

C. Colomer:
El aprendizaje de la
comunicación en las aulas

4

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA*

Teresa Colomer

(teresa.colomer@uab.es)

La idea de que saber leer (y escribir) representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento está profundamente enraizada en nuestra sociedad. Es una imagen que responde a la idea de alfabetización que se gestó a lo largo del siglo XIX y que enlaza tanto con la reivindicación de escolarización obligatoria vista como un elemento igualador entre todos los hombres y mujeres como con la necesidad de una educación adecuada al desarrollo industrial. Con todos los matices que la complejidad de nuestras sociedades pueda aportar a la simplicidad de este enunciado, la importancia de la alfabetización ha ido aumentando con la constante extensión y diversificación de los usos del texto escrito producidos por una sociedad que cuenta ya con muchos siglos de existencia de la escritura.

Por ello, la lectura y su aprendizaje son un tema de un interés social permanente y no circunscrito exclusivamente a los ámbitos escolares, tal como una simple ojeada a nuestro alrededor permite observar. Así, por ejemplo, el interés de los padres por este aprendizaje ha permitido desarrollar programas de cooperación entre las familias y la escuela en los que las familias se comprometen, por ejemplo, a leer diariamente en voz alta juntamente con sus hijos.

* En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, págs. 6-15, enero-marzo de 1997. Algunas de las ideas de este capítulo han tenido una primera versión en la introducción de Colomer (comp.) (1992), *Ajudar a llegir*, Barcelona, Barcanova; y en Colomer (1993), «La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión», *Cuadernos de Pedagogía*, 216, págs. 15-18.

jos y a seguir una serie de pautas facilitadas por la escuela. También, colaborando con el espacio escolar, han aparecido últimamente nuevos profesionales y nuevos programas de aprendizaje que se ofrecen, institucionalmente, o simplemente a través de anuncios, para la recuperación lectora de quienes no han alcanzado los niveles de competencia esperables a lo largo de su escolaridad. Las bibliotecas, por otra parte, se esfuerzan por llegar a sus lectores potenciales a través de iniciativas audaces como la instalación de puntos de préstamo en mercados o piscinas. Y la alfabetización también forma parte de las discusiones y decisiones políticas a través de las campañas de alfabetización impulsadas por los gobiernos de muchos países o de los mismos objetivos fundamentales de instituciones internacionales como la UNESCO.

Aparte de estos ejemplos escogidos al azar sobre el interés social por la lectura, es bien conocido que la investigación en este campo ha sido un aspecto privilegiado por parte de varias disciplinas durante las pasadas décadas. Los estudios psicológicos sobre el desarrollo intelectual consolidaron un enfoque cognitivo del procesamiento de la información como teoría hegemónica en el seno de la psicología evolutiva. Sus avances en el estudio sobre *cómo se comprende* coincidieron con los nuevos intereses de las teorías lingüísticas respecto a *cómo se usa el lenguaje* en las distintas situaciones comunicativas y *por qué configura un texto* en tanto que unidad superior a la frase. Los estudios sobre la lectura se beneficiaron de esta confluencia a través de la definición del acto de lectura como un acto de comprensión de un mensaje en una situación de comunicación diferida a través de textos escritos. La psicolingüística estableció puentes entre ambas disciplinas, y muchos otros campos científicos (como la sociolingüística, la pragmática, la teoría de la comunicación, los estudios sobre inteligencia artificial con la aparición de la informática, las teorías [de la recepción literaria, etc.]) interrelacionaron sus avances de tal forma que el conjunto resultante ofrece actualmente una descripción incomparablemente más profunda que la de hace algún tiempo sobre *qué significa leer un texto*.

1. Leer en nuestra sociedad

¿Por qué tanto interés social e investigador sobre lectura? Hace unos años, la aparición de los medios audiovisuales de comunicación permitió prever su desaparición como una tecnología superada. Pero hoy parece ya evidente que el progreso social que supuso la invención de la lengua escrita no ha hecho sino acelerarse con la asunción de nuevos códigos de representación de la realidad que, lejos de desbancarse unos a otros, diversifican los usos y se interrelacionan fuertemente entre ellos. Las relaciones entre los contenidos del mensaje, el código (oral, escrito, visual) en que se producen y el medio de comunicación que los transmite son muy variadas y todos los sistemas de representación simbólica colaboran en las ventajas proporcionadas por la lengua escrita en el momento de su invención: la posibilidad de constituir una memoria colectiva y una comunicación mayor gracias a la superación de los límites impuestos por la necesidad de presencia física de los interlocutores. Las nuevas posibilidades de conservación y distancia hicieron posibles unos niveles de análisis y abstracción del lenguaje que determinaron un gran progreso del conocimiento y que se hallan en la base del desarrollo científico y cultural de nuestras sociedades. La evolución social, por otra parte, ha conducido a una división muy compleja del trabajo que, precisamente, exige poder operar sobre representaciones simbólicas de la realidad. Ello supone la necesidad de que los ciudadanos adquieran este dominio a través de sus etapas de formación. La descripción del proceso de alfabetización de nuestro mundo y de su traducción a las formas de enseñanza de la lectura es un aspecto ampliamente tratado en la bibliografía actual (Darnton, 1993; Chartier y Hébrard, 1994, entre otros) que ayuda a situar el proceso de innovación en el que se halla este tema.

Sabemos, por otra parte, que el acceso a la lengua escrita tiene también consecuencias para el desarrollo intelectual de los individuos. Los mensajes escritos tienen la posibilidad de ser analizados y confrontados con nuestras ideas o las de otros textos. Ello favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano, ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los

otros, o incluso por nosotros mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo. La lengua escrita supone, pues, una ampliación considerable de las posibilidades de comunicación y desarrollo personal que la adquisición del lenguaje oral inicia en la vida de cualquier persona. A menudo, el discurso sobre la lectura parece muy complejo porque se está hablando, en realidad, de cómo los humanos interpretamos la realidad. Y, efectivamente, una gran parte de la descripción podría aplicarse tanto a la forma de entender un texto como a la forma de entender la explicación oral del profesor. Pero, a diferencia de los usos primeros de la lengua oral, para la adquisición de las competencias lectoras se necesita un soporte de instrucción que se encuentra delegado en la escuela. Esta institución se encarga de facilitar a todos los individuos la capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales, funciones que podemos sintetizar en los tres usos de la lectura presentes en la escuela (Tolchinsky, 1990): la adaptación a una sociedad urbana y postindustrial que exige su uso constante en la vida cotidiana, la potenciación del conocimiento y el acceso a la experiencia literaria.

2. Los cambios en la planificación de la lectura

La primera consecuencia del cambio de perspectiva en la forma de contemplar la lectura es la del cambio en su planificación escolar.

APRENDER A LO LARGO DEL TIEMPO

Es evidente, en primer lugar, que ya no podemos entender la lectura como un aprendizaje restringido a los primeros niveles de escolaridad y centrado, simplemente, en las habilidades de descodificación.¹ El proceso es un continuo que empieza antes de la escolarización, puesto que a través de la presencia social del escrito los niños y niñas llegan a la escuela con muchos conocimientos sobre

este tema. Una parte de la investigación sobre la lectura se ha dirigido, efectivamente, a esta etapa para describir los inicios de la cultura escrita. Para describir, por ejemplo, el papel de las narraciones o de la literatura oral en el desarrollo del «papel de espectador», necesario para contemplar el lenguaje como objeto externo y poder adquirirlo en las primeras edades (Applebee, 1978). O para describir (Ferreiro y Teberosky, 1979; Wells, 1986) cómo, antes de acudir a la escuela, los niños y niñas saben, por ejemplo, que el escrito evoca realidades que no están presentes, conocen formas determinadas de las grafías o de tipos de escritos, o bien tienen experiencia sobre cuándo y cómo se lee socialmente. Y el proceso de aprendizaje lector se alarga a toda la escolaridad y más allá si la entendemos como una habilidad interpretativa.

APRENDER A LO ANCHO DE LAS MATERIAS

La enseñanza de la lectura ha pasado a ser contemplada como una tarea propia de los profesores de todas las áreas de conocimiento. En realidad, una parte muy importante del aprendizaje escolar consiste en la ampliación del dominio lingüístico, desde la mera conversación hasta formas cada vez más formalizadas y abstractas. En la escuela, los alumnos reciben mucha información sobre cómo interpretar su sociedad la realidad física y social a través de los contenidos de todas las disciplinas curriculares. Estas interpretaciones son indisolubles de la manera de hablar sobre ellas, de la manera en que el lenguaje interpreta al mundo. Por eso la posibilidad de éxito académico va estrechamente ligada a la exigencia de una mayor capacidad de simbolización, exigencia cada vez más alta cuanto más se asciende en el currículum escolar.

La alarma ante el fracaso académico, identificado como un fracaso en la capacidad de lectura, no se produjo, justamente, en el área de Lengua, centrada habitualmente en el texto literario, sino en las restantes áreas del currículum. Los primeros programas de aprendizaje lector en los cursos avanzados se centraron en la lectura de los textos expositivos y generaron métodos de estudio o prácticas de

«técnicas de estudio», como se han denominado aquí. En los últimos tiempos ha empezado a sentirse la necesidad tanto de integrar estas técnicas en las prácticas normales de aula de las distintas materias como de interesar a todos los enseñantes en el conocimiento de qué significa entender los textos que proponen, qué capacidades y conocimientos requieren del lector y qué características textuales favorecen o dificultan su comprensión (Colomer, 1993).

USAR, ANALIZAR Y EJERCITAR

La enseñanza de la lectura ha iniciado un movimiento de integración y articulación entre los aprendizajes sobre la forma del escrito y sobre su función, entre las habilidades que se ponen en juego y el sentido que la lectura tiene para los lectores. Los estudios sobre la adquisición del lenguaje oral han demostrado claramente que los niños y niñas amplían su lenguaje al atender a la vez a la forma, el significado y la función, y todo conduce a pensar que el acceso a la lengua escrita se debe basar en un proceso análogo.

La fusión entre forma y función se inició en los aprendizajes de los primeros niveles. Fue una discusión presente ya en las aceras polémicas entre los métodos globales y analíticos de la descodificación. A lo largo de nuestro siglo, la reflexión pedagógica fue haciendo aportaciones importantes sobre esta cuestión. Por ejemplo, destacó la importancia de leer textos con significado, de utilizar la lectura como un instrumento integrado en las tareas educativas o de atender a las diferentes habilidades de base (percepción, memoria, etc.) implicadas en el aprendizaje, más allá del simple trabajo sobre el descifrado. Así, los métodos de Decroly, Freinet o Montessori renovaron muchos aspectos de las actividades escolares de lectura. La polémica sobre la educación literaria desatada a partir de los años sesenta también responde, en parte, a este mismo movimiento. El aprendizaje formal e histórico de la literatura se contrapuso al acceso al texto, al placer de la lectura, es decir, con sentido inmediato para el lector.

Los primeros resultados sobre la descripción del acto lector parecieron ofrecer a la escuela la posibilidad de es-

tablecer un nuevo tipo de ejercicios avalados por su cientificidad. Provenían de los estudios sobre la percepción sensorial realizados por la psicología experimental y cambiaron las ideas vigentes sobre aspectos como la manera de mirar el texto cuando se lee o sobre la relación existente entre visión, oralidad y velocidad lectora. Por otra parte, los estudios sobre la legibilidad de los textos (Richaudeau, 1976, 1987) ofrecieron fórmulas concretas para medir su dificultad (porcentajes de tipos de palabras, longitud de las frases, etc.), fórmulas que fueron utilizadas, por ejemplo, en la confección de libros infantiles o en los test de evaluación lectora. Ambas novedades fueron adoptadas con entusiasmo por muchos enseñantes deseosos de incidir en un aprendizaje de la lectura que percibían como abandonado a la espontaneidad de la biblioteca o perdido en el nivel implícito de los trabajos de aula. Los cuentos y textos ofrecidos a los niños y niñas fueron revisados concienzudamente para detectar palabras que no pertenecieran al «vocabulario mínimo» o que no relacionaran convenientemente la sintaxis de las frases con la compaginación de las páginas. La realización de ejercicios de velocidad lectora, de percepción, de ampliación del campo visual, etc., se unió a la programación de técnicas de estudio cual si de una nueva asignatura se tratara.

Aprender a leer a través de la programación de ejercicios o aprender a leer leyendo constituyeron así dos tendencias didácticas de relación variable y detectables aún hoy, sobre todo en la escuela primaria. Sin embargo, los avances de la investigación educativa han insistido hasta la saciedad en la necesidad de relacionar el uso de la lectura dotada de objetivos con la enseñanza de formas de afrontar la comprensión de todo tipo de textos y con el entrenamiento de habilidades específicas, de forma que hoy su planificación resulta perfectamente abordable en la práctica escolar.

3. La enseñanza de la comprensión lectora

Enseñar a entender un texto se ha ido convirtiendo en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido

experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo. Partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

El nuevo modelo de lectura establecido por la investigación en este campo supone la interrelación de tres factores (Irwin, 1986) que se deben tener en cuenta también en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura.

1. El *lector* incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.
2. El *texto* se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.
3. El *contexto* comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.).

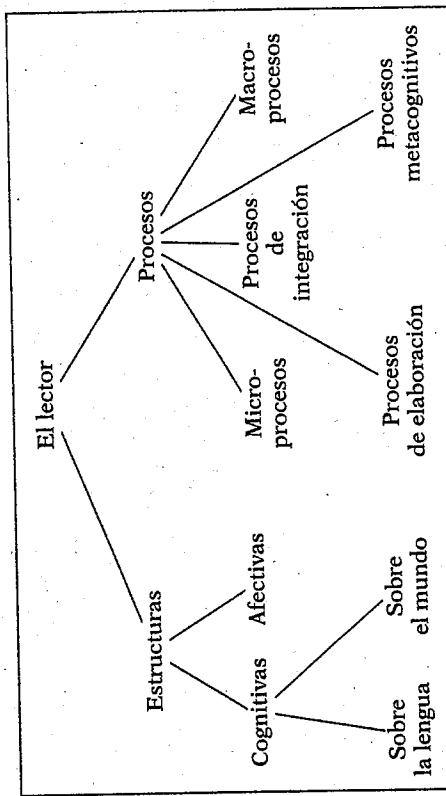
• La relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares se debe velar por su compaginación. Un alumno enfrentado a un texto demasiado difícil para él muestra un divorcio entre las variables de texto/lector, de la misma manera que un alumno que lee un texto pertinente, pero en voz alta, muestra un desajuste entre las variables de texto/contexto que hace más difícil la comprensión. La separación total entre los tres componentes puede contemplarse, por ejemplo, en la lectura de un alumno acostumbrado a fracasar en esta activi-

dad: casi siempre se halla ante textos excesivamente difíciles para él (texto/lector) y no los aborda con una intención adecuada (lector/contexto) porque se ha acostumbrado a no buscar otro sentido a su lectura que el de cumplir mecánicamente la orden del profesor.

La investigación sobre lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que *saber* y *saber hacer* para leer un texto. La descripción de estos aspectos ofrece, precisamente, el objetivo de la enseñanza de la lectura, ya que la escuela es la encargada de desarrollar estos saberes en toda la población. El cuadro que se reproduce en la página siguiente (Irwin, 1986) ofrece un esquema de la descripción de los conocimientos y procesos implicados en el acto de lectura. Las estructuras son las características del lector con independencia de su lectura, mientras que los procesos se refieren al desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura. Estructuras y procesos pueden caracterizarse del modo siguiente:

1. Las estructuras cognitivas se refieren a los conocimientos sobre la lengua (fonológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos) y a los conocimientos sobre el mundo, organizados en forma de esquemas mentales.
2. Las estructuras afectivas incluyen la actitud del lector ante la lectura y sus intereses concretos ante un texto. Su autoimagen como lector, su capacidad de arriesgarse o su miedo al fracaso, etc., son aspectos afectivos igualmente implicados en cualquier lectura.
3. Los microprocesos aluden a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información que debe ser retenida.
4. Los procesos de integración se dirigen a enlazar las frases o las proposiciones e incluyen la utilización de los referentes y conectores, así como las inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector sin apartarse del texto.
5. Los macroprocesos se orientan hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo coherente. Incluyen la iden-

Leer: un proceso
de construcción y
reconstrucción



Fuente: Irwin (1986).

tificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.

6. Los procesos de elaboración llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor. Se sitúan aquí las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico.

7. Los procesos metacognitivos controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura. Incluyen la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación.

Todas estas estructuras y procesos han sido objeto de numerosas investigaciones. La comparación de las diferencias entre los lectores expertos e inexpertos sirvió para describir el acto de lectura y para detectar el tipo y la graduación de las dificultades que requieren ser superadas por los aprendices de lector para dominar los distintos aspectos de la lectura. La investigación lectora se aplicó después a la enseñanza para investigar las distintas maneras de ayudar a los alumnos en este camino.

Algunos de estos aspectos han sido más investigados que otros, según su complejidad o según la posibilidad de disponer de instrumentos adecuados para hacerlo. Así,

por ejemplo, la descripción del relato ofrecida por la narratología en la década de los setenta fue muy útil para estudiar el uso que el lector hace de su conocimiento de los distintos elementos narrativos en el momento de la lectura. En cambio, los procesos de elaboración han sido abordados más recientemente a causa del desconocimiento de muchos de los mecanismos cognitivos que los conforman, como en el caso de la elaboración de imágenes mentales.

También su traspaso a la enseñanza presenta grandes diferencias. En parte porque la escuela ha sentido una mayor necesidad de centrarse en unos aspectos que en otros. Por ejemplo, los profesores se sienten más preocupados por la necesidad de enseñar a resumir que por la promoción del razonamiento crítico o inferencial. Y en parte, también, por la posibilidad de traducir los avances investigadores en actividades, programas y ejercicios de fácil aplicación en las aulas.

En la última década han aparecido bastantes propuestas encaminadas a establecer el puente entre los resultados de la investigación hasta el momento y la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela. En nuestro país se han escrito o traducido diversas obras (Colomer y Camps, 1996; Sánchez Miguel, 1993; Solé, 1992; Cairney, 1992; Cooper, 1990; etc.) que, aunque están centradas en aspectos distintos o superpuestos, tales como la planificación de la lectura, la enseñanza de estrategias o el texto expositivo, coinciden tanto en sus planteamientos sobre la lectura y la educación como en la posibilidad de incorporar realmente sus propuestas en la escuela.

No es posible realizar aquí un balance de los resultados obtenidos tanto en la descripción de los distintos mecanismos de la lectura como de las mejores maneras de incidir en su aprendizaje.¹ Ante la gran cantidad de investigaciones realizadas sobre ambos aspectos, no deja de ser sor-

1. El lector interesado puede hallar un balance sintético en el artículo de T. Colomer (1993), «La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión», antes aludido, o en el de I. Solé (1996), «Llegir, lectura, comprensió: sempre hem parlat del mateix?», en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 7, págs. 7-20.

prende constatar la lentitud con que muchos de estos avances son capaces de traducirse en rutinas escolares, en el buen sentido de la palabra, y ofrecer a los enseñantes programaciones y prácticas en las que se sientan seguros. A continuación nos limitaremos a comentar brevemente algunas de las prácticas que más se han incorporado o se están incorporando a la enseñanza escolar. Para ello, las dividiremos entre las que se refieren a la relación entre el texto y el lector y las que abordan la relación entre las variables del lector y el contexto escolar de lectura.

3.1. EL TEXTO Y EL LECTOR

La interacción entre el texto y el lector incluye la fluencia del conocimiento previo a la lectura, el dominio de los microprocesos y procesos inferenciales en los niveles inferiores del texto, la capacidad de entender globalmente el texto, la capacidad de interpretarlo más allá de su información estricta y la posibilidad de controlar la lectura que se realiza.

Conocer previamente... sin divagar

Una de las actividades que más se está incorporando a las rutinas escolares es la de explorar los conocimientos previos de los alumnos antes de su lectura de los textos propuestos. En realidad, relacionar lo que se sabe con la información que se quiere abordar es una práctica tan antigua como la enseñanza misma y todos los buenos profesionales recurren a ella. En este momento, sin embargo, esta estrategia de enseñanza puede beneficiarse de los modelos ofrecidos por la investigación lectora y por la reflexión psicopedagógica que ha transformado la autointerrogación tradicional del profesor: «¿qué es lo que no saben los alumnos y cómo puedo enseñárselo?», por la más adecuada a las formas de aprendizaje: «¿qué saben los alumnos y cómo puedo ampliarlo o precisarlo?». Los problemas de los alumnos en este aspecto se refieren tanto a una cantidad de conocimientos suficientes para entender el texto (un 80% de la información del texto para poder en-

tender un 20% de información nueva, según Irwin) como a la distorsión interpretativa introducida por concepciones erróneas sobre el tema.

Una manera de intentar solucionar este último problema es combinar la lectura con actividades sobre el tema que obliguen a los alumnos a comparar y a distinguir entre los conocimientos propios y la información del texto, tal como proponen Gordon y Rennie (1987). Otra es la discusión previa en el aula, y ésta es la actividad que se está generalizando en la escuela. Sin embargo, a menudo su eficacia queda anulada, o bien porque la incitación de los enseñantes es excesivamente general y deriva hacia un diluvio disperso de ideas y opiniones, o bien porque se desvía hacia aspectos del tema que son secundarios en el texto propuesto. Aunque estos aspectos puedan ser más motivadores para los alumnos, en realidad crean unas expectativas que no serán satisfechas en la lectura posterior del texto. Es importante, pues, centrarse en los aspectos esenciales y no limitarse a una simple interrogación abierta. La mejor rutina de intervención parece ser la que incluye las tres fases siguientes:

1. Estimular la explicitación de conocimientos pertinentes.
2. Ayudar a organizarlos agrupándolos por subtemas, interrogantes suscitados, etc.
3. Conducir cada uno de los apartados creados a la lectura del texto, constatando si han obtenido más información o respuesta.

La preparación también varía en función del tipo de texto. En los narrativos la preparación más efectiva es la utilización de técnicas orales que susciten intriga, ofrecen una breve sinopsis de la historia y motiven la predicción. En los informativos parece más adecuada la exploración de las palabras clave, la formulación de hipótesis sobre los fenómenos tratados y la advertencia sobre las posibles discrepancias con los conocimientos propios.

Curiosamente, el trabajo previo sobre el vocabulario del texto no parece haber sido influido por los avances de la investigación, a pesar de su cualidad de conocimiento previo.

Los enseñantes reconocen, sin duda, la importancia de la lectura en la adquisición del léxico, pero esto no parece utilizarse como un argumento para fomentar la lectura individual. Por otra parte los profesores continúan resolviendo las palabras que les parecen difíciles sin considerar si el contexto en que aparecen es lo suficientemente rico como para que los alumnos las deduzcan, dedican las clases de léxico a la enseñanza directa de palabras y no a la enseñanza de estrategias útiles (como la deducción por el contexto o el análisis morfológico, y cuando plantean ejercicios sobre definición), éstos se dirigen al aprendizaje formal, y no a su uso para la comprensión de palabras en la lectura real de los textos.

Descodificar: una renovación perpleja

El primer aprendizaje de la lectura ha sufrido grandes cambios. Los criterios que habían apoyado la enseñanza a partir de los métodos globales (Smith, 1971; Foucaubert, 1976) ponían el acento en los conocimientos con los que los niños y niñas inician este aprendizaje y en la importancia del sentido de la lectura. Pero la forma de enseñar la descodificación de los signos gráficos continuó sumida en un claro desconcierto, mayor aún cuando la investigación pasó a demostrar que los lectores procesan realmente la mayoría de signos y no sólo los imprescindibles. Diversos autores han señalado que la enseñanza del descifrado podría ofrecer una representación *artificial* pero necesaria para comprender la relación entre el código oral y el escrito. En cualquier caso, la compaginación entre la inmersión de los niños y niñas en un mundo escrito y los aprendizajes formales no ha hallado aún su mejor encaje.

Entender: el gran paso hacia adelante

En cambio, la investigación sobre los macroprocesos es el campo que más traducción ha tenido en la renovación de los ejercicios sobre comprensión del texto. La descripción de las características de los textos por parte de la lingüística ha supuesto una enorme ayuda a estas investigaciones y ha desembocado, incluso, en la programación

escolar a partir de tipologías textuales en un trasplante algo discutible. En lo que a la comprensión se refiere, se han desarrollado muchas actividades sobre la identificación de las ideas principales, la comprensión global del texto a través del resumen y el uso de la superestructura textual. Entre ellas podemos destacar los programas graduados para aprender a formular la idea principal del texto (como el detallado por Baumann, 1990 y otros autores de los llamados «métodos de enseñanza explícita»), la enseñanza de las estrategias propias del resumen, la sensibilización sobre los organizadores textuales (referentes, conectores, informaciones metatextuales, etc.) y el despliegue de distintos aspectos textuales: la articulación de las ideas a través de gráficos y esquemas como superación de las dificultades producidas por la linealidad del texto o la expansión semántica de nominalizaciones, conceptos sintéticos, etc. A pesar de tratarse de un proceso de elaboración, las predicciones se han incorporado a este bloque de actividades más desarrolladas a causa de su relación con la utilización de las estructuras textuales por parte del lector.

Interpretar: un mundo incontrolado

No es extraño, por otra parte, que las actividades interpretativas, situadas en los procesos de elaboración, hayan tenido poca traducción en modelos de actividades escolares, ya que el desarrollo de su descripción teórica también ha sido escaso. Además, la interpretación conduce a la constatación de la diversidad y multiplicidad de las respuestas personales ante los textos, un aspecto que la lectura guiada en la escuela no ha potenciado ni incluso aceptado hasta ahora. Sin embargo, la respuesta del lector es un aspecto muy atendido en la tradición educativa anglosajona y el razonamiento crítico (distinguir entre datos y opiniones del autor, juzgar la credibilidad, aplicar la información a causa de la introducción de nuevos tipos de textos, como el argumentativo o el publicitario, en la enseñanza escolar.

Controlar: una introducción sinuosa

El autocontrol de la comprensión presenta muchas irregularidades en su incorporación escolar. Algunos de sus aspectos han hallado refugio en el uso creciente de la evaluación formativa o en el criterio cada vez más extendido de dotar de sentido a la lectura como condición necesaria para la adquisición del autocontrol. Efectivamente, la integración de la actividad lectora en contextos reales comporta implícitamente la conciencia por parte del lector de los objetivos y de la intención de su lectura. El alumno sabe que debe leer un texto para memorizar un poema, preparar una exposición o comprobar unos datos. Al representarse mentalmente la actividad que se propone realizar, el lector puede coordinar su capacidad de *saber leer* con su capacidad de *saber cómo* ha de hacerlo para aquella finalidad concreta (de forma detenida y repetida para la memorización, selectiva y rápida para la comprobación, etc.) y, a la vez, esa representación mental le sirve también de patrón para decidir cuándo ha leído de forma satisfactoria para su intención.

En un futuro inmediato puede esperarse un desarrollo más intenso y pormenorizado de las actividades de aprendizaje del control de la lectura. La metacognición —o la metacomprensión, en este caso— es un campo en auge en la investigación educativa, ya que la relación entre el conocimiento implícito y explícito, entre el uso de las habilidades lingüísticas y su aprendizaje formal, es un tema esencial para la definición y programación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2. EL LECTOR Y EL CONTEXTO

Los estudios sobre la lectura han cambiado, efectivamente, la idea sobre qué es leer y han permitido la creación de actividades que ayuden al desarrollo de todos los mecanismos implicados. Pero el hecho de que los aprendizajes se produzcan en el ámbito escolar hace que la investigación educativa se haya dirigido también a observar qué condiciones contextuales favorecen el dominio lector.

En este sentido, los progresos de las disciplinas psicopedagógicas han ofrecido datos relevantes para este aprendizaje específico, entre los que se pueden destacar los siguientes:

Querer leer

La condición fundamental para una buena enseñanza de la lectura es la de otorgarle el sentido de práctica social y cultural que posee, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, fruición y acceso al conocimiento. Esta experiencia interna es la única *motivación real de los alumnos que, en muchos casos, como nos recuerda Meek (1992), «no desean realmente saber leer»*. Vale la pena reflexionar sobre ello ante la invasión de propuestas de «animación a la lectura» que a menudo agotan su energía en actividades tan extraordinarias y poco perennes como los fuegos de artificio.

En este sentido, enseñar a utilizar la biblioteca del centro supone abrir un camino esencial para el acceso al conocimiento y a la lectura de ficción. Los aprendices de lector pueden experimentar allí la lectura como un instrumento que les proporciona la llave de entrada a un amplio mundo de posibilidades del saber. Ciertamente la escuela ha sido bastante reacia a la utilización de este espacio como centro de aprendizaje escolar. *La lectura escolar ha sido tradicionalmente una lectura guiada y programada que se contraponía a la idea de una lectura exploratoria y autónoma por parte de los alumnos*. Chartier y Hébrard (1994) describen justamente el pulso de fuerza producido entre los discursos sociales sobre la lectura encarnados, respectivamente, por la Iglesia y la escuela, por una parte, y las bibliotecas, por otra. No por casualidad, la obligación de instalar bibliotecas en las escuelas se instaura en nuestro país con la Ley de Educación de 1970, cuando se produce el triunfo del discurso sobre una lectura libre y de gratificación inmediata que los cambios tecnológicos de los últimos tiempos no han hecho sino ahondar. Sin embargo, ambos discursos han evolucionado hacia formas de compromiso que permiten en estos momentos una compa-

