LOS RETOS DE LA ALFABETIZACIÓN: CÓMO COMPRENDER LO QUE SE LEE CUANDO AÚN NO SE HA APRENDIDO DEL TODO A LEER*

Emilio Sánchez, J. Ricardo García Pérez

RESUMEN - Este artículo intenta reflejar en algún grado la envergadura que conlleva el proyecto de conseguir que toda la población adquiera las capacidades necesarias para ser buenos lectores. Para ello se reflexiona sobre el delicado ensamblaje que ha de producirse entre dos tipos de competencias que, aun poseyendo una naturaleza muy distinta, están igualmente implicadas en la lectura: la habilidad para reconocer palabras y la capacidad para acceder al significado que los textos transmiten. Una vez desarrollado este punto de partida, el trabajo se divide en dos partes. En la primera, se resume un estudio que ofrece evidencias empíricas de la relación existente entre ambas capacidades; evidencias que apoyan la necesidad de avanzar simultáneamente en los dos frentes. En la segunda parte se describe e ilustra un procedimiento de lectura que, dada la estrecha relación entre reconocimiento de palabras y comprensión, garantice lo segundo incluso en el caso de que no se dominen adecuadamente las habilidades para reconocer palabras (ya sea por la presencia de dificultades específicas o por no haber alcanzado aún la pericia necesaria para ser un lector experto).

PALABRAS LLAVE: Comprensión lectora. Reconocimiento de palabras. Lectura conjunta.

INTRODUCCIÓN

El dominio del lenguaje escrito supone superar dos retos muy importantes que tienen además una naturaleza muy distinta. El primero consiste en adquirir las habilidades que permiten pasar de la ortografía de las palabras a su fonología y significado (o, en el caso de la escritura, de la fonología a la ortografía). Se trata

Emilio Sánchez - Licenciado em Psicologia, Especializado em Psicologia da Linguagem, Doutor em Psicologia. Docente em cursos de Mestrado e Doutorado das Faculdades de Educação e de Psicologia da Universidade de Salamanca.
J. Ricardo García Pérez - Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Salamanca Profesor Colaborador de la Escuela de Magisterio de Zamora y la Facultad de Psicología.

Correspondência
Facultad de Educación - Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas, 169 - 37008
Salamanca (España)
Tlf. 923 294500 ext. 3309
esanchez@usal.es y jrgarcia@usal.es

de unas habilidades muy específicas que corresponden «grosso modo» con lo que habitualmente se entiende como «la mecánica» de la lectura. En estas páginas emplearemos la expresión reconocimiento de las palabras para referirnos a este primer conjunto de habilidades cuyo dominio constituye el primero de los dos retos (véase el trabajo pionero de Coltheart[1]).

El segundo reto supone llegar a utilizar esas habilidades para comunicarnos con los demás e interpretar (comprender) los textos creados por ellos. Una comunicación, como se ha subrayado repetidamente, a distancia (más allá del espacio y tiempo inmediatos), que requiere el desarrollo de recursos retóricos y cognitivos extraordinariamente sofisticados que se asientan en, y a la vez transcienden, las competencias lingüísticas orales (véase al respecto el influyente trabajo de Kintsch[2]).

Para complicar más las cosas, lo uno -»lo mecánico»- y lo otro -lo comunicativo- han de desarrollarse paralelamente en un dilatado proceso que se extiende en el tiempo hasta llegar a alcanzar la plena competencia en la alfabetización.

Para que la idea de lo que supone una alfabetización plena resulte más gráfica, permítasenos ilustrarla haciendo alusión a dos renombrados personajes históricos que encarnan esas dos conquistas. El primero de ellos es San Ambrosio, obispo de Milán a finales del siglo IV (d.C), de quien San Agustín refiere asombrado que podía leer sin oralizar y, por tanto, apoyándose exclusivamente en el movimiento de sus ojos[3]. Repárese en que hoy, en países como España, lo que nos sorprendería es que alguien no pudiera hacerlo. El segundo es el filósofo cordobés Averroes, que a finales del siglo XII sirvió de puente intelectual a los estudiosos occidentales para enfrentarse a los textos, entonces prácticamente desconocidos y mal entendidos, de Aristóteles. Por su labor de interpretación recibió el sobrenombre admirativo de "El Comentador". Sobra advertir que esa misma capacidad para comentar textos que hablan de algo desconocido se le exige a cualquier alumno de la educación secundaria cuando ha de acometer la lectura de un texto histórico, geográfico, científico…

Esa es pues la competencia completa, la reunión de las habilidades en las que descollaron San Ambrosio y Averroes. Pocas veces, si es que ha habido alguna antes, la educación ha intentado cumplir su labor más genuina: conseguir hacer normal lo que en su momento fue un logro excepcional. Justamente por ello, ¿no sería bueno sentirnos orgullosos de participar en semejante empresa en vez de sentirnos abrumados al constatar unas limitaciones en realidad esperables? Y es que las limitaciones son tan evidentes que pueden obscurecer nuestra conciencia de la tarea en la que estamos inmersos.

Al acercarnos a la lectura desde esta perspectiva, surgen numerosos interrogantes que, a su vez, podrían dar lugar a diferentes objetivos de reflexión y estudio (por ejemplo, ¿cuánto tiempo es necesario para alcanzar una competencia plena en cada una de esas habilidades?, ¿qué estrategias de instrucción son más adecuadas?, ¿de qué manera pueden compensarse las dificultades en el reconocimiento de palabras para que no interfieran en la comprensión?... y, sin duda, otros muchos). El presente trabajo intenta responder a dos de esos posibles objetivos, cuyo desarrollo articulará las páginas que siguen.

En primer lugar, deseamos subrayar de manera empírica el delicado ensamblaje de estas dos competencias para así hacer ver la importancia que tiene atender simultáneamente a la una y a la otra. Con esta finalidad, resumiremos rápidamente un estudio que esclarece el impacto de las habilidades para reconocer palabras (las habilidades en las que despuntó San Ambrosio) sobre la comprensión, controlando el peso de otras

[*]*Los datos empíricos que se citan en este trabajo son fruto del desarrollo de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España (BSO2002-03744) con el título: Dificultades en el reconocimiento de palabras, lectura conjunta e intervención educativa.*

variables cuyo efecto ha sido ya extensamente documentado: los conocimientos previos[4,5,6], la memoria de trabajo[7] y un tipo de competencias que denominamos retóricas[8,2,9], pues aluden a la capacidad de los sujetos para operar con marcadores textuales que conectan unas ideas con otras (por ejemplo, este fenómeno, el proceso anterior, en primer lugar, una primera razón, etc.).

La conclusión más inmediata de dicho estudio es que, incluso después de una larga experiencia con lo escrito (seis años), la mayor o menor habilidad para reconocer palabras sigue teniendo un peso muy significativo en el nivel de comprensión que un alumno alcanza cuando lee un texto. Ante tales resultados parece necesario ofrecer un entramado de ayudas que permita acceder al significado de los textos y participar de sus beneficios (aprender y disfrutar) independientemente de la habilidad con la que cada alumno reconozca las palabras escritas. Precisamente, el segundo de los objetivos de este trabajo es presentar e ilustrar una propuesta de lectura (a la que denominamos lectura conjunta) que, según los datos de los que hasta el momento disponemos, podría satisfacer tal necesidad.

EL DELICADO ENSAMBLAJE ENTRE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS Y COMPRENSIÓN LECTORA: ALGUNAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Con el propósito de comprobar en qué medida el reconocimiento de palabras incide en la comprensión, hemos realizado un estudio con 185 alumnos de sexto curso de Educación Primaria (11-12 años) en el que, además de medir ambas capacidades, evaluamos las variables arriba mencionadas: conocimientos previos, memoria de trabajo y competencia retórica. De este modo fue posible obtener la ecuación de regresión que permitiría predecir el nivel de comprensión de un alumno conocidas las demás variables o, en otras palabras, el peso específico de cada variable. En este artículo sólo sintetizaremos la lógica y los resultados de dicho estudio para conferir un significado mayor al procedimiento de lectura conjunta que se presentará más adelante. El lector interesado puede revisar el trabajo completo en Sánchez y García[10].

Yendo más allá de lo expuesto en la introducción, el planteamiento de fondo de esta investigación es el siguiente: si el reconocimiento de palabras tiene un peso significativo en la comprensión una vez controlado el peso de las demás variables, podría afirmarse que, si dos alumnos poseen el mismo nivel de conocimientos sobre un tema, la misma capacidad para operar simultáneamente con distintas unidades de información verbal (esto es, memoria de trabajo) y la misma habilidad para operar con los marcadores lingüísticos que cohesionan los textos (en esto consiste la competencia retórica), aquél que lea las palabras con mayor rapidez alcanzará una mayor comprensión. Nótese que, de ser así, una habilidad rutinaria y mecánica podría condicionar un proceso comunicativo en el que, paradójicamente, las palabras son sólo envases de los que, si comprendemos lo leído, prescindimos con rapidez[11].

Para reunir datos que permitieran confirmar o descartar este planteamiento tomamos como indicador del nivel de comprensión el resultado obtenido en una prueba estandarizada: las "Tareas de Evaluación de Procesos Semánticos" de la batería PROLEC-SE[12]. En esta prueba se pide a los alumnos que lean dos textos –"Los esquimales" y "Los papúes australianos"- y que contesten a unas preguntas sobre los mismos. Cada pregunta acertada es contabilizada con un punto hasta alcanzar un máximo de veinte. La puntuación así obtenida fue considerada como variable criterio de la ecuación de regresión.

La evaluación de los conocimientos previos, la memoria de trabajo, la competencia retórica y el reconocimiento de palabras (es decir, las variables predictoras) se realizó del modo siguiente.

Los conocimientos previos fueron evaluados a través de un cuestionario en el que se incluyeron preguntas sobre geología, geografía e historia relacionadas con los textos que los alumnos debían leer –"Los esquimales" y "Los papúes australianos"- pero que no activaran los

contenidos concretos que en ellos se desarrollan: "¿Qué es un iceberg?", "¿Qué es un glaciar?","¿Dónde está el Ártico?", etc.

La memoria de trabajo se midió utilizando la Prueba de Amplitud Lectora de Daneman y Carpenter (adaptada por Elosúa, García Madruga, Gárate, Gutiérrez y Luque[13]) en la que, tras leer oraciones encadenadas (primero dos, a continuación tres, más adelante cuatro, etc.), debe recordarse la última palabra de cada oración.

Para medir la competencia retórica pedimos a los alumnos que leyeran diez pequeños textos y escribieran su continuación. Por ejemplo, ante este texto:

Los amigos de Silvia se juntaron para comprarle un regalo, pues al día siguiente era su cumpleaños. Algunos pensaban comprarle algún juego de salón, como el Trivial o el Monopoli.

continuaciones como Otros pensaban..., Otro grupo... serían indicadores de que se ha captado la organización o la naturaleza de las relaciones que el texto atribuye a sus ideas, lo que reflejaría una adecuada capacidad para identificar e interpretar adecuadamente las señales retóricas. Consecuentemente, aunque los alumnos debían responder por escrito, no evaluamos la calidad de su redacción sino sólo el grado en el que ésta reflejaba esa sensibilidad retórica. Por otro lado, el texto que los alumnos debían producir era lo suficientemente breve (en la mayoría de los casos bastaba con una oración) como para que su mayor o menor habilidad escribiendo no interfiriera en la variable medida.

Finalmente, para evaluar las habilidades de reconocimiento de palabras utilizamos las subpruebas de Lectura de Palabras y Lectura de Pseudopalabras incluidas también en la batería PROLEC-SE[12]. De este modo se evaluó la madurez de ambas vías de acceso al léxico -léxical y sublexical[1]- obteniendo cuatro medidas diferentes: velocidad en la lectura de palabras, velocidad en la lectura de pseudopalabras, precisión en la lectura de palabras y precisión en la lectura de pseudopalabras. De estas cuatro medidas, como indicador de la variable objeto de estudio seleccionamos exclusivamente la velocidad en la lectura de palabras, al ser este indicador el que normalmente emplean profesores y maestros para valorar el grado en el que los alumnos dominan la lectura.

De acuerdo con nuestra hipótesis de partida, la ecuación de regresión calculada a partir de estas variables mostró que el reconocimiento de palabras posee un peso muy significativo en el nivel de comprensión alcanzado una vez controlado el efecto de las demás variables (en Sánchez y García[10] puede encontrarse una presentación más detallada de estos resultados). De hecho, si comparamos la ecuación antes y después de introducir la variable estudiada (ver Tabla I) cabe apreciar que, aunque en ambos casos la varianza explicada es significativa ($R^2 = .43$, $F = 47.04$, $p < .01$ y $R^2 = .46$, $F = 39.42$, $p < .01$, respectivamente) la segunda ecuación tiene mayor poder predictivo y el incremento que supone respecto a la primera es muy significativo (incremento de $R^2 = .46$, $F = 10.80$, $p < .01$). Es más, el coeficiente asociado a la variable reconocimiento de palabras es también en sí mismo muy significativo ($t = -.03$, $p < .01$).

En definitiva, la rapidez con la que se reconocen las palabras que componen un texto influye de manera muy significativa en la comprensión finalmente alcanzada, incluso entre alumnos de 6º de Primaria, nivel en el que la atención de los maestros suele dejar de centrarse en los aspectos mecánicos de la lectura para exigir mayores niveles de comprensión. En otros términos: a igualdad de condiciones en el resto de las variables consideradas, aquellos alumnos que lean con mayor rapidez, podrán alcanzar una comprensión más profunda. Esta relación, hasta donde llegan nuestros datos, parece ser un resultado consistente, pues el mismo efecto ha sido hallado cuando un subgrupo de los alumnos del estudio anterior leyó un texo académico similar a los que se leen habitualmente en las aulas: una situación de lectura que es mucho más natural que enfrentarse a una prueba estandarizada (de nuevo, estos datos han sido descritos en Sánchez y García[10]).

Tabla I. Ecuación de regresión obtenida (N = 185). Variable criterio: nivel alcanzado en una prueba estandarizada de comprensión. Entre paréntesis se indica la t de Student asociada a los coeficientes de las variables. Los asteriscos indican la significatividad de cada valor: dos asteriscos si p es menor o igual al 0.01; un asterisco si es mayor que 0.01 y menor que 0.05

	Sin reconocimiento de palabras	Con reconocimiento de palabras
Intercepta	3.10 (4.06)**	5.60 (5.12)**
C. Previos	1.00 (7.45)**	.89 (6.48)**
Memoria de T.	1.03 (2.65)**	0.88 (2.32)*
C. Retórica	.47 (3.99)**	.42 (3.61)**
R. de Palabras		- .03 (-3.11)**
R^2	.43	.46
F	47.04**	39.42**
Incremento de R^2		.03
F del incremento		10.80**

Este resultado, volviendo a las primeras páginas, es relevante para comprender el reto de alfabetizar plenamente a toda la población pues puede ayudarnos a entender que los alumnos necesitan muchos años antes de alcanzar las competencias deseadas. Lo hemos visto en estas páginas respecto de las más simples, ¿qué no ocurrirá en el caso de las más complejas? La cuestión es que quizás sea bueno admitir que durante esos años, los alumnos inevitablemente deben enfrentarse a tareas (textos) que en cierta medida presuponen competencias que de hecho aún no han desarrollado. Por supuesto, los profesores se quejan, comprensiblemente, de que sus alumnos no comprenden lo que leen, pero la moraleja de estos datos es que muy probablemente eso es lo esperable, al menos si les dejamos solos con los textos. Por eso la educación, la ayuda prestada intencionalmente por los demás, es tan importante. Una ayuda que debe ofrecerse durante un dilatado periodo de tiempo, renunciando al espejismo de que la comprensión pueda adquirirse de una vez por todas y para siempre. Parece más razonable pensar que la relación entre los alumnos y los textos debe estar mediada por la labor del profesor, que ha de guiar la atención del alumno a lo que éste por sí mismo no pueda considerar u ofrecer directamente lo que aquél no pueda realizar sin su ayuda.

Si este es el problema, la segunda parte de este artículo queremos dedicarla a pensar en sus soluciones.

PARA COMPENSAR EL EFECTO DEL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS: CÓMO ACERCARSE A AVERRORES SIN SER AÚN COMO SAN AMBROSIO

Retomando lo expuesto en el epígrafe anterior, podríamos decir que el dominio del lenguaje escrito, como cualquier habilidad compleja, supone combinar un puzzle de competencias, y ese puzzle se tarda en armar. Como consecuencia, los alumnos deben avanzar enfrentándose a tareas que presuponen lo que aún no tienen plenamente logrado. Justamente por ello, la propuesta que aquí vamos a presentar pretende asegurar que todo alumno, aunque no lea con pericia (ya sea por alguna dificultad específica o simplemente por el hecho de no ser aún un lector experto), acceda al significado y posibilidades que los textos

representan gracias a la ayuda prestada por alguien más capaz que él. De manera, más concreta, nuestra propuesta de lectura conjunta sigue estos tres principios (véase en Sánchez[14], un desarrollo completo de estas ideas):

1) La interpretación de los textos se plantea como una actividad conjunta entre alumnos y profesores (de ahí el nombre asignado al procedimiento) con el fin de alcanzar una interpretación satisfactoria de lo leído. Así, en función de las posibilidades de cada lector y de la dificultad de cada texto, deberá crearse una determinada forma de colaboración o distribución de la responsabilidad que permita a cada alumno «poner en juego lo mejor de sí mismo». Es decir, el profesor deberá hacerse cargo de una parte del proceso de interpretación, siempre que el alumno –independientemente de que haga mucho o poco- se responsabilice del proceso, con la ayuda del profesor, en el mayor grado que le sea posible. De este acto conjunto debe surgir, como venimos insistiendo, una experiencia comunicativa genuina.

2) Una vez asentada esta relación de colaboración podrá iniciarse un proceso de transferencia de control. Por ejemplo, si inicialmente el profesor se ha encargado de identificar cómo se organizan las ideas del texto, los alumnos, en lecturas sucesivas, podrían empezar a asumir alguna responsabilidad sobre este componente del proceso y, progresivamentee, incrementar su grado de participación.

3) El contexto creado por esta experiencia de lectura debe permitir encarar juntos la identificación de los problemas que vayan surgiendo en su transcurso, así como la búsqueda de modos para resolverlos. Por ejemplo, puede reflexionarse sobre el hecho de que hay textos con una organización más transparente que otros y que, en algunos casos, deberá ser el lector quien imponga un orden a las ideas que vaya extrayendo, por lo que conviene conocer algunas de las organizaciones textuales más frecuentes.

El adecuado desarrollo de estos principios depende de que el profesor cuente con un repertorio de ayudas que permita completar el proceso de lectura allí donde el alumno no pueda llegar. Concretamente, hemos elaborado cinco tipos de ayudas, que no son más que un correlato de las operaciones cognitivas implicadas en el proceso de lectura según muestra gran parte de la investigación psicolingüística (véase, entre otros, van Dijk y Kintsch[15], Graesser y Britton[16] o Kintsch[2]).

El primer tipo de ayuda consiste en crear una meta específica que justifique y organice el proceso de comprensión y que surja de la contraposición entre lo que el lector ya sabe y lo que el texto puede aportarle. Por ejemplo, ante el siguiente texto:

EL MEDITERRÁNEO SE MUERE

La situación de las aguas del Mediterráneo es calificada por los expertos como alarmante y se habla incluso de la inminente muerte de este histórico mar.

Con una superficie equivalente a cinco veces España y una profundidad media de 1400 metros (un mar por tanto relativamente pequeño), sus aguas bañan las costas de 18 países, recibiendo permanentemente la basura de la actividad urbana e industrial de más de 150 millones de personas. A ello hay que añadir los 100 millones de turistas que se trasladan a sus riberas en el verano, cifra que puede duplicarse en lo próximos veinticinco años. Estas aguas están irremisiblemente condenadas a convertirse en una cloaca inmunda, dado que sólo se renuevan a través del pequeñísimo estrecho de Gibraltar.

Este hecho determina que nuestro mar no pueda con los millones y millones de toneladas de residuos tóxicos y altamente contaminantes que llegan a sus aguas –petróleo, mercurio, plomo- y cuyos efectos son extraordinariamente peligrosos. Además, los vertidos de materia orgánica y fertilizantes están favoreciendo el desarrollo de grandes colonias de algas que causan problema a muchos de los seres vivos que habitan este mar.

esta primera ayuda podría ofrecerse del modo siguiente (nótese que se trata de un ir y venir

Ejemplificación de la Ayuda 1: proporcionar una meta que dirija la lectura	
"Vais a leer un texto que nos parece muy interesante. Nos parece interesante porque nos habla de que el Mediterráneo, que es un mar que todos conocéis, se puede morir, como cualquier animal o planta.	(Se indica qué aporta el texto)
No sé si estaréis de acuerdo, pero a veces creemos que las cosas que conocemos, una montaña como la que se ve desde la ventana, o un río como el Tormes, van a estar ahí siempre. ¿Estáis de acuerdo? [el profesor puede esperar la confirmación de los alumnos para proseguir]	(Se reflexiona sobre lo que los alumnos saben)
Por eso el texto es tan interesante, porque nos hace ver que esta idea no es del todo correcta	(Se indica qué aporta el texto)
Entonces, antes de empezar, tiene que quedar claro hasta cuándo tenéis que leer. Hay que leer hasta entenderlo bien. Pero, ¿cómo podemos saber que lo hemos entendido bien? [Se escuchan y aceptan las intervenciones de los alumnos] Recordemos, ¿para qué había qué leer el texto? [De nuevo se escucha y acepta las respuestas de los alumnos]. Eso es, para entender por qué el Mediterráneo se puede morir. Entonces, ¿cómo podemos saber que lo hemos entendido? [De nuevo, todas las aportaciones serán escuchadas y aceptadas] Bien, cuando queden claras las causas. Bueno, leedlo con atención entonces, porque luego os haré algunas preguntas sobre el texto".	(Vuelve a recordarse qué aporta el texto con el fin de que los alumnos lo utilicen para regular su lectura)

Ejemplificación de la Ayuda 2: proporcionar un esquema de interpretación
Este texto nos explica que hay varias razones, tres razones, que pueden conducir a la desaparición de este Mar. ¿Os queda claro? ¿Si?

entre lo que los lectores pueden conocer sobre el tema y lo que el texto puede aportarles):

De esta manera, el alumno podrá convertirse en un interlocutor genuino del texto, esto es, perseguirá una intención concreta que intentará satisfacer con la lectura.

Las tres ayudas siguientes facilitan el esclarecimiento de las ideas del texto y sus relaciones de coherencia, permitiendo al lector acceder a lo que el autor tiene en su mente -o mejor dicho, acceder a lo que el profesor piensa que está en la mente del autor-. Así, la segunda ayuda consiste en proporcionar un esquema de interpretación que articule los distintos contenidos que admiten ser extraídos. Por ejemplo, volviendo al texto anterior, esta ayuda podría ser ofrecida del modo siguiente:

La tercera ayuda desvela al lector los distintos temas que recorren y articulan linealmente el texto. Por ejemplo, se trataría de hacer ver que en la lectura sobre el Mediterráneo se indican como causas del mal estado de este mar la contaminación de sus aguas, la insuficiente renovación de las mismas y la proliferación de algas. En este caso, cada causa constituye un tema diferente.

La cuarta ayuda consiste en clarificar al lector una parte de lo que el texto dice, (técnicamente: las macroproposiciones que proporcionan una coherencia global al texto). Trasladar esta ayuda a la lectura que nos ocupa supondría clarificar las ideas que resumen el desarrollo de alguno/ os o todos los temas que se tratan: el mar Mediterráneo recibe las basuras de turistas, ciudades e industrias; sus aguas se renueva insuficientemente porque cuenta sólo con una estrecha vía de comunicación con el océano Atlántico, etc.

Finalmente, la quinta ayuda constituye una oportunidad para que el lector certifique o evalúe el grado de comprensión alcanzado. Con este propósito podría presentarse alguna tarea (ya sea de tipo literal o inferencial) que haga posible constatar si el objetivo perseguido con la lectura ha sido alcanzado: por ejemplo, se podría preguntar a los alumnos por qué el Mediterráneo se muere (evaluación literal) o qué podrían predecir respecto a la salud de otros mares u océanos (evaluación inferencial).

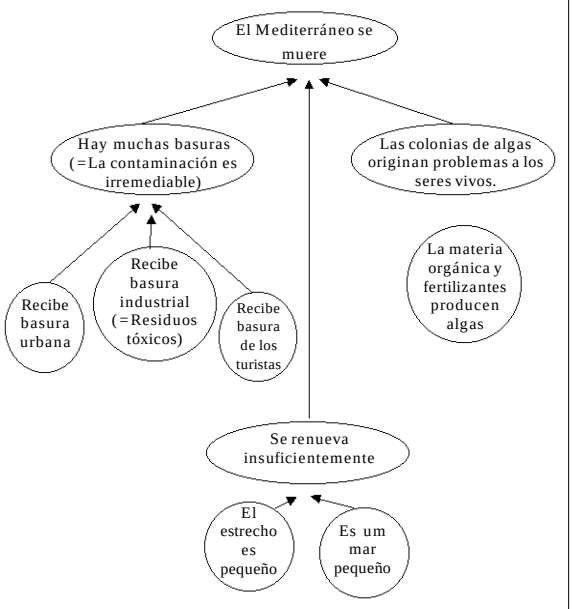
Contar con este reportorio de ayudas no significa que todas ellas deban ofrecerse al leer todos y cada uno de los textos. Lejos de esto, la lectura conjunta supone por parte del profesor un acto aún más estratégico que consiste en proporcionar a los alumnos tantas ayudas como requieran para comprender lo leído pero sin suplantar su responsabilidad allí donde puedan ejercerla. Este complejo proceso de ajuste requiere a su vez determinar en cada caso qué supone comprender el texto que va a leerse. En otras palabras, ante, por ejemplo, el texto sobre la muerte del mar Mediterráneo, deberíamos plantearnos estas dos cuestiones:

a) ¿Qué indicará que este texto se ha comprendido?

b) Y, en consecuencia ¿cuántas ayudas sería necesario proporcionar a un alumno para que comprenda el texto, esto es, para alcanzar el criterio definido al dar respuesta a la primera pregunta?

La primera de las dos cuestiones no es tan sencilla como pudiera parecer y quizás no deberíamos esperar que todos los profesores se pusieran de acuerdo al respecto. En todo caso, la respuesta que nosotros sugerimos es la siguiente: comprender ese texto equivaldría que el lector elaborara una representación mental que reflejara que hay varios fenómenos o acontecimientos que pueden explicar la muerte de este mar, tales como la contaminación humana, la escasa renovación de las aguas del mar y la proliferación de organismos. Esto es lo que intentamos reflejar en la Figura I.

Figura 1 - Ideas centrales del texto "El Mediterráneo se muere" y organización de las mismas (Total: 10 ideas)



Repárese que al obrar de este modo asumimos que no es demasiado importante reparar en el número exacto de habitantes que viven en las orillas del Mediterráneo, ni en la profundidad del mar. Por supuesto, un alumno puede tener presentes estos hechos, pero lo decisivo es operar con esas relaciones causales que se reflejan en la Figura I.

Contestada la primera de las cuestiones, podemos ir a la segunda: ¿cuántas ayudas serán necesarias para que un alumno comprenda el texto, es decir, elabore una representación del mismo similar a la de la Figura I? En realidad, ésta es una cuestión empírica que debe resolverse comparando el efecto producido por distintas combinaciones de ayudas. Esto es lo que hemos hecho en uno de nuestros trabajos, en el que concretamente comparamos el efecto de tres situaciones de lectura conjunta (definidas por la dieta de ayudas que cada una de ellas respresenta) sobre la comprensión alcanzada por tres grupos de alumnos de 6º de Primaria, los mismos que participaron en el estudio resumido en la primera parte de este artículo.

En la primera de las tres situaciones (*Situación A),* se presentó el texto sobre el Mediterráneo de manera "tradicional", esto es, sin ninguna de las ayudas anteriormente comentadas. Las palabras empleadas fueron estas:

"Leed este texto con atención porque estamos seguros de que os va a interesar. Prestad atención porque luego os haremos algunas preguntas sobre el texto. ¿Os queda claro hasta cuándo tenéis que leer?... Sí, efectivamente, hasta que lo comprendáis. ¿Y cómo podréis saber que lo habéis comprendido? .. De acuerdo, cuando lo tengáis claro".

En la segunda situación *(Situación B)* se proporcionaron las dos primeras ayudas previstas en nuestro procedimiento: una meta y un esquema de interpretación (véanse más arriba las palabras concretas que se emplearon). Por último, en la tercera situación *(Situación C),* se añadió a las dos ayudas anteriores la clarificación de los distintos temas (véase de nuevo el significado concreto de esta ayuda en los párrafos dedicados a ilustrar el procedimiento de lectura conjuta).

Para evaluar los efectos de estas tres condiciones sobre la comprensión se pidió a los alumnos que, después de la lectura, resumieran lo más importante de cuanto habían leido. Este resumen fue analizado computando el número de ideas causales incluidas (es decir, las que se exponen en la Figura I) y el número de ideas de detalle (aquellas que, estando presentes en el texto, no conformaban su entramado causal y, por lo tanto, excluimos de la Figura I). Obviamente, una buena comprensión debería conducir a una buena selección de las ideas cuando se redacta un resumen.

Un esa tabla podemos observar un hecho quizás poco previsto: no hay diferencias entre la *Situación A y B,* ni respecto al número de ideas causales o centrales seleccionadas en el recumen, ni en el número de ideas de detalle seleccionadas (en ambos casos las cifras son estadísticamente idénticas en las dos situaciones o condiciones). Unicamente la *Situación C* (cuando se ofrecen como ayudas la meta, el esquema de interpretación y la iluminación de los distintos temas) muestra diferencias significativas respecto a las otras dos situaciones. Concretamente, los alumnos asignados a la *Situación A y B* recordaron un número significativamente mayor de ideas de detalle que los de la *Situación C,* mientras que los alumnos asignados a la *Situación C r*epararon en mayor medida en las ideas centrales o causales, las que explicaban la problemática transmitida por el texto. Estos resultados (un comentario más minucioso de los mismos puede encontrarse en Sánchez, García, Gonzalez y Herrera[17])son en algún grado asombrosos, pues revelan que contar con una meta de lectura y con un esquema de interpretación no ayuda demasiado a los alumnos, muy probablemente porque ese propósito y ese esquema inicial pueden ser desplazdos de la atención de los alumnos una vez que éstos entran en contacto con el texto. De ahí que la *Situación C* sea la única efizaz, pues a ese propósito y esquema inicial se le añade el "acompañamiento" durante la lectura de ciertas claves temáticas que hacen presente de forma permamente tanto el motivo (objetivo) de la lectura como del esquema de interpretación inicialmente trazado.

Tabla II. Puntuación media y desviación típica obtenida por cada grupo en los indicadores considerados para evaluar la comprensión del texto "El Mediterráneo se muere". Los asteriscos indican la significatividad de cada valor: dos asteriscos si p es menor o igual al 0.01; un asterisco si es mayor que 0.01 y menor que 0.05

Grupos	***Situación A:*** *Lectura tradicional (N=77)*		***Situación B:*** *Lectura con ayudas 1 y 2 (N=31)*		***Situación C:*** Lectura con ayudas 1, 2 y 3 (N=77)		
Variables	Mean	S.D	Mean	S.D	Mean	S.D	
Ideas Centrales (o causales)	3	2	3.32	1.81	5	2	C>A** C>B*
Ideas de Detalle	3.2	2.3	3.45	2.33	2.3	2.1	A>C* B>C*

Por lo tanto, todo parece indicar que la dieta de ayudas de la *Situación C* ayudó a los alumnos a distinguir lo importante de lo accesorio, un claro indicador de que se comprende lo leído. De paso, lo que revela este estudio es que los alumnos pueden necesitar muchas más ayudas de las que usualmente consideramos necesarias para llegar a conseguir lo que de forma implícita o explícita deseamos.

Por supuesto, no esperamos que cada profesor realice un "experimento" similar al relatado para determinar en cada caso qué ayudas son más apropiadas para sus alumnos. Probablemente será suficiente con alcanzar en algún grado la conciencia sobre el texto necesaria para determinar el significado que ante una experiencia de lectura concreta tendrá comprender el texto que va a leerse. Es decir, sí sería conveniente poder responder al primero de los interrogantes: ¿qué indicará que este texto se ha comprendido? La respuesta a esta pregunta definirá la esencia concreta de cada ayuda que se preste (el tipo de meta, el esquema de interpretación, los temas, etc.). Una vez satisfecho este primer punto, cabe esperar que, el ajuste entre las necesidades de los alumnos, las características de los textos y las ayudas proporcionadas, surgirá de un modo más natural que el seguido por nosotros, fruto de la interacción prolongada y las numerosas oportunidades de enseñanza-aprendizaje que caractirizan la vida de las aulas.

En definitiva, y volviendo a la preocupación inicial de este trabajo: la lectura conjunta permite a los alumnos relacionarse de manera satisfactoria con los textos al asegurar en cada momento ese puzzle de competencias que el alumno por sí mismo aún no tiene. De hecho, hemos comprobado que el impacto del reconocimiento de palabras sobre la comprensión deja de ser significativo cuando se proporcionan las ayudas que definen la *Situación C* y que los alumnos con dificultades específicas de lectura son capaces de alcanzar con tales ayudas un nivel de comprensión estadísticamente similar al de sus iguales sin dificultades[18].

CONCLUSIÓN

Hemos intentado mostrar en estas páginas la magnitud del reto al que nos enfrentamos al intentar alfabetizar a toda la población. Una primera y elemental conclusión de estas reflexiones es que sería ingenuo pensar que la institución escolar puede hacerle frente por si sóla. Sin duda, la voluntad política es decisiva para crear condiciones institucionales apropiadas (recursos, formación del profesorado, etc.). Y sin duda la experiencia informal con la lectuta y el apoyo emocional y cognitivo

que los alumnos puedan encontrar en el contexto familiar también lo es.

Hemos sostenido, asumiendo la perspectiva de cada alumno concreto,que la cuestión clave es cómo consolidar en sus mentes individuales ese puzlle de hablidades encarnado en San Ambrosio y San Agustín; y ahora estamos hablando de otro puzzle en el que se integren condiciones políticas, instituciones y familiares que hagan posible coordinar esfuerzos y energías tan diversas y complementarias como las que proceden de las familias, las instituciones culturales y educativas y las que dependen de la voluntad política que se expresa en leyes y presupuestos. De nuevo, hemos de pensar que la resolución de ese segundo puzzle requiere su tiempo. Entre tanto, en cada aula concreta un profesor debe contribuir a consolidar en cada uno de sus alumnos el puzzle de las habilidades, mientras se va fraguando ese otro de naturaleza social, institucional y cultural que parece igualmente imprescindible. Si este razonamiuento es correcto, debemos admitir que la labor de los profesores es realmente enorme pues nunca tienen consigo todos los elementos (individuales o sociales) que parecen imprescindibles y, no obstante, su labor es crucial para que algún día podamos contar con ellos. ¡Casi nada!

Por todo ello resulta tan importante que los conocimientos sobre la lectura sirvan antes para tomar conciencia de su complejidad y de la inevitabilidad de las dificultades que han de afrontarse que para promover unos cambios que, sin respetar tal complejidad, podrían ser espúreos. Tal y como hemos defendido en más de una ocasión, antes de suscitar transformaciones debemos comprender aquello que nos disponemos a cambiar[19,20]. O, en otras palabras, antes de prescribir cómo se deben hacer las cosas, nos convendría describir cómo son esas cosas, entendiendo aquí por describir volver inteligible lo que hacen los profesores normales cuando llevan a cabo sus actividades docentes habituales. Por supuesto, esos mismos profesores deben ser conscientes de lo que supone quedar excluido del lenguaje escrito y por ello de la necesidad de introducir cambios sostenibles en su práctica profesional que ayuden mejor a cada vez más alumnos. No es poco.

SUMMARY

The challenges of the literacy: how to understand what you read when you haven't master reading yet

This article reflect on the dificult of to fight by all the population acquires the capacities necessary to be good readers. It is reflected on the delicate assembly between two types of capacitis that, even having a very different nature, also are implied in the reading: the ability in words recognition and the capacity to accede to the meaning that the texts transmit. Once it is developed this departure point, the work is divided in two parts.In first one, we sum up a study that offers empirical evidences of the relation between both capacities; these evidences support the necessity to advance simultaneously in both fronts. In the second part we describe and illustrate a reading procedure that can help pupils to understand the texts even when they are not expert in words recognition (or by specific difficulties or by they haven´t the skill necessary yet).

KEY WORDS: Reading comprehension. Words recognition. Joint reading.

REFERENCIAS

1. Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), Strategies of information processing. Londres: Academic Press.
2. Kintsch, W. (1998). Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Manguel, A. (2001). Una historia de la lectura. Madrid: Alianza.
4. Peeck, J., van Den Bosch, A.B, y Kreupling, J.W. (1982). Effect of mobilizing prior knowledge on learning from text. Journal of Educational Psychology, 74, 771-777.
5. Mckeown, M. G., Beck. I. L., Sinatra, G. M. y Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. Reading Research Quarterly, 27, 78-93.
6. McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N.B., y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better?. Interactions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. Cognition and Instruction,14, 1-43.
7. Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Murray, J. (1995). Logical Connectives and Local Coherence. En Lorch, R. and O'Brien, E. (Eds.). Sources of Coherence in Reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Sánchez, E., Gonzalez, A. J. y García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuestas para interpretar las dificultades de comprensión. Psicothema, 14(1), 77-85.
10. Sánchez, E. y García, J.R. (En preparación). Reconocimiento de palabras y comprensión lectora. ¿Hace falta ser como San Ambrosio para llegar a ser como Averroes?
11. Belinchón, M., Igoa, J. M. y Rivière, A. (1998). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Valladolid: Trotta.
12. Cuetos, F. y Ramos, J. L. (1997). Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-SE). Madrid: TEA Ediciones.
13. Elosúa, R., García Madruga, J. A., Gárate, M., Gutiérrez, F. y Luque, J. L. (1993). Prueba de amplitud lectora. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
14. Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos. Barcelona: Edebé.
15. Van Dijk, T A. y Kintsch, W. (1983) Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
16. Graesser, A. y Britton, B. (1996). Five Metaphors for Text Understanding. En Britton, B. & Graesser, A. (Eds.), Models of Understanding Text. (pp. 341-352) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
17. Sánchez, E., García, J.R., Gonzalez, A. y Herrera, P. (En preparación). Joint reading in expositive text. An experimental study.
18. Sánchez, E., García, J.R, González, A. y Herrera, P. (En preparación). Lo urgente y lo necesario. Elementos para un modelo de intervención en las dificultades del lenguaje escrito.
19. Sánchez, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. Cultura y Educación, 13(3), 249-266
20. Sánchez, E. (2003). ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar? Textos, 33, 62-77.

Trabalho realizado na Facultad de Educación - Universidad de Salamanca, España.

Artigo recebido: 14/07/03
Aprovado: 25/07/03