

U 2-88) 200

Infancia y Aprendizaje, 1987, 39-40, 1-13

Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora

Isabel Solé*
Universidad de Barcelona

Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas. Si bien el tema de la lectura (qué es, cómo se aprende, cómo hay que enseñarla) es siempre un tema polémico, cabe señalar que cualquiera que sea la opción o perspectiva teórica desde la que se aborde existe un acuerdo generalizado en conceder una importancia fundamental a la comprensión de aquéllo que se lee. En otras palabras, aunque el tratamiento que se otorga a la lectura y los procesos de enseñanza/aprendizaje que se ponen en marcha para asegurar su consecución varían ostensiblemente según el punto de vista teórico que se adopte, la necesidad de acceder a la comprensión lectora está en cualquier caso fuera de duda.

En las páginas que siguen intentaremos caracterizar lo que se ha convenido en denominar modelo interactivo de la lectura, cuyas aportaciones al ámbito de la enseñanza y la investigación parecen particularmente interesantes y promisorias. Analizaremos con cierto detenimiento las sugerencias que se desprenden del modelo para el diseño de situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura y concluiremos con una breves referencias a la función del maestro, tal como es posible interpretarla desde el enfoque interactivo adoptado.

El modelo interactivo de la lectura (1) supone en cierto sentido una síntesis y una integración de otros modelos (Alonso y Mateos, 1985) que desde su propia perspectiva han intentado una explicación del acto lector. Parece, pues, necesario enunciar los rasgos más característicos de esos modelos con el fin de valorar el alcance y las limitaciones de la aproximación interactiva. Hablaremos en primer lugar del modelo bottom-up. Este modelo integra las formalizaciones y teorías que consideran la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...). En esta perspectiva, el lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad); resulta, pues, imprescindible manipular con soltura las habilidades de decodificación, que posibilitan el procesa-

* Dirección de la autora: Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología de la Educación. Avda. Chile, s/n. 08028 Barcelona.

miento del texto en el sentido que se postula. Puede afirmarse, pues, que de los dos polos que siempre están presentes en una situación de lectura —el lector y el texto—, el punto de vista bottom-up concede prioridad al segundo.

Esta línea de pensamiento ha gozado de una larga hegemonía tanto en el ámbito de la investigación sobre lectura como en el de la intervención pedagógica. Respecto de esta última, cabe señalar que la enseñanza de la lectura, en esta perspectiva, se asimila, al menos en sus inicios, a la enseñanza de la decodificación; en cuanto ésta se automatiza, el lector puede ya ocuparse de comprender lo que está leyendo. En este sentido, conviene indicar que si bien se mantiene que la comprensión del texto es un objetivo irrenunciable (Gough, 1984; Samuels y Kamil, 1984), no se instrumentan los medios que permitirían alcanzarla. En otras palabras, aunque se insiste en la comprensión, las indicaciones sobre actividades de enseñanza/aprendizaje dirigidas a ella son escasas, poco específicas y aun de utilidad dudosa. Únicamente a título de ejemplo proponemos al lector que reflexione sobre lo que podría considerarse como tarea privilegiada para el trabajo de comprensión en el modelo que nos ocupa: la secuencia preguntas/respuestas que sigue a la lectura de un texto. Sin entrar ahora en análisis algo más detallados que muestran que es posible responder correctamente preguntas formuladas en relación al contenido de un texto que no se ha comprendido, y viceversa, que puede haberse comprendido un texto y ser incapaz de contestar interrogantes que lo toman como referente, queremos llamar la atención sobre una cuestión a nuestro juicio fundamental: la actividad que se propone —preguntas tras la lectura— se centra en el resultado de ésta, y lo evalúa, sin que se dé ningún tipo de incidencia en el proceso que lleva a la construcción de la interpretación. En la perspectiva bottom-up el trabajo de comprensión se limita a comprobar si ésta se ha producido o no una vez se ha leído el texto; se establece así una identificación entre evaluación e instrucción, en la que ésta queda absolutamente sometida a aquélla. No resulta aventurado afirmar que las actividades de enseñanza específicas, relativas a la comprensión, son prácticamente inexistentes, si se entiende que la actividad de enseñanza es aquella que incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el fin de guiarlo, orientarlo y contribuir a la consecución de los objetivos que lo presiden.

En lo que podría considerarse el polo opuesto del modelo bottom-up, y como reacción a éste, se configura una nueva aproximación que aporta sus propios criterios explicativos respecto de la lectura: el modelo top down. En este modelo se considera que el proceso de lectura se inicia en el lector, que hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito; como ha señalado Frederiksen (1979), se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. Se postula pues un procesamiento también unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente, en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. En esta perspectiva, como ha señalado Otto (1982), el lector es alguien que crea el texto, más que alguien que lo analiza; su función se revaloriza, en tanto se asume que la información que aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) tiene mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él. Las diferencias entre el modelo top down y el que hemos caracterizado anteriormente son múltiples y se reflejan también en las prescripciones para la enseñanza. Al considerar que el núcleo de la lectura es la comprensión, que lo importante es el lector, y que lo que éste percibe es la globalidad —irreductible a la suma de los elementos que la componen— se operan cambios significativos en el ámbito de la instrucción. En lugar de en-

señar al inicio la correspondencia entre grafías y sonidos y progresar en sentido ascendente, se toma el camino inverso, partiendo de una configuración global —palabras, frases—, y en sentido descendente se analizan sus constituyentes. En las alternativas más radicales, se rechaza cualquier tipo de enseñanza del código, que se considera pernicioso para conseguir una lectura verdaderamente comprensiva. En cuanto a ésta y aceptando que partir de la frase o de la palabra ayuda a que la lectura se ubique desde sus inicios en un marco de significación, no resulta fácil detectar en los trabajos revisados (Smith, 1983. 1971; Goodman y Goodman, 1979; Goodman y Burker, 1982) (2) actividades específicamente diseñadas para instruir. Así, si bien es cierto que se asegura el punto de partida —el marco de significación— nada indica que se aseguren igualmente los medios susceptibles de favorecer la consecución de objetivos de comprensión. Los aspectos de motivación, el cuidado del ambiente, la accesibilidad a textos múltiples y diversificados —aspectos sobre los que se insiste desde la perspectiva que estamos tratando— constituyen en nuestra opinión condiciones necesarias pero en absoluto suficientes para alcanzar la finalidad que acabamos de citar, la comprensión.

Los dos modelos que de una forma necesariamente breve y sintética hemos caracterizado presenta numerosos problemas que no se agotan en los que es posible intuir en los párrafos anteriores. Pero quizá lo que más llama la atención es la dificultad que ambos presentan para ajustarse a lo que realmente ocurre en situaciones de lectura. Una cita de Strange ilustra bastante bien lo que queremos decir:

«Si la lectura fuera exclusivamente top down sería muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo nuevo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (...) la lectura no puede ser exclusivamente bottom-up. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además, no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc.» (Strange, 1980, pp. 392-393)

La insuficiencia manifiesta de ambos modelos para dar cuenta del proceso de lectura constituye el origen de un nuevo marco explicativo que, superando los defectos de aquellos, integran sus aspectos positivos y necesarios para la construcción de una teoría de la lectura. En el marco de la aproximación interactiva se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. El lector eficiente utiliza información de diversa índole —sensorial, sintáctica, grafofónica, semántica...— para realizar su tarea. Un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye una gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación plausible. En este sentido podemos estar de acuerdo con Gove (1983) cuando afirma que el modelo interactivo se encuentra más próximo a la perspectiva top down que a la bottom-up; profundizando algo más en sus raíces (Solé Gallart, 1986) veríamos que ambos —top down e interactivo— representan la transposición en el ámbito concreto de la lectura de un mismo paradigma psicológico, el cognitivo, en distintos estados y momentos de elaboración. Pero sigamos con nuestra caracterización. Para el modelo interactivo, en la lectura intervienen de manera coordinada, simultánea e interactuante, procesamientos de la información en sentido ascendente —bottom-up— y descendente —top down—. Simplificando al máximo, el proceso vendría a ser el que se describe a continuación. Cuando el lector se sitúa ante un texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, el de las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input

para el nivel siguiente; así, y gracias pues, a un sistema bottom-up, la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. Pero a la vez que ésto sucede, y dado que el texto genera también expectativas a niveles superiores (sintáctico, semántico), dichas expectativas se constituyen en hipótesis que buscan en los niveles inferiores indicadores para su posible verificación, a través de un procesamiento top down. En el modelo interactivo, ambos procesos actúan simultáneamente sobre una misma unidad textual; este hecho tiene algunas consecuencias. El lector puede hacer un uso óptimo de la información textual y contextual así como de los aspectos redundantes del texto; el funcionamiento constante del procesamiento top down asegura que la información consistente con las hipótesis del lector será fácilmente asimilada; por su parte, el procesamiento bottom-up se responsabiliza de que el lector esté atento a aquellas informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto, o que tienen un carácter novedoso. Así mediante la interacción de ambos procesos, se accede a la comprensión.

En el modelo interactivo la lectura deviene una actividad cognitiva compleja, es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis a partir de diversos índices. Comprender, como han señalado Rumelhart y Ortony (1982), consiste en seleccionar esquemas que expliquen el material sobre el que se está trabajando y en verificar después que esos esquemas realmente lo explican. Un esquema de conocimiento es, aceptando la definición de Coll (1983; 1986), la representación que tiene una persona en un momento determinado acerca de algún objeto, hecho, concepto, etc. Sin entrar en detalle en las características de esos esquemas, digamos que ellos —así como otras aportaciones que utilizan totalidades organizadas para describe la estructura del conocimiento y su funcionamiento («frames»: Minsky, 1975; «scripts»: Schank, 1979)— representan los fundamentos de nuestro conocimiento, del sistema de procesamiento humano de la información, y por lo tanto, los ejes de la comprensión. En esta perspectiva, para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe. Queda sin embargo por dilucidar una cuestión ineludible para una teoría que basándose en la noción de esquema aspire a explicar la comprensión, ya sea la del mundo en general, ya sea la de un texto. Nos referimos al proceso o procesos mediante los cuales se seleccionan y ponen en funcionamiento los esquemas adecuados para una configuración determinada a partir del repertorio de esquemas (que podemos suponer amplio) de que dispone una persona en un momento dado. Por supuesto que una tarea de estas características no puede ser debida al azar; contamos, de entrada, con el objeto, suceso, información, texto que queremos comprender, pero la interpretación que de ellos elaboramos depende de nuestras condiciones de observador y de las expectativas que generamos. Parece, pues, que la guía que necesitamos para seleccionar un esquema plausible debe integrar tanto las características de la configuración que queremos comprender como las hipótesis que poseemos respecto de la misma. A esa integración se accede mediante la interacción de procesamientos bottom-up y top down (Rumelhart, 1980; Rumelhart y Ortony, 1982) o, en términos de Norman y Bobrow (1979), de procesos conducidos por los datos y procesos dirigidos conceptualmente. Estos autores señalan que cada nueva información se procesa de tal modo que sus rasgos esenciales son extraídos, facilitando así la determinación del esquema o esquemas que habrá que activar para representarla (procesamiento bottom-up). Pero, simultáneamente, los esquemas activados actúan como una guía conceptual que intenta ajustar los nuevos datos a la organización ya existente, indicando donde hay que buscar la evidencia necesaria, y cómo interpretar la que se tiene a mano para verificar la adecua-

ción del esquema seleccionado (procesamiento top down). Ambos tipos de procesamiento interactúan y como han manifestado Norman y Bobrow, un exceso en uno puede compensar un déficit en el otro (3).

En resumen, el modelo interactivo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ello ocurra, resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. Así, en esta perspectiva se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado, pero se sitúa la importancia del texto —y la importancia de poder manipularlo con habilidad— en el lugar que a nuestro juicio le corresponde.

Una concepción de esta naturaleza debe poseer no pocas implicaciones en el ámbito de la instrucción. A ellas vamos a referirnos enseguida.

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESION EN EL MODELO INTERACTIVO

Tal vez el aspecto esencial del punto de vista interactivo en el ámbito de la instrucción radica en señalar la necesidad de diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo es promover estrategias de comprensión en los alumnos. Esta afirmación podría llevar a pensar que las propuestas educativas que toman como referente este modelo no consideran la decodificación como objeto de conocimiento que resulta necesario abordar. Conviene puntualizar en este sentido que lo que se propone es una práctica instructiva que trascienda la decodificación, pero que la trascienda no quiere decir que la ignore. Los trabajos revisados (Adams y Collins, 1979; Collins y Smith, 1980; Weiss, 1980) de una forma más o menos indirecta ponen de manifiesto la importancia de que los alumnos manipulen con soltura las habilidades de decodificación, como una condición necesaria —aunque no suficiente— para acceder a una verdadera autonomía en la lectura. Como ha señalado Weiss (1980), una vez asimilados los secretos del código, el niño puede lanzarse a una exploración del universo escrito que ya no dependerá exclusivamente del recurso al adulto («¿qué pone aquí?» «esto, ¿qué quiere decir?»). En el modelo interactivo se insiste en que la enseñanza de la decodificación debe llevarse a cabo en el seno de actividades significativas para el alumno; otra cosa es que las indicaciones para llevar a término esta propuesta sean más bien escasas. En cualquier caso, parece claro que en la perspectiva que hemos adoptado la instrucción explícita de las correspondencias grafofónicas es un elemento necesario.

Ahora bien, en esa misma perspectiva aprender a leer siempre quiere decir aprender a comprender el mensaje escrito. Nuestra hipótesis es que comprender lo que se lee es un aprendizaje que requiere de un contexto adecuado para producirse; en este contexto las actividades instruccionales específicamente diseñadas para llevarla a cabo ocupan, como es obvio, un lugar privilegiado. No pretendemos, en lo que sigue, hacer un inventario de tareas extrapolables al contexto del aula; más bien pretendemos reflexionar sobre algunos de los contenidos a los que necesariamente habría que hacer referencia para abordar la enseñanza de la lectura con ciertas garantías de éxito. El eje vertebrador de esas reflexiones lo constituye la definición de la lectura en el modelo interactivo según lo cual leer es un proceso de emisión de hipótesis, y de verificación de esas hipótesis mediante diferentes índices textuales. De acuerdo con esa definición, para dotar a los niños de estrategias susceptibles de facilitar la comprensión ha-

brá que enseñarles a elaborar hipótesis plausibles sobre el texto e instruirles además para que puedan verificarlas.

Estas afirmaciones de tipo general deben ser matizadas enseguida con una consideración que a nuestro juicio posee una gran relevancia. Como han indicado Baker y Brown (1984) y Brown (1980), comprender no es una cuestión de todo o nada; la comprensión que un lector hace de un texto debe evaluarse según los objetivos que se ha marcado. Esos objetivos (p.ej.: leer para recordar detalladamente un párrafo del texto; leer para saber de qué se trata; leer para ver si interesa continuar leyendo) determinan las estrategias que el lector activa para asimilar el texto, pero no solamente ésto. Los objetivos condicionan asimismo la tolerancia del lector hacia la posible existencia de sentimientos de no comprender el texto, o algunos de sus elementos constitutivos. Las finalidades, los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa el lector frente al texto y cómo controla la consecución de la comprensión. Así pues, una cuestión previa para promover la adquisición de estrategias de comprensión adecuadas consiste en acordar con el alumno-lector lo que se pretende con la lectura (que conozca un cuento nuevo, que lea para realizar luego un resumen; para responder a unas preguntas, etc); esta precaución no suele tomarse en la puesta en marcha de secuencias didácticas que tienen como objetivo la lectura, lo que puede acarrear dificultades de diversa índole. Así, puede suceder que no exista un objetivo homogéneo para profesor y alumno, y que éstos lean con una finalidad distinta a la que aquél se ha propuesto. Este hecho se observa con frecuencia cuando la lectura precede a actividades «de extensión», que la toman como referente para realizar algún trabajo. Es el caso, por ejemplo, de leer para extraer la «idea principal» o «la más importante» del texto. Aparte de que en general no se procede a ningún tipo de enseñanza que oriente al alumno para realizar esta tarea, suele ocurrir que el objetivo mismo de la lectura no está suficientemente explicado. Hay que extraer lo más importante, pero ¿desde qué punto de vista? ¿Tal vez lo que el alumno considere más importante del texto? ¿O quizá se trata de la esencia del mensaje que quiere transmitir el autor? Puede ser aunque lo más importante sea aquello que el profesor considere importante (y que puede coincidir o no con las intenciones que se infieren al autor). En cualquier caso, la no clarificación de los objetivos que presiden la lectura puede provocar interferencias y confusiones que comprometen la buena marcha de la actividad. Puede aducirse que en general no resulta necesario especificar las finalidades, en tanto en cuanto los alumnos poseen un conocimiento implícito de las secuencias de lectura que les permiten anticiparlas —por ejemplo, saben que después de leer el profesor realizará preguntas sobre el texto; saben incluso de qué tipo de preguntas se tratará—. Evidentemente, eso es cierto, pero a nuestro modo de ver, con ello se agrava la situación. En estos casos —por otra parte, muy frecuentes— el alumno se enfrenta a los textos con unos objetivos claros y, en general, bastante inmutables: leer para ser capaz de dar respuesta a un conjunto de cuestiones planteadas por el profesor. No creemos que sea muy arriesgado afirmar que lo que se desarrolla fundamentalmente mediante actividades de este tipo es un conjunto de estrategias para localizar la información pertinente en función de las preguntas formuladas. Sin entrar en valoraciones más detalladas es necesario reconocer que se opera un grave reduccionismo al asimilar los múltiples y variados propósitos que pueden presidir la lectura a uno solo de ellos; señalemos también el perjuicio que ello supone para el aprendizaje de los alumnos, que no se ven compelidos a generar y actualizar estrategias diversas para responder a las exigencias distintas que se plantean según se adopte una u otra finalidad del acto lector. Sería posible reflexionar todavía acerca de los objetivos de la lectura, y de su función en la puesta en marcha de estrategias de com-

preensión diversificadas. Sin querer cerrar el tema en absoluto, permítasenos un último comentario. Estamos convencidos que la sola aceptación de que existen distintos objetivos de lectura es un primer e importante paso hacia el diseño de situaciones de enseñanza/aprendizaje que permitan cubrirlos. Pero con un paso importante y necesario, todavía no es suficiente para asegurar una verdadera instrucción de la comprensión lectora. Desde el modelo interactivo, y sin ninguna pretensión de exhaustividad, se señalan algunos contenidos (4) susceptibles de facilitar una empresa de ese estilo.

APRENDER A FORMULAR HIPOTESIS

Cuando leemos, a partir de la información que proporciona el texto, y de nuestros propios conocimientos, hacemos predicciones acerca de lo que puede suceder —en el texto—; en la medida que estas predicciones se ven confirmadas, construimos una interpretación, referente a su vez de nuevas expectativas e hipótesis. Enseñar a comprender, a interpretar, exige pues enseñar que es necesario hacer hipótesis —y ello conlleva el riesgo de equivocarse—, y proporcionar además al alumno algunas indicaciones sobre los aspectos que pueden orientarle en la emisión de hipótesis plausibles. Cada maestro, en cada situación educativa concreta, y en la interacción con unos alumnos determinados, debe encontrar el camino que conduzca a los niños a elaborar y verificar sus propias hipótesis. A título de ejemplo, expondremos los aspectos más relevantes de una taxonomía de hipótesis generales sobre el texto. En primer lugar, el texto que se propone al alumno es una fuente importante de expectativas. Bonckart (1979) y Van Dijk (1983) entre otros, han señalado la existencia de *tipos* de texto, o «superestructuras» —Van Dijk— que funcionan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se ajusta a la estructura formal de la narración —con modificaciones y alteraciones más o menos importantes, pero que no comprometen su pertenencia a esa «clase» determinada de textos—. Ahora bien, si nuestro autor quisiera exponer sucintamente los pasos seguidos en un proceso de investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados obtenidos, probablemente su escrito tendería a ajustarse a una estructura formal distinta. De la misma manera, estos tipos de texto son útiles como esquema de interpretación: Cuando nos encontramos ante un informe de investigación, esperamos que se enuncie un problema, que se nos informe acerca de lo que ya se conoce sobre la cuestión, y que se explicita la forma concreta con que ha sido abordado en el caso que nos ocupa, así como las conclusiones a que se ha podido llegar. Nos sorprendería que el autor introdujera en el informe elementos claramente narrativos (...) y entonces Collins y Smith (1980) dijeron: los niños tienen que hacer hipótesis sobre el texto, porque si no las hacen, no comprenderán lo que leen. A lo que Brown (1984) añadió: «sí, pero a veces (...)» — de la misma forma que nos resultaría extraño que el contenido del cuento de Caperucita no se ajustase a la estructura formal de la narración (¿Pueden imaginar algo así como: a) Problema: la abuela de Caperucita se ha puesto enferma. Alguien tiene que llevarle la comida atravesando el bosque. En el bosque hay un lobo. b) Hipótesis: 1. El lobo engañará a Caperucita. 2. Caperucita logrará eludir al lobo (...)?)».

Lo que se trata de decir es que distintos tipos de texto —narraciones, noticias, chistes, recetas, informes de pequeñas experiencias, diarios, etc.— llevan a generar distintas expectativas; más concretamente, que trabajar en la escuela con textos diferentes da oportunidad al profesor de enseñar a los alumnos una

veriedad considerable de estrategias de interpretación, de familiarizarlos con múltiples recursos expresivos, de proporcionarles, en suma, un conocimiento que redundará en una mejor comprensión lectora.

Collins y Smith (1980) señalan también la importancia de algunas marcas o aspectos formales del texto que son de gran utilidad para generar expectativas. Entre ellos cabe señalar los *títulos*, que proporcionan generalmente una valiosa información sobre el contenido del texto. Los subrayados y cambios de letra, las enumeraciones, las expresiones del tipo «El tema de que se trata...» «Un ejemplo de lo que queremos decir...» «Los aspectos que se desarrollarán...» etc., indican generalmente aspectos importantes, cuando no los esenciales del texto que los contiene. Conviene señalar que los aspectos a que nos estamos refiriendo no se encuentran en cualquier tipo de texto, son mucho más frecuentes en los textos descriptivos y expositivos que en las narraciones. De ahí nuevamente la necesidad de no restringir las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura a una única clase de material.

Hay un tercer bloque de hipótesis o expectativas que se crean a partir de los hechos o sucesos que se relatan en el texto. Las narraciones, ahora sí, son sin duda un material privilegiado —aunque no exclusivo— para generarlas. Como han señalado Collins y Smith (1980) al leer elaboramos hipótesis sobre lo que puede ocurrir, hipótesis coherentes con la interpretación que hacemos de la lectura. Esas hipótesis pueden tener diversas fuentes: las características —permanentes o temporales— de los personajes (simpático, enfadado); las situaciones en que se encuentran dichos personajes (una fiesta, un entierro, en la lavandería); las relaciones que se establecen entre los personajes; la confluencia de objetivos de actuación incompatibles en un protagonista; los cambios radicales de situación (de millonario a desheredado, por ejemplo).

Sería posible continuar ofreciendo ejemplos relativos a la emisión de hipótesis sobre el texto. Lo dicho hasta aquí es suficiente, a nuestro juicio, para ilustrar, en parte, lo que nos proponíamos: que para comprender, hay que ser capaz de generar hipótesis, y que distintos textos y distintos objetivos de lectura posibilitan distintas expectativas. Hemos dicho en parte, porque quedan en el tintero dos cuestiones, que abordaremos muy sintéticamente: que para comprender es necesario que el alumno aprenda a verificar sus hipótesis, y que la función del maestro es esencial para lograr el aprendizaje de estrategias de lectura comprensiva.

APRENDER A VERIFICAR HIPOTESIS

Para comprender un texto no basta con formular predicciones acerca de su contenido; es necesario además verificar la adecuación de las hipótesis que vamos generando en el curso de la lectura. Esa verificación o control de la comprensión se lleva a cabo de forma inconsciente o automática; de hecho, sólo constatamos la presencia de ese control constante cuando no logramos comprender, cuando hay algo que contradice nuestras expectativas. En ese momento, como ha señalado Brown (1980), se abandona el estado de «piloto automático», y el lector debe dispensar esfuerzos adicionales para procesar el elemento o fragmento del texto que se ha convertido en obstáculo. Brown añade que esta actividad metocognitiva —sabemos lo que no sabemos— constituye un requisito esencial para leer eficazmente; si no nos alertáramos cuando no entendemos el mensaje de un texto, nuestra lectura resultaría muy improductiva, entre otras cosas porque no podríamos hacer nada para compensar la falta o error de comprensión. En este apartado hablaremos sucintamente de la significación que to-

man los errores y carencias de comprensión del texto en el seno del modelo interactivo, así como de las estrategias que es posible aplicar para, en la medida de lo posible, compensarlos.

Hemos visto antes que comprender un texto consiste en seleccionar esquemas de conocimientos susceptibles de integrar —acomodándose a él— la información que el nuevo material aporta, y en verificar su adecuación. En esta perspectiva el sentimiento de no comprender, o la elaboración de una comprensión errónea, inexacta, pueden ser debidos a tres fuentes de error (Baker y Brown, 1984). En primer lugar puede ser que el lector no disponga de esquemas de conocimiento adecuados para abordar el texto; es lo que podría ocurrirle a cualquier estudiante de psicología cuando se enfrentara por ejemplo al texto de Piaget sobre la génesis de las estructuras lógicas; lo que le ocurre a un alumno de EGB cuando debe leer un texto cuyo contenido no puede relacionar de forma significativa con lo que él sabe. Es posible, sin embargo, que el lector posea esquemas adecuados para interpretar el texto, pero que éste no presente los indicadores suficientes para que dichos esquemas puedan ser activados. Podemos suponer que cualquier alumno de 9 o 10 años conoce lo que es una montaña, e incluso que ha tenido diversas experiencias en relación a ellas; pero tal vez ese conocimiento no puede ser actualizado inmediatamente cuando debe abordar un texto titulado «El perfil orográfico». Una última fuente de errores en la comprensión consiste en el hecho que el lector puede aplicar determinados esquemas y construir una interpretación acerca del texto, pero esta interpretación no coincide con lo que el autor se había propuesto. En un reciente trabajo, Winoograd (1986) señala que las dificultades que encuentran algunos alumnos para dilucidar la idea principal del texto no remiten a una imposibilidad de extraer lo que es esencial, sino a que lo que ellos consideran fundamental es distinto de lo que el autor y el punto de vista adulto conceptualizan como tal. La interpretación peculiar que hace el punto de vista interactivo del error o carencia de comprensión es a nuestro juicio interesante en un doble sentido. Por una parte, el análisis de los errores permite situar el «estado inicial» del lector que aborda el texto; por otra, y como consecuencia de lo anterior, proporciona claves para intervenir de una forma contingente a las dificultades que presenta. En otras palabras, en este marco se desecha tanto la homogeneidad de los errores como del tipo de intervención que puede permitir compensarlos. No cabe duda que todo ello plantea no poco interrogantes a prácticas pedagógicas frecuentes que conducen a sancionar y corregir sistemáticamente el error, cualquiera que sea su significado concreto en el contexto en que se produce. Señalemos aun que las dificultades que el lector experimenta en el curso de la lectura pueden tomar cuerpo en distintas unidades del texto: en las palabras, en las frases, en algún fragmento, y aun a nivel de todo el texto. Lo importante no es la cantidad de palabras no entendidas, o el número de fragmentos que plantean dificultades, sino la pertinencia que tienen para el objetivo que preside la lectura (y aquí conviene recordar algo que ya habíamos citado más arriba: comprender no es una cuestión de todo o nada). Estos objetivos condicionan sin duda alguna el margen más o menos amplio de tolerancia hacia el error o falta de comprensión, así como el tipo de acciones que es posible llevar a cabo para contrarrestarlos. En este sentido, Collins y Smith (1980) afirman que estas acciones implican grados diversos de interrupción de la lectura, y sostienen que las estrategias más disruptivas —por ejemplo, buscar en el diccionario una palabra que no se entiende— sólo se justifican si reportan un gran beneficio, es decir, si la palabra en cuestión es trascendental para comprender el texto. Por ello, aducen la necesidad de enseñar a los niños diversas estrategias, y a utilizarlas adecuadamente, en función de los objetivos de la lectura, de la dificultad

encontrada y de la necesidad de resolverla para cubrir aquellos objetivos. En este contexto, Baker y Brown (1984) señalan que la primera e importante decisión que hay que tomar cuando se es consciente de una carencia o error en la comprensión es la que considera la necesidad de proceder o no a una acción compensadora. En ocasiones, la acción más eficaz que se puede llevar a término consiste en *ignorar* (la palabra, frase o párrafo que presenta dificultades) y *seguir leyendo*. Como lectores, utilizamos con frecuencia esta estrategia, que a veces funciona y a veces no, y nos percatamos de que eso ocurre porque no podemos comprender el texto o una parte de su contenido. En ese caso, hay que poner en marcha otras estrategias; Collins y Smith (1980) indican que podemos *suspender o posponer la decisión* cuando creemos que el error o falta de comprensión se clarificará más adelante. La estructura del texto tiene un peso fundamental para señalar al lector si una estrategia de este estilo puede ser útil. Imaginemos un texto titulado «Características similares y rasgos diferenciales entre un concepto inclusor y un epítome». El lector suspende su decisión sobre el significado de la palabra «epítome» en la seguridad de que en el texto dicho concepto se verá clarificado. Se pueden utilizar aun otras estrategias, como la que los autores antes citados llaman *formar hipótesis tentativas*, es decir hipotetizar acerca del posible significado de la palabra o fragmento que presenta dificultades y ver si dicha hipótesis se confirma o no. Cuando no se pueden formular hipótesis tentativas, el lector puede *releer la frase* o el *contexto previo*. Nótese que estas estrategias son bastante disruptivas en tanto implican abandonar el curso de la lectura, pero son muy efectivas, especialmente cuando existen contradicciones, o cuando el lector tiene muchas cuestiones de comprensión —por ejemplo, hipótesis tentativas— pendientes de resolución. La estrategia más disruptiva de todas las señaladas por Collins y Smith (1980) consiste en *dirigirse a una fuente experta* (el maestro, otro adulto, un compañero, diccionario) susceptible de proporcionar el significado que el lector no puede atribuir.

Como ya hemos indicado, escoger una u otra de esas estrategias depende del objetivo de la lectura, pero no sólo de eso. Que se escoja una u otra depende de que se pueda escoger. Como adultos, lectores experimentados, no cabe duda de que las utilizamos adecuadamente. Hacer esta suposición en el caso de niños del ciclo inicial o medio —incluso superior— puede resultar gratuito. Los alumnos deben saber que existen diversos tipos de error, de importancia relativa, y que cuentan con diversas técnicas para compensarlos; deben saber, asimismo, que en ocasiones, es más eficaz no compensarlos. Este conocimiento difícilmente podrá ser asimilado en el marco de actividades de enseñanza/aprendizaje en que el error es sistemáticamente sancionado y directamente corregido por el maestro o por un compañero (¡utilizando la estrategia más disruptiva!) contribuyendo así a que el control de la comprensión —que progresivamente debe ir interiorizando el alumno como condición para una lectura eficaz— permanezca en manos del docente.

En realidad, todo lo que se ha dicho hasta ahora —enseñar a hacer hipótesis sobre el texto; enseñar a verificarlas; diseñar actividades dirigidas a que los alumnos perciban sus errores o falta de comprensión, instruirlos en la compensación de esos errores— y que quiere ejemplificar lo que significa enseñar a comprender en la perspectiva del modelo interactivo, no aparece con las características de una tarea sencilla. Nuestra convicción de que, a pesar de las previsibles dificultades, la enseñanza de la comprensión lectora debe orientarse por estos derroteros se acompaña de la convicción de que en ella la función del maestro es fundamental. Conviene, pues, reflexionar aunque sea brevemente sobre la función de la enseñanza.

LA FUNCION DEL MAESTRO

En una perspectiva como la que hemos asumido, parece evidente que hay cosas que los alumnos deben aprender para llegar a leer comprensivamente. También en esa perspectiva queda claro que el maestro debe enseñar para que los alumnos aprendan. Diversos autores (Collins y Smith, 1980; Pearson y Gallagher, 1983) proponen, para conducir al alumno a hacer suyos los objetivos de la lectura, una progresión en la enseñanza expresada en términos de estadios, en los que la función del maestro va variando. Sin entrar en detalles, esas propuestas parten de un modelo de instrucción para el cual cualquier tarea o contenido académico requiere de forma progresiva menos responsabilidad del maestro, y correlativamente, mayor responsabilidad por parte del alumno. Así en un primer momento el maestro enseña, mostrando, haciéndolo él, algunas de las cosas que es posible hacer para llegar a comprender el texto; después, durante la práctica guiada (Pearson y Gallagher, 1983) sostiene y ayuda la realización de los alumnos, para llegar a una tercera fase en la que éstos podrán hacer de forma independiente aquello que precedentemente habían efectuado con la ayuda del maestro. Conviene precisar que a nuestro juicio estas fases o estadios no son compartimentos estancos; entendemos que según los objetivos que se quieran conseguir, el estado inicial de los alumnos, y el material de que se trate, algunas situaciones de enseñanza/aprendizaje se articularán alrededor del proceso descrito en su totalidad, mientras que otras centrarán sus esfuerzos preferentemente en una u otra de las fases; lo que parece importante destacar es la presencia de momentos y situaciones distintas de enseñanza, cada una de las cuales juega una función específica e insustituible en la adquisición de la comprensión lectora.

A nuestro juicio, ello supone una reubicación de la figura del enseñante. En esta perspectiva no se le puede considerar un dispensador-evaluador de actividades estímulo jerarquizadas y dirigidas a la consecución de un aprendizaje esencialmente mecánico; tampoco puede ser conceptualizado como un facilitador de ambientes, como una guía de procesos inconcretos y poco definidos. Se trata de la persona que interviene ayudando al alumno para que éste pueda construir su conocimiento, en un proceso intencional, presidido por la voluntad de alcanzar determinados objetivos educativos. Por estas razones, la enseñanza de la comprensión lectora, desde el punto de vista interactivo no es asimilable a un «método», en el sentido clásico del término. En su seno tienen cabida diferentes estrategias de instrucción, cuya bondad se define por su adecuación a las características y necesidades de los alumnos en una determinada situación de enseñanza/aprendizaje. Así, el maestro en ocasiones podrá asumir una intervención más directiva, en la que instruye de forma evidente a sus alumnos —por ejemplo, cuando quiere enseñarles a resumir correctamente un texto— mientras que otras veces puede limitarse a ofrecer algún tipo de contraste a las realizaciones de los niños, e incluso decidirse a no intervenir si las circunstancias lo aconsejan. Aun a riesgo de establecer asimilaciones abusivas, señalemos que una conceptualización de este estilo no se aleja en absoluto de lo que Coll (1986) ha definido como «interpretación constructivista de la intervención pedagógica» concomitante a la interpretación constructivista del aprendizaje escolar. Promover la actividad autoestructurante del alumno, que le lleva a enriquecer y modificar sus esquemas de conocimientos, y a crear otros nuevos, requiere intervenir en el sentido de articular situaciones idóneas para que ese complejo proceso sea viable. No hay, pues una única manera de intervenir, aunque sí un claro sentido que guía la intervención:

«(...) podríamos decir que la intervención educativa eficaz es siempre contingente a la actividad autoestructurante del alumno pero, por ello mismo, necesita traducirse en niveles diferentes de ayuda y directividad según los casos».

(Coll, 1985, p. 67)

Ayudar al alumno a leer comprensivamente requiere conocer en qué consiste comprender —en este caso, los textos— e intervenir de forma ajustada a las dificultades que encuentra. Ello supone, en cierto sentido, una ruptura con posturas que gozan de popularidad en el ámbito de la enseñanza de la lectura, en especial con aquellas que la asimilan a una cuestión puramente técnica, metodológica, descarnada de lo que implica la puesta en marcha de los procesos de enseñanza/aprendizaje. A pesar de sus evidentes limitaciones, estamos convencidos de que el modelo interactivo ofrece un marco adecuado para articular esos procesos y desde donde proyectar y llevar a cabo investigaciones psicopedagógicas que contribuyan a esclarecer y a precisar los principios susceptibles de orientar y guiar la enseñanza de la lectura.

Notas

¹ La denominación «modelo» es una denominación genérica, en cuanto incluye teorías, propuestas, etc., que si bien observan características similares, pueden presentar divergencias notables entre sí.

² El interesante trabajo de Goodman y Burke propone las llamadas «lecciones de estrategias», actividades relativas a la comprensión que los autores proponen llevar a cabo cuando un alumno o grupo de alumnos *no* comprende lo que está leyendo. Aun aceptando el valor intrínseco de las «lecciones», su carácter compensatorio nos impide incluirlas como actividades de enseñanza/aprendizaje en un planteamiento como el nuestro.

³ Esa interacción es particularmente visible cuando hacemos inferencias sobre el texto (¡y las hacemos continuamente!). En el proceso de comprensión atribuimos al texto multitud de informaciones que éste no posee; en ocasiones, las inferencias son correctas, y en otras no, y procedemos a revisar nuestras conclusiones. En cualquier caso, esas inferencias son absolutamente necesarias. Si no pudiéramos inferir, nuestra tarea como lectores sería, además de tediosa, improductiva, mientras que los escritores se encontrarían con problemas prácticamente irresolubles, al tener que explicitar todas las informaciones, aspectos y matices que quieren dar a sus escritos.

⁴ Los contenidos toman aquí la forma de procedimientos (Coll, 1986).

Resumen

La autora aborda la problemática de la enseñanza de la comprensión lectora desde la perspectiva del modelo interactivo. Tras explicitar las características de este modelo y los avances que supone respecto de formalizaciones anteriores —bottom up y top down—, el artículo se centra en las indicaciones que de él se desprenden para la planificación de actividades de enseñanza/aprendizaje cuyo objeto es la comprensión de textos. Se insiste particularmente en la imposibilidad de aplicar mecánicamente dichos principios, y en la función primordial del maestro para promover en los alumnos estrategias adecuadas de comprensión lectora.

Summary

The authoress takes up the problematic question of the teaching of reading comprehension from the characteristics of this model and the advances that it entails with regard to previous formalizations —bottom up and top down—, the article focuses on the indications following from it for the planning of teaching/learning activities, the aim of which is the comprehension of texts. Special emphasis is put on the impossibility of mechanically applying such principles, and on the major function of the teacher in order to encourage the pupils in the correct reading comprehension strategy.

Referencias

- ADAMS, M. J. & COLLINS, A. M. (1979). A schema-theoretic view of reading. En: R. O. Freedle (Ed.): *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publ. Co., 1-22.
- ALONSO, J. y MATEOS, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- BABER, L. & BROWN, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En: P. D. Pearson (Ed.): *Handbook of Reading Research*. Nueva York: Longman, 353-394.

- BRONCKART, J. P. (1979). *Pour une méthode d'analyse de textes*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- BROWN, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En: R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 453-481.
- COLL, C. (1983a). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En: C. Coll (Ed.): *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Madrid: Siglo XXI, 183-201.
- COLL, C. (1983b). *El estudio del proceso de enseñanza*. Documento interno no publicado. Faculta de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- COLL, C. (1983c). *Concepto, método, fuentes y programa de Psicología de la Educación*. Memoria presentada al concurso-oposición para la provisión de la Cátedra de Psicología de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- COLL, C. (1985). Acción interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 2, 33, 60-70.
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- COLLINS, A. & SMITH, E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. Technical Report n. 182. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading.
- FREDERIKSEN, C. H. (1979). Discourse comprehension and early reading. En: L. B. Resnik & Ph. A. Weaver (Eds.): *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, (vol. 1), 156-186.
- GOODMAN, K. S. & GOODMAN, Y. M. (1979). Learning to read is natural. En: L. B. Resnik & Ph. A. Weaver (Eds.): *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, (vol. 1), 137-154.
- GOODMAN, Y. M. & BURKE, C. (1982). *Reading strategies: Focus on comprehension*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- GOUGH, P. B. (1984). Word recognition. En: P. D. Pearson (Ed.): *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman, 225-253.
- GOVE, M. K. (1983). Clarifying teachers' beliefs about reading. *The Reading Teacher*, 3, 37, 261-268.
- MINSKY, M. (1975). A framework for representing knowledge. En: P. H. Winston (Ed.): *The psychology of computer vision*. Nueva York: McGraw-Hill.
- OTTO, J. (1982). The new debate in reading. *The Reading Teacher*, 1, 36, 14-18.
- PEARSON, D. P. y GALLAGHER, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- RUMELHART, D. E. y ORTONY, A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y aprendizaje*, 19-20, 115-118. [The representation of knowledge in memory. In A. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum, 1977].
- SAMUELS, S. J. y KAMIL, M. L. (1984). Models of the reading process. En: P. D. Pearson (Ed.): *Handbook of Reading Research*. Nueva York: Longman, 185-224.
- SCHANK, R. C. (1979). El papel de la memoria en el procesamiento del lenguaje. En: Ch. N. Cofer (ed.) *Estructura de la memoria humana*. Barcelona: Omega, 181-212. [Edició original: 1975].
- SMITH, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas. [*Understanding Reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston, 1971].
- SOLÉ, I. (1986). L'ensenyament de la comprensió lectora: un punt de vista interactiu. Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- STRANGE, M. (1980). Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. *The Reading Teacher*, 33, 391-397.
- VAN DIJK, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós [Edición original: 1978].
- WEISS, J. (1980) Enseignement préscolaire et apprentissage de la lecture. En: J. Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne: Peter Lang, 41-49.
- WEISS, J. (1980). La lecture. En: J. Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne: Peter Lang, 25-39.
- WEISS, J. (1980). L'apprentissage de la lecture, une construction lente et naturelle. En: J. Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne Peter Lang, 285-295.
- WINOGRAD, P. N. (1985). Dificultades de estrategia en el resumen de textos. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 67-87.