

CÓMO ENSEÑAR ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN EN SECUNDARIA

Hay tres ideas sobre la enseñanza de las estrategias de comprensión que quizás resuman cuanto sabemos al respecto. Una vez enunciadas pasaremos a ilustrarlas con algunos ejemplos.

La primera es la más obvia de todas: para poder enseñar algo es necesario hacer “visible” eso que nos proponemos enseñar; en nuestro caso, es necesario *hacer ver* a los alumnos en qué consiste comprender un texto y cómo puede conseguirse la comprensión. Repárese en que ambas cuestiones no son evidentes: ni es fácil definir qué es comprender ni, menos aún, mostrar cómo se puede actuar al respecto (al menos si lo comparamos con otras tareas). Llamaremos a este principio o idea: **visibilidad**. Siguiendo esta lógica, se han desarrollado recursos instruccionales para enseñar a los alumnos a “dialogar consigo mismos” mientras leen y, por tanto, a crear objetivos de lectura, a revisar si los están alcanzando (supervisar) y a evaluar por sí mismos los resultados obtenidos. De la misma manera, se han desarrollado estrategias para enseñar a operar con la estructura de los textos. Igualmente, ha sido muy común mostrar a los alumnos cómo contrastar lo que leen con lo que saben e involucrarse en un activo proceso de auto-cuestionamiento.

Una segunda idea es que aprender a comprender los textos está doblemente unido al éxito en el aprendizaje de los contenidos curriculares. En un sentido, el más obvio, cabe sostener que la competencia para comprender los textos es un instrumento para aprender: quien mejor lectura comprensiva tiene, mejor y más aprende acerca de los contenidos curriculares. Pero también cabe argumentar a favor del otro sentido, es decir, que la competencia lectora es una consecuencia de ese mismo éxito académico que lleva a leer más o al menos con más convicción, lo que facilita que el alumno, al mismo tiempo que adquiere conocimientos, repare en ciertas propiedades de los textos y de su propio comportamiento cuando se enfrenta a ellos. Como consecuencia, cabe que los alumnos aprendan estrategias de comprensión a través de una

enseñanza explícita fuera del contexto del aula, pero, en último término, esas estrategias habrán de ser útiles dentro de ella y encontrarán en ella la mejor plataforma para su desarrollo. Llamaremos a esta segunda idea: **contextualización curricular**.

La tercera idea, coherente especialmente con la anterior, tiene que ver con lograr que la experiencia con los textos tenga un sentido genuino. En otras palabras, se trataría de hacer lo posible para que la lectura de los textos esté inserta en *proyectos* cuyos objetivos últimos resulten relevantes a los alumnos y para cuyo desarrollo sea necesario utilizar los textos escritos de una manera comprensiva y comunicativa. Se crearía entonces una **experiencia de sentido**, que es vital, dado que estamos intentando mantener vinculada a toda la población con un proyecto de formación que ha de durar años. Repárese que en el punto anterior se hablaba de la necesidad de conectar la enseñanza de estrategias de comprensión con la vida el resto de la vida del aula, mientras que en éste se trata de conectar la vida del aula con el resto de la vida.

Veamos algunos ejemplos que ilustren estas tres ideas o principios. Consideremos, por ejemplo, la estrategia de crear metas específicas de lectura. Muchos textos suelen empezar con un párrafo introductorio como el que sigue:

“Es sabido que la Tierra tiene movimientos como el de rotación y el de traslación. Pero otros movimientos, definitivamente menos conocidos pero no menos importantes, son los de precesión, nutación y balanceo”.

El párrafo, como es fácil de apreciar, no expresa en sí mismo un contenido específico que hubiera que aprender; más bien funciona como un “manual de instrucciones” para “usar” el resto del texto al que sirve como introducción. Por supuesto, un estudiante competente se dejará llevar por esos leves susurros (“es sabido que”, “pero” o “es menos conocido”) que le advierten de que el texto que tiene en sus manos NO va a explicar lo que es conocido (el movimiento de traslación y rotación), sino aquello que no lo es: en este caso, los tres “nuevos” tipos de movimientos que han de añadirse a los que, se supone, “son ya sabidos”. Por supuesto, muchos alumnos habrán aprendido a guiarse por esas “instrucciones” sin que medie una enseñanza explícita pero,

según nuestros datos, un amplísimo número de los estudiantes que llegan a la Educación Secundaria tienen dificultades para elegir entre alguna de estas cuatro alternativas como continuación del párrafo: a) la tierra y sus movimientos de rotación y traslación, b) la tierra, c) la tierra y sus movimientos de precesión, nutación y balanceo, d) la tierra y sus movimientos.

¿Qué significaría enseñar estrategias de comprensión? Significaría que se dedica tiempo y energía a enseñar, entre otras cosas, a identificar estos elementos presentes en algunos textos y a mostrar su posible utilidad para lograr una adecuada comprensión. Más importante aún es hacer ver a los alumnos que estos recursos textuales reflejan algo que ellos pueden hacer cuando afrontan la lectura de cualquier texto: preguntarse a sí mismos (antes, durante y después de una primera lectura): “¿qué sé yo ya de esto?, ¿qué es lo que puedo aprender?”. Unas preguntas especialmente relevantes cuando párrafos introductorios como el anterior brillan por su ausencia. Obviamente, para enseñar a los alumnos a hacerse esas preguntas, es necesario mostrarles cómo hacerlo. Esto es, es necesario que el profesor “dramatice” o haga visible cómo él mismo actúa cuando cuenta con esas ayudas. Por ejemplo:

“Voy a leer este breve párrafo con vosotros. ¿Qué me diríais si os pidiera que anticipéis de qué va hablar el resto del texto? *¿Está claro, verdad? A veces no es tan sencillo, pero en este caso sí lo es. Ahora vamos a pensar cómo somos capaces de anticiparlo en este texto. Luego veremos algún otro ejemplo más difícil.*

Bien, voy a leerlo en voz alta y lo vamos comentando. Aquí leo: ‘Como es bien sabido’. ¿Qué os parece esta expresión? Supongo que estamos de acuerdo en que quiere decir que lo que sigue es algo que todos ya sabemos y, más importante aún, que de eso no se va a hablar. Ahora veamos si es verdad. Aquí continúa diciendo: ‘la tierra tiene dos movimientos...’ Y sí, eso ya lo sabemos, ¿no?

Bueno, sigo leyendo un poco más. Ahora nos dice: ‘Pero es menos conocido...’. Bien, ¡atención! Aquí tenemos otra expresión interesante. Quizás ahora nos diga lo que vamos a poder aprender de este texto (...). Daos cuenta de que hasta ahora no hemos tenido que aprender nada,

sólo hemos sabido de qué nos van a hablar. Esto es muy importante tenerlo en cuenta.

Bien no siempre los textos nos lo dejan tan claro. A veces sólo podemos saberlo después de leer todo el texto.”

Como puede verse en este ejemplo, *hacer visible* cómo se lee no es explicar que existen ciertos marcadores (es bien sabido, no obstante...) sino mostrar cómo pueden ser usados. Por supuesto, este esfuerzo tendría más sentido si el texto formara parte del curso habitual de la marcha de una clase (es lo que hemos denominado contextualización curricular) que si fuera un ejercicio para aprender a comprender. De igual manera, si ese texto y la clase en su conjunto formara parte de un proyecto más amplio (sentido) la experiencia sería potencialmente más útil. Por ejemplo, se lee ese texto porque “eso que aún no se sabe” nos ayuda a contestar una pregunta en la que estamos realmente interesados. Queda por saber qué pregunta puede ser contestada gracias al conocimiento de esos tres nuevos movimientos de nuestro planeta, pero la cuestión es que proporcionar una experiencia de sentido implica justamente que la lectura e interpretación de un determinado texto sea algo que se ve necesario tanto para el transcurso de la vida del aula como de la propia vida.

Sobra advertir que es más difícil reunir visibilidad, contextualización y sentido, que sólo visibilidad. Y que lo mejor es a veces enemigo de lo bueno.

En todo caso, es interesante señalar que “aprender” a llevar a cabo este tipo de actividad mental es más exigente que leer cansinamente el texto: reclama más compromiso, autonomía, responsabilidad, auto-exigencia... Por esta razón, podemos decir que enseñar a comprender es, en definitiva, “exigir” más a todos, no menos. La contrapartida a ese incremento de exigencia es que debemos proporcionar más ayudas iniciales, y entre ellas, como acabamos de ver, está la de diseñar un contexto que proporcione una experiencia de sentido que justifique ese esfuerzo de modelar una determinada estrategia.

Veamos un segundo ejemplo, tomado (con algunos cambios) de una de las tareas del informe PISA.

“Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos. En primer lugar, debe dar sujeción al pie, especialmente a la articulación del tobillo. También debe proporcionar estabilidad al jugador de modo que no resbale en suelo mojado...”

Supongamos que interrumpimos la lectura en este punto y pedimos a los alumnos que anticipen cómo puede seguir el texto. De nuevo, muchos alumnos no tendrán dificultad alguna en predecir que el texto puede seguir con una tercera característica del calzado deportivo, pero muchos otros simplemente no podrán hacerlo con la precisión deseada (“seguirá hablando del calzado”, “del suelo mojado”, se les puede oír decir). Por supuesto, como en el caso anterior, esa habilidad para operar con la estructura retórica de los textos (enumerativa en este caso) puede alcanzarse sin que medie una enseñanza expresa: el mero hecho de verse exigidos a resumir o a contestar preguntas en un examen puede llevar a muchos de ellos a descubrir por sí mismos esos patrones organizativos de los textos. Pero para otros muchos alumnos será preciso una guía directa que les haga pensar en la existencia y en la utilidad de esos marcadores: *en primer lugar, también...* De nuevo, no se trata de explicar que hay un cierto número de marcadores, sino mostrar (hacer visible) cómo pueden ser identificados y usados.

Por supuesto, esta experiencia con los marcadores será más valiosa si los alumnos experimentan que gracias a esa atención renovada al texto es más fácil afrontar el resto de las tareas escolares. De forma más clara: la razón más poderosa para reparar en la importancia de conectores o marcadores como “un segundo problema” (que nos permite saber que ya se ha expuesto un *problema* y se van a exponer *otros*), es que resultan vitales para intentar comprender asuntos como por qué se hundió el imperio romano al final del siglo V o se configuró el reino de España diez siglos más tarde (¡¡dos problemas apasionantes!!). Así, quien fracasa en la comprensión de esas dos nociones históricas (en parte, sin duda, por problemas en la lectura) se despega también y sin querer de las sutilezas del lenguaje escrito, lo que a su vez irá limitando su capacidad para adentrarse en otras nuevas nociones y le alejará aún más

de los textos. Y más importante aún, conseguir comprender esos contenidos escolares les sirve para alcanzar objetivos llenos de sentido.

El resto de las estrategias de comprensión comúnmente propuestas figuran en el Cuadro I. Por ejemplo, autocuestionarse consiste en hacerse preguntas uno mismo sobre lo que se ha leído (¿Qué es un calzado deportivo?, ¿Por qué es bueno que sujeten los tobillos?) y en valorar qué tipo de preguntas son más relevantes (¿Es igual de relevante respecto del texto del calzado preguntarnos qué es un calzado deportivo o por qué es importante que los calzados deportivos sujeten la articulación del tobillo?). La estrategia de visualizar tiene que ver con técnicas para representar los contenidos y las relaciones que cabe establecer entre esos contenidos derivadas del texto: creación de mapas conceptuales, esquemas, etc. Predecir, como se indica en el cuadro, consiste en aprender a anticipar qué contenidos son probables atendiendo a lo leído.

Hemos venido insistiendo en que operar estratégicamente es costoso en sí mismo. No es algo que se adquiera de un día para otro, sino un tipo de actividad que necesita ser suscitada diariamente para afrontar las tareas de la vida escolar. Pese a esto, no deja de llamar la atención la dualidad de imágenes que emergen de la investigación educativa. Cuando se trata de proponer nuevas formas de emprender la práctica educativa, la imagen que se proyecta es que con esas prácticas el alumno se implica más, está más motivado, es más activo y más autónomo,... ¡Un mundo feliz! Pero cuando se analiza la interioridad de lo que supone ser activo, implicarse más, estar más motivado..., lo que encontramos es más bien un alto nivel de atención sostenida, algún grado de renuncia y una fuerte dosis de autodeterminación. Algún día habría que coordinar las dos imágenes, pues en caso contrario será difícil que un profesor pueda interpretar cabalmente lo que acontece cuando se adentra en esa senda que se le propone: ¡¡puede que de entrada no sea bien recibido!!

Esto nos lleva a una última reflexión. Por supuesto, saber qué se puede o qué se debe hacer es imprescindible para cambiar la práctica educativa, pero igual de importante es saber qué es lo que realmente se hace (esto es: qué es lo que

cada uno como profesor hace realmente cuando utiliza un texto en el aula). La razón es muy sencilla de entender: para introducir cambios en lo que uno hace debe saber en qué consiste eso que está haciendo, de la misma manera que para entender un texto, el lector debe tener presente qué es lo que ya sabe de ese texto. De igual modo, aunque resulta más atractivo reunir los tres principios instruccionales de los que hemos hablado (visibilidad, currículo y sentido), la capacidad de cambio que podemos asumir es limitada y habremos de conformarnos con dar pequeños pasos. Por esa razón, deberíamos plantearnos muy seriamente la necesidad de anticipar qué tipo de cambios son más factibles.

Desgraciadamente, aunque hay un amplísimo número de trabajos en los que se *prescribe* cómo se **debe** enseñar estrategias o proponer experiencias de aprendizaje llenas de significado y sentido, escasean los que *describen* lo que profesores “normales” realmente llevan a cabo respecto de estas metas y brillan por su ausencia los que aclaran las dificultades de quienes intentan dar un paso para ser más reflexivos, estratégicos o significativos. En estas condiciones el cambio se vuelve difícil incluso en el caso de que los profesores tengan un empeño real por cambiar sus prácticas. Hemos llevado a término estas ideas en dos ámbitos diferentes: el del asesoramiento (Sánchez, 2000) y el de la enseñanza de estrategias de comprensión (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999). Y en los dos casos, hemos identificado la existencia de obstáculos que dificultan consolidar los cambios, esos cambios que, por lo que se ve, no nos cuesta mucho trabajo proponer... a los demás.

Qué enseñar (estrategias)

- Predecir.
- Pensar en voz alta.
- Operar con la estructura de los textos.
- Visualizar la representación del texto.
- Resumir.
- Autocuestionarse.
- Crear metas de lectura, supervisar y evaluar.

Cómo enseñar (enseñanza explícita)

1. Definición explícita de estrategias: “Una predicción es...”.
2. Modelado del profesor: pensamiento en voz alta: “Voy a hacer una predicción: a ver me están hablando hasta ahora de....; bueno, yo creo que aún no han terminado de hablar de este punto así que yo creo que tiene que seguir hablando del mismo. A ver, voy a ver si es cierto”.
3. Uso colaborativo de la estrategia: “Vamos a predecir juntos. A mí me parece que ... ¿Y a ti...?”.
4. Uso independiente de estrategias.

Situaciones educativas

- Leer mucho.
- Leer textos por razones auténticas: sentido.
- Experimentar diferentes tipos de géneros.
- Acompañar la lectura con comentarios de alto nivel de calidad acerca del texto.

Cuadro I

Propuesta comúnmente aceptada sobre qué y cómo enseñar para desarrollar la comprensión lectora.

YUILL, N., & OAKHILL, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA MADRUGA, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Cognición y desarrollo humano. Paidós.

Emilio Sánchez, Universidad de Salamanca

ⁱ Es cursiva se expone un comentario optativo según se anticipe que esta tarea pueda ser o no costosa para los alumnos. Si no lo fuera, la tarea se plantea para ilustrar que esas dos preguntas (¿qué se ya?, ¿qué puedo aprender?) son importantes y para hacer ver que los textos nos ayudan a contestarlas. Si se anticipara que la tarea en sí es costosa, se puede prescindir de lo que está en cursiva