



Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores

ÍNDICE

0. Introducción
1. Qué necesitan los alumnos aprender para llegar a ser buenos lectores
 - 1.1. ¿Cuánto cuesta llegar a ser experto?
 - 1.2. Dos procesos diferentes
 - 1.2.a. Procesos asociativos y constructivos
 - 1.2.b. Motivación y volición
 - 1.3. Conclusiones: Algunas cegueras sobre las necesidades del aprendiz
2. Qué necesitan los profesores aprender para ayudar a los alumnos
 - 2.1. Cuáles son los contextos que se crean para la lectura y qué distancia tienen con los ideales educativos
 - 2.2. Cómo se ayuda a los alumnos a comprender y qué distancia guarda con lo que nos gustaría encontrar
 - 2.3. ¿Se enseña a comprender?
 - 2.4. Conclusiones: una perspectiva naturalista del cambio
3. Promoviendo un cambio gradual
 - 3.1. ¿Qué cambios parecen factibles?
 - 3.2. Ideales e intereses
4. Conclusiones



0. Introducción

Una de las ideas más básicas que se pueden decir sobre las tareas educativas es que para poder ayudar a alguien a aprender debemos conocer y dar respuesta a sus necesidades. Esto quiere decir que para enseñar no basta con querer hacerlo, aunque esto sea siempre decisivo, y que resulta igualmente imprescindible un conocimiento genuino de lo que el aprendiz habrá de necesitar a lo largo del proceso. Ocurre, sin embargo, que esta relación entre intención de ayudar y necesidades del aprendiz se suele dar como algo dado cuando de hecho es un logro relativamente infrecuente y, desde luego, muy sofisticado (véase por ejemplo Chi, Siller y Jeong, 2004). Por eso, ahora que iniciamos esta reflexión sobre la intervención educativa en la lectura, me gustaría devolver a esta fórmula su significado más profundo viéndola reflejada en un problema deliberadamente muy alejado de las aulas, los libros y el aprendizaje escolar: el tratamiento de la violencia de género.

Afortunadamente para nuestros propósitos, el elemento de unión entre estos dos mundos tan dispares es muy sencillo de entender: las evidencias muestran que las mujeres maltratadas por sus parejas suelen experimentar una media de cinco intentos frustrados antes de consumir la ruptura con quien les infringe daños, en ocasiones, irreparables. Esta renuencia a escapar del horror resulta incomprensible no sólo para quienes no hemos experimentado este tipo de situaciones, sino incluso para las propias víctimas, que acaban pensando que “lo suyo” es un caso único (“es lo que me ha tocado vivir”) que, por eso mismo, no tiene remedio y escapa a su control.

A mi colega José Navarro, que ha sido quien me ha ayudado en la comprensión de estos fenómenos, le gusta subrayar que conocer y asumir esta desgarradora dificultad para romper una relación violenta es clave para quienes se dispongan a ayudar a sus víctimas. ¿Qué pasará por la cabeza (y el estómago) de un terapeuta que asista a la cuarta reedición de la reconciliación entre su paciente y el monstruo que la atormenta? Habremos de aceptar que su primera reacción (no ya lo que diga o sugiera segundos después) será muy distinta dependiendo de si está o no informado de este desalentador patrón que retrasa o, incluso, impide la ruptura. Si no lo estuviera, con sus gestos y su mirada reafirmará sin quererlo la idea de “incontrolabilidad” que estas víctimas tienden, trágicamente, a adoptar por su cuenta; pero si fuera consciente de que el proceso de emancipación tiende a adoptar un recorrido muy sinuoso, podrá suscitar una sensación muy diferente: “Puede que aún no estés del todo preparada”. Una sensación ha de ayudar a las víctimas a vislumbrar que lo que les sucede es algo inteligible y abrigar entonces una esperanza. Mejor todavía, un terapeuta informado trabajará a largo plazo, asumiendo en cada momento unas metas de cambio que al resto de los mortales podrían parecerles insuficientes cuando no absurdas, pues se alejarán de ese imperioso “¡Déjale ya!” que a los profanos nos parece “el mínimo irrenunciable” pero que, a la luz de los hechos, se sitúa lamentablemente más allá de las posibilidades de las personas afectadas. En otras palabras, quien interviene en este tipo de casos deberá asumir que la violencia seguirá formando parte, de momento, de la vida de esas personas a las que está dedicando su esfuerzo profesional ¿Quién podría aceptar semejante situación sin *conocimientos*? Más interesante aún: ¿cuánto cuesta poder operar con dichos *conocimientos*?

Hay aquí una doble moraleja que estará en el trasfondo de cuanto sigue:

(1) para ayudar a alguien debemos comprender cuáles son sus necesidades (en caso contrario podemos resultar tan bienintencionados como contraproducentes);

(2) desde esa comprensión, debemos distinguir entre “lo que se debería hacer” y “lo que se puede hacer”, y este contraste suele llevar a adoptar medidas que desde el punto de vista de nuestros ideales pueden resultar insuficientes.

Ambas lecciones son muy oportunas en el ámbito menos dramático, pero no menos importante, de *ayudar* a los profesores a que *ayuden* a los alumnos a ser buenos lectores. Repárese en que estamos ahora hablando de un doble proceso de ayuda, uno destinado a los profesores y otro, encarnado en aquéllos, dirigido a los alumnos; un doble proceso que raramente se considera al completo, pese a que no deberíamos perder de vista que cuanto más sabemos de las necesidades de los alumnos para aprender algo, más compleja se vuelve la tarea profesional de ayudarles (enseñarles), de la misma manera que es más fácil decir “¡déjale ya!”¹ que “puede que aún no estás del todo preparada...”. Desgraciadamente, sabemos más sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos que de las de los profesores (para aprender a ayudar mejor a sus alumnos), y eso quizás explique por qué hemos encontrado tantas dificultades para transferir conocimientos al aula: puede que -siguiendo la analogía que nos proporciona el tratamiento de la violencia de género- nos hayamos pasado la vida operando en la innovación educativa con ese “déjale ya” tan intuitivo como ineficaz.

Consecuentemente, trataremos de aclarar las necesidades de unos y de otros respecto del aprendizaje de la lectura. Luego, y una vez contempladas simultáneamente, mostraremos algunos caminos para darles respuesta y las consecuencias que su recorrido tendría tanto para la formación de los profesores como para el diseño de las políticas educativas, que es el punto final de esta reflexión.

De esta manera, abordaremos estos cuatro puntos.

1. Qué necesitan los alumnos aprender para llegar a ser buenos lectores.
2. Qué necesitan los profesores aprender para ayudar a los alumnos a (aprender a) ser buenos lectores.
3. Cómo afrontar un cambio gradual.
4. Algunas consecuencias generales.

Todo ello se podría resumir en una fórmula muy simple y de mucho “éxito”: hemos de ajustarnos tanto a la zona de desarrollo de los alumnos como a la de los profesores. Desgraciadamente, esta sinóptica afirmación -como tantas otras- no nos lleva muy lejos si no podemos describir lo que supone operar en semejante espacio social y mental. Entretanto, no estaría de más que pensáramos en el efecto que esta idea podría tener en los terapeutas especializados en la violencia de género. “Sí, -nos dirían- hay que entrar en la zona de desarrollo de las víctimas, pero para ello

¹ Dejo a un lado la posibilidad de que alguien se le ocurra mentar al amor conyugal (algo, en realidad, sólo un poco más delirante que el “¡déjale ya!”)



necesitamos un conocimiento muy preciso del patrón de emancipación que suelen adoptar.” Ese mismo tipo de conocimiento es lo que necesitamos aclarar en el caso de la intervención en la lectura, y a ello se dedican estas páginas. Veamos lo que dan de sí.

1. Qué necesitan los alumnos aprender para llegar a ser buenos lectores

De las cuatro cuestiones suscitadas en el plan trazado más arriba, ésta es la que ha recibido una mayor atención no exenta de polémicas y, quizás, de algún malentendido.

Por supuesto, y como ocurre con las parejas felices, no hay mucho debate a la hora de describir a un lector experto. Es alguien que:

- (1) desplaza sin esfuerzo sus ojos por la página impresa,
- (2) extrae (seleccionándola) la información allí contenida y la integra de manera sustantiva en sus estructuras de conocimiento, que se verán así enriquecidas y reorganizadas en grados diversos, y
- (3) tiende a asumir o, según los casos, crear metas de lectura y a revisar en qué grado esas metas se van consiguiendo, lo que puede llevar o no a ciertas medidas reparadoras (todo lo cual se intensifica cuando debemos *aprender de la lectura* y, especialmente, cuando para ello tenemos que acceder a *múltiples textos* o documentos, como es habitual en el caso de la lectura digital).

No obstante, este consenso sobre el lector experto no debe hacernos olvidar que los tres componentes (véase en el siguiente apartado) han corrido una suerte desigual en las aulas: el primero, también el más visible, es el que ha recibido una instrucción explícita y sistemática; el segundo se ha exigido más que enseñado, y el tercero ha venido siendo más bien un desideratum y, por tanto, algo de lo que se habla pero que raramente se hace.

Menor acuerdo se ha alcanzado sobre las necesidades de aprendizaje que se suscitan en el largo proceso que nos lleva a comportarnos de tan sofisticado modo. Veamos una selección de los hallazgos con los que contamos que, quizás, nos ayuden a dibujar un mapa de las necesidades de aprendizaje de los alumnos más completo de lo habitual.

1.1. ¿Cuánto cuesta llegar a ser experto?

En la Figura 1, puede verse cómo va evolucionando la rapidez y precisión con la que alumnos de diferentes edades son capaces de reconocer listados de palabras escritas de distinta complejidad y frecuencia (mesa, ermita, trono...).

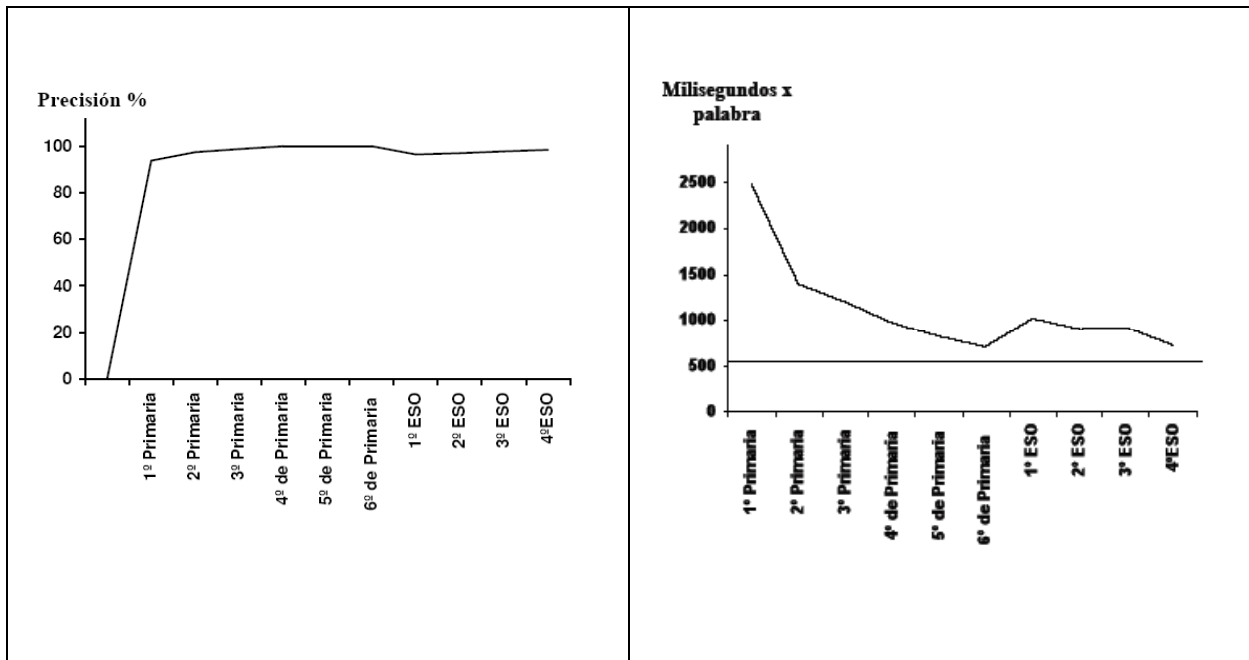


Figura 1. Evolución de la capacidad para reconocer las palabras escritas con precisión y rapidez. Tomado de Sánchez, García y Rosales (2010)²

Se trata, como quedó dicho, de la competencia lectora más visible de las tres mencionadas más arriba, pues es la que nos permite entrar en contacto con los signos ortográficos y desvelar su significado. Al contemplar la Figura 1, poco cuesta reparar en que si bien nuestros alumnos alcanzan una precisión casi perfecta al poco de iniciar el aprendizaje de lectura, necesitan sin embargo muchos años antes de conseguir “ese desplazamiento sin esfuerzo de los ojos por la página impresa” que forma parte de los rasgos definitorios del lector experto. De hecho, incluso en 4º de la ESO, los alumnos están lejos de leer cada palabra en 600 milisegundos (el umbral marcado por la línea horizontal); y esto quiere decir que, a esa edad, el reconocimiento de las palabras sigue teniendo algún coste cognitivo, en la medida en que es necesario prestar alguna atención al proceso de reconocimiento.

Esto puede parecer que tiene poca importancia, pero lo cierto es que cuantos más recursos atencionales y de memoria requiera reconocer las palabras escritas, menos capacidad tenemos para *extraer-integrar-revisar* la información relevante. Los hechos muestran que diferencias en la velocidad y precisión con la que se leen palabras escritas, predice el nivel de comprensión que los alumnos pueden alcanzar. Un elemento adicional en el que conviene insistir es que incluso creando un “contexto” de lectura potencialmente significativo, las diferencias en precisión y velocidad en el reconocimiento de las palabras siguen ejerciendo una influencia apreciable en el resultado final (Sánchez y otros, 2007). El problema es quizás algo más serio de lo que

² Estos datos han sido calculados tomando en cuenta los baremos del PROLEC-R (Cuetos et al, 2004) y PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999) para poder cubrir toda la escolarización obligatoria. El mismo perfil puede obtenerse a partir de los baremos del TALE (Cervera y Toro, 1978), pero sólo para los primeros cuatro cursos de Primaria. La aparente contradicción en la gráfica de la derecha entre la rapidez con la que leen los alumnos de los últimos cursos de Primaria y la rapidez con la que leen los alumnos de Secundaria se debe a que los listados de palabras que deben decodificar unos y otros son distintos, así como las baterías de procedencia (PROLEC-R en el primer caso y PROLEC-SE en el segundo) para ajustarlos a sus respectivas competencias.



parece pues quién menos capacidad de reconocer palabras tenga -acabamos de decir- menos comprenderá lo que lee y, podemos agregar ahora, menos propensión tendrá a involucrarse en nuevas situaciones de lectura, con lo que se verá menoscabado el incremento de competencia para reconocerlas. En otras palabras, dado que se trata de un proceso acumulativo, cuando menos se consiga en un determinado momento (T), menos se tenderá a conseguir en un momento posterior (T+1). Es lo que se denomina el efecto San Mateo (Stanovich, 1996).

La consecuencia más relevante de estos hallazgos es que cuando pedimos a los alumnos que comprendan un texto (esto es, que extraigan-integren-revisen lo leído), les estamos pidiendo que se comporten como expertos sin serlo incluso en los componentes más simples de lo que globalmente denominamos leer. Esto quiere decir que "sin ayudas" que proporcionen desde fuera lo que los alumnos no pueden hacer desde dentro, los resultados pueden ser muy menguados. Primera conclusión, por tanto: los alumnos necesitan supervisión (ayudas sistemáticas) durante un amplio número de años (desde luego los que ocupan la Educación Obligatoria).

Además, si no son competentes respecto del componente más simple, poco puede extrañar que tampoco lo sean en los más complejos. Por ejemplo, alrededor de un 50% de los alumnos de 6º tienen dificultades para detectar y comprender formas sofisticadas de anáforas como los hiperónimos o los marcadores discursivos como "algunos/otros", "Por un lado, por otro..." que les guían en esos procesos de selección e integración. Para no cansar al lector con referencias, bastará ceñirnos a los resultados de pruebas como PISA que ponen de relieve el porcentaje de alumnos de 15 años que son capaces de extraer e integrar la información textual (aproximadamente a partir del nivel 4 de los cinco niveles en los que se organizan las puntuaciones): un 31% de la muestra considerando los resultados de toda la OCDE (Pisa 2000).

El mismo paisaje se obtiene al reunir los datos sobre la capacidad para tener un control sobre el proceso de lectura. Una capacidad tardía y que, a la luz de los hechos, cabe calificar de muy sofisticada: sabemos, por ejemplo, que incluso estudiantes de 15 años creen entender textos que en realidad no pueden ser comprendidos dado que han sido redactados de forma contradictoria (Otero y Campanario, 1990) y que las estimaciones sobre lo que han aprendido tienden a ser poco realistas, como los trabajos de Vidal Abarca y su equipo ha mostrado.

En resumidas cuentas, convertirse en un experto (tanto respecto de los componentes simples -reconocer palabras- como complejos -integrar y revisar- requiere:

- 1) un proceso largo en el tiempo y de carácter acumulativo (lo que da lugar al denominado efecto San Mateo: cuanto más se ha conseguido en un determinado momento, más se conseguirá en otros ulteriores; y a la inversa)
- 2) que reclama algún tipo de supervisión sistemática respecto de cada uno de los tres componentes; una supervisión que será especialmente crítica para quienes menos avancen en el proceso.

1.2. Dos procesos diferentes

1.2.a. Procesos asociativos y constructivos

Un fenómeno adicional es que cada uno de estos logros pone en juego la intervención de procesos de aprendizaje de naturaleza muy diferente. Unos de carácter asociativo y otros de carácter constructivo.

Por ejemplo, en el primero de los tres componentes arriba mencionados, el que nos permite reconocer de forma automática las palabras escritas que llegan a nuestro campo visual, cabe distinguir dos tipos de procesos: (a) uno que nos lleva a comprender el código o principio alfabético gracias al cual podemos establecer relaciones de correspondencia entre unidades ortográficas y fonológicas (Byrne, 1990) ; y otro (b), que nos lleva a automatizar el uso de ese código.

Repárese en que en un caso hablamos de *comprender* o descubrir la lógica de un sistema de reglas, y eso requiere un proceso de alto nivel en el que uno ha de verse inmerso en problemas (quizás comunicativos) en los que desvelar la naturaleza de código se vuelve imprescindible, tal y como se ha defendido en la tradición socioconstructivista (Ferreiro, Teberosky, Nemerovsky); mientras que el segundo logro depende de que cada alumno fortalezca la fuerza asociativa entre unidades ortográficas y fonológicas, y eso sólo puede lograrse a través del contacto repetido con la página impresa. El primero requiere en realidad muy poco tiempo (en primer curso, como vimos en la Figura 1, la mayor parte de los alumnos lo han conseguido), mientras que el segundo demanda años de experiencia acumulativa como también quedó reflejado en esa misma figura.

Es una buena noticia saber que el primer logro (del que es un buen indicador la precisión) es especialmente accesible a nuestros escolares tal y como Jesús Alegría, Silvia Defior y Marisol Carrillo han venido mostrando. Sabemos así que son más precoces que en el caso de otros países que cuentan con sistemas de escrituras menos transparentes y simples que el nuestro. Esto no debería dejarnos indiferentes, pues quiere decir que quizás hemos puesto la máxima energía dónde menos era necesaria y dejamos en un segundo plano lo que resulta a la postre más laborioso y de más larga duración. La consecuencia es que los alumnos necesitan asistencia durante muchos años en el proceso más simple de todos: automatizar el uso del código alfabético.

TIPOS DE EXPERIENCIA EDUCATIVA	COMPONENTES FRÍOS	COMPONENTES CÁLIDOS
Jugar partidos	Comprender (la naturaleza de la lengua escrita), descubrir recursos o estrategias, auto-regularse.	Motivos y creencias que proporcionan la deseabilidad y la viabilidad que justifican el compromiso con la tarea. Motivación
Hacer gimnasia	Crear hábitos, rutinas, destrezas automatizadas.	Control emocional y motivacional. Volición

Cuadro 1: De qué debe dotarse un buen lector



Esta dualidad de procesos está presente en el resto de las conquistas. Por seguir con los ejemplos ya utilizados: llegar a comprender la naturaleza de los marcadores discursivos y experimentar (tomar conciencia de) su utilidad requieren un proceso constructivo, que debe complementarse con un contacto sistemático y prolongado con ese tipo de marcadores hasta que éstos lleguen a ser detectados y comprendidos de forma "obligatoria", esto es, automática³. Lo mismo acontece con el uso de estrategias: sin duda, es necesario comprender su naturaleza y experimentar en contextos significativos su utilidad, pero también lo es contar con una experiencia sistemática que haga de su uso algo manejable y factible (véase al respecto el reciente texto de Danielle MacNamara).

Una pregunta inquietante es si en realidad no hemos obrado como si lo importante fuera la faceta constructiva de estos logros, dejando en un segundo plano la de carácter asociativo. Si así fuera, estaríamos concibiendo unas necesidades incompletas de los alumnos, lo que aleja a los profesores de una respuesta acorde con ellas. Hemos empleado la fórmula "jugar partidos y hacer gimnasia" (Sánchez y Solé, 2009) para poner de relieve la dualidad de experiencias educativas que parece necesario proporcionar para movilizar ambos tipos de procesos. Si sólo se hace gimnasia, se atiende únicamente a la faceta asociativa y quizás sólo en sus aspectos más visibles: reconocimiento de palabras, caligrafía, lectura en voz alta, entonación; y si sólo se juegan partidos, se crean situaciones comunicativas genuinas en las que la lectura y la escritura se vuelven imprescindibles y se empuja a los alumnos a descubrir y comprender al menos los aspectos más visibles de este proceso de comunicación a distancia (Olson, 1978), pero no necesariamente la imprescindible configuración de nuevas habilidades. Conviene advertir, antes de dar por buena esta propuesta integradora, que combinar de un modo equilibrado ambos tipos de experiencias (en cierta medida contradictorias) no es precisamente fácil para los profesores como se verá en el siguiente apartado.

1.2 b. Motivación y volición

Un proceso tan prolongado y acumulativo como el que acabamos de describir, supone algo más que adquirir una colección de rutinas, estrategias y comprensiones. El aprendiz tiene que armarse de razones para actuar y de recursos para conservar vivas esas mismas razones a lo largo de un proceso que dura años. Todo ello afecta a la dimensión cálida de nuestra mente y puede cerrar nuestra descripción de las necesidades de los alumnos.

¿Por qué leer o incluso aprender a leer? Claudio Magris en una entrevista concedida a un medio de comunicación español afirmaba:

"Nadie me ha enseñado la lectura o el amor por el libro (...) sencillamente me han puesto libros entre las manos, oía hablar de ciertos libros y ciertas historias, me sentía fascinado oyendo hablar de ellas... igual que puede fascinar oír hablar de países lejanos".

Claudio Magris. Entrevista publicada en El País (Babelia).

³ Esto es importante para cualquier profesor: ayudar a los alumnos a entender algo y conseguir, incluso, que le den un valor, no garantiza que puedan llevarlo a cabo cotidianamente. Para ello es necesario un proceso adicional de práctica que puede prolongarse mucho más de lo que los profesores tienden a creer. ¡Cuántas veces no habremos escuchado "sí eso lo he trabajado con mis alumnos, pero no hay manera...". Una vez más, sin entender las necesidades de aprendizaje, la respuesta que demos puede ser bienintencionada pero inadecuada.



Antes de revisar críticamente esta seductora declaración, hay que aceptar que, efectivamente, los alumnos necesitan sentir la dimensión gozosa y gratificante de la lectura, especialmente en sus primeros encuentros. Parece así importante que a uno le lean historias incluso antes de que empiece el aprendizaje de la lectura. Wells fue el primero en llamar la atención sobre la importancia de esta experiencia, que recientemente ha encontrado el refrendo empírico de un cierto número de estudios (Kendaou y otros, 2005). Además, alguna forma de lectura conjunta que recree, incluso teatralmente, el carácter comunicativo de la lectura, parece decisivo, especialmente en los momentos en los que la pericia de los aprendices es incipiente. Finalmente, proporcionar contextos en el aula que generen la necesidad de leer los textos que se encomiendan o proponen es sin duda una experiencia decisiva para armarse de razones que nos asistan a lo largo de miles de experiencias repartidas en jornadas, semanas, semestres y cursos...

Mas aquí, como en el caso de las habilidades frías, en el que se subrayaba lo constructivo frente a lo asociativo, puede haber un nuevo desequilibrio entre lo motivacional y lo volitivo. Por un lado tenemos las razones que nos impulsan, en forma de motivos, y animan, en forma de creencias sobre nuestras posibilidades, capacidades y competencias, a elegir un camino en vez de otro: por ejemplo, adentrarnos en un determinado texto (Solé, 2009). Por otro, tenemos los procesos que nos permiten conservar nuestras decisiones a lo largo del tiempo, lo que, inevitablemente, nos lleva a renunciar a otras actividades potencialmente motivadoras (Véanse los trabajos de Julius Khul y Mónica Boekaerts). Apelando a esta distinción, podemos entender que alguien esté motivado a hacer algo (esto es, que aprecie que ese algo satisface sus necesidades -curiosidad, autonomía, afiliación- y encaja en su idea de sí mismo (percepción de competencia y auto-eficacia) pero tenga dificultades para, una vez iniciado el curso de acción, persistir en él, dejando deliberadamente de lado todo lo que no se relaciona con la opción elegida. Todos hemos empezado convencidos una determinada actividad y sucumbido a la deliciosa experiencia de abandonarla por otra menos exigente. Eso ocurre, especialmente, cuando tropezamos con obstáculos que debilitan nuestras creencias sobre nuestras posibilidades en forma de frustración o aburrimiento, en cuyo caso, somos especialmente sensibles a la llamada de otras metas dotadas momentáneamente de un atractivo irresistible.

Poco puede extrañar que las aulas se despojen de cualquier otra señal de vida que la que se suscita intencionalmente por parte del profesor; que el cuarto de estudios se vea presidido por una potente luz de flexo que ilumina el espacio de la mesa de trabajo en la que caben un par de libros y un cuaderno de notas y obscurece todo lo demás; que adoptemos rutinas de trabajo que obvian la necesidad de elegir (pase lo que pase, a las siete me voy al gimnasio; pase lo que pase, a las cuatro me pongo a estudiar)... Volviendo por un instante al apartado anterior: quizás sin la "obligación" de tener que leer un texto tras otro cada lunes y cada martes...no sería factible ir rebajando los tiempos de lectura que se presentan en la Figura 1.; y, lo que es más importante, sin la motivación que nos impulsa a leer, el esfuerzo volitivo que nos lleva a tener que hacerlo en un momento determinado perdería el sostén autorregulatorio.

Lamentablemente, todo eso tiene poco prestigio y de todo esto, a la postre tan decisivo, se habla muy poco. ¿A cuánto no habrá renunciado Magris para seguir esa llamada tan precoz a la aventura de leer de la que nos habla de forma tan sugerente?



Más interesante todavía, ¿por qué de esa renuncia se habla tan poco? Y así, incluso los profesores comprometidos con la innovación, tienden a no mencionar los esfuerzos que han de hacer para mantener a sus alumnos en los acuerdos y planes elaborados y las frustraciones que experimentan al constatar cuántas veces se ven “abandonados” por su alumnos. Hemos mencionado antes que hay que combinar la experiencia de jugar partidos (emparentado con lo motivacional) y la de realizar mucha gimnasia (que reclama lo volitivo), y ahora es el momento de recordar que incluso quienes se acostumbran a jugar partidos suelen tener poca propensión a lo gimnástico (tal y como se ha documentado analizando la trayectoria de los expertos (Ericsson y Lehman, 1996)). Quizás por ello las sesiones de ensayo y entrenamiento suelen estar sujetas a una fuerte regulación externa (horarios estrictos, consignas precisas, programas sistemáticos....).

Estamos así ante un escenario complejo en el que los alumnos deben hacerse cargo de un conjunto de competencias muy diversas (reconocer palabras, comprensión y regulación), que conllevan intensas experiencias de aprendizaje, muy diferentes entre sí (constructivas y asociativas), durante un periodo tan largo de tiempo y para todo lo cual es necesario dotarse de motivos y compromisos de una magnitud extraordinaria. Un escenario éste que no es menos demandante que el que lleva a “algunos” a ser expertos pianistas o tenistas (de hecho, todo cuanto hemos expuesto habrá de parecerle trivial a quienes se encargan de ese tipo de formación minoritaria y selectiva) pero resulta poco común cuando hablamos de extender la lectura a toda la población, que es cuando más necesitaríamos mencionar este entramado de exigencias en cierta medida contradictorias, en el que hay deseos y obligaciones, descubrimientos y rutinas, improvisación y disciplina...

Aquí cabe hablar como resumen del apartado de dos posibles sesgos:

- a) el que nos lleva a subrayar la parte constructiva en detrimento de la asociativa,
- b) el que resalta el componente motivacional frente al volitivo.

Ambos se suelen adoptar porque se da por sentado que ya hay mucho de lo segundo (asociativo-volitivo-gimnasia) y muy poco de lo primero (constructivo-motivacional-partidos). Craso error, pues los profesores necesitan el mapa completo. Sin él acabaría ocurriendo que les resulte imposible interpretar correctamente lo que ocurre en su vida profesional: por ejemplo, que tras asegurarse de que los alumnos ven razonable comprometerse en una actividad, constaten que no son consecuentes con esa decisión en su desarrollo; y en tal punto, podrían llegar a creer que no les han motivado suficientemente (lo que les llevará a cuestionarse a sí mismos) o a la idea de que sus alumnos son demasiado volubles o inmaduros, lo que les llevará a cesar en sus intentos de innovación. En ambos casos, el modelo sobre las necesidades de los alumnos omite elementos críticos y esa simplificación puede dificultar a los profesores entender su práctica y adoptar las medidas que parecen necesarias⁴.

⁴ Sin duda, la enseñanza tradicional puede ubicarse más bien en el plano de lo volitivo-asociativo y arrastra por ello una notable ceguera que impedía reconocer las necesidades de los alumnos para comprender lo que se les pedía que hicieran y encajarlo en un proyecto global.



Por supuesto, los distintos componentes de esta doble dimensión, cálida (motivacional-volitivo) y fría (construir-crear redes asociativas), no tienen por qué estar presente en todas las situaciones con la misma fuerza⁵.

Un elemento final a considerar es que se suele pasar por alto que nunca en la historia de la humanidad se ha pretendido que todos los miembros de una cultura acaben siendo expertos en alguna competencia cultural. Estamos pues ante un reto de una magnitud tan enorme como no reconocida. Y aquí la ceguera es cultural: simplemente no acabamos de entender la naturaleza de nuestros ideales y las exigencias que conllevan cuando pretendemos universalizarlos, pero lo cierto es que estamos intentando que todos acaben siendo como en el más inmediato pasado sólo lo fueron los mejores. Participar en una empresa de ese calado debería despertar un legítimo orgullo en el profesorado y en la sociedad en su conjunto, pero la ceguera parcial respecto del exigente proceso que lleva a cada uno a ser un lector experto y la que supone minusvalorar el gigantesco reto cultural de llevar a todos a ese nivel de excelencia genera más bien una frustración y decepción paralizante. Un apunte adicional al hilo de esta reflexión es que tendemos a creer que es el dominio de los procesos de alto nivel lo que hace difícil la alfabetización, pero en realidad, incluso el manejo de los más modestos (reconocer palabras, por ejemplo) plantea ese mismo desafío: ¿qué será más costoso: aprender a desplazar los dedos por el teclado de un piano sin tener que pensar en ello o reflejar el sentido de una melodía con los cambios intencionales en el ritmo con el que se ejecutan esos movimientos? En realidad, como ha quedado resaltado reiteradamente, la respuesta es que para poder hacer lo segundo (la melodía) necesitamos una pericia considerable en lo primero (la "mecánica" motora); y a la inversa: nadie se involucraría en el exigente proceso de automatizar los movimientos de nuestras manos si no atisbara la belleza de esa melodía que va emergiendo tras nuestras más simples y torpes acciones motoras. ¿Cómo sobrevivir cuando la melodía (comprensión) apenas emerge porque nuestros movimientos, manuales o lectores, son aún muy torpes?⁶ Parece que por eso necesitamos ayuda; en realidad, mucha ayuda.

⁵ En los primeros encuentros con la lectura en la educación infantil se caerá más en lo motivacional/construtivo (oír cuentos, dictar a otros...), mientras que cuando se trate de consolidar ciertos logros (caligrafía, ortografía, rapidez), la faceta asociativo-volitivo ha de ser un ingrediente esencial, aunque, por supuesto, no exclusivo. Obviamente, no siempre hay un ajuste entre lo que necesitan los alumnos y lo que les proporcionamos. (Véase en Tolchinsky y Ríos, 2009 este problema para la enseñanza inicial de la lectura).

⁶ Sin duda uno puede entristecerse al constatar que esa novela que le ha venido acompañando durante semanas llega a su fin, de la misma manera que un esquiador puede sentir una profunda plenitud deslizándose por una pendiente especialmente exigente o un pianista sentir lo mismo al reencontrarse con "esa" pieza que forma parte de sus tesoros vitales. De todo ello hablamos con tanto entusiasmo que nos entristece constatar que alguien no pueda compartir esas conmovedoras experiencias. Menos frecuente es que admitamos que hubo momentos en los que esos mismos libros (pendientes o piezas) se nos atragantaron porque las páginas se nos hacían interminables o la torpeza de nuestros movimientos nos hizo desistir de ellas a las primeras de cambio. Visto desde el final, todo es maravilloso, pero el camino que nos lleva a lograrlo es más ambivalente. Los profesores, no lo olvidemos, están en el camino y, como Moisés, puede que nunca puedan observar el resultado final de sus desvelos. Existe el riesgo de pensar que *todo* se resolvería si los profesores contagiaran su pasión por las cosas. Es tan fácil ¡ay! pensar de ese modo....



1.3. Conclusiones y algunas cegueras sobre las necesidades del aprendiz

a) Aprender a leer requiere un *largo proceso* en el que se deben adquirir tres tipos de habilidades de naturaleza muy distinta (reconocer palabras, seleccionar e integrar la información y controlar meta-cognitivamente el proceso).

b) Se trata de un proceso *acumulativo* (en el sentido de que el nivel de pericia de cada componente se va asentando de forma lenta y progresiva en los logros ya alcanzados) y, por eso mismo, regulado por el denominado *efecto San Mateo* (cuanto más, más; cuanto menos, menos).

c) Consecuentemente, los aprendices operarán cotidianamente con los textos sin estar plenamente capacitados, por lo que sin contar con ayudas, tenderán a conseguir logros muy modestos.

d) En ese proceso, deben ponerse en marcha procesos constructivos (toma de conciencia, comprensión, descubrimiento, autorregulación) y procesos asociativos (automatización, condensación), lo que requiere actividades de enseñanza específicas para movilizarlos.

e) Los alumnos necesitan tanto motivos para actuar como fortalecer su capacidad volitiva, lo que sugiere que es necesario brindar ayudas en los dos ámbitos.

Se ha subrayado también que contrastando este mapa con los conocimientos que suelen divulgarse, hay tres conclusiones relevantes para lo que sigue:

f) Que quizás se ha subrayado más la parte constructivo-motivacional que la asociativa-volitiva, lo que de ser cierto generaría un mapa incompleto (una ceguera parcial) de las necesidades de los alumnos, con todas las consecuencias que de ellos se derivaría.

g) La conciencia pública sobre estos problemas contiene también una ceguera parcial sobre la magnitud de la tarea en la que estamos embarcados al pretender universalizar el dominio de la lectura.

2. Necesidades de los profesores

Estas necesidades de los alumnos requieren para ser satisfechas un determinado tipo de enseñanza en la que destacamos tres rasgos que dibujan la prescripción estándar sobre esta materia:

a) La lectura de los textos ha de ser una experiencia relevante para alcanzar los fines que organizan la vida del aula, lo cual reclama no sólo una experiencia de *sentido* para cada texto particular sino otra más amplia para el conjunto de actividades en las que la lectura está inserta. Denominaremos a este rasgo, *doble proyecto* (para cada texto y para la Unidad Didáctica en la que está inserto).

b) Ha de proporcionarse ayuda y supervisión por parte de los profesores sobre los elementos visibles y los invisibles del proceso de lectura (componente frío) que aseguren que el alumno pone lo mejor de sí mismo durante la misma (volición). Denominaremos a este rasgo, *ayudar a comprender* los textos concretos que se plantea leer a los alumnos utilizando alguna forma de lectura supervisada (conjunta, apoyada).



c) Se ha de proporcionar espacios dedicados a tomar conciencia de la necesidad de operar con ciertas estrategias y automatizar su uso. Esto es, los alumnos deben ser *enseñados a comprender*.

En definitiva, los alumnos necesitan que se les *ayude y enseñe a comprender* los textos que leen *dentro de una experiencia educativa orientada a la consecución de metas relevantes*. Se asume, igualmente, que tanto *ayudar* como *enseñar a comprender* requieren un equilibrio entre la experiencia de jugar partidos y la de hacer gimnasia.

Más postular que un profesor *debe* combinar experiencias de jugar partidos y de gimnasia, motivar y exigir, *ayudar a construir y ayudar a adquirir rutinas* ...tiene más que ver con ese "Déjale ya"⁷ con el que empezamos estas páginas que con un visión racional de su crecimiento profesional. Dicho en otras palabras, contar con un buen mapa de las necesidades de los alumnos lleva aparejado que tengamos que hacer lo mismo con las necesidades de los profesores para ponerse a tono. Sin el primer mapa, los cambios que imaginemos en la práctica educativa corren el riesgo de no ser relevantes; sin el segundo, pueden que no sean viables.

Ahora sólo nos queda mostrar cómo identificar las necesidades de los profesores. Y aquí, de nuevo, la analogía con la intervención en la violencia de género puede ser provechosa: de igual manera que un terapeuta necesita conocer el patrón de emancipación más común para poder incidir en los casos que le ocupan, para ayudar a los profesores a cambiar necesitamos identificar los posibles patrones de cambio y asumir las dificultades que deben sortearse en su transcurso. Un primer paso al respecto es contrastar lo que hacen con lo que podrían hacer y tratar de aclarar, luego, qué puede dificultar la modificación de ese quehacer. De cara a ser lo más ordenado posible, y renunciado a mencionar todos los elementos relevantes de la práctica de los profesores, intentaré contrastar lo que *se debe hacer* con lo *que se hace* retomando los tres elementos de la prescripción estándar arriba mencionados: crear sentido, ayudar a comprender y enseñar a comprender.

2.1 ¿Qué contextos se crean y cuál es la distancia con los ideales educativos?

Hemos hablado de que los alumnos necesitan una experiencia de sentido, creando un contexto rico en claves que proporcionen a los alumnos un "para qué leer". Ahora tenemos que ver la distancia entre esta propuesta y lo que ocurre en las aulas. La fuente de datos que usamos para contestar esta pregunta proviene de filmar el desarrollo de unidades didácticas completas (UD, en lo sucesivo) y aclarar al menos dos aspectos:

- a) qué espacio se dedica en ella a la lectura supervisada y
- b) qué papel tiene como fuente de conocimiento. Pensemos en tres posibles papeles:
 - generar o elaborar nuevo conocimiento (elaborativas),

⁷ Sin descartar que se parezca más bien al ideal del amor conyugal como respuesta a la violencia de género.

- consolidar conocimientos presentado por otras vías (la explicación es la más común: primero se explica un contenido y luego se pide que se lea un texto normalmente íntimamente relacionado con aquélla) o,
- ejemplificar con un caso particular lo explicado.

Lo que hemos encontrado, después de analizar 17 unidades didácticas completas, es que hay una considerable variabilidad en el tratamiento que se da a la lectura (al menos si comparamos este aspecto con otros que hemos estudiado).

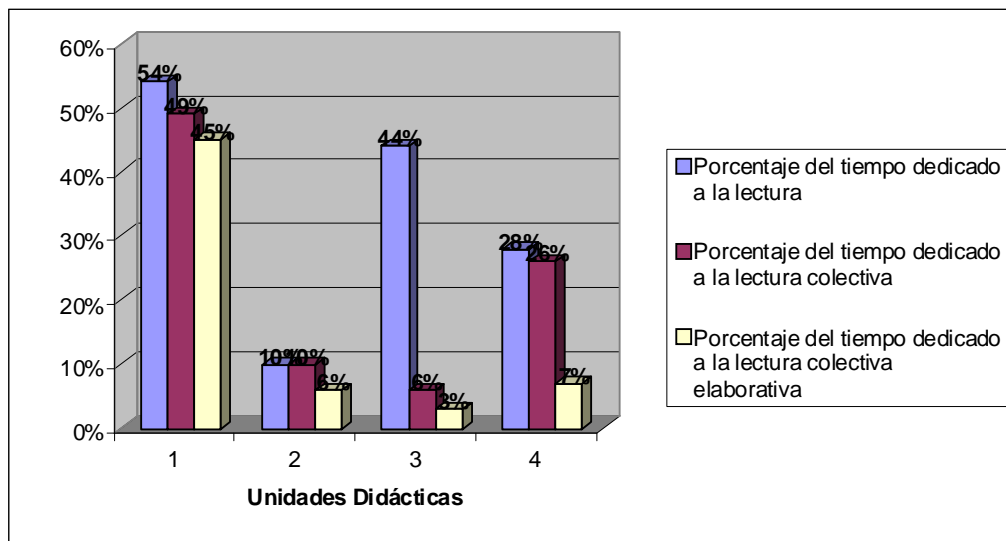


Figura 2. Se ofrecen el análisis parcial de cuatro Unidades Didácticas de la Educación Secundaria. De cada una de ellas se muestran tres datos: el tiempo dedicado a la lectura respecto del tiempo total de todas las actividades de la UD (barra azul), el porcentaje de las lecturas supervisadas o colectivas sobre el total de las actividades (barra roja) y el porcentaje de las lecturas colectivas que tienen la función de elaborar nuevos conocimientos (leer para aprender) sobre el total (barra amarilla) Adaptado de Broncano et al., en revisión.

Como puede verse en esta tabla, la presencia de la lectura en estas cuatro Unidades Didácticas es relativamente alta en todas ellas. Desciende ligeramente cuando consideramos únicamente las lecturas supervisadas y se muestra muy reducida en el caso de que se usen para elaborar nuevo conocimiento, una experiencia que sólo es frecuente en la primera de las cuatro unidades. Esto quiere decir que salvo en esa unidad, buena parte de las experiencias de lectura o no son supervisadas o no sirven para generar nuevos conocimientos. Por supuesto, estas cuatro Unidades no pueden proporcionarnos datos normativos sobre la vida del aula, y tan sólo nos ofrecen otros tantos espejos para poder repensar esa vida (aunque debo advertir que el análisis de las otras 13 no desdice lo que acabamos de ver). Supongamos, no obstante, que esas cuatro Unidades analizadas representaran no sólo el comportamiento habitual de los profesores implicados en ellas sino del profesorado en general. ¿Podríamos decir entonces que la lectura tiene la presencia que las necesidades de los alumnos parecen reclamar?

Dicho en otras palabras: la cuestión que tratamos de suscitar es si a la hora de imaginar cambios en la práctica educativa no debiéramos empezar por este punto: dado que una de las necesidades de los alumnos es justamente la experiencia de supervisión en un contexto en el que esa lectura sirva a algún fin, ¿por qué no empezar



dando un mayor énfasis a las lecturas como fuente de conocimiento del que, si los datos presentados fueran generalizables, suelen poseer?⁸

Por supuesto, el hecho de que una lectura sirva para generar conocimientos relevantes a la Unidad Didáctica, dota de “un” sentido a dicha lectura, pero desgraciadamente no más del que tenga la UD por sí misma ¿Lo tienen de hecho? Aquí sólo mostraremos que todas las Unidades Didácticas que hemos podido grabar y analizar (17) están organizadas como el desarrollo de un tema con muy poca planificación, algo que les aleja de esa posibilidad. Sin duda, es tentador afirmar que sin ese sentido global poco se puede hacer, pero no debemos perder de vista que un cambio, tan deseable, en esa dirección puede no ser la mejor opción desde el punto de vista del esfuerzo que plantearía a los profesores. Retomaremos esta cuestión más adelante.

Además, del papel que cumplan en una Unidad didáctica (UD), merece la pena considerar el cómo se desarrollan las lecturas supervisadas y, en particular, cómo se organiza la lectura. Para ello consideraremos las evidencias reunidas al analizar un corpus específico de 30 lecturas supervisadas (colectivas) de otros tantos profesores.

Una lectura colectiva típica de primaria suele tener al menos un episodio de lectura en voz alta (usualmente con algún episodio dedicado a aclarar el vocabulario) y otro de evaluación en el que el profesor pregunta a los alumnos para valorar si se ha entendido lo leído (en el caso de secundaria, el episodio de lectura en voz alta tiende a sustituirse por un episodio de lectura en silencio). En torno a ese núcleo, cabe encontrar un amplio número de variantes que pueden agruparse en los seis formatos de la Figura adjunta.

Patrones o tipos de secuencias de episodios		Definición	Qué contexto de trabajo crean	
Simples	1. Lineales	Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación	“Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)”	8 (27%)
	2. Intercaladas	Episodios de lectura y evaluación-interpretación alternos	“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo) y seguimos leyendo y preguntado”	3 (10%)
	3. Con búsqueda <i>a posteriori</i> de un orden	Lectura y evaluación-interpretación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar	“A ver si os ha quedado claro todo esto que acabamos de ver”	3 (10%)

⁸ Tenemos datos de otras 12 unidades didácticas de primaria: 10 de ellas en Ruano, 2009, otras dos en Donoso, 2007 y Olivares, 2007) y una adicional de secundaria (López, 2008). Ciertamente, la variabilidad que nos ofrecen esta ampliación de la muestra nos autoriza a insistir en que este elemento de reflexión sobre la práctica es indispensable. Dejemos que, a falta de esos datos normativos, cada profesor considere a cuál de esas cuatro Unidades se parece su propia práctica y, en función de ello, dé su particular respuesta a la pregunta anterior.

Complejas	4. Guiadas por planes generales: "Antes (vimos), ahora (veremos)	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura-interpretación	"A ver si entendemos estas ideas del texto que ahora vamos a empezar a leer"	14 (47%)
	5. Proyecto para el texto	Episodio de planificación, justificación, lectura e interpretación-evaluación	"Mirad qué problema más interesante"	2 (6%)
	6. Doble proyecto	Episodio de planificación de la unidad didáctica, planificación del texto, lectura y evaluación-interpretación	"A ver si la lectura de este texto nos ayuda a resolver "nuestro" problema".	0

Figura 3. Tipos de secuencias de episodios y estructuras de participación asociadas Tomado de Sánchez, García y Rosales (en prensa).

Como puede apreciarse en la Figura 3, la mitad de las lecturas colectivas adoptan la estructura más simple: un episodio de leer en voz alta por turnos y otro dedicado a evaluar la comprensión a través de una batería de preguntas no planificadas, mientras que la otra mitad responden a un patrón complejo: una mayor riqueza de episodios (activación de conocimientos, planificación, interpretación...) e interconexión entre ellos. Más interesante aún: esta taxonomía de patrones puede considerarse también cómo si conformara un continuo en el que se ordenan de menor a mayor complejidad.

Destaca en esta última tabla un hecho que se repite insistentemente en el corpus que hemos reunido: cuanto más complejo es un patrón (o un tipo de ayuda, o un proceso), menos frecuente es su presencia en el corpus. Por ejemplo, en la Tabla 3 se hace mención a un posible patrón, *el doble proyecto*, que se desprende de las propuestas educativas al uso: un objetivo global para toda la Unidad Didáctica y otro específico, articulado con aquél, que orienta y dé sentido a la lectura de un texto particular. Es importante señalar que no hemos encontrado ningún caso de doble proyecto en estas 30 lecturas (ni en otros 30 que han sido obtenidas en el curso de un proceso de formación). En realidad, sólo en dos de esas 30 lecturas cabe hablar de que la lectura cuente con un proyecto específico (un problema a resolver y una meta concreta que guía al menos la lectura el texto en cuestión).

Así pues, una conclusión que se obtiene al contemplar la Figura 3 es que se habla mucho de cosas que deseamos que existan (EL DOBLE PROYECTO), pero muy poco de lo que es común. En semejante situación, la innovación puede resultar muy difícil. Para algunos profesores (aquellos situados en los patrones simples: 1,2 y 3) un cambio guiado por la idea de crear proyectos de lectura puede ser excesivo, mientras que otros (quienes operan conforme al patrón 4 o el 5) pueden tender a pensar que ya hacen lo que desde tantos frentes se les propone que hagan. Consecuentemente, el patrón 3 sería muy accesible para alguien habituado al patrón 1 ó al 2; el 4 sería factible para quién organiza las lecturas conforme al patrón 3, y así sucesivamente. Por la misma razón, el patrón 5 no parece una opción viable para quien se sitúe en el patrón 1.

2.2. Cómo se ayuda a los alumnos a comprender⁹

Respecto de cómo se ayuda localmente a los alumnos, hemos analizado las ayudas prestadas por los profesores durante el desarrollo de las lecturas. Algunas de ellas sirven para orientar la respuesta del alumno (iluminando la tarea, planteando metas específicas para un epígrafe, un párrafo o recapitulado lo se ha venido haciendo antes de acometer otro componente de la tarea: “Hemos visto que hay al menos dos formas de choque, pero la cuestión es en qué residen las diferencias entre ellas. Veámoslo, leyendo este apartado”. A este tipo de ayudas las denominamos regulatorias.

Otro conjunto de ayudas las denominamos internas: (“podríamos decir que en los Andes choca una placa oceánica y otra....”), pues como puede verse en este ejemplo se sitúan en la interioridad del proceso que genera la respuesta. De hecho, el profesor invade con sus palabras el espacio del alumno para seleccionar-organizar-integrar-revisar la información del texto y asume parte de la autoría de la respuesta.

También puede ocurrir que ante un titubeo o un fracaso momentáneo del alumno el profesor intervenga para apuntalar el proceso de elaboración de la respuesta sin que su intervención llegue a formar parte de ella: aquí hablamos de ayudas internas no invasivas. Dos ejemplos bastarán para ver la diferencia con las anteriores. La primera de ellas es sonsacar (“mira a ver si lo puedes decir con otras palabras”), la segunda es dar pistas (“...hemos hablado de ello en varias ocasiones...”).

Poco cuesta imaginar que tendemos a valorar más las ayudas regulatorias que las internas; y dentro de ellas, las no invasivas serán preferidas a las que sí lo son. ¡Nos encanta que los alumnos sean autónomos! Eso forma parte de la gran prescripción educativa, esto es, la que preside no ya la intervención en la comprensión de los textos sino cualquier acción educativa¹⁰. Veamos un par de ejemplos:

Ejemplo 1:

- 1 Profesor: Lo acabamos de leer. ¿Una de las cosas que influyen en la temperatura...?
- 2 Alumno: Porque... es una zona más montañosa.
- 3 Profesor: ¿Eh?
- 4 Alumno: Por la latitud, la latitud.
- 5 Profesor: ¿Cuanto más al Norte...?
- 6 Alumno: ¡Más frío!
- 7 Profesor: ¿Más frío y más...? *Precipitaciones*
- 8 Alumno: Precipitaciones. Y cuanto más al Sur menos frío y menos precipitaciones.

Este ciclo se abre con una pregunta desprovista de ayudas regulatorias lo que puede incrementar la dificultad de la demanda y hacer más probable el fracaso del alumno.

⁹ Cabe decir que hay al menos dos formas de ayudar: el plan que se proporcione y las ayudas locales que se brinda en su desarrollo. Repárese que la planificación acontece antes de entrar en contacto con el material mientras que las ayudas locales se insertan durante el proceso de interpretación para facilitar a los alumnos la selección-integración-revisión de la información que obtienen durante la lectura.

¹⁰ En realidad, y si apelamos a los conceptos que sostienen esa gran prescripción, se trata más bien de dar las ayudas que el alumno necesite para conseguir los fines que se persiguen y desde ese punto de vista la clave es que haya “éxito” en la tarea (con cuantas ayudas sea necesario proporcionar) y un proceso de “apropiación progresiva” por parte del alumno, y no tanto que en cada momento se alcance un alto nivel de participación.



De hecho, esto es lo que ocurre y el profesor, probablemente urgido por la necesidad de conducir al alumno hacia la respuesta correcta, proporciona abundantes ayudas internas que, además, -salvo la primera- son invasivas. Primero *sonsaca* (invita a continuar con la respuesta, en la línea 3), después ofrece parte de una idea para que el alumno la complete (ésta es la ayuda que definimos como *rellenar huecos*: línea 5) y, por último, *ofrece parte del razonamiento* (línea 7: es el profesor quien señala que, cuanto más al norte, más frío hace y hay más precipitaciones; por lo que al alumno sólo le queda seguir este razonamiento para inferir cómo serán las cosas en el sur). Tal abundancia de ayudas internas y, especialmente, invasivas, reducen, inevitablemente, el nivel de participación del alumno. Veamos lo que ocurre en este otro ejemplo.

Ejemplo 2:

- 1 **Profesor:** A ver si nos dices qué roca está formada por varios minerales, Laura...
- 2 **Alumno:** El...
- 3 **Profesor:** Dímelo, que te dejo mirar, que *ahora no tienes por qué saberlo. Lo importante es que ahora tú sepas dónde tienes que encontrar la información y aprendas a estudiar.*
- 5 *A ver, hemos dicho que el mármol es una roca formada por un solo mineral,...*

En este ejemplo, hay una primera ayuda regulatoria y cálida (líneas 3 y 4) que transmite a los alumnos el mensaje de que no tienen que saberlo todo de antemano (*normalizar*), que el conocimiento se va construyendo y ese es, precisamente, el fin de la tarea que se les encomienda. A continuación, con otra ayuda regulatoria, la profesora *resume* lo dicho algunos ciclos atrás, creando de este modo un contexto más propicio de cara a responder a la demanda actual (línea 5): ya sabemos que hay rocas formadas por un único mineral y vamos a ver ahora que también las hay formadas por varios. Es más, en la medida en la que se subraya que los alumnos saben cosas, se les está *elogiando* para incrementar su percepción de competencia.

Ahora la cuestión es saber qué tipo de ayudas predominan. En la Figura 4 se muestra lo que hemos encontrado al respecto.

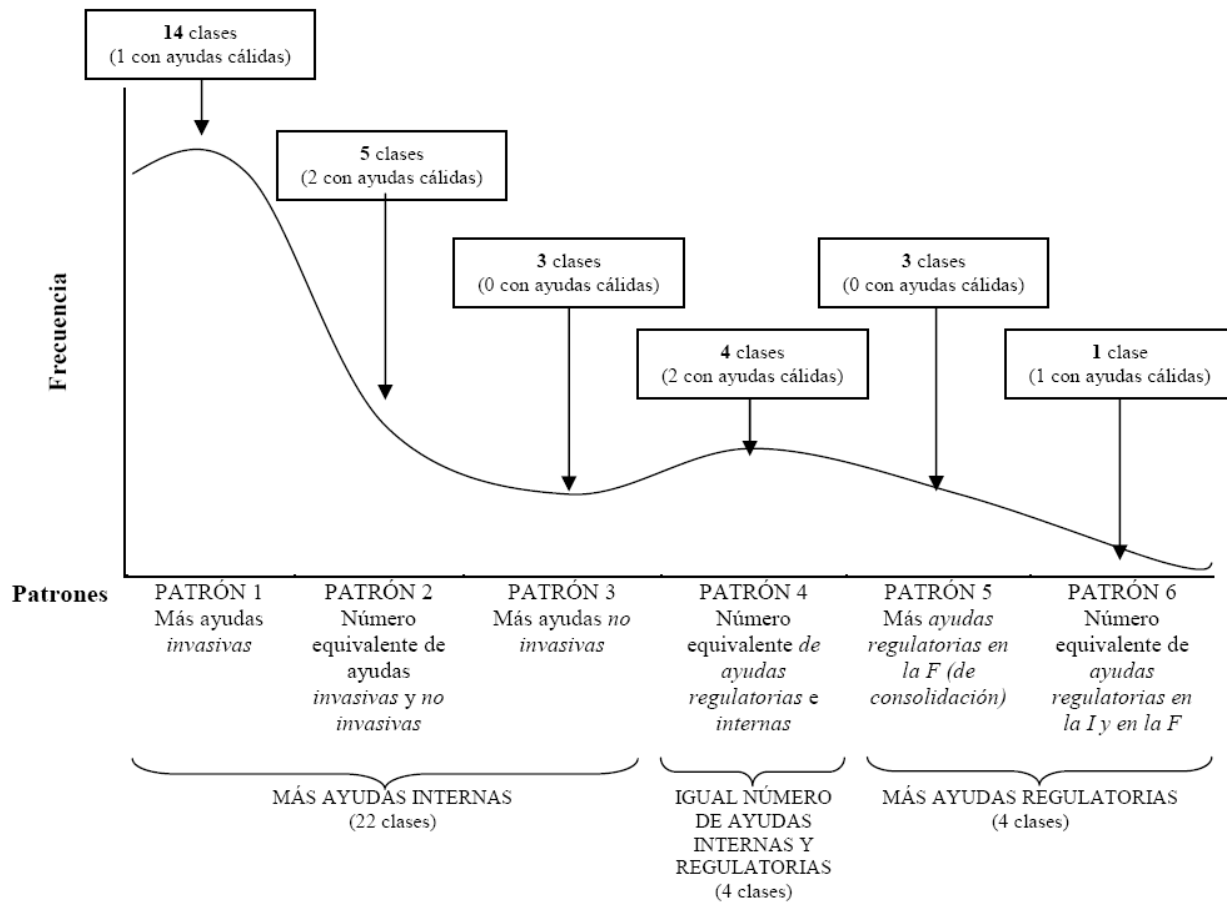


Figura 4. Gráfica que refleja el número de lecturas o clases con cada uno de los patrones identificados al hacer el recuento de ayudas existentes en los Episodios de Lectura e Interpretación. Para ello se segmentan esos episodios en ciclos y se analizan el tipo de ayuda presente en los ciclos que componen los episodios críticos

Vemos aquí que las ayudas que predominan son las de carácter interno-invasivas, esto es, aquellas que conducen a que los alumnos escuchen o tengan en mente qué es lo que deben pensar, pero no las que les orientan (regulatorias) o animan (internas no invasivas) a interpretar lo que leen. De esta manera, se corre el riesgo de que los alumnos entiendan lo que les dice el profesor pero que no se les ayude a seleccionar, integrar o revisar.

También, cabe ver en la gráfica una posible manera de imaginar cambios factibles: quizás del patrón 1 no se pueda pasar al 6, pero los profesores de los patrones intermedios pueden servir de modelos accesibles al que resulta más invasivo. En todo caso, conviene anticipar que para que un profesor pueda pasar de un patrón a otro es necesario que detecte cuál es el patrón que suele adoptar y que se implique en un costoso proceso de aprendizaje para crear un nuevo hábito que le permita inhibir la tendencia a invadir con sus palabras el proceso de elaboración de las respuestas. Antes, conviene entender por qué es tan común el patrón en el que predominan ayudas internas y tan poco común los patrones 5 y 6 en los que predominan las regulatorias. Sin duda una razón de peso es que en el primer caso, los profesores pueden dejarse llevar por las respuestas de los alumnos, lo que les da una clara sensación de flexibilidad que da rienda suelta a la improvisación. Cambiar este patrón no sólo



requiere nuevas rutinas, como acabamos de señalar, sino también un entendimiento más preciso de las necesidades y dificultades de los alumnos que les ha de llevar a asumir un control interno (sometido a ciertos planes) sobre la situación. El problema es que ese control interno lleva aparejada una mayor autoexigencia y, al menos inicialmente, rigidez. En otras palabras, transformar un patrón en otro más sofisticado no es una experiencia necesariamente placentera.¹¹ Supone abandonar hábitos, construir otros nuevos, sentirse incómodo con la rigidez que toda nueva conquista suele plantear al inicio y, lo que seguramente es peor, sobreponerse a la constatación de que los frutos de tal esfuerzo se tardan en ver. Parece razonable concluir que sin el apoyo de los colegas y/o de asesores y formadores ese tránsito de un patrón a otro puede resultar inviable.

Uno se pregunta cómo se puede ayudar a los profesores sin ser conscientes de la compleja situación que crean los procesos de desarrollo profesional y del tipo de medidas que habría que engendrar para darles un sostén volitivo. En todo caso, una formación voluntarista, basada en el “si quieres, puedes”, no parece compatible con los procesos de cambio que estamos describiendo.

2.3. ¿Se enseña explícitamente a comprender?

Acabamos de mostrar que hay una tendencia en los profesores (Figura 4) a ayudar a fraguar la respuesta deseada más que orientar al alumno en su elaboración; lo interesante ahora es mostrar que esa tendencia aleja a los profesores de la posibilidad de “enseñar explícitamente a comprender”, pues el nicho en el que encajaría esta labor es el que proporciona la existencia de planificaciones y ayudas regulatorias. Sobra añadir que al ayudar a comprender, se enseña a comprender, pero esto último puede hacerse también de una manera explícita y sistemática, tal y como muchos autores han propuesto¹². Véase el Anexo 1 si esta idea merece alguna consideración adicional.

2.4. Conclusiones

Los datos presentados sobre la práctica educativa pueden engendrar dos actitudes muy diferentes. La primera es la de sentirnos decepcionados: “¡Que mal! No hay planificación, ni ayudas regulatorias...” La segunda es tratar de entender por qué ocurre cuanto acabamos de describir. La primera parece empujarnos a la acción: “hay que hacer algo”; la segunda parece que nos lleva a contemporar con el mundo tal y como de momento es y a proponer cambios graduales. Por alguna razón, quienes se adentran a analizar el mundo educativo parecen abocados a sentirse decepcionados y apremiados a encontrar una solución poco menos que definitiva. Es el “déjale ya” con el que empezamos estas páginas. En realidad, lo que se desprende de estos datos es que antes de pedir a los profesores que creen un contexto rico para las lecturas, resulta más razonable sugerir que al menos usen los textos para aprender o que hagan una planificación simple, por muy elemental que ésta sea: un listado de temas es

¹¹ Tampoco lo es cuando la melodía no surge aunque nos esforcemos en domeñar el movimiento de nuestros dedos, ni cuando los alumnos se esfuerzan en leer, subrayar, autopreguntarse, sin poder llegar a comprender lo leído.

¹² La denominada enseñanza explícita de estrategias se corresponde con la expresión “enseñar a comprender”, mientras que propuestas como las de Isabel Solé (1992) o la que yo mismo he defendido (Sánchez, 1998) se aproxima a la idea de ayudar. Por el contrario, lo propuesto por mí mismo en mis primeros trabajos, (Sánchez, 1990, 1993, por ejemplo) cae más bien en enseñar explícitamente a comprender.



mejor que nada, delimitar una meta es mejor que dar un mero listado de temas, suscitar la conciencia de una laguna antes de sugerir una meta es mejor que sólo sugerir una meta... Llevamos décadas situándonos en innovaciones basadas en la decepción, y su éxito ha sido limitado. Quizás ha llegado el momento de dar una oportunidad a una visión gradualista del cambio basada en una comprensión de nuestras limitaciones que sólo puede lograrse asumiendo la misma perspectiva que adoptan los naturalistas para entender el mundo físico y biológico.

3. Promoviendo un cambio gradual

Un cambio gradual, tal y como se ha ido sugiriendo, supone desplazarnos de los comportamientos más simples a los más complejos, conforme a las escalas presentadas en las Figuras 2-4. En realidad, sin contar con los datos recogidos en esas Figuras, no habría modo de saber que el cambio que proponemos es grande, pequeño o mediano y, por tanto, está graduado a las posibilidades de los implicados.

En todo caso, para seguir este plan, es necesario que los profesores detecten el patrón que prevalece en su práctica (bien sea a la hora de usar los textos, de organizar su lectura o de ayudar localmente a sus alumnos) y valoren en qué medida eso que hacen se corresponde con lo que creen hacer o quieren hacer. A partir de esa reflexión sobre la práctica, queda el problema de determinar qué cambios pueden resultar factibles e involucrase en generarlos con los costos ya mencionados más arriba.

Desgraciadamente este proceso es sumamente exigente y, como ha sido insistentemente mostrado (véase Mena, 2007), lo que aconseja la intervención de formadores o asesores que faciliten esos procesos de detección y reparación, que a su vez necesitan una formación acorde con esa responsabilidad.

3.1 ¿Qué cambios parecen factibles?

Sin embargo, con o sin ayudas y asumiendo que habrá de ser un cambio gradual, subsiste el problema de aclarar qué cambios son especialmente “oportunos”. Hay tantos y en tantas dimensiones...

1. cómo activar conocimientos,
2. cómo crear metas,
3. cómo cerrar las lecturas,
4. cómo conectar cada lectura con la UD,
5. cómo organizar las UD,
6. cómo enseñar estrategias,
7. etc.,

...que parece necesario argumentar sobre cuál o cuáles parecen especialmente “decisivos” o “apropiados” a la luz de los recursos disponibles. Hasta ahora teníamos dos elementos para tomar esta decisión: qué necesitan los alumnos y qué los profesores, pero ahora debemos considerar un tercer elemento, pues si los formadores son necesarios, tenemos que ver qué necesidades de aprendizaje tienen también ellos.

Al fin y al cabo, ayudar a los que ayudan (el papel de los formadores) es más sofisticado que ayudar a los alumnos a aprender (el papel de los profesores) y, muy probablemente, ayudar a aprender es más complejo que aprender sin más¹³. Así que a la hora de imaginar cambios tendremos que contemplar esta triple perspectiva: la de los alumnos, la de los profesores y la de los asesores con sus necesidades respectivas. Es verdad que cuanto sigue es especulativo, pero quisiera concluir esta conferencia contemplando desde las tres perspectivas varias opciones para el cambio.

Un cambio que parece factible para los profesores es dedicar más espacio y dar un mayor valor a la lectura en el seno de las UD. Es factible porque consiste meramente en aumentar el peso de algo que ya se viene haciendo. Esto quiere decir que no hay que incorporar nuevas tareas ni modificar el modo de presentarlas. Todo queda tal cual, sólo que un determinado tipo de actividad aumenta su frecuencia. ¿Es relevante para los alumnos? Insistimos en que una lectura supervisada es mejor que una lectura que no lo es, al menos en la educación obligatoria, pues los alumnos tienen la oportunidad de observar cómo leen los demás y apreciar qué es importante para su profesor cuando les evalúa y corrige. ¿Es factible para los formadores? Podemos cavilar que sólo necesitan mostrar la importancia de la comprensión, subrayar discursivamente que los alumnos necesitan supervisión y animar a los profesores a debatir sobre el papel que dan a los textos en sus clases ofreciéndoles una taxonomía de posibilidades (elaborar, consolidar, ejemplificar). Obviamente, lo que ocurra dentro de esas lecturas no es abordado en esta primera medida y eso quiere decir que si todo sigue como estaba, la probabilidad de que los alumnos no seleccionen-organicen e integren la información del texto en lo que ya saben es relativamente alta. Por tanto, los efectos han de verse a largo plazo, confiando más en la capacidad de los alumnos para adaptarse (aprender) a un contexto en el que la lectura simplemente es muy valiosa, que en las ayudas más específicas que se le puedan proporcionar.

Una segunda medida que se puede superponer a la anterior es enriquecer el modo de organizar las lecturas. Por ejemplo, cabe introducir un episodio de cierre en aquellos patrones que carecen de él (Figura 3). Un episodio que, si se convierte en una práctica común, acostumbra a los alumnos a visualizar qué ideas y relaciones entre ellas puede ser apropiado conseguir tras una lectura. No cabe duda de que sería "mejor" proponer a los profesores que elaboren algún tipo de planificación, pero lo cierto es que, según nuestros datos, esa actividad es sumamente exigente, pues requiere generar una conciencia previa a la acción, mientras que el cierre sólo necesita que quien acaba de guiar la lectura ofrezca a los alumnos un resumen de lo que ya se ha elaborado o intentado elaborar. ¿Es relevante para los alumnos? Por supuesto que sí, dado lo que sabemos sobre la importancia del feedback en el aprendizaje. ¿Es factible para los profesores? Sin duda requiere añadir nuevos elementos a su práctica, pero son elementos (resumir) perfectamente accesibles. Aún así, cabe anticipar que será necesario algún tipo de discusión para delimitar qué es un buen cierre y de supervisión (colegial o no) para asegurarse que se hace lo que se dice; esto último es, conviene subrayarlo, una experiencia potencialmente amenazante para

¹³ Así pues, ¿cómo se aprende a ayudar a los profesores a detectar y a concebir metas factibles?, ¿qué formación se requiere? Una vez más hemos de insistir en que sin resolver estas cuestiones, la idea de que los profesores necesitan formación y asesoramiento se vuelve tan vacía como decir que los alumnos necesitan ir a la escuela para aprender a leer.



los docentes implicados ¿Es factible para los asesores? Obviamente, aquí es necesario dotarles de una formación sobre cómo analizar la práctica y cómo crear una relación de trabajo que evite actitudes defensivas.

Siguiendo el mismo tipo de razonamientos, plantearse modificar la forma de ayudar localmente es un cambio más exigente y requiere, como ya se ha mostrado más arriba, que se den otros pasos que faciliten su aparición regular en el curso de la interacción.

En definitiva, aumentar la presencia de las lecturas colectivas no requiere más que convencerse de que eso puede ser útil; modificar las formas de ayudar requiere un largo proceso que hay que cifrar en años en los que la supervisión es imprescindible para transformar hábitos muy consolidados. Enriquecer las lecturas con nuevos episodios se sitúa, en cuanto a las exigencias que plantea a unos y otros, entre los dos casos anteriores. Considerando conjuntamente todo lo expuesto, parecería que la mejor opción es combinar la enseñanza explícita estrategias (resumen, por ejemplo) con algún cambio contextual accesible que sirva para fortalecerla cotidianamente. Así, por un lado los alumnos podrían ser enseñados a resumir mediante alguna forma de enseñanza explícita fuera del contexto del aula, y por otro, se podría promover que los profesores incorporen un episodio de resumen en las lecturas que acometen diariamente en sus aulas (conforme al caso dos arriba mencionado), dando así sentido y continuidad a los logros alcanzados en la enseñanza explícita.

Un malentendido que puede suscitar estas páginas es que se está defendiendo que sólo han de hacerse cambios “fáciles”, cuando de hecho lo que estamos señalando es que hay muchos niveles de cambio que, eso sí, requieren más esfuerzo y mejores condiciones cuanto más ambiciosos sean. Abogar por grandes cambios sin reparar en el coste que contienen puede ser contraproducente; sostener que esos cambios son imposibles, es obviamente una actitud pesimista igualmente cuestionable. La posición que aquí se defiende no prejuzga qué tipos de cambios se pueden conseguir, sino que sean cuales sean deben tomar como punto de partida lo que cada profesor viene haciendo. Obviamente, cuanto más distancia haya entre lo que se propone hacer y la práctica real, más a largo plazo y más exigente se vuelve el cambio. En términos generales, se puede hablar de aumentar la frecuencia de una práctica, de ampliar con nuevos componentes una práctica o de transformar las prácticas existentes. Lo primero basta con proponérselo, pero según avanzamos hacia cambios que implican añadir o transformar, las convicciones no bastan y hay que crear unas condiciones que permitan ese esfuerzo sostenido y prolongado del cual venimos hablando: ¿por qué no suscitar - ¡ya!- los cambios que parecen especialmente “accesibles” a todos los profesores y dar paso a otros más sofisticados cuando se den las condiciones de compromiso y, no lo olvidemos, de oportunidad apropiadas?

3.2. Ideales e intereses

¿Estamos en condiciones de promover esos cambios para el conjunto del profesorado? ¿Existe la voluntad de acometerlos, lo que supone crear condiciones institucionales apropiadas? Es fácil decir que sí, pero eso requiere incentivos, sistemas de control de los procesos que lleven a dar cuenta de lo realizado, espacios y tiempos que deben detraerse de otros cometidos.



Ahora, casi de forma imperceptible, estamos involucrando un cuarto protagonista en este problema con sus propias necesidades y posibilidades: la administración, que es la instancia en la que se diseñan las políticas educativas. Los psicólogos podemos intentar entender la magnitud de los cambios que subyacen a nuestros ideales, pero decidir cuáles de ellos deben organizar nuestras vidas es un asunto político que depende de cómo se armonizan “nuestros” diversos intereses. ¿Realmente estamos *interesados* en conseguir aumentar la competencia lectora de nuestros alumnos? Me temo que todo el mundo dirá que sí, quizás porque se malinterpreta la pregunta. Yo no estoy planteando si deseamos o no tal logro, sino si nuestros intereses lo hacen necesario. ¿Necesita nuestra sociedad un incremento sustancial en la alfabetización? O mejor expresado: ¿corren peligro nuestros intereses si eso no se produce?, ¿dejaríamos de poder renovar las élites?, ¿se pondría en cuestión la formación de los profesionales que necesitamos?, ¿nuestro sistema político correría un riesgo real de no funcionar? El destino de la alfabetización depende en gran medida de la respuesta que demos a estas preguntas pues un elemento constante en el análisis que hemos venido haciendo de los alumnos, profesores, asesores y la administración es que elegir (y conservar nuestras elecciones) es igual a renunciar. Así que la pregunta no es si queremos aumentar el nivel de competencia lectora si no a qué estamos dispuestos a renunciar para conseguirlo. La respuesta surgiría de inmediato si viéramos en peligro nuestros intereses ¿Surge?

Entretanto, lo sabio es asumir que hay muchos trayectos posibles para el cambio. Quizás los más accesibles se puedan plantear para todos y los más exigentes para quienes, por las razones que sean, muestran un empeño especial en su desarrollo profesional. Aumentar la presencia de la lectura supervisada está al alcance de todos (alumnos, profesores, asesores y administración); cambiar las formas de ayudar o de organizar una Unidad Didáctica reclama condiciones tan exigentes que sólo cabe plantearlas hoy en día cuando de forma voluntarista alguien se compromete en una innovación. Es verdad que incluso en este caso, aunque el inicio del proceso sea voluntarista (uno lo hace porque quiere) su desarrollo no puede serlo (la motivación no basta) y es necesario crear un contexto reglado que ampare un proceso que hay que cifrar en años de esfuerzo sostenido. Pero incluso una vez situados en esta última opción: ¿por qué no admitir que en un centro se asuman distintos grados de implicación: todos se comprometen a proponer más lecturas supervisadas; algunos se adentran en modificar elementos de su práctica, y otros asumen el papel de ayudar a los alumnos a enriquecer sus recursos o estrategias?

4. Conclusiones

Sea cual sea la opción que sigamos, espero que estas páginas ayuden al menos a entrever que la innovación debe plantearse conociendo, como lo hacen los terapeutas con la violencia de género, la magnitud de los cambios que estamos pidiendo a unos y otros.

Aumentemos, pues, el papel de la lectura. Eso sí está en nuestras manos. Cualquier otra conquista parece exigir una política educativa clara que para resultar creíble debería, a la luz de todo lo expuesto, mostrar estas dos medidas que son también indicadores de la *fuerza* de nuestros intereses:



1. Que se cree algún sistema de incentivos vinculados a los logros sostenibles de la innovación.
2. Que se proporcione una formación de alto nivel para quienes se dediquen a ayudar a los que ayudan a aprender. De todos los eslabones mencionados - alumnos, profesores y formadores-, el último es el más complejo de todos y el que necesita un empujón más decidido hacia la profesionalización.

Sin un programa que ampare administrativamente la innovación, regulándola e incentivándola, los asesores y formadores se verán abocados a una intervención voluntarista en la que pueden hacer muy poco. Y sin el apoyo profesional de los formadores, cualquier programa que regule la innovación corre muchos riesgos de naufragar. A partir de ahí, hay muchos trayectos posibles que, eso sí, deben ser documentados con rigor para que nos ayuden a entender globalmente la tarea a la que nos enfrentamos.

Tenemos entre manos un experimento cultural maravilloso, que todos sean como lo fueron los mejores en el pasado inmediato, pero aún necesitamos armar un inmenso puzzle en el que el esfuerzo de alumnos, profesores, padres, centros, formadores y de la administración entren en una fructífera sinergia. Si los alumnos necesitan años para automatizar los componentes más simples de la lectura, la sociedad puede requerir el esfuerzo sostenido de un cierto número de generaciones hasta alcanzar ese objetivo civilizador¹⁴.

Nuestra tarea es dar un paso más en ese complejo proceso, asumiendo que, como sostenía Baltasar Gracián, lo mejor es enemigo de lo bueno.

¹⁴ *El habla nos hace humanos, la lengua escrita civilizados*, decía David Olson. Siguiendo esta analogía, cabría decir que seguir el ritmo de una pieza musical nos hace humanos, mientras que leer una partitura es un logro civilizado; empatizar con los demás es humano y enseñar profesionalmente es civilizado... La lectura representa quizás el primer intento de conseguir civilizar a toda la población en una determinada competencia cultural.



Anexo 1. El reto de enseñar explícitamente a comprender

Para entender este reto, podemos dar dos pasos:

1. Ver en qué supondría *enseñar explícitamente a comprender* en el caso de un profesor que emplee ayudas regulatorias;
2. Sopesar después la distancia que supondría ese mismo cambio para los profesores del patrón 1 de la Figura 4.

En la Figura 5 podemos ver qué cambio debería hacer un profesor con un estilo de ayuda regulatoria.

ESTRATEGIA	Versión ayudar a comprender: (AYUDA REGULATORIA)	Versión enseñar a comprender: (ENSEÑAR LA ESTRATEGIA)
Relacionar distintas partes del texto	“Lo que vais a leer en este párrafo está un poco liado. Así que prestar atención a cuando os hablan de la composición de las rocas y de sus propiedades. Por tanto, cuando notéis que estamos en la composición, prestad mucha atención a lo que se dice; y cuando veáis que os hablan de las propiedades, igual...”	Para no <i>perder el hilo</i> una cosa que hay que hacer es preguntarnos cada poco “Y ahora, ¿de qué me están hablando? Esto a veces no es fácil de saber porque los textos siguen hablando de lo mismo con distintas palabras o emplean expresiones que os cuesta mucho entender como cuando dicen “este fenómeno”, que nos indica que seguimos con el mismo tema. Sin embargo, cuando vemos expresiones como “otra característica”, nos están advirtiéndolo de que dejamos un (sub)tema y empezamos otro. Vamos a verlo en este texto sobre las rocas. Yo leo el primer párrafo y fijaros en lo que voy diciendo en voz alta para saber de qué me están hablando...”

Figura 5. Ayudas regulatorias y enseñanza de estrategias: repárese en que en el primer caso (columna de la izquierda) se desarrolla conjuntamente la estrategia sin una conciencia plena de lo que se está haciendo; mientras que en el segundo caso, la conciencia de lo que hay que hacer precede a la acción (Sánchez, 1998).

Como será notorio al analizar el contenido de la Figura 5, no es lo mismo decir a los alumnos que deben poner atención cuando les hablen de la composición de las rocas o de sus propiedades, que explicarles cómo se identifica el hilo temático de un texto para saber cuándo nos hablan de lo uno y de lo otro. Entre otras razones porque el énfasis cambia en las dos situaciones: en la primera, lo importante es el texto y entenderlo; en la segunda, lo relevante es aprender a manejar los textos. Un cambio de enorme envergadura para la mayor parte de los profesores, habituados a lo primero pero no a lo segundo. Aún así, pasar de lo uno a lo otro “parece” un reto razonable en el caso de los profesores que empleen ayudas regulatorias porque están habituados a guiar a los alumnos antes de que éstos se enfrasquen en la tarea; consecuentemente, lo que único que tienen que hacer es precisar y sistematizar esa guía que forma ya parte de sus hábitos.



¿Qué cabe anticipar del reto que supondría a un profesor acostumbrado únicamente a contribuir con sus palabras a las respuestas de los alumnos? El cambio es doble: deben adquirir el hábito de guiar y hacerlo, además, de una forma sumamente explícita y sistemática. Parecería, aquí, aconsejable que el esfuerzo de innovación se centrara en mejorar cómo ayudan a comprender y por tanto a enriquecer el contexto de las lecturas¹⁵ más que en emprender una enseñanza específica en estrategias.

Referencias: el texto no ha querido ser exhaustivo al respecto. Invitamos al lector a considerar el monográfico publicado en la revista AULA en el número 179 y que fue coordinado por Isabel Solé y yo mismo.

Broncano, A, Ciga, E y Sánchez, E. (en revisión). *El papel de la lectura en el seno de las Unidades Didácticas*.

Chi, M.T.H., Siler, S.A., & Jeong, H. (2004). Can tutors monitor students' understanding accurately? *Cognition and Instruction* 22(3), 363-387

Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Magisterio Español.

Donoso, E. E. (2007). La interacción profesor-alumnos y la comprensión de textos durante la Unidad Didáctica. Un estudio sobre su evolución a partir de la puesta en marcha de un programa de formación. Tesis Doctoral: Universidad de Salamanca.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

López, V. (2008). Un estudio sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia en una unidad didáctica de secundaria. Trabajo de Grado: Universidad de Salamanca.

Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies. Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Olivares, G. E. (2007). El uso del texto: análisis de los contenidos públicos de una Unidad Didáctica. Trabajo de Grado: Universidad de Salamanca.

Ramos, J. L., & Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE*. Madrid: TEA Ediciones.

Ruano, E. (2009). Desarrollo e los planes de lectura: estudios de la comprensión lectura en el aula. Conserjería de educación de Asturias.

Sánchez, E y Solé, I.: Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas *Aula de Innovación*, 179, 60-65

Sánchez, E. García, R. y Rosales. J. (en prensa). *Qué hacen los profesores cuando leen con sus alumnos en las aulas y qué podrían hacer*. Barcelona: Graó.

Sánchez, E., García, J. R., & Gonzalez, A. J. (2007). Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have an Effect Under Certain Reading Conditions? *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 290-306.

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

Tolchinsky, L y Ríos, I. (2008) ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación*, 179, 24-28.

¹⁵ Por ejemplo, dando más papel a las lecturas en una UD, organizando las lecturas de un modo más complejo o diversificando el tipo de ayudas que se brindan a los alumnos.