sí cierta relación: son medios interrelacionados para resolver problemas específicos que surgen durante el proceso de interpretación de un texto. De ahí que sea tan importante la elaboración de las tareas y actividades incluidas en los materiales: **el qué** de la instrucción, como el modo de entender y desarrollar su enseñanza: **el cómo**. (Véase Pearson y otros, 1991 y Dole y otros, 1991)

1.3. El problema de la transferencia

La visión más ingenua de los programas de instrucción es que, una vez enseñadas las estrategias, los alumnos pueden aplicarlas a cualquier contexto y situación. Nada sin embargo es más difícil de lograr. Recordemos que, como señalábamos en el punto anterior, las estrategias son actividades intencionales que se ponen en juego para alcanzar una meta. Ahora bien, debemos ahora considerar si las metas que se persiguen en la experiencia instruccional son o no las mismas que se plantean en la experiencia escolar común. Consideración que deberíamos extender también a los textos empleados o a las ayudas (¿son o no del mismo tipo?). La respuesta es negativa y no puede ser de otra manera. La ense-

ñanza de estrategias supone un desplazamiento de la atención hacia el *modo de obrar* del sujeto y no tanto a los contenidos con los que se operan, mientras que en la experiencia escolar común se tiende, o al menos así ha sido hasta ahora, a insistir más en los contenidos específicos (en gran medida de naturaleza conceptual) y no tanto en el modo con el que se opera con ellos.

Por todo ello, pudiera darse el caso de que el alumno muestre un dominio considerable de las estrategias en el “cuaderno de comprensión” pero no ante la lección de Ciencias Naturales. Una situación que difícilmente entenderían los profesores implicados. Claro está que los alumnos mismos podrían vivir un desconcierto parejo: observan cómo su profesor se muestra solícito hacia su *modo de operar*, despreciando los contenidos concretos, ante las tareas de comprensión, y obsesionado —minutos más tarde— con si saben o no los contenidos cuando se enfrasca en el desarrollo de las materias “de verdad”.

2. De los programas de instrucción al currículum

Del punto anterior se desprende una idea ampliamente aceptada: que la enseñanza de las *estrategias* de comprensión debe integrarse en las experiencias cotidianas de aprendizaje escolar, evitando de manera radical confinarla en los límites de una pequeña asignatura (por ejemplo, horas de tutoría) o de una experiencia extracurricular (cursillo de técnicas de comprensión o estudio). Menos claro re-

“Lo que enseñamos a los sujetos es a desentrañar la lógica interna del texto haciéndoles ver sus categorías y relaciones, lo cual constituye una estrategia textual”

sulta determinar en qué consistirían las alternativas. Veamos tres posibilidades que en parte ya hemos propuesto en otros trabajos (Sánchez, 1993, y, especialmente, Sánchez [en prensa]). Estas tres alternativas o formatos de intervención son las siguientes.

1. La enseñanza de estrategias en una asignatura.

2. La enseñanza de estrategias en el curso de la actividad espontánea.

3. La enseñanza de estrategias como la creación de un lenguaje común con el que abordar los problemas de la comprensión.

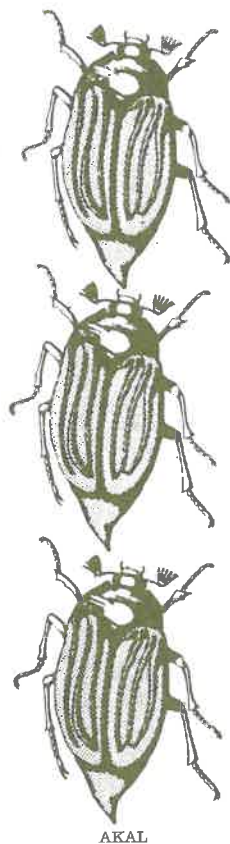
2.1. La enseñanza de estrategias en una asignatura

Una primera opción es que sean los profesores ordinarios (por ejemplo, los de Lengua) los encargados de realizar esta enseñanza *en el transcurso* de sus clases convencionales. Este formato implica que el profesor de lengua se apropie de alguno de los programas de instrucción que se han propuesto y lo traslade en ciertos períodos de tiempo (un trimestre, una hora a la semana) a las actividades convencionales de su materia. Se trata, claro está, de lo primero que pensamos cuando buscamos una enseñanza "natural" de las estrategias.

Debemos, sin embargo, tomar nota de que esta medida no evitará —debemos subrayarlo— que aparezca de nuevo el problema de transferir esos conocimientos a otras materias. Peor aún, es incluso posible que esa dedicación de una hora a la semana durante un trimestre acabe por convertirse en una experiencia tan diferente del resto de las actividades que aun realizándose en el contexto de la enseñanza ordinaria se convierta en realidad en un islote dentro de ella (véase el análisis de esta opción en Sánchez, 1993, capítulo X).

Por otro lado, esta opción requiere una experiencia de aprendizaje muy intensiva tanto para los profesores encargados de llevarla a término, que de repente deben apropiarse de un lenguaje y procedimientos extraños, como para los alumnos. ¿Por qué no plantear la enseñanza de

"La enseñanza de estrategias supone un desplazamiento de la atención hacia el modo de obrar del sujeto y no tanto a los contenidos con los que se operan, mientras que en la experiencia escolar común se tiende, o al menos así ha sido hasta ahora, a insistir más en los contenidos específicos (en gran medida de naturaleza conceptual) y no tanto en el modo con el que se opera con ellos"



AKAL

estrategias a lo largo de toda la escolaridad? Repárese, en este sentido, que esta pregunta podemos hacérsela como una exigencia interna a la propia dinámica que estamos explicando y, por tanto, independientemente de que en el Diseño Curricular Base y en los Decretos de Currículum se planteen estas cuestiones como objetivo, contenidos y criterios de evaluación explícitos.

Además, una aplicación rigurosa de este tipo de programas conlleva desconfiar de lo que los profesores ya está haciendo. Es como si les pidiéramos que empezaran de cero.

Ahora bien, y es la última consideración que quisiéramos hacer, no cabe duda de que esta opción tiene la ventaja de que alguien se responsabilizaría de este problema y de que se emprendería con un cierto rigor.

2.2. La enseñanza de estrategias en el curso de la actividad espontánea

La segunda opción trata fundamentalmente de contextualizar adecuadamente la innovación que pueda suponer la enseñanza de estrategias, de tal manera que ésta se integre en lo que el profesor viene haciendo ya al respecto y se eviten algunas de las limitaciones que hemos visto en el formato u opción anterior. De esta manera, la intervención se entiende como un proceso de **enriquecimiento** y/o **sistematización** de la experiencia escolar común, y específicamente de estos tres aspectos:

- 1) las formas de **evaluar** el grado de comprensión alcanzado por los alumnos,
- 2) las formas de **ayudarles**,
- 3) las formas de **supervisarles** mientras interpretan los textos

El razonamiento no puede ser más sencillo. En vez de presuponer que la enseñanza de estrategias no existe en las aulas, se trataría de "leer", en lo que *ya se hace*, elementos que de una u otra manera ayudan al alumno a enfrentarse con los textos. Y es que en realidad sí se enseñan estrategias. Se enseñan cuando se evalúa a través de preguntas a los alum-

nos y se les dirige hacia unos aspectos y no otros del texto; se enseña a comportarse ante los textos cuando se introducen ayudas o se les sugieren medidas para hacer las cosas mejor; se enseñan estrategias cuando se supervisa el modo de actuar. Se trataría, entonces, de una lenta labor de introducir *lo nuevo* (los conocimientos técnicos) en la vida cotidiana según se vean necesarios y oportunos, introducción que ha de interpretarse como una sistematización, explicitación o enriquecimiento de los que se hace.

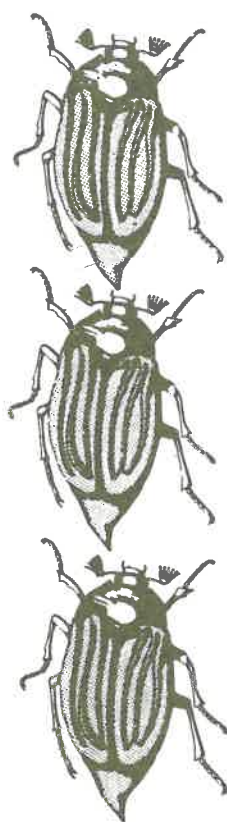
Así, hablaremos de *sistematización* cuando se propone aplicar con rigor cosas que se hacen esporádicamente: por ejemplo, se evalúa la comprensión de diferentes formas y hay alguna de ellas que puede ser más valiosa. Se entiende por *explicitación* cuando los profesores hacen algo sin darle un nombre expreso. Y se habla de *enriquecer* cuando se añaden a lo que se hace nuevas formas que pueden, no obstante, integrarse adecuadamente (véase en el anexo I un ejemplo de cuanto estamos diciendo).

Sin embargo, esta introducción prudente y significativa de cambios no siempre es la respuesta adecuada a las necesidades. En muchos casos, los profesores son perfectamente conscientes de lo que desean y están buscando algo preciso y elaborado; ¿por qué no dar respuesta a su premura ofreciendo un modo específico y sistemático de actuar?

2.3. La enseñanza de estrategias como la creación de un lenguaje común con el que abordar los problemas de la comprensión

Eso nos lleva a una tercera opción que se sitúa entre las dos extremas que acabamos de revisar. En parte se trataría de la aplicación rigurosa de un programa preestablecido (como en la primera opción) y en parte reclama la introducción de cambios significativos en el resto del contexto escolar. En términos prácticos, podría consistir en que un profesor se encargue de la aplicación de un programa pero con compromisos concretos del resto del profesorado. Esta tercera opción se regiría por los siguientes principios:

La aplicación del programa se entiende como una oportunidad para clari-



AKAL

“Sí se enseñan estrategias: se enseñan cuando se evalúa a través de preguntas a los alumnos y se les dirige hacia unos aspectos y no otros del texto; se enseña a comportarse ante los hechos cuando se introducen ayudas o se les sugieren medidas para hacer las cosas mejor; se enseñan estrategias cuando se supervisa el modo de actuar”

ficar tanto a los alumnos como a los profesores qué estrategias son importantes. Algo que en ningún caso debemos dar por sabido y que necesita un *espacio* para que profesores y alumnos las identifiquen, así como un conjunto de actividades en las que de *manera provisional* el acento se desplace hacia el modo de obrar (estrategias o procedimientos) con los textos y no tanto a sus contenidos concretos.

Han de servir fundamentalmente para crear un **lenguaje común** a alumnos y profesores que permita referirse en el futuro a las dificultades que inevitablemente surgirán en el trato con el resto de los textos. De ahí que lo interesante no sea tanto lo que se haga directamente con el material y experiencia de comprensión como el uso ulterior de lo que allí haya surgido. Insistimos de nuevo: las estrategias sólo son útiles para resolver problemas reales en los que nos vemos implicados.

En ningún caso habrá de entenderse que una vez adquiridas las estrategias, los alumnos las aplicarán espontáneamente. Muy al contrario, lo interesante es que los profesores invoquen la necesidad de un comportamiento estratégico justo en el momento en el que sea necesario. No caben, por tanto, sorpresas al respecto. Los alumnos pueden adquirir ciertos procedimientos pero esto no quiere decir que se les ocurra espontáneamente aplicarlos allí donde sea necesario.

Por el mismo motivo, tampoco cabe esperar que los profesores empleen espontáneamente los recursos desarrollados en la experiencia específica de comprensión en el resto de las actividades escolares, tal y como se pretende en 1.2. Como consecuencia, durante la aplicación del programa deben reservarse ciertas tareas a conectar lo aprendido en el transcurso de las tareas con el resto de la vida académica.

Pensamos que esa conexión entre la formación en estrategias de comprensión y la vida escolar es lo que puede resultar motivador para el alumno. Es muy común buscar esa motivación en la creación de actividades cautivadoras, divertidas o sorprendentes. Desconfiamos, no obstante, de que en ello reside la solución al problema. Unas actividades “entrenadas” pueden, sin duda, animar a

"Una vez decididos cuáles son los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación necesitamos conocimientos específicos. Y una vez que sabemos qué es lo que necesitan los alumnos con baja capacidad de comprensión necesitamos construir el contexto educativo adecuado para acometer la solución de sus dificultades"

realizar los materiales de comprensión, pero no a enfrentarse a los problemas de comprensión cuando estos surjan —y surgirán— en las actividades comunes.

El resto del profesorado debe participar de las metas generales que se persigan, si bien no es necesario una implicación tan directa. Basta con que den continuidad a la experiencia instruccional en sus materias respectivas, bien realizando la evaluación de la comprensión siguiendo las mismas pautas que las empleadas en la instrucción específica, bien modificando sus modos de ayudar y supervisar. Estos compromisos se entenderán mejor al analizar el anexo I, en el que se ejemplifica la opción anterior, compromisos que requieren explicitar, sistematizar o enriquecer los medios empleados para evaluar, ayudar o supervisar a los alumnos.

En términos más prácticos, el desarrollo de este último principio requiere que haya un acuerdo explícito entre los profesores con una responsabilidad directa sobre los alumnos. Un acuerdo sobre las metas que se persiguen con la experiencia de instrucción, y en el que se detalle el modo mediante el que cada profesor ofrecerá claves para utilizar las estrategias objeto de ense-

ñanza. Ese acuerdo debe realizarse antes de iniciar la experiencia y debe también prever momentos concretos dedicados a seguirla y valorarla, en los que puedan ampliarse y modificarse los acuerdos de partida (véase el anexo II).

3. Del desarrollo curricular a los programas de instrucción

Hemos visto hasta ahora el tipo de reflexión de alguien que parte de un conocimiento técnico sobre el desarrollo de una determinada capacidad y se ve obligado a considerar el contexto escolar para fomentar su desarrollo. Veamos ahora lo que puede ocurrir —y lo que ocurre de hecho— cuando se plantea en un centro la elaboración de un proyecto curricular. Supongamos que analizamos el proyecto curricular de un centro (5) y en uno de sus apartados, el correspondiente a los criterios de evaluación, leemos el siguiente acuerdo :

"Se valorará si distingue las ideas principales y secundarias de textos escritos (cuentos, periódicos) y si puede resumir las más importantes, estableciendo las principales relaciones entre ellas."

Supongamos, asimismo, que delante tenemos al claustro de profesores y después de leer en voz alta el criterio de evaluación les pedimos que piensen en si ese acuerdo es tal acuerdo y si todos podrían indicar un modo común de llevarlo a la práctica.

Por ejemplo, si ante un texto dado habría un procedimiento compartido para determinar si "han establecido las principales relaciones entre ellas".

Es fácil imaginar que la respuesta revelaría un notable desconcierto por parte de los implicados. En realidad no puede ser de otro modo. Un acuerdo en este punto supondría contar con los siguientes conocimientos conceptuales y procedimentales:

1. Clarificar qué entendemos por “relaciones entre las ideas expuestas en el texto”.

2. Cómo pueden identificarse en un texto dado.

3. Qué se hace para que los alumnos puedan reconocerlas.

4. Qué se podría hacer para que les resultara más fácil.

5. Cómo, mediante qué procedimientos, valorar la sensibilidad de los alumnos hacia ellas.

Casi nada, podríamos pensar al recorrer esa lista de conocimientos. Y sin embargo, es a eso, a clarificar todos esos puntos, a lo que se han dedicado los estudios instruccionales. De ahí que esos conocimientos puedan ser adaptados —y decimos adaptados, no copiados— para lograr el cumplimiento de los acuerdos.

Otro problema muy común es el de determinar qué relaciones son más apropiadas en cada nivel o, de manera más amplia, qué relaciones entre las ideas son más accesibles que otras. De nuevo hemos de insistir en que esa información puede encontrarse en la revisión de los estudios instruccionales, pues en ellos se ha constatado cuándo se han trabajado con éxito cada una de las relaciones. Recientemente, hemos propuesto una secuenciación sobre este punto concreto en la que intentábamos dar respuesta a este problema (véase el cuadro I).

El esquema del cuadro sugiere cómo secuenciar la introducción de los conocimientos necesari-

os para llevar a término el criterio de evaluación que nos ha servido de ejemplo. Supone también una distribución de las responsabilidades en los diferentes ciclos y cursos, responsabilidades que tendrían en todos los casos una delimitación muy precisa y comprometedora (mucho más precisa, naturalmente, que la apretada definición contenida en el esquema).

Se trata, en definitiva, de seguir los dos trayectos del camino.

Una vez decididos cuáles son los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, necesitamos conocimientos específicos. Y una vez que sabemos qué es lo que necesitan los alumnos con baja capacidad de comprensión, necesitamos construir el contexto educativo adecuado para acometer la solución de sus dificultades.

Estrategias de comprensión y diálogo lector

Hemos insistido reiteradamente que las estrategias no son acciones sin más, sino acciones relacionadas con la consecución de una meta. A la lectura, al lenguaje escrito, le ocurre algo parecido: es un instrumento *para*:

un instrumento *para* imaginar mundos, *para* compartir deseos, sentimientos, quizás también para descubrirlos; un instrumento *para* dialogar con los otros y, más fundamentalmente, con nosotros mismos. Reducir su adquisición a una cuestión de estrategias sería un error muy serio. La lectura ha de servir también para algo si queremos que merezca la pena ser estratégico en su uso. Y si con ella los alumnos no experimentan emoción alguna, no se

CUADRO I		
Contenidos “qué”	Actividades “cómo”	Ciclos “cuándo”
Desarrollo del <i>esquema de los cuentos</i> en el lenguaje oral De forma inductiva, (Relaciones narrativas)	Evaluación a través de preguntas sobre las <i>categorías</i> del <i>esquema de los cuentos</i> Completar narraciones	2.º ciclo Educación Infantil
Desarrollo del <i>esquema de los cuentos</i> ante los textos escritos. De forma inductiva.	Idem pero con lecturas y redacciones.	Desde 2.º curso de la Educación Primaria
Desarrollo del <i>esquema de los cuentos</i> ante los textos De forma sistemática.	Instrucción explícita en las <i>categorías</i> y relaciones de la narrativa	2.º ciclo de la Educación Primaria.
Desarrollo de los <i>esquemas retóricos expositivos</i> (problema solución, causal, etc.) De forma inductiva.	Evaluación a través de preguntas centrales (por ejemplo: <i>Cuáles son las diferencias, causas, problemas</i>) Apoyo en la redacción con ayudas del tipo “trata de explicar mejor las <i>soluciones</i> ”. Indica con más claridad <i>cuáles son las causas o las semejanzas</i> .	A partir del 2.º ciclo de la Educación Primaria.
Desarrollo de los <i>esquemas retóricos expositivos</i> (problema y solución, causal, etc.) De forma sistemática.	Instrucción explícita en sus <i>categorías</i> y relaciones Utilizar esos <i>esquemas</i> autónomamente durante la redacción.	A partir de 6.º y la Educación Secundaria Obligatoria.
Desarrollo de los <i>esquemas aritméticos</i>	Enseñar a reconocer los <i>enunciados</i> de los <i>aritméticos</i> simples.	Primer y segundo ciclo de la Educación Primaria

Adaptación de Sánchez, 1993.

ven sorprendidos, no sienten curiosidad al entrar en contacto con los mundos y situaciones concebidos por otros, ni la lucidez al entrar en contacto con uno mismo, poco de lo que hemos revisado en estas páginas tendrá sentido. El libro de Pennac (1993) nos lo recuerda con toda viveza.

Todas estas páginas, por otro lado, no ahorrarán al lector la sensación de que con ellas no podremos evitar el fracaso constatado respecto de la adquisición del lenguaje escrito. Y, sin embargo, deberíamos admitir que el compromiso que hemos asumido respecto a la enseñanza del lenguaje escrito no tiene precedentes y por ello carecemos de escalas adecuadas para valorar la magnitud del fracaso. Queremos que toda la población, toda, apenas sin excepción, adquiera un grado verdaderamente notable de dominio de una capacidad enormemente compleja y que transforma nuestra relación con el entorno y con nosotros mismos. ¿Hay alguna otra habilidad que se intente universalizar hasta el grado en el que lo pretendemos con la alfabetización?: ¿la conducción de coches?, ¿el manejo de los ordenadores?... ¿Hay alguna que tenga tanta transcendencia?

No. No hay precedentes, ni por tanto escalas adecuadas para valorarlo. Lo que sí debemos considerar es que es imposible que este reto sea posible afrontarlo enseñando a toda la población con los métodos y conocimientos empleados cuando el objetivo era enseñar sólo a una parte seleccionada de la misma.

ANEXO I

Un ejemplo de la enseñanza de estrategias en el curso de la actividad espontánea

Siguiendo lo expuesto en el punto 2.2, en esta opción se toma como punto de partida lo que "ya se hace". Consideremos, por ello, como ejemplo el caso de que ante el texto que sigue, "los mamíferos", "lo que ya se hace" para evaluar la comprensión consiste en formular a los alumnos las preguntas que exponemos más adelante. Veamos primero el texto, después las preguntas y, por último, el

"Las estrategias no son acciones sin más, sino acciones relacionadas con la consecución de una meta. A la lectura, al lenguaje escrito, le ocurre algo parecido: es un instrumento para imaginar mundos, para compartir deseos, sentimientos, quizás también para descubrirlos, un instrumento para dialogar con los otros y con nosotros mismos"



JOSE BELMONTE

análisis de las mismas y las propuestas de intervención.

MAMÍFEROS

Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes; y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias razones que explican este éxito. La primera causa reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. De tal manera que las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e, incluso, las instruyen. Las crías están bajo la tutela de sus progenitores hasta que pueden sobrevivir por sí mismas. De esta forma los mamíferos consiguen la continuidad de su especie a lo largo del tiempo.

Otro factor explicativo reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia y, como consecuencia, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación..

Finalmente, otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constante la temperatura interna de su cuerpo. Haga frío o calor en el exterior, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados. Así, encontramos mamíferos en el desierto como el camello; en el polo, como el oso polar; en el fondo de los océanos, caso del cachalote; debajo de la tierra, como los topos, o en las alturas de más de 6.000 metros, caso del yak en el Tibet. Otras clases de animales, como es el caso de los reptiles y anfibios sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales.

Las preguntas que surgen espontáneamente para evaluar el grado de comprensión de los alumnos son éstas (6):

¿Quiénes son los mamíferos?

¿Por qué el aprender de la experiencia permite el éxito de los mamíferos?

¿Cómo es la temperatura de los mamíferos?

¿Por qué los anfibios no pueden adaptarse a todos los ambientes?

¿Por qué el cuidado de los hijos puede afectar al desarrollo del cerebro?

¿A qué se debe el éxito de los mamíferos? ¿Cuáles son las causas del éxito de los mamíferos?

¿Qué consecuencias tiene que mantengan constante la temperatura del cuerpo?

¿Valoraríamos de igual manera estas preguntas? Es evidente que la respuesta es negativa. Ahora bien, cómo catalogarlas. Según lo expuesto en el apartado 1.1., sería posible distinguir unas preguntas de otras según el *nivel* del significado al que aluden. Y según el cuadro I, los niveles son: palabras (I), ideas (II), conexión entre ideas (III), ideas globales (macroestructura) (IV), e interrelación entre las ideas globales (superestructura) (V).

Por otro lado, podríamos diferenciarlas según sean **literales** y, por tanto, pueden ser contestadas con los contenidos presentes en el texto, o **inferenciales** o **creativas** si requieren del lector realizar inferencias (*modelo de la situación*, punto 6 del apartado 1.1.).

Veamos esto mismo en cada una de las preguntas. Así, por ejemplo, si la pregunta fuera: *¿Dónde vive el yak? ¿A qué grados se mantiene constante la temperatura del cuerpo?*, es evidente que el lector es orientado a considerar elementos de importancia local, al menos si aceptamos el análisis de la estructura textual que efectuamos anteriormente.

Siguiendo ese mismo análisis, podemos concluir que estas otras preguntas: *¿Qué consecuencias tiene que los mamíferos tengan constante la temperatura de su cuerpo? ¿Por qué los mamíferos pueden vivir en el desierto, en las altas montañas o debajo de la tierra?*, dirigen nuestra mirada hacia el núcleo del significado del texto, concretamente a una de las razones que apoyan el éxito adaptativo.

Por último, preguntas del tipo: *¿Qué es lo que causó el éxito de los mamíferos?* o



GOYO MORENO

“El compromiso que hemos asumido respecto a la enseñanza del lenguaje escrito no tiene precedentes. Queremos que toda la población adquiera un grado notable de dominio de una capacidad enormemente compleja. Es imposible que este reto sea posible afrontarlo enseñando a toda la población con los métodos y conocimientos empleados cuando el objetivo era enseñar a una parte seleccionada de la misma”

¿A qué se debe el éxito de los mamíferos?, nos llevan a considerar el entramado de relaciones que organiza la información del texto: la superestructura.

Por lo que se refiere a preguntas *inferenciales*, podríamos también distinguirlas en función del nivel de importancia al que aludan. Así: *¿Pueden los anfibios vivir en el polo?*, es una pregunta de bajo nivel que puede además contestarse sin tener en cuenta lo explicado en el texto. Mientras que esta otra: *¿Por qué crees tú que los anfibios no podrían vivir en el polo?*, requiere del lector aplicar a los animales anfibios la relación causal que se establece *dentro* del primer factor explicativo del éxito de los mamíferos.

Finalmente preguntas como ésta: *¿Qué crees tú que ha impedido a los insectos tener el mismo éxito adaptativo que los mamíferos?*, obligan a considerar la trama causal (global) del texto, aplicándola en este caso a los insectos.

Teniendo presente las posibilidades del análisis anterior, podríamos entender la intervención educativa como un repensar la naturaleza de las preguntas que se emplean para evaluar la comprensión. ¿En qué consiste esta revisión? Hay dos aspectos a tener en cuenta: *qué* (el tipo de) preguntas y *cómo* se plantean.

En cuanto al tipo de preguntas, nuestros conocimientos sobre cómo se comprenden los textos deben llevarnos a razonar que si predominan preguntas de bajo nivel, esto es, preguntas que aluden a ideas elementales (*¿dónde vive el yak?*, *¿cuál es la temperatura corporal de los mamíferos?*), apoyaremos la visión más pobre que los alumnos puedan tener sobre lo que es comprender y sobre lo que encierran los textos. ¿Qué tipo de preguntas serían deseables? Evidentemente, aquellas que llevan a los alumnos a considerar los elementos centrales del texto (lo que hemos denominado macroestructura) y, especialmente, las que implican relaciones entre esas ideas (preguntas superestructurales). *Sistematizar*, por tanto, el tipo de preguntas consiste en analizar cuáles se hacen, y hecho esto, aumentar la frecuencia de aquellas que dirigen la atención del alumno a los elementos centrales (preguntas macro y superestructurales).

También podría ocurrir que no se empleasen preguntas centrales. En cuyo

“Las estrategias son actividades intencionales que se ponen en juego para alcanzar una meta. Ahora bien, debemos ahora considerar si las metas que se persiguen en la experiencia instruccional son o no las mismas que se plantean en la experiencia escolar común”

caso se podría plantear la posibilidad de *enriquecer* la dieta de preguntas.

Sobre la segunda cuestión: *cómo* hacer las preguntas, nuestros conocimientos generales sobre el aprendizaje y la enseñanza, nos llevan a plantearnos dos cuestiones. Primera, que la evaluación sirva para establecer dónde está el alumno respecto del texto, de tal manera que resulte factible colaborar con él en la interpretación del mismo. Segunda, hacerle participe en algún grado del proceso de formulación de las preguntas, con la finalidad de que pueda llegar a formularse por sí mismo (autoevaluarse).

Sobre el primer punto, hemos propuesto las siguientes reglas de indagación con las que se intenta que alumno y profesor puedan caminar juntos:

1. Trate de establecer si los alumnos han hecho suyo el significado global del texto mediante preguntas superestructurales. (*¿A qué se debe el éxito de los mamíferos?*)

2. Si aprecia que lo han conseguido, trate de valorar si pueden conectar esos significados con el resto de sus conocimientos a través de preguntas inferenciales y del razonamiento. (*¿Por qué crees que los anfibios no podrían vivir en los polos?*)

3. Si observa que no han conseguido captar el significado global, lléveles, a través de preguntas macroestructurales, a considerar los elementos omitidos (*¿qué consecuencias tiene que mantengan constante la temperatura de su cuerpo?*), y si con esas preguntas alcanza el punto uno, prosiga según el segundo principio. Y si por el contrario esto no se diera, inicie preguntas de menor nivel (*veamos, según tú, ¿de qué se habla en este primer párrafo?*) (7).

Veamos ahora la segunda cuestión: *cómo* conseguir que los alumnos sean capaces de autoevaluarse a sí mismos. Para ello es necesario que participen en el proceso de formulación de las preguntas y compartan los criterios desde los que se les evaluará. En otras palabras, los alumnos deben en-

tender que las preguntas que se les hacen en clase no vienen del cielo y que, por el contrario, pueden anticiparse. Más aún, que comprender el texto que están leyendo implica ser capaz de formularse uno mismo y contestar el tipo de preguntas macro, super e inferenciales aludido. Considérese, como ilustración de este punto, el siguiente diálogo entre profesor y alumnos:

—¿Qué podríamos preguntarnos de este texto?

—¿...?

—En este texto se trata de explicar algo: ¿Qué, exactamente?

—Lo de los mamíferos.

—Bien, lo de los mamíferos...

—El éxito de los mamíferos.

—Pues bien, el texto nos explica el éxito de los mamíferos. ¿Qué preguntas podríamos entonces hacernos para ver si hemos entendido el texto? Fijaos bien si nos explica “algo”, esto es, si nos dice las causas de “algo”; la pregunta sería: ¿Por qué...?, ¿a qué se debe que...?

En definitiva, para tomar en consideración el tipo de evaluación que se emplea en un contexto escolar determinado, sería necesario plantearse estas tres cuestiones:

1. ¿A qué nivel del significado (palabras, ideas, ideas globales, relaciones, inferencias) orientan las preguntas?

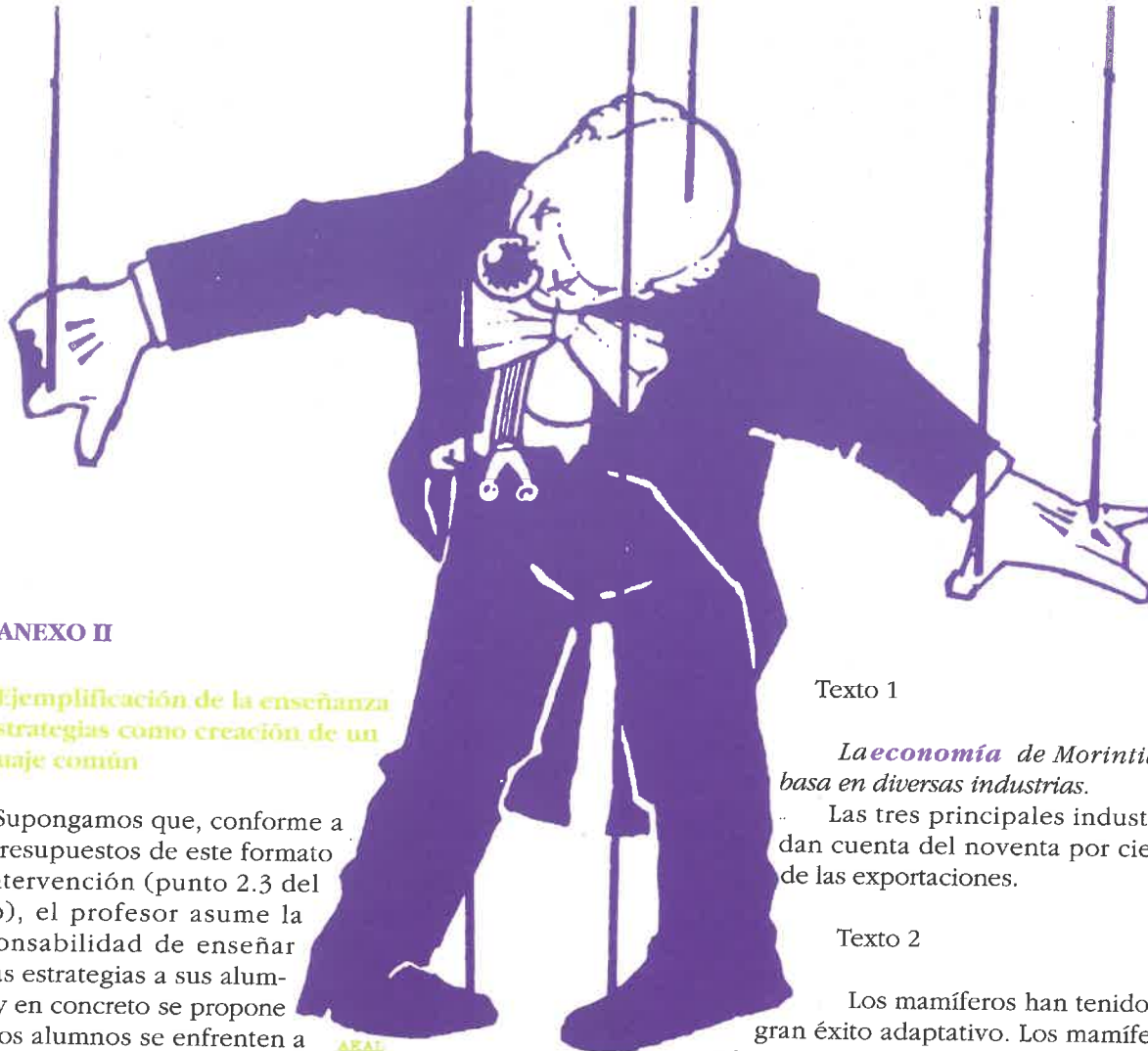
2. ¿Participa el alumno en la génesis de las preguntas?

3. ¿Permiten saber dónde está el alumno respecto al texto?

Y la intervención que pudiera deducirse de esta valoración consistiría en:

1) Sistematizar y, según los casos, enriquecer los tipos de preguntas que se hacen con el doble fin de que el alumno dirija su atención a los elementos centrales del significado y a que el profesor pueda conocer la situación del alumno respecto del texto para poder caminar juntos.

2) Sistematizar y diseñar formas mediante las cuales hacer partícipes al alumno de los sistemas empleados para evaluar su rendimiento



ANEXO II

Ejemplificación de la enseñanza de estrategias como creación de un lenguaje común

Supongamos que, conforme a los presupuestos de este formato de intervención (punto 2.3 del texto), el profesor asume la responsabilidad de enseñar ciertas estrategias a sus alumnos, y en concreto se propone que los alumnos se enfrenten a la necesidad de analizar conscientemente la estructura temática del texto, esto es, la estructura tema/comentario o progresión temática (lo que corresponde a la primera estrategia textual del cuadro II). Sea un nivel escolar correspondiente a 6.º /7.º de EGB o 1.º de la ESO. Los pasos para crear un lenguaje común respecto de esta estrategia serían los siguientes:

a. Reconocimiento del problema: Tarea de "anticipación"

La tarea se plantea como un juego en el que los alumnos deben descubrir de qué pueden continuar hablando los siguientes textos:

Texto 1. De prueba

El clima de Morintia es muy duro.
En el nivel del mar es tropical.
Es cálido y húmedo once meses al año.

Se espera que los alumnos (estamos pensando en alumnos de 6.º de EGB) concluyan con facilidad de qué seguirá hablando el texto: ¿De Morintia o del clima de Morintia? Si hubiera alguna duda sobre la tarea, se aclara en este momento.

A continuación, se les plantea que hagan lo mismo con los siguientes textos y que, además, valoren si les cuesta más realizar esa *anticipación* en unos casos que en otros:

Texto 1

La economía de Morintia se basa en diversas industrias.

Las tres principales industrias dan cuenta del noventa por ciento de las exportaciones.

Texto 2

Los mamíferos han tenido un gran éxito adaptativo. Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes; y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Texto 3

Están pintando los pasaportes de color pardo.
El salón de belleza está lleno de marineros.
El circo ha llegado a la ciudad.

Además, se les pide que establezcan si algunos de esos textos le resulta más difícil de comprender que los otros. El sentido de esta actividad es que los alumnos lleguen a ver que cuando no son capaces de anticipar resulta, también, más difícil comprender, una correlación que se manifiesta claramente en el texto 3.

"Parece prudente que los programas de instrucción aborden los tres tipos de déficit señalados, de tal manera que ayuden a analizar la estructura semántica del texto, a evocar conocimientos relevantes y a autorregular el proceso"

Una vez alcanzada esa conclusión, se les plantea que piensen si, a veces, cuando leen los textos les pasa lo que con el texto 3, esto es, que *pierden el hilo*. Y, finalmente, se les plantea que analicen qué es lo que hacen para saber cómo puede continuar un texto, por si eso les pudiera servir para enfrentarse a los textos en los que *pierden el hilo*. Una vez llegado a este punto de confluencia, se pasa a la segunda fase:

b. Revisar lo que ellos hacen para enfrentarse a ese problema de comprensión

Se les pide que analicen en qué se han basado para *anticipar* en los tres textos. El profesor recoge (*acepta*) la visión de los alumnos sobre sí mismos: por ejemplo, apuntando en el encerado las diferentes propuestas, haciendo ver las coincidencias, reclamando una mayor reflexión o la resolución de posturas no coincidentes.

c. Reformulación

El profesor, concluyendo la reflexión anterior, les propone una síntesis final, que en realidad es una formulación de la estrategia que se intenta favorecer en esta actividad. Según la capacidad de cada profesor, se retomará en mayor o menor medida las propias palabras de los alumnos. (Sobra decir que cuanto más se define la estrategia con las palabras empleadas por los alumnos, en mayor medida se verán éstos reconocidos y a la vez implicados en la tarea.)

Ejemplo de un hipotético resumen de la discusión y formulación de la estrategia:

“Entonces, lo que me habéis dicho es que para poder saber cómo continuará el texto, tratáis de ver *de qué* nos hablan en cada una de las oraciones, y si hay algo de lo que se hable en todas ellas (ejemplo, Morintia), eso os sirve para imagináros cómo continuará. ¿Estáis de acuerdo con esto? ¿Sí?”

Bueno, pues eso es igual que si decimos que, cuando leéis, os preguntáis a vosotros mismos: *¿De qué me ha hablado el texto hasta ahora? ¿Sigue hablando de lo mismo? ¿De qué me habla ahora el texto?*

“En ningún caso habrá de entenderse que, una vez adquiridas las estrategias, los alumnos las aplicarán espontáneamente. Muy al contrario, lo interesante es que los profesores invoquen la necesidad de un comportamiento estratégico justo en el momento en el que sea necesario”



AKAL

En cualquiera de los casos, se les hace notar que esa estrategia, que ellos mismos y el profesor acaban de definir, es necesaria cuando uno siente que *ha perdido el hilo del texto* (*meta*) y que para retomarlo puede ser útil llevar a cabo las acciones mentales (*medios*) indicadas en la formulación.

d. Ejercitación

El profesor propone trabajar con diversos textos (se elegirán textos típicos con los que se encuentran los alumnos) con dificultades de diverso tipo para mantener el hilo temático. El profesor, en primer lugar, modela ante los alumnos cómo puede ejercitarse la estrategia que, entre todos, han acordado, y a continuación les propone a ellos que valoren y hagan lo propio con los textos preparados para ello.

e. Transferencia de control

En este momento se plantea a los alumnos que sean ellos mismos los que evalúen (supervisen la labor de sus compañeros) y no el profesor directamente. Esto se puede plantear dividiendo a la clase en dos grupos. El primero trata de establecer qué es de lo que trata un cierto número de párrafos y el otro grupo valora si el primer grupo ha obrado adecuadamente. El profesor, después, puede hacer una evaluación tanto del rendimiento del primer grupo como del segundo.

Este paso es, naturalmente, esencial, pues si los alumnos aprenden a supervisar a los otros, en esa misma medida muestran a las claras en qué grado pueden supervisarse a sí mismos. Naturalmente, es también una excelente oportunidad para valorar la capacidad de los alumnos para obrar estratégicamente.

f. Reflexión

La reflexión debe estar guiada por estas tres preguntas: *¿Qué hemos aprendido?, ¿qué usos podemos hacer de ello cuando trabajéis?, ¿a qué nos comprometemos cuando se presenten el tipo de problemas que acabamos de ver?*

La reflexión debe concluir en que alumnos y profesores acuerden cómo van a obrar en el futuro cuando surjan proble-

mas de comprensión. Se trata de crear un compromiso colectivo, expreso. Ese compromiso puede ser compartido también por el resto de los profesores.

(*) Emilio Sánchez Miguel es profesor del Departamento de Psicología de la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (teléfono de contacto: 923-294400).

Notas

(1) Merece la pena detenernos a considerar que los relatos que verdaderamente apreciamos nos proporcionan la oportunidad de conectar con mundos y situaciones excepcionales, bien porque los *sucesos iniciales* nos resulten sorprendentes, bien porque las respuestas a ellos (*respuestas internas*) nos parezcan insólitas, bien porque los comportamientos de los protagonistas (*ejecuciones*) muestren ingenio o pongan de relieve cualquier otro valor humano (perseverancia, integridad, dignidad, valor, etc). (véase Bruner, 1991).

(2) Sobre señalar que al afirmar que el rendimiento fue igual, queremos decir "igual de pobre" en los dos tipos de cuentos.

(3) Obsérvese no obstante que en ese esquema es posible apreciar los ecos de una estructura más básica que recogíamos en el cuadro I: problema (qué tipo de problemas quieren ser resueltos con la teoría) y solución (qué tipos de ideas se idearon al respecto).

(4) Contamos en castellano con un buen número de programas de instrucción o de propuestas educativas. Véase, entre otros, los trabajos de García Madruga y Cordero (1987), León (1990), Mateos (1990), Orrantia (1991), Sánchez (1989, 1990, 1993), Solé (1992), Vidal Abarca (1990) y Vidal Abarca y Gilabert, (1991).

(5) Lo que sigue recoge una experiencia de asesoramiento a varios centros educativos con los que revisamos algunas de sus decisiones curriculares (véase en Sánchez, Orrantia y Vicente *en preparación*)

(6) Realmente son preguntas propuestas por un grupo de profesores ante la consigna. ¿Qué preguntas se le podría hacer a un alumno para establecer si ha comprendido o no el texto?

(7) ¿Estamos tan sólo evaluando o ayudando a los alumnos a interpretar el texto?

Referencias bibliográficas

- BJORKLUND, D. F. y HARNISHFEGGER, K.K. (1990). "Children's strategies: Their definition and Origins." En D. F. Bjorklund (Ed.), *Children's Strategies*. Hillsdale, NJ: LEA
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- DOLE, J. A., DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R. Y PEARSON, P. D. (1991). "Moving from the old to the new: Research on reading comprehension ins-

truction". *Review of Educational Research*, 61, 239-264.

GARCIA MADRUGA, J.A. y CORDERO, J.I. (1987). *Aprendizaje y Comprensión de textos*. Madrid: UNED.

LEON, J. A. (1991). "Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92.

MATEOS, M. A. (1991). "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.

MATEOS, M.A. (1991b). "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.

MEYER, B.J (1984). "Text dimensions and cognitive processing". En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale: LEA.

ORRANTIA, J. (1991). *La evaluación de la comprensión lectora*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.

STEIN, N. L. (1979). "An analysis of a story comprehension in elementary school children". En R.O. Freedle (ed.), *Advance in discourse process* (Vol II). Norwood, N.J.: Ablex.

PENNAC, J. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

SANCHEZ E. (1988): "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.

SANCHEZ, E. (1989b). *Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos*. Madrid: CIDE.

SANCHEZ, E. (1990a). "Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos." *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.

SANCHEZ, E. (1990b) *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.

SANCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.

SANCHEZ, E. (en prensa). "La intervención educativa en la comprensión de textos: Un ejemplo con el que clarificar el papel de los equipos psicopedagógicos." Jornadas de Orientación Escolar. Ciudad de Plasencia

SANCHEZ, E. ORRANTIA, J y VICENTE, M. (en preparación). *La intervención en los proyectos curriculares en el área de Lengua*.

SANCHEZ, E., ORRANTIA, J. y ROSALES, J. (1992). "Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula". *CLE, 14*, 89-112.

SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Bracelona: Graó.

VIDAL-ABARCA, E. (1990). "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.

VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1991). *Comprender y aprender*. Madrid: CEPE.

"Esa conexión entre la formación en estrategias de comprensión y la vida escolar es lo que puede resultar motivador al alumno. Es muy común buscar esa motivación en la creación de actividades cautivadoras, divertidas o sorprendentes. Desconfiamos, no obstante, de que en ello resida la solución al problema"