



EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Humanos y civilizados: examinando el reto que supone alfabetizar a toda la población

Lección inaugural del Curso Académico 2024-2025

Humanos y civilizados:
examinando el reto que supone
alfabetizar a toda la población

Lección inaugural del Curso Académico 2024-2025,
pronunciada por D. Emilio Sánchez Miguel,
Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación
de la Universidad de Salamanca,
en el solemne Acto Académico celebrado
el día 27 de septiembre de 2024 presidido por
el Sr. Rector Magnífico D. Juan Manuel Corchado Rodríguez

| EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL |

Humanos y civilizados:
examinando el reto que supone
alfabetizar a toda la población



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA

SECRETARÍA GENERAL

2024

© 2024 de los textos:
Emilio Sánchez Miguel

© 2024 de esta edición:
Universidad de Salamanca. Secretaría General

Edición no venal

Imprime: Gráficas Lope

Hecho en la UE – Made in EU

*«El habla nos hace humanos;
la alfabetización, civilizados»*

DAVID OLSON

Para Naty

| AGRADECIMIENTOS |

Esta lección inaugural, en la que trato de recoger e integrar el trabajo que he venido realizando en estos cuarenta años como profesor de esta universidad, no hubiera sido posible sin la colaboración de un amplísimo número de personas que han sido decisivas con sus trabajos de tesis doctoral y su participación en un amplio número de proyectos en los que hemos ido abordando los diferentes problemas que hemos sido capaces de identificar. Las menciono aquí con cariño y agradecimiento, y por orden de llegada al grupo.

José Orrantía, Mercedes I. Rueda, Javier Rosales, Jesús Martínez, Isabel Cañedo, Ricardo García, Emma Gracia, Héctor García Rodicio, Raquel de Sixte, Juan José Mena, Antonio González, Santiago Acuña, Manuel Montanero, Paulina Herrera, Francisco Leal, Jaime Martins, Manuel Loureiro, Andrea Bustos, Nadezna Castellanos, Araceli Broncano, Elvira Ruano, Carlos Ferreira, Hossana Golzalves, Sandra Rojas, Natalia Calvo, Andrés Sabugal.

Me siento también en deuda con muchos de mis colegas a los que quiero agradecer tantas y tantas conversaciones e inquietudes: Fernando Cuetos, Jesús Nicasio García, David López Palenzuela, Alejandra Meneses, Sonia Moojen, José Navarro, Pablo del Río, Paula Uccelli y Eduardo Vidal Abarca.

| ÍNDICE |

I. INTRODUCCIÓN: LA LECTURA ES UN EXPERIMENTO CULTURAL

15

*¿Realmente somos conscientes de lo que supone
alfabetizar a toda la población?*

15

Un marco para dar una respuesta

19

Llegar a leer como Averroes

21

Los relatos como contrapunto

35

II. CÓMO NOS CONVERTIMOS EN LECTORES EXPERTOS

43

El primer reto: Comprender como escuchamos

46

El segundo reto: Aprender de los textos

52

*El tercer reto: Leer múltiples textos
para responder a un problema*

73

Cuándo se consigue cada logro: Puntos críticos y llaves

78

III. EL RETO DE LOS PROFESORES

83

La instrucción como fuente de evidencias

84

De los estudios instruccionales a la innovación

92

Qué necesitan los profesores

95

IV. FORMADORES Y ASESORES

119

Cuál es la distancia

122

¿Qué formación debería darse?

134

V. EL RETO DE GENERALIZAR UNA INNOVACIÓN

DIALOGANDO CON LA COMUNIDAD

139

Qué riesgos se corren al asumir el papel de innovador

140

CONCLUSIONES: JUZGAR Y COMPRENDER

149

REFERENCIAS

157

| I. INTRODUCCIÓN: LA LECTURA ES UN EXPERIMENTO CULTURAL |

¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?

LA LECTURA HA LLEGADO A SER un logro tan común que paradójicamente se ha convertido por eso mismo en un fenómeno insólito: por primera vez en la historia, esperamos que gracias a la educación «todo el mundo» consiga actuar en un ámbito cultural muy especializado como lo hicieron en su momento y en gran medida por su cuenta personas excepcionales. En otras palabras, es la primera vez que nos proponemos *universalizar* una competencia cultural compleja. Pensemos al respecto en que ni el dominio de la redacción ni el de las habilidades aritméticas alcanzan de momento semejante grado de universalización.

Cabe aquí recordar a dos figuras históricas que ilustran la magnitud de semejante

logro. La primera es san Ambrosio de Milán, quien a finales del siglo IV no sólo era admirado por su elocuencia y determinación, sino que despertaba también asombro por otra habilidad más prosaica: era capaz de leer sirviéndose únicamente de sus ojos, prescindiendo –como era entonces lo habitual– de los movimientos articulatorios que acompañan la oralización. Estas palabras de san Agustín, uno de sus discípulos, muestran claramente cuán sorprendente podía resultar su modo de leer:

Cuando leía sus ojos corrían por encima de las páginas, cuyo sentido era percibido por su espíritu; pero su voz y su lengua descansaban.

Reforzando la sorpresa que ese comportamiento lector despertaba, Agustín se adentra en encontrarle una explicación¹ que resulta por su ingenuidad reveladora:

¹ En realidad daba dos razones, esta segunda menos sorprendente: «la necesidad de cuidar su voz, que se quebraba con gran facilidad».

Quizás evitaba una lectura en alta voz, por temor a que algún auditor atento y cautivado le obligase, a propósito de algún pasaje oscuro, a perderse en explicaciones, a discutir sobre problemas difíciles y a perder así una parte del tiempo (Libro VI, Cap. 3).

Ocho siglos más tarde, Averroes se ganó el sobrenombre de «el Comentador» por su talento «para hacer suyos» los textos —en aquel periodo poco conocidos— de Aristóteles. Repárese que Averroes pasa a la historia no tanto por haber creado un sistema filosófico² como por haber desentrañado uno ajeno. Y eso mismo, salvadas las distancias, es lo que tienen que hacer cotidianamente todos nuestros estudiantes cuando encaran el aprendizaje de nuevos conceptos a través de la lectura.

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

² Averroes como era común en los pensadores de su época creó un sistema que compaginaba la filosofía y la revelación divina.

a decir a quienes les admiraron! Y así, los alumnos que 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. Llama la atención que algo que podría enorgullecernos suscita en muchas ocasiones decepción y recelo, como se puede constatar cuando, por ejemplo, los informes PISA ocupan las portadas de los periódicos y estos llenan sus páginas con comentarios como el que sigue: «Tantos años escolarizados, y al final sólo una pequeña minoría de nuestros alumnos alcanza los objetivos educativos que perseguimos (al menos a los 15 años)».

Hay que resaltar en este punto que conseguir que *algunos* miembros de una cultura alcancen un dominio pleno en competencias culturales relevantes, como ha sido el caso en un pasado remoto de artesanos, médicos, o guerreros, ha estado siempre poco menos que garantizado, con un coste, eso sí, inevitablemente alto para los

implicados. Los datos reunidos por Erickson y Lehman (1996) sobre cómo llegan figuras de primera fila a dominar actividades como el ajedrez, el tenis o el violín muestran que en todos esos casos el camino a recorrer es muy parecido: a) se requiere mucho tiempo (10 años cuando menos) de aprendizaje b) con una alta dedicación y compromiso del aprendiz –la denominada práctica deliberada–, lo que lleva consigo que c) el proceso de formación tienda a ser muy selectivo: hay muchos aprendices en los primeros niveles de formación que van disminuyendo conforme las exigencias se incrementan. ¿Cómo llegamos pues a conseguir que «todos» alcancen un alto dominio en el caso de la lectura? Esta es la cuestión central que alimenta todo cuanto sigue.

| Un marco para dar una respuesta

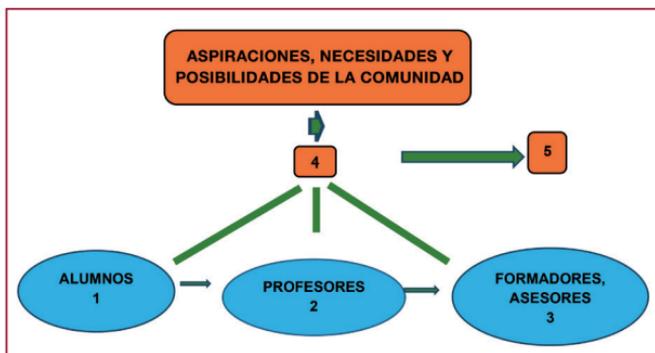
En estas páginas, intentaremos reflejar lo que hemos aprendido sobre el *reto de la alfabetización*, conjugando en un retrato único los *conocimientos reunidos* sobre sus

protagonistas. De manera más concreta, recogeremos cuanto sabemos sobre lo que necesitan los alumnos para culminar ese proceso de aprendizaje (1) y lo que precisan a su vez tanto los profesores para ayudarles a conseguirlo (2) como los formadores y asesores para *ayudar* a quienes *ayudan* (3). Esas necesidades deben ser satisfechas considerando también el reto que le supone a la comunidad en su conjunto atenderlas (5), lo que nos lleva a considerar el papel de quien promueve esas innovaciones, que sería así nuestro cuarto protagonista (4).

Un tema que será recurrente en ese análisis es que, cuanto más sabemos de lo que necesitan los alumnos, más compleja se vuelve la labor de un profesor y, por ello, la de quienes les forman y sostienen el proceso global reunido en la Figura 1.

Desde ese entendimiento, revisaremos además las valoraciones que suelen hacerse al respecto y que inevitablemente lo condicionan y deben ser por ello contempladas críticamente.

Más básicamente, ese doble examen que nos proponemos hacer sobre la lectura



| Figura 1. Conciliando necesidades y posibilidades de todos los implicados en la alfabetización |

puede ejemplificar la complejidad de la labor científica y académica que ha de compaginar conocimientos y aspiraciones, esto es, el empeño de volver inteligible el mundo y el de tratar de mejorarlo, con las tensiones, sesgos y riesgos que arrastra consigo.

| Llegar a leer como Averroes

La investigación sobre la comprensión del discurso ha ido creando un modelo con un amplio consenso (Kinsch, 1998; McNamara & Magliano, 2009) que detalla tanto los *procesos* involucrados como los *resultados*

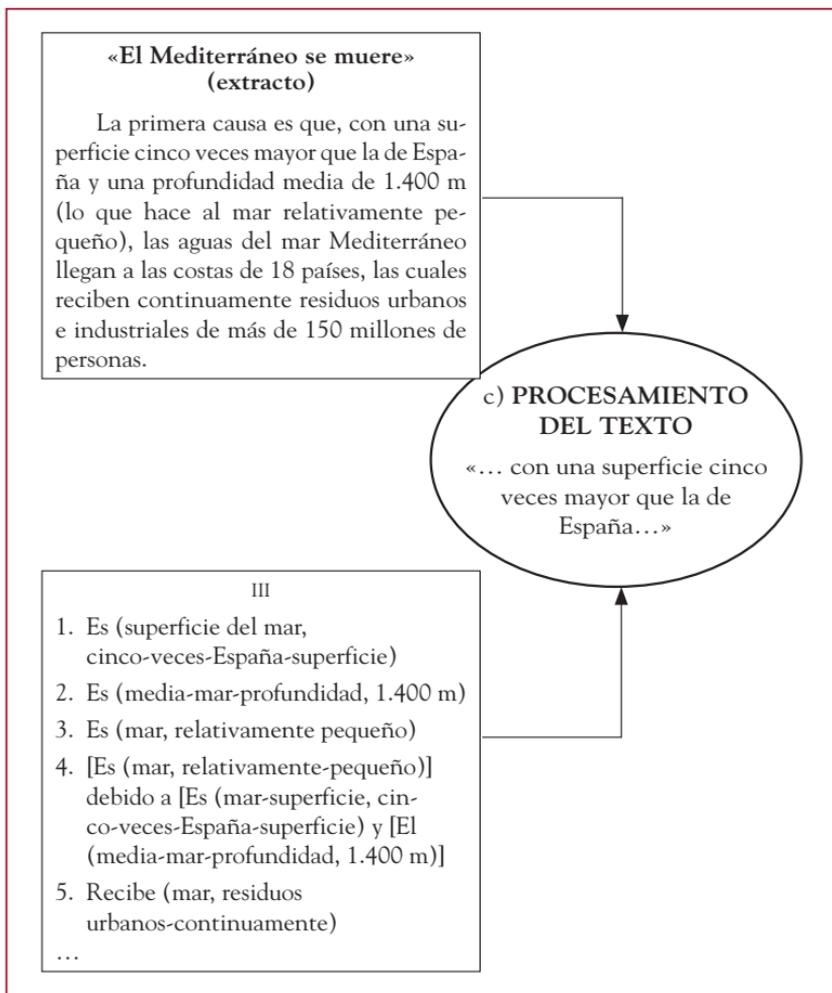
que con ellos se generan en nuestra mente, haciendo así transparente un proceso efímero y opaco.

Resultados:

¿Qué supone comprender un texto?

Comprender, respondiendo a la pregunta que encabeza el epígrafe, supone crear relaciones y es, por tanto, lo opuesto a acumular palabras o ideas en nuestra memoria. Por eso, si quisiéramos reflejar en una imagen en qué consiste comprender o no un mensaje oral o escrito de cierta extensión (sea un relato o un epígrafe de un libro de texto), podríamos apelar al contraste entre meramente *listar* los contenidos extraídos de la lectura, como se ilustra en la Figura 2, y *construir* con ellos una pirámide que los acoja ordenadamente de acuerdo con las intenciones del emisor, como se refleja en las Figuras 3, 4 y 5.

La Figura 2 muestra que hay ocasiones en las que, según se va leyendo, se extraen un conjunto de ideas sin otro nexo que el de referirse vagamente todas ellas a un mar muy conocido, el mar Mediterráneo.



| Figura 2. Listar no es comprender |

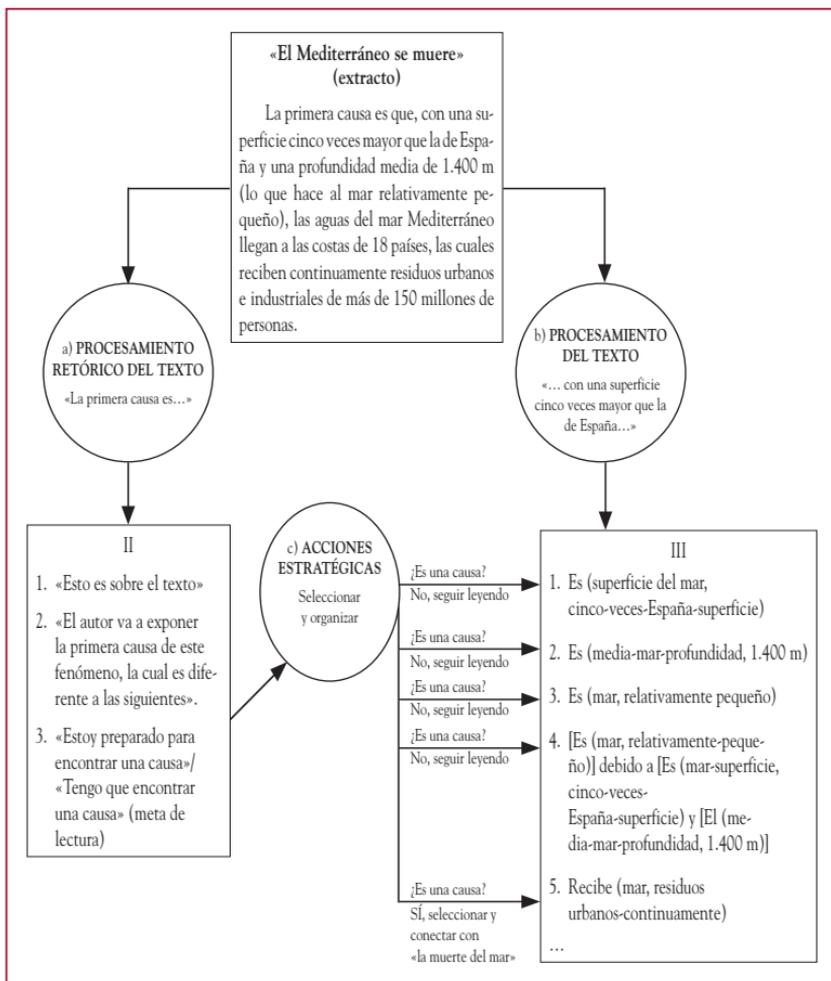
Consideremos como contrapunto que se lee el mismo texto, pero encabezado por este párrafo introductorio:

El Mediterráneo se muere

La situación del Mediterráneo es calificada por los expertos como alarmante y se habla incluso de la inminente muerte de este histórico mar debido a varias causas.

La primera causa es que...

En ese segundo caso, la intención del autor del texto se vuelve muy notoria: «se trata de dar las razones de por qué se puede morir el mar». Si un lector asume como propio semejante propósito y hace de ello la meta de su lectura, no todas esas ideas listadas en la Figura 1 resultarán igualmente importantes y el lector, como se muestra en esta otra figura, irá dilucidando según va elaborando cada idea si constituye o no la respuesta que busca.



| Figura 3. Qué hacemos cuando comprendemos |

Nótese además que la idea finalmente seleccionada «recibir, MM mucha basura», puede dar además un orden jerárquico y organizativo a buena parte de las ideas contenidas en el párrafo.

El resto de las ideas pueden agruparse en la noción también más global de que es «un mar pequeño», si bien, importa subrayarlo, la conexión entre las dos ideas globales reside únicamente en que ambas se refieren al MM, como se muestra en la Figura 4.



| Figura 4. Qué es comprender |

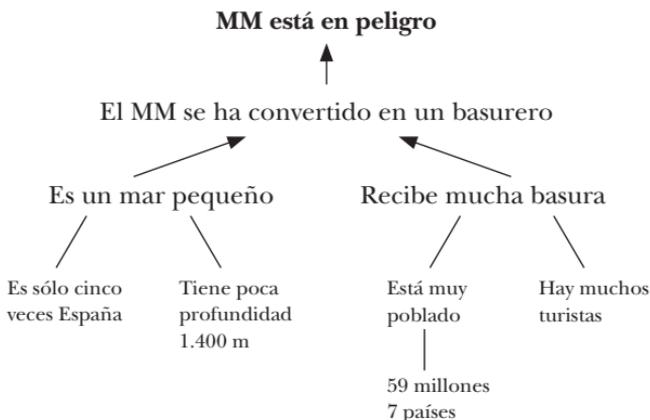
Un paso adicional para comprender ese párrafo consiste en ir conectando los contenidos de esa pirámide con lo que el lector ya sabe al respecto, coactivando ambas representaciones y examinando posibles discrepancias o diferencias entre lo que se dice en el texto y lo que el lector cree saber (Van der Broek & Kendou, 2009; Van der Broek & Helder, 2017):

El resto de los significados pueden agruparse en torno a otra idea global: «es un mar pequeño», como se muestra en la Figura 4.

Esa reelaboración permitiría construir una nueva visión o modelo sobre la geografía de ese mar y, más importante aún, dar paso a una comprensión genuina de todo lo que se ha leído al interconectar las dos ideas globales de una manera sustantiva.

Así que ser cinco veces España es una extensión pequeña para un mar. Y claro, siendo así y con tanta basura, el mar se convierte en un basurero.

Todo ello se podría reflejar en una nueva figura:



| Figura 5. Comprensión profunda |

Por tanto, cuando hablamos de que un texto se ha comprendido podemos referirnos a dos logros muy diferentes: cabe, como se refleja en la Figura 3-4, que se haya captado *lo que se dice en el texto* y podemos resumir sus ideas en torno a las que resultan más importantes o centrales según la intención comunicativa del propio texto. Es lo que se corresponde con un nivel de *comprensión superficial*. Y cabe, también, que

se haya comprendido el mundo al que se refiere el texto, confirmando, enriqueciendo o revisando lo que ya se sabía de inicio, lo que cabe caracterizar como *comprensión profunda* que es lo que se muestra en la Figura 5. Volviendo a Averroes, *comentar*, no es resumir lo que el otro dice y requiere revisar eso que se ha comprendido a la luz de lo que uno cree o lo que otros piensan.

Un último punto es destacar cuánto cambiaría todo si la meta que guía la lectura fuera «averiguar cómo es –geográficamente hablando– el MM». Con esa meta guiando la lectura de ese mismo párrafo, la idea «es un mar pequeño» asumiría ese papel central y organizador de todo cuanto se dice en el texto, desplazando en importancia la idea de que ese mar «recibe mucha basura» que se convertiría en un rasgo más y no del todo geográfico ni, por tanto, desechable. Cambiar de meta lo cambia pues todo. Una conclusión que habrá que tener en cuenta cuando se hable de las metas que orientan la acción de enseñar, asesorar, impulsar una innovación o explicar un fenómeno.

Qué procesos intervienen

Estos posibles resultados de la lectura reclaman llevar a cabo estos cinco procesos específicos a los que se aludirá frecuentemente en los siguientes apartados:

(1) Reconocer las palabras y asignarles un significado: «superficie», «tener», «cuatro» «veces», «España».

(2) Interconectar esos significados léxicos hasta formar ideas o porposiciones elementales: *SER (MM-superficie, cuatro Españas)*.

(3) Cohesionar esas ideas locales linealmente, captando un hilo conductor que esté presente en todas ellas. En este caso, el mar Mediterráneo se alude en todas las ideas y sirve para conectarlas linealmente.

(4) Llegar a elaborar a partir de ese listado diferentes capas de ideas globales que dan unidad a lo leído, como se refleja en la Figura 4. Para ello hay que ir teniendo en cuenta un criterio expreso desde el que evaluarlas y ordenarlas como el que surge al captar la intención del texto «una primera

razón es...» y asumirla como la meta que regulará la subsiguiente lectura (Graesser, 2007): «Vamos a averiguar por qué se muere».

(5) Coactivar lo que sabemos sobre los contenidos tratados detectando, si hubiera, discrepancias que se resolverían razonando y elaborando una visión integradora (Van der Broek & Helder, 2017) como se ha ilustrado en el ejemplo sobre si el Mediterráneo es o no un mar pequeño y en la Figura 5.

Cabe matizar que esas acciones mentales son responsables de los diferentes resultados mencionados: si un lector se limitara a listar lo que se dice, bastaría con llevar a cabo las tres primeras acciones; si alcanza una comprensión superficial, necesitará además llevar a cabo la cuarta acción; y si accede a una comprensión profunda, sería preciso completar la quinta.

Procesos automáticos y deliberados

Otra distinción importante es que esas acciones pueden llevarse a cabo de una

manera *inmediata o automática*, fuera de nuestro control consciente, o de *una manera deliberada (estratégica)* guiándose por metas explícitas que requieren, como se ha ido ejemplificando, tomar decisiones, evaluar sus consecuencias y emprender si cabe nuevas acciones.

En el ejemplo usado hasta ahora, se ha resaltado que ese modo estratégico de operar es imprescindible tanto cuando se ha de seleccionar y organizar las ideas extraídas jerárquicamente de acuerdo con esas metas (4.^a acción) como cuando se revisan expresamente las ideas obtenidas desde lo que ya sabemos (5.^a).

Entre medias, tanto elaborar las ideas como conectarlas linealmente pueden ir suscitando los dos modos de actuar. Por ejemplo, elaborar la primera idea del texto no es fácil pues está redactado de tal manera que no deja claro el referente:

Con una superficie cinco veces mayor que la de España y una profundidad media de 1.400 m.

Y esa ambigüedad puede obligar al lector a detener la lectura y retomar lo ya leído para identificar con seguridad el referente de esos atributos.

Finalmente, puede que para un lector medio de 6º haya expresiones poco familiares como «de media» que precisen una búsqueda deliberada de su significado para elaborar la idea correspondiente:

Tener, MM, 1.400 metros
profundidad (de media),

Esa nueva tarea iría consumiendo recursos mentales que son necesarios para interconectar los contenidos, lo que puede colapsar la memoria de trabajo.

Se sabe también que no es factible conservar activos durante mucho tiempo los significados que vamos recuperando, extrayendo o elaborando, dadas las limitaciones de la memoria a corto plazo como almacén provisional. Por eso, al leer deberemos ir procesando el texto en ciclos; y en cada uno de estos ciclos sólo podemos atender a la información obtenida con la lectura e

interpretación de lo que abarca una oración compleja. El salto de un ciclo a otro conlleva un riesgo de fragmentación, esto es, de no cohesión, que debe ser salvado con estrategias como retornar a párrafos ya leídos, razonar y hacer inferencias, que consumen inevitablemente recursos de nuestra limitada memoria de trabajo. Por todo ello, la comprensión profunda de un texto como el que nos ha servido de ejemplo puede requerir leer y releer, pensar y repensar sobre lo leído, algo tan meritorio como costoso.

Procesos fríos y cálidos

Se trata de una exigente actividad mental que ha de sostenerse con «razones» o motivos que el lector debe encontrar en cada momento, lo que nos lleva a la célebre metáfora de lo *frío* y lo *cálido* en la cognición humana (García y Pintrich (1994). La dimensión fría se refiere a las actividades mentales implicadas en resolver cualquier tarea, como la de comprender un texto, mientras que la cálida alude a los procesos que nos permiten comprometernos o

no con las metas que con esa tarea se persiguen; y comprometerse significa asumir que esas metas son las más *deseables* o necesarias de entre todas las que nos asaltan en un momento determinado y a sentir además que son viables.

| Los relatos como contrapunto

Para mayor claridad, cabe contraponer el proceso que ha de seguirse para comprender el texto que nos ha servido de ejemplo con lo que supone comprender un relato.

Consideremos esta narración de la vida cotidiana que se puede escuchar y también leer:

La niña estaba buscando flores de color blanco en el camino del bosque para regalarlas a una amiga en su cumpleaños. De repente, se cayó a una zanja muy estrecha y profunda de la que no sabía cómo salir. ¡Qué desolación!

Entonces vio que sobresalía en una de las paredes de la zanja una pequeña roca y se le ocurrió de golpe una posible solución:

¡podría usarla como si fuera una escalera! Así que puso como pudo uno de sus pies sobre ella pero se resbaló dos veces.

Ella siguió intentándolo y a la tercera pudo apoyarse bien, se dio un impulso y logró salir.

Si un alumno de 2.º curso leyera esta narración y tuviera ya una lectura fluida, tendría pocas dificultades para llevar a cabo todas las operaciones mentales ya mencionadas que permiten alcanzar una comprensión profunda.

La razón es doble: por un lado, el relato refiere contenidos familiares que permiten reconocer palabras, construir ideas y conectarlas linealmente con suma facilidad. Por otro, ocurre que ante un relato es muy fácil captar la intención del autor y, por tanto, identificar qué es importante, pues todas las historias siguen una pauta muy estable y previsible tanto para quien lo enuncia como para quien lo escucha o lee.

Así, todos los relatos empiezan mostrando cómo sus protagonistas, inmersos en el curso habitual de la vida («buscar flores»), se ven afectados por un acontecimiento que

constituye *un problema* ineludible («caerse una zanja») al que se debe encontrar una *solución* («la roca puede servir de escalera») desplegando en consecuencia diferentes *acciones* (agarrarse», «persistir») cuyas *consecuencias* —«resbalase»— deben ir sopesando en el transcurso de su actuación.

Comprender relatos nos hace humanos

Además, y como Bruner nos enseñó, en esa trama hay dos planos que se interconectan en su transcurso. El primero es el plano objetivo, que recoge los acontecimientos «observables» siguiendo ese recurrente patrón que conecta un problema con una solución, que se acaba de mencionar. Y el segundo es el plano subjetivo, que detalla y vuelve transparente lo que esos mismos protagonistas *piensan*, para encontrar *la solución*: «decidió intentarlo de nuevo», y *sienten* tanto respecto de ese problema que inicia el relato: «La muchacha estaba desolada» como respecto de sus fracasos momentáneos al tratar de resolverlo. Dos planos que necesitamos contemplar al mismo tiempo, dando luz y sentido a lo que

experimentan los demás y experimentamos nosotros mismos.

Los relatos cumplen así varias funciones, la primera y ya comentada es que hacen intangible la acción humana. A ello contribuye la vida cultural con esas otras narraciones, sin duda más sofisticadas y paradigmáticas, que proporcionan metáforas y matices que difícilmente podemos apreciar en nosotros mismos o en quienes nos acompañan. Podemos así sentirnos reconocidos en las dudas que sufren nuestros amigos sobre cómo cabe actuar o sobre cómo reaccionan a lo que otros les dicen. Podemos además contemplar, y con una nitidez imposible de percibir en la vida real, las manipulaciones y engaños que todos podemos llegar a sufrir e incluso hacer sufrir. Y, por poner un último ejemplo, cabe que esos relatos nos ayuden a reparar en sentimientos y frustraciones que nos desconciertan y perturban. En una palabra, los relatos nos hacen transparente la mente de los demás y nos ayudan a tomar conciencia de la nuestra.

Además, los relatos tienen otro cometido en la vida social. Delimitan qué es lo esperable y qué no lo es en cada situación. De hecho, en la vida cotidiana se narra muy frecuentemente lo que hacen mal los demás fijando indirectamente qué es lo que sí se debería hacer.

Más relevante si cabe es que, a la par que se va creado ese marco normativo, emerge con él un sentimiento de comunidad y de identidad: «Yo y todos *nosotros* no haríamos nunca eso que hacen *ellos*».

Este arsenal de narraciones, propias y ajenas, conforma el paisaje en el que nuestros sentimientos, opciones, pensamientos, pueden ser asumidos como inevitables, normales, previsibles..., resolviendo así la encrucijada en la que la evolución, que ha ubicado a nuestra especie en un nicho en el que debe afrontar activamente los problemas de la vida colaborando con otros a los que debe ir leyendo su mente para ayudarse mutuamente.

Comprender relatos es una tarea muy accesible

Dado este contexto, es fácil entender por qué cuando lo que se lee es un relato todos los procesos implicados en entenderlos —salvo el que afecta al reconocimiento de palabras— se ven facilitados por esos recursos lingüísticos naturales con los que contamos desde la infancia para entenderlos.

En primer lugar, los relatos despiertan un interés genuino, pues una vez reparamos en el problema que sufren quienes los protagonizan sentimos la necesidad de saber cómo reaccionarán y cómo lo afrontarán.

Además, aunque en un relato los personajes y sus circunstancias particulares pueden ser en la superficie novedosos no lo son en su trasfondo, pues remiten como se ha insistido a sentimientos y experiencias que todos tenemos. Por tanto, es fácil convocar durante la lectura nuestros conocimientos previos.

Nótese igualmente que ese conocimiento que se tiene sobre la trama que

les caracteriza ayuda a identificar, como lo hace cualquier mapa, qué es lo importante y qué es lo secundario, por lo que elaborar la pirámide de la que hemos venido hablando es un resultado poco menos que inmediato: por ejemplo, la idea de que las flores que buscaba la muchacha eran blancas no es un contenido decisivo, pero captar cómo se le ocurrió salir de la zanja sí lo es.

Finalmente, los saltos entre ciclo y ciclo pueden ser resueltos fácilmente. Por ejemplo, si una expresión desconocida aparece en el seno de uno de los segmentos que se esta procesando como la expresión «¡qué desolación!», ese mapa que tenemos sin saberlo sobre lo que es un relato nos dice que esa exclamación ha de referirse –conectarse– al personaje de la niña y, en concreto, a sus sentimientos sobre lo que está viviendo. Desde ambas certezas, es fácil descartar rápidamente que «desolación» tenga que ver con la felicidad o la alegría, y eso nos lleva pensar o inferir que ha de referirse a la emoción que atribuimos a la niña: «malestar» o «disgusto». Esa conclusión permite conectar ese significado con los ya extraídos en el

ciclo anterior y en el conjunto de la trama que se ha ido desvelando: «Sí, el disgusto es la *reacción emocional* al *problema* de caerse en la zanja, y ha de haber una *solución* para salir de ella».

Así pues, nuestra mente es limitada, y para avanzar necesita enfrentarse a tareas que están algo más allá de sus posibilidades inmediatas. Como consecuencia, la comprensión corre el riesgo de no ser demasiado profunda e, incluso, que acabe siendo un logro no demasiado frecuente.

| II. CÓMO NOS CONVERTIMOS EN LECTORES EXPERTOS |

ESTAS VENTAJAS DE LA LECTURA de relatos han de ayudarnos a visibilizar el reto que conlleva la lectura de un texto expositivo como el del mar Mediterráneo. Un logro que hemos asociado a la figura de Averroes y que supone alcanzar, como se argumentó en las primeras páginas, un nivel de maestría en un dominio complejo. Y en esos casos, según Ericsson y Lehmann (1996), hay que recorrer un proceso de larga duración en el que se han de ir acometiendo de manera sucesiva diferentes retos que tienen un carácter acumulativo.

De esa manera, si no se llega a superar cada uno de estos retos y en el periodo apropiado, pueden limitar el desarrollo ulterior, dando lugar al conocido efecto San Mateo (Stanovich, 1986) que alude al mensaje final de la parábola de los talentos: «Quien no invierte lo que tiene, hasta lo que tiene lo pierde».

Necesitamos por ello aclarar la naturaleza de esos retos, identificando en cada uno de ellos estos tres rasgos que los definen:

- cuáles son las *habilidades nucleares* para acometerlos,
- cuál es el *nivel de maestría* que se requiere alcanzar en esas habilidades y
- en qué *periodo-fase-momento* esas habilidades se vuelven decisivas para afrontar las tareas escolares comunes.

Se asume que adquirir plenamente cada habilidad nuclear en el momento y en el nivel adecuado podría entenderse como si con ello se consiguiera una *llave* que abre posibilidades de crecimiento *en el proceso de alfabetización*: quienes la consiguen no solo pueden sacar provecho de lo que leen, sino también mejorar como lectores; y quienes no lo hacen, como reza el efecto San Mateo, ven mermadas en esa misma medida la posibilidad de depurar, consolidar o incluso generar nuevos recursos. Un modelo que especifique la naturaleza de cada reto nos permitiría anticiparnos y ajustarnos a

las necesidades de los alumnos a lo largo de la escolaridad.

Al respecto, hemos propuesto cabe hablar de cuatro retos (Sánchez & García, 2021). El primero y más obvio es el de *aprender a leer*, del que contamos con un consenso amplio sobre todos los aspectos mencionados: qué *habilidades son críticas* (conciencia fonológica, adquisición de las reglas que ponen en relación fonología y ortografía), cuándo se suele alcanzar la *maestría necesaria* y las consecuencias (riesgos) de no adquirirlas en el *periodo adecuado* (Compton & Pearson, 2016; Perfetti & Adlof, 2012).

Es el reto más visible de todos y al que somos por tanto extremadamente sensibles a su fracaso, como revela la noción de dislexia, cuyo abordaje felizmente se ha protocolizado y generalizado (Rueda & Sánchez, 1990; Sánchez & Rueda, 1991).

Además, y es en lo que hemos venido trabajando en los últimos 20 años, cabe añadir y diferenciar otros tres retos consecutivos

ligados esencialmente a la comprensión y el aprendizaje a partir de textos. Cada cual se va haciendo menos visible y su fracaso puede pasar en esa misma medida desapercibido.

El primer reto: Comprender como escuchamos

El primero de ellos consiste en llegar a *igualar el nivel de comprensión* que se alcanza cuando se leen y cuando se escuchan textos típicos de los primeros años de la escolarización. Este es el caso de los relatos que, como se argumentó en el apartado anterior, están tan ominpresentes en nuestras vidas que contamos con recursos «naturales» para interpretarlos cómodamente y una enorme motivación para hacerlo pues son esenciales, como también se ha señalado, para desarrollar una vida en comunidad.

Hay en este punto un consenso en que la habilidad lectora que es necesaria para tal logro consiste en poder reconocer rápida y eficazmente las palabras escritas, pues

una vez accedido a su significado, el resto de los procesos implicados en la comprensión analizados en las páginas precedentes se desplegarán sin tener que hacer, salvo excepciones, esfuerzo alguno tal y como ocurre cuando escuchamos cotidianamente los relatos de los demás.

Esta es la idea que se defiende en la *Simple View of Reading* (Gough, Hoover & Peterson, 1996; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), que propone que la comprensión lectora es igual a la capacidad de comprensión oral multiplicada por la decodificación ($Cl = CO \times D$). Por tanto, para llegar a la igualdad entre leer y escuchar ($CL = CO$) es precisa una conquista decisiva: que la habilidad para reconocer y acceder al significado de las palabras escritas (decodificación) sea tan eficiente que no reclame recursos atencionales y dé así paso al despliegue de esa capacidad de comprensión que se fragua en los primeros años de nuestras vidas conviviendo con los demás, esto es, sin necesitar una enseñanza explícita.

Cómo se va alcanzando la igualación: tres umbrales

Nuestro trabajo en los últimos años ha consistido en identificar qué grado de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras permite esa igualación. Esto es, cuándo y cómo llegan los alumnos a conseguir que esa D de la fórmula de la *Simple View* llegue a ser igual a 1.

De hecho, hemos diferenciado tres niveles en ese proceso de igualación: el más elevado se consigue cuando los estudiantes leen las palabras escritas a la misma velocidad y precisión con la que reconocen las palabras orales. Es un nivel que denominamos *de eficiencia*, pues supone que no es necesario dedicar más recursos a leer las palabras escritas que los que requiere escucharlas, lo que nos permite hacer uso, y sin coste cognitivo alguno, de los recursos lingüísticos que nos hacen humanos.

Las evidencias muestran que esa igualación puede también alcanzarse con un nivel inferior en la decodificación, lo que supone que el reconocimiento de las palabras

escritas ha de ser más concienzudo que el de las palabras a las que accedemos vía oral, reteniendo con ello una parte de nuestros recursos atencionales y de memoria aunque sin lastrar el nivel de comprensión. De ahí que denominemos *funcional* a este nivel.

En este caso, la lectura de los relatos supone una tarea exigente y quizás no tan gratificante ni tan sostenible en el tiempo como cuando se ha alcanzado el nivel de eficiencia. En otras palabras, teniendo un nivel de eficiencia, el alumno podría pasarse leyendo relatos tanto tiempo como le resulte deseable, mientras que con un nivel funcional esa entrega a la lectura es menos sostenible y, por tanto, no tan esperable.

Finalmente, también es necesario determinar cuándo se alcanza un nivel de decodificación que sea compatible con el despliegue del proceso de comprensión. Por debajo de ese umbral, el nivel de comprensión de un relato no se correlacionaría con el que se obtiene al leerlos, mientras que habiendo alcanzado ese nivel, comprensión oral y escrita empezarán a emparejarse. Esta formulación del umbral *mínimo*

ilustra la manera como tratamos de identificar esos umbrales. Simplemente comparamos el rendimiento de un mismo alumno cuando lee y cuando escucha narraciones paralelas, computando estadísticamente el peso que tiene en ese logro diferentes medidas de habilidad lectora. Los resultados obtenidos (García, Calvo, Sánchez & Cain, en prensa) son los siguientes:

1. El umbral mínimo depende de la precisión con la que se leen pseudopalabras y se consigue con un 70 % de éxito en pruebas estandarizadas.
2. El umbral funcional depende de la fluidez y requiere llegar a leer 100 palabras por minuto.
3. Y el umbral eficiente supone llegar a leer las palabras a una velocidad parecida a la que se registra cuando se les lee esos relatos en el propio estudio: 140.

Estos datos deben utilizarse con cautela. Dan cuenta de la lectura y comprensión de relatos que asumimos que son representativos de lo que suele leerse en los primeros cursos de la educación obligatoria, pues,

de hecho, provienen de los textos que se usan en pruebas estandarizadas (Cuetos, Ramos). Por tanto, la validez de estos datos depende de la representatividad que tengan los textos usados en estos estudios, ya que la magnitud de los umbrales cambiaría si los relatos fueran más o menos largos o complejos.

Una segunda precaución es que los datos sólo sirven para entender la comprensión de relatos simples. La velocidad de la lectura sigue aumentando en los siguientes cursos y supera con el tiempo a la que usamos en los contactos orales. Un avance que es muy útil cuando se leen textos expositivos incluso en la educación obligatoria (García & Cain, 2014). Parece pues que San Ambrosio y Averroes caminan juntos un largo trecho de la alfabetización.

Sobra mencionar que si alcanzar un nivel eficiente supone una experiencia que refuerza el contacto con la lectura y el gusto por leer, el momento en el que se alcanza es clave como se verá al final de este apartado dedicado a la evolución de las capacidades lectoras.

El segundo reto: Aprender de los textos

Un segundo reto es el de aprender de la lectura como se ejemplificó con el texto sobre el Mediterráneo. Ya hemos apuntado que no es lo mismo leer relatos o descripciones simples que confirman, reformulan o, en todo caso, enriquecen imperceptiblemente nuestra visión previa del mundo que leer textos expositivos diseñados expresamente para modificar esa visión (Snow & Uccelli, 2009), lo que requiere, tal y como se entrevió en el anterior apartado, dos competencias relacionadas.

Cuáles son las competencias críticas

La primera es ser capaz de llevar a cabo una lectura estratégica, esto es, orientada a alcanzar metas explícitas sin las que no podríamos manejar tanta información nueva y compleja como se acumula en un texto expositivo típico. Por ello, necesitamos saber seleccionar, ordenar, estructurar y revisar los contenidos extraídos atendiendo a

metas explícitas (Duke Roberts, 2010; McCrudden & Schraw, 2007; McNamara, 2007; García Rodicio, Acuña y Sánchez, 2009; Meyer, 1975; van Dijk & Kintsch, 1983; van den Broek & Helder, 2017).

La segunda competencia es aprender a generar por uno mismo esas metas (Graesser, 2007). Y quizás el modo más eficiente de conseguirlo es tener en cuenta las intenciones comunicativas que abriga el texto que se está leyendo y van plasmándose a través de expresiones o claves más o menos elocuentes. De un texto como el del mar Mediterráneo cabe asumir, como se mostró anteriormente, diferentes intenciones comunicativas: describir su geografía, comparar ese mar con otro mar, explicar su degradación... ¿Cómo saberlo en ese ejemplo y, por extensión, en cada uno de los textos que caen en nuestras manos?

La respuesta a esta cuestión es que los textos expositivos contienen en su seno claves que informan al respecto con mayor o menor grado de explicitud: «Lo que necesitamos saber es...», «Además» «En definitiva», «Hay tres razones». Estamos hablando

de los marcadores retóricos que contienen mensajes muy precisos que son los que conviene captar: «se va a hablar de...» o «se va a añadir otra razón», «se va a resumir». Todas esas claves no hablan del mundo al que se refiere el texto, sino del propio texto y de lo que el autor pretende con él. En otras palabras: pueden ser entendidas durante la lectura como un manual de instrucciones que reclaman al lector que lleve a cabo alguna de las acciones mencionadas en el párrafo anterior. Hemos denominado competencia retórica a la capacidad del lector para identificar las intenciones del autor y convertirlas en metas para su lectura (Sánchez, González & García, 2002).

Evidencias

Las evidencias reunidas sobre ambas habilidades nucleares se pueden sintetizar en las siguientes conclusiones:

Las dos habilidades van creciendo a lo largo de la escolaridad de forma muy significativa (Crosson & Lesaux, 2013; García, Sanchez, Cain y Motoya, 2019; Englert &

Hiebert, 1984; Meneses *et al.*, 2018; Ray & Meyer, 2011; Uccelli *et al.*, 2014; Welie *et al.*, 2017; Welie *et al.*, 2018). Un dato que no debería pasar desapercibido o considerarse obvio: las dos habilidades son muy sofisticadas y el nivel alcanzado al final de la educación obligatoria es notable.

La segunda es que ambas habilidades pueden estar dissociadas. Un lector puede no ser capaz de resumir y organizar los contenidos del texto si debe guiarse desde sus marcadores «La primera razón es...», pero sí hacerlo cuando se le proporciona la meta subyacente vía oral, con los gestos y énfasis previsibles³:

Ahora quiero que leas este texto para encontrar tres razones que pueden llevar a la muerte del mar. Trata de indentificar cuáles son. Aquí, en este párrafo puedes encontrar la primera.

³ De hecho, cuando los profesores desarrollan una explicación son mucho más elocuentes sobre sus intenciones que los textos que ellos mismos usan (García, Montanero, Cañedo & Sánchez, 2019; Sánchez, Rosales & Cañedo, 1990).

Hay también alumnos en 6.º curso que no pueden llevar a cabo ninguna de las dos acciones. Y finalmente hay otros que actúan con la misma eficacia tanto cuando apelan a un marcador escrito como cuando se les proporciona directamente la meta que deben adoptar. Alcanzar esta equiparación constituiría un momento crítico en el proceso de alfabetización dado que en ese punto el alumno sería autónomo para generar sus metas de lectura y emprender consecuentemente las acciones estratégicas para alcanzarlas (Sánchez, García & Bustos, 2020).

*Conservar la meta mientras se lee;
un reto dentro del reto*

Un tercer hallazgo puede verse ilustrado en este estudio empírico que describimos con algún detalle para mostrar el método y las técnicas que en nuestro grupo se usan para extraer las conclusiones que se han ido comentando. En él se pone de manifiesto que un lector puede detectar y adoptar la intención del autor de un texto como meta, pero no conservarla activa a lo largo de toda

la lectura. Considérese al respecto el modo de acometer estas dos tareas aparentemente muy parecidas.

En esta primera, que nos ha servido para evaluar la competencia retórica en los estudios ya mencionados, el lector debe anticipar cómo va a continuar un texto cuyo contenido, como puede apreciarse, es muy familiar para cualquier estudiante. Nótese que en el tercer párrafo hay un marcador retórico que enuncia cuál es el propósito del texto: mostrar dos pasos que facilitan la ejecución de los exámenes:

A lo largo de nuestra vida en la escuela tenemos que realizar una gran cantidad de exámenes. Para prepararlos correctamente y conseguir aprobar todas las asignaturas hay que seguir dos pasos. El primer paso es tener los temas ordenados, limpios y con buena letra.

Coherentemente con ese mensaje retórico, el texto aclara cuál es el primero de esos dos pasos y el lector, concluido el fragmento, debe entonces anticipar cuál podría ser su continuación. Por supuesto, no se valora

la calidad del contenido de la respuesta, sino sólo si se ajusta o no a la categoría de ser *otro paso*.

Ahora cabe considerar esta segunda versión de la tarea. Los contenidos son distintos, pero igualmente familiares y accesibles; y también lo es la intención del texto: aclarar dos pasos, en este caso sobre cómo hacerse con un carnet. La labor del lector sin embargo difiere notoriamente de la anterior pues en vez de elaborar la respuesta tiene que elegirla entre tres alternativas:

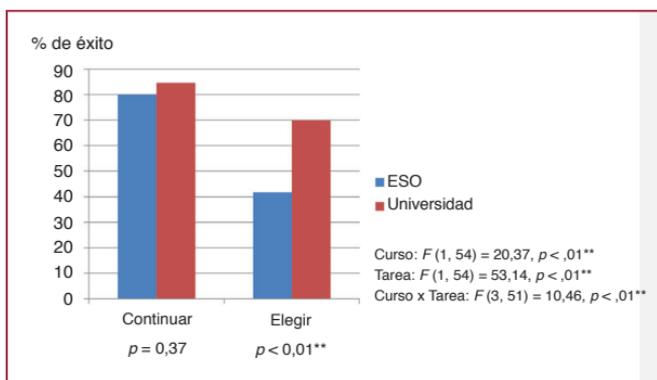
Las bibliotecas acumulan cientos de libros, cómics, películas y discos. Los niños sacan libros de la biblioteca utilizando un carné que deben hacerse, siguiendo varios pasos. El primer paso es que tenemos que dar nuestros datos personales como el nombre, la edad y la dirección.

- a) Sin embargo, pueden pedirnos más datos, como el DNI o el correo electrónico.
- b) Es decir, tenemos que identificarnos para poder sacar material de la biblioteca.
- c) Otro paso es que debemos llevar una foto para que nos puedan reconocer.

Sería posible pensar que, al poder elegir la respuesta, la tarea se vería facilitada, pero hay que tener en cuenta que deliberadamente esas alternativas que se ofrecen son coherentes localmente con el contenido del texto. Por tanto, para descartarlas el lector debe apelar durante el examen de dichas alternativas a la meta que puede haber asumido atendiendo al marcador presente en el fragmento:

Sí, este matiz (alternativa 1) podría ser una continuación, pero no habla del segundo paso que es lo que debo encontrar.

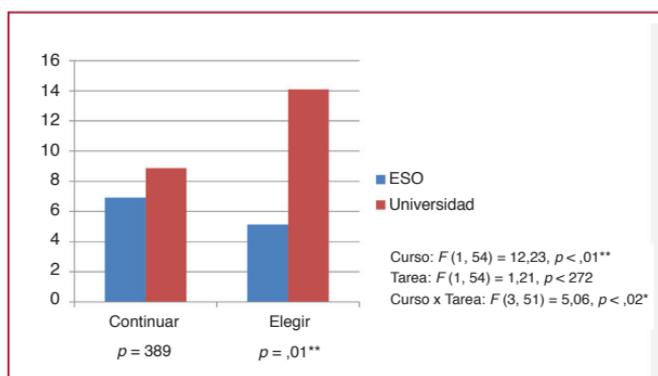
Lo cierto es que, como muestran los datos de la Figura 6, la opción a elegir resultó menos accesible para los estudiantes de secundaria que la de anticipar. Lo que revelaría que conservar la meta durante toda la lectura, asumiéndola como prescriptiva, es una competencia adicional a la de detectar intenciones para convertirlas en metas, que es lo que se evalúa en la primera de las dos tareas.



| Figura 6. Porcentaje de éxito de los alumnos de secundaria y universidad en las dos tareas: continuar y elegir |

Llama la atención, además, que, como se muestra en la Figura 7, el éxito en la tarea de elegir está ligado al número de regresiones, esto es, de vuelta atrás, al segmento en el que está inserto el marcador. Hay que resaltar que esas regresiones son mucho más frecuentes en versión de elegir que en la de continuar y abrumadoramente mayores en los estudiantes universitarios que en los de secundaria. Sabemos además que hacer regresiones al marcador predice estadísticamente el éxito en la tarea. Eso quiere decir que incluso los estudiantes universitarios

necesitan cerciorarse de que realmente deben buscar un segundo paso mientras consideran las alternativas que se les ofrecen.



| Figura 7. Número de regresiones de los lectores cuando afrontan las dos tareas |

En este contexto, quizás merezca la pena mencionar que regresar, esto es volver a leer, ha de ser mucho más accesible si uno lee a la «velocidad de un rayo».

Un apoyo adicional a favor de la importancia del proceso de conservar la meta es el efecto que hemos denominado *de distancia* y que alude a cuántos contenidos deben ser examinados hasta encontrar los que encajan en la intención meta suscitada

por el marcador correspondiente (Ferreira, 2018). En este experimento en el que participaron estudiantes (N 280) de 4.º a 1.º de la ESO tenían que resumir un texto que mostraba los beneficios de una medida urbanística y se comparó el rendimiento en tres condiciones. En la primera, el marcador «Primer beneficio» y el contenido relevante estaban próximos. En la segunda condición, marcador y contenido relevante estaban separados por un párrafo dedicado a cuestiones periféricas; y en la tercera, que sirvió de control, no hubo marcadores siendo la tarea la misma. Los resultados mostraron que para los alumnos más jóvenes de 4.º y 5.º el rendimiento en la condición distancia no fue superior al de los alumnos de la condición control, pero se mostraron claramente superiores cuando no había tal distancia. En los alumnos mayores de la muestra, el efecto distancia desapareció y siempre que hubo marcador superaron y por igual a la condición control.

Sobra añadir para dar peso a esta competencia de conservar la meta que los textos reales no siempre se atienen a sus propios

planes y pueden derivar en cuestiones secundarias antes de acometer sus objetivos. E igualmente cabe recordar cuántas veces hay interrupciones en el curso de una lectura que ponen en riesgo el mantenimiento de las metas inicialmente trazadas. De ahí la importancia de ser capaz de conservar la meta mientras se emprenden todo tipo de acciones.

Comprender es reparar

Un tercer ejemplo sobre la importancia que tiene conservar la meta es que raramente se culmina la comprensión de un texto cuando su contenido es nuevo, extenso y complejo para el lector.

Esto es lo que hemos constatado en una serie de experimentos en los que estudiantes universitarios se enfrentan a un documento audiovisual sobre la tectónica de placas, un contenido deliberadamente alejado de sus conocimientos. El documento se les presenta con el objetivo de que entiendan con claridad cómo surge el relieve y en su

desarrollo se va mostrando, uniendo texto e imágenes, esta cadena causal:

- (1) <magma asciende>
- (2) <magma choca corteza>
- (3) <se forman dorsales>
- (4) <se forman placas>
- (5) <placas se mueven>
- (6) <placas chocan>
- (7) <surge el relieve>

| Figura 8. Comprender sería elaborar esta cadena causal |

Los datos muestran que, ante semejante situación, los participantes suelen generar abundantes *malentendidos* en forma de simplificaciones y distorsiones del contenido leído de las que no son conscientes y, por tanto, no pueden corregir.

Un ejemplo de esos malentendidos es la simplificación realmente muy frecuente que consiste en concluir la lectura con la idea «el magma crea el relieve» que contiene únicamente tres nodos o ideas (1.º, 2.º y 7.º) de los siete que se desarrollan en el documento.

- (1) <magma asciende>
- (2) <magma choca corteza>
- (7) <surge el relieve>

| Figura 9. Simplificaciones |

Conviene destacar que los nodos omitidos de la cadena original tienen un menor número de conexiones con el resto de las ideas desarrolladas en el texto, mientras los que sí son captados por los estudiantes son los más interconectados. Es importante resaltar que esa simplificación o malentendido les permite no obstante hacer predicciones o elaborar explicaciones (no del todo correctas) que antes de leer el documento no podían hacer, lo que les lleva a creer que «más o menos» sí han comprendido el material.

Más globalmente, lo que este tipo de resultados nos hace ver es que la meta trazada desde las instrucciones que se les dan a los alumnos antes de acceder al documento no se conserva durante toda la lectura y deja de tener ese papel regulador que permitiría la lector seguir autoevaluando los resultados que va obteniendo: «¿Realmente

voy entendiendo cómo se forman las montañas?».

Una forma especialmente elocuente de mostrar la naturaleza de esos malentendidos es observar qué efectos tiene el hecho de hacer conscientes a los lectores de su existencia. Podemos así insertar *mensajes de advertencia* (Sánchez, García-Rodicio & Acuña, 2009) en momentos claves del documento y analizar después su efecto en la comprensión.

En realidad, hemos creado y puesto a prueba dos tipos de mensajes de advertencia que se contrastaron con una tercera condición de control, en la que leyeron el mismo documento sin esos mensajes.

El primer tipo de advertencia meramente sugiere la posibilidad de que el lector haya cometido una determinada simplificación y puede ser entonces considerada como una advertencia débil:

Mucha gente después de leer el documento tiende a creer que todo el relieve es fruto de la irrupción del magma, lo cual no

es del todo cierto. Trata de revisar lo que tú piensas y corrige esa idea si la sostienes.

El segundo tipo de advertencia lleva al lector a experimentar de forma inequívoca que ha cometido esa simplificación:

¿Qué dirías si alguien afirma «todo el relieve es fruto de la irrupción del magma»?

- a) Es correcto.
- b) Es incorrecta.
- c) No estoy seguro.

Una vez elegida la alternativa, se les informa de que «la afirmación es incorrecta, por lo que si has elegido a) o c), debes intentar corregir esa idea.

Es necesario destacar en este experimento (García-Rodicio & Sánchez, 2014) que no se les permitía releer el texto, por lo que para reparar su simplificación dependían de si habían extraído o no más información, dando lugar a pensamientos reparadores de este tipo:

¡Ah claro! El relieve puede surgir también del choque de las placas y no sólo de la emergencia del magma...

Una vez concluida la lectura del documento, todos los participantes afrontaron la resolución de un cierto número de problemas como este. *¿Por qué hay volcanes y terremotos en Italia y en la península sólo hay terremotos?* Los datos muestran que no hubo diferencias entre las tres condiciones, y eso quiere decir que las advertencias, de uno u otro tipo, no tuvieron efectos en los lectores. En otras palabras, una vez juzgamos que hemos entendido, cesa el proceso de comprensión.

Este resultado refuerza la idea de que realmente lo único que los participantes habían elaborado al leer fueron los contenidos de esas simplificaciones. La segunda es que esas simplificaciones pueden suscitar la experiencia subjetiva de que ya han conseguido alcanzar su meta de entender el surgimiento del relieve y, como consecuencia, no necesitan persistir en la lectura.

En una crisis todo es verdad

Hemos tratado igualmente de comprobar en qué condiciones se podría ayudar a

superar esas simplificaciones. Una medida es insertar tras el mensaje de advertencia un breve resumen de lo ya tratado que podría servir para repararla: ¿Sería suficiente?

Advertencia

Probablemente llegados a este punto muchos os habréis percatado de que en ambos choques las placas colisionan y que en ambos nacen montañas. Sin embargo, lo primordial no son estas semejanzas, que es en lo que todo el mundo se centra, sino –atención– qué es lo que hace diferente a los dos tipos de choques. Vamos a señalar sus diferencias.

Reparación

La primera es que en el Himalaya chocan dos placas continentales, esto es, las placas son de igual grosor y densidad y por tanto el choque que se produce es frontal. En cambio cuando una placa es oceánica y otra continental, como en los Andes, las placas tienen distinto grosor y densidad y por eso con el choque la placa que pesa más, que

es la placa oceánica, se mete por debajo de la continental y termina fundiéndose en el manto.

La segunda es que...

Hemos llevado a cabo varios trabajos (Acuña, García-Rodicio & Sánchez, 2010; García-Rodicio, Acuña & Sánchez, 2013) que muestran que esa doble ayuda (advertencia de error más texto reparador) mejora la comprensión y rebaja el número de malentendidos.

Más interesante todavía es que hemos comparado las dos formas de advertencia mencionadas, débil y fuerte, creando tres condiciones experimentales: en una condición, los participantes reciben advertencias débiles y el párrafo de reparación. En la segunda, reciben advertencias fuertes y el mismo párrafo reparador; y en la tercera, reciben sólo los fragmentos reparadores (Sánchez & García Rodicio, 2013).

Los resultados muestran que sólo si los lectores constatan de forma inequívoca que han errado –advertencia fuerte– se

benefician de la lectura del fragmento reparador: disminuyen los malentendidos y aumentan las respuestas correctas a los problemas planteados tras la lectura de todo el documento. Un segundo resultado es que en ese caso leen más despacio que los sujetos de otras condiciones los párrafos reparadores y sus pensamientos en voz alta que se les pide hacer durante la lectura son más reflexivos.

Es interesante resaltar que, incluso en este caso, los malentendidos no desaparecen del todo: sólo disminuye su número y también la gravedad (se hacen más sutiles). Eso quiere decir que una comprensión más completa requeriría uno o más ciclos adicionales de detección de malentendidos y reparación. Comprender sería igual a revisar, lo que en último término querría decir que nunca alcanzaremos una comprensión definitiva o completa de un texto nuevo y complejo. Comprender es pues revisar deliberadamente nuestra (pen)última comprensión. Y esa actividad requiere unas buenas razones para llevarla a cabo que

no siempre es posible encontrar: se han de experimentar una o más *crisis*, esto es, la experiencia nítida de que el sistema de respuesta que hemos adoptado hasta ahora no funciona y por tanto no podemos conseguir nuestros fines.

Todo ello revela cuán sofisticado es lo que pedimos a los alumnos que superan la educación obligatoria. Mas relevante aún: lo que revelan estos últimos trabajos es que la comprensión es un proceso interminable: siempre cabe poder revisar nuestras comprensiones previas entre otras razones porque en cada lectura accedemos o recuperamos nuevos conocimientos previos en función de lo que los contextos hayan ido activando inevitablemente a los mismos conocimientos ni abrigamos los mismos intereses y necesidades.

En resumen, el reto que supone *aprender de lo que se lee* cuenta con varios mojones que pueden ordenarse según su complejidad:

- Dotarse de estrategias.

- Desplegar esas estrategias guiados por claves del propio texto que se está leyendo.
- Ser tan efectivos siendo guiados oralmente y por escrito.
- Conservar la meta generada desde el marcador cuando la información relevante no aparece de inmediato o se acometen tareas no previstas (una pregunta del profesor o de un compañero).
- Revisar los logros alcanzados en esa lectura estratégica.

El tercer reto: Leer múltiples textos para responder a un problema

Por si fueran poco los retos mencionados, hay una tarea cada vez más frecuente especialmente cuanto más se avanza en la escolarización que es leer lo que se denomina textos múltiples.

Efectivamente, y de nuevo en una transición inevitablemente imprecisa, cabe hablar de un nuevo reto: leer o, mejor, consultar varios textos para alcanzar una meta de aprendizaje muy precisa establecida de antemano, bien por el propio lector, o bien por agentes o circunstancias externas (Anmarkrud, McCrudden, Bråten & Strømsø, 2013; Goldman, 2015; McCrudden, 2018).

La labor de Averroes, por cierto, tenía que ver más con esta tarea pues él leía los diferentes textos de Aristóteles desde la meta más global de crear un sistema integrador con los contenidos de su fe.

Ante este reto, el lector ha de operar con recursos aún más especializados que los que servirían para acometer un texto académico simple (McCrudden, Magliano & Schraw, 2010, 2011; McCrudden & Schraw, 2007, 2010; Britt, Rouet & Durik, 2018). Así, tal lector habrá de trazar un *plan* de lectura relativamente preciso, que incluya no sólo la *meta* que se persigue, sino, y además, una idea de los *medios* con los que cuenta: número y tipo de textos que va a

consultar y cómo va a analizarlos: «¿leo exhaustivamente todos los textos y luego selecciono lo que me interesa de cada uno de ellos?», «¿me hago con una idea inicial de cada texto y luego voy profundizando selectivamente?». Además, y según vaya leyendo cada documento, deberá *conservar* en su memoria de trabajo ese plan e ir tomando decisiones sobre dónde detenerse y dónde no, lo que supone hacer *juicios de relevancia*, distinguiendo siempre entre captar qué es importante en cada texto y qué es relevante para la tarea en su conjunto.

Sirva de ejemplo para cuanto sigue este nuevo experimento (Sánchez, García Rodicio & García, en revisión). En él se afronta la tarea de encontrar en cinco textos diferentes recursos que pueden facilitar que se bata el récord de la carrera de Maratón. Cada uno de esos textos fue escrito con una intención diferente y los contenidos que contienen no siempre son relevantes para lo que se está buscando. Uno de esos textos describía tres nuevas innovaciones tecnológicas en el deporte y una de ellas, sólo una,

puede ser valorada como útil para batir ese récord y por tanto ha de ser seleccionada como un recurso que mejoraría el desarrollo de la carrera.

Obviamente, en ese texto las tres tecnologías son igualmente importantes, pero en el contexto de la tarea planteada sólo una de ellas sería relevante. De esta manera, la tarea que se le plantea al lector tiene dos planos: debe entender estratégicamente lo que supone cada tecnología y a la vez determinar, conforme a la meta con la que lee todos los textos, cuál de ellas sería relevante, lo que le obliga a revisar deliberadamente en qué medida el contenido que va obteniendo de la lectura del texto ayudaría o no a batir el récord de la carrera. Todo ello constituye una doble y simultánea actividad estratégica con dos capas o planos: una dedicada a captar lo que es importante y la otra a dilucidar cuáles de esas ideas importantes son relevantes.

No es la primera vez en esa progresión que un lector debe manejar dos actividades

deliberadas al mismo tiempo: vimos en su momento que en los inicios de la lectura reconocer cada palabra escrita puede necesitar una lectura detenida al mismo tiempo que ha de ir elaborando ideas y organizarlas. Una demanda que será lo común hasta que el reconocimiento de las palabras se automatice. Mas, en ese caso, ese doble procesamiento es ineludible y por lo tanto exigente.

Por tanto, cabe prever que la eficacia con la que se resuelva la primera actividad debe condicionar, dados los limitados recursos de nuestra memoria de trabajo, la ejecución de la segunda capa. Algo que hemos tratado de poner a prueba calculando el impacto que tiene la eficacia con la que se llevan a cabo las acciones estratégicas y retóricas implicadas en captar la importancia de un texto en el rendimiento de la tarea de Maratón que reclama además evaluar su relevancia en los cinco documentos y los resultados muestran que efectivamente ese impacto existe y es notable.

Cuándo se consigue cada logro: Puntos críticos y llaves

Hemos hablado hasta ahora de qué habilidades hay que ir consiguiendo en ese dilatado proceso de adquisición, pero falta por considerar el impacto que tiene el momento en el que se consigue lo que se consigue. Esa cuestión nos lleva a la noción de llave mencionada al comienzo de estas páginas.

Los datos que hemos reunido en un estudio longitudinal (Calvo, 2023), en el que se siguió a 100 alumnos de primaria durante dos cursos, muestran claramente el impacto que tiene el momento en el que se van adquiriendo los logros específicos respecto del reto que supone la igualación de la comprensión oral y escrita. Si el momento en el que se alcanza el nivel mínimo tiene lugar en el primer curso de la educación primaria, se constata un buen número de consecuencias un año después en un amplio rango de variables: el gusto lector, en el reconocimiento de palabras y en la comprensión, pero conseguirlo en segundo

curso tiene muchas menos consecuencias un año después.

La explicación es sencilla, quienes rápidamente sacan provecho de la lectura pueden adentrarse en más experiencias lectoras que quienes no lo consiguen, aumentando las habilidades que ya tienen y, a la larga, su capacidad para afrontar nuevas exigencias.

El segundo estudio, Sánchez, García y García Rodicio (en preparación), muestra que la capacidad para atender a los marcadores retóricos y ser capaz de actuar estratégicamente en 4.º y 5.º de la educación primaria condiciona el éxito en la tarea de Maratón dos años después. Llama la atención que, aunque el rendimiento en esta tarea es muy limitado en 4.º y 5.º e incluso en 6.º y 1.º de la ESO, la mayor parte de los alumnos atendió las instrucciones que se les dieron, pues apenas seleccionaron contenidos que no lo fuera. Su problema no era que no entendieran lo que tenían que hacer, sino su limitada capacidad para hacerlo. Además, una variable predictora igualmente relevante fue el *decoding*, que

sigue mejorando a lo largo de la educación primaria con las consiguientes consecuencias en el rendimiento en la comprensión en tareas que requieren leer textos expositivos simples y múltiples.

Obviamente, no parece factible involucrarse en procesos tan sofisticados como el doble procesamiento exigido en la lectura de textos múltiples sin haberse acostumbrado a llevar a cabo las competencias nucleares de los retos previos: aprender a leer (1), reconocer eficientemente las palabras escritas para que la comprensión oral y escrita se igualen (2) y operar estratégicamente (3). Este cuarto reto no se vuelve accesible hasta la educación secundaria e incluso universitaria (Braasch, Bråten & McCrudden, 2018; Florit, Cain & Mason, 2020; Goldman, Lawless & Manning, 2013; Kiili, Bråten, Kullberg & Leppänen, 2020; Paul, Cerdán, Rouet & Stadtler, 2018).

Por tanto, el momento en el que se consigue cada nivel es sumamente relevante: si se alcanza cuando es necesario para acometer las actividades escolares diarias, esa experiencia mejora el nivel ya alcanzado

y, como antes también veíamos, permite adentrarse en nuevas tareas. Este fenómeno es lo que se entiende por Efecto San Mateo. La novedad de estos trabajos es que estamos identificando qué habilidades son críticas, qué nivel de logro las vuelva útiles y cuándo su adquisición es decisiva. Todo lo que queda reflejado en el siguiente cuadro:

RETOS	DEMANDAS	HABILIDADES NUCLEARES	NIVEL CRÍTICO DE LOGRO	PERIODO
Comprender textos cotidianos	Comprender textos como narraciones o textos informativos que confirman, enriquecen o ayudan a tomar conciencia de lo que ya sabemos	Fluidez, comprensión oral	CI = CO reconocimiento de palabras orales = escritas	1.º - 3.º
Aprender de la lectura (textos expositivos)	Elaborar nuevas concepciones del mundo respecto de las que ya se tenían leyendo textos	Estrategias y competencia retórica	Igualar el procesamiento textual y guías orales	4.º - 7.º
Consultar diferentes documentos para resolver un problema	Leer diferentes documentos para dar respuesta a una cuestión previa	Evaluar los contenidos aprendidos de cada texto de acuerdo con el criterio estipulado por la meta desde la que se afronta la lectura	Igualar la capacidad de captar la importancia y la de evaluar su relevancia	1.º ESO

| Cuadro 1. Una síntesis de los retos de la alfabetización tomado de Sánchez y García, 2021 |

| III. EL RETO DE LOS PROFESORES |

UNA CONSECUENCIA INMEDIATA de estos conocimientos sobre las necesidades de los alumnos es que cabe concebir modos de darles satisfacción que pueden cambiar la práctica de los profesores. Hay en esta afirmación tan previsible dos planos que no siempre se diferencian y que, como veremos, merece la pena hacerlo.

Uno es llevar a cabo experimentos instruccionales en los que se pone a prueba si esos modos de ayudar, convertidos en protocolos de intervención, son eficientes, lo que supondría un apoyo adicional a los modelos sobre los procesos que justifican esas ayudas.

El segundo plano es que esos protocolos exitosos pueden inspirar innovaciones educativas que mejoren el contacto con lo impreso en el día a día de las aulas. Nótese que al hablar de esos estudios instruccionales se acaba de usar la expresión «inspirar una innovación», pero no se ha afirmado que esos protocolos exitosos constituyan

en sí mismos una innovación. Antes habría que estudiar cómo encajarlos en las posibilidades y necesidades de los docentes.

La instrucción como fuente de evidencias

Consideremos al respecto el caso del primero de los niveles del desarrollo de la alfabetización: comprender relatos escritos como comprendemos su versión oral según la ya comentada fórmula: $CL = CO \times D$.

Según ella, y conviene recordar en este punto sus supuestos, los alumnos al comienzo de la alfabetización y los disléxicos, quizás, durante toda la vida verán menoscabado el uso que puedan hacer de sus capacidades de comprensión lingüística en la misma medida en que deban dedicar sus recursos atencionales y de memoria a ir reconociendo las palabras escritas o *decoding*.

Consecuentemente, para ayudarles –cabe argumentar– se pueden emprender dos intervenciones complementarias que

conforman lo que hemos denominado *lectura conjunta*:

1. Reducir la carga cognitiva de ese *decoding* deficitario promoviendo una lectura compartida de textos potencialmente atractivos como lo son los relatos. De esta manera, alumno e instructor se van turnando en la lectura e interpretación de diferentes segmentos en los que previamente el instructor ha decidido dividir el texto.
2. Potenciar deliberadamente durante esa lectura conjunta el uso de la capacidad de comprensión lingüística que esos alumnos poseen.

Estas dos medidas quedarían reflejadas en esta versión de la ya comentada fórmula de la *Simple View*.

$$CL = CO \times D$$

Valga como ilustración el siguiente diálogo entre instructor y alumno leyendo el relato usado en la Introducción. El

instructor, después de leer él mismo el segundo párrafo, recapitula su contenido y prepara al alumno para que sea él quien emprenda la lectura e interpretación del terero:

—¡Vaya! Parece que la muchacha, buscando unas flores para su amiga, se ha caído a una zanja y no puede salir de ella y está desesperada... ¿Qué crees que hará?

—¡Intentar salir de ella!

—¡Sin duda!... ¿Seguimos leyendo para ver cómo lo va a conseguir? Sí, ¿verdad?... Bien, pues ahora vas a leer tú este párrafo y así averiguamos cómo lo consigue.

El alumno lee entonces el párrafo que le corresponde sabiendo de antemano qué es lo que debe extraer de su lectura y deseando muy probablemente conseguirlo. Ese bagaje puede ayudarle a sobreponerse a posibles dificultades para reconocer alguna de las palabras, como ya se vio páginas atrás.

El tramo asignado al alumno y la tarea correspondiente pueden ser más reducidos si las posibilidades del *decoding* fueran muy

limitadas. Por ejemplo, cabe que sólo se le pida leer esta oración,

**Así que puso como pudo uno de sus pies
sobre ella pero se resbaló dos veces.**

y que antes se le proporciona esa guía:

Sí –recapitula la instructora–, la chica quiere usar como si fuera una escalera la roca que sobresale de la pared, pero aún no sabemos cómo lo hará. Lee ahora esta oración y lo averiguaremos.

El ejemplo ilustra las dos medidas anunciadas: que se reduce el papel del *decoding* leyendo conjuntamente un texto que, conviene resaltarlo, es completo, relevante e incluso atractivo; y, además, cómo se va actualizando en cada momento el patrón narrativo que da orden a la lectura y permite interconectar sus significados:

«Acabamos de ver el problema de la muchacha, ahora tenemos que averiguar cómo se resuelve. Lee...».

Se trata de un modo de ayudar que si se demostrara que es útil daría apoyo a la explicación sobre este primer reto que hemos

dado en estas páginas. Con ese fin hemos documentado en un estudio reciente (Labiano, 2023) si ese modo de ayudar permite o no igualar la CO y la CL en alumnos que no han alcanzado lo que denominábamos nivel funcional: esto es, cuando por sí mismos no pueden igualar la comprensión oral y la escrita. En concreto, se usó un protocolo que especifica qué y cómo dar esas ayudas y se estudió su impacto en 13 alumnos que leían por debajo de ese umbral evaluando si comprendían igual de bien los segmentos que les leyó la instructora y los que a ellos mismos les correspondió leer, que eran equivalentes en su longitud y complejidad. Los datos de dos relatos diferentes mostraron que, efectivamente, con ese modo de proceder se consiguió la igualación en 12 de los alumnos.

Por tanto, los resultados de este trabajo sirven de apoyo al modelo de la *Simple View* y también a nuestros trabajos sobre los umbrales, pero pueden entenderse además como un apoyo empírico a la

eficacia de ese protocolo de ayudas que podría –¿debería?– proponerse entonces como un recurso didáctico. No obstante, y como se ha advertido previamente y se verá en el siguiente apartado, antes de hacer esa propuesta o innovación convendría estudiar detenidamente el reto que plantaría seguir ese modo de proceder a los docentes.

Un planteamiento parecido puede seguirse en el caso de las necesidades de los alumnos con los textos expositivos. Se han llevado a cabo un gran número de estudios que muestran que tanto si se enseña explícitamente a los alumnos a llevar a cabo los procesos implicados (identificar las intenciones globales de cada texto, seleccionar, resumir, organizar, autoevaluarse) como si se les ayuda a hacerlos mientras leen mejora su rendimiento, lo que constituye un apoyo adicional para los modelos que defienden la pertinencia de esos procesos en la comprensión.

Volviendo a nuestros propios trabajos, hemos puesto a prueba el impacto que tiene seguir este protocolo de ayudas:

1. Se formula un objetivo o meta para la lectura que capte la intención comunicativa del texto:

«Este texto nos puede interesar, pues vamos a ver que el Mediterráneo –ese mar que todos conocéis– se puede morir ¿Sabíais eso? (...) ¿Sí? (...) ¿Y sabréis por qué? (...) No del todo, bien.

Por eso vamos a leerlo hasta que entendamos por qué el Mediterráneo se puede morir...»

2. Se desentraña cómo el texto está organizado para cubrir ese objetivo: «Hay tres causas. Tres, no lo olvidéis».
3. Se va actualizando el objetivo o plan: «Veamos aquí, la primera de ellas...».

Este protocolo sirvió, como se vio en el segundo apartado, para averiguar cuándo los alumnos pueden seguir las claves del texto como siguen instrucciones equivalentes dadas por un profesor. Sus resultados

sirven pues para dar apoyo empírico a un modelo que aclara la importancia de esa habilidad de detectar y usar los marcadores retóricos de un texto, pero puede ser entendido también como un modo de ayudar en las aulas a los alumnos que son de momento «ciegos» para las claves textuales.

Merece la pena advertir en este punto que la experiencia de leer un relato y, especialmente, si se hace en el contexto de una lectura conjunta, moviliza por sí misma los procesos motivacionales o cálidos que nos llevan a comprometernos o no con cualquier tarea, pues, como se vio en su momento, verse inmersos en una trama narrativa proporciona un interés genuino por seguir su desarrollo. Sin embargo, ante un texto expositivo sí es necesario abordar expresamente esta dimensión cálida de nuestra mente para asegurar a quien va a leerlo que merecerá la pena hacerlo. De ahí que al proponer un objetivo para la lectura se ha de hacer lo posible por mostrar al lector que tiene una laguna o un error en sus conocimientos –un problema, en

definitiva— que merece la pena —deseabilidad— y se puede resolver —viabilidad— leyendo el texto. En caso contrario, una parte de los limitados recursos de la mente del lector se verán absorbidos por la necesidad de aclararse a sí mismo si realmente va o no a implicarse en esa lectura.

De los estudios instruccionales a la innovación

Siguiendo esa senda, se han ido proponiendo en las últimas décadas un amplio número de programas de intervención que están por tanto empíricamente justificados. Los más conocidos son los siguientes: transactional teaching strategies (Pressley *et al.*, 1992), la direct explanation (Roehler & Duffy, 1984), reciprocal teaching (Palincsar & Brown, 1984), concept-oriented reading instruction (Guthrie *et al.*, 1996; Guthrie *et al.*, 2004; Guthrie *et al.*, 2007; Guthrie & Wigfield, 2000) y ayudar a comprender o lectura conjunta (Sánchez, 1998; Sánchez, González & García, 2007).

La idea que se defiende en este apartado es que dar el salto de los experimentos instruccionales a la innovación en el aula puede ser, y de hecho lo es, muy problemático.

*Inspirar versus constituir:
una fuente de insatisfacciones*

Así, se ha documentado que implementar esos recursos en el aula es una labor muy exigente: requiere no sólo una intensa e inicial formación, sino también una prolongada supervisión (Pressley *et al.*, 1992; Brown & Coy-Ogan, 1993) que puede suscitar rechazo o incomodidad (Duffy, 1993; El-Dinary & Schuder, 1993; Sánchez & García, 2014).

Más relevante aún es que hay un amplio consenso en que la innovación educativa ha tenido un escaso impacto en las prácticas de aula. Así, y respecto de la comprensión lectora, Andreassen y Bråten (2011) han mostrado su desconcierto y decepción ante la escasa presencia en las aulas de Noruega de la enseñanza de estrategias de comprensión a pesar de figurar en el currículum

nacional. Esta misma valoración la encontramos en Bélgica (Verschaffel & Van de Ven, 2001) y, por poner un último ejemplo, en EE. UU., donde se desarrollaron la mayor parte de los programas de intervención en los años 80 (Pressley, Graham & Harris, 2006). Y este mismo panorama ha sido dibujado en otros ámbitos como las matemáticas (Smith, Hardman, Wall & Mroz, 2004) o la escritura (Lam, Law & Shum, 2009). Cabe aquí subrayar que en todos los casos mencionados los objetivos que se persiguen parecen justificados tanto por nuestros valores como por nuestros conocimientos sobre los procesos mentales implicados en leer, redactar, calcular o razonar y sobre los beneficios de una enseñanza explícita para aprender a afrontarlos. Parecería que bajo estas condiciones nada debería interponerse en el proceso de transformación suscitado. ¿Cómo entender entonces los decepcionantes resultados alcanzados?

De entrada, llama la atención que al hablar del impacto de la innovación se adopta un tono valorativo («decepción», «fracaso») que raramente se emplearía en

la discusión de los resultados de un experimento, quizás porque de un experimento se espera poder valorar diferentes explicaciones y no responsabilidades, que es más bien el cometido de los juicios morales⁴.

Quizás, y entrando ya en el terreno de las explicaciones, una lección elemental que cabe extraer de esos casos es que un *cambio generalizado de la práctica* educativa es un reto mucho más complejo de lo que se creía y, como consecuencia, el diseño de las innovaciones no se ha podido ajustar a las posibilidades de profesores y centros ni anticiparse a sus necesidades.

| Qué necesitan los profesores

Por tanto, si queremos conseguir que esas propuestas fundamentadas en nuestros conocimientos y aspiraciones inspiren la

⁴ Parecería poco apropiado afirmar que «el comportamiento de la variable independiente ha sido decepcionante». Un experimento, por definición, sólo pretende averiguar si el mundo puede ser o no como lo imaginamos o explicamos.

práctica habitual de aula, habremos de entender primero el porqué de ese «fracaso».

Y el camino a seguir es el mismo que se ha ido dando para entender y responder a las necesidades de los alumnos: necesitamos conocer el reto que plantean esas innovaciones a los profesores identificando la distancia entre lo que se hace y lo que se les propone y las dificultades que supone afrontarla. De esta manera, contaríamos con evidencias para trazar la correspondiente trayectoria que ha de cubrirse y el coste que pueda tener ir avanzando en ella.

Examinando la distancia

Este es el modo de proceder que hemos seguido respecto del protocolo de lectura guiada usado en varios experimentos que hemos llevado a cabo y a los que hemos ido apelando a lo largo de todos los apartados.

En concreto, para estimar la distancia, hemos observado y analizado las lecturas colectivas en el aula de un buen número de profesores de diferentes países y niveles

educativos, deteniéndonos en analizar estos aspectos:

- Cómo se organiza la lectura en el curso de una unidad didáctica (Sánchez, García & Rosales, 2010; Ruano y otros, 2010), diferenciando los episodios o actividades que cada una de ellas contiene: planificación, lectura en voz alta, interpretación, evaluación, cierre.
- Qué tareas reclaman a los alumnos: responder preguntas, comentar, discutir...
- Qué ayudas proporcionan para desarrollarlas.

Analizando a la vez ese qué, quién y cómo de toda la actividad podemos contrastar los contenidos que se desvelan en el curso de la actividad y los que el texto ofrece y, especialmente, en qué medida y con qué ayudas los alumnos participan en crear esos contenidos poniendo en juego o no las habilidades que hemos considerado críticas. Contando con este sistema de análisis es posible centrarse en lo que ahora nos interesa: en qué grado las lecturas persiguen una meta explícita.

Para ello, hemos analizado en detalle los episodios de planificación, que son los momentos iniciales en los que se introduce el texto que va a ser leído y, más someramente, los demás episodios que esas lecturas contienen. En el cuadro adjunto se ofrece una síntesis de los datos que hemos reunido diferenciando siete modos de proceder y el porcentaje de profesores que adoptan cada uno de ellos.

Como puede verse, el patrón que predomina puede glosarse en este lema: *lee (todo) que luego te pregunto (de todo)*. Se lee así todo el texto y entre todos y, concluida la lectura, se procede a preguntar sobre cualquier contenido que se hubiera leído. Como contrapunto, el patrón más complejo, «vamos a resolver *este* problema (tan interesante)» anticipa qué es lo que hay que «buscar» en la lectura asumiendo que ese objetivo orientará cuanto sigue.

Un alumno acostumbrado al primer patrón o *estructura de participación* (Philips, 1970) asume responsabilidades distintas a los inmersos en la segunda: Ante un «*lee todo que luego te pregunto de todo*», ha de acumular la mayor información posible en su memoria para poder atender más adelante

PATRÓN	NATURALEZA	EJEMPLO	N
1	No hay anticipación de lo que se espera lograr. <i>Empecemos</i>	« <i>Empecemos a leer ahora este texto con el que empieza el tema.</i> ».	16 (54 %)
2	Se anticipa el tema general. <i>Tema(s)</i>	« <i>El texto trata sobre los vikingos...</i> ». Cabe en esta categoría el caso de que se agregue un «listado» de temas: « <i>Y veremos dónde fueron, cómo luchaban.</i> ».	8 (27 %)
3	Se especifica qué logro o meta se debe alcanzar en forma de una o varias preguntas. <i>Preguntas</i>	« <i>El texto trata sobre los vikingos... y vamos a leerlo para entender por qué tuvieron tanto éxito en sus expediciones.</i> ».	4 (13 %)
4	Se especifica qué logro se debe alcanzar y alguna conexión con lo que ya saben. <i>Antes y ahora</i>	« <i>Todos habéis visto imágenes o películas de ellos como guerreros y sabéis que recorrieron todas las costas asaltando pueblos, castillos...</i> » « <i>Ahora vamos a ver algunas explicaciones de su éxito. Estad atentos.</i> ».	1 (3 %)
5	Se detecta una laguna o inconsistencia en lo que ya se sabe y se especifica qué logro se debe alcanzar (Qué y por qué leer). <i>Es sabido qué, pero.</i>	« <i>Vais a ver –les dice el profesor– que los vikingos –como ya sabéis– hicieron constantes incursiones a lo largo de toda la costa atlántica y mediterránea, PERO ahora vamos a averiguar por qué tuvieron tanto éxito. Y para averiguarlo, vamos a leer este(os) texto(s) que nos da(n) al menos tres razones. Vamos a averiguarlas.</i> ».	1 (3 %)
TOTAL			30

| Cuadro 2. Patrones sobre cómo planifican los profesores. (Sánchez, García y Rosales, 2010) |

a las cuestiones que asumen que le pueden ser planteadas. En el segundo caso, el papel del alumno sería encontrar, seleccionando y organizando la información textual hasta dar una respuesta al problema o meta planteado en ese «*Es sabido que... , pero*». En otras palabras, este segundo patrón estaría promoviendo esa lectura guiada por metas que, según lo analizado en el apartado anterior, es clave para su desarrollo como lector.

Cabría así la posibilidad de que «el mismo alumno» asumiera dos versiones de sí mismo según se embarque en uno u otro patrón. Y es que, efectivamente, y como sostienen los neo-*vygotskianos*, el contexto forma parte de nuestra mente.

Entre ambos extremos hay un cierto número de formas intermedias que conforman un gradiente de menor a mayor complejidad. Los datos reunidos muestran claramente que los patrones más simples son mucho más frecuentes que los complejos.

Igualmente hay que resaltar que el eje de esas lecturas es el contenido del texto que va a ser leído y no un modo de actuar con el que pueda llegar a elaborarlo.

Estos resultados coinciden con los de otros estudios observacionales que, con otras palabras, se refieren a la preeminencia del patrón que hemos denominado «lee que luego te pregunto» (Wolf *et al.*, 2005, p. 47), Smith *et al.* (2004), McKeown *et al.* (2009).

Por tanto, si lo que buscábamos era aclarar la distancia entre el modo como se plantean las lecturas en el aula y las propuestas instruccionales mencionadas, la respuesta es que esa distancia es realmente muy considerable. Por ello, como se ha hecho con los alumnos, debemos aclarar el reto que supondría a estos profesores reducirla significativamente.

Llama la atención, no obstante, que si se compara el modo como afrontan los profesores las explicaciones que dan sobre los contenidos de sus materias y las lecturas colectivas que cubren esos mismos contenidos, se aprecie una guía más precisa y relevante cuando explican que cuando proponen una lectura (Sánchez, Rosales & Cañedo, 1999). Eso quiere decir que en esas explicaciones los alumnos tienen una oportunidad para aprender a organizar, seleccionar o revisar información compleja,

lo que no deja de ser una experiencia probablemente muy útil para encarar el reto que supone leer para aprender.

¿Qué se requiere para reducir la distancia?

La pregunta a resolver en este momento es doble: 1) qué formación necesitan los profesores y 2) qué lo hace difícil. Una información que inevitablemente, como se verá, nos llevará a realizar propuestas de cambio viables y a la vez relevantes.

*Qué tipo de formación es necesaria.
La instrucción como diagnóstico*

Respecto de la primera cuestión se abren tres posibilidades o escenarios que pasaremos de inmediato a examinar:

La primera posibilidad es que el modo de actuar o protocolo que requiere la lectura guiada está dentro de las posibilidades de los profesores y que no la ponen en juego porque no aprecian su relevancia u oportunidad. Por tanto, bastaría con hacerles ver su valor –persuasión– para que

las lleven a cabo, especialmente si cuentan con algún apoyo contextual: acuerdos de centro, ciclo. La distancia que habría que salvar entre lo que ya se hace y lo que se puede hacer sería así mínima.

También podría asumirse que las diferentes piezas o acciones que estipula el protocolo –retomar lo que sabe, identificar lagunas, proponer una meta específica y un mapa para alcanzarla– sí están disponibles y sólo se precisa reunir las en una única acción global como la que se muestra en el ejemplo. Una breve formación en la que hubiera explicación, modelos, ejecución y supervisión podría ser suficiente.

Finalmente, se podría pensar que proponer metas antes de la lectura y organizar toda la actividad en torno a ellas requiere adquirir nuevas formas de proceder que competirían con otras que están prácticamente automatizadas («Abrid en la página 56»). Si eso fuera cierto, se necesita una formación o asistencia prolongada.

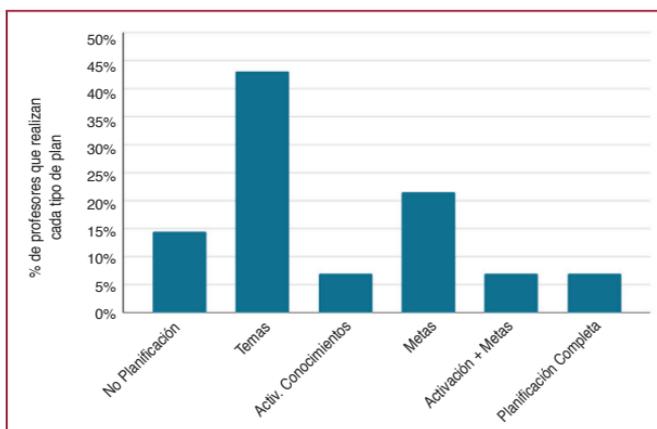
Para poner a prueba estas tres posibles explicaciones, hemos llevado a cabo seis

diferentes procesos de formación con grupos de entre 12 y 20 profesores en ejercicio que siguen un mismo formato. Una sesión inicial de dos a cuatro horas de duración que cubre dos cometidos: el primero es el de proporcionar una explicación sobre la importancia que tiene planificar y guiar las lecturas presentando como ejemplos los diferentes patrones encontrados al respecto (Cuadro 2) con sus efectos más probables en los alumnos. Después, se ilustran esos patrones analizando conjuntamente diferentes ejemplos reales que, tras una discusión grupal, se enriquecen hasta componer una versión más eficiente de acuerdo con los contenidos del Cuadro 2. En ese análisis se identifican con nitidez las diferentes acciones que conforman los patrones encontrados y, por tanto, en qué difieren unos de otros.

Finalmente, se pide a cada participante que lleve a cabo expresamente una planificación en su aula, inspirándose en el trabajo llevado a cabo en las sesiones previas, que deben transcribir y remitir antes de iniciarse la siguiente sesión.

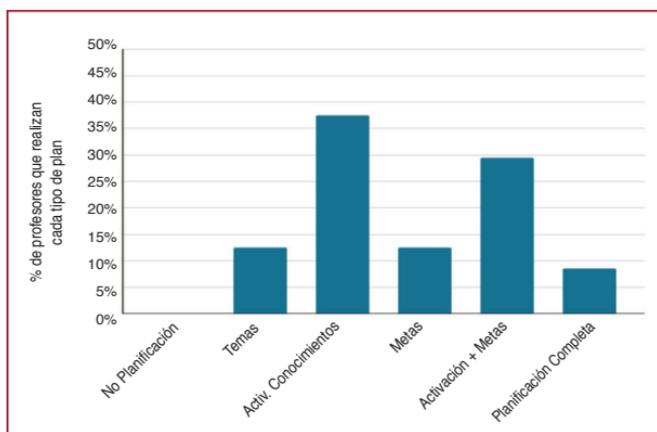
Una vez concluida la sesión inicial, se inicia una serie variable de sesiones de trabajo –una por mes– en las que se analizan y revisan las planificaciones efectuadas por cada participante en sus clases en algún momento de las semanas previas. Este trabajo grupal se cierra identificando un número limitado de insuficiencias y malentendidos, no más de cuatro, que cabe intentar superar en la siguiente planificación que deben remitir antes de la siguiente sesión de la formación.

Contamos así con las planificaciones completas de 68 profesores en 10 sesiones de formación. La pregunta ahora es cuántas sesiones son necesarias para llegar a desplegar los patrones más relevantes que se corresponde con los tres que están más a la derecha de cada figura. Para ello mostramos aquí los logros obtenidos tras la sesión inicial, tras la quinta y tras la novena que se reflejan en otras tantas gráficas.



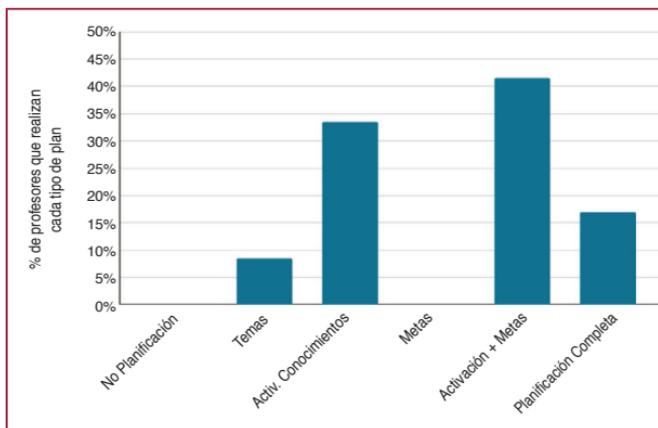
| Figura 10. Planificaciones realizadas tras la primera sesión de formación |

Comparando los datos reunidos en el Cuadro 2, que registra el comportamiento espontáneo de los profesores, y los de la Figura 10, que reflejan el impacto que ha tenido en la práctica docente la sesión inicial de la formación, cabe concluir que tras esa primera experiencia siguieron siendo infrecuentes los patrones más eficientes y complejos, pero se redujo drásticamente la presencia de la fórmula que lo es menos: «abrid la página 54».



| Figuras 11. Planificaciones realizadas tras la quinta sesión |

Tras cinco sesiones de fonación, esto es, tras dos trimestres de trabajo, los cambios, como se refleja en la Figura 11, siguen siendo apreciables pero moderados: un 50% de las lecturas promueven una lectura estratégica, aunque el modelo más eficiente es usado tan sólo en un 10 % de las prácticas de los profesores.



| Figuras 12. Gráficas de las planificaciones tras la novena sesión |

Finalmente, tras las 10 sesiones programadas, se vuelve a constatar –Figura 12– que sigue habiendo progresos, pero igualmente moderados.

En definitiva, de las tres hipótesis iniciales hemos de descartar que para inducir el cambio buscado sea suficiente con informar y dar valor a la propuesta que se desprende de los estudios instruccionales. Si eso bastase, las planificaciones surgidas tras la sesión inicial deberían atenerse en mucha mayor medida a esta convincente

noción y propuesta de trabajo, y eso no ocurrió. Tampoco parece respaldada la idea de que se trata únicamente de recomponer con recursos que ya se tienen un sistema de acción más complejo, pues incluso tras 9 sesiones, un 40 % de las planificaciones carece aún de una meta precisa y un 85% omite mencionar lagunas o errores que deban resolverse, lo que apoya la idea de que para llevar a la práctica la propuesta de una lectura guiada es necesario adquirir nuevas competencias. La tercera de las tres hipótesis es pues la que mejor se ajusta a los resultados alcanzados: se necesita una formación sistemática y prolongada.

Estas evidencias, importa subrayarlo, no excluyen que bajo una fuerte motivación y el apoyo de un grupo de trabajo igualmente comprometido sea posible alcanzar este último logro, pero los datos sí apoyan la idea de que es una innovación no generalizable fácilmente a todo el profesorado.

Qué hace difícil el cambio

Además, y entramos en la segunda de las cuestiones planteadas, los datos

proporcionados por esos procesos de formación nos ayudan a identificar qué es lo que resulta más y menos accesible.

El cambio más accesible es el de anunciar un listado de temas que, en el mejor de los casos, proporciona un mapa de lo que es importante en el texto, pero no una meta clara de lo que deben conseguir leyéndolo. Este resultado sugiere que hacer ese listado de temas es la acción más accesible.

Cinco sesiones después, la acción de retomar lo que los alumnos ya saben estuvo presente en un 70 % de las planificaciones, lo que indica que es el segundo componente más accesible. No obstante, crear metas sigue siendo infrecuente en esta quinta sesión, y lo es también proporcionar un esquema como el de «hay tres razones», mientras que explicitar por qué debe alcanzarse esa meta —«PERO lo que no sabemos es que ...y por eso— es muy minoritario incluso en la última de las sesiones analizadas.

Finalmente, el análisis de las sesiones de formación, que fueron grabadas en vídeo y analizadas, revela que de forma reiterada

los profesores pensaban que al hacer un listado de temas ya habían creado una meta, lo que sugiere que operar con esta noción no es inmediatamente accesible y requiere un cierto número de clarificaciones incluso tras haber intentado llevar a cabo la propuesta de elaborar metas. Eso mismo ocurría con otras nociones que suscitaban preguntas y debates entre los participantes como: «¿por qué no plantear todos los objetivos posibles de entrada?», «¿por qué hay que seleccionar los conocimientos previos relevantes?... Es decir, las sesiones de supervisión no sólo servían para aclarar *cómo hacer* las cosas *sino por qué* merece la pena hacerlas, lo que habla de la necesidad de una formación declarativa o conceptual y no sólo procedimental. Nociones como meta, activación de conocimientos, revisión, comprensión profunda vs. superficial pueden parecer fácilmente entendibles, pero las dificultades reseñadas muestran que no lo son cuando han de usarse como referencia para interpretar la realidad que es, por cierto, el indicador de que se ha llegado a una comprensión profunda.

Trazando una trayectoria viable

Los datos pues nos empujan a explorar otros caminos más accesibles para dar respuesta en las aulas a las necesidades de los alumnos. De forma más precisa, parece necesario reducir la distancia entre lo que ya se hace y lo que convendría hacer identificando en las acciones que llevan a cabo los profesores recursos que pueden pasar desapercibidos y que promueven, quizás inconscientemente, esa misma lectura estratégica que perseguimos inculcar. Si se encontraran esos recursos, la innovación podría plantear a los profesores cambios más graduales y accesibles.

La respuesta, como se acaba de insinuar, consiste pues en *rescatarlo* que se hace bien. Los estudios previos nos informan de que plantear metas o preguntas a resolver antes de la lectura es muy útil, pero es también infrecuente y difícil de adoptar, mientras que hacer preguntas durante o tras concluirse una lectura es muy común (Sánchez *et al.*, 2010). Ahora se trata de identificar qué tipos de preguntas hacen realmente

los profesores y, lo que es más relevante, cuáles de ellas pueden requerir, aunque no sea consciente de ello, una lectura guiada por metas.

Si se analiza desde este punto de vista el corpus de preguntas planteadas en las lecturas colectivas de aula (Sánchez y otros 2010), se aprecian importantes diferencias entre ellas. Algunas aluden a detalles del texto y para resolverlas basta con retener la información extraída o meramente localizarla en el texto y no requieren, por tanto, el comportamiento estratégico de seleccionar, elaborar, resumir, organizar los contenidos del texto. Otras, por el contrario, se refieren a cuestiones centrales del texto, y para contestarlas es necesario ir examinando las diferentes ideas que se van extrayendo o se han extraído a la luz del criterio de si sirven o no para responder a la pregunta planteada. Este es justo el rasgo que define lo que hemos denominado una lectura estratégica, pues aquí sí hay que tomar decisiones para seleccionar/organizar/revisar lo que hace manejable la lectura de textos académicos. Todo ello se ilustró con el

texto «El mar Mediterráneo se muere» en las primeras páginas de este texto.

Obviamente, sólo cabe hablar de un comportamiento estratégico si los alumnos se muestran además activos a la hora de elaborar esa respuesta, lo que se puede determinar analizando el tipo de ayudas que reciben durante la elaboración de la respuesta. Hay ocasiones en las que únicamente se les proporcionan claves o nuevas oportunidades para elaborarla y cumplen, por tanto, ese criterio, pero también hay otras en las que los profesores completan de inmediato la respuesta incipiente del alumno hasta el punto de que acaban siendo ellos quienes finalmente elaboran la respuesta que se da por buena.

En definitiva, una *buena pregunta* para promover una lectura estratégica debería contener dos rasgos: que aluda a las cuestiones centrales del texto (obligando así a seleccionar, organizar, revisar) y que el alumno sea además el protagonista en resolverlas con ayudas meramente orientativas o regulatorias. El examen del corpus revela que en prácticamente todas las

lecturas colectivas que hemos analizado hay un número apreciable de preguntas que tienen este requisito: en torno a 1/3 de las preguntas formuladas, si bien la mayor parte de ellas se plantean después de haber leído un fragmento del texto y no antes de hacerlo.

En otro estudio que está en marcha y del que únicamente nos haremos eco de los principales resultados y conclusiones, hemos comparado profesores notoriamente exitosos y otros que representan la media del profesorado (Sánchez, Rojas & Meneses, enviado). Un hallazgo relevante es que no encontramos diferencias entre ellos respecto de la planificación que hacían antes de las lecturas —de muy bajo nivel todas ellas—, pero sí en lo referido al tipo de preguntas que formulaban durante los omnipresentes episodios de evaluación. Los profesores exitosos superaron a los que no lo eran tanto en el porcentaje de preguntas centrales planteadas como en el mayor espacio que dejaban a los alumnos para resolverlas.

Es importante subrayar que formular este tipo de «buenas» preguntas es pues más accesible a los profesores que plantear metas antes de la lectura. Quizás porque esas preguntas surgen mientras se está leyendo y no requieren ese análisis previo del texto y de los alumnos que es imprescindible cuando se plantean metas de lectura. ¿Es razonable, por cierto, pedir a quien raramente formula preguntas centrales durante la lectura que plantee metas de lectura globales antes de iniciarla? Sin duda tiene tan poco sentido como el de pedirles a alumnos que no comprenden bien relatos que se enfrenten a textos académicos. Una buena innovación, como se detalla en el siguiente apartado, debe atender a las necesidades y posibilidades de los alumnos y también a las de quienes deben asumirla en su práctica profesional.

Interesa también destacar en este contexto que incluso los profesores menos exitosos formulan en algún grado este tipo de «buenas» preguntas y aunque lo hagan con menos frecuencia que los que sí lo son, lo cierto es que lo hacen alguna vez en cada

texto y con muchos textos cada día, lo que explica un fenómeno tan ineludible como poco resaltado: que según los datos reunidos la mayor parte de los alumnos de la educación primaria acaben pudiendo resumir, esquematizar, seleccionar (García, Sánchez, Cain & Montoya, 2019). Ciertamente, nunca lo harán tan bien como quisiéramos, pero atendiendo a criterios estrictos los datos evidencian que sí avanzan en esta senda y en un grado apreciable. Cabe además recordar que la experiencia proporcionada por las explicaciones de los profesores constituye una oportunidad para refinar estos recursos con los que poder hacerse cargo de contenidos complejos y novedosos.

| IV. FORMADORES Y ASESORES |

TENIENDO EN CUENTA las evidencias reunidas en este último estudio, podemos ahora analizar en detalle el reto de los formadores y asesores que no es otro que el de compaginar las necesidades y posibilidades de los alumnos –todo lo mostrado en el apartado II– y las de los profesores que acabamos de glosar en el apartado III. Esa integración requeriría pues usar los conocimientos disponibles tanto de la trayectoria que siguen los alumnos hasta llegar a ser competentes como la que pueden adoptar los profesores para aprender a ayudarles.

Veamos cómo sería esa integración en el caso que nos ocupa de la lectura guiada.

El primer paso para promover el cambio sería *rescatar* la práctica de «buenas preguntas», frecuente pero desvalorizada, y proponerla como un recurso útil. Se trataría, así de ayudar a tomar conciencia de lo que se hace bien y «animar» después a hacerlo más veces. Es un paso que satisface necesidades de los alumnos para aprender a ser

estratégicos durante la lectura y las posibilidades de que tienen los profesores para darles una respuesta.

Otro pequeño paso consistiría en que los profesores formulen esas preguntas *durante* en vez de *tras* la lectura, de manera que el contenido al que se ha de apelar para responderlas sea accesible al alumno que acaba de leer el segmento aludido en cada pregunta. Y si el alumno fracasara al proporcionar la respuesta, cabría dale una nueva oportunidad de releer el segmento correspondiente para contestarla. Una relectura que estaría pues dirigida a conseguir una meta o resultado preciso: «resolver esa pregunta que me acaban de hacer». Un pequeño salto adelante, pues.

Un peldaño adicional consistiría en que los profesores anticipen esas buenas preguntas justo antes de emprender la lectura del segmento asignado a cada alumno.

Una vez consolidado ese último modo de proceder, cabría proponer que esas preguntas se formulen desde el inicio de la lectura, conectando así esta secuencia de

pasos con la trayectoria ya trazada respecto de la lectura guiada por metas que vimos páginas atrás.

Si se tiene en cuenta esta secuencia graduada de posibles cambios, la formación dada a los profesores se vería afectada en dos sentidos. Por un lado, la distancia entre lo que se hace y lo que se propone hacer se vuelve accesible; por otro, cabe ir captando avances en ese dilatado proceso que de otra manera pasarían desapercibidos. Todo ello tiene una consecuencia clara en la cara cálida de nuestra mente: los profesores se pueden sentir valorados y desde esa seguridad asumir un compromiso con las metas de cambio que se vayan viendo necesarias.

En resumen, se trata de ir *rescatando* lo que el profesor hace bien y *co-diseñar* con él cuál puede ser un paso adelante teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, que es lo que puede hacer deseable ese cambio.

Una vez clarificado cual sería el modelo a seguir en las tareas de formación y asesoramiento, debemos calibrar su distancia

con lo que se viene haciendo y poner a prueba modos de reducirla, tal y como se ha hecho con los retos de los alumnos y de los profesores.

| Cuál es la distancia

Al respecto, contamos con menos evidencias que con los otros dos protagonistas de la alfabetización. Tan sólo hemos estudiado con detalle la práctica de 5 formadores, analizando en concreto el modo como supervisan un proceso de formación; y también contamos con una prolongada observación participante de 5 asesores en periodos de entre dos y cuatro meses en los que se trató de entender los *desencuentros* que surgen en el proceso de ayuda solicitado por los profesores. Hemos encontrado así tres sesgos que revelan la distancia entre lo que se hace y lo que cabría hacer.

El sesgo hacia los estados finales

Un primer sesgo es la tendencia a proponer como respuesta a un problema el

estado final que debería conseguirse, que es lo opuesto a proponer submetas o cambios progresivos. Hemos llevado a cabo para documentarlo estos tres estudios.

El primero de ellos (Ciga, García, Rueda, Tillema & Sánchez, 2015) consistió en analizar cómo supervisaban a dos grupos de 10 logopedas el aprendizaje de un protocolo dirigido a que los alumnos disléxicos con los que trabajaban pusieran lo mejor de sí mismos en las sesiones de rehabilitación.

El proceso de formación tuvo dos fases. En la primera los logopedas adquirían de manera descontextualizada el protocolo a través de explicaciones, modelado, simulaciones y retroalimentación. Y en la segunda, recibieron 6 supervisiones que se intercalaron a lo largo de toda la intervención que supuso 32 sesiones de trabajo con los alumnos disléxicos. La primera fase concluía con la certeza de que los logopedas participantes eran capaces de llevar a cabo el protocolo en situaciones descontextualizadas como un *role playing*. Un logro importante pero no decisivo pues el seguimiento que se hizo de sus intervenciones,

que fueron grabadas y analizadas, mostró, como esperábamos, que los logopedas iban simplificando y en algún grado distorsionando ese protocolo, lo que justificaba las seis sesiones de supervisión que habíamos diseñado que también fueron grabadas y analizadas en detalle.

De todos los resultados obtenidos queremos llamar la atención sobre el hecho de que si bien las tres tutoras daban por hecho que el progreso de sus tutoradas sería gradual y requeriría su tiempo, lo cierto es que cuando analizaban los problemas que experimentaban los logopedas en su trabajo, las tutoras recuperaban como solución el modelo completo de actuación y raramente se les ocurrió proponer soluciones intermedias potencialmente más accesibles a los tutorados. Esto quiere decir que uno puede creer que ha asumido que los cambios son graduales y, no obstante, estar reclamando, sin ser consciente de ello, un cambio radical.

En un segundo estudio se replicó el mismo procedimiento formativo, pero introduciendo un cambio: las formadoras fueron

informadas de cuáles habían sido las simplificaciones más comunes en el estudio anterior que se ordenaron además en una trayectoria de menor a mayor cercanía al modelo de intervención. Partiendo de ese conocimiento, se creó un protocolo para hacer las supervisiones de este segundo estudio:

1. Había que empezar ayudando a los alumnos a identificar qué es lo que habían hecho en sus sesiones de trabajo.
2. A continuación, se les ayudaba a identificar cuál era la distancia entre lo que habían hecho y la propuesta de trabajo en la que habían sido formados.
3. Se les sugería dar un paso adelante teniendo en cuenta la trayectoria establecida.

Los logros alcanzados en este segundo estudio superaron claramente a los del primero mostrando con ello la importancia de plantear retos accesibles y progresivos.

El estudio además ayuda a entender que es muy difícil proponer esos cambios progresivos en una formación si no se cuenta

con el conocimiento de cómo suele ser ese progreso. No basta, por tanto, con estar convencido o persuadido de que hay que y valorar y ajustarse a las posibilidades de quien recibe nuestra ayuda. Además, es necesario conocer cómo se produce cada adquisición para acompañar las ayudas –supervisiones– con las posibilidades del aprendiz.

Para mayor certeza, hemos estudiado a otros dos formadores (Herrera, 2016) dedicados a enseñar ciencia haciendo ciencia. Como es habitual en estos trabajos, se grabaron y analizaron tanto la formación inicial como las prácticas ulteriores de esos profesores y las sesiones de supervisión. De nuevo, el análisis puso de manifiesto los dos fenómenos en los que hemos venido insistiendo: el primero es que, cuando los profesores llevaban cabo la propuesta de la formación, había componentes que les resultaban más accesibles que otros. Esto es, los profesores de este estudio también operaban con simplificaciones del modelo que se les había propuesto.

El segundo fenómeno más relevante para este epígrafe es que los mentores, como ocurrió en el estudio anterior, reclamaban siempre la aplicación del protocolo completo, lo que muestra de nuevo ese sesgo hacia las metas o soluciones finales.

Finalmente, los estudios observacionales de cinco asesores evidencian igualmente una tendencia o sesgo a proponer de manera inmediata soluciones a los problemas que les plantean los profesores siendo muy proco frecuente que co-construyan una respuesta partiendo de un examen de lo que ya se viene haciendo, que es lo que define al asesoramiento colaborativo (Sánchez, 2002, García, Mesonero & Sánchez, 2009).

La hiperresponsabilización

Una consecuencia de actuar con este primer sesgo es que los cambios que se intenta promover difícilmente pueden llegar a consolidarse en la vida de los profesores y del centro en su conjunto. Algo de lo que los asesores son testigos privilegiados pues pueden apreciar sus consecuencias en

quienes los necesitarían. No sorprende por ello que una reacción muy frecuente en los cinco asesores observados sea la de denunciar esas inconsistencias: «Hay un plan lector que no se cumple en un centro que tiene serios problemas en el fomento de las competencias lectoras» o «Hay un amplio número de alumnos de bajo rendimiento en 3.º que no reciben la atención prevista en el propio centro», lo que les lleva a sentir que ellos tienen que hacer algo. Es un «yo no puedo dejarlo así; hay que intentarlo de nuevo» que he escuchado tantas veces a los asesores que observé y que se puede denominar hiperresponsabilidad (Sánchez, 2000). Lamentablemente, esa empatía con «la parte débil» del problema les aleja de quienes pueden ayudarles realmente, bloqueando esa labor de rescatar, codiseñar, suscitar viabilidad y deshabilitar que define la intervención. ¿Cómo rescatar y comprender el punto de vista de quien ha suscitado indignación? ¿Cómo comovernos ante sus dificultades cuando le consideramos responsable de lo que

le ocurre?⁵. Y lamentablemente también, lo único que se propone hacer es lo mismo que ya se ha hecho, pero con más entrega; una medida que no permite crecer profesionalmente y que para muchos profesores es inefectiva.

Ciertamente, este sesgo afecta más a los asesores que a los formadores pues estos últimos no son testigos de los limitados efectos de su intervención y, además, actúan por encargo y para un problema concreto, no para atender cotidianamente, como les ocurre a los asesores, un amplísimo abanico de demandas.

Cabe pensar, con alguna razón, que realmente se puede hablar en esos ejemplos que suscitan la hiperresponsabilización de negligencia o, al menos, de un escaso –y en esa medida cuestionable– compromiso con las obligaciones legales y profesionales. De ahí que en muchas ocasiones la hiperresponsabilización tenga un efecto positivo en los centros, pues «rescata» acuerdos

⁵ Véase en Nussbaum, 2014, sobre la atribución de culpabilidad como un inhibidor de la compasión.

y protocolos que sí pueden estar cerca de las posibilidades de algunos profesores. No obstante, a la larga ese sesgo les aleja de la tarea de generalizar una innovación que es el objeto de estas páginas.

Además, esa actitud desdibuja el papel de los asesores, pues quien es ha de determinar si un profesor abandona o no sus cometidos profesionales son los que están a cargo de la gestión en los centros o en los distritos escolares; nunca y por las razones apuntadas los asesores y formadores. Ciertamente, la hiperresponsabilidad se acrecienta cuando esa labor de control no se ejerce realmente, colocando a los asesores ante ese dilema tan perturbador que encierra esos «Yo no puedo dejarlo así». Ciertamente, alguien, un inspector o un director, tiene que decir o estar en condiciones de decir «esto no puede seguir así y si tienes dificultades, busca ayuda». Y alguien tiene que estar ahí para decir «estoy aquí para ayudarte a resolver ese problema que me dices», dando paso a un proceso real de cambio.

La hiperresponsabilidad, por tanto, no es algo arbitrario o caprichoso, sino que obedece a un vacío, a una zona gris de responsabilidad en los centros que golpea fatalmente la relación entre asesores y profesores, pues los primeros se ven impulsados a tener que decir a los segundos «esto no puede seguir así» al mismo tiempo que se brindan a ayudarles a resolver ese problema que –de momento– sólo ellos mismos ven.

*Las teorías son injustas:
Persuasión como solución*

Un problema adicional es si la hiperresponsabilización contiene de por sí juicios o valoraciones hacia quienes se asume esa posición. Y esas valoraciones aumentan si no se obtienen los efectos deseados. Y, así, en los asesores observados era muy frecuente que juzgaran la práctica de los docentes apelando a las prescripciones o ideales que se pueden derivar de las teorías educativas⁶ como es el caso de los protocolos de la lec-

⁶ De ahí que denomináramos a este fenómeno las teorías son injustas.

tura guiada o conjunta analizados en los apartados anteriores.

Se trata de una tendencia que se ve animada por la prevalencia en todo el mundo educativo a dar impulso a la innovación con argumentos basados en valores o aspiraciones. Una tendencia que puede adoptar un tono moralizante como ocurre cuando se asume que «Si los alumnos no son como queremos es porque no hacemos lo que debemos». Esto es, si los alumnos no razonan, no son críticos, activos, creativos, cooperativos –que sería poco menos que lo natural– es porque en las aulas no se promueven los debates, los profesores son muy directivos y las tareas son muy rutinarias. Es un modo de pensar muy extendido. Valgan como muestras estos dos ejemplos:

- a) La comprensión se exige en las aulas, pero no se enseña explícitamente. Por ejemplo, se pide a los alumnos que resuman, pero no se les muestra cómo deben hacerlo; y hay muchos modelos al respecto: Hágase pues, que ya se sabe mucho de cómo hacerlo.

- b) Leer por leer («A ver, empezamos. Luisa, lee lo que aparece en la página 45») conduce justamente a lo contrario. ¿A quién le gustaría estar hora tras hora, día tras día leyendo textos sin saber qué buscamos, por qué lo buscamos o para qué lo buscamos?

Obviamente, este tipo de mensajes supone asumir otra idea que es muy reveladora en el contexto de estas páginas: «si quieres, puedes», que es justo lo contrario que mostró el estudio sobre la formación del apartado anterior. El profesorado necesita formación y no sólo persuasión. En este contexto, hay que tener en cuenta que hacer juicios o valoraciones sobre quién puede recibir esa ayuda no es compatible con esa labor de rescatar lo que se hace bien que se ha mencionado insistentemente en este apartado.

Todo indica, en definitiva, que la distancia que los asesores deben salvar es mayor que la que deben salvar los formadores y los profesores para mejorar su práctica y la de los alumnos para mejorar su

lectura. Una formación sistemática parece imprescindible.

| ¿Qué formación debería darse?

En este contexto, cabe recordar el estudio en el que se analizó el proceso de formación de los logopedas y en el que se instruyó a los tres formadores en un protocolo de supervisión que, según los datos, incorporaron a su labor y fue efectivo. El éxito de esta formación a los supervisores es revelador: se trataba de un protocolo muy específico que había que usar conociendo además cuál era la trayectoria de cambio en la que había de situar las supervisiones. Además, los tres formadores estaban implicados voluntariamente en el proyecto con una alta motivación. Esas condiciones no se dan cuando se ha de trabajar con todos los profesores, en ámbitos en los que además no siempre se conoce cómo es el proceso de cambio de quienes van a recibir la ayuda, que es lo que ha de hacer un asesor en un centro.

Quizás por ello, el único estudio instruccional que hemos llevado a cabo con asesores tuvo muy poco alcance. En él se trató de evaluar el impacto en la práctica profesional de una formación de varios meses dirigida a: 1) tomar conciencia de los sesgos ya mencionados, 2) identificar esos sesgos en el corpus reunido en un estudio anterior sobre la práctica de tres profesionales y (3) buscar alternativas a esas prácticas. Para constatar el efecto de esta experiencia formativa se comparó cómo actuaban durante varias semanas los dos asesores participantes antes y después de esa experiencia. Los datos muestran que, si bien los dos profesionales fueron perfectamente capaces de identificar sesgos en la práctica de otros colegas y concebir mejoras, ese logro no les ayudó a mejorar su propia práctica. (García & Sánchez, 2007). Eso quiere decir que sería necesario proporcionar una formación más sólida que asegure que los participantes pueden poner en marcha los recursos que permitirían esa labor de rescatar, codificar pasos adelante y evaluarlos.

El contraste entre el éxito alcanzado con los formadores y el limitado efecto logrado con los asesores vuelve a mostrar la mayor complejidad de la labor de estos últimos.

Nos falta pues llevar a cabo lo que sí se ha hecho con los alumnos y en buena medida con los profesores: crear trayectorias en las que se vaya integrando progresivamente lo que sabemos sobre las necesidades de los alumnos y las de los profesores. Antes, hemos de comprender y rescatar o encontrar un valor a lo que los asesores vienen haciendo.

En ese sentido, ya se ha comentado que la hiperresponsabilidad puede servir para mantener vivas en cada centro tareas, acuerdos e ideales. Eso quiere decir que la presencia de la figura del asesor en los centros constituye de por sí un avance considerable.

Además, los tres sesgos mencionados responden al hecho de que los asesores están atrapados por unas carencias que afectan a toda la comunidad educativa y no sólo a

ellos, lo que les coloca en una cadena de experiencias muy reveladora.

El primer eslabón en esa cadena es que, como se ha ido viendo, al carecer de conocimientos sobre la trayectoria que se sigue hasta dominar un recurso, se hace muy difícil identificar los cambios que se van produciendo y proponer otros más factibles. El fracaso es así inevitable. Y ante él, quien se ve en la necesidad de tener que actuar profesionalmente responde a este resultado negativo del que es testigo asumiendo que puede deberse a un compromiso limitado de quienes le rodean que él debe compensar asumiendo un papel más activo: «Al menos que por mí no quede», que es lo que hemos denominado hiperresponsabilidad. Una posición que si a su vez no da los resultados esperados conduce al territorio de los juicios: «Si quisieran podrían y los alumnos serían como queremos».

Estas valoraciones que, como acabamos de argumentar, ponen en peligro la relación colaborativa pueden ser sin embargo útiles para promover cambios locales o para evitar retrocesos, lo que no es poco. Como mínimo tienen esa función que ya vimos que cumplen los relatos en la vida cotidiana de reflejar públicamente lo que se debe hacer.

Su papel, pues, es ahora mismo decisivo y su mejora requiere avances en todo el sistema: más conocimientos sobre los procesos de cambio con ayudas que son útiles a todos los demás protagonistas; una mejor organización institucional del sistema que evite esos vacíos y ambigüedades, además de una formación que les prepare para asumir esas limitaciones y operar dentro de ellas.

| V. EL RETO DE GENERALIZAR
UNA INNOVACIÓN
DIALOGANDO CON LA COMUNIDAD |

LAS EVIDENCIAS REUNIDAS MUESTRAN cuán exigente es un proceso de cambio que afecte a toda la población: esto es, a todos los alumnos, a todos sus profesores y quienes les forman, y los sesgos y riesgos que semejante empresa contiene. Es por ello frecuente o incluso deseable que quien estudia un fenómeno se sienta en la obligación de promover cambios en la comunidad y se especialice en promover la innovación correspondiente. Sería el cuarto protagonista de este experimento cultural.

Sobra decir que no conocemos estudios al respecto, por lo que lo que sigue es una mera proyección de lo que sí se ha hecho en el caso de los otros tres protagonistas.

Qué riesgos se corren al asumir el papel de innovador

Una evidencia que nos proporciona la vida cotidiana nos lleva a pensar que nuestro cuarto protagonista puede caer en sesgos parecidos a los que se han identificado en profesores y formadores. Cuántas veces no habremos escuchado a quienes dan ese salto expresiones como: «¡qué cortedad de miras!» o «cuánta hipocresía y dejación», referidas a esa comunidad que se muestra remisa a asumir la innovación. Es una forma de hiperresponsabilidad que puede ser crucial para mantener en el espacio público ese problema al que el conocimiento nos hace sensibles. Nada que objetar a esa opción, como ya se vio en el caso de los asesores. Mas todo lo expuesto sugiere que es necesario al mismo tiempo adentrarse en entender el reto que involucra asumirla a todos los que se ven directamente implicados y a la comunidad en su conjunto. Es decir, un innovador debe llegar en algún momento de su labor a tener que operar con el conocimiento de unas trayectorias

de cambio que hagan viable esa innovación generalizada. Además, y como también se vio en el caso de los asesores, no es fácil unir la tarea de volver inteligible el mundo y la de promover cambios que lo mejoren, pues las metas que se persiguen con cada una de esas dos tareas conducen a prestar atención a diferentes aspectos de la realidad y también a ponderar de manera desigual su relevancia.

¿Cuál es la tarea que supone promover una innovación generalizada en la comunidad?

Para responder a esta pregunta conviene diferenciar, antes de nada, cuál es el grado de generalización que se aspira a lograr y aquí cabe distinguir tres niveles:

Nivel 1: Un grupo de profesores que de forma voluntaria asume la necesidad de una experiencia innovadora.

Nivel 2: Todos los profesores de un centro.

Nivel 3: Todos los profesores de un distrito o de un país.

El primer nivel es compatible con una intervención persuasiva que engendre un alto compromiso personal desde el que cabe explorar nuevos modos de actuar tras un laborioso proceso de exploración. Por esa misma razón, si se aspira a que todos los profesores de un centro o de un distrito la adopten, especialmente en el último caso, la formación se va volviendo imprescindible y puede requerir algunas condiciones adicionales:

- a) Que haya un plan de formación que habrá de ordenar la labor de unos y otros durante un periodo especificado de tiempo salpicado de diferentes submetas que deben irse cubriendo.
- b) Contar con sistemas de evaluación que acrediten los logros y determinen las consecuencias que se deriven de ellos. Y eso conlleva la necesidad de tener que formar a quienes habrán de proporcionar ayudas (con sus incentivos y acreditaciones específicas) y establecer las acreditaciones, lo que requiere aplicar recursivamente las condiciones que acabamos de formular.

- c) Crear incentivos –carrera académica– para culminar el proceso de formación, lo que lleva aparejado que haya consecuencias no deseadas si no se alcanzan los logros estipulados. Este punto supone asumir que la motivación intrínseca sería insuficiente en estos casos.

Persuadir, insistimos, es imprescindible pero también lo es generar, primero, y proporcionar después a los que están implicados los conocimientos necesarios para que esa intervención sea factible. Y si se avanza en esta dirección, hemos de tener en cuenta un nuevo problema: esos profesores pueden verse alentados a involucrarse en otras innovaciones: atender las necesidades de alumnos con TDHA o de altas capacidades trabajar por proyectos, promover el trabajo cooperativo o incorporar la alfabetización en nuevas tecnologías. En tal caso, un mismo profesor se vería requerido a seguir a la vez diferentes dinámicas de cambio y eso afectaría también a la capacidad de la comunidad para proporcionar los recursos que esa acumulación de innovaciones generalizadas requeriría.

Obviamente, afrontar todas esas innovaciones a la vez, visto lo que requiere cada una de ellas, no es una opción razonable. Por tanto, es necesario que en el seno de la comunidad que constituye un distrito o un país se resuelva esta pregunta: ¿Qué es, de entre todo lo que nos parece importante, lo relevante en cada momento? Responder a esa pregunta requiere espacios para la discusión en los que se llegue a sopesar y diferenciar las evidencias, valores e intereses que se reúnen en cada una de las innovaciones propuestas.

Un especialista en una temática que crea que debe dar el paso de promover una respuesta generalizada al problema que está estudiando debería aportar una respuesta a estas dos cuestiones:

¿Tenemos suficientes evidencias de que los recursos propuestos son determinantes para ese cambio deseado? No deja de sorprender lo fácil que es añadir una nueva propuesta, pues en el pasado ha bastado una modesta correlación entre dos variables (rendimiento y alguna característica de la práctica educativa) para encender una

nueva pasión regeneradora. De hecho, una visión retrospectiva de las innovaciones planteadas en el ámbito de la lectura durante las últimas décadas debería vacunarnos de la tentación de generalizar cualquier nueva propuesta. Recuérdese que se ha llegado a defender la idea de que se aprende a leer como se aprende a hablar: leyendo y comunicándonos; y que el principal obstáculo para el éxito de los alumnos es ese empeño de la escuela en los aspectos más rutinarios de la lectura. Esa misma idea estaba detrás de los métodos globales: «nada de letras, sonidos, dictados, repeticiones...». Qué curiosa coincidencia es esa de reclamar lo natural y lo espontáneo y sospechar de pautas, hábitos, mecánicas, justamente ante algo tan artificial como lo es la lectura. No deja de sorprender cómo esas propuestas tan poco fundamentadas banalizan además y sin quererlo la tarea educativa: todo resulta tan insospechadamente accesible y natural que el papel de ayudar se ve minimizado o reducido al de permitir-reforzar-facilitar. Obviamente, ese énfasis tiene un lado legítimo como reacción a los

excesos de las rutinas que se apoderan de las actividades del aula, pero puede quizás acabar suscitando el desequilibrio opuesto.

La segunda cuestión que debe ser resuelta es si conocemos la trayectoria que unos y otros habrán de seguir para implementar ese recurso.

La conclusión en nuestro caso, esto es, respecto a conseguir que los alumnos sean buenos lectores y aprendan a obrar estratégicamente, contiene estas cuatro ideas.

Se trata de un objetivo muy relevante dado que es necesario conseguir cuanto antes tal competencia dado que se reclama en el día a día de las aulas.

La lectura guiada es uno de los modos de alcanzar ese objetivo que está suficientemente respaldado para ser tenido en cuenta.

La formación requerida hasta ahora para desarrollar esa práctica es muy exigente —9 sesiones de supervisión no son suficientes—. Generalizar ese modo de actuar puede sobrepasar nuestros recursos.

En consecuencia, necesitaríamos aún poner a prueba modos más viables de promover esos cambios en la práctica como los sugeridos en los últimos estudios con los que concluimos el apartado dedicado a los profesores.

Obviamente, incluso dando una respuesta satisfactoria a estas cuestiones aún sería necesario dialogar con la comunidad respecto de otras posibles innovaciones igualmente deseables y dilucidar cuál es la más decisiva o necesaria. Nótese que, si la propuesta de hacer *lecturas en el aula guiadas por metas* hubiera superado todos los filtros, sería necesario diseñar un plan de formación, capacitar a formadores y asesores al respecto, incentivar la formación... ¡Menuda responsabilidad!

Entretanto, cabe siempre iniciar procesos de innovación tentativos y voluntaristas. Esa labor –conviene insistir en ello– es imprescindible. La vida requiere hacer elecciones constantemente que descansan en nuestras aspiraciones y valores y no pueden depender exclusivamente del conocimiento que tengamos. Quizás lo importante es

ser lo más conscientes posible de lo que fundamentan nuestras opciones: conocimientos y aspiraciones. Y los conocimientos son siempre limitados, pero las aspiraciones son infinitas.

| CONCLUSIONES: JUZGAR Y COMPRENDER |

ALUMNOS, PROFESORES, FORMADORES, investigadores conviven en distintos planos dentro de una tarea común a todos ellos: universalizar una competencia cultural muy compleja como lo es la alfabetización. Ver simultáneamente los retos, riesgos y sesgos de cada uno de esos protagonistas puede ayudarnos a vernos a nosotros mismos como tendemos a ver a los demás y ver a los demás como tendemos a vernos a nosotros mismos, ampliando en esa medida nuestra capacidad para *comprender* globalmente ese proceso y actuar en consecuencia, rebajando en esa medida la tentación de juzgar la labor de unos y otros.

Cuando vemos que un alumno de bachillerato se conforma con una comprensión simplificada de lo que acaba de leer, podemos concluir: «¡Mira que son superficiales!». La alternativa es pensar que conservar una meta cuando atenderla requiere llevar a cabo acciones complejas no es sencillo y lo previsible es que en un primer

acercamiento se dé por alcanzada prematuramente. *¡Comprender es revisar o reparar lo ya comprendido!*

Desde esa explicación cabe ayudar a ese alumno a dar un paso adelante, mostrando lo que sí ha conseguido y haciéndole ver –detectando– la simplificación que han cometido y dándole una oportunidad de reparar relejendo segmentos críticos. «Sí, el proceso de comprender no acaba nunca». Obviamente, sin conocimientos precisos que expliquen el fenómeno y recursos igualmente específicos para reconducirlo, lo que cabe es animar, exigir, apelar a los valores compartidos: hay que llegar a ser concienzudo, crítico...

De la misma manera, cuando constatamos que nuestros alumnos se «conforman» con recordar cosas que dice el texto, en vez de captar lo que es importante, podemos lamentar ese logro tan magro y reclamar más atención en una nueva lectura. Algo que puede tener consecuencias positivas y de hecho las tiene, pero para muchos alumnos esa reacción no les será de ayuda. La alternativa es entender esa conducta de

los alumnos como el efecto de no saber qué tienen que buscar exactamente. Una explicación que abre la posibilidad de proponer una relectura guiada ahora por una meta explícita que se le proporciona o se le ayuda a encontrar en las claves retóricas del texto.

Y ese alumno que abandona en cuanto puede la lectura del relato encomendado puede ser visto como un vago o entender más bien que, dado el escaso beneficio que está obteniendo de esa precaria fluidez, ese abandono es lo previsible. Esa explicación puede llevarnos a emprender una lectura conjunta que rebaje la presión de la decodificación y nos permita exigirle que ponga lo mejor de sí mismo para entender por qué el protagonista de la historia actúa como lo hace.

En todos los casos, esa labor de comprender ha de verse como un medio para plantear exigencias más accesibles, nunca como condescendencia.

Esa misma lección cabe usarse para los demás protagonistas: He de reconocer que

me costó años de «fracasos» en la formación de grupos de profesores que suscitaban en mí decepción y escepticismo hasta que opté por tratar de entender por qué era tan habitual que no se adoptaran realmente las propuestas planteadas en las sesiones que, curiosamente, concluían muchas veces esperanzadoramente. Inicialmente, trataba de hacer más lo que ya se había hecho: que hubiera más supervisiones, más lecturas, más ejemplos y simulaciones, hasta que el foco lo puse en entender ese fracaso identificando la distancia que nos separaba de su práctica. Recuérdese al respecto que los académicos que han revisado el impacto de la innovación reflejaban esa misma desazón.

Quien promueve una innovación debe tratar de entender la magnitud de la tarea que plantea a toda la comunidad y no para renunciar a los cambios, sino para focalizar los limitados recursos existentes en una secuencia de submetas todas ellas relevantes. Eso requiere un conocimiento muy sofisticado de las necesidades y posibilidades de

los destinatarios de esa innovación que es la tarea de la investigación académica.

Obviamente, si no se contara con ese conocimiento, se puede asumir ese papel que en muchas ocasiones tienen los asesores en un centro: mantener vivos las aspiraciones, pero sabiendo, eso sí, que es eso únicamente lo que se está promoviendo.

Juzgar es inevitable, mas el problema es que una vez lo hacemos en un ámbito concreto se interrumpe el proceso de comprensión de lo que está aconteciendo y, como consecuencia, se debilita el de responder a sus necesidades.

Por ello, ampliar deliberadamente el espacio que dedicamos a comprender es indispensable para todos. Y el mundo académico tiene aquí un papel clave que deberíamos cuidar al máximo. Nuestra labor es volver inteligible el mundo y eso ayudara a todos los que lo habitan a ampliar su capacidad de comprensión y, por tanto, de acción.

El mundo académico no obstante tiene dos almas: Una divulgativa, cuyo

interlocutor es una voluminosa comunidad que reclama recursos, guías y certezas; y otra alma que es la investigadora, cuyo interlocutor —de entrada— es la propia comunidad académica que debe generar conocimientos acumulativos y válidos. Más la cuestión es que no es fácil conciliar la tarea de generar conocimientos válidos —un proceso lento e incierto— con la otra e importantísima misión de responder a las demandas e inquietudes de quienes están al cargo de los procesos educativos. Se trata pues de intentar una nueva conciliación en este caso entre esas dos almas y demandas.

Esa dualidad de interlocutores y esa asimetría entre conocimientos e inquietudes puede llevar a la comunidad académica a precipitarse y a dar respuestas a la comunidad amplia sin que esas respuestas hayan alcanzado el suficiente consenso en la comunidad académica. De hecho, los académicos pueden tener la tentación dirigirse directamente a la comunidad amplia sin mediar la validación de sus pares, tal y como aconteció con el lenguaje integrado

o los métodos globales analizados páginas atrás.

De momento, lo cierto es que el mundo educativo en particular tiene serias dificultades para diferenciar lo que somos de lo que podemos ser, los conocimientos y las aspiraciones. El problema se agrava porque la educación no puede depender de lo que sabemos y requiere un debate público sobre lo que queremos/debemos/necesitamos ser.

Queremos que los otros cambien, pero antes deberíamos hacerlo nosotros. Termino con una idea que no deja de sorprenderme viniendo de donde vengo: hoy, tal y como veo el mundo, creo que la mejor forma de mejorarlo valga la redundancia, es centrarse en comprenderlo. Eso es lo que pediría a los historiadores: que me hagan inteligible el pasado; a los físicos: que me ayuden a entender lo que sabemos sobre los riesgos que el planeta está corriendo; o a los juristas: que nos ayuden a comprender el origen de las disputas legales.

| REFERENCIAS |

- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537.
- Britt, M. A., Rouet, J. F. & Durik, A. (2018). *Literacy beyond text comprehension: a theory of purposeful reading*. Routledge.
- Calvo, N. (2022). *Estudio de los precursores y de las habilidades nucleares de la comprensión de textos académicos*. Tesis Doctoral dirigida por E. Sánchez y J. R. García. Universidad de Salamanca.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E., ... Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-86.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: why poor children fall behind*. Harvard University Press.
- Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. En S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change*, pp. 61-82. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ciga, E., García, E. Rueda, M. Tillema, H. & Sánchez, E. (2015). Self-regulated learning and

- professional development. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen & K. Smith (Eds.), *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain*, pp. 227-255. Sense Publishers.
- Compton, D. L. & Pearson, P. D. (2016). Identifying robust variations associated with reading comprehension skill: the search for pressure points. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), 223-231.
- Cuetos, F., Ramos, J. L. & Ruano, E. (2002). *PROESC: evaluación de los procesos de escritura*. TEA.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 249-266.
- De Corte, E., Verschaffel, L. & van de Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Degand, L. & Sanders, T. J. M. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7-8), 739-757.
- Duffuy, G. G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, 94, 109-120.

- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: the scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Duke, N. K. & Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension and the case of informational text. En D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Eds.), *The international handbook of English language and literacy teaching*, pp. 74-86. Routledge.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C. & Cutting, L. E. (2012). Reader – text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- El-Dinary, P. B. & Schuder, T. (1993). Seven teachers' acceptance of transactional strategies instruction during their first year using. *The Elementary School Journal*, 94, 207-219.
- Englert, C. S. & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65-74.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of Maximal

Adaptation to Task Constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.

- Ferreira, A. C. (2018). *La comprensión lectora: el papel de la competencia retórica*. Tesis Doctoral dirigida por E. Sánchez y H. García-Rodicio. Universidad de Salamanca.
- Florit, E., Cain, K. & Mason, L. (2020). Going beyond children's single-text comprehension: The role of fundamental and higher-level skills in 4th graders' multiple-document comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 9(2), 449-472. [bjep.12288](https://doi.org/10.1111/bjep.12288). <https://doi.org/10.1111/bjep.12288>
- García, J. R., Bustos, A. & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organizational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427.
- García, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111.
- García, J. R., Mesón, R. M. & Sánchez, E. (2009). Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores. *Infancia & Aprendizaje*.

- García, J. R., Montanero, M., Lucero, M., Cañedo, I. & Sánchez, E. (2018). Comparing rhetorical devices in History textbooks and teachers' lessons: Implications for the development of academic language skills. *Linguistics and Education*, 47, 16-26.
- García, T. & Pintrich, P. R. (1994). Motivation and Cognition in the Classroom: The role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (vol. 3, pp. 127-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- García, J. R. y Sánchez, E. (2006). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje* 30, 4, pp. 499-522
- García, J. R., Sánchez, E., Cain, K. & Montoya, J. M. (2019). Cross-sectional study of the contribution of rhetorical competence to children's expository texts comprehension between third – and sixth-grade. *Learning and Individual Differences*, 71, 31-42.
- García-Rodicio, H. & Sánchez, E. (2014). Does the detection of misunderstanding lead to its revision? *Metacognition and Learning*, 9, 265-286.
- García-Rodicio, H., Sánchez, E. & Acuña, S. R. (2013). Support for self-regulation in learning complex topics from multimedia explanations:

do learners need extensive or minimal support?
Instructional Science, 41, 539-553.

- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30(1), 5-55.
- Goldman, S. R. (2015). Reading and the Web: Broadening the need for complex comprehension. En R. J. Spirom, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. Morsink & P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*, pp. 89-103. Routledge.
- Goldman, S. R., Lawless, K. & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. En M. A. Britt, S. R. Goldman & J.-F. Rouet (Eds.), *Reading from words to multiple texts*, pp. 160-179. Routledge.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. En C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties*, pp. 1-13. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Peer Reviewed Journal*, 7(1), 6-10.

- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En D. McNamara (Ed.), *The theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension*, pp. 3-26. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C., McNamara, D. & VanLehn, K. (2005). Scaffolding deep comprehension strategies through Point & Query, AutoTutor, and iSTART. *Educational Psychologist*, 40, 225-234.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. 3, pp. 403-422. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H. *et al.* (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, N. J.: Erlbaum (Eds.).
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind*. Random House.
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A

- meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609-629.
- Herrera, P. (2016). *Análisis del proceso de apropiación del enfoque indagatorio en la enseñanza de las ciencias por parte de profesores de educación parvulario y básica a través de un proceso de asistencia técnica educativa*. Tesis Doctoral. Salamanca.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lam, S., Law, Y. & Shum, M. S. (2009). Classroom discourse analysis and educational outcomes in the era of education reform. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 617-641.
- Lemarié, J., Lorch, R. F., Eyrolle, H. & Virbel, J. (2008). SARA: A text-based and reader-based theory of signaling. *Educational Psychologist*, 43(1), 27-48.
- McCrudden, M. T., Magliano, J. & Schraw, G. (2010). *Exploring how relevance instructions*.
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P. & Schraw, G. (2011). Relevance in text comprehension. En M. T. McCrudden, J. P. Magliano & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text*, pp. 1-17. Information Age Publishing.
- McCrudden, M. T. & Schraw, G. (2010). The effects of relevance instructions and verbal ability on

- text processing. *Journal of Experimental Education*, 78(1), 96-117.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, 218-253.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- McNamara, D. S. & Magliano, J. P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. En B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 51, pp. 297-284). New York, NY, US: Elsevier Science.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of 9th-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72-103.
- Nussbaum, M.C. (2014) *Emociones políticas*. Barcelona: Paidós.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. A. (2003). Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35, 135-198.
- Oakhill, J., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension:

- evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29, 25-37.
- Oettingen, G., Schrage, J. & Gollwitzer, P. M. (2016). Volition. En L. Corno & E. Anderman (Eds.), *Third Handbook of Educational Psychology* (3rd Ed., pp. 104-117). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Olson, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, pp. 257-281.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehensions fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paul, J., Cerdán, R., Rouet, J.-F. & Stadtler, M. (2018). Exploring fourth graders' sourcing skills. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 536-580.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Perfetti, C. & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. En J. Sabatini, E. Albro &

- T. O'Reilly (Eds), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*, pp. 3-20. Rowman & Littlefield Education.
- Philips, S. (1979). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. En C. Cazden, V. John & D. Hymes, *Functions of language in the classroom*, pp. 370-394. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational*, 20(7), 388-408.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 513-555.
- Pressley, M., Graham, S. & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 1-19.
- Rojas, S. P., Meneses, A. & Sánchez, E. (2019). Teachers' scaffolding science reading comprehension in low-income schools: how to improve achievement in science. *International Journal of Science Education*, 41(13), 1827-1847.
- Rueda, M.-I., Sánchez, E. & González. L. (1990). «El análisis de la palabra como un instrumento para

- la rehabilitación de la dislexia». *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- Saenz, L. M. & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.
- Sánchez, E. (2002). Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar? *Textos*, 33, 62-77.
- Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 56-59.
- Sánchez, E. & García, J. R. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(9), 1081-1108.
- Sánchez, E. & García, J. R. (2015). Understanding teachers as learners in reading comprehension mentoring: Considering teachers' possibilities of change as a way of bridging the distance between teachers' practice and research-based instructional design programs. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen & K. Smith (Eds.), *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain*, pp. 227-255. Sense Publishers.
- Sánchez, E., García, J. R. & Bustos, A. (2017). Does rhetorical competence moderate the effect of rhetorical devices on the comprehension of expository texts beyond general comprehension skills? *Reading and Writing*, 30(3), 439-462.

- Sánchez, E., García, J. R. & Bustos, A. (2020). Written versus oral cues: The role of rhetorical competence in learning from texts. *Reading Research Quarterly*, rrq. 368.
- Sánchez, E., García, J. R. & González, 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.
- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). *Qué hacen los profesores cuando leen con sus alumnos en las aulas y qué podrían hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. & García-Rodicio, H. (2013). Using online measures to determine how learners process instructional explanations. *Learning and Instruction*, 26, 1-11.
- Sánchez, E., García Rodicio, H. & Acuña, S. R. (2009). Are instructional explanations more effective in the context of an impasse? *Instructional Science*, 37, 537-563.
- Sánchez, E., García-Rodicio, H. & García, J. R. (en revisión). *Task-oriented reading in elementary school. Students' evaluation and selection of relevant content from multiple texts*.
- Sánchez, E., González, A. J. & García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.

- Sánchez, E., Rojas, S y Meneses, A. (enviado). *Becoming strategic readers: supporting 4th graders Science read8ng*.
- Sánchez, E. Rosales, J. & Cañedo, I. (1999). «Understanding and communication in expository discourse: An analysis of the strategies used by expert and preservice teachers». *Teaching and Teacher Education*, 37-58.
- Sánchez, E. & Rueda, M. I. (1991). «Segmental awareness and dyslexia: It's is possible learn to segment well and yet read and write poorly?». *Reading and Writing*, 3, 11-18.
- Sanders, T. J. M. & Noordman, L. G. M. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37-60.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K. & Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395-411.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. *The Cambridge Handbook of Literacy*, 112-133.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.

- Thiede, K. W., Anderson, M. C. M. & Therriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 66-73.
- Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J. & Redford, J. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, pp. 85-106. New York: Routledge.
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A. & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills (CALs): An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in pre- and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109.
- Van den Broek, P. & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.
- Van den Broek, P. & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: the role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 335-351.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

- Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Salmerón, L., Cerdán, R., Gilabert, R., Gil, L., Mañá, A., Llorens A.C. Ferris, R. (2011). Recording online processes in task-oriented reading with Read & Answer. *Behavior Research Methods*, 43(1), 179-19.
- Welie, C., Schoonen, R., Kuiken, F. & van den Bergh, H. (2017). Expository text comprehension in secondary school: For which readers does knowledge of connectives contribute the most? *Journal of Research in Reading*, 40(1), 42-65.
- Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: the research is moving forward. *Reading and Writing*, 31(9), 1923-1935.
- Williams, J. P. & Pao, L. S. (2011). Teaching narrative and expository text structure to improve comprehension. En R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions*, pp. 254-278. Guilford Press.
- Wolf, M. K., Crosson, A. C. & Resnick, L. B. (2005). Classroom talk for rigorous reading comprehension instruction. *Reading Psychology*, 26, 27-53.
- Yin, K., R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods (Applied Social Research Methods)*.

Se acabó de imprimir esta Lección Inaugural,
con motivo de la inauguración del curso
2024-2025 en la ciudad de Salamanca,
el día 26 de septiembre de 2024,
festividad de San Cosme y Damián.





**Lección inaugural
del Curso Académico 2024-2025**

SECRETARÍA GENERAL
2024

VNiVERSiDAD D SALAMANCA