

# El aprendizaje y la enseñanza de la lectura

Isabel Solé i Gallart

P03/80049/01354



# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>Objetivos</b> .....	7
<b>1. ¿Qué es leer?</b> .....	8
1.1. El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva.....	10
1.2. El proceso de lectura.....	12
<b>2. La lectura inicial</b> .....	17
2.1. Código, conciencia metalingüística y lectura .....	17
2.2. Enseñanza inicial de la lectura y aprendizaje del código.....	22
<b>3. Lectura, aprendizaje y estrategias de aprendizaje</b> .....	29
3.1. Estrategias de lectura como estrategias de aprendizaje .....	31
3.2. Estrategias de lectura: enseñanza y aprendizaje.....	33
<b>4. La evaluación de la lectura</b> .....	35
<b>Resumen</b> .....	38
<b>Actividades</b> .....	41
<b>Bibliografía</b> .....	41



## Introducción

El módulo que tenéis en vuestras manos se ocupa del **aprendizaje y la enseñanza de la lectura** en el ámbito de la educación escolar. La lectura es un contenido peculiar, pues es a la vez objeto de enseñanza y aprendizaje e instrumento para la realización de otros aprendizajes –lo que algunos autores denominan su *carácter instrumental*. Al mismo tiempo, constituye una herramienta extremadamente necesaria para la inserción social de las personas, un instrumento de participación ciudadana y un medio para la evasión y el disfrute personal.

Estas características –y otras que hemos omitido– permiten ilustrar por una parte la amplitud de lo que implica leer (y, por supuesto, de lo que implica enseñar y aprender a leer); por otra parte, alertan sobre la necesidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se planifican y llevan a cabo en relación con la lectura consigan el propósito para el que fueron diseñados: ayudar a todos los estudiantes a apropiarse de la lectura en una perspectiva amplia, esto es, ayudarles a saber leer, a saber utilizar la lectura para aprender y a saber disfrutar –y querer disfrutar– con la lectura. 

Sin ninguna duda, la **responsabilidad del aprendizaje** que realizan los alumnos, en este ámbito y en otros, recae en sus tutores y profesores y en el conjunto de las experiencias educativas que éstos les ofrecen, oferta que debería caracterizarse por su coherencia, continuidad y calidad.

Sin embargo, estas experiencias pueden beneficiarse de forma provechosa de la ayuda que supone la **intervención psicológica** en este ámbito. Los psicólogos, desde la perspectiva que les confiere su formación y en la medida en que dispongan de conocimientos fundamentados sobre los procesos implicados en el aprendizaje inicial y en la apropiación y uso de estrategias de lectura, pueden contribuir a que la enseñanza de estos contenidos redunde en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes a quienes se dirigen, y se convierta en una experiencia gratificante para ellos y para sus maestros y profesores.

Desde la perspectiva de un **modelo educacional-constructivo** de intervención psicológica, es mucho lo que puede hacerse para colaborar con los profesores en la identificación de criterios relevantes para el análisis y la optimización de la práctica educativa en este ámbito, en una dimensión fundamentalmente preventiva y enriquecedora de la intervención.

Contrariamente a lo que con frecuencia se ha venido sosteniendo, el problema de la lectura no es exclusivamente técnico o metodológico;

se trata, fundamentalmente, de un problema teórico, de suerte que intervenir para que se produzcan determinados cambios en la forma de plantear la enseñanza o la evaluación exige ayudar a cuestionar y a modificar la representación que se tiene sobre lo que significa leer.

A lo largo de este módulo, y de forma necesariamente resumida, se expone una concepción interactiva de la lectura, coherente y compatible con la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (C. Coll, 1990). Supone una primera aproximación al contenido que puede ser objeto de asesoramiento y de colaboración entre psicólogo y docentes, aproximación en la que se puede profundizar mediante el recurso a las lecturas recomendadas, y que se beneficiará de la comprensión de los contenidos de otras asignaturas (entre ellas, *Psicología de la educación* y *Psicología de la instrucción*; también *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*).

## Objetivos

El estudiante, con el estudio de este módulo, debe alcanzar los objetivos siguientes:

- 1.** Tener una visión general y coherente sobre los procesos implicados en la lectura, tanto por lo que respecta a su aprendizaje y enseñanza inicial, como por lo que respecta a su uso como medio privilegiado para llevar a cabo nuevos aprendizajes.
- 2.** Comprender las relaciones que se establecen entre la explicación constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza y la explicación interactiva de la lectura, que les proporcione referentes coherentes para la intervención psicopedagógica.
- 3.** Poder trascender una visión puramente técnica de la lectura en beneficio de una explicación teórico-conceptual, de la que se desprenden implicaciones metodológicas y de intervención psicopedagógica.
- 4.** Entender la lectura como objeto e instrumento de aprendizaje y de enseñanza durante toda la escolaridad, hecho que implica la necesidad de intervenir para favorecerla en las diferentes etapas y ciclos.
- 5.** Formarse criterios relevantes para el análisis psicopedagógico de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de su evaluación.

## 1. ¿Qué es leer?

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Esta afirmación tiene varias consecuencias.

- 1) Implica, en primer lugar, la presencia de un **lector activo** que procesa y examina el texto.
- 2) Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, es decir, siempre leemos para algo, para conseguir alguna finalidad.

El abanico de **objetivos** y **finalidades** por los que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado. Entre otros, por ejemplo, podemos mencionar los siguientes:

- 1) Evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar.
- 2) Buscar una información concreta.
- 3) Seguir una pauta o instrucciones para llevar a cabo una actividad determinada (cocinar, conocer un juego normativizado).
- 4) Informarse sobre un hecho determinado (leer el periódico, un libro de consulta sobre modelos de intervención psicológica).
- 5) Confirmar o refutar un conocimiento previo.
- 6) Aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para hacer un trabajo, etc.

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

Todavía en el capítulo de las implicaciones de la definición respecto de lo que es leer, se encuentra el hecho de que el **significado del texto** es construido por



El abanico de objetivos por los que un lector se sitúa delante de un texto es amplio. Entre otros, seguir unas instrucciones de uso para manejar adecuadamente un determinado aparato.

el lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado, sino que el que tiene para el lector no es una traducción o réplica del que el autor quiso imprimirle; és, más bien, una construcción que implica los elementos siguientes:

- 1) El texto.
- 2) Los conocimientos previos del lector que lo aborda.
- 3) Los objetivos con los que se enfrenta.

Más adelante trataremos este aspecto con más detalle.

Pero la variedad no sólo afecta a los lectores, a sus objetivos, conocimientos y experiencias previas. También los textos que leemos son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de información escrita.

Por supuesto, cambia el contenido, pero no exclusivamente. Las diferentes estructuras textuales –o “superestructuras” (T.A. Van Dijk, 1983)– imponen restricciones al contenido y a la forma en que se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, aunque sea intuitivamente, para lograr su adecuada comprensión.

Para terminar con esta descripción no exhaustiva de las implicaciones que presenta la definición sobre lo que es leer que inicia este apartado, hay que señalar la fundamental: que salvo para informaciones muy determinadas (un número de teléfono o de cuenta bancaria, una dirección) leer implica **comprender el texto escrito**.

Como hemos señalado en otro lugar (I. Solé, 1996a), de hecho, el **lector activo**, que elige, procesa, rechaza o explora los textos, es un invento reciente, vinculado a la emergencia de la **lectura extensiva** (libros y textos variados, lectura individual y silenciosa) frente a la **lectura intensiva** (pocos libros, fundamentalmente religiosos, que se repiten de una generación a otra, lectura en voz alta).

La perspectiva que adoptamos –**perspectiva interactiva**– asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito.

En esta **comprensión** intervienen los elementos siguientes: 

- 1) El texto, su forma y contenido,
- 2) el lector, sus expectativas y conocimientos previos.

Para leer, necesitamos manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro

#### No encontramos lo mismo...

... en un cuento que en un libro de texto, en un informe de investigación que en una novela policíaca, en una enciclopedia que en un periódico.

#### El hecho de que leer...

... implica comprender el texto escrito hoy nos parece obvio, pero no siempre se ha aceptado claramente en las diversas definiciones de la lectura que se han dado en la historia (R.L. Venezky, 1984; A. Viñao Frago, 1995), en las que se detecta una identificación de la lectura con aspectos de recitación, declamación, pronunciación correcta de textos de carácter religioso, con significados en gran parte desconocidos.

#### Lecturas complementarias

Para profundizar en el conocimiento de la perspectiva interactiva de la lectura, podéis consultar las obras siguientes:

**D.E. Rumelhart** (1977). *Introduction to Human Information Processing*. Nueva York: John Wiley and Sons.

**M.J. Adams; A.M. Collins** (1979). “A schema-theoretic view of reading”. En: R. O. Freedle (ed.). *Discourse Processing: Multidisciplinary Perspectives*. Norwood: Ablex Pub. Co.

**J. Alonso; M.M. Mateos** (1985). “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación”. *Infancia y aprendizaje* (núm. 31-32, pág. 5-19).

**I. Solé** (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.

**T. Colomer; A. Camps** (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.

nuestro propio bagaje, que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias a las que hemos aludido.

### 1.1. El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva

Aunque no vamos a tratar con detenimiento los distintos modelos desde los que se ha explicado la lectura, conviene hacer unas breves referencias que permitan comprender los alcances y límites del **modelo interactivo**. Este modelo supone una síntesis y una integración de otros modelos que, a lo largo de la historia, han sido elaborados para explicar el proceso de lectura.

Los investigadores están de acuerdo en considerar que las diferentes explicaciones pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos ascendente *-bottom up-* y descendente *-top-down-*. 

En el **modelo bottom-up** se considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases, etc., en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico, que conduce a la comprensión del texto.

Las propuestas de enseñanza que se basan en dicho modelo atribuyen una gran importancia a las **habilidades de descodificación**, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede descodificarlo en su totalidad.

Es un modelo centrado en el texto, que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, e incluso el que podamos comprender un texto sin necesidad de entender todos y cada uno de sus componentes.

La enseñanza de la lectura, en sus inicios, se asimila a la enseñanza de la descodificación; en cuanto ésta se automatiza, el lector ya puede ocuparse de comprender lo que está leyendo. Se mantiene que la comprensión del texto es un objetivo irrenunciable (P.B. Gough, 1984; S.J. Samuels y M.L. Kamil, 1984), pero no se ofrecen orientaciones precisas, más allá de la secuencia preguntas/respuestas tras la lectura de textos.

El **modelo descendente** o *top-down* sostiene todo lo contrario: el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará “fijarse” en el mismo para construir una interpre-

#### Esta línea de pensamiento...

... ha disfrutado de una larga hegemonía tanto en el ámbito de la investigación sobre lectura como en el de la intervención pedagógica.

tación. El proceso de lectura es, pues, unidireccional y jerárquico, pero en este caso descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto se procesa para proceder a su verificación.

En esta perspectiva, el lector es alguien que crea el texto, más que alguien que lo analiza (J. Otto, 1982); su función se revaloriza, en tanto que se asume que la información que aporta al texto tiene mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él.

Las propuestas de enseñanza a las que ha dado lugar este modelo han enfatizado el **reconocimiento global de palabras a partir de unidades significativas** (F. Smith, 1983; Y.M. Goodman y C. Burke, 1982), en detrimento de las habilidades de decodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura comprensiva.

Por su parte, el **modelo interactivo** no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Este modelo integra y supera los postulados de los anteriores, y asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito.

Simplificando al máximo, el proceso de lectura en esta perspectiva vendría a ser el que se describe a continuación: 

1) Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas en distintos niveles (el de las letras, las palabras, etc.), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, por medio de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados.

2) Al mismo tiempo, dado que el texto también genera expectativas semánticas, de significado global, estas expectativas guían la lectura y buscan verificarse en indicadores de grado inferior (léxico, sintáctico, grafofónico) mediante un proceso descendente.

Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca del mismo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión.

### Actividad

La descripción de las tres perspectivas o modelos de lectura que precede es muy sintética. Consultad, por favor, alguna de las obras que se citan a continuación para ampliar vuestro conocimiento y, en concreto, para identificar las teorías o paradigmas psicológicos (meca-

nicismo, cognitivismo) en los que pueden inscribirse los modelos de lectura a los que nos hemos referido.

J. Alonso y M.M. Mateos (1985), I. Solé (1987a), I. Solé (1987b), T. Colomer y A. Camps (1991).

La perspectiva del modelo interactivo en que nos situamos asume que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se entiende que el lector es un procesador activo del texto, y la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis que conducen a la construcción de la comprensión del texto, así como de control de esta comprensión.

## 1.2. El proceso de lectura

En este apartado trataremos de los temas siguientes:

- 1) El proceso de lectura y las predicciones que los lectores expertos hacemos a medida que leemos.
- 2) La verificación de estas predicciones.
- 3) Otras estrategias que aplicamos en su curso y que conducen a la interpretación del texto.

Esto puede ser difícil de explicar, pues se trata de un proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba alguna..., hasta que nuestras **predicciones** no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. Eso significa que preveíamos que iba a suceder o que se iba a explicar algo, y que ese algo no aparece o bien es sustituido por otra cosa. Para realizar esta receta, es imprescindible que los pescados y mariscos sean muy frescos y que se tenga mucho cuidado de no cocerlos demasiado. Aunque tal vez no podamos decir exactamente qué es lo que preveíamos, lo cierto es que alguna previsión deberíamos tener cuando nos damos cuenta de que ésta no se cumple (lo que debería haber sucedido unas líneas más arriba).

### La predicción en los textos narrativos

Un buen ejemplo de que predecimos lo encontramos cuando leemos una novela policíaca. Justamente en este tipo de novelas el juego del escritor consiste en ofrecer pistas para que vayamos haciendo hipótesis acerca de quién es el asesino..., y en ofrecer luego una coartada para nuestro presunto delincuente.

A veces nos hemos dejado llevar tanto por nuestra propia predicción que, cuando nos damos cuenta de que es incorrecta, necesitamos releer algunas páginas hasta que encontramos suficiente evidencia para hacernos con otro "malo".

Sin embargo, sería erróneo pensar que sólo establecemos predicciones en las novelas policíacas, en textos narrativos o sobre historias completas. Hacemos pre-

dicciones sobre cualquier tipo de texto y sobre cualquiera de sus componentes.

Para hacerlas, nos basamos en lo siguiente: 

- 1) La información que nos proporciona el texto.
- 2) La información que podemos considerar contextual.
- 3) Nuestro conocimiento sobre la lectura, los textos y el mundo en general.

#### Ejemplo de predicción en un texto no narrativo

Ana, de siete años, vio escrito el rótulo de un restaurante chino, en el que, además de algunos caracteres de la escritura china, aparecía el texto siguiente: Restaurante chino Zin Hua.

La niña lo leyó en voz alta y preguntó a su acompañante qué quería decir *Zin Hua* (pronunciado con sonido de *s* sonora).

Cuando se le respondió que no se sabía qué querían decir esas palabras, Anna aventuró: "Sin Agua. Restaurante chino Sin Agua. En este restaurante no deben de tener agua, sólo vino".



Este ejemplo ilustra un hecho muy frecuente en los buenos lectores: a partir de los conocimientos que tenemos y de la información que nos da el texto, aventuramos –predecimos– lo que viene a continuación. Cuando el proceso de predicción no se lleva a cabo, la lectura es muy ineficaz por las razones siguientes:

- 1) Porque no se comprende.
- 2) Porque no se sabe que no se comprende.
- 3) Porque todo ello impide controlar y regular la lectura.

Asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para la misma, así como poder generar hipótesis sobre el contenido que se lee. Con las predicciones aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, por medio de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación del mismo, lo comprendemos. Dicho de otro modo, cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación.

Por eso puede considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación.

En el establecimiento de predicciones juegan un papel importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura. Además, el texto en sí –su superestructura (T.A. Van Dijk, 1983)– ayuda a sugerirlas.

1) Diversos autores, como A. Collins y E.E. Smith (1980), señalan que en las narraciones existen varias fuentes de predicciones:

a) La **atribución de características permanentes** (guapo, seductor, antipático) o temporales (contento, enfurecido, triste) a los personajes que aparecen en ellas.



Fuentes de predicciones. Atribución de características permanentes. Esperamos que una persona seductora se comporte de una manera determinada.

- b) Las **situaciones en las que se mueven los personajes**.
- c) Las **relaciones que se establecen entre los personajes**.
- d) La **confluencia de objetivos contradictorios en un mismo personaje**.
- e) Un **cambio brusco de situación**.

En fin, los hechos que suceden en una historia –y los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resolución– nos permiten ir prediciendo qué ocurrirá a lo largo de la misma; es un proceso que hay que enseñar y aprender, y en el que los alumnos pueden implicarse desde muy pronto.

Ahora bien, esta actividad sólo es posible si se sigue con atención lo que otro está leyendo, si se es un **oyente activo**, como condición para ser luego un **lector activo**. Para participar en una actividad como ésta, los niños no necesitan ser lectores expertos, ni siquiera necesitan saber leer. En la escuela infantil se pueden leer textos a los alumnos, y se les puede pedir que piensen a lo largo de la lectura (J.S. Choate y T.A. Rakes, 1989).

2) Los **textos expositivos** también ofrecen una serie de **índices** que el lector puede utilizar de manera muy productiva en la lectura: título, subtítulo, negrita, cursiva, esquema, tintas, tamaño de los caracteres, etc. Tales elementos se pueden utilizar para lo siguiente: 

- a) Predecir de qué hablará el texto.
- b) Saber qué aspectos del tema se tratarán.
- c) Atender aspectos importantes y otros que, aunque no sean objeto de análisis en el texto, estén estrechamente vinculados con su contenido.

Naturalmente, todos estos índices también sirven para lo siguiente:

- Activar el conocimiento previo (antes de la lectura).
- Extraer las ideas principales del texto.
- Hacer un resumen o tomar notas de lo que se ha estudiado (después de la lectura).

### **Actividad**

Buscad un texto expositivo –cualquier módulo de cualquier asignatura del plan de estudios de la UOC– e inferid la información que os proporcionan los índices a los que se alude en el párrafo anterior.

Dada la funcionalidad de estos índices y otros, lo adecuado sería que en las situaciones de enseñanza/aprendizaje fueran convenientemente tenidos en cuenta y se enseñara a los estudiantes a utilizarlos. De hecho, es posible establecer un paralelismo entre el funcionamiento del título

y los subtítulos de un texto y los **organizadores previos** descritos por D.P. Ausubel y sus colaboradores (1963) en el marco de la **teoría del aprendizaje verbal significativo**. Estos organizadores son conceptos, informaciones previas a la escucha o lectura de una explicación o texto y que tienen la función de establecer puentes conceptuales entre lo que el lector ya conoce y lo que se desea que aprenda y comprenda.

Los **títulos** y otras **partes del texto**, marcadas de distinta forma, pueden tener esa función si están bien contruidos.

La **interpretación progresiva del texto**, es decir, la elaboración de su comprensión, implica determinar las **ideas principales** que el mismo contiene. Es importante establecer que aunque un autor puede confeccionar un texto para comunicar determinados contenidos, la idea o ideas principales que construye el lector dependen en buena parte de sus objetivos, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso de lectura en sí le ofrece en relación con los primeros.

Así, la **importancia de la información** varía según los puntos de vista:

- 1) Desde el punto de vista del autor de un texto, hay que suponer que considera pertinente toda la información que proporciona –aunque, sin duda, valora de distinto modo su importancia.
- 2) Desde el punto de vista del profesor, algunas informaciones pueden ser más importantes que otras para los objetivos que pretende que los estudiantes alcancen con la lectura del texto.
- 3) Desde el punto de vista del alumno, la idea principal que transmite el texto estará en consonancia con los objetivos que deba conseguir, que se deben acordar previamente con él, o al menos debe conocerlos.

Por ello, en el curso de la lectura se desbrozan esas ideas principales utilizando distintas estrategias que subyacen también en la elaboración de resúmenes. Por ahora nos interesa destacar que la lectura y su eventual resumen nos permiten obtener una **comprensión del texto** para los objetivos que perseguimos. Esta interpretación implica la deducción de lo fundamental y nos permite ir orientando nuestra lectura de una forma cada vez más precisa y crítica, lo que la hace más eficaz.

El **proceso de lectura** debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, de modo que extrae del mismo lo que le interesa en función de sus objetivos.

Puede hacerlo con una **lectura individual**, precisa, que permita hacer lo siguiente: 

- 1) Avanzar y retroceder.
- 2) Detenerse.
- 3) Pensar.
- 4) Recapitular.
- 5) Relacionar la información con el conocimiento previo.
- 6) Plantearse preguntas.
- 7) Decidir qué es importante y qué es secundario.

Se trata de un proceso que necesariamente hay que enseñar, y se deben focalizar las estrategias que lo hacen posible desde el comienzo de la lectura. 

## 2. La lectura inicial

En este apartado abordaremos el aprendizaje y la enseñanza inicial de la lectura, desde una perspectiva interactiva y tomando como marco de referencia la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (C. Coll, 1990). Nuestra aproximación intenta hacer ver tanto la complejidad del sistema de la lengua escrita como el interés y la competencia que muestran los niños muy pequeños hacia la lengua, y argumenta la necesidad de partir de sus intentos por apropiársela para organizar la ayuda pedagógica adecuada y pertinente. 

### 2.1. Código, conciencia metalingüística y lectura

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

Dicho conocimiento convierte al lector en agente autónomo para explorar el lenguaje escrito en esa lengua. Esta referencia a la **autonomía personal** es interesante para comprender el papel de las habilidades de descodificación cuando hablamos de los niños que aprenden a leer. Éstos, cuando todavía no dominan la lectura, en las fases (J. Weiss, 1980) o estadios (J.S. Chall, 1967) iniciales, tienen contacto con el sistema de la lengua escrita, y piden ayuda a los adultos para comprenderla (“¿Aquí qué pone?”, “¿Qué dice aquí?”).

Facilitar a los niños el acceso al código es facilitarles estrategias autónomas de exploración del universo escrito. Por ello, y como señalan A. Garton y C. Pratt (1991), todos los programas de enseñanza de la lectura deberían facilitar al niño el acceso al código, lo que no debe ser interpretado como una asimilación entre la lectura y la descodificación, ni entre la enseñanza de una y del otro. Leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar.

Ahora bien, ¿en qué se apoyan las **habilidades de descodificación**? Aprender a descodificar supone aprender las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos gráficos (letras o grupos de letras) que los representan. Un primer aspecto que hay que tratar será, pues, el de las dificultades que puede representar aislar e identificar los sonidos del lenguaje.

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

En la época en que aprenden a leer y a escribir, los niños suelen mostrarse competentes en el **uso comunicativo del lenguaje**, competencia que les conduce incluso a utilizar estructuras lingüísticas realmente muy complejas. Esta habilidad es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ahora bien, cuando se trata de aprender el código, el niño no sólo necesita usar bien el lenguaje. Necesita, además, poder manipularlo y reflexionar sobre el mismo. Debe haber desarrollado cierta **conciencia metalingüística** para comprender los secretos del código.

Cuando hablamos, raramente dirigimos nuestra atención al lenguaje como forma; nos interesa sobre todo el contenido. Pero si queremos, podemos considerarla. De hecho, los niños prestan atención a su lenguaje y al de otros muy pronto: 🗣️

- 1) Se dan cuenta de los errores que cometen, de los errores de los demás.
- 2) Perciben la rima.
- 3) Les encantan los pareados y suelen jugar a inventarlos, aunque su contenido no tenga ningún sentido.
- 4) Hay palabras que les divierten y otras que son feas, etc.

La suya es, en principio, una atención espontánea, suscitada por algún hecho lingüístico que les sorprende, les atrae o les enfada.

Así pues, los niños muy pequeños no sólo son hábiles usuarios del lenguaje, sino que además pueden efectuar sobre él reflexiones espontáneas conscientes.

**A. Garton y C. Pratt** (1991) sugieren que sobre esta base se podrán ir desarrollando otras **formas de conciencia metalingüística**, más deliberadas y controladas, que posibilitarán el acceso a un mejor conocimiento de la estructura del lenguaje y de su sistema alfabético de representación; los autores asumen también que justamente el creciente dominio del lenguaje escrito promueve ese desarrollo, que a su vez es necesario para la competencia en lectura y escritura. Así, conciencia metalingüística y alfabetización están estrechamente rela-

#### Por ejemplo,...

... al descomponer la palabra *rosa* (*rrr - ooo - sss - aaa*), por más rápido que se digan los cuatro sonidos juntos, no "hacen" la palabra. Un fenómeno similar, para un niño que aprende, se puede producir cuando lo que se pretende es aislar palabras. Este niño no oye *el - gato - con - botas*, sino *elgatoconbotas*.

#### Manipular y reflexionar sobre el lenguaje...

... es lo que permite al niño pensar en una palabra, en un sonido, aislarlos y diferenciarlos, y muchas cosas más.



Los niños prestan atención al lenguaje de los otros. Se percatan de los errores de los demás.

cionadas, y podemos decir que cada una se beneficia de la otra en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, esta **conciencia metalingüística de tipo espontáneo** no implica que el niño sepa qué es un nombre o lo que constituye una palabra, ni lo que es una frase o un fonema. Este conocimiento será necesario para leer y escribir de una forma convencional, como lo hacemos los adultos; su adquisición progresiva permite al aprendiz reflexionar de forma más consciente y deliberada sobre el lenguaje –el que produce o escucha, el que ve escrito– y ampliar la incipiente comprensión de algunas propiedades del sistema de escritura que, como demostraron E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) y A. Teberosky (1992), suelen tener los niños de las culturas alfabetizadas.

Estos niños, desde muy pequeños, tienen ciertas **ideas acerca del sistema de escritura** y las relaciones que se establecen entre dicho sistema y el lenguaje oral. Por ejemplo, en determinados momentos los niños consideran que para que se pueda leer “algo”, ese algo debe tener cierto número de letras (tres como mínimo), y además esas letras deben poseer cierta variabilidad. También pueden pensar que se escriben los nombres, que son considerados propiedades del objeto al que se refieren, pero por lo mismo, los artículos, y en ciertas fases los verbos, no son palabras, y por lo tanto no se pueden escribir.

#### Estas afirmaciones...

... no producen ninguna perturbación cuando se contradicen con otras del mismo niño, por ejemplo cuando dice que en la frase “la niña compró un caramelo” están escritas las palabras *niña* y *caramelo*, y al mismo tiempo asegura que en la frase dice “la niña compró un caramelo”.

En definitiva, cuando en la escuela el niño se enfrenta al lenguaje escrito, en muchos casos se encuentra ante algo conocido, sobre lo que ha aprendido varias cosas. La fundamental es que lo escrito transmite un mensaje, una información, y que leerlo capacita para acceder a ese lenguaje, lo cual además suele resultar interesante.

En la adquisición de este conocimiento tienen una función importantísima las **experiencias de lectura del niño en el seno de la familia**. Más allá de la existencia de un ambiente en el que se promueva el uso de los libros y de la disposición de los padres a adquirirlos y a leer, el hecho de que lean a sus hijos relatos e historias y la conversación posterior en torno a los mismos parece tener una influencia decisiva en la posterior relación de éstos con la lectura (G. Wells, 1982).

La **potencialidad de la lectura hecha por otros** reside en el hecho de que contribuye a familiarizar al niño con la estructura del texto escrito y con su lenguaje, cuyas características de formalidad y descontextualización lo distinguen del lenguaje oral.

Por otro lado, el niño puede asistir de manera muy precoz al modelo de un experto leyendo, y puede participar de diferentes formas en la tarea de lectura, como por ejemplo: 

- Mirando las ilustraciones.
- Relacionándolas con lo que lee.

- Planteando y respondiendo preguntas.
- Haciendo como que lee él mismo.
- Conversando sobre lo leído.

Así se construye progresivamente la idea de que lo escrito dice cosas, y que puede ser divertido y agradable conocerlas, es decir, saber leer.

Además, en estas experiencias habrá aprendido numerosas **convenciones sobre el lenguaje escrito**, como podréis comprobar si recurrís a algún joven amigo.

### Actividad

En la medida de lo posible, intentad interactuar con un niño pequeño sobre textos diversos –un cuento que conozcáis, las etiquetas de algunos productos de consumo habitual para él, el periódico, etc.– y observad sus conocimientos. Contrastad la observación con la información que aparece en este texto.

Antes de recibir instrucción formal en la escuela, cualquier niño que haya participado en experiencias de este tipo en torno a los tres años –e incluso antes– sabe lo siguiente:

- 1) Que debe mantener erguido el libro que lee/mira.
- 2) Que se comienza por la primera página y se acaba por la última, y las hojear de una en una.
- 3) Que la escritura sigue la dirección izquierda/derecha y que va de arriba abajo –al menos en nuestra cultura.
- 4) Que lo que está escrito tiene que ver con el dibujo, y si se le pide –y si quiere hacerlo–, nos explicará una historia que tiene que ver con la ilustración. No tendrá ninguna duda en diferenciar el dibujo de la escritura, y afirmará que sólo se lee esta última.

Algunos niños, además, habrán aprendido el **nombre de algunas letras**, o a diferenciarlas de otras, por alguna razón significativa. Esto suele ocurrir con la inicial o iniciales que componen su nombre o el de sus hermanos.

También es frecuente que los pequeños reconozcan globalmente algunas **palabras muy significativas**, como por ejemplo: 

- su nombre,
- el nombre de productos de alimentación habituales,
- el nombre de un personaje de cuento,
- el nombre de un programa de televisión que le encanta, etc.

Sin embargo, es mucho todavía lo que queda por aprender sobre el sistema de la lengua escrita, aunque restrinjamos por el momento ese “mucho” al acceso

a la autonomía para explorarlo, autonomía que, como ya hemos señalado, exige la capacidad de descodificar –que se caracteriza por el establecimiento de correspondencias entre los sonidos de la lengua y su representación gráfica convencional. Subyace en esta capacidad la posibilidad de atender de forma deliberada y consciente el lenguaje (sonidos, palabras, representación gráfica) y de reflexionar sobre el mismo. 

En la **construcción de la conciencia metalingüística** no partimos de cero, sino de las bases siguientes:

- 1) La atención que suscita el lenguaje espontáneamente, tanto oral como escrito.
- 2) Los interrogantes que el niño plantea.
- 3) Las concepciones que va construyendo.

La **conciencia fonológica** surge inicialmente del interés que suscitan la lengua hablada y algunas de sus propiedades, como por ejemplo la rima, que conduce al niño a explorar similitudes y diferencias entre palabras y partes de palabras. Así, con la ayuda del adulto, puede establecer la diferencia entre el inicio y la rima, y acceder a los fonemas individuales. A partir de ahí, puede conducirse a fijar la atención en otros fonemas de las palabras, mediante tareas de **segmentación fonémica** (separar, contar, etc.).

Por su parte, la **conciencia** que tiene el niño **de las palabras**, de su existencia y características independientes del objeto que representan, y del hecho mismo de que se consideren palabras las que no representan un objeto concreto (las palabras función), se incrementará notablemente cuando empiece a manejar lo impreso, y podrá sustituir algunas creencias arraigadas sobre el sistema de representación por otras más acordes con la realidad.

Esta mejora de la conciencia metalingüística que propicia el creciente manejo de la lectura y la escritura se extiende también a la **sintaxis del lenguaje** y a sus **aspectos pragmáticos**. Progresivamente el niño se va dando cuenta de que puede decir lo mismo de muchas maneras –utilizando varias estructuras, por ejemplo– y, a la vez, que hay maneras más adecuadas de decirlo en función del contexto concreto. También aprende lo siguiente: 

- 1) A matizar los significados que se pretenden transmitir.
- 2) A decir sin decir exactamente.
- 3) A utilizar la ambigüedad del lenguaje en determinadas ocasiones.

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

#### Creencias arraigadas...

... sobre el sistema de representación son, por ejemplo, que *tren* es una palabra más larga que *hormiguita*, dado que un tren es evidentemente mayor que una hormiga; que *el*, *un*, *por* y otras palabras no existen como tales, y es necesario unirlas a otras que “sí son palabras” porque representan objetos.

Por lo que se refiere al código, es necesario tener en cuenta lo que el niño sabe sobre el lenguaje oral y escrito, sobre las palabras y los sonidos, y ofrecerle la información que requiere en el momento oportuno, en un contexto en el que el aprendiz no tenga ninguna duda acerca de que leer es divertido, que escribir es apasionante y de que él puede hacerlo con la ayuda que necesite.

## 2.2. Enseñanza inicial de la lectura y aprendizaje del código

Entre los conocimientos que el niño aporta a los intentos de los adultos para ayudarlo a aprender a leer y a escribir, adquiere un valor fundamental el **convencimiento de que lo escrito transmite un mensaje**. La participación en actividades conjuntas con sus padres y en la escuela infantil ha propiciado la construcción de este conocimiento. Así, el niño aprende que en los libros, los diarios, los papeles, los anuncios, los botes de productos habituales, etc., se “dicen cosas”, de modo que pronto se siente muy motivado para saber qué es lo que dicen. De ahí las preguntas “¿qué pone aquí?”, “¿aquí qué dice?”, que formulan con insistencia a los adultos que tienen a su alrededor.

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

De ahí que podamos afirmar que el **acceso al código** debe inscribirse siempre en contextos significativos para el niño. Esto no es una declaración de principios. El aprendiz de lector posee conocimientos pertinentes sobre la lectura, y se trata de aprovecharlos para que pueda ir mejorándolos y haciéndolos más útiles.

Si esto no se tiene en cuenta, es decir, si se trabaja el código de una forma más o menos aislada, descontextualizada, no sólo no aprovechamos ese bagaje, significativo y funcional, sino que contribuimos a que la idea de lectura que construya el niño sea errónea –leer es decir las letras, los sonidos o las palabras.

Por otra parte, cuando se respeta la condición de significatividad en relación con la lectura inicial, la pregunta que encabezaba este título, “¿qué pone aquí?”, pronto se acompaña de otras: “¿ésta –una letra– cuál es?”, “¿ésta es la misma que la mía –por ejemplo, la del nombre–?”, “¿por qué suenan diferente –Guillermo, Gemma– si se parecen tanto?” y otras muchas, parecidas o distintas, que ponen



### Actividades conjuntas...

... con los padres y en la escuela son la lectura de cuentos, presenciar cómo se hace una lista para la compra, llevar a casa una carta del centro, ver a la maestra leyendo cuentos o escribiendo notas, etc.

### El niño que aprende a leer...

... tiene un bagaje de conocimientos sobre la lectura: sabe que lo escrito dice cosas, que leer es saber qué pone en esas cosas y escribir, poder decirlo.

de manifiesto el progresivo análisis al que los niños proceden en cuanto fijan su atención en la lengua escrita.

Aprovechar los conocimientos que poseen los niños y fomentar sus interrogantes –y responderlos– es fundamental para una enseñanza ajustada de la lectura.

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

1) Una de las posturas sobre las que se ha mantenido dicho debate gira en torno al énfasis del código, e implica la enseñanza de los **fonemas**, que permite transmitir la correspondencia entre los sonidos del lenguaje y las letras que los representan:

- En algunas aproximaciones de este tipo se enseña la correspondencia de forma aislada, y al principio se hace **corresponder un sonido con una letra**, y después se examinan las excepciones.
- Otras, más habituales en nuestros tiempos, parten de la palabra, de la que se aíslan los sonidos componentes –como en el ejemplo anterior con *rosa*.

#### Por ejemplo,...

... son excepciones sonidos que se pueden representar de varias formas.

En cualquier caso, estas posturas se incluyen dentro de los denominados métodos sintéticos, ya se trate de la versión más tradicional –correspondencia grafía/nombre de letra– o de la versión fonética –correspondencia grafía/sonido–, que tiene como precursora ilustre a María Montessori.

2) En cambio, otra postura parte de la **frase**, y se anima al niño a leerla “globalmente” para, a partir de aquí, analizar los elementos que la componen.

#### A pesar de que los especialistas...

... consideran que fue J.A. Comenius (siglo XVIII) el introductor de este **método analítico**, no cabe duda de que las aportaciones más importantes y conocidas se deben a **O. Decroly** y a su **principio de globalización**.

3) Aun en otra dimensión cabría situar las **aproximaciones de experiencia del lenguaje** (K.S. Goodman e Y.M. Goodman, 1979; Y.M. Goodman y C. Burke, 1982), que parten de lo que el niño dice, de sus explicaciones sobre los dibujos que realiza y de la lectura y escritura que el maestro realiza a partir de sus experiencias.

4) Por fin, otras propuestas metodológicas se apoyan en el hecho firmemente establecido de que, en sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito, los niños aprenden a reconocer globalmente determinadas palabras que les resultan significativas –su nombre, el de algunos productos de consumo habituales, el de los personajes de sus cuentos favoritos, etc. Esta fase de **reconocimiento global** (que J. Weiss, 1980, y J.S. Chall, 1983, consideran previa a la lectura propiamente dicha) es utilizada por algunos autores (J. Foucambert, 1989, y F. Smith, 1983) como argumento para denostar la enseñanza de estrategias de descodificación.

Sin embargo, desde otras perspectivas se señala que si bien los niños pueden reconocer en torno a cuarenta palabras de forma global, más allá de ese número el progreso se detiene, porque no se encuentran pistas visuales que permitan diferenciar nuevas palabras, lo que obliga a buscar nuevas estrategias. 🗣️

Como puede comprobarse, las posiciones son muy distintas, e incluso contradictorias. Aunque cada una incluye argumentos valiosos para explicar el proceso de adquisición, ninguna de ellas es adecuada si se adopta con carácter exclusivo, porque se introduce en ese caso un supuesto incorrecto: que el niño sólo puede aprender porque se le transmiten las correspondencias entre el sonido y la letra, bien porque parte de una frase simple, bien porque únicamente le resulta significativo su propio lenguaje cuando lo ve escrito, bien porque se aproxima a la palabra como globalidad.

El niño puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz de utilizar de forma integrada diversas estrategias, y tales estrategias –todas– se deben enseñar. Para comprender, el niño puede beneficiarse tanto del contexto de una frase que le resulta conocida para aventurar el significado de una palabra nueva incluida en la misma, como de su experiencia en correspondencias. El buen lector es aquel que hace uso simultáneamente de los índices contextuales, textuales y grafofónicos para construir el significado.

De aquí se desprenden algunas implicaciones: 🗣️

- 1) La **enseñanza de estrategias** para acceder al texto no es una finalidad en sí misma, sino un medio para que el niño pueda interpretarlo.
- 2) En la lectura, **significado** y **descodificación** se encuentran siempre presentes, pero con un peso diverso en diferentes momentos. Mientras que en el lector experto las habilidades de descodificación se han automatizado, hasta el punto de hacerse conscientes sólo en contadas ocasiones, el lector aprendiz necesita hacer uso de dichas habilidades con gran frecuencia en el contexto de la búsqueda del significado.

Es importante darse cuenta de que el uso eficaz de la descodificación exige que pueda combinarse la información procedente de las reglas de correspondencia con la información procedente del texto y del conocimiento previo del lector. Esto no puede darse en palabras aisladas, al menos no de la misma forma, y no en lectores iniciales. 🗣️

#### **Ejemplo de la dificultad de descodificar palabras aisladas**

Seguro que os cuesta más adivinar la palabra *i \_\_\_ e \_\_\_* cuando se presenta aislada (intentadlo en dos o tres segundos), que en la frase siguiente (volved a intentarlo, también en dos o tres segundos): *En muchos años, éste es el i \_\_\_ e \_\_\_ más frío que hemos soportado.*

En este último caso, para llegar a la solución, habéis utilizado vuestras habilidades de descodificación y, al mismo tiempo, habéis usado el contexto para inferir el significado de la frase.

#### **En el lector experto...**

... las habilidades de descodificación se vuelven conscientes, por ejemplo, cuando encontramos un texto manuscrito con letra tortuosa.

Dado que el sistema de la lengua escrita es un sistema complejo, los niños necesitan abordarlo en una perspectiva amplia, no restrictiva, que les ofrezca una multiplicidad de caminos y estrategias para apropiarse de él. Desde el principio los aprendices tienen que ver la lectura no como un inseguro proceso de traslación de un código a otro, sino como un reto interesante que deben resolver, para saber qué dice y cómo lo dice. Para ello cuentan con sus conocimientos y con la ayuda que encuentran en las prácticas educativas que a ellos se dirijan. Aunque dichas prácticas variarán necesariamente de un contexto a otro, algunos principios parecen válidos en todos los casos: 

1) Los maestros deberían poder pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que representará esfuerzos para ellos mismos y para los niños que deben abordar su aprendizaje. Sin embargo, este hecho no debería conducir a subestimar la capacidad de los niños para abordarlo, ni a intentar reducir lo que constituye un sistema complejo a una serie de pretendidas subhabilidades y prerrequisitos que poco tienen que ver –si nos atenemos a los resultados de numerosísimas investigaciones– con dicho sistema.

Se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo, viendo cómo leen y escriben otras personas, probando y equivocándose, guiados siempre por la búsqueda del significado o por la necesidad de producir algo que tenga sentido.

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

Desde muy pequeños, los niños construyen conocimientos bastante pertinentes acerca de la lectura y la escritura y, si tienen oportunidad –es decir, si alguien es capaz de situarse al nivel de dichos conocimientos para presentarles retos ajustados–, podrán ir construyendo otros nuevos, cada vez más acordes con el punto de vista adulto.

No tiene ningún sentido obligar a posponer sus tentativas de explorar y conocer algo tan cotidiano, útil y sugerente como el sistema de la lengua escrita, como desde luego tampoco lo tiene hacer de su aprendizaje un listón que todos los alumnos tienen que superar al mismo tiempo y con la misma competencia.

Por otra parte, en la medida en que se trata de un sistema complejo, la lectura y la escritura se benefician del uso combinado de varias estrategias que permitan su creciente dominio. Es necesario romper con la idea de que existe un úni-

co camino para ir construyendo nociones adecuadas sobre el código y para hacerse usuario eficaz de los procedimientos de leer y escribir. Una aproximación amplia, no restrictiva, de la **enseñanza inicial de la lectura y la escritura** representa:

- Aprovechar los **conocimientos que el niño ya posee**, y que suelen implicar el reconocimiento global de algunas palabras –y si eso no es así, la primera tarea de la escuela será proporcionar oportunidades para que dicho conocimiento y otros a los que ya se ha aludido se construyan.
- Aprovechar los **interrogantes de los niños sobre el sistema** para profundizar en su conciencia metalingüística, lo que permitirá introducir las reglas de correspondencia.
- Aprovechar sus **conocimientos previos en general** para que puedan utilizar el contexto y aventurar el significado de palabras desconocidas.
- Utilizar integrada y simultáneamente todas estas estrategias en **actividades** para las que tenga sentido hacerlo. Sólo de esta forma los niños y las niñas podrán beneficiarse de la instrucción que reciben.

3) La enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio para que construya los conocimientos necesarios para poder ir abordando las distintas fases que representa su aprendizaje. Esto implica lo siguiente:

- Que en el aula el texto escrito está presente de manera pertinente –en los libros, carteles que anuncian determinadas actividades (excursiones, eventos), en las etiquetas que tengan sentido– y no indiscriminada.
- Que los adultos que tienen a su cargo la educación de los niños utilicen la lengua escrita cuando sea posible y necesario delante de ellos.

Este uso significativo de la lectura y la escritura en la escuela es, además, muy motivante y contribuye a incitar al niño a aprender a leer y a escribir. En ocasiones, cuando se habla de contexto motivante, se alude prioritariamente a la existencia de materiales y libros adecuados. Aunque la riqueza de recursos debe ser siempre bien recibida, lo que motiva más a los niños a leer y a escribir es lo siguiente: 

- Ver que los adultos que son significativos para ellos leen o escriben.
- Asistir a lecturas en pequeños o grandes grupos.
- Hacer pruebas y sentirse apoyados en sus intentos.
- Y, sobre todo, experimentar la magia de la lectura, el poder que tiene para introducirles en mundos fascinantes y desconocidos, reales o imagi-

#### Ejemplos de etiquetas con sentido...

... son las que indican el nombre del niño a quien pertenece un colgador o las que señalan el lugar donde hay que poner las pinturas.

#### Ejemplos de usos de la lengua escrita...

... de los adultos que tienen a su cargo la educación de los niños son escribir una nota a los padres, para transmitir un mensaje a otra clase, etc.

narios, en lo que representa una dimensión lúdica y gratificante que siempre debería acompañar la actividad de leer.

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

Esta **exploración** se puede hacer de muchas formas, como por ejemplo: 

- Observando a los niños cuando miran/leen libros.
- Sugiriéndoles que acompañen sus dibujos de una explicación de lo que en ellos se ilustra.
- Estando atentos a los interrogantes que plantean, que suelen ser un indicador eficaz tanto de las dudas como de los conocimientos más establecidos, etc.

Unas situaciones facilitarán dicha exploración más que otras; así, en las aulas en las que exista un rincón de biblioteca, un rincón de inventar historias o de crear libros, los maestros tendrán muchas oportunidades no sólo de enseñar a leer y a escribir, sino de observar los progresos y dificultades con que se encuentran sus estudiantes, lo que facilitará el ajuste progresivo de su intervención.

5) La lectura y la escritura son procedimientos; dominarlos representa poder leer y escribir de forma convencional. Para enseñar los procedimientos, es necesario “mostrarlos” como condición previa a su práctica independiente. Del mismo modo en que los maestros muestran cómo mezclar pinturas para obtener un determinado color o cómo hay que proceder para registrar las observaciones sobre el crecimiento de una planta, deberían poder mostrar lo que hacen cuando leen y escriben.

Algunos autores lo denominan **demonstración de modelos** (D.H. Graves, 1991; J. Nisbet y J. Shucksmith, 1987). En esencia, consiste en ofrecer a los niños las técnicas, los “secretos” que utiliza el maestro al leer y escribir, de manera que pueda hacerlos suyos progresivamente.

Como ocurre con otros contenidos, el aprendizaje de la lectura y de la escritura se construye en el seno de actividades compartidas, exige la ayuda del maestro en una amplia gama de modalidades que implican desde la guía muy directa y supervisada hasta la total independencia, pasando por fases de práctica guiada.

6) Por último, desde la práctica y mediante las aportaciones que pueden realizar los psicólogos, es fundamental **revisar algunas ideas que han prendido con fuerza** en muchos profesionales de la educación, como por ejemplo: 

- No se debe enseñar a leer antes de los seis años.
- El niño debe madurar.
- Antes de la lectura debe dominar los prerrequisitos.
- Hay que enseñar sólo letra mayúscula (o seguida, o lo que sea).
- Primero hay que enseñar los sonidos vocálicos, y después...

Estas y otras ideas, que con frecuencia adquieren el rango de mitos, se vinculan a determinadas explicaciones psicológicas del aprendizaje humano y a sus relaciones con el proceso de desarrollo, así como a determinadas concepciones restrictivas y caducas sobre lo que es la lectura.

Modificar, o ayudar a modificar, la práctica de la enseñanza inicial de la lectura –y de la escritura– requiere modificar nuestras representaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo, la lectura y la escritura.

Afortunadamente, hoy en día contamos con numerosas aportaciones, tanto generales como más específicas, que apuntan en esta dirección.

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

### 3. Lectura, aprendizaje y estrategias de aprendizaje

La transición entre el **aprendizaje inicial de la lectura y su uso** como instrumento de aprendizaje se ve facilitada por determinadas formas de enseñar y de aprender a leer que respetan desde el principio –es decir, desde la enseñanza inicial– la relación característica que se establece en la lectura: una relación de interacción entre el lector y el texto, en la que ambos aportan, ambos son importantes, y en la que manda el lector.

Esta forma de ver la lectura, a la que ya hemos aludido en el primer apartado de este módulo, cuenta con un **lector activo** que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, y le aporta sus conocimientos y experiencia previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia; un lector que actúa de la manera siguiente:

- 1) Permanece alerta durante el proceso.
- 2) Se enfrenta a obstáculos y los supera de diferentes maneras.
- 3) Construye una interpretación para lo que lee.
- 4) Si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida.

Todas estas operaciones le permiten comprender, **atribuir significado al texto escrito**, en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que D. P. Ausubel (1963) utilizó para describir el aprendizaje significativo. Comprendemos por qué podemos establecer **relaciones significativas** entre lo que ya sabemos, lo que hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Estas relaciones son responsables de la complejidad y adecuación progresiva de nuestros esquemas de conocimiento, así como de la posibilidad creciente que tenemos de utilizarlos para enfrentarnos a nuevos aprendizajes; en este sentido se afirma que la funcionalidad de los aprendizajes es inherente a su significatividad.

Sin embargo, no sólo comprendemos porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando o comparando, entre otras acciones que podemos llevar a cabo. Comprendemos porque el texto se deja comprender, es decir, porque posee cierta estructura, porque sigue cierta lógica; porque, en una palabra, es coherente y legible. 🗨️

La actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto es responsable del hecho de que con la lectura aprendamos incluso cuando

#### La actividad intelectual de comprender un texto...

- ... nos lleva a lo siguiente:
- seleccionar esquemas de conocimiento adecuados;
  - valorar su plausibilidad;
  - integrar en estos conocimientos previos la nueva información y modificar ambas cosas, si es preciso; incluso llegar a elaborar nuevos esquemas (I. Solé, 1992; I. Solé y A. Teberosky, 2002).

no es el propósito que nos mueve a leer. Sin embargo, este aprendizaje es distinto del que construimos cuando la intención que preside nuestra lectura es aprender. En este caso, la posibilidad de utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas resulta esencial.

Las **estrategias de aprendizaje** han sido definidas como secuencias de procedimientos o actividades que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de la información (J.I. Pozo, 1990; D.F. Danserau, 1985; J. Nisbett y J. Shucksmith, 1987). Es decir, se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) para adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas.

#### Otra cosa...

... diferente de las estrategias de aprendizaje es que, además, se lleven a cabo actividades concretas para promover la práctica de lo que se ha adquirido o su retención.

Desde una perspectiva constructivista, “adquirir, almacenar y/o utilizar la información” alude a la posibilidad de construir significados sobre dicha información, lo que favorece su memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido.

Cuando usamos estrategias, no aplicamos mecánicamente una técnica, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos.

Por eso los siguientes son componentes fundamentales de las estrategias:

- La **autodirección**: presencia de un objetivo y conciencia de que existe.
- La **planificación**: anticipación y previsión de los pasos necesarios para lograr la finalidad deseada.
- El **autocontrol**: supervisión y evaluación de las propias acciones según los objetivos y, si es preciso, modificarlas.

En este sentido, J.I. Pozo escribe:

“La repetición ciega o mecánica de ciertos ‘recursos’ o ‘hábitos’ no supone en ningún caso una estrategia de aprendizaje y ésta es una crítica severa para muchos cursos y programas de entrenamiento en el estudio que consisten en adiestrar a los alumnos en ciertas habilidades (por ejemplo, subrayar, tomar notas, hacer resúmenes, etc.) sin que el alumno sea capaz de realizar por sí mismo las dos tareas metacognitivas básicas: planificar la ejecución de esas actividades, decidiendo cuáles de ellas son más adecuadas en cada caso y, tras aplicarlas, evaluar su éxito o fracaso e indagar en sus causas.”

J.I. Pozo (1990, pág. 203).

Entendidas de este modo, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente vinculadas a la **metacognición**: capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla.

Es la presencia del metaconocimiento lo que permite dirigir y regular nuestra actuación, utilizar unas estrategias de aprendizaje u otras, valorar su adecuación y la conveniencia de insistir en ellas o de sustituirlas.

De ese uso, que al menos en parte está determinado por las exigencias que formula la tarea y por el sentido que los alumnos le atribuyen, depende que su aprendizaje tienda hacia un polo más superficial –cuyo objetivo reside en la memorización literal de la información– o más profundo –en el que se pretende comprender el contenido, diferenciar lo esencial de lo secundario, abstraer significados. !

Cuando se trata de aprender, el texto escrito presenta la ventaja frente a otro tipo de informaciones –por ejemplo, orales– de su permanencia y de que el lector puede volver sobre él, manipularlo y organizarlo según le convenga; sin embargo, como contrapartida, se encuentra desprovisto del contexto que rodea a lo oral y que facilita su explicitación.

Además, las diferentes **estructuras textuales** o **superestructuras** (T.A. Van Dijk, 1983) presentan peculiaridades que influyen en la capacidad de comprensión.

Conviene tener en cuenta también que en el aprendizaje de la lectura, es decir, cuando se aprende a leer, normalmente se ofrecen a los estudiantes textos narrativos; sin embargo, cuando leen para aprender, deben aplicar sus conocimientos a textos expositivos cuyas características les son fundamentalmente desconocidas, y además con el fin concreto de ampliar sus conocimientos.

Por esta razón es necesario enseñar a **utilizar diversas estrategias** que hagan posible el aprendizaje de contenidos que se vehiculan por medio de las distintas estructuras textuales. Respecto de éstas, es importante que los alumnos sepan reconocerlas, puesto que la estructura ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar el tipo de información que contiene y que facilitan su interpretación (B.J.F. Meyer, 1975).



Del uso de unas estrategias de aprendizaje o de otras depende que el aprendizaje tienda a un polo superficial o a un polo profundo.

#### Como ya hemos señalado,...

... cada superestructura impone ciertas limitaciones al contenido de un texto; de la misma forma, suscitan diferentes expectativas en el lector.

### 3.1. Estrategias de lectura como estrategias de aprendizaje

Leemos para aprender cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es la de ampliar los conocimientos que poseemos con la lectura de un texto determinado.

En este caso nuestra lectura suele ser lenta y cuidadosa. En el curso de la lectura el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a lo siguiente: !

- 1) Autointerrogarse sobre lo que lee.
- 2) Establecer relaciones con lo que ya sabe.
- 3) Revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos.
- 4) Hacer recapitulaciones y síntesis frecuentes.
- 5) Subrayar.
- 6) Elaborar esquemas.
- 7) Tomar notas, etc.

Es habitual y de gran ayuda hacer lo siguiente: 

- 1) Confeccionar resúmenes sobre lo que se ha leído y aprendido.
- 2) Anotar las dudas.
- 3) Empezar acciones que permitan resolverlas.

En síntesis, podríamos decir que cuando leemos para aprender, las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada –que, cuando leemos con otros fines, se encuentran en estado de “piloto automático”– se actualizan de forma integrada y consciente, lo que permite la elaboración de significados que caracteriza el aprendizaje.

#### Por ejemplo,...

... cuando estudiamos, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general y después ir profundizando en las ideas que contiene el texto.

Siguiendo a A.S. Palincsar y A.L. Brown (1984), hemos sugerido en otro lugar (I. Solé, 1992) que estas estrategias son las siguientes: 

a) Las que permitan **dotarse de objetivos** de lectura concretos y **aportar a la lectura los conocimientos previos** relevantes.

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura: ¿por qué y para qué leo?
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto, etc.): ¿qué sé sobre eso?

b) Las que permiten **establecer inferencias** de distinto tipo, **revisar y comprobar la propia comprensión** mientras se lee y **tomar medidas ante los errores** o dificultades para comprender.

- Elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones: ¿qué significa esta palabra? ¿Cómo puede terminar el texto? ¿Qué conclusión saco de estos párrafos?
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el “sentido común”: ¿tiene esto sentido? ¿Se entiende?
- Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación: ¿cuál es el hilo argumental? ¿Qué conceptos se han ido trabajando hasta ahora? ¿Qué se pretende afirmar?

c) Las dirigidas a **sintetizar, resumir y ampliar el conocimiento obtenido** mediante la lectura.

- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen y establecer las ideas principales: ¿cuál es el núcleo del texto? ¿Cuál es la idea principal que aporta el autor? ¿Qué es lo fundamental para mis objetivos de lectura?

- Elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor detalle los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio), por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras (C. Bereiter y M. Scardamalia, 1987): ¿qué informaciones son fundamentales y cuáles prescindibles? ¿En función de qué criterios selecciono, omito o generalizo la información? ¿Qué aporta el texto que yo no sabía? ¿Cómo organizo las ideas fundamentales y lo que me aportan en un texto que tenga sentido?

Algunas precisiones para acabar este apartado: 

1) Estas estrategias, como se ha señalado, se encuentran presentes en situaciones de lectura distintas de las que comentamos aquí; según los objetivos, unas tendrán mayor influencia o presencia que otras.

2) Todas estas estrategias, cuando leemos para aprender, aparecen integradas en el curso de la lectura: previamente a ella, mientras leemos y después de leer.

Ello sugiere la necesidad de tener en cuenta todas estas fases cuando se trata de enseñar (antes, durante, después) y de, simultáneamente, rehuir aproximaciones muy estrictas (sólo antes o sólo después). Sería incorrecto incorporar la aportación de objetivos y conocimientos previos antes de la lectura y no tenerlos en cuenta cuando se trata de establecer una idea principal, por ejemplo.

3) Cuando se trata de aprender, es necesario añadir a las estrategias de lectura otras estrategias, como las de escritura, necesarias para resumir.

4) Por último, aunque algunas estrategias pueden ser practicadas de forma aislada, es conveniente, para no desvirtuarlas, que se trabajen de la forma más integrada posible en situaciones significativas de lectura y aprendizaje; como hemos sugerido, ésta es una condición indispensable para que los alumnos puedan utilizarlas con autonomía en textos habituales.

### 3.2. Estrategias de lectura: enseñanza y aprendizaje

El aprendizaje significativo de dichas estrategias requiere planificar su enseñanza, ofrecer oportunidades para su práctica y dominio, y evaluar su realización para poder ir ajustando las ayudas que deberá proporcionar.

Conviene destacar el hecho de que tales estrategias, necesarias para aprender cuando se lee, también son necesarias cuando el aprendizaje se basa en lo que

se escucha, en lo que se discute o debate, por lo que enseñarlas contribuye a dotar a los estudiantes de los recursos necesarios para aprender a aprender. 

En otro lugar (I. Solé, 1994) hemos sugerido, además, que algunas de las estrategias subyacentes a la lectura subyacen también a lo que algunos autores (D. Cassany, M. Luna, y G. Sainz, 1993) han denominado grandes **habilidades lingüísticas**: hablar, escuchar, escribir, leer.

La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de lectura requiere que el alumno asuma desde el primer momento un rol de **participante activo**, pues sin su actividad intelectual ninguna construcción es posible.

Lo que importa es que sea consciente de lo que hace y por qué; es este conocimiento, este control consciente, el que distingue al sujeto intelectualmente activo del “participante pasivo” descrito por A.S. Palincsar y A.L. Brown (1984): el alumno que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende por qué. Las autoras ponen el ejemplo de los alumnos que son instruidos en técnicas descontextualizadas de comprensión lectora, y que luego tienen muchas dificultades para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. En nuestra interpretación dichos alumnos no han podido construir significados verdaderamente potentes que les permitan la transcontextualización; aprendieron a aplicar técnicas y no a pensar de manera estratégica. 

Las estrategias que permiten la comprensión de un texto pueden ser ejercitadas, con mayor o menor fortuna, o pueden ser usadas de forma inteligente, lo que implica autodirección, autocontrol y planificación de la tarea por parte de los estudiantes –se entiende que de forma progresiva. Esta última opción representa reflexionar e intervenir antes, durante y después de la lectura (ya sea con fines de aprendizaje de determinados contenidos, ya sea cuando se trata de leer; consultad I. Solé, 1992, para una exposición detallada de la enseñanza de estrategias de lectura. Consultad también J. Bauman, 1986; A.L. Brown, J.C. Champione, y J.D. Day, 1981; J.D. Cooper, 1990; T.A. Van Dijk, 1983).

#### Ahora bien, esta actividad...

... no siempre se traduce de la misma manera; a veces es muy dependiente de la que lleva a cabo el mismo profesor, y otras veces es prácticamente autónoma; en algunos casos también trabajará de manera independiente, pero bajo la mirada atenta del docente.

#### El aprendizaje de pensar de manera estratégica...

... siguiendo a C. Monereo (1994), no sólo implica conocer las estrategias, sino saber cuándo y cómo utilizarlas para conseguir un propósito específico. Esto implica participar en situaciones que obligan a utilizar la lectura e involucrar en ella a los estudiantes de forma activa.

## 4. La evaluación de la lectura

Siguiendo a numerosos autores, en otro lugar (M. Miras e I. Solé) hemos considerado la evaluación de la manera siguiente:

“Una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adopta una serie de decisiones relativas al mismo.”

M. Miras; I. Solé (1990, pág. 420).

Esta actividad puede encontrarse presente en diferentes puntos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, encontramos, por ejemplo:

- 1) La **evaluación inicial**, mediante la cual obtenemos información sobre el bagaje con el que el estudiante aborda la actividad de lectura.
- 2) La **evaluación sumativa**, al final del proceso, con la que podemos establecer un balance de lo que el estudiante ha aprendido.
- 3) La **evaluación formativa**, que nos informa del desarrollo del mismo proceso y nos permite intervenir en él para ajustarlo progresivamente.

Sin entrar en detalles acerca de la definición y clasificación propuestas, los tres tipos de evaluación no son excluyentes, sino complementarios, y en todos los casos se encuentra presente, aunque con matices diferentes, una dimensión reguladora, en el sentido que proporcionan informaciones que permiten ir ajustando las características de la enseñanza a las características de los procesos de aprendizaje.

Adoptar una manera de enseñar como la que en líneas generales se propone en este módulo requiere necesariamente la observación de los estudiantes. Esta información es importante para poder enseñar, y es también la más importante para evaluar, tanto formativa como sumativamente. Como indican D.P. Pearson y D.D. Johnson (1978), un profesor que articule verdaderas actividades de enseñanza de estrategias de lectura y que asuma su responsabilidad en su desarrollo, interviniendo para asegurar el aprendizaje de los alumnos, no necesita articular actividades específicas de evaluación, dado que las primeras le proporcionan una visión muy ajustada de la situación real de sus alumnos, por lo que puede utilizarla para evaluar su aprendizaje.

En una perspectiva amplia, la evaluación de la lectura se debería tener en cuenta lo siguiente (T. Colomer y A. Camps, 1991; I. Solé, 1992):

- 1) La actitud emocional con que el lector se enfrenta a un texto, la motivación que muestra, su disposición a implicarse en la tarea, el grado en que se siente seguro para abordarla.

2) El grado en que la lectura que realiza se adecua a los objetivos que se persiguen con ella. Cabe recordar aquí las distintas finalidades con las que un lector puede abordar un texto y los distintos tipos de lectura (más superficial, más precisa, focalizando determinadas informaciones y despreciando otras) que en consecuencia se llevan a cabo.

3) El grado en que el alumno puede manejar las fuentes escritas, lo que implica la medida en que sabe dónde y cómo buscar ciertas informaciones.

4) El proceso de construcción del significado. Para evaluar este aspecto, núcleo del proceso de comprensión, T. Colomer y A. Camps señalan la necesidad de prestar atención a las distintas operaciones implicadas en el mismo: utilización del conocimiento previo en la realización de inferencias, uso adecuado de las señales del texto, integración de la información en una visión de conjunto que remita a la estructura de significado del texto, resumen de lo leído. El acceso al conocimiento previo de los alumnos, y las tareas de lectura compartida, en las que profesor y alumnos preguntan, solicitan aclaraciones, recapitulan o resumen y establecen predicciones, constituyen fuentes de información privilegiadas para evaluar este aspecto. La capacidad que muestran los alumnos para encontrar de forma individual las ideas principales de un texto y para resumirlo funcionan también como claros indicadores del nivel en que han comprendido.

5) El grado en que el lector controla su propio proceso de comprensión, lo que puede traducirse en la medida en que puede percatarse de los problemas o errores de comprensión en los que incurre y en la posibilidad de utilizar diversos recursos para subsanarlos. El fomento de la autoevaluación resulta clave cuando se pretende que el alumno controle y se responsabilice de su propio proceso de enseñanza. El uso de sencillas fichas de autoevaluación, así como la facilitación de criterios claros que permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso y el resultado obtenido, resultan de gran utilidad.

6) La oralización de la lectura y la velocidad lectora. La información sobre estos aspectos es fácil de obtener, pero difícil de interpretar, lo que complica su evaluación. Ambos se ven muy condicionados por la propia situación de evaluación, por la dificultad intrínseca de los textos, por el grado en que son comprendidos por el lector. Hay que cuestionar una extendida práctica mediante la cual se procede a evaluarlos en situaciones muy puntuales, sin que se contraste lo que se observa en ellas con lo que ocurre cuando los niños leen en voz alta en clase un texto que previamente han trabajado y preparado sin encontrarse sometidos a la presión de una situación de control.

No se trata tanto de buscar situaciones específicas de evaluación como de intentar que las situaciones de enseñanza/aprendizaje puedan proporcionar la información necesaria para evaluar; para evaluar a los alumnos durante su proceso, averiguando no sólo si fallan o si tienen éxito, sino cuándo, en qué e intentando inferir el por qué. Pero para evaluar también la propia interven-

ción, la enseñanza, para adecuarla progresivamente, para adaptarla, modificarla y enriquecerla. Éste, y no otro, es el sentido global de la evaluación de la enseñanza de la lectura.

## Resumen

Leer es un complejo proceso de interacción entre el texto y el lector, proceso en el que éste procesa la información que aquél aporta en función de sus objetivos, sus conocimientos previos y experiencias. Lejos de constituir un acto que conduce a “decir” lo que el texto transmite, la lectura se convierte en un instrumento importantísimo de contraste, de incremento de nuestro conocimiento y de aprendizaje autónomo.

De ahí que la enseñanza inicial de la lectura deba plantearse como finalidad la de fomentar una lectura inquisitiva, curiosa, dirigida por el lector, supeditada a sus motivos y finalidades. Este hecho no supone renunciar a enseñar las estrategias que facilitan el acceso al código y su automatización. Dichas estrategias son necesarias para leer de forma autónoma, pero que sean necesarias no significa que sean suficientes. No quiere decir tampoco que exista una sola forma de aprenderlas y de enseñarlas. Al contrario, los jóvenes lectores se benefician de la multiplicidad de caminos y de ayudas que les permitan apropiarse del sistema de la lengua escrita y de sus secretos.

La formación de lectores autónomos, que sepan utilizar la lectura de forma eficaz para una variedad de objetivos, implica una intervención decidida, con la finalidad de que los alumnos sepan utilizar estrategias adecuadas de comprensión lectora. Entre éstas encontramos las que conducen a establecer objetivos de lectura y a aportar conocimiento previo pertinente para lo que se va a leer; las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, evaluar la consistencia interna de lo que se lee y comprobar si la comprensión se produce; y las dirigidas a sintetizar, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura; y todas deben ser objeto de intervención educativa. Implícitas en las actividades habituales de lectura, su uso planificado y consciente es imprescindible cuando se lee para aprender.

Para su dominio es necesaria la enseñanza. Ésta sólo puede tomar la forma de ayuda que se presta al lector para que pueda resolver los retos que el texto y las demandas que sobre él se formulan le plantean. Una enseñanza que necesariamente pasará por momentos de mayor guía y dirección, y por fases caracterizadas por la autonomía, entre las que se situarán provechosamente las tareas y actividades compartidas, en las que las demandas, sugerencias e indicaciones del profesor pueden convertirse en un verdadero andamio para la realización de los alumnos.

En este contexto la intervención psicopedagógica debe plantearse ante todo como una colaboración que se ofrece a los docentes para identificar criterios relevantes que permitan el análisis y la optimización de las situaciones de en-

señanza y aprendizaje que se planifican en torno a la lectura. Sin renunciar a intervenciones de tipo compensador, el asesor puede, especialmente mediante su intervención, ayudar a prevenir dificultades y a enriquecer las situaciones de enseñanza y aprendizaje, con lo que contribuye a que éstas sean más plásticas, más funcionales, a que impliquen más a los alumnos y a que se dirijan a su competencia autónoma.



## Actividades

1. Explicad las principales características de los modelos *bottom-up*, *top-down* e *interactivo* de lectura. Exponed un mínimo de dos características de las prácticas de enseñanza en las que subyace cada modelo, y justificad vuestra respuesta.
2. Explicad el concepto de conciencia metalingüística y relacionadlo con la capacidad de adquirir las correspondencias grafofónicas, en el contexto de la lectura inicial.
3. Según lo que habéis leído en este módulo y en los otros de esta asignatura, resumid los conocimientos más importantes que muchos niños que viven en una cultura alfabetizada tienen en relación con el sistema de la lengua escrita, incluso antes de recibir cualquier tipo de instrucción formal.
4. Explicad las similitudes que podéis encontrar entre la manera de entender la comprensión lectora expuesta en este módulo y la definición de aprendizaje significativo.
5. Describid los tres grandes grupos de estrategias de comprensión lectora que hemos analizado en este módulo.
6. Describid los principales aspectos que hay que tener en cuenta para una evaluación de la lectura.

## Bibliografía

Es importante insistir en el hecho de que los contenidos que se incluyen en este módulo son muy amplios, de manera que, necesariamente, los estudiantes deberían completar el conocimiento adquirido con otras fuentes. Se recomienda la lectura de las obras siguientes:

**Colomer, T.; Camps, A.** (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.

**Garton, A.; Pratt, C.** (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje oral y escrito*. Barcelona: Paidós.

**Solé, I.** (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

**Solé, I.; Teberosky, A.** (2002). "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización". En: C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pág. 461-485). Madrid: Alianza.

## Referencias bibliográficas

**Adam, J.M.** (1985). "Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture". *L'orientation scolaire et professionnelle* (vol. 14, núm. 4, pág. 293-304).

**Adams, M.J.; Collins, A.M.** (1979). "A schema-theoretic view of reading". En: R.O. Freedle (ed.). *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex Pub. Co.

**Alonso J.; Mateos, M.M.** (1985). "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 31-32, pág. 5-19).

**Anderson, R.C.; Pearson, P.D.** (1984). "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". En: P.D. Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research* (pág. 255-291). Nueva York: Longman.

**Ausubel, D.P.** (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune Stratton.

**Baumann, J.F.** (ed.) (1990). *La comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

**Bereiter, C.; Scardamalia, M.** (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Nueva Jersey: L. Erlbaum Ass.

**Brown, A.L.; Champione, J.C.; Day, J.D.** (1981). "Learning to learn: On training students to learn from texts". *Educational Researcher* (núm. 10, pág. 14-24).

- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G.** (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Coll, C.** (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza". En: C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (ed.). *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C.** (coord.) (1996). *Psicología de la instrucción*. Materiales de la UOC.
- Collins, A.; Smith, E.E.** (1980). *Teaching the process of reading comprehension. Technical Report* (núm. 182). Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading.
- Colomer, T.; Camps, A.** (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.
- Cooper, J.D.** (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/Aprendizaje.
- Chall, J.S.** (1967). *Learning to read: the great debate*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Choate, J.S.; Rakes, T.A.** (1989). "La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral". *Comunicación, Lenguaje y Educación* (núm. 1, pág. 9-17).
- Danserau, D.F.** (1985). "Learning startegy skills". En: J.W. Segal y otros (ed.). *Thinking and learning Skills* (vol. I). Hillsdale: L. Erlbaum.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A.** (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Foucambert, J.** (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- Goodman, Y.M.; Burke, C.** (1982). *Reading Strategies: Focus on Comprehension*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, K.S.; Goodman, Y.M.** (1979). "Learning to read is natural". En: L.B. Resnick; P.A. Weaver (ed.). *Theory and practice of early reading* (núm. 1, pág. 137-154). Hillsdale, Nueva Jersey: L. Erlbaum.
- Gough, P.B.** (1984). "Word recognition". En: P.D. Pearson (ed.). *Handbook of reading research*, 225-253). Nueva York: Longman.
- Graves, D.H.** (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Liberman, I.Y.; Shankwiller, D.; Liberman, A.M.; Fowler, C.; Fisher, W.F.** (1977). "Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader". En: A.W.S. Reber; D.L. Scarborough (ed.). *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Meyer, B.J.F.** (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Miras, M.; Solé, I.** (1975). "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje". En: C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (ed.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C.** (1995). "Enseñar a conciencia". *Aula de Innovación Educativa* (núm. 34, pág. 74-80).
- Nisbett, J.; Shucksmith, J.** (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Otto, J.** (1982). "The new debate in reading". *The reading Teacher* (núm. 1-36, pág. 14-18).
- Palincsar, A.S.; Brown, A.L.** (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". *Cognition and Instruction* (núm. 1, pág. 117-175).
- Pearson, D.P.; Johnson, D.D.** (1978). *Teaching reading comprehension*. Nueva York: Holt, Rinheart and Winston.
- Pozo, J.I.** (1990). "Estrategias de aprendizaje". En: C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (ed.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pág. 199-221). Madrid: Alianza.
- Rumelhart, D.E.** (1977). *Introduction to Human Information Processing*. Nueva York: John Wiley and Sons.

**Samuels, S.J.; Kamil, M.L.** (1984). "Models of the reading process". En: P.D. Pearson (ed.). *Handbook of reading research* (pág. 185-224). Nueva York: Longman.

**Smith, F.** (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

**Solé, I.** (1987a). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.

**Solé, I.** (1987b). "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 39-40, pág. 1-13).

**Solé, I.** (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

**Solé, I.** (1996). "Comprensió lectora: sempre hem parlat del mateix?". *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* (núm. 7, pág. 7-19).

**Solé, I.; Teberosky, A.** (2002). "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización". En: C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pág. 461-485). Madrid: Alianza.

**Van Dijk, T.A.** (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

**Venezky, R.L.** (1984). "The story of reading research". En: P.D. Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research*. Nueva York: Longman.

**Viñao Frago, A.** (1995). "A propósito del neoalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea". En: A. Petrucci; F.M. Gimeno Blay (ed.). *Escribir y leer en Occidente*. Valencia: Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita. Universidad de Valencia.

**Weiss, J.** (1980). *À la recherche d'une pédagogie de la lecture* (pág. 285- 295). Berna: Peter Lang.

**Wells, G.** (1982). *Language, Learning and Education*. Bristol: Center for the Study of Language and Communication. Universidad de Bristol.

