



SEMINARIO DE PRIMAVERA 2004

I

**La competencia lectora:
realidad y problemas**

Emilio Sánchez Miguel

páginas 5-22

II

PISA, una apuesta para mejorar

Santiago Arellano

páginas 23-37

III

**Un nuevo enfoque en la competencia
lectora basado en diferentes tipos
de comprensión**

José Antonio León

páginas 39-50

IV

La lectura y las Humanidades

Carlos García Gual

páginas 51-57

V

La lectura y las Ciencias

José Manuel Sánchez Ron

páginas 59-66

VI

**Un plan de desarrollo
de la lectura**

Mercè Viana

páginas 67-74

VII

Clausura

Alejandro Tiana

páginas 75-78



El papel de la lectura en la formación, la atención que debe recibir en el conjunto de la enseñanza no universitaria –y no sólo en la corta fase de la lecto-escritura–, es un tema que está volviendo al primer plano del interés de profesores y responsables educativos. Es curioso lo que ha

sucedido con la lectura en nuestros sistemas de enseñanza. Durante un largo período podríamos decir que *no ha estado de moda*. Había que fomentar otras vías de aprendizaje, había que superar la enseñanza memorística y libresca, pero lamentablemente la lectura quedó relegada, en atención e importancia. Quedó, eso sí, el interés y cultivo por la *lectura libre*, normalmente sobre textos creativos. Está bien, por supuesto, pero eso solo es insuficiente, pues la lectura es la destreza intelectual más importante y más solidamente insertada en la formación que debe proporcionar el sistema educativo. Y su dominio, en la amplitud de facetas que requiere la adquisición de información y la construcción de conocimiento, precisa un recorrido largo, sistemático y variado. Desde luego, un planteamiento bastante distinto de la escasa atención y el carácter *voluntario* de buena parte de la práctica que tenemos instalada hoy día.

Afortunadamente se está abriendo paso otra sensibilidad. Desde las evaluaciones de calidad, y en particular la más ambiciosa, el sistema PISA de la OCDE, que ha tomado la capacidad de comprensión de un texto como un indicador clave del rendimiento de los sistemas educativos, a los planes de fomento y animación de la lectura, como respuesta práctica, parece que se *vuelve* la mirada y el interés hacia esta capacitación básica.

El V Seminario de primavera, siguiendo la línea de abordar aspectos estratégicos y prácticos de la mejora de la calidad de la educación, abordó el tema de la competencia lectora con vigor científico, amplitud de planteamientos y pluralidad de visiones. Esta publicación recoge las ponencias que en él se presentaron para su difusión entre especialistas y profesores.

EMILIANO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Presidente de Grupo Santillana

La competencia lectora: realidad y problemas

Emilio Sánchez Miguel

*Catedrático de Psicología de la Educación
de la Universidad de Salamanca*

La competencia lectora: realidad y problemas

La tesis esencial que se defenderá en estas páginas¹ es que no estamos valorando correctamente el reto que supone universalizar las competencias lectoras y, consecuentemente, somos poco lúcidos respecto de los logros y limitaciones de lo hasta ahora alcanzado. Permítaseme aclarar el sentido general de esta idea apelando a dos figuras históricas que, al encarnar nuestros ideales sobre el lenguaje escrito, pueden ayudarnos a visualizar la magnitud y novedad de nuestros objetivos educativos. La primera de ellas es San Ambrosio (siglo IV d. C.), quien, admirado por su elocuencia y determinación, despertaba también asombro por otra habilidad más prosaica y menos conocida: era capaz de leer sirviéndose únicamente del movimiento de sus ojos, prescindiendo –como era entonces lo habitual– de los gestos articulatorios que acompañan la oralización. Ocho siglos más tarde, el filósofo hispanomusulmán Averroes se ganó el respeto

(1) ADVERTENCIA: Todo cuanto sigue está basado en tres textos previos. Los párrafos de la introducción provienen de un artículo publicado en el número 12 de *Cuadernos de Pedagogía* del año 2003 que tiene por título “La comprensión lectora”. El segundo apartado y las conclusiones provienen de otro artículo publicado en la revista *Textos* cuyo título es “¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?”. Y finalmente, el tercer apartado tiene su origen en un texto publicado en Santillana Aula XXI (México) que recoge las conferencias del Segundo Encuentro Internacional de Educación.



de varias generaciones de estudiosos occidentales por su talento “para hacer suyos” los textos –en aquel período poco conocidos y entendidos– de Aristóteles y recibió por ello el nombre, especialmente gráfico para los propósitos de este artículo, de “El comentador”. Llegados a nuestros días, lo excepcional es que alguien no haya logrado reunir las dos competencias encarnadas en tan renombrados personajes. ¡Quién se lo iba a decir a quienes los admiraron! Y así, quienes hoy día no pueden recorrer la página impresa a la velocidad de un rayo pueden ser considerados “enfermos” y quienes no pueden encarar el aprendizaje de nuevos conceptos (“comentar”) a través de la lectura engrosan las filas del denominado fracaso escolar.

Conviene, por ello, detenernos a pensar en este “asombroso” acontecimiento al que estamos asistiendo y del que somos en algún grado los protagonistas: por primera vez esperamos que gracias a la educación *todo el mundo* consiga actuar como lo hicieron en su

momento personas excepcionales (en otras palabras, es la primera vez que nos proponemos universalizar una competencia cultural tan compleja). Paradójicamente, algo que en realidad debería enorgullecernos suscita más bien decepción (¿cómo es que después de diez años de escolarización algunos alumnos no lo consiguen?) y recelos (¿qué está pasando con las “nuevas ideas educativas”?).

En lo que sigue, intentaré desarrollar las ideas contenidas en la cita, deteniéndome en tres aspectos: a) el largo y complejo proceso que debe recorrer el aprendiz, b) los recursos que suele requerir formar personas expertas en otros dominios, lo que nos ayudará a entender el reto cultural, y c) el reto profesional que deben afrontar los profesores.

El reto del alumno

El dominio del lenguaje escrito supone superar, como se acaba de insinuar, 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 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 al respecto el trabajo pionero de Max Coltheart [1978]). Obviamente, San Ambrosio encarna esta conquista.

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 trascienden, las competencias lingüísticas orales (véase al respecto el influyente trabajo de Walter Kintsch [1998]). La labor de Averroes con la obra de Aristóteles refleja este segundo reto.

Para complicar más las cosas, lo uno –“lo mecánico”– y lo otro –lo comunicativo– han de desarrollarse a la vez en un dilatado proceso que se extiende en el tiempo hasta llegar a alcanzar la plena competencia en la lectura tal y como hoy se entiende en Occidente.

Para entender cabalmente lo que supone leer como San Ambrosio, quizás sea oportuno sumergirnos en el desarrollo de una tarea² experimental muy conocida y sencilla, que consiste en nombrar el color con el que están dibujadas las líneas de series de palabras

(2) Por limitaciones de la edición, que no nos permite utilizar colores, ofrecemos en realidad una versión muy simplificada y pobre de la tarea. Esperamos que, no obstante, resulte significativa.

como las que se presentan a renglón seguido (repárese en que lo que se debe nombrar es el color de la línea y no el nombre escrito con ella).

negro blanco blanco negro

Esta tarea apenas despertará, por su trivialidad, el menor interés, pero la situación puede cambiar sustancialmente si introducimos una pequeña variante:

negro blanco blanco negro

Aquí, la consigna es la misma: nombrar el color con el que está pintada cada una de las líneas, mas ahora el lector quizás pueda apreciar un extraño fenómeno. Algo parece empujarle a decir “negro” cuando “sabe” que debería decir “blanco” o a medio farfullar “blanco” en vez de, como sería lo correcto, “negro”. Esta misma interferencia, el denominado efecto Stroop, volverá a surgir ante el tercero y ante el cuarto elemento de la serie, sin que las experiencias anteriores puedan ayudar gran cosa a mitigarla. La explicación es muy simple: somos (“acabamos siendo”, más bien) tan rápidos leyendo los nombres de los colores como identificando esos mismos colores. Mejor aún: el efecto Stroop pone de manifiesto que no nos es posible decidir no leer; de la misma manera que no podemos negarnos a percibir un objeto una vez reparamos en su existencia. Por supuesto, podemos decidir no leer un libro, pero en cuanto una de sus páginas entra en nuestro campo visual, la lectura se adueña de nuestra mirada y la información del texto, de nuestra mente. Esto es lo que encierra la

pericia de San Ambrosio: llegar a poder leer con la misma inmediatez con la que percibimos; una pericia que sin duda le exigió mucho tiempo y experiencia con los textos, tal y como les ocurre a todos los alumnos que han de seguir su senda.

Por supuesto, el alumno ha de empezar ese largo viaje entendiendo el “principio alfabético” y, por tanto, que hay una relación sistemática entre unidades ortográficas (grafemas) y unidades fonológicas (fonemas), y a operar de forma precisa con el sistema de reglas resultante. Estos logros, como es bien sabido, consumen buena parte de la actividad escolar de los primeros cursos, pero constituyen tan sólo el germen de lo que habrá de fructificar muchos años más tarde, cuando esas sencillas habilidades amplifiquen nuestra capacidad para comunicarnos con los demás y con nosotros mismos, tal y como se refleja en la figura del comentador Averroes.

Entre tanto, año tras año, la experiencia con los textos posibilita a los alumnos adquirir nuevas competencias: metacognitivas, estratégicas, retóricas y, cómo no, las que no permiten rebajar las exigencias atencionales que demanda el reconocimiento de las palabras³, que es lo que se ilustra en el efecto Stroop. Todas ellas avanzan juntas y, lo que es más importante, se necesitan mutuamente.

(3) Basta considerar al respecto los baremos de las pruebas psicométricas para constatar que la precisión y la rapidez aumenta curso a curso (TALE; el Prolec de Cuetos y Ramos, 1997).

Sabemos así que al finalizar la Educación Primaria (y por tanto después de seis años de escolarización y de contacto permanente con los textos), la rapidez con la que se leen palabras muy familiares como “banco” y otras menos frecuentes como “nabucodonosor” ejerce una influencia más que apreciable en la comprensión.

Así, en uno de nuestros trabajos tratamos de esclarecer el papel de las habilidades de reconocimiento de palabras (aquellas en que despuntó San Ambrosio) en la comprensión, una vez identificado el peso de otras variables cuyo efecto está muy bien documentado: los conocimientos previos (McKeown y otros [1993], McNamara y otros [1996]), la memoria de trabajo (Yuill y Oakhill, 1991) y un tipo de competencias que denominamos retóricas (Goodman, 2000; Sánchez y otros, 2002) 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.). Y todo ello en alumnos que están concluyendo la Educación Primaria (etapa educativa que en

España comprende de los 6 a los 12 años) y que, por tanto, han estado inmersos durante seis años en el mundo de los textos.

En el estudio participaron 185 alumnos de sexto curso de Educación Primaria: todos los que en el momento de realizar el trabajo estaban cursando este nivel en cinco centros de la ciudad y provincia de Salamanca, excluyendo a los que no pudieron asistir a clase alguno de los días que comprendió el desarrollo de la investigación (cuatro alumnos). En la Tabla I figura la descripción de cada centro y el número de alumnos de cada uno de ellos que integró la muestra. En la tabla puede comprobarse que quedó cubierta gran parte de la variedad de centros existentes, teniendo en cuenta el organismo de adscripción (público o privado), su ubicación (urbanos céntricos, urbanos situados en barrios, urbanos periféricos, rurales) y el nivel socioeconómico de su alumnado (medio-alto, medio, medio-bajo y bajo). Para conseguir esta muestra se realizó una *selección basada en criterios*: una vez definida la tipología que debía incluirse, se fue contactando con los centros que cumplían las

Centro	Tipo de centro Adscripción	Ubicación	Nivel socioeconómico	Número de alumnos participantes
1	Privado	Céntrico	Medio-alto	66
2	Público	Barrio	Medio	51
3	Público	Periférico	Medio-bajo	32
4	Público	Periférico	Medio-bajo	23
5	Público	Rural	Bajo	29
TOTAL				185

Tabla I. Tipos de centro y número de alumnos participantes.

diferentes características hasta completar la muestra.

Para estimar la contribución del reconocimiento de palabras en la comprensión, planteamos un estudio correlacional en el que, además de la variable objeto de revisión, se tomaron medidas de las otras tres variables mencionadas: conocimientos previos, memoria de trabajo y competencia retórica. De este modo, si el reconocimiento de palabras tiene un peso significativo en la comprensión una vez controlado el peso de estas 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 y la misma habilidad para operar con los elementos más sutiles del lenguaje (en esto consiste la competencia retórica), aquel que lea con mayor rapidez y precisión alcanzará una mayor comprensión. Nótese que, de ser así, una habilidad rutinaria y mecánica podría condicionar un proceso comunicativo seis años después de iniciarse el aprendizaje!

Para valorar el impacto de las variables anteriores, se obtuvieron las ecuaciones de regresión que permitirían, conocidos sus valores para un alumno determinado, predecir su nivel de comprensión en dos situaciones diferentes: el desempeño en una prueba estandarizada de amplia utilización (las "Tareas de Evaluación de Procesos Semánticos" de la batería PROLEC-SE de Cuetos y Ramos) y la calidad de un

	Sin reconocimiento de palabras	Con reconocimiento de palabras
Intercepta	3,10 (4,06)**	5,60 (5,12)**
C. previos	1,00 (7,45)**	0,89 (6,48)**
Memoria de T.	1,03 (2,65)**	0,88 (2,32)*
C. retórica	0,47 (3,99)**	0,42 (3,61)**
R. de palabras		-0,03 (-3,11)**
R²	0,43	0,46
F	47,04**	39,42**
Incremento de R²		0,03
F del incremento		10,80**

Tabla II. Ecuación de regresión considerando como variable criterio el nivel alcanzado en una prueba estandarizada de comprensión ($N = 185$). Entre paréntesis se indica la *t* de Student asociada a los coeficientes de la variable. 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	0,01 (0,01 pns)	1,9 (2,06)*
C. previos	0,40 (2,58)*	0,35 (2,33)*
Memoria de T.	0,82 (2,37)*	0,60 (1,78 pns)
C. retórica	0,07 (1,63 pns)	0,05 (1,17 pns)
R. de palabras		-0,02 (-2,80)**
R²	0,29	0,36
F	9,93**	10,10**
Incremento de R²		0,07
F del incremento		7,87**

Tabla III. Ecuación de regresión considerando como variable criterio el nivel de comprensión mostrado en el resumen ($N = 77$). 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 *Z* o *F* es menor o igual al 0,01; un asterisco si es mayor que 0,01 y menor que 0,05.

resumen elaborado tras la lectura de un texto expositivo representativo del nivel educativo de los participantes (véase más adelante). Nótese que estas dos posibilidades de evaluación de la comprensión dan cabida a buen número de los procedimientos empleados, tanto en el ámbito de la intervención psicopedagógica, como en el trabajo habitual en el aula. En la primera situación participó el total de la muestra (N = 185), mientras que, para la segunda, se seleccionó al azar a un subgrupo de 77 alumnos.

Por lo tanto, hemos obtenido dos ecuaciones de regresión distintas. En una de ellas (N = 185) hemos empleado como variable criterio el nivel de comprensión alcanzado en una prueba estandarizada (Tabla II) y, en la otra (N = 77), la calidad de un resumen (Tabla III). En ambos casos se han tomado como variables predictoras: los conocimientos previos, la memoria de trabajo, la competencia retórica y la variable sometida a contraste (reconocimiento de palabras).

Estos resultados nos pueden ayudar a entender que los alumnos necesitan muchos años antes de alcanzar las competencias deseadas. Si lo acabamos de ver respecto de las más simples, ¿qué no ocurrirá en el caso de las más complejas como por ejemplo en la competencia retórica? 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 los 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 período 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.

Los datos aquí recogidos sugieren igualmente que sería ingenuo pensar únicamente en ayudas dirigidas a la naturaleza comunicativa que une al lector con los textos. Hay quien, pensando sin duda en los excesos de la educación tradicional hacia los procesos de bajo nivel, exhorta a subrayar la dimensión comunicativa del lenguaje escrito, como si el mero hecho de suscitar la comunicación garantizara que los alumnos fuesen a desarrollar todos los recursos que ese proceso demanda. Estas ideas son muy atractivas, pero quizás no hagan justicia a la complejidad de la tarea que han de asumir los profesores y desde luego no estarían justificadas plenamente por los datos aquí presentados, que reclaman más bien la necesidad de atender sistemáticamente y, eso sí, desde el principio,

los dos frentes: el que nos lleva a San Ambrosio y el que conduce a Averroes. Repárese en que decimos “atender los dos frentes desde el principio”, pues sería absurdo, volviendo de nuevo a los datos, esperar a que los alumnos sean como San Ambrosio para iniciar el trayecto que lleva a Averroes. 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. El reto es inmenso y los profesores deben ser los primeros en saberlo para poder entender cabalmente las dificultades que ellos mismos experimentarán en su esfuerzo por ayudar.

Por todo ello resulta tan importante que los conocimientos sobre la lectura sirvan antes para tomar conciencia de esa complejidad y de la inevitabilidad de las dificultades que han de afrontarse, que para promover unos cambios que, sin respetar esa complejidad, podrían verse frustrados.

El reto de la cultura

Estos datos no resultarán del todo comprensibles si no encontramos con qué compararlos, lo que es un verdadero problema dado que, como ya hemos sugerido, nunca se ha emprendido una empresa educativa de tal calibre. Pero si no podemos encontrar otro ejemplo en el que se persiga que todos alcancen una competencia *completa* en algún dominio, al menos sí cabe

considerar lo que se precisa para conseguir que *algunos* sean *completamente* expertos en algo, tal y como acontece en nuestros días en el caso de atletas o músicos de primer nivel. Es una fortuna que podamos apelar a un trabajo tan consistente como el de K. A. Ericsson sobre el trayecto que conduce a ser experto. Atendiendo a sus hallazgos, cabe mencionar tres condiciones que parecen críticas y que son muy relevantes para nuestros propósitos como enseguida veremos.

La primera de ellas se recoge en la denominada *regla de los diez años*, que se basa en el hallazgo de que para llegar a ser experto se requiere una experiencia de formación muy prolongada en el tiempo que supera habitualmente los diez años⁴. La regla es relativamente independiente de la edad en la que se inicia la formación, lo que impide interpretarla como un epifenómeno de la maduración física o mental (aunque ésta sea decisiva, especialmente en algunos dominios). En la Figura I se refleja gráficamente cómo suele ser la evolución de la competencia a lo largo del tiempo.

Un segundo hallazgo es que cuanto más exigencia se alcance, menos practicantes cabe encontrar. En la Figura II se hace notar eso mismo al mostrar cómo el número de participantes disminuye en la misma medida en que se eleva el nivel de exigencia. Dicho en otros términos, si se deja

(4) La regla fue establecida por primera vez en el trabajo pionero de Simon y Chase (citado en Ericsson y Lehmann, 1996) sobre jugadores de ajedrez de nivel internacional.

la formación en una competencia al criterio de los propios interesados, cabe encontrar esa misma curva descendente, lo que de rebote nos obliga a considerar el papel de la escolarización en nuestra sociedad.

La tercera condición es que los aprendices experimenten lo que Ericsson denomina

Figura I

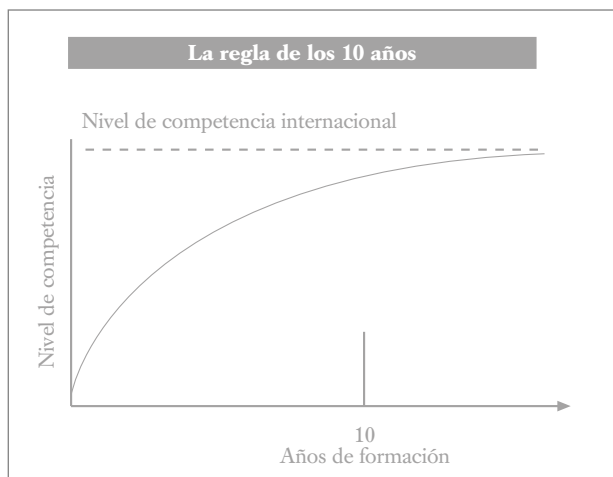
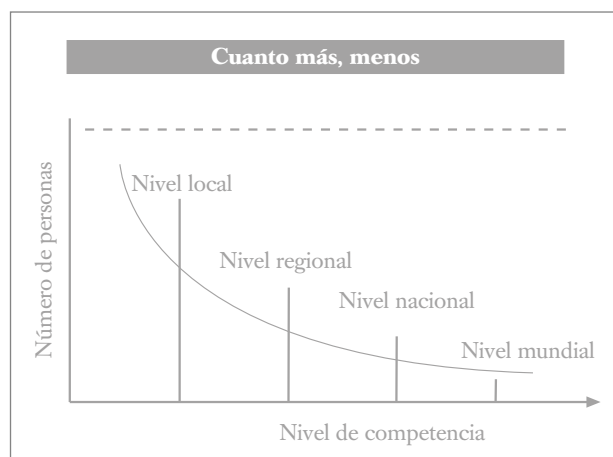


Figura II



una *práctica deliberada*, que en esencia contiene dos condiciones generales:

- el aprendiz debe plantearse la tarea con la idea en mente de mejorar su nivel de ejecución (lo que requiere construir una meta clara que suponga un reto accesible),
- el aprendiz debe comprometerse con la tarea de tal manera que busque alcanzar *la mejor ejecución posible*.

Por ello, conviene señalar que los ejercicios realizados de manera rutinaria, mecánica o a ciegas no constituyen una práctica deliberada. De igual modo, deben excluirse las actividades dirigidas a la diversión o a la exhibición de la competencia. La práctica deliberada requiere, pues, determinación, energía, supervisión y atención sostenida. El interés del trabajo de Ericsson es haber demostrado que este tipo de actividad formativa es una condición omnipresente en las trayectorias de los expertos en las más diversas áreas. Obviamente, y volviendo de nuevo a las dos condiciones de la práctica deliberada, ni es fácil encontrar un reto accesible y claro, especialmente cuando se trata de una experiencia prolongada de la misma actividad, ni es tampoco despreciable el esfuerzo que conlleva poner en juego lo mejor de uno mismo.

En definitiva, llegar a dominar una competencia compleja requiere habitualmente *mucho tiempo, apoyo cognitivo y emocional*, y un *compromiso sostenido con la tarea*.

Es ahora el momento de retornar al reto educativo de universalizar una competencia tan compleja como la del lenguaje escrito, y aquí cabe detenernos en estos tres puntos:

En primer lugar, que hemos de proporcionar diez o más años de éxito a todos. Es ahí donde podemos valorar con claridad la envergadura del reto asumido respecto de la lectura. Conviene subrayar en este punto de la argumentación una complicación adicional: que el lenguaje escrito no sólo es un instrumento para participar en las tareas escolares, sino un resultado de esas mismas experiencias. Es importante insistir en que de esta doble relación entre “éxito en la lectura” y “éxito en el currículo” sólo se suele contemplar la primera parte, esto es, que el lenguaje escrito es un instrumento para aprender otros (la mayor parte, en realidad) contenidos académicos, y que, por ello, debemos subrayar la segunda faceta de esta compleja relación, esto es, que es la necesidad de aprender “esos otros contenidos” lo que obliga a ampliar la competencia en el lenguaje escrito. En otras palabras, la lectura determina el éxito curricular, pero lo contrario es igualmente cierto: el éxito curricular es decisivo para el aprendizaje del lenguaje escrito. Esto quiere decir en último término que necesitamos proporcionar diez años de éxito escolar y no sólo de éxito con la lectura.

Una segunda consecuencia que cabe derivar de este examen por los trayectos seguidos por quienes acaban siendo expertos

es que el apoyo social y emocional es muy personalizado e intenso; algo que no es fácil de trasladar a la enseñanza formal. Una parte de ese apoyo proviene además del hecho mismo de verse con un nivel de competencia superior a los demás, lo que resultará inviable cuando se universalice el dominio de una determinada competencia.

Finalmente, no puede pasar desapercibida la existencia de diferencias individuales que quedan canalizadas cuando es el interesado quien decide proseguir o no el proceso de aprendizaje, lo que de nuevo ya no es posible en un proyecto universalizador.

La cuestión no es, sobra decirlo, renunciar a universalizar el dominio del lenguaje escrito, sino tomar nota de la extraordinaria novedad de semejante empresa. Y de aquí se desprende una consecuencia de cierta importancia: habrá que descartar la posibilidad de que el camino a seguir pueda determinarse de antemano. Contamos, sí, con un proyecto cultural y político irrenunciable, pero no con todos los elementos necesarios para desarrollarlo. Esos elementos deben ser elaborados en un esfuerzo sostenido en el tiempo y para ello parece imprescindible partir en cada momento de ese hipotético trayecto de lo que ya se hace. Lo que nos lleva a un nuevo problema: hay un inquietante desequilibrio entre conocimientos prescriptivos y descriptivos.

¿Cuántas **propuestas** de trabajo podemos encontrar en la bibliografía al uso en las que se intenta ordenar la vida del aula apelando a

ciertos principios, argumentos o valores? Probablemente haya acuerdo en que el mundo impreso está lleno de propuestas de este tipo. Admitido este punto, cabe adentrarnos en la respuesta a estas otras dos cuestiones:

¿Cuántos trabajos *describen* lo que realmente “hacen” los profesores al respecto? Y decimos describir, no juzgar; esto es, decimos exponer de una manera que haga inteligible y comprensible lo que realmente ocurre entre unos alumnos, un texto y un profesor en un aula (especialmente, las posibles limitaciones). Conviene en este punto realizar otra aclaración: que *describir* no es lo mismo que *ilustrar* con algunas prácticas especialmente elegidas el desarrollo de esos principios, valores y argumentos, sino recoger, como lo haría un naturalista, lo que acontece entre profesores “normales” que trabajan con alumnos “normales” y sobre textos igualmente “normales”. La respuesta a esta pregunta es que no podremos encontrar muchos trabajos de este tipo. Naturalmente, el problema es que es difícil cambiar aquello que no se conoce ni se comprende bien. ¿No decimos los académicos que los profesores deben partir de lo que realmente piensan y hacen sus alumnos? ¿Entonces...?

Finalmente, quisiéramos plantear esta última cuestión: ¿cuántos trabajos *describen* las dificultades (que habrá que pensar han de ser inevitables) que experimentan los profesores cuando intentan dar un paso adelante en los cambios que se suscitan de

una u otra manera? De nuevo, entiendo que tales trabajos brillan por su ausencia.

Para mayor claridad, lo que estamos sugiriendo es que hay un amplísimo número de trabajos en los que se prescribe, por ejemplo, que los profesores **deben ser** prácticos reflexivos o **deben** enseñar estrategias o **deben** proponer experiencias de aprendizaje llenas de significado y sentido, pero escasean los que describen lo que profesores “normales” realmente llevan a cabo respecto de estas metas y brillan por su ausencia los que aclaran las dificultades de quienes intentan dar un paso para ser más reflexivos, estratégicos o significativos. ¿O es que alguien piensa que esas dificultades no existen? Y si admitimos que existen, ¿cómo es posible que no sean objeto de estudio?

El reto del profesor

Apelando a estas ideas, hemos argumentado recientemente (Sánchez, 2001) que la investigación educativa debe reunir e integrar estos cuatro tipos de conocimientos para poder contribuir significativamente al cambio: encontrar argumentos (1) y evidencias (2) que justifiquen una innovación. Además, describir (3), volviéndolas inteligibles, las prácticas que habitualmente se llevan a cabo. Finalmente, describir (4), también, las dificultades que experimentan los profesores que quieren cambiar cuando dan los primeros pasos. Reunidos estos conocimientos, será posible buscar conjuntamente (unos y otros) modos de

resolver las dificultades identificadas. Hemos llevado a término estas ideas en dos ámbitos diferentes: el del asesoramiento (Sánchez, 2000) y el de la enseñanza de estrategias de comprensión (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999). Y en los dos casos hemos identificado la existencia de importantes obstáculos que impiden consolidar los cambios, esos cambios que, por lo que se ve, no nos cuesta mucho trabajo proponer... a los demás.

De manera más concreta, hemos analizado 13 interacciones (Sánchez, Rosales, Suárez y García, 1999) en las que un profesor y un grupo de alumnos acometen la lectura de un texto. De esos análisis se desprende que lo que denominamos el **texto público** (esto es, el conjunto de comentarios que surgen de lo leído) tiende a resultar fragmentario y que la **participación** de los alumnos puede ser calificada como de bajo nivel. Dicho en otras palabras, aunque es verdad que la lectura transcurre como una actividad conjunta en la que los profesores apoyan el proceso de lectura e interpretación, las ayudas prestadas no siempre dirigen la mente de los alumnos a lo que es central en los textos que se consideran. Pueden, sí, tener éxito en las tareas o preguntas que se les hacen, pero incluso quien las resolviera correctamente podría no comprender el texto objeto de atención.

Poco cuesta “juzgar” estas prácticas y subrayar lo alejadas que están de nuestros ideales educativos. Y es aquí donde empieza a concretarse el problema que motiva este tercer apartado, pues el contraste entre lo que

se hace y lo que se debería hacer resulta poco menos que insoportable:

¿Cómo puede perderse el tiempo en preguntas de tan escaso valor?

¿Cómo tienen tan escaso papel los alumnos?

¿Cómo es posible que se separe la lectura y la comprensión?

¡Es tan evidente! Y, sin embargo, la cuestión es que según lo expuesto debemos “comprender”, lo cual es muy difícil, eso que nos resulta tan fácil “juzgar”. Debemos, pues, reiterar que antes de suscitar cambios hacia un determinado ideal (prescripción) es necesario comprender aquello que queremos cambiar (descripción). Así que las preguntas que proponemos son otras muy distintas a las anteriores:

¿Qué es lo que lleva a los profesores a hacer esas preguntas?

¿Qué les lleva a dar tan escaso papel a sus alumnos a la hora de encontrar una respuesta?

¿Por qué tienden a separar la lectura de los textos de la comprensión?

Naturalmente, para encontrar una respuesta a estas tres últimas cuestiones podemos formulárselas directamente a los profesores, pero muy probablemente sus respuestas no serán muy detalladas (ellos mismos pueden no ser enteramente conscientes de sus decisiones). Por esa razón, hemos seguido otro camino: analizar

deliberadamente las dificultades de quienes intentan cambiar en la dirección comentada. La idea es muy simple: es más fácil acceder al sentido implícito de las acciones cuando esas acciones son objeto de cambio, todo lo cual nos lleva al segundo paso enunciado.

Con esta idea en mente, hemos llevado a cabo un análisis pormenorizado de seis experiencias de formación con grupos de profesores de otros tantos centros. En todas estas experiencias se seguía el mismo planteamiento: se partía de un análisis en vídeo de las interacciones de profesores y alumnos (y/o de una transcripción de esas interacciones), se discutía la manera de introducir cambios hacia un texto público coherente y un alto nivel de participación del alumno, se volvía a grabar a los profesores y se repetía el análisis y la búsqueda de alternativas para resolver lo que se considerara mejorable en el nuevo análisis. Las evidencias que siguen provienen de tres de esas seis experiencias de formación, en las que contamos con al menos un observador participante y con grabaciones en audio de la mayor parte de las sesiones que fueron posteriormente transcritas y analizadas. A partir de este material, se identificaron los desencuentros o *situaciones* que resultaron *problemáticas*, esto es, situaciones en las que se apreciaron dificultades para trabajar juntos, bien fuera al analizar los textos, bien al comentar las interacciones o al diseñar las propuestas de cambio que se veían apropiadas. Una vez identificadas, se procedió a definir las y tipificarlas, extrayendo lo que tenían en común.

La primera dificultad identificada fue la siguiente. En nuestro planteamiento prescriptivo (texto público coherente con alta participación del alumno), el texto, esto es, cada texto, tiene una entidad propia. Dicho en otras palabras: reclama un proyecto propio sin el cual no podría generarse un texto público coherente en el que los alumnos tengan una voz potente. Esta visión choca con el modo como son tratados los textos en el aula. Así, por ejemplo, cuando planteábamos a los profesores esta pregunta: ¿para qué merece la pena leer este texto?, encontrábamos frecuentemente respuestas que nos resultaban demasiado generales o incluso alejadas del contenido del texto que estábamos sometiendo a consideración. En otras palabras, en el aula el sentido que pueda tener un determinado texto está alimentado por el conjunto de actividades que lo rodean y sobre las cuales no hay un control tan concienzudo como el que requiere la mayor parte de las propuestas educativas. Por supuesto, la cuestión es que operando con un objetivo muy amplio es posible ser flexible y asistemático; algo que permite un buen ajuste al clima que se respire en cada momento: si el texto resulta pesado, se puede abandonar; si algo no se entiende o el texto no lo explica bien, se puede completar con una aclaración oral...

Obviamente, ese modo de proceder puede resultar a los ojos de quien adopte la visión “experta” o prescriptiva un tanto deslavazado y descomprometido, pero si queremos ayudar a cambiar debemos considerar las ventajas del modo de proceder espontáneo. Por tanto, la

cuestión ahora no es valorar si es mejor partir de un microproyecto muy preciso para un texto (con el orden que esto proporciona) o desde un objetivo amplio que sólo tangencialmente se ve reflejado en el texto concreto que tenemos entre manos (con la flexibilidad que de ello se desprende), sino tomar nota de que hay una cierta incompatibilidad entre lo que se hace y lo que se propone hacer. Una incompatibilidad que sin duda puede resolverse buscando un equilibrio entre ambas posiciones, pero este deseado equilibrio pasa, y eso querríamos resaltarlo, por reconocer en la acción de los profesores unos valores que pueden pasar desapercibidos en una primera lectura. De ello se desprende además otra consecuencia: operar únicamente con la dimensión prescriptiva puede llevarnos a proponer cambios que no puedan conectarse en el modo de actuar de los profesores y que, por tanto, pueden ser efímeros.

Una segunda dificultad, que en cierta medida concreta aún más la anterior, nace del siguiente hecho: la comprensión es un proceso efímero y opaco, y por ello poco favorable a que se intervenga durante su transcurso. Las voces de los profesores son muy elocuentes al respecto: “¿No perjudicaremos la comprensión si interrumpimos la lectura?” “¿Dónde o cuándo intervenir si no sabemos lo que están haciendo o pensando los alumnos mientras leen?”. Quizás, por ello, los profesores tienden a separar la lectura del texto y la comprensión (relegada a las tareas

de evaluación mediante las que se aprecia si se ha entendido o no). Y quizás también por esta razón operan en los aspectos más visibles (la lectura y significado de las palabras) y no en los invisibles, que son también relevantes y que no pueden ser objeto de un escrutinio inmediato (las relaciones entre las ideas). De igual manera, quizás resulte más comprensible otra de las características ya mencionadas en el modo habitual de plantearse la lectura en el aula: tras una primera lectura completa del texto, los profesores inician una serie de preguntas en las que es difícil apreciar un plan o hilo conductor, pues más bien parece que cada pregunta depende de la respuesta dada a la anterior. Dicho en otras palabras: se hacen preguntas sobre el texto, sí, pero no se exploran sistemáticamente sus contenidos o relaciones.

En definitiva, el texto se usa de forma inmediata y, como se desprende de nuestra argumentación, parece necesario operar de forma mediatizada desde lo que hemos denominado una **conciencia del texto**.

Es importante destacar que no estamos diciendo que haya una única conciencia para cada texto a la que todos los profesores deben llegar inevitablemente. Al contrario, entendemos que caben muchas conciencias diferentes para un texto concreto. Lo decisivo a nuestro juicio es que se formule deliberadamente alguna y no si es más o menos explícita, o más o menos cerrada.

¿Cuál es entonces la dificultad? La respuesta es muy simple: las propuestas de

intervención en la comprensión asumen un punto de vista mucho más analítico sobre los textos del que tienen los profesores. Y como ocurría en el caso anterior, no se trata tanto de comparar esas dos miradas como de hacer ver su existencia. Nuestro trabajo con los profesores nos ha llevado a prestar una gran atención a esta cuestión y a apreciar las dificultades, a veces llamativas, que encontramos en ellos cuando les pedimos asumir nuestro punto de vista: precisar qué es exactamente lo que persiguen con la lectura de los textos que ellos mismos eligen trabajar en el aula. Esta dificultad puede parecer que tiene fácil arreglo, pero es importante señalar que si se toma conciencia del texto, es inevitable tener que hacerlo de la unidad didáctica (lo que nos remite al problema anterior). Ahora bien, ¿cuánta conciencia es posible y/o necesaria? En realidad, eso es justo lo que no sabemos del todo y necesitamos estudiar con los propios profesores.

La tercera dificultad tiene que ver con el énfasis que ponemos en nuestro planteamiento en el modo de operar con los textos (las estrategias empleadas) y no tanto en lo que se extrae de ellos (el contenido), mientras que los profesores están más bien interesados en esto último. El modo como se encara un (posible) error de interpretación del alumno pone de manifiesto estas dos actitudes. Nosotros, como respuesta a un error de interpretación, propondríamos un “retorno al texto” y buscar allí (en el texto o en el modo como se ha leído) el origen de tal error; los profesores con los que hemos

colaborado tienden más bien a clarificar oralmente lo que no se ha comprendido. Como consecuencia, los alumnos pueden llegar a entender a su profesor, pero su competencia con los textos quizás no se vea ampliada tras esta experiencia.

Aún me divierte recordar cómo, incluso cuando se había planificado con un grupo de profesores con los que trabajábamos un modo muy detallado de actuar ante un texto concreto, llegado el momento de examinar las grabaciones de lo que realmente había acontecido, observábamos atónitos cómo ese mismo profesor que había colaborado en desarrollar un determinado microproyecto para un determinado texto abandonaba ese plan ante la primera dificultad de los alumnos con alguno de los conceptos desarrollados en el texto y se adentraba en un tipo de actividades en las que el texto, ese texto que tanto habíamos trabajado, quedaba sepultado bajo toneladas de ejemplos, explicaciones, etc., de las que ese mismo profesor se sentía, legítimamente, orgulloso. Resumiendo, los profesores están sumamente sensibilizados hacia los conceptos o contenidos de los que se sienten responsables, mientras que los expertos en la comprensión están interesados en incrementar la competencia de los alumnos para operar con los textos. Por supuesto, ambas preocupaciones son igualmente legítimas y, por ello, la intervención que proponemos consiste en encontrar junto con los profesores “nuevos modos” (no previsibles desde el saber externo) de dar satisfacción a ambas preocupaciones.

Conclusiones

Las tres reflexiones tienen en común la sugerencia de que diferentes aspectos de la alfabetización tienden a ser minimizados. En primer lugar, se minimiza el reto cultural que supone alcanzar la plena alfabetización para toda la población. En segundo lugar, se minimiza el reto didáctico de conseguirla en cada individuo concreto. En tercer lugar, se minimiza también la tarea de los profesores al intentar introducir los cambios que se proponen desde distintas orientaciones y puntos de vista.

Si cabe alguna conclusión para centrar estas reflexiones, sugerimos las siguientes:

- a) La universalización de la plena alfabetización (tal y como aquí ha sido definida) es un proyecto cultural y político irrenunciable, pero inédito: nunca antes ninguna sociedad se ha planteado semejante empeño en ningún otro dominio. Estamos pues realizando un experimento cultural extraordinario.
- b) Dada la novedad y magnitud del empeño, debemos ser cautos a la hora de interpretar las evidentes muestras de que NO lo estamos consiguiendo; más claramente, podemos llegar a pensar que estamos creando una generación de analfabetos justo en el momento en el que contamos con más personas plenamente alfabetizadas que en ningún otro momento de la historia de la humanidad. ¡Alguna responsabilidad tendremos al respecto!
- c) Necesitamos tiempo para desarrollar los recursos necesarios para enfrentarnos a este ambicioso objetivo; dicho en otros términos: tenemos, como ya se ha indicado, un proyecto cultural y político irrenunciable, pero no TODOS los recursos necesarios para afrontarlo.
- d) Para avanzar de forma realista en esta dirección es necesario un mayor diálogo entre las distintas orientaciones que muy probablemente conduzca al reconocimiento de que el dominio del lenguaje escrito encierra tensiones que no son fácilmente canalizables. Un diálogo que debe ser propiciado por los medios de comunicación académica y profesional, evitando un compromiso prematuro con una determinada opción. Se sobreentiende que los profesores deben ser avisados de la complejidad de su tarea, antes de ser alentados a apostar por una u otra metodología, y que es responsabilidad de los medios suscitar esa conciencia de la complejidad. Para mayor claridad, lo que se desprende de cuanto hemos expuesto es que quizás no tenga sentido buscar una respuesta a **todo** el problema y debemos conformarnos con algo más sensato y, en realidad, exigente: mantener un ritmo **sostenido** de cambio.
- e) Finalmente, para propiciar ese cambio sostenible es necesario empezar a exigir a la investigación educativa un mayor equilibrio entre la dimensión prescriptiva (que es también irrenunciable) y la descriptiva. Creemos que es así como se pueden asentar las innovaciones. De hecho, sugeriríamos como indicador de la madurez de una propuesta el que se haga

explícito en ella las dificultades que contiene su posible desarrollo.

Así pues, y en conclusión, todos (profesores, académicos, alumnos) necesitamos cambiar o aprender, y todos necesitamos tiempo, quizás mucho tiempo, para poder hacerlo. De momento, sugeriría que tanto los profesores como los académicos nos sintiéramos más bien orgullosos de participar en esta fascinante empresa y no acobardados por la difusa sensación de que “las cosas no se están haciendo *bien*”. Si estas páginas tienen algún valor, es el de haber argumentado que es imposible “hacer las cosas *bien*” y que, justamente por eso, lo único a lo que cabe aspirar es a intentar hacerlas *mejor*, simplemente, cada vez mejor.

Bibliografía

- BELINCHÓN, M., IGOA, J. M. Y RIVIÈRE, A. (1998). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Trotta.
- COLTHEART, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. Londres: Academic Press.
- 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.
- 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.
- ERICSSON, K. A. Y LEHMANN, A. C. (1996). “Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptation on task constraints”, en *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- FLOWER, L. (1995). *Collaborative planning and community literacy: a window on the logic of learners*. En L. Schaublke y R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: new environments for education*. Mahwah, New Jersey.
- GOETZ, J. P. Y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. “Knowledge on learning from text”, en *Journal of Educational Psychology*, 74, 771-777.
- MANGUEL, A. (2001). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- MCKEOWN, M. G., BECK, I. L., SINATRA, G. M. Y LOXTERMAN, J. A. (1992). “The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension”, en *Reading Research Quarterly*, 27, 78-93.
- 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”, en *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- MURRAY, J. (1995). *Logical Connectives and Local Coherence*. En R. Lorch y E. O’Brien (Eds.), *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. Y SUÁREZ, S. (1999). “Interacción profesor y alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer”, en *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89-61.
- SÁNCHEZ, E. (2001). “Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa”, en *Cultura y Educación*, 13, 249-2.
- SÁNCHEZ, E. (2001). “Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa”, en *Cultura y Educación*, 13(3), 249-266.
- SÁNCHEZ, E. (2003). “¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?”, en *Textos*, 33, 62-77.

SÁNCHEZ, E. (2000). "El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para el asesoramiento", en *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.

SÁNCHEZ, E., GONZÁLEZ, A. J. Y GARCÍA, R. (2002). "Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión", en *Psicothema*, 14(1), 77-85.

SÁNCHEZ, E. (1996). "El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado", en *Cultura y Educación*, 1, 39-54.

STANOVICH, K. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", en *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

STANOVICH, K. (1993). "Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence", en *Advances in child development and Behaviour* (vol, 24), 133-180.

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

PISA, una apuesta para mejorar

Santiago Arellano

Director del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)

PISA, una apuesta para mejorar

No creo que nadie dude de que el año 2001 se convirtió en un hito en la historia de la educación española. La publicación de los resultados de la evaluación del Proyecto PISA puso en alerta, y yo diría que hasta en contienda, a la sociedad educativa española. Los resultados eran indiscutibles. Eran los que eran. Pero habían confirmado evaluaciones como las que dirigió y sacó adelante magistralmente D. José Luis García Garrido¹. El nivel cuantificado de lectura en comparación con el resto de las naciones de la OCDE era el siguiente:

NIVEL	OCDE	ESPAÑA
5	10%	4%
4	22%	21%
3	29%	33%
2	22%	26%
1	12%	12%
Por debajo del nivel 1	6%	4%

España ocupaba en habilidad lectora el número 17 como opción optimista; porque podía encontrarse también, con menos optimismo, en el número 21. No podía consolarnos la posición del resto de los países mediterráneos. Los 493 puntos nos situaban por debajo de la puntuación media. Como cabía esperar, apareció en el escenario político la descalificación y la exaltación de los sistemas educativos. Y por ecléctico que les pueda parecer mi juicio, unos y otros tenían razón. El 21, 33 y 26% dejaban a las claras que España había conseguido una educación generalizada homogénea y en ese



sentido bastante igualitaria. Pero no menos cierto es que se estaban desaprovechando los alumnos mejor dotados. Como se afirma en el informe “Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años-Resultados en España del estudio PISA 2000”, “los resultados obtenidos en España están lejos de alcanzar un alto grado de excelencia –sin suponer por ello un pronunciado fracaso– pero son muy aceptables en cuanto a equidad, especialmente en lectura”.

Ese 4% de alumnos brillantes en comparación, siquiera, con la media de la OCDE, un 10%, era una llamada de atención a las conciencias de los educadores y de la sociedad en general. Por ello, en el mismo informe, en la pág. 21, se nos advierte: “Desde el punto de vista de la excelencia puede afirmarse que los resultados en las dos primeras materias –lengua y ciencias– no suponen un fracaso, pero sí son mediocres”.

(1) INCE: “Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria”, 1997. 2. “Los resultados escolares”. Madrid, MEC, 1998.

Más duro es el informe con los resultados en matemáticas.

Con datos y sin datos, los responsables de la educación éramos conscientes, y os diría que oíamos un clamor, de que los alumnos mejor dotados se estaban aburriendo en nuestras clases, y más aún, que por ello con cierta frecuencia eran los causantes de la indisciplina en las aulas.

Es evidente para todos nosotros que: “La lectura es un prerrequisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales. El interés, la actitud y la capacidad de los individuos para acceder adecuadamente, administrar, integrar, evaluar y reflexionar sobre la información escrita son centrales para la participación plena de los individuos en la vida moderna”.

Y que en consecuencia no estamos hablando de que algunos alumnos ignoran la denominación de los huesecillos que configuran el prodigio de una mano. Estamos hablando de que un número importante de alumnos españoles o no entiende lo que lee o no sabe extraer de la lectura las deducciones que dan vigor y entidad a una persona con la cabeza bien amueblada. Estamos hablando de un número preocupante de alumnos que ni saben ni pueden estudiar porque no dominan las habilidades lectoras.

Recientemente, en el número 393 del CAMPUS del martes 20 de abril de 2004² de *El Mundo*, se decía que según una encuesta realizada por la Federación de Gremios de

(2) Diario *El Mundo* del martes 20 de abril de 2004.

Editores de España existe “un 3% de alumnos universitarios que reconoce no haber leído una sola línea de un libro, diario generalista, prensa deportiva o revista el pasado año”. Algo que me hizo sospechar que, si es cierto, también en España la educación huele a podrido y no sólo en Polonia.

Dejando a un lado dimes y diretes, al menos quedará como documento para la historia que una Ley Orgánica aprobada por mayoría reglamentaria haya recogido en la exposición de motivos la llamada a corregir los resultados del año 2000, aunque no se cite a PISA sino indirectamente.

Objetivos y tareas urgentes

Se dice en el último párrafo de la página 12 de la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), continuado en el primero de la página 13: “Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias, fundamentales en una realidad social y económica en la que la dimensión científico-tecnológica del conocimiento es primordial. Asimismo, presentan graves deficiencias de expresión oral y escrita que están relacionadas con la falta de hábito de lectura, que ha de ser potenciado con un mejor uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares”.

Evaluaciones nacionales de lengua

Independientemente de las evaluaciones de carácter diagnóstico realizadas por distintos

estamentos, Comunidades Autónomas, centros de enseñanza y, sobre todo, por el profesorado en sus aulas, con la finalidad de detectar deficiencias en el aprendizaje, no se ha realizado en el ámbito español ninguna evaluación con posterioridad a los resultados de PISA 2000 en el nivel de Secundaria, y la realizada en Primaria en el 2003 se encuentra en la fase de elaboración del informe y en consecuencia pendiente de publicación. También debo advertir que no resulta fácil, si no imposible, establecer una comparación entre los estudios realizados con anterioridad y los resultados de PISA aunque las conclusiones generales sean coincidentes.

Desde la puesta en marcha de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la evaluación del sistema educativo a partir del rendimiento de los alumnos ha sido competencia del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), por lo que este instituto, en su plan de actuación, ha venido estableciendo para esta evaluación una periodicidad cuatrienal y unos niveles que coinciden con los cursos finales de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para los que el currículo marca con claridad los logros que los alumnos han de alcanzar. Ante las perspectivas abiertas sobre las evaluaciones generales de diagnóstico previstas en la LOCE, se acordó en el Consejo Rector del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) posponer las evaluaciones previstas para el trienio 2003-2006 para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y centrar el esfuerzo en la

elaboración de los modelos posibles que deberían ponerse en práctica en el 2006, aunque estaba pendiente el desarrollo normativo.

Tanto el material como la experiencia de las evaluaciones anteriores han sido tenidos en cuenta para elaborar unos nuevos documentos que han intentado definir y concretar lo que en la LOCE se denominan “competencias básicas curriculares” como punto de partida para tener al menos delimitado el contenido de las futuras pruebas. Cada competencia curricular se trabajaba en tres niveles de exigencia. No es difícil calibrar lo arduo del empeño. Estoy convencido de que, si el trabajo se divulga, ha de convertirse en un hito, en el punto de partida de futuras investigaciones y de vehementes polémicas.

Las competencias básicas han sido elaboradas por grupos de profesores especialistas en las distintas áreas objeto de evaluación, que además imparten clase en los niveles evaluados. Las preguntas son en su mayoría cerradas, combinadas con otras que son semicerradas y abiertas.

Como saben perfectamente, el INCE ha realizado tres evaluaciones de la Educación Primaria (1995, 1999 y 2003), mientras que en Educación Secundaria se realizó una primera evaluación en el año 1997 y una segunda en 2000.

La evaluación de Lengua castellana y literatura no abarcó todo el currículo, sino que se centró fundamentalmente en la comprensión oral y escrita, y en la expresión escrita de los alumnos de Educación Primaria

y Secundaria, aunque en esta última se tuvieron en cuenta otros ámbitos, como se verá más adelante.

Las pruebas que se elaboran para este tipo de evaluaciones suelen tener cuatro o cinco modelos diferentes de unas 45 preguntas cada uno, con lo que se logra un número lo suficientemente amplio (en torno a 150) que permite obtener datos fiables. De las 45 preguntas, un grupo de entre 18 y 20 son comunes a todos los modelos y son las mismas que formaron parte de evaluaciones anteriores. Ello permite comparar el rendimiento alcanzado por los alumnos en distintos momentos.

Resultados globales

Los resultados globales obtenidos en las evaluaciones realizadas en 1999 y 2000, expresados en porcentajes de aciertos, fueron los siguientes:

Educación Primaria	Educación Secundaria
Porcentaje global de aciertos 1999	Porcentaje global de aciertos 2000
65%	64%

Para las comparaciones entre estas evaluaciones y las anteriores se ha utilizado una escala de media 250 y desviación típica 50, y éstos fueron los resultados obtenidos en Educación Primaria:

Educación Primaria	
Evaluación de 1995	Evaluación de 1999
228	250

Los resultados de las dos evaluaciones de la Educación Secundaria no permiten una comparación tan directa, ya que hubo diferencias en el planteamiento de ambas evaluaciones. La primera fue el distinto ámbito poblacional, integrado en el año 2000 por los alumnos que habían cursado la Educación Secundaria Obligatoria desde el primer curso; mientras que en la evaluación de 1997, los alumnos pertenecían a cuatro planes de estudio diferentes: implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias y Bachillerato, lo que supuso la segunda diferencia: una referencia curricular distinta. La tercera diferencia fue de ámbito geográfico, ya que en una y otra evaluación no participaron el mismo número de Comunidades Autónomas.

Teniendo en cuenta estas salvedades, los resultados de la comparación entre las dos evaluaciones, en una escala de media 250 y desviación típica 50, fueron los siguientes:

Educación Secundaria				
Evaluación de 1997				Evaluación de 2000
Alumnos de Bachillerato	Alumnos de ESO	Alumnos de REM	Alumnos de FP	Alumnos de ESO
277	248	206*	200	250

* Este dato no es significativo porque el número de alumnos de la muestra que cursaban estas enseñanzas era muy pequeño.

Resultados en comprensión

Las evaluaciones realizadas se centran en el producto de la lectura y no en el proceso lector; por tanto, en el ámbito de la comprensión, lo que se evalúa es lo que el alumno ha comprendido y no cómo ha llegado a esa comprensión o cómo desarrolla su pensamiento para comprender.

Las pruebas que se han elaborado se basan en los distintos niveles de comprensión analizados por diferentes estudiosos del tema. Así, en las evaluaciones tanto de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria, se han fijado los siguientes niveles:

El primer nivel es el de la comprensión literal. En él el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. El segundo nivel se corresponde con la reorganización de la información, esto es, una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. El tercer nivel implica que el lector una al texto su experiencia personal y elabore conjeturas e hipótesis (nivel de la comprensión inferencial). El cuarto nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector. En el quinto nivel está el impacto psicológico y estético del texto en el lector (nivel de la apreciación lectora).

En la Educación Secundaria se prescindió de la evaluación de la lectura crítica por su dificultad para evaluarla con el tipo de pruebas utilizadas. Los datos obtenidos en porcentajes de aciertos fueron:

	Comprensión literal	Reorganización de la información	Comprensión inferencial	Lectura crítica	Apreciación lectora
Primaria	69%	66%	66%	58%	61%
Secundaria	70%	65%	69%	---	68%

Además de los niveles de comprensión, se han tenido en cuenta los distintos tipos de texto a los que el lector puede enfrentarse. Así, se formularon preguntas sobre textos literarios, informativos (que en Educación Secundaria se dividieron en utilitarios e informativos propiamente dichos) y verbo-icónicos. Los datos obtenidos en porcentajes de aciertos fueron:

	Comprensión de textos utilitarios	Comprensión de textos informativos	Comprensión de textos literarios	Comprensión de textos verbo-icónicos
Primaria	---	71%	52%	73%
Secundaria	79%	56%	70%	65%

En el ámbito de la expresión escrita, los alumnos de Educación Primaria obtuvieron en la evaluación de 1999 una puntuación global de un 68% en porcentaje medio de aciertos, mientras que los porcentajes de aciertos en cada uno de los aspectos analizados fueron los siguientes:

Año	Utilización de sílabas	Utilización de palabras	Utilización de frases	Utilización de textos
1999	58%	69%	67%	75%

En Educación Secundaria, los aspectos que se evaluaron fueron la adecuación, coherencia, cohesión y corrección. La puntuación global fue de un 58% en porcentaje medio de aciertos y el porcentaje de aciertos en cada aspecto evaluado fue el siguiente:

Año	Adecuación	Coherencia	Cohesión	Corrección
2000	66%	40%	76%	53%

La evaluación de la lengua como objeto de conocimiento, que sólo fue realizada en Educación Secundaria, se centró en cinco aspectos gramaticales. El porcentaje medio de aciertos obtenido fue de un 59% y el logrado en cada uno de los aspectos evaluados fue el siguiente:

Año	Tipos de oraciones	Relaciones morfosintácticas	Clases de palabras	Vocabulario	Tipología textual
2000	45%	60%	61%	60%	79%

Por último, se evaluaron los conocimientos que los alumnos de Educación Secundaria tenían sobre aspectos literarios tales como períodos, autores y obras; recursos literarios; métrica; y géneros literarios y estructuras textuales. El porcentaje medio de aciertos fue del 60% y el logrado en cada uno de los aspectos evaluados fue el siguiente:

Año	Períodos, autores y obras	Recursos literarios	Métrica	Géneros literarios y estructuras textuales
2000	71%	55%	52%	66%

A modo de conclusiones se podría afirmar que:

- La puntuación media obtenida por los alumnos de Educación Primaria en la evaluación de 1999 es más alta que la obtenida en 1995.
- La puntuación media que obtuvieron los alumnos de Bachillerato en la evaluación de 1997 es más alta que la lograda por los

alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la del año 2000; sin embargo, ésta es a su vez más alta que la que lograron los alumnos del resto de los planes educativos en la evaluación del año 1997.

- El nivel de comprensión más alto logrado por los alumnos tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria corresponde a la comprensión literal.
- En expresión escrita, los alumnos de Educación Primaria obtienen mejores resultados trabajando el texto de forma global que analizando los elementos que lo constituyen (frases, palabras o sílabas), y los alumnos de Educación Secundaria elaboran textos más cohesionados que coherentes.
- En el ámbito de la lengua como objeto de conocimiento, el apartado en el que los alumnos han obtenido mejores resultados es en el de tipología textual.
- En el ámbito de la literatura, es en el conocimiento de períodos literarios, autores y obras en el que los alumnos han logrado un porcentaje mayor de aciertos.

Las evaluaciones generales de diagnóstico, objetivo irrefrenable

La LOGSE, en el año 90, dedicó un título completo a la calidad y señaló los pilares sobre los que tendría que fundamentarse. La LOCE dedica lo más granado de su totalidad a la calidad. Pero la aplicación en los centros educativos de la cultura de la calidad y de la mejora permanente no va a estar supeditada a

la aplicación de una u otra de las leyes o de las dos. Es tal el ímpetu que ha adquirido en todas las naciones de nuestro entorno europeo o internacional, como puede verse en los países participantes en la OCDE, que la actitud más sensata y práctica no puede ser otra que la de olvidar la discusión de si galgos o podencos y meternos en la carrera de la mejor manera posible. *Calidad, evaluación, control y resultados* son términos que se enseñorearán de los ámbitos educativos, si ya no han adquirido carta de vecindad.

El INECSE, al servicio de los centros

Cuando asumí la dirección del INECSE, anterior INCE, entendí que había que introducir un cambio en la orientación dominante del Instituto. Los trabajos futuros, además de estar al servicio de quienes tienen que adoptar disposiciones o promulgar normas, tenían que servir directamente a toda la comunidad educativa. Las evaluaciones externas, los estudios de diagnóstico, etc., han de propiciar la mejora permanente del aula. Por eso inicié un proceso de divulgación, mediante jornadas de reflexión o mediante publicaciones, tanto de trabajos como de materiales, que debían llegar, por medio de todas las Administraciones educativas, a todos los centros de España.

En tanto no se definan los modelos que queremos para España y siempre y en todo caso en relación directa con los modelos internacionales, es urgente conocer el Proyecto PISA, las metodologías que aplica,

las pruebas e incluso las cuestiones que autoriza a publicar. Así mismo, es muy conveniente entrar en el estudio de los indicadores de la calidad, al menos por parte de los equipos directivos. Si la escuela y los centros van a ser evaluados, es imprescindible que los centros y las escuelas estén al tanto y conozcan y practiquen en sus aulas la compleja naturaleza de la evaluación.

Calidad o evaluación

Frente a los modelos generales de diagnóstico, están introduciéndose en los centros educativos modelos de gestión empresarial.

La LOCE, aunque explícitamente no desdeña la mejora de los procesos, apuesta por asegurar los resultados mediante los controles internos o externos de la evaluación.

Cuando en la introducción se hace alusión al segundo eje de medidas, el legislador dice expresamente:

“Consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora. Esta acentuación de la importancia de los resultados no supone, en modo alguno,

ignorar el papel de los procesos que conducen a aquéllos, ni de los recursos en que unos y otros se apoyan. La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos, no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios”.

Como os decía, la LOCE tiene en cuenta los procesos y los recursos, pero unos y otros subordinados a la obtención de resultados mejores. Me parece adecuado resaltar la rotundidad con que se define el concepto de evaluación. Mediante la función metalingüística, evidente en la expresión *es decir*, no deja lugar a la mínima duda: evaluación o identificación de los errores y aciertos en un proceso de mejora permanente. Por ello, la evaluación de resultados constituye un factor básico de calidad. Me atrevo pues a augurar que aunque puedan cambiar algunos nombres, las propuestas de evaluación general establecidas en la Ley habrán de permanecer.

Algo de PISA

Como está claro que el ignorante soy yo, me vais a permitir que me recuerde a mí mismo algunas de las características generales del Proyecto PISA antes de retomar algunas consideraciones sobre los resultados del 2000, volver sobre algunas advertencias del *Reading for Change* e incluso proponer algunas conclusiones.

El estudio PISA –Programme for International Student Assessment (Programa de Evaluación Internacional de Alumnos)– es un estudio internacional de evaluación de alumnos, promovido y gestionado por la OCDE.

Su principal objetivo es comparar el rendimiento de los alumnos en los distintos países con el fin de ayudar a los gobiernos a establecer mejores políticas educativas.

Se centra en tres materias o áreas de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias. Transversalmente, también evalúa otras competencias, principalmente la resolución de problemas.

Se repite cada tres años. En cada ciclo una de las tres materias es estudiada con más profundidad: en 2000 fue la lectura, en 2003 han sido las matemáticas y en 2006 serán las ciencias. En cada ciclo la materia principal ocupa el 66% del estudio y cada una de las secundarias, el 17%.

Como proyecto de evaluación internacional, PISA se compara con los estudios promovidos por la IEA, International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). En particular, son de reseñar TIMSS (matemáticas y ciencias, trece y nueve años) y PIRLS (lectura, nueve años).

Existe una competencia clara entre ambos estudios y ambas entidades promotoras. PISA

se está consolidando como el estudio internacional que compara a los países ricos (los de la OCDE y algunos otros). TIMSS y PIRLS tienen una participación más desigual y variada.

Enfoque no-curricular de PISA

PISA no evalúa un curso determinado o contenidos previamente definidos en el currículo. El enfoque específico de PISA descansa en la medición de los conocimientos y destrezas necesarios para integrarse en la vida adulta.

PISA evalúa las competencias desarrolladas y los conocimientos acumulados por los alumnos hasta los 15 años. La elección de esta edad estuvo motivada por ser aquella en que se suele terminar la educación obligatoria en la mayoría de los países.

PISA denomina como *literacy* a esas competencias y conocimientos necesarios para la vida adulta. El concepto de *literacy* no es equivalente al de *alfabetización*, sino que lo desborda. Se supone que los alumnos evaluados por PISA saben ya leer y las pruebas no miden la lectura básica como decodificación de mensajes escritos, sino la lectura comprensiva y la actividad reflexiva basada en la lectura. No busca sólo comprobar conocimientos, sino evaluar la capacidad de aplicación de esos conocimientos en la vida diaria.

Resumiendo, ¿la mejor traducción de *literacy* sería “preparación”?

Como componentes de esta preparación, PISA enfatiza:

- el dominio de los procesos,
- la comprensión de los conceptos,
- la capacidad de operar en situaciones reales.

Organización de la evaluación PISA

Las pruebas son de papel y lápiz, lo que se considera una limitación, pero se está explorando la factibilidad de otros medios de evaluación, por ejemplo, mediante ordenadores. Incluyen preguntas cerradas (de respuesta múltiple) y abiertas (de respuesta construida corta o larga), mucho más complejas de calificar.

Las preguntas se agrupan en conjuntos de cuatro a ocho, llamados unidades, bajo textos de estímulo común que plantean situaciones de la vida real. Algunas ventajas de esta organización de las preguntas son:

- no cambian el contexto de cada pregunta,
- permiten que las preguntas profundicen más en la materia,
- ofrecen más tiempo para digerir el material presentado.

Las unidades se organizan en distintos cuadernillos de prueba, y cada unidad aparece en más de uno. Esto permite poner a prueba muchas más preguntas de las que es juicioso plantear a un alumno de 15 años durante dos horas, cubriéndose así mejor el dominio de cada asignatura. Los alumnos contestan a

distintos conjuntos de unidades (muestreo matricial) y luego las técnicas estadísticas TRI permiten (gracias a las unidades repetidas en más de un cuadernillo) unificar todas las respuestas en una escala común.

Además de las pruebas, se aplican cuestionarios de contexto para alumnos y para directores (pero no para profesores –lo que es una limitación– puesto que no hay grupos naturales de alumnos en la muestra).

Principales resultados de PISA 2000

Las puntuaciones de rendimiento están expresadas en una escala de media 500 y desviación típica 100.

La lectura, materia principal, se planteó en tres subescalas:

- Recuperación de información.
- Interpretación de textos.
- Reflexión sobre los textos.

Por último, también en lectura, por ser materia principal y dedicársele la mayor parte del tiempo, las respuestas se clasificaron en cinco niveles de rendimiento:

- Nivel 5: más de 625 puntos.
- Nivel 4: de 553 a 625.
- Nivel 3: de 481 a 552.
- Nivel 2: de 408 a 480.
- Nivel 1: de 335 a 407.
- (Nivel 0: por debajo de 335 puntos.)

En cuanto a las propiedades estadísticas de los ítems y de los niveles de rendimiento:

- Un alumno con una determinada puntuación tiene una probabilidad de 62% de contestar correctamente cualquier pregunta de esa misma puntuación.
- Un alumno en el extremo inferior de un nivel tiene una probabilidad de 50% de contestar cualquier pregunta de ese nivel.

Los resultados muestran amplias diferencias entre los países. Finlandia aparece como el más alto. Perú como el más bajo en aptitud para la lectura. El 18% de los jóvenes de los países de la OCDE y más del 50% de la población escolar en Albania, Brasil, Indonesia o Perú se ubican en el nivel 1 o por debajo, indicando, en el mejor de los casos, que sólo pueden realizar las tareas más básicas de la lectura. El nivel 5 o más alto lo alcanza un 10% de media en los países de la OCDE, como ya hemos comentado.

Los diferentes estudios sobre los resultados de PISA 2000³ van abriendo perspectivas

(3) OCDE (2003). *Aptitudes básicas para el mundo del mañana: Otros resultados del Proyecto PISA 2000*. París, OCDE/ UNESCO-UIS.

Pajares, R. (2003). (Documento no publicado). *Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años: Resultados en España del estudio PISA 2000*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (INECSE).

OECD (2002). *Reading for Change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. París, OECD.

apasionantes sobre el escueto dato de los resultados, por ejemplo, al contrastarlos con los contextos económicos. Existe una relación innegable entre el PIB y los resultados educativos, y, de manera más directa, entre el dinero gastado por el alumno y su rendimiento. Pero esto no es suficiente para explicarlo todo. Italia gasta dos veces más que Corea y en los resultados ocupan lugares distanciados a favor de Corea. Y aunque es evidente que el aprovechamiento eficiente de los recursos hay que tenerlo en cuenta y no sólo la cantidad, tampoco se establece una relación de causa a efecto.

No voy a entrar en todas las consideraciones que se plantean en los informes o estudios posteriores, como el de las diferencias de género. Sí que quiero resaltar algunas conclusiones que advierten errores o indican direcciones que deben seguir los diferentes responsables del mundo educativo:

1.^a Los alumnos que memorizan la información no logran siempre los mejores resultados frente a los que procesan y elaboran lo que aprenden. ¿No tendrá esto que ver con un sistema de pruebas en las aulas de todos los niveles que califica en función de la fidelidad a lo impartido y no a la capacidad esperable?

2.^a Los estudiantes que leen por placer cualquier tipo de textos, independientemente del entorno familiar y de la riqueza de su país, consiguen mejores notas, frente a los jóvenes

que tienen un hábito lector menos diversificado.

3.^a La dedicación a la lectura genera mayores diferencias que las debidas al género. De tal manera que un alumno que dedica más tiempo a la lectura consigue mejores resultados que las alumnas que dedican menos tiempo.

4.^a La dedicación a la lectura genera mayores diferencias positivas que el estatus ocupacional con dedicación menor.

5.^a En todos los países, los estudiantes cuyas madres han terminado el segundo ciclo de Educación Secundaria tienen mejores resultados que aquellos cuyas madres no lo han alcanzado. En Hong-Kong, sin embargo, los alumnos con madres de menor nivel cultural consiguen superar la media de los estudiantes de otros países con madres de estudios mejores.

6.^a La comunicación social y cultural con los padres facilita un mejor dominio de las habilidades lectoras.

7.^a Existe una relación directa entre el entorno del hogar y los resultados educativos. La presencia de libros en el hogar está estrechamente ligada con la afición a la lectura.

8.^a Los niveles más bajos de dominio lector son atribuibles en parte al bajo estatus socioeconómico de los estudiantes.

9.^a La escuela cumple un papel decisivo para moderar la desventaja social:

aprovechamiento de recursos, compromiso de los docentes, relación alumno-profesor, clima disciplinario, etc.

10.^a No existe un factor que explique por sí solo por qué algunas escuelas o algunos países tienen mejores resultados que otros.

Algunas propuestas de mejora

Mi experiencia como director general de Educación en el Gobierno de Navarra me permite asumir como propias las propuestas que sugiere D. Ángel Sanz⁴ por haberlas puesto en práctica en nuestra Comunidad Foral.

La evaluación es una oportunidad para mejorar, ya que la mirada hacia atrás no soluciona los problemas del mañana si no se proyectan al futuro las lecciones aprendidas. Sean cuales fueren los resultados de la evaluación, siempre deben servir para marcar nuevos hitos y renovados retos, ya que la mejora debe ser continua, permanente y sostenida. A continuación se describen cuatro propuestas de mejora, tanto para las Administraciones educativas como para los centros y profesores.

a) Primera propuesta: empezar por la enseñanza

Empezar por la enseñanza, no esperar a la evaluación. El “nuevo marco para la evaluación” de PISA puede ser utilizado como un referente curricular para todos los países que participan en estas evaluaciones. No se está planteando que se inviertan los

términos y que el currículo se derive del diseño de la evaluación, se propone que los currículos y la práctica docente puedan beneficiarse de la evaluación. Debe recordarse, además, que las evaluaciones PISA no son curriculares, aunque, no cabe duda, pueden ayudar a dar perspectivas innovadoras a la enseñanza de la lectura en los países participantes.

Desde el punto de vista pedagógico, conviene que los centros y profesores sean conocedores de los referentes que se utilizan en cualquier tipo de evaluación externa. De ahí la importancia de hacer público no solamente el marco teórico de la evaluación, sino también las pruebas utilizadas o al menos algunos elementos de la evaluación (lecturas, reactivos...) que sean relevantes y significativos. Desde el punto de vista técnico, no es viable hacer pública toda la prueba porque no sería posible la comparación con los resultados de la siguiente evaluación.

Empezar por la enseñanza sin esperar a la evaluación tiene en nuestro caso una aplicación nueva: el marco teórico de la lectura definido por PISA no es únicamente un marco válido para la evaluación, también puede utilizarse para la planificación y la enseñanza de la lectura. Hacer un repaso de lo enunciado en los apartados anteriores puede servir para analizar la propia práctica docente al comparar los propios objetivos,

(4) Sanz, A., Pajares, R., Rico, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el PISA 2000*. Madrid, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

contenidos y metodologías con la propuesta descrita más arriba. ¿Se trabajan textos continuos y discontinuos en nuestras aulas? ¿Se trabajan textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos? ¿Se practican, mediante tareas específicas, los diferentes modos de lectura? Son éstas algunas de las preguntas que podemos hacernos para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y de evaluación.

b) Segunda propuesta: buscar métodos de enseñanza y de evaluación adecuados

La mejora de la calidad de la enseñanza requiere, generalmente, una actualización de los métodos didácticos de enseñanza y evaluación acordes con las investigaciones de la psicología y de las didácticas específicas. Ahora bien, no deben propiciarse métodos altamente sofisticados y complejos que por su propia dificultad y escasa capacidad de generalización están abocados al fracaso. Es posible, por el contrario, propiciar métodos y procedimientos sencillos para mejorar el rendimiento en lectura. Estas propuestas deben ser realistas y estar relacionadas estrechamente con las prácticas más habituales del profesorado. Se puede y se debe enseñar a nuestros alumnos a comprender textos sin recurrir a métodos sofisticados.

c) Tercera propuesta: enfoque transversal de la lectura

A lo largo de toda la historia de la educación, la lectura ha sido la llave de acceso al conocimiento de cualquier disciplina; por lo tanto, la lectura es un

aprendizaje básico que debe ser contemplado por todo el profesorado, ya que tiene un carácter instrumental en todas las áreas.

Las aptitudes y actitudes que se desarrollan en la lectura tienen una capacidad formativa generalizable a todas las tareas que requieran hábitos de atención, exactitud, rigor, capacidad de relación, de inferir, de deducir, etc., y, a la inversa, cuando estas aptitudes se desarrollan en otras áreas de conocimiento, revierten en la mejora de la lectura.

d) Cuarta propuesta: enseñanza planificada de la lectura

La lectura debe enseñarse de forma planificada y sistemática, pero no únicamente en el área de lengua y literatura. Si el conjunto de profesores es consciente de la importancia de la lectura en el desarrollo formativo de los alumnos, con un poco de dedicación, esfuerzo y coordinación puede contribuir a elevar considerablemente los niveles de competencia lectora de los alumnos.

Los distintos departamentos didácticos y los equipos de ciclo pueden contribuir a la mejora de la lectura de textos propios del área. Adoptando algunas medidas y acuerdos conseguirían que el centro tuviese un plan de mejora de la lectura comprensiva realista y eficaz.

En la vida escolar hay múltiples oportunidades para trabajar la lectura comprensiva, el propio libro de texto o manual escolar nos ofrece múltiples ocasiones para poner en práctica diferentes modos de

lectura. Otras ocasiones para aplicar las propuestas descritas más arriba serían, entre otras, las siguientes: la elaboración de trabajos basados en información recogida de enciclopedias, manuales de consulta, Internet, etc.; la preparación de exposiciones orales, el trabajo en grupo, etc., por citar solamente algunas de ellas.

El análisis atento y sosegado de las lecturas y preguntas de la evaluación PISA 2000 que se incluyen en la presente publicación es la mejor manera de profundizar en la comprensión del marco teórico y de hacer nuestras reflexiones personales sobre cómo enseñamos a comprender textos a nuestros alumnos y cómo podríamos enseñar mejor.

La experiencia de diferentes países ha demostrado que es posible mejorar la lectura de los alumnos de Primaria y de Secundaria mediante la implicación del profesorado y el establecimiento de planes de mejora. En nuestras manos está la posibilidad de que nuestros alumnos sepan leer con la misma competencia que otros alumnos de los países participantes en las evaluaciones PISA que han obtenido mejores resultados.

Un nuevo enfoque de la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión

José Antonio León

*Profesor de Psicología de la Universidad Autónoma
de Madrid*

Un nuevo enfoque de la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión

Hace relativamente poco tiempo que venimos constatando un mejor entendimiento de los numerosos y complejos procesos mentales y contextuales que intervienen en la lectura, lo que nos está haciendo modificar poco a poco su concepción inicial. De manera general, podríamos señalar que ha habido un cambio paulatino en la concepción de la lectura al pasar de un enfoque casi exclusivamente centrado en la adquisición de las habilidades más básicas en el inicio del proceso lector y en aspectos más relacionados con las disfunciones que pudiesen producirse en ese período, a otra concepción más amplia, puesto que abarca prácticamente a todo tipo de lectores y que se centra, fundamentalmente, en los procesos de comprensión.

De manera paralela, este cambio en la concepción de la lectura está afectando también a la forma de evaluarla. Así, puede observarse cómo en estos últimos años se ha venido produciendo un profundo cambio en la manera de evaluar y valorar los diferentes aspectos que intervienen en la lectura. Si bien inicialmente la evaluación se dirigía casi exclusivamente a evaluar las habilidades más básicas de los jóvenes lectores, el interés se ha ido desplazando en los años noventa hacia otras que miden el grado con el que los estudiantes dominan sus respectivos currículos (e. g., el estudio TIMSS, INCE, 1997), para finalizar en estos últimos años en actividades dirigidas a evaluar cómo las



personas somos capaces de aplicar conocimientos y destrezas ya adquiridas a situaciones “más abiertas”, más cotidianas y aptas para la vida (véase a este respecto el informe PISA, INCE, 2003).

Actualmente, tanto la concepción lectora como su evaluación se han ampliado hasta tal punto que hoy constituyen lo que se denomina “cultura lectora”, una habilidad básica sobre la que se desarrolla toda una actividad cultural mediante la cual las personas nos desenvolvemos y aplicamos nuestros conocimientos y estrategias lectoras en múltiples contextos de la vida diaria de manera más o menos eficiente. La lectura ya no se identifica tanto con la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir per se, sino como sinónimo de una comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee en base a alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, ampliar sus conocimientos e, incluso, ser socialmente más participativo. Esta perspectiva de la lectura es la que

asumiremos aquí y que identificamos como competencia lectora.

Punto de partida

Como es sabido, nuestro país no es un buen referente en los informes relativos a la evaluación del nivel de competencia lectora (véase a este respecto los informes del INCE de 1997 y 2003). Estos resultados coinciden no sólo con estudios que se han realizado fuera de nuestras fronteras: no hace demasiado tiempo, en un informe sobre hábitos lectores elaborado por el MECD y la Federación de Gremios de Editores en 2001, se concluía que casi la mitad de los españoles (un 46%) lee menos de un libro al trimestre en su tiempo libre.

Hace ya algún tiempo que apuntábamos alguna referencia en esta misma dirección refiriéndonos a la lectura de la prensa (véase León, 1996) o a la incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje (Vizcarro y León, 1998). En estos estudios se analizaban dos factores estrechamente relacionados. Por un lado y como es bien sabido, la cultura icónica ha proliferado de manera exponencial en los últimos años y, con ella, también crecen hábitos de ocio alternativos como los videojuegos, Internet o la televisión en detrimento de la lectura. Por otro, la incidencia de estos factores culturales de carácter icónico está afectando a otros de carácter cognitivo y cuyo déficit produce efectos tales como un esfuerzo desmedido al leer o una incapacidad de concentración. Este

hecho puede estar incidiendo (aunque creemos que sólo en parte) en la creación de un tipo particular de lector, el *lector perezoso*, capaz de descifrar pero no de leer, capaz de memorizar pero incapaz de comprender (León, 1996). El problema en el que cristaliza este lento trasvase de hábitos de ocio es que se acaba constituyendo un círculo vicioso en el se produce un abandono progresivo de la lectura como consecuencia de un menor entrenamiento lector y de un aumento de la dificultad comprensiva, lo que conlleva, a su vez, una actitud negativa hacia la lectura que invita a un mayor abandono de la lectura...

Situaciones como éstas nos suscitan una reflexión sobre la lectura y sobre los hábitos lectores de la que pueden derivarse algunos aspectos claves. Destacamos los siguientes:

- a) Uno de ellos es que la lectura, o mejor, la dificultad lectora, supone actualmente un problema que trasciende la etapa escolar para asentarse como un problema generalizado en buena parte de la población. Esta situación nos plantea cuestiones acerca de cómo abordar un viejo problema aún no resuelto y que atañe tanto al ámbito académico como al laboral. Este antiguo problema se podría resumir en cómo las personas, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen o en cómo, a pesar de que dedican tiempo y esfuerzo a desarrollar diferentes tareas, no consiguen adquirir nuevos conocimientos de manera eficiente. La base de esta cuestión es enormemente

compleja, ya que alude a múltiples factores que afectan a todo el sistema educativo. Uno suele preguntarse cómo, al igual que existe un momento (aunque extraordinariamente escueto en nuestra vida académica) en el que dedicamos todos nuestros recursos al aprendizaje de la lectura y la escritura, no existe otro en el que se instruya eficazmente sobre cómo esos mismos mecanismos de la lectura y escritura permiten acceder, comprender y aprender nuevos conocimientos, para extraer con éxito el contenido de cualquier fuente de información.

- b) Como consecuencia de lo anterior, debemos tener muy en cuenta que la destreza que posee un lector determinado no es algo que se adquiere espontáneamente, sino que se asienta con una práctica sostenida, en la que paulatinamente se van automatizando los procesos superficiales (como la codificación, el acceso léxico), y que ello va a permitir una mayor disponibilidad de los recursos cognitivos para la tarea de comprensión. Esta habilidad, lejos de ser un proceso cerrado, continúa desarrollándose en la edad adulta con la adquisición progresiva de nuevos conocimientos.
- c) En tercer lugar, debe destacarse que la lectura es en sí una actividad cognitiva enormemente compleja y que requiere de un cuidadoso, profundo y constante estudio que analice sus componentes y

proponga vías alternativas de solución. Como fruto de las investigaciones y trabajos teóricos de estos últimos años, hoy se conocen muchos rasgos característicos de la lectura y de la comprensión lectora. Así, por ejemplo, desde la lectura de un texto impreso hasta su comprensión final se necesita un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluyen la discriminación perceptual, la intervención de la memoria operativa, la codificación en orden serial, la localización y dirección de la atención, así como un importante número de procesos de comprensión del lenguaje entre los que se incluyen la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y diversos análisis de la estructura del discurso. Más recientemente, se sabe que el conocimiento del que parte el lector se muestra aún más clave en el proceso lector, pues pone en marcha la realización de inferencias, gracias a las cuales podemos desvelar la información no explicitada en el texto y cuya función se está considerando como el proceso central de la comprensión (León, 2003). Más aún, este conocimiento que posee el lector puede subdividirse en distintos tipos según requieran las demandas de las diferentes clases de texto, de su nivel de abstracción (niveles de representación mental), que produce, a

su vez, diferentes tipos de comprensión (León, 2004).

- d) En cuarto lugar, cabe destacar que, para articular todas estas fases y subfases necesarias para obtener la comprensión de lo leído, nuestra mente no procede de una manera estrictamente secuencial, es decir, procesando primero una unidad perceptual básica hasta llegar a la interpretación global del texto, sino que, por el contrario, utiliza un proceso interactivo a través del cual el lector deriva información simultáneamente desde los distintos niveles, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa. Así, estos procesos actúan de forma paralela, activándose tan pronto como accede a ellos alguna información; es decir, el análisis semántico no espera a que finalice el análisis sintáctico, sino que una vez que han sido reconocidas determinadas palabras, trata de establecer las relaciones de significado dentro de la oración, lo que se verá confirmado por el análisis sintáctico a la vez que servirá como pista para el mismo. Por todo ello, este proceso interactivo actúa entre diferentes tipos de información (la entrante del texto con la que dispone el lector), entre distintos niveles de procesamiento (desde más superficiales y sintácticos a más abstractos y semánticos), entre diferentes tipos de conocimientos (desde afectivos y subjetivos a otros más conceptuales

y objetivos) y, como fruto de todo lo anterior, entre distintos tipos de comprensión (unos más subjetivos o afectivos, otros más conceptuales o metacognitivos). Con todo esto, no deja de extrañarnos la paradoja que se establece entre los grandes esfuerzos que se vienen realizando en el campo de la investigación, en el que España tiene una fuerte implantación y representación en el ámbito internacional, y la escasa incidencia que esta presencia tiene en el mundo educativo y en el mundo editorial.

- e) Por último, defenderemos que el planteamiento de cualquier abordaje de la lectura actual requiere de una nueva concepción de la misma y, sobre todo, de una nueva concepción de la competencia lectora, que se debe abordar no sólo desde el punto de vista de las estrategias que implica sino también desde la perspectiva de la adquisición y el uso que se hace de esos conocimientos.

Abordaremos a lo largo de esta ponencia el concepto de comprensión y el de competencia lectora, y finalizaremos con algunas implicaciones educativas.

Sobre el concepto de comprensión y el de competencia lectora

Actualmente se asume que todo el proceso lector está en función de obtener una comprensión de lo leído. La comprensión

se considera actualmente como una forma distintiva de la competencia humana y se identifica como el esfuerzo por encontrar el significado de lo que vemos, oímos, sentimos o pensamos. Se considera que tal esfuerzo constituye un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del lector para dar una respuesta coherente. La comprensión así entendida se identifica entonces con las formas de entablar relaciones inteligentes entre el que comprende y el objeto de la comprensión, y como resultado de una interacción entre varios factores: los procesos cognitivos que afectan a la comprensión misma, esto es, las operaciones mentales que se llevan a cabo; los conocimientos de los que se dispone, la información entrante y las demandas o el contexto de la tarea. Estas relaciones deben ser capaces de responder a una variedad de situaciones que demandan conocimiento acerca de un tema o contenido determinado, tales como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar este tema o contenido de una forma nueva.

De otro lado, cuando aludimos al término *competencia lectora* nos referimos a un concepto más amplio que el de comprensión. En realidad, implica todo el proceso de la comprensión, todos sus tipos, sus niveles de representación y también la totalidad de las estrategias y actividades donde se desarrolla dicho proceso. Bajo este término nos referiremos a todos los procesos mentales y las habilidades que se requieren para ser eficiente en la vida diaria. La idea básica de

competencia es el de eficiencia de la lectura ante cualquier tipo de texto, situación o actividad que se requiera.

Pero el nivel de competencia perfecto puede entenderse como un nivel utópico. Resulta muy difícil pensar que un lector alcance una competencia exquisita en todos los campos, ante todo lo que lee, ante cualquier situación de lectura. Lo más probable es que ese mismo lector se sienta más capaz de leer un tipo de material escrito que otro, se sienta más cómodo en una situación de lectura que en otra o que prefiera una determinada actividad a otra. Es decir, podemos sentirnos muy seguros y capaces de enfrentarnos a un texto o a una situación determinada, mientras que esa seguridad y capacidad pueden ser bastante aceptables en otras y, quizás, en algunos casos (aunque sólo sean unos pocos) nos sintamos mucho más incómodos e inseguros. Resulta plausible pensar entonces que nuestro nivel de competencia lectora se muestra más eficaz en unos casos que en otros, con lo que hablaríamos, por tanto, de una competencia “asimétrica”.

Esta situación que se manifiesta en tantos lectores adultos considerados como competentes o extraordinariamente competentes no se evalúa, sin embargo, en lectores más jóvenes. En estos casos, lo que suele analizarse es una medida “estándar”, general y unitaria acerca de su nivel de competencia. Sólo muy recientemente se han ido introduciendo importantísimas variables a tener en cuenta, como han sido los diversos

tipos de textos o diferentes tipos de tareas, que han ido permitiendo profundizar en el estudio de la competencia lectora. Pero, a nuestro juicio, aún quedan otras variables muy relevantes como son los tipos de comprensión.

La competencia lectora como un producto de tipos de comprensión

La competencia lectora está más estrechamente relacionada con la comprensión y con el conocimiento de lo que puede parecerse a simple vista. Baste aquí tomar prestadas algunas de las acepciones que sobre los términos *conocimiento* y *conocer* se recogen en el diccionario de la RAE (2001). *Conocer* y *conocimiento* se definen como “averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas; entender, advertir, saber, echar de ver; percibir el objeto como distinto de todo lo que no es él, presumir o conjeturar lo que puede suceder, experimentar, sentir”. *Conocimiento* también se asocia a *noción*, *ciencia* o *sabiduría*. Tomemos seguidamente otra acepción situándonos, esta vez, en un contexto más especializado, como es el de la psicología cognitiva. Por ejemplo, autores como Charness y Schultetus (1999) definen el conocimiento como aquella “información adquirida que puede activarse rápidamente para generar una respuesta apropiada” (p. 61).

Si asumiésemos todas estas acepciones del término *conocimiento* como complementarias en el contexto de una tarea compleja capaz

de integrarlas como, por ejemplo, leer y comprender un texto, podríamos señalar entonces que el conocimiento que el lector pone en juego lo aplica para *entender* o *advertir* cualidades y relaciones de las cosas acerca de lo que está leyendo (e. g., extraer el significado, dotar de coherencia a lo leído, aplicar distintos tipos de conocimiento como conocimiento del discurso, de la estructura del texto o estratégico), *percibir la información leída como distinta* de todo lo que no es (e. g., activar conocimientos tácitos o implícitos y hacerlos explícitos mediante inferencias, etc.), *predecir* lo que puede suceder (e. g., recuperar conocimiento sobre planes, metas o expectativas del lector almacenado en forma de esquemas o bajo la forma de un modelo mental), y que esa información puede *activarse* muy rápidamente en función de las demandas de las que parte el lector (e. g., puesta en marcha de los procesos que recuperan el conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo por petición expresa de la memoria de trabajo).

Puede observarse entonces la enorme cantidad y tipos de conocimiento que el lector posee, que requiere para comprender y que mueve para culminar con éxito una tarea compleja como la lectura. Esto da muestra, además, de la cantidad de recursos que, como la codificación y la percepción, la memoria, el razonamiento, las inferencias, el lenguaje, la atención, la motivación o la emoción, se requieren para generar, transferir o mover dicho conocimiento. La comprensión implica a todo este conjunto de capacidades y disposiciones con respecto a un objeto de

conocimiento. La competencia lectora, por su parte, implica a todos estos tipos posibles de comprensión en diferentes contextos donde pueda producirse.

Tipos de comprensión adecuados a tipos de conocimiento y a tipos de texto

Cuando se habla de comprensión se suele aludir a una categoría única, a un concepto singular que encierra todas sus posibles acepciones. Algo similar ocurre con los términos *competencia*, *conocimiento* o *texto*. Pero, en realidad, *comprensión*, *competencia*, *texto* y *conocimiento* son términos que engloban múltiples tipos y características. Los textos, por ejemplo, han sido clasificados bajo muchos tipos o categorías, aunque no siempre coincidentes. En general, suele asumirse una clasificación más o menos estándar compuesta por textos descriptivos, expositivos, narrativos, persuasivos y procedimentales. Estos tipos de texto implican diferentes tipos de conocimientos (tanto lingüísticos como no lingüísticos) que producen diferentes tipos de comprensión. De esta manera, podemos decir que comprender un texto narrativo requiere de patrones de comprensión diferentes a los de, pongamos por caso, un texto expositivo como, por ejemplo, un libro de matemáticas.

Los distintos tipos de texto contienen, por tanto, diferentes tipos de conocimientos y éstos, a su vez, producen distintos tipos de comprensión (véase para una revisión León, 2004). Los tipos de comprensión que

mencionamos aquí se relacionan con diferentes tipos de texto y dentro de los posibles contextos donde se circunscribe la competencia lectora. Resaltamos los siguientes:

- a) *Comprensión empática*: este tipo de comprensión suele aparecer en niños de muy corta edad. Mediante este tipo de comprensión somos capaces de entender los sentimientos y emociones de los otros, lo que conlleva una vida mental e intencional. Tanto es así, que esta comprensión nos lleva irremediablemente a identificarnos con algún personaje de una historia, a introducirnos dentro de su piel y a compartir sus sentimientos y emociones, sus éxitos y fracasos. Implica un conocimiento social y culturalmente compartido sobre sentimientos y acciones humanas. Suele activarse ante la lectura (u oralidad) de cuentos, fábulas, leyendas y, en general, de todo tipo de narraciones.
- b) *Comprensión orientada a una meta*: muy ligado al anterior, este tipo de comprensión también se nutre de un conocimiento social y cultural compartido, pero en este caso la conducta humana del otro se comprende en términos de motivos, propósitos e intenciones. De esta manera, somos capaces de explicar, pongamos por caso, la razón por la que un personaje realiza una acción o un plan determinado y no otro. Además de los textos anteriores,

algunos artículos de prensa inducen también a este tipo de comprensión.

- c) Comprensión *simbólica y conceptual*: este tipo de comprensión se relaciona completamente con el lenguaje y sus significados (afecta a un dominio general) en todos sus niveles (léxico, gramática, conceptos, metáforas, moraleja...). También abarca la comprensión de la estructura, la organización y estilo del discurso e, incluso, de otros símbolos que, como los religiosos o ideológicos, condicionan la comprensión final de lo leído. Este tipo de comprensión se genera ante cualquier tipo de texto, incluyendo también los diálogos.
- d) Comprensión *científica*: este tipo de comprensión podría identificarse como un subtipo de la comprensión simbólica y conceptual, pero adquiere su identidad porque se asocia a diversos dominios específicos (científicos y académicos) y a un tipo de texto también específico: el texto expositivo. En este tipo de comprensión prima la dimensión cognitiva. En ella, las explicaciones poseen un fuerte contenido causal y un alto grado de abstracción, basándose en teorías bien construidas y hechos bien articulados que resultan coherentes. Este tipo de comprensión promueve un buen número de analogías, como también induce el uso de un razonamiento lógico, analítico y objetivo. Los ensayos, los textos académicos, los libros de texto

y algunos textos discontinuos (mapas conceptuales, diagramas de flujo...) son buenos ejemplos de los tipos de texto que facilitan este modo de comprensión.

- e) Comprensión *episódica y espacial*: este tipo de comprensión se relaciona tanto con la información espacial descrita semánticamente en el texto como con los diferentes tipos de expresión gráfica explicitada (fotos, dibujos, diagramas, esquemas, tablas, mapas...). Implica un tipo de conocimiento sobre el mundo que demanda, además, una orientación espacial. Las partes descriptivas y espaciales de los textos, las imágenes incluidas en textos continuos, así como prácticamente todos los textos discontinuos (e. g., cómics, tablas, diagramas, dibujos, mapas...) requieren de este tipo de comprensión.
- f) Comprensión *metacognitiva*: el lector también conoce directamente su grado de comprensión, lo que adquiere un valor funcional, pues con esta información el individuo sabe a cada instante si el estudio de un fenómeno requiere mayor o menor número de recursos o grado de esfuerzo cognitivo. Este conocimiento se adquiere como fruto de la información autobiográfica acumulada acerca de nuestras propias cogniciones, sobre la forma de orientarla y sobre el control que se tiene de las mismas. Se produce con todo tipo de textos.

Aunque resulta probable que todos estos tipos de comprensión se produzcan ante cualquier tipo de texto, se reconoce, no obstante, que la representación de los tipos de comprensión se verá afectada según el tipo de texto. De esta manera, resulta plausible pensar que un libro de texto de lengua, pongamos por caso, requerirá de conocimientos del lenguaje y de un tipo de comprensión conceptual y simbólica, pero no necesariamente de una comprensión empática o de una comprensión orientada a una meta. Caso muy distinto podría ser el de un texto narrativo, donde el lector muy probablemente necesitará de un tipo de comprensión empática u orientada a una meta para entender las acciones de los personajes.

De nuevo la competencia “asimétrica” de los lectores. Algunas implicaciones educativas

De la misma forma que hacíamos con el término *comprensión*, podemos distinguir varios tipos de *competencia lectora*. Un mismo lector puede poseer distintos tipos de competencia o si, se prefiere, distintos grados de asimetría. En este sentido, los tipos de comprensión pueden ofrecernos información precisa acerca de la competencia lectora de un lector determinado, pues aun siendo muy competente ante un tipo de texto determinado, no tiene por qué serlo ante otros. Del mismo modo, otro lector puede ser más hábil en una situación determinada, pero no en otra o puede disponer de buenos conocimientos para acceder al contenido de

un texto, pero no los tiene para otros. Consecuentemente, la competencia lectora no debe considerarse como un “rasgo” general que posee un determinado lector, sino más bien como el reflejo de una situación en la que pueden existir diferentes pesos o descompensaciones según nos refiramos a un determinado tipo de texto, a un determinado tipo de comprensión, a un determinado tipo de contexto o a una determinada actividad. Esta forma de aproximarse a la evaluación de la competencia lectora nos parece más “natural y real” que otras que se han venido realizando anteriormente, pues nos puede ofrecer una mayor información sobre los posibles problemas que pueden delimitar la competencia lectora de cualquier persona y ofrecer así una mayor diversidad entre los posibles problemas que intervienen en la lectura.

Esta aproximación de competencia lectora se está contrastando actualmente en un amplio estudio que se viene realizando en la Comunidad de Madrid con resultados esperanzadores. Dentro de sus objetivos, la investigación se está dirigiendo a profundizar sobre la evolución de los tipos de comprensión, esto es, a analizar cuáles de los tipos de comprensión resultan más fáciles para los lectores más jóvenes. Se sabe, por ejemplo, que uno de los tipos de comprensión que poseen los lectores de muy corta edad es la comprensión empática o de los otros. Por ello, resulta plausible pensar que si este tipo de comprensión está suficientemente desarrollado, la enseñanza y

las actividades lectoras pueden iniciarse en los tipos de conocimientos que promueven este tipo de comprensión. Resulta muy importante adecuar las demandas de la tarea a los conocimientos que posee el lector y al contexto donde se produce.

Otro de los objetivos de la investigación actual se dirige a analizar las posibles formas de evaluación. Una enorme ventaja de esta concepción de la competencia lectora es que permite un análisis segmentado en tipos de comprensión, con lo que puede establecerse un perfil de competencia lectora “asimétrico” en función de conocimientos, tipos de comprensión y tipos de texto para cada lector. De esta manera, puede ajustarse mejor a las diferencias individuales de los alumnos. La investigación sobre este aspecto permite la elaboración de diferentes escalas de evaluación adaptadas a los distintos niveles educativos.

Otro objetivo de esta investigación reside en impulsar criterios de calidad de los materiales didácticos. Con este objetivo pueden diseñarse nuevos textos en función de los tipos, de la dificultad y de los niveles académicos a los que vayan dirigidos, lecturas dirigidas a potenciar diferentes tipos de comprensión, de textos y diferentes contextos, adecuados al nivel educativo de los alumnos.

Finalmente, nos gustaría señalar que la investigación en sí misma no basta para atajar un problema tan serio como es el de la lectura. Baste señalar aquí que cualquier forma de mitigar este problema de

comprensión tan enquistado pasa obligatoriamente por ofrecer situaciones de aprendizaje que, mejoradas por la enseñanza explícita, incidan en tareas que exijan reestructuración cognitiva, tareas que conlleven una actividad mental reflexiva sostenida, y que afecten tanto a las actividades desarrolladas en el aula como a los materiales didácticos de los alumnos. Pero para llevar a cabo este objetivo tan importante, debemos tener presente que este problema es un problema que nos atañe a todos los docentes, tanto a los que pertenecen a la enseñanza Primaria y Secundaria, como a los que nos dedicamos a la enseñanza universitaria. Es duro reconocer que este problema de la comprensión se ha extendido por todo el ámbito universitario y suele ser un común denominador del fracaso académico en cualquiera de sus fases y desarrollo. Es más, este problema también ha trascendido al ámbito extraacadémico, convirtiéndose en un problema social. Por ello, las dificultades lectoras corresponden a un problema enormemente complejo que afecta de manera transversal al alumno y en cuyo estudio están implicadas múltiples áreas de conocimiento y también, como no, múltiples especialistas. Se hace necesario, por tanto, que docentes, editoriales y especialistas de la lectura hablemos un mismo lenguaje de cara a coordinar esfuerzos y promover soluciones.

Bibliografía

CHARNESS, N. Y SCHULTZ, R. S. (1999). *Knowledge and expertise*. En F. Durso (Ed.), *Handbook of applied cognition* (pp. 57-81). Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.

- INCE (1997). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. MEC. Madrid.
- INCE (2003). *Conocimiento y destrezas de los alumnos de 15 años. Resultados en España del estudio PISA 2000*. MEC. Madrid.
- LEÓN, J. A. (1996). *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.
- LEÓN, J. A. (2003). *Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito*. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- LEÓN, J. A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- VIZCARRO, C. Y LEÓN, J. A. (Coords.) (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

La lectura y las Humanidades

Carlos García Gual

*Catedrático de Filología Griega de la Universidad
Complutense de Madrid*

La lectura y las Humanidades

Voy a comenzar esta charla con una cita algo larga, pero que explicita la perspectiva teórica de lo que voy a sugerir luego. Viene de la *Antropología filosófica* de Ernst Cassirer (1944; citado por la traducción española, México, FCE, 1963, pp. 302-303) y dice así:

“El arte y la historia representan los instrumentos más poderosos en nuestro estudio de la naturaleza humana. ¿Qué conoceríamos del hombre sin estas dos fuentes de información? Dependeríamos de los datos de nuestra vida personal, que sólo nos pueden proporcionar una visión subjetiva y que, en el mejor de los casos, no son más que fragmentos dispersos del espejo roto de la humanidad. En realidad, si deseamos completar el cuadro esbozado por estos datos introspectivos, tenemos que apelar a métodos más objetivos: hacer experimentos psicológicos o recoger hechos estadísticos. Pero, a pesar de esto, nuestro retrato del hombre sería inerte y sin color. Encontraríamos al hombre medio, el hombre de nuestro trato práctico y social diario. En las grandes obras de historia y de arte comenzamos a ver, tras esta máscara del hombre convencional, los rasgos del hombre real, individual. Para encontrarlo tenemos que acudir a los grandes historiadores o a los grandes poetas, a los escritores trágicos como Eurípides o Shakespeare, a los escritores cómicos como Cervantes, Molière o Laurence Sterne, o a nuestros novelistas modernos como Dickens o Theackeray,



Balzac o Flaubert, Gogol o Dostoyevski. La poesía no es mera imitación de la naturaleza; la historia no es una narración de hechos y acontecimientos muertos. La historia, lo mismo que la poesía, es un órgano del conocimiento de nosotros mismos, un instrumento indispensable para construir nuestro universo humano”.

Leemos no sólo para conocer la realidad externa y objetiva, sino para entender e interpretar el mundo. Nuestra educación nos ayuda a orientarnos y encontrar un sentido a la vida, no sólo para comprender el entorno inmediato y cotidiano y actuar en él, sino para formarnos imágenes personales del universo y el ser humano, y con ellas configurar un mundo propio interior. La información objetiva sobre lo real, actualizada y garantizada por el progreso científico, resulta imprescindible en la educación, pero junto a ella aparece siempre ese otro universo imaginario, sentimental y moral que nos proporciona la cultura más humana o humanística. En la formación de esa cultura de la sensibilidad y la imaginación, en la

formación de ese mundo simbólico, la literatura, el arte, la filosofía y la historia son elementos esenciales. Nuestra experiencia personal nos suministra algunos datos para una visión personal de ese universo, pero son tremendamente reducidos, miopes y parciales, en contraste con el mundo simbólico de horizontes infinitos y fantásticos de nuestras lecturas. Las grandes aventuras, los grandes personajes, las grandes palabras y las miradas en lo profundo están en los textos de la tradición cultural a los que accedemos mediante la lectura. Los libros nos abren los horizontes del espíritu humano.

Pasado y presente

Vivimos un período de tiempo corto y limitado, en un contexto social muy particular, pero la cultura nos permite franquear los límites de nuestra efímera y fragmentaria existencia al ofrecernos una perspectiva vicaria mucho más general del mundo. Y no sólo del presente, sino también del pasado. Gracias a esa larga tradición cultural, que nos permite leer a los grandes escritores de otros tiempos, acceder a los grandes textos, podemos tener una idea del ser humano más intensa y dramática. Porque lo que caracteriza al ser humano es justamente esa capacidad de construir su universo imaginario, ese mundo simbólico, y en él moverse a través de los tiempos buscando un sentido a la existencia desde ese amplio marco. Por eso para cualquier ser humano libre el conocimiento del pasado, la memoria y la reinterpretación de su herencia

cultural son una tarea ineludible, ayer y hoy, generación tras generación.

Los estudios llamados de Letras o de Humanidades se ocupan fundamentalmente de la transmisión y reinterpretación actual del legado cultural, es decir, de mantener el conocimiento del pasado, en lo que más nos interesa de éste, para nuestra educación general. Ese conocimiento no es mera repetición ni algo fosilizado, sino, muy al contrario, una memoria que se reacomoda desde el presente según las perspectivas históricas y los avances de la investigación. De ahí que podamos hablar de una constante relectura del pasado, según cada época y sus nuevas preguntas e inquietudes. El saber del pasado se reinterpreta desde nuestra perspectiva histórica. Los estudios filológicos, y los históricos y filosóficos nos invitan a una lectura renovada de los grandes textos a medida que las investigaciones aportan nuevos datos y enfoques críticos nuevos. Por ejemplo, nuestra visión de Homero y el mundo homérico es muy distinta de la del siglo XIX tras los estudios de la poesía oral, el desciframiento del micénico, las excavaciones arqueológicas, etc.

Cada una de las disciplinas humanísticas –la literatura, la historia, la filosofía, la historia del arte– tiene su propio enfoque y su metodología propia especializada en el estudio del pasado desde su propia y parcial perspectiva científica. Pero, al menos en principio, el acudir a la lectura de los grandes textos parece un rasgo común en la didáctica de todos ellos. En esa tarea pedagógica de

iniciación a la lectura compete al docente el seleccionarlos, según un programa bien meditado y razonado (en el que se tenga en cuenta la edad y el nivel de los alumnos), el situar los textos en sus contextos (tarea esencial para precisar el sentido cabal de sus palabras), el destacar la originalidad y las influencias de cada uno (dando referencias a cómo se insertan en la tradición) y el valorar su significado en el decurso histórico y su interés para el presente. Según la perspectiva que se adopte se prestará una atención mayor o menor a su forma expresiva, a la lengua y la poética, o se pondrá el énfasis en su contenido conceptual y su trasfondo de ideas. Pero, de modo general, es en la ordenación de los textos, en la propuesta de un método de análisis y comprensión, en las referencias acerca del contexto que permiten comprender mejor formas y contenidos, donde debe actuar el profesor como introductor y guía iniciático de la lectura de las grandes obras.

Los clásicos

Esos grandes textos son los que llamamos “clásicos”, es decir, los libros “con clase”, los que han sobrevivido al olvido gracias al fervor de muchas generaciones de lectores. Constituyen, como decía Schopenhauer, “la literatura permanente”, *die bleibende Literatur*, los que pueden leerse y releerse indefinidamente, porque, según Calvino, “siempre tienen algo más que decir”. No voy a detenerme ahora de nuevo en intentar definirlos –no repetiré lo que escribí en *El descrédito de la literatura*–, pero sí recordaré que hay clásicos universales y clásicos

nacionales, según su mayor o menor difusión y la relevancia que tenga la brillantez de la lengua en su prestigio (Cervantes es de los primeros y Garcilaso o Quevedo, por ejemplo, de los segundos). En todo caso, los clásicos forman el núcleo duro de la literatura de un país y de una tradición literaria. Son las voces que se mantienen vivas y resonantes en una cultura. La atención a los clásicos es un buen índice de la vitalidad de la tradición cultural.

Relacionado con la lectura de los clásicos está el tema del canon o lista de esos autores y textos de larga pervivencia. Hablar del canon literario se puso de moda hace pocos años (con motivo del libro de H. Bloom *El canon occidental*), y sobre ello no vale la pena volver ahora en detalle. Bastará con subrayar que el canon cumple una clara función económica en la educación y resulta muy significativa su confección y sus variantes. De cara a la educación sería oportuno y muy interesante el consenso sobre un canon no nacional, sino europeo, en el que no quedaran excluidos los autores antiguos, que fueron los “clásicos”* por excelencia de toda Europa durante muchos siglos (como hace, por ejemplo, el libro del crítico norteamericano recién citado). Pero el conflicto entre los textos clásicos nacionales y los otros complica esa selección, que presenta fuertes prejuicios políticos en su trasfondo.

La lectura de los clásicos

La lectura de textos como los aludidos requiere tiempo, silencio y una cierta

soledad. Leer textos profundos y complejos, que vienen de otras épocas y están escritos con brillante riqueza de ideas, de imágenes y de palabras, obliga siempre a cierto esfuerzo intelectual, un esfuerzo que una buena educación debe fomentar con convicción y astucia. Lo que decimos de la literatura puede decirse también de clásicos en otros ámbitos, por ejemplo, los del arte plástico o los de la música. Es una tarea del educador hacer apreciar esos textos, esos cuadros y esas músicas, no como un tedioso deber, sino como un ejercicio mental valioso y divertido, de perdurable y placentera recompensa personal.

Es cierto que puede resultar algo difícil en un contexto cultural como el presente, donde los medios audiovisuales ejercen un indiscutible imperio sobre el mercado y en la difusión masiva de sus mensajes, y donde, por otro lado, cunde la satisfacción con lo más actual y efímero, y un notorio desdén por todo el pasado, en un ambiente cada vez más unidimensional, según el diagnóstico agudo del filósofo Herbert Marcuse. La competencia entre imágenes y lecturas suele saldarse con un rotundo dominio de las primeras. Pero conviene no olvidar la enorme diferencia entre unas y otras respecto al valor intelectual y hondura crítica. Sólo podemos dejar apuntado este tema obvio, y evidente en la decadencia actual de la lectura en la educación. Pero voy a despedirlo citando unas líneas de F. Savater (en su libro *Loor al leer*, Madrid, 1998, pp. 81-82):

“El hecho mismo de leer es más intelectual que el de contemplar una sucesión de

imágenes, por bien seleccionadas que estén. Por decirlo de otro modo, no es que la televisión sea per se más sensacionalista que los periódicos, sino que las imágenes son en sí mismas más sensacionales que las palabras. Hasta en el peor de los casos, leer es ya una forma de pensar, mientras que las imágenes por sí solas se limitan tumultosamente a estimular maneras de sentir o de padecer. Por decirlo con las palabras de Giovanni Sartori, que ha estudiado con agudeza estos temas, ‘el hombre que lee, el hombre de la Galaxia Gutenberg, está constreñido a ser un animal mental, el hombre que mira y nada más es únicamente un animal ocular’ (*Videopoder* en *Elementos de teoría política*)”.

Uno de los problemas del educador actual es que está obligado a enfrentarse a alumnos que son televidentes natos, por así decir, acostumbrados a recibir torrentes de imágenes de su televisor, consumidor pasivo de imágenes sensacionalistas, de modo cómodo, en un lenguaje elemental y que no estimula la reflexión. Leer obliga a imaginar, y mucho más cuando se leen textos arduos y hondos como suelen ser los de los clásicos. Ser vulgar y superficial tiene a su favor siempre que es lo más cómodo, y no precisa ningún esfuerzo (al menos para la gran mayoría).

Comentaré de paso que las adaptaciones de textos literarios en resúmenes para niños o adolescentes son casi siempre más útiles que las versiones cinematográficas. La película *Troya*, por ejemplo, resulta un vulgar apaño y destrozo sensacionalista del mito

homérico, mientras que hay ágiles y fieles versiones abreviadas de la *Iliada* para niños que logran un buen rendimiento didáctico.

La inactualidad y la atractiva extrañeza de los clásicos

No es, sin embargo, ése el único obstáculo para la lectura de los grandes textos. También la pedantería de los profesores, la erudición excesiva e inoportuna, esos abusos en los comentarios de segunda mano tan frecuentes, así como la imposición de ciertos textos arduos y complejos poco apropiados a la edad de los lectores contribuyen al escaso aprecio que muchos tienen por los clásicos. Deberíamos promocionar su lectura subrayando cómo el atractivo de esos textos va muchas veces unido a una cierta extrañeza y distancia del presente. Es justamente porque esos textos hablan de lo más hondo y universal, de figuras míticas y grandes pasiones con palabras de largos ecos, de modo singular e irrepetible, por lo que merecen volver a ser leídos con fervor. Y ser recordados y releídos, como esos poemas que antes se memorizaban, porque ofrecen algo que vale la pena conocer y meditar y reimaginar, porque nos siguen conmoviendo y admirando por encima de las distancias.

La extrañeza y la inactualidad de esos textos antiguos, pero no viejos –que los distancian de la literatura periodística y los *best sellers* sensacionalistas de rápido consumo, textos de leer y tirar–, debe ser destacada como un valor positivo. Si la

literatura es conocimiento del mundo y de los otros, cobra más interés cuando no se limita a presentar a los seres próximos y más parecidos a nosotros, y nos enriquece cuando nos introduce en otros tiempos y en otras figuras humanas de intensa y atractiva personalidad, más allá de motivos sensacionalistas o pintorescos. Son, en efecto, innumerables las historias y los personajes de la literatura. Pero clásicos son unos pocos que merecen salvarse del gigantesco naufragio del tiempo y del olvido, porque aún siguen diciéndonos algo singular mejor que ningún otro texto, con una voz propia e inconfundible.

Y los profesores de literatura deberíamos ayudar a la comprensión precisa y clara de esos textos que nos abren la mirada hacia los otros –mucho más que ciertos textos contemporáneos de calidad muy inferior, aunque acaso más fáciles de comentar en clase– y nos ayudan a configurar un mundo imaginario más rico, poniendo de relieve la hondura y extrañeza de esas obras literarias.

Quisiera concluir citando unas líneas de C. S. Lewis del epílogo de su libro *La experiencia de leer* (Madrid, Alba, 2000, pp. 137-8):

“Por el momento sólo puedo responder de forma aproximada diciendo que en ese tipo de lectura lo que buscamos es una ampliación de nuestro ser. Queremos ser más de lo que somos. Por naturaleza, cada uno de nosotros ve el mundo desde un punto de vista y con un criterio selectivo que le son propios [...].

No podemos creer que los raíles se estrechan a medida que se alejan. No sólo en ese nivel inferior queremos evitar las ilusiones de perspectiva. Queremos ver también con otros ojos, imaginar con otras imaginaciones, sentir con otros corazones. No nos conformamos con ser mónadas leibnizianas. Queremos ventanas. La literatura, en su aspecto de *logos*, es una serie de ventanas, e incluso de puertas. Una de las cosas que sentimos después de haber leído una gran obra es que hemos ‘salido’; o, desde otro punto de vista, ‘entrado’, porque hemos atravesado la concha de alguna otra mónada y hemos descubierto cómo es por dentro...

La experiencia literaria cura la herida de la individualidad, sin socavar sus privilegios”.

* Sobre los clásicos antiguos, los de Grecia y Roma, que están en la base y cuya influencia persiste a lo largo de la literatura occidental, mis ideas coinciden con las expuestas por T. S. Eliot en un viejo artículo, “Los clásicos y el hombre de letras” (recogido en *Criticar al crítico*, Madrid, Alianza, 1967), del que me parece oportuno citar un párrafo:

“Pero el mantenimiento de esta cultura humanística no sería bastante, y ni siquiera posible, si no se puede cultivar en un número mucho mayor de personas (mayor que el reducido grupo de especialistas y eruditos) ciertas nociones de las civilizaciones de Grecia y Roma, cierto respeto por sus realizaciones, cierta comprensión de la relación entre su historia y la nuestra, y cierto conocimiento de su literatura y de su saber, *en traducciones*, en quienes, como yo, no recuerdan lo suficiente para leer con facilidad los originales y en los que nunca estudiaron esas lenguas. Un coto cerrado de erudición sería ineficaz si no puede difundirse un respeto y una apreciación mucho mayores de la importancia de lo que es objeto de esa

erudición, entre aquellos que nunca llegarán a tener de ello un conocimiento directo.” (o. c., P. 212).

Sobre la presencia de los grandes clásicos antiguos en el canon académico de una universidad norteamericana, véase el interesante testimonio de David Denby, *Los grandes libros*, Madrid, Acento, 1997.

La lectura y las Ciencias

José Manuel Sánchez Ron

*Catedrático de Historia de la Ciencia de la Universidad
Autónoma de Madrid*

La lectura y las Ciencias

Vivimos en tiempos si no de crisis sí de cambios. De cambios profundos y continuos que afectan con gran rapidez a nuestras existencias. Cambian los objetos con los que nos relacionamos; la estabilidad y tipos de trabajos que podemos esperar; los momentos, frecuencias e incluso maneras de procrear; las formas en que nos relacionamos y comunicamos; las perspectivas que nos aguardan al envejecer. Sentimos, por mucha que sea nuestra ignorancia en ciencia, que nuestras vidas, nuestros presentes y nuestros futuros, dependen de los resultados de las investigaciones que llevan a cabo científicos a lo largo y ancho del planeta. José Ortega y Gasset debió de sentir algo del estilo cuando escribió en 1923, en su libro *El tema de nuestro tiempo*: “Nuestra generación, si no quiere quedar a espaldas de su propio destino, tiene que orientarse en los caracteres generales de la ciencia que hoy se hace, en vez de fijarse en la política del presente, que es toda ella anacrónica y mera resonancia de una sensibilidad fenecida. De lo que hoy se empieza a pensar depende lo que mañana se vivirá en las plazuelas”. El astrofísico, ensayista y divulgador científico Carl Sagan lo dijo en uno de sus libros (*Cosmos*) de otra forma, equivalente y no menos rotunda: “La época actual es una encrucijada histórica para nuestra civilización y quizá para nuestra especie. Sea cual fuere el camino que sigamos, nuestro destino está ligado indisolublemente a la ciencia. Es esencial para nuestra simple supervivencia que comprendamos la ciencia”.



Es esencial, sí, pero ¿cómo lograrlo? A pesar del tiempo que ha transcurrido, aún continúa siendo válida la famosa expresión popularizada por Charles Snow en 1959 de las “dos culturas”, del abismo que separa a la cultura humanista (firmemente introducida en el conjunto de la sociedad) de la científica. “La vida intelectual de toda sociedad occidental”, afirmó en aquella ocasión Snow, “se divide cada vez más en dos grupos... Los intelectuales literarios en un polo, y en el otro los científicos, con los físicos como los más representativos de éstos. Entre los dos grupos existe un golfo de mutua incompreensión, en ocasiones (especialmente entre los jóvenes) de hostilidad y antipatía, pero sobre todo de falta de entendimiento”.

Existen, obviamente, varios motivos, fáciles de comprender, que ayudan a entender el porqué de este divorcio. La ciencia es un conjunto de conocimientos que necesita de un lenguaje o lenguajes propios, cuya adquisición requiere de una educación larga. Ahora bien, la difusión

e integración de la ciencia en la cultura no exige el conocimiento completo de esos lenguajes. De la misma forma que no saber alemán no impide conocer algo de la cultura germana, existen diferentes mecanismos para familiarizarse con los saberes científicos.

Educación y ciencia

Entre esos “diferentes mecanismos” que acabo de mencionar, quiero destacar ahora uno, cuya importancia es difícil de minimizar: el de la educación previa a la universitaria o profesional de cualquier tipo, esto es, las enseñanzas primaria, secundaria y media. En la universidad, en las escuelas técnicas superiores o medias de ingenierías, al igual que en otros centros de formación profesional a los que llegan nuestros jóvenes con, normalmente, poco menos de veinte años, lo importante es formarse para una profesión, introducir y comenzar a dominar un cuerpo de conocimientos y técnicas que deberían constituir la base para el desarrollo posterior de una profesión. No es que esos conocimientos no formen parte de la cultura o que no contribuyan a nuestro “desarrollo cultural” –en última instancia, “cultura” es todo aquello que constituye una sociedad–, pero es otro tipo de relación o desarrollo cultural. Por poner un ejemplo, la educación que recibe durante sus años de estudios universitarios un futuro filólogo no tiene por qué hacerle más informado o sensible a la “cultura científica”. Muchas de las

características, conocimientos, tradiciones, valores o, simplemente, sensibilidades que terminan configurando nuestras personalidades se forman en la escuela y en el instituto (en nuestros hogares, con nuestras familias, también, por supuesto). Por eso, precisamente por eso, es tan importante que un conjunto de valores, tradiciones y métodos como los propios de la ciencia no sean marginados, o, digámoslo mejor en positivo, sean fomentados y protegidos especialmente en la enseñanza subuniversitaria, y, sobre todo, en la media.

No es, sin embargo, esto lo que está sucediendo en nuestro país. Son muchas y frecuentes las voces que se han alzado en los últimos años denunciando los problemas que afectan a la enseñanza de las asignaturas científicas en la enseñanza secundaria en el Estado español. Problemas como unos programas que favorecen el que muchos alumnos no cursen asignaturas tan básicas y tan necesarias para enfrentarse al mundo actual como Física y Química, o como una tradición cultural que ve las Matemáticas como un pesada carga que hay que padecer en algún momento del Bachillerato.

Al margen de cuestiones como el número de horas lectivas o los contenidos, hoy quiero resaltar el papel positivo que para acercar a los estudiantes a las ciencias tendría fomentar la lectura y comentario de textos científicos. No me refiero, por supuesto, a textos “duros”, técnicos, de ciencias, sino a obras pertenecientes a tres géneros: divulgación, ensayo y clásicos de la ciencia.

Divulgación científica

Los primeros, textos de divulgación científica, pueden servir para introducir, de forma poco exigente, a los alumnos en los contenidos de la ciencia. No andamos escasos de obras de este tipo, traducidas al español o incluso, en algunos casos, escritas por españoles. Ejemplos en este sentido son obras como *El carácter de la ley física*, de Richard Feynman, que constituye una magnífica introducción al pensamiento científico en general y al de la física en particular; *Armas, gérmenes y acero*, de Jared Diamond, y *Quiénes somos*, de Luca y Francesco Cavalli Sforza, en las que la historia de la humanidad y de los lenguajes se dan la mano con la biología molecular; *Primavera silenciosa*, de Rachel Carson, que todavía conserva la frescura y vigor que hizo de ella una obra fundamental para la aparición de amplios movimientos en pro de la conservación de la naturaleza; *La segunda creación*, de los padres de la oveja Dolly Ian Wilmut y Keith Campbell y el periodista científico Colin Tudge; *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*, del neurólogo Oliver Sacks; *Lo que queda por descubrir*, de John Maddox; *ADN, el secreto de la vida*, de James Watson, codescubridor de la estructura del ADN; el famoso, gran éxito de ventas, *Historia del tiempo*, de Stephen Hawking; *El chico de la Gran Dolina*, de José María Bermúdez de Castro, que con este texto introduce a sus lectores en apartados menos frecuentemente tratados de los esfuerzos por reconstruir nuestro pasado como especie dentro del grupo de los homínidos; *El libro de la vida*,

de Stephen Jay Gould; *Los tres primeros minutos*, de Steven Weinberg, en el que la cosmología del Universo temprano y la física de partículas elementales se dieron la mano casi por primera vez; o el reciente *Vida, naturaleza y ciencia*, de Detlev Ganten, Thomas Deichmann y Thilo Spahl, un auténtico compendio de la ciencia actual. Por supuesto, libros del tipo de los que escribió Isaac Asimov también son útiles, aunque yo siempre he pensado que eran demasiado “mecánicos”, carentes de vida.

Precisamente, sobre este último aspecto, el de la vida, los sentimientos en libros de introducción a la ciencia, voy a referirme a continuación, dentro de la categoría que he denominado “obras de ensayo”.

Ciencia, razón y sentimientos

Durante mucho tiempo creí que la forma de superar el abismo entre lo que Snow denominó “cultura humanística” y “cultura científica”, de introducir la ciencia en los legos, que es donde reside el problema, la manera de reunir esas dos culturas, no podía ser otra que la educación, que enseñar a los legos qué es la ciencia y cuáles son sus contenidos. Educar a todos y a todas las edades, aunque sobre todo a los más jóvenes, a los niños y niñas de enseñanza primaria y de secundaria. Y divulgarla, también, a través de textos como los que he comentado. Hoy, sin embargo, pienso que esto, aunque necesario, no es suficiente. Si sólo enseñamos los métodos y los contenidos de la ciencia, difícilmente penetrará ésta realmente en las

mentes y espíritus de las personas. Sabrán algo de ella, pero continuará siendo para ellos, que no la viven diariamente, un cuerpo extraño. ¿Por qué? Porque le faltará vida. Los humanos, nunca es ocioso recordarlo, no somos sólo cerebro racional, lógico, cognitivo, sino también sentimientos, emociones, y por ello nunca podrá darse un hermanamiento completo, una comprensión profunda, entre la ciencia y la “humanidad”, si no sabemos llevar la ciencia al corazón de las personas. Recordemos aquello que escribió Aldous Huxley (*Literatura y ciencia*): “El mundo al que se refiere la literatura es el mundo en el que los hombres son engendrados, en el que viven y en el que, al fin, mueren; el mundo en el que aman y odian, en el que triunfan o se les humilla, en el que se desesperan o dan vuelos a sus esperanzas; el mundo de las penas y las alegrías, de la locura y el sentido común, de la estupidez, la hipocresía y la sabiduría; el mundo de toda suerte de presión social y de pulsión individual, de la discordia entre la pasión y la razón, del instinto y de las convenciones, del lenguaje común y de los sentimientos y sensaciones para los que no tenemos palabras... [Por el contrario] el químico, el físico, el fisiólogo son habitantes de un mundo radicalmente diverso; no del mundo de los fenómenos dados, sino de un mundo experiencial y de los fenómenos únicos y de las propiedades múltiples, sino del mundo de las regularidades cuantificadas”.

Es, en definitiva, necesario educar en la ciencia, sí, pero también conmover con la ciencia.

No son muchos los científicos que son capaces de educar y conmover. Es preciso ir más allá de la mera divulgación, ese territorio frecuentado en los últimos tiempos por científicos como, por ejemplo, Paul Davies, John Gribbin, John Barrow, Stephen Hawking, Roger Penrose, Ian Stewart o Lynn Margulis; hay que penetrar en los ricos y alambicados dominios en los que se funden el ensayo, la divulgación y la literatura. Dos grandes maestros y ejemplos de ese difícil y humanitario arte fueron el astrofísico Carl Sagan (1934-1996), autor de libros tan célebres como *Los dragones del Edén*, *El cerebro de Broca* o *Cosmos*, y el paleontólogo y biólogo evolutivo Stephen Jay Gould (1941-2002), que nos dejó obras como *El pulgar del panda*, *‘Brontosaurus’* y *la nalga del ministro* o *La vida maravillosa*.

Ambos fueron, sin duda, magníficos científicos, pero no del calibre de aquellos cuyos nombres recordarán generaciones y generaciones futuras. Sin embargo, alcanzaron la fama y recibieron nuestra admiración, y ello porque supieron utilizar sus conocimientos profesionales para escribir libros maravillosos que no sólo nos educaron en la ciencia, sino que también conmovieron nuestras almas. En sus libros supieron engranar de mil maneras la ciencia con todo aquello más primitiva y sinceramente humano, con eso que hace que a veces hablemos de “la condición humana”. Fueron maestros en el arte de hablarnos como iguales, sin establecer fronteras entre el científico y el lego.

La ciencia no tiene por qué ser compasiva; por encima de cualquier otra consideración, lo que debe es suministrar resultados ciertos (dentro de los límites de apreciación válidos en un momento determinado). Pero a veces, acaso con mayor frecuencia de lo buscado, puede y debe ser también compasiva. En *La falsa medida del hombre* (1981), Jay Gould fue, probablemente más que en cualquier otro de sus libros, compasivo. Para los humanos de bien resonarán durante mucho tiempo unas frases memorables que escribió en aquella obra, que tanta ciencia nos enseñó: “Pasamos una sola vez por este mundo. Pocas tragedias pueden ser más vastas que la atrofia de la vida; pocas injusticias más profundas que la de negar una oportunidad de competir, o incluso esperar, mediante la imposición de un límite externo, que se intenta hacer pasar por interno”. Fue Gould un maestro en mostrar lo universal jugando con lo particular, en revelar las leyes implacables que se esconden en lo aparentemente más cotidiano y contingente, como se puede comprobar sin más que leer muchos de sus relatos sobre temas aparentemente, sólo aparentemente, menores, como, por ejemplo, *El pulgar del panda*, *La relación entre la nalga* (izquierda) de George Canning (secretario de Exteriores del Gobierno británico) y el origen de las especies, la cuestión de si cinco es un número apropiado de dedos, el interés de Darwin por los gusanos, la historia del arzobispo inglés James Ussher, que en el siglo XVII dio no sólo el año de la creación (el 4004 a. C.), sino también la fecha exacta (el 23 de octubre), o el golpe relámpago, en béisbol, de Joe DiMaggio, su gran héroe.

Necesitamos más científicos-escritores como éstos. Los necesitamos porque, no nos engañemos, la ciencia, su espíritu al igual que su letra, es todavía un ser extraño para la mayoría de la humanidad, independientemente de que esa misma mayoría de la humanidad se relacione cada vez con mayor frecuencia e intensidad con la ciencia; no importa que vayan introduciéndose, subrepticia o violentamente, nuevos términos de índole científica o tecnológica en los idiomas que esas mismas personas hablan.

Clásicos de la ciencia

Por último están los clásicos de la ciencia. En principio, esas obras fueron aportaciones sobresalientes, si no revolucionarias, a la propia ciencia; objeto pues de la historia y no historia de la ciencia ellas mismas. Pero con el paso del tiempo el estatus de esas obras se ve modificado, incorporándose al cuerpo establecido de conocimientos aceptados (incluso lo más probable es que en numerosos aspectos terminen siendo superadas). Sin embargo, en algunos casos, es posible utilizarlas como instrumentos magníficos, singulares, para que los jóvenes –y también el público en general– se acerquen a la ciencia, para que la comprendan o la aprecien mejor. Clásicos que pueden servir a este fin son, por ejemplo, los *Diálogos sobre los dos sistemas del mundo, ptolemaico y copernicano* (1632), de Galileo Galilei. El arte narrativo de Galileo, su dominio del diálogo entre los tres

protagonistas del libro, Sagredo, Salviati y Simplicio, la lógica que constantemente preside las conversaciones que construye y su habilidad para presentar los sistemas heliocéntrico y geocéntrico todavía son hoy, casi cuatrocientos años después de la publicación de los *Diálogos*, un poderoso y subyugador instrumento de introducción a la esencia de lo que es la ciencia.

El origen de las especies (1859), de Charles Darwin, es otra de esas obras. Se trata, como es bien sabido, de un libro que dio origen a una auténtica revolución científica. Sin embargo, a pesar de pertenecer a semejante exclusiva categoría, desde el principio fue (y continúa siendo) accesible para prácticamente todo tipo de lectores. Y ¿cuánto no habrá enseñado sobre la naturaleza, el mundo y sobre nosotros mismos ese libro histórico? Un libro, por cierto, cuya primera edición se agotó el mismo día en que salió a la venta.

No olvidemos tampoco clásicos inmortales como son *El sistema del mundo* (1728), de Isaac Newton (no, por supuesto, el difícil aunque gigantesco *Principios matemáticos de la filosofía natural*, de 1687, o, como se suele denominar, los *Principia*), y el *Tratado elemental de química* (1789), de Lavoisier.

Existen, asimismo, libros que fueron en su día obras de divulgación y que terminaron convirtiéndose en clásicos de la historia de la ciencia, pero que en la actualidad pueden desempeñar también la misma función de divulgación que he mencionado

a propósito de clásicos del tipo de *El origen de las especies* o los *Diálogos*; libros que pueden, en definitiva, recuperar su carácter de obra de divulgación. Un ejemplo sobresaliente en este sentido es los *Diálogos sobre la pluralidad de los mundos* (1686), de Bernard le Bouyer de Fontenelle, el literato y secretario de la Academia de Ciencias de París, libro que en su tiempo logró un éxito extraordinario: en 1757 se había reeditado 33 veces y traducido a varias lenguas. Las *Cartas filosóficas* (1734), de Voltaire, y las *Cartas a una princesa alemana sobre diversos temas de física y filosofía* (tres volúmenes, 1768-1772), de Leonhard Euler, son otros ejemplos de obras de ese tipo, obras en estos dos casos que están a caballo entre la divulgación, la filosofía y la ciencia.

El siglo XVIII fue, por supuesto, especialmente propicio para la aparición de obras de divulgación científica que se convertirían en clásicos de la ciencia aún vigentes, pero también en el XIX es posible encontrar ejemplos: como el *Ensayo filosófico sobre las probabilidades* (1814), de Pierre Simon de Laplace, la *Historia química de una vela* (1861), de Michael Faraday, el texto de uno de los cursos que dictaba para públicos generales en la Royal Institution de Londres, y un libro que fue traducido a prácticamente todas las lenguas europeas, *Sobre materia y movimiento* (1876), de James Clerk Maxwell, o *Introducción al estudio de la medicina experimental* (1865), de Claude Bernard.

Posteriores son “clásicos” como *Mi infancia y juventud* (1901) e *Historia de mi labor científica* (1923), de Santiago Ramón y Cajal,

Ciencia y método (1908), de Poincaré, *El origen de los continentes y los océanos* (1915), de Alfred Wegener, *Los reflejos condicionados* (1927), de Ivan Pavlov, *¿Qué es la vida?* (1946), de Erwin Schrödinger, *Diálogos sobre la física atómica* (1969), de Werner Heisenberg, o *La doble hélice* (1968), de James Watson.

Ayudaría, desde luego, disponer de ediciones anotadas y comentadas (algo así como unas “Guías de lectura”) de obras como éstas para su uso por estudiantes de Bachillerato.

Tales son algunas posibilidades para ayudar, a través de la lectura, a los habitualmente denominados “legos en ciencia”, esto es, la mayor parte de la sociedad, a que se familiaricen con un universo, el científico, que desde hace mucho condiciona, aunque no se den cuenta de ello, las vidas de todos nosotros.

Un plan de desarrollo de la lectura

Mercè Viana

*Asesora del Centro de Formación, Innovación y Recursos
Educativos de Torrent (Valencia)*

Un plan de desarrollo de la lectura

*“Las palabras y los sonidos, ¿no son arco iris...?
Qué encantadora locura es la palabra: con ella,
el hombre danza sobre las cosas.”*

Nietzsche

*“El niño no sabe aún gran cosa cuando no sabe más
que descifrar con rapidez un texto. Lo que importa es el gusto
y la necesidad que puede tener un libro.”*

Hélène Gratiot-Alphandéry

La preocupación por formar lectores competentes es un hecho que día tras día va aumentando en los ámbitos educativos. El profesorado, desde sus centros, se pregunta qué hacer para que el alumnado lea algo más que las lecturas estrictamente académicas, de qué modo puede desarrollar una actitud positiva hacia la lectura o cómo puede conseguir que sus estudiantes conozcan y se introduzcan en el mundo de la ficción, ya que, como educador, es conocedor de su importancia y es consciente del valor educativo que encierra leer literatura.

En consecuencia, no puede extrañarnos que, llenos de buenas intenciones, se recurra, en muchas ocasiones, a la actuación de “animadores profesionales” para llevar a término escenificaciones u otros montajes alrededor de un libro con la esperanza de despertar en el alumnado la necesidad de su lectura. Sin embargo, si nos quedamos en estas actuaciones puntuales de carácter festivo o de juego, corremos el riesgo de desvirtuar el verdadero objetivo de lo que debería ser la animación lectora. Con esto, no cuestionamos el buen rato que seguramente pasarán los chicos y chicas que participen, ni tampoco que puedan favorecer la lectura de los libros que concretamente se trabajan en la sesión, pero lo que resulta más difícil de creer es que este tipo de actividades puedan conseguir el hábito lector.

El acercamiento del alumnado al mundo de la lectura implica, en principio, partir de dos principios: que los libros que se les ofrecen



sean buenas obras y que el profesorado sea un lector entusiasta, un lector capaz de emocionarse y de transmitir esas emociones, capaz de soñar y de invitar a que los niños y niñas sueñen, capaz de gozar viviendo las historias y de contagiar esas sensaciones. Un lector, en definitiva, que sienta la necesidad de leer y de transmitir esa necesidad, porque la mejor animación lectora es el ejemplo, ya que la lectura, por el tipo de actividad que supone, se vive, se imita. Si no partimos de estos principios, difícil lo vamos a tener para conseguir que nuestros estudiantes se conviertan en lectores. Se podrá, en todo caso, obligarles a leer las obras, como se obliga a aprender cualquier contenido curricular independientemente del interés que les despierta. Ahora bien, hemos de ser conscientes de que, como nos dice Pennac, el verbo *leer* no soporta el imperativo, igual que no lo soportan los verbos *amar* o *soñar*.

Los profesores y profesoras necesitamos formarnos en este campo. Debemos proponer al alumnado una animación lectora que le haga entender la lectura como una

experiencia vital, que le haga reflexionar sobre los valores que encierran los libros, que le haga adquirir una verdadera sensibilidad estética, que le haga disfrutar, pero que también le lleve a pensar, a analizar, a criticar. En consecuencia, las actividades que propongamos en nuestra intervención didáctica deben llevar implícitas, entre otras, estas estrategias cognitivas si queremos ser consecuentes con lo que significa el acto lector. El acercamiento a la lectura, sin dejar de ser afectivo, también debe ser cognitivo.

Ahora bien, no sería justo hacer recaer toda la responsabilidad en el profesorado; eso supondría un planteamiento excesivamente reduccionista del problema. Conscientes de que la institución escolar no es agente de cambio, sino más bien facilitadora de pequeños cambios, el tema de la animación lectora hemos de plantearlo desde una perspectiva más global, más social. Si consideramos que el hábito lector se adquiere fundamentalmente imitando, la influencia del contexto familiar y social en el que se encuentran nuestros alumnos y alumnas va a ser fundamental. Los padres tienen una gran responsabilidad ante sus hijos, deben llegar a ser modelos lectores, visitar las librerías con ellos, ir a las bibliotecas y ferias del libro juntos... Hay que aprovechar cualquier lugar, acto o acontecimiento relacionado con el mundo del libro para acercar a sus hijos al mismo.

De todos modos, los profesores y profesoras nos encontramos en nuestras escuelas con alumnos y alumnas procedentes de contextos familiares muy diversos: familias

lectoras y familias que no lo son, familias que delegan en la escuela el descubrimiento y formación de sus hijos como lectores y familias que ni se lo plantean. Por lo tanto, deberemos seguir intentando el acercamiento de nuestro alumnado al mundo de la lectura y, para conseguirlo, nada mejor que elaborar un plan que lo fomente, un plan en el que, sin descartar las llamadas animaciones lectoras llevadas a cabo por profesionales, las pongamos en su justo lugar. Debemos procurar que el plan lector que diseñemos sea para todo el centro, como una manera de dar respuesta colectiva a un problema que también es colectivo; habrá que incorporarlo en la programación anual, dándole la misma importancia que a cualquier otro contenido curricular e implicando, en la medida de lo posible, a las familias de los escolares.

Desde mi experiencia como asesora de lengua y literatura en el Centro de Profesores de Torrent (Valencia) desde 1988, y tratando de responder a las dos cuestiones que la organización de este Seminario de la Fundación Santillana me ha planteado, expondré, a continuación, diferentes modos que los centros de nuestra demarcación geográfica tienen de abordar la animación lectora.

¿Cuál es el método más habitual que utiliza el profesorado para conseguir que su alumnado lea?

- a) Normalmente, los centros se apoyan en el modelo de lectura que le ofrece su editorial de confianza. Unas veces

se reciben con el libro las actividades propuestas para la explotación del texto, y otras, el profesor o profesora escoge un título y negocia con la editorial la visita de su autor o autora. En esta segunda posibilidad, el alumnado lee el libro motivado por la posterior visita. Se realizan trabajos sobre los personajes que forman parte de la obra, sus características, sus acciones y se prepara la visita del autor o autora. Esto último debe aprovecharse no sólo para que el alumnado le o la conozca personalmente, sino también para despertar el deseo de seguir leyendo sus obras y para elaborar cuidadosamente una entrevista en la que queden reflejados todos los interrogantes que les ha sugerido la lectura del libro. De este modo, el acto pierde su carácter escolar convirtiéndose en un acto cultural.

Si esto es así, podemos apuntar que las editoriales tienen una responsabilidad importante en las tareas de animación a la lectura. En función de los planteamientos didácticos sugeridos, el alumnado se sentirá animado a abordar la lectura de otro libro o, por el contrario, lo hará a desgana.

- b) Otro modo de trabajar, y no les podría decir si se da con la misma frecuencia que el anterior, es el de obligar a leer, a lo largo del curso, un número determinado de libros, escogidos por el profesor, independientemente de lo que se ofrezca desde las editoriales. Su lectura suele ir

acompañada de actividades técnicas y lúdicas.

- c) El tercer modelo más habitual es aquel en el que:
1. El profesor o profesora escoge un libro, de mutuo acuerdo con los padres del alumnado, sin que éste lo sepa.
 2. Se preparan actividades previas a la lectura del libro, para desarrollar durante la lectura y posteriores a la misma. En la mayoría de estas actividades se trabaja la comprensión lectora, especialmente cuando se trabaja con hipótesis de contenido.
- d) Otra manera de abordar la animación lectora es la utilizada con alumnado de escasa experiencia lectora. Las actividades propuestas por el profesorado las clasificamos en:
1. Utilización de técnicas que crean expectativas:
 - Utilización de objetos contenedores.
 - Utilización de técnicas gráficas.
 - Mensajes continuados.

En esta fase incluimos, si el profesorado lo considera oportuno, un trabajo sobre la portada y contraportada del libro con el objeto de que el alumnado lance hipótesis sobre el contenido de la obra a partir de su título. También deben aprovecharse los datos biográficos, si los hubiera, de su autor o autora para posibles trabajos.

2. Actividades propuestas durante la lectura:

- Realizar cómics sobre el capítulo leído, elaborar hipótesis de contenido y generar preguntas cuyas respuestas puedan conocer en el capítulo siguiente.

3. Actividades posteriores a la lectura:

- Comprobar las hipótesis planteadas al principio del libro (cuando se ha trabajado la portada), juegos de dramatización, debates, fichas técnicas, transformación del cuento en cómic, contar la historia a otros alumnos, creación de nuevas historias...

¿Qué prácticas didácticas actuales son más innovadoras?

Como disponemos de un tiempo limitado, expondré sólo algunas de ellas.

a) Campañas de animación lectora:

Las campañas, aunque siempre están organizadas por el profesorado hasta el último detalle, se plantean de modo que parezcan ser los alumnos y alumnas de los últimos cursos de Primaria los que las promueven.

Algunas de las actividades posibles:

1. Los alumnos de los últimos cursos trabajan los cuentos que han de leer los pequeños, los analizan y hacen un resumen de los mismos.

2. Copian parte del cuento que han trabajado o escriben el resumen del mismo en enormes cartulinas que se colocarán por delante y por detrás convirtiéndose en “NIÑOS CUENTO”.

3. Los “niños cuento” visitan las clases de los más pequeños para contarlo parcialmente y los invitan a que acudan a la biblioteca a terminar de leer la historia que personifican.

4. Trabajo de investigación y de análisis de rol de los personajes de los cuentos. Para ello:

- Los alumnos de los últimos cursos llevan a cabo una investigación sobre los cuentos tradicionales.
- Elaboran informes de autores, de obras...
- Analizan el rol de los personajes de los cuentos que van leyendo.
- Trabajan la biografía y autobiografía.
- Inventan nuevos roles para los personajes.
- Estos trabajos se exponen en grandes paneles por las paredes del colegio, acompañados de frases que inviten a escribir cuentos sobre ellos. Con esta actividad se pretende llamar la atención del resto del alumnado y motivarle a escribir. Paralelamente, el profesorado prepara en el aula una biblioteca itinerante sobre un tema determinado.

b) *Actividades diversas con el objeto de animar a leer:*

1. La hora mágica.

Igual que los programas de la radio o de la TV tienen establecido un horario, la clase también puede determinar un tiempo al día o a la semana para leer un libro.

Es interesante que, de vez en cuando, sean personas ajenas a la escuela (ancianos, padres...) las que cuenten historias.

c) *Investigadores de cuentos:*

Esta actividad tiene como objetivo implicar al alumnado de una manera activa en las diversas temáticas que han hecho posible las historias.

Para ello, el profesor o profesora planteará en clase la posibilidad de investigar sobre todo lo que se ha escrito sobre un tema: leyendas, cuentos de animales, cuentos fantásticos, etc.

Esta actividad es muy educativa e instructiva, ya que el alumnado aprende a investigar en las bibliotecas, toma nota de la información, expone su trabajo a los compañeros y compañeras, etc.

Actividades cognitivas que se trabajan:

- Lectura, selección de las lecturas, resumir, exponer...

Otra actividad es la que hace referencia a la investigación antropológica:

Los alumnos se ponen en contacto con las personas mayores de su barrio o de su pueblo para que les cuenten las historias o cuentos que recuerdan. Los alumnos y alumnas pueden grabarlas o escribirlas para transmitir las a los compañeros y compañeras de clase.

d) *Exposición de portadas:*

El profesor o profesora fotocopiará las portadas de diferentes libros y las exhibirá en clase.

Los alumnos escogerán una de ellas, la pintarán y escribirán la historia que les sugiera.

Por último, deberán leer el cuento original y compararlo con el que ellos han escrito.

e) *Visitas a librerías, ferias del libro y charlas con bibliotecarios, con autores u otras personas relacionadas con el mundo del libro.*

f) *El libro viajero:*

Se trata de la confección de un libro gigante de historias que van escribiendo las familias de los chicos. Cada semana lo tendrá una familia.

g) *Del cuento a la película:*

Este modo de trabajar la animación lectora se está desarrollando concretamente en el C. P. Juan Carlos I de Almenara (Valencia). El iniciador ha sido un profesor, Mario Viché, y, en la actualidad, es todo el colegio el que trabaja del mismo modo.

El proyecto se compone de actividades literarias, lingüísticas y también extralingüísticas. El esquema sería el siguiente:

1. Lectura colectiva del libro seleccionado dentro del Plan Lector del centro.
2. Trabajo de comprensión lectora: estructura, personajes, lugares, contenido, conocimiento del vocabulario, de las estructuras sintácticas y reconocimiento de las ideas fundamentales de la obra.
3. Trabajo de expresión oral en torno a la interpretación del texto.
4. Planificación de la película: elaboración del guión, reparto de papeles, toma de decisiones sobre el vestuario y localizaciones, plan de rodaje y memorización de los textos.
5. Rodaje.
6. Visionado del montaje realizado y propuestas de mejora.
7. Trabajo de postproducción: doblaje de secuencias, elección de músicas.
8. Presentación de la película al autor o autora de la novela y coloquio.
9. Presentación pública en la Casa de la Cultura de la población durante la Semana de la Literatura.

Y, para acabar mi intervención, tan sólo remarcar las dos ideas fundamentales con las que he empezado mi exposición.

- La necesidad de crear un ambiente lector alrededor del niño tanto en el ámbito escolar como en el familiar y el social.
- La necesidad de seleccionar obras adecuadas para el alumnado que tenemos, así como una intervención didáctica permanente con actividades novedosas, lúdicas y cognitivas.

Como educadores, somos responsables de una parcela de la educación de nuestros niños y niñas, y todos sabemos que una buena educación pasa, ineludiblemente, por hacer de nuestro alumnado personas que lean, personas que sepan descubrir la magia de las palabras para envolverse con ellas.

Bibliografía

- BLOOM, H. *Com llegir i per què*. Barcelona: Empúries: Anagrama, 2000.
- BORTOLUSSI, M. *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alambra, 1987.
- CALVINO, I. *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets, 1992.
- CONE BRYANT, S. *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del libro, 1987.
- FLUIXÀ VIVAS, J. A. *Jocs i estratègies d'animació a la lectura*. València: Conselleria d'Educació i Ciència, 1995.
- ENCUENTRO IBEROAMERICANO PARA LA EDUCACIÓN LECTORA (1988. Madrid). *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- MARTÍN ROGUERO, N., DELEGADO ALMANSA, M. C. Y DOMÉNECH MARTÍNEZ, C. *Animación a la lectura: ¿cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid: Popular, 1996.

MORENO, V. *El deseo de leer: propuestas creativas para despertar y mantener el gusto por la lectura*. Iruña: Pamiela, 1985.

PENNAC, D. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.

RODARI, G. *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 1998.

RUEDA, R. *Recrear la lectura: actividades para perder el miedo a la lectura*. Narcea, 1994.

SARTO, M.^a M. *La animación a la lectura*. Madrid: SM, 1988.

Clausura

Alejandro Tiana

*Secretario General de Educación del Ministerio
de Educación y Ciencia*

Clausura

Muchas gracias. Para mí es una satisfacción y estoy muy agradecido de que me hayan invitado a estar hoy aquí, aunque hay que reconocer que la Fundación Santillana es reincidente en invitarme porque ya lo hizo cuando era profesor de la UNED y director general de la OEI y lo hace ahora que ocupo este cargo en el Ministerio de Educación. Son constantes en invitarme y creo que no en función de estar ocupando un cargo u otro, sino como Alejandro Tiana, estudioso de la educación, que es lo que en el fondo me siento. Siempre he tenido interés en conocer los entresijos del sistema educativo y me he preocupado por cómo podemos mejorarlo, así que me siento muy agradecido por estar hoy también en este Seminario de primavera, ya quinto de los que se celebran.

La verdad es que el seminario de hoy, como todos los que convoca la Fundación Santillana, ofrece un buen espacio de reflexión y además está centrado en un elemento que en los últimos tiempos –siempre, podríamos decir, pero en los últimos tiempos especialmente– ha demostrado que es clave para la construcción de la cultura personal y colectiva, en la que, en última instancia, consiste la educación, tanto en el ámbito personal como en el ámbito social. La lectura es un asunto que, desde luego, requiere atención en el sistema educativo y, como persona que ha estudiado las reformas educativas, lo que ha sido la evolución reciente de la educación, me atrevería a decir, si mi buen colega García



Garrido no discrepa mucho conmigo, que las reformas curriculares de los años 90 fueron un elemento detonante porque pusieron encima de la mesa una reflexión fundamental: qué cultura debemos desarrollar para la sociedad que queremos construir. Y eso llevó desde la abundancia de materias y de asignaturas –abundancia excesiva en algunos casos– hasta una reflexión sobre qué es lo básico que debe hacer la escuela, aquello que la escuela no puede dejar de hacer sin perder lo que es su elemento nuclear. Quizá la lectura es uno de esos elementos nucleares de la escuela a los que se vuelve, pero a los que se vuelve dotándolo de complejidad, no simplemente diciendo que es importante leer como siempre se ha leído.

Me he perdido algunas de las sesiones de esta mañana, pero por las preguntas que he escuchado, y conociendo a mis buenos amigos Emilio o José Antonio y las investigaciones que hacen, habrán visto ustedes que la comprensión lectora no es un asunto nada sencillo y que enseñar a comprender lo que se lee excede

las imágenes muchas veces tópicas que poseemos sobre lo que es enseñar a leer. Y yo creo que eso ha llevado además a la convicción de que es muy importante desarrollar la competencia lectora y me atrevería a decir, sin suplantando la voz de los especialistas que han venido ustedes a escuchar, que su desarrollo es una tarea compleja y compartida. En un reciente encuentro con editores de toda España, decía que, en lo que se refiere a lo que significa aprender a leer, poniéndonos en el otro lado, enseñar a leer, hay al menos tres elementos fundamentales: uno es preparar para la lectura, otro es propiamente enseñar a leer y otro es motivar o animar, como decía Mercè, a la lectura. Esas tres tareas, que son fundamentales, no son sólo tareas de la escuela, sino también de la familia y del medio social.

Como ustedes saben, los trabajos de evaluación realizados en diversos lugares han puesto de relieve que lo que los alumnos son capaces de desarrollar en cuanto a lo que se refiere a comprensión de la lectura tiene mucho que ver con la preparación que han recibido en sus primeras edades, y eso, en buena medida, es el resultado de la actitud de los padres en relación con el aprendizaje de elementos básicos, cosas tan simples, aparentemente, como leer cuentos, jugar con letras o cosas similares. Por tanto, hay toda una tarea preparatoria que excede a la escuela, pero que la escuela puede y debe compensar en determinados casos, y tiene que ver con la preparación de nuestros jóvenes para el aprendizaje escolar, no

solamente en este campo, aunque también en él. Después, la escuela tiene un papel fundamental en la enseñanza de la lectura, que a los que trabajamos en el sistema educativo nos debe preocupar, es decir, cómo podemos mejorarla, porque sabemos que enseñar a leer es algo complejo, no es simplemente descifrar letras o comprender textos sencillos, es comprender textos de diverso tipo, textos científicos, textos literarios, textos que nos transmiten instrucciones, textos que nos ayudan a deleitarnos, textos que leemos en pantalla, textos que leemos en papel, textos que construimos, textos que recibimos. Por tanto, es fundamental que todo eso se aprenda en la escuela, no simplemente una parte de eso, sino todo. Y es complicado, pero irrenunciable. Y respecto a la tarea de motivación, de animación, creo que es una tarea en la que tanto la familia, como la escuela, como el medio social, tienen mucho que hacer.

Para mí es un honor estar con personas como las tres que esta tarde nos han hablado. Desgraciadamente, Mercè Viana me ha pillado un poco mayor y ya no estoy en Primaria para recibir los frutos de esa tarea de animación, pero les puedo asegurar que José Manuel Sánchez Ron y Carlos García Gual me han motivado a la lectura a través de la prensa, de las cosas que han escrito. Bueno, quién no se ha sentido tentado de releer los mitos clásicos después de leer algún comentario de Carlos García Gual en *Babelia*, por ejemplo, sobre cualquiera de los libros recientemente publicados.

La motivación para la lectura es algo más complejo, que va mucho más allá del aprendizaje lector y en lo cual todos estamos implicados. Por tanto, el sistema educativo no debe renunciar a cumplir ni debe olvidar su tarea fundamental, pero tampoco puede sentirse el único actor en una labor que excede con mucho su ámbito y sus fuerzas. Es una tarea de convicción y motivación social para la lectura, de la cual nuestros jóvenes y nosotros mismos seremos al final beneficiarios. En ese sentido, el sistema educativo tiene un quehacer muy importante, pero no podemos olvidar que el estímulo de la lectura no sólo es responsabilidad del sistema educativo. Desde el Ministerio de Educación y Ciencia, y junto con el Ministerio de Cultura, vamos a continuar con el Plan de Fomento de la Lectura que desarrolló anteriormente el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, recogiendo y reforzando las que creemos que han sido buenas experiencias y quizá revisando aquellas que pueden ser mejorables.

Termino ya animando a la Fundación Santillana y a todos ustedes a continuar la reflexión. Como saben, desde el Ministerio de Educación y Ciencia estamos embarcados en la revisión de las normas legales, pero yo soy historiador de la educación y no puedo dejar de ser un poco escéptico sobre la función del papel oficial para cambiar la realidad educativa. Hay que hacerlo, es un empeño necesario, pero no suficiente. Yo creo que la tarea de la reforma de la educación, que es algo que nos excede a todos los que estamos transitoriamente en la administración

educativa, exige la participación de todos y por eso quiero animarles. Creo que su labor es fundamental, como profesores, como responsables de organizaciones educativas, como inspectores, como directores de centros escolares. La nuestra, la de la administración educativa, es simplemente la de poner los medios para que ustedes puedan desarrollar esa tarea que es realmente la importante. Quiero animarles a todos ustedes a seguir participando en este tipo de actividades y, lo que es más importante, en su actividad diaria, en su lugar de trabajo concreto. Y quiero animar a instituciones como la Fundación Santillana a que nos faciliten ocasiones para el debate, porque creo que de ahí algo podremos aprender para mejorar nuestro sistema educativo. Muchas gracias.