

## ¿POR QUÉ ENSEÑAR ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN?

¿Por qué necesitamos enseñar estrategias de comprensión? Al fin y al cabo, y como sostienen muchos profesores de nuestros días, generaciones y generaciones de alumnos no han necesitado una ayuda específica para operar con los textos, ¿por qué ahora? Esta idea se acompaña muchas veces de otra igualmente muy extendida: que en vez de avanzar, retrocedemos. Esto es, que estamos creando, como se advierte desde muchos medios de comunicación, una generación de analfabetos “funcionales”. Naturalmente, esta segunda idea parecería que debería movilizarnos a enseñar lo que los alumnos no parecen aprender, pero por paradójico que resulte, quien asiste conmovido a este supuesto naufragio educativo puede asumir también la idea de que “hay ya demasiados paños calientes” como para detenerse a enseñar lo que –y es otra idea generalizada- acaba siendo una colección de obviedades. En otras palabras, el problema –se nos viene a decir- no está en la enseñanza, sino en unos aprendices consentidos y un entorno complaciente que les aparta irresponsablemente del único camino que puede salvarles: el del esfuerzo, el compromiso, la exigencia,...

Por supuesto, cada una de esas ideas tiene una base cierta –como enseguida veremos-, pero entrelazadas en un discurso como el que acabamos de glosar resultan profundamente erróneas. Veámoslo.

### ¿Realmente estamos fracasando?

Una primera cuestión que convendría tener muy en cuenta para contestar esta inquietante pregunta es que estamos ante un reto educativo y cultural que carece de precedentes. Esto es, nunca antes se había planteado, como “ahora” lo estamos haciendo, la posibilidad de enseñar a **toda** la población una habilidad tan compleja como lo es el uso de la lengua escrita. Tal y como hemos argumentado reiteradamente (véase especialmente en Sánchez, 1996), podemos constatar que, si bien todas las culturas consiguen –aparentemente sin grandes esfuerzos- que *algunos* de sus integrantes logre una *competencia*

*total* en una actividad (sea, por ejemplo, la escritura en el caso de los escribas del mundo antiguo) o que *todos* sus miembros evidencien *algún* grado de maestría en un cierto número de tareas básicas (manejar electrodomésticos, alcanzar algún grado de alfabetización), resulta, por el contrario, excepcional que una sociedad proponga a *todos* alcanzar una competencia *plena* en un dominio. Este es, precisamente, el caso de la lengua escrita en nuestros días, cuando se asume que los alumnos de la educación secundaria han de ser capaces de adquirir nuevos conocimientos leyendo textos ajenos o de reconstruir sus pensamientos creando otros propios; unos logros que hasta hace apenas unas décadas eran alcanzados únicamente por una minoría (cada vez más amplia, eso sí) de la población.

Una manera de visualizar la magnitud de semejantes logros es apelar a dos figuras históricas que encarnan nuestros ideales educativos sobre la lengua escrita. La primera de ellas es San Ambrosio de Milán (s. IV d.C.), quien despertaba la admiración general por ser capaz de leer sirviéndose únicamente del movimiento de sus ojos y prescindiendo –como era entonces habitual- de la oralización. Ocho siglos más tarde, Averroes se ganó el respeto de los estudiosos occidentales por su talento “para hacer suyos” los textos –entonces poco conocidos- de Aristóteles y recibió por ello el nombre, especialmente gráfico para estas páginas, de “El comentador”. Llegados a nuestros días, lo excepcional es que alguien no haya logrado reunir las dos competencias. Y así, quienes hoy día no pueden recorrer la página impresa a la “velocidad de un rayo” pueden ser considerados “enfermos” y quienes no pueden encarar el aprendizaje de nuevos conceptos (“comentar”) a través de la lectura de un texto engrosan las filas del “fracaso escolar”.

Conviene, por ello, detenernos a pensar en este “asombroso” acontecimiento al que estamos asistiendo y del que somos en algún grado los protagonistas: por primera vez esperamos que gracias a la educación *todo el mundo* consiga actuar como lo hicieron en su momento personas excepcionales. Paradójicamente, algo que en realidad debería enorgullecernos, suscita más bien decepción (¿cómo es que después de diez años de escolarización algunos alumnos no lo consigan?) y celos (¿qué está pasando con las

“nuevas ideas educativas”?). Por supuesto, es muy importante dejar claro que llegar a ser experto (en nuestro caso, leer como San Ambrosio o Averroes) es simplemente más complicado de lo que puede parecer.

### **¿Cuánto cuesta ser un lector experto?**

Un lector experto debe componer un puzzle de competencias, algunas de alto nivel (las reflejadas en Averroes: identificar la intención del autor de un texto, reconocer la estructura retórica de un texto, detectar que algo no se comprende) y otras de bajo nivel (encarnadas en San Ambrosio: reconocer las palabras) que lleva mucho tiempo completar.

Tomemos por ejemplo la evolución de la modestísima habilidad para reconocer palabras escritas (o mecánica de la lectura), gracias a la cual podemos transformar signos ortográficos en lenguaje. Por ejemplo, un lector competente contempla la palabra escrita **mesa** y, sin pretenderlo, aflorará en su mente – 350 milisegundos más tarde- los sonidos y significados correspondientes. Gracias a ese conjunto de operaciones de bajo nivel podemos reconocer las palabras escritas y acceder a lo que significan, y cuando esas operaciones se automatizan, podemos entonces *pensar en lo que leemos sin necesidad de pensar para leer*, que es justo la definición que uno daría de persona alfabetizada.

Una idea muy común es que los alumnos adquieren esa mecánica lectora –un proceso, insistimos en ello, “tonto”, minúsculo...- muy rápidamente y que, en todo caso, su influencia es (o debería ser) despreciable en el resultado final: la comprensión de lo que se lee. Ahora bien, ¿qué sabemos al respecto? Los datos reunidos por distintas pruebas de evaluación (PROLEC, TALE) indican que tanto la precisión como, especialmente, la rapidez con la que se reconocen palabras van mejorando paulatinamente a lo largo de la educación primaria y secundaria. Mas lo importante es saber si esas diferencias entre cursos y

dentro de un mismo curso son o no relevantes. Por ejemplo, podría ocurrir que a partir de cierta edad –quizás en 3º- dejaran de serlo: en semejante situación, unos alumnos leerían más deprisa o con mayor precisión que otros, pero al final lo que contaría serían otras habilidades más notables: por ejemplo, su capacidad para entender las intenciones del autor del texto o para reparar en posibles inconsistencias (dos habilidades muy tardías, por otro lado). El otro escenario sería que esas “tontas operaciones mentales” que transforman ortografía en fonología siguieran siendo determinantes.

Seguramente, la mayor parte de los lectores preferirían la primera opción, pero lo cierto es que contamos con muchas evidencias de que la habilidad de los alumnos para reconocer palabras aisladas tiene repercusiones en lo que obtienen de la lectura de un texto. En uno de nuestros trabajos esa influencia es apreciable incluso en alumnos de 6º de primaria, de tal manera que si comparamos dos alumnos de 6º que tengan los mismos conocimientos previos, la misma capacidad de memoria y la misma habilidad para operar con las intenciones del autor, el que lea más rápido comprenderá un poco mejor. Naturalmente, quien comprende “un poco mejor” tiene más probabilidades de involucrarse en más experiencias lectoras, y esto, de rebote, ocasionará “una mecánica lectora más eficaz” que ahondará las diferencias previas de los alumnos. En definitiva: “cuanto más, más”.

Estos resultados, dicho en otras palabras, muestran que estamos ante un proceso acumulativo muy prolongado en el tiempo y en el que las diferencias que se van produciendo entre los alumnos respecto de cualquiera de las habilidades implicadas (incluso las más elementales o “tontas”) repercuten en los logros globales alcanzados. ¿Somos conscientes de que nunca antes nos habíamos propuesto que toda la población se involucrara en un exigente aprendizaje acumulativo que dura como mínimo 10 años? Dicho en otros términos, quizás hayamos minusvalorado la magnitud de la tarea de universalizar competencias; y si así fuera, correríamos el riesgo de no entender cabalmente la tarea a la que se enfrentan los profesores y nuestra cultura en general.

Por supuesto, cuando se hacen públicos los datos del informe PISA, tan citado como mal interpretado, esta serena manera de encajar las dificultades se ve fácilmente desplazada por una decepción poco menos que inconsolable. Por ejemplo, el informe PISA muestra que, efectivamente, un amplio número de escolares de 15 años de los países integrados en la OCDE está lejos de haber alcanzado los ideales de la alfabetización. De forma más precisa: sólo un 5% de los alumnos españoles muestran una capacidad de lectura crítica (un 8 % en la OCDE) ¿Aterrador? Peor aún, en Finlandia –casi, casi, el mundo escolarizado perfecto- lo consiguen sólo uno de cada seis alumnos, esto es, el 15%. Tantos años escolarizados, tanto esfuerzo dedicado por personas “educadas”, y al final, sólo un 8 % de nuestros alumnos alcanza nuestros ideales (al menos a los 15 años).

Es evidente que estos datos nos obligan a replantear la respuesta educativa que hasta ahora hemos venido ensayando, pero debemos insistir en que incluso haciéndolo tan bien como Finlandia, seguiremos encontrando motivos para la decepción. Antes sugeríamos que debíamos sentirnos orgullosos de estar involucrados en esta empresa; ahora, tras la ducha fría del informe PISA, ese incipiente sentimiento se torna en melancolía. ¿Qué actitud adoptar? La respuesta es bien simple: una actitud profesional. Es la que encarnan los arquitectos ante los desafíos urbanísticos o los médicos ante los estragos de la enfermedad: primero, entender la magnitud del problema; luego, calibrar los pequeños pasos que se pueden ir dando; finalmente, mantener una respuesta sostenible en el tiempo que renuncie por pura lucidez a la posibilidad de soluciones inmediatas y a la vez definitivas. Pero quizás aún debemos dar una última vuelta de tuerca para entender el desafío de universalizar la alfabetización, que es la base de esa actitud profesional que estamos defendiendo: ya que pretendemos que todo el mundo sea experto, quizás debemos tomar nota del esfuerzo que supone lograr que sólo algunos lo sean.

*Para llegar a ser experto*

K. Anders Ericsson ha estudiado la trayectoria que conduce a violinistas, tenistas o ajedrecistas a la maestría. En esencia, este autor sostiene que hay tres rasgos que caracterizan esas trayectorias:

- a) **Es un proceso prolongado.** Uno de los resultados más consistentes es que para llegar a ser expertos en esos dominios se requiere una experiencia de formación muy prolongada en el tiempo. De hecho, parece cumplirse aquí la denominada regla de los diez años, establecida por primera vez en el trabajo pionero de Simon y Chase.
  
- b) **Es un proceso muy selectivo.** Como resulta notorio, no todos los que se inician en una actividad alcanzan un nivel de excelencia. Al contrario, los datos muestran que según se eleva el grado de maestría exigido, en esa misma medida crecen los abandonos. ¿Se imaginan a un preadolescente sugiriendo a sus padres: “¡oye! que lo dejo”, refiriéndose no al judo o al ajedrez, sino a la lectura y la escuela?
  
- c) **La práctica deliberada.** Ya hemos visto que no todas las personas que se inician en un dominio alcanzan las etapas finales de maestría. ¿De qué depende entonces el éxito? Para Ericsson (1993) un factor fundamental es que los aprendices experimenten lo que Ericsson denomina una *práctica deliberada*, que en esencia contiene dos condiciones generales:
  - el aprendiz debe plantearse la tarea de aprendizaje como una oportunidad para mejorar el nivel de ejecución ya conseguido (por esa razón, los ejercicios realizados de manera rutinaria, mecánica o a ciegas no constituyen práctica deliberada)
  - el aprendiz debe comprometerse con la tarea de tal manera que busque alcanzar *la mejor ejecución posible* (este rasgo excluye actividades dirigidas a la diversión o a la exhibición de la competencia). La práctica deliberada requiere, pues, determinación, energía, supervisión y atención sostenida; todo ello aderezado por un apreciable y orgulloso apoyo familiar y social. En ese sentido, Ericsson señala que es raro encontrar una familia con más de un miembro que alcance ese nivel de excelencia.

El interés del trabajo de Ericsson es haber demostrado que la práctica deliberada brilla por su ausencia en el caso de aquéllos que simplemente son aficionados. Más relevante aún, la práctica deliberada no sólo es necesaria para alcanzar niveles progresivos de maestría sino para mantener o conservar el nivel de maestría que se hubiera alcanzado.

En definitiva, llegar a dominar una competencia compleja requiere habitualmente *mucho tiempo, apoyo cognitivo y emocional, y un compromiso sostenido con la tarea*. Justamente por eso, no todos sabemos tocar el violín o hablar a la perfección el inglés, y quienes lo consiguen reciben como contrapartida la admiración general, tal y como Ambrosio la suscitó en su tiempo por su forma de leer. Lo interesante es que, como quizás el lector ya haya adivinado, estas páginas han sido escritas desde la convicción de que dominar plenamente la lengua escrita tiene la misma dificultad que llegar a ser un buen tenista, sólo que aquí, y no en el tenis, nos planteamos que esa conquista se extienda a toda la población y, por tanto, que toda la población se mantenga ligada a un proceso de formación que dura años y exige un intenso compromiso.

Por supuesto esa tarea es incomparablemente mayor que simplemente conseguir formar a un selecto grupo de escribas. Probablemente, para conseguir un selecto grupo de escribas basta con exigir “comprensión” y no enseñarla explícitamente, pero para mantener a toda la población en un proceso que dura años de esfuerzo acumulativo, la enseñanza sistemática y organizada de recursos para operar con los textos se vuelve imprescindible. Es igualmente necesario subrayar que esa enseñanza explícita que aquí defendemos reclama el esfuerzo y la determinación que con razón todos los docentes esperan de sus alumnos. El único matiz que debemos introducir es que para poder exigir más (a los alumnos) debemos (los profesores) “dar” también más. Por alguna razón, alentamos una absurda confusión entre innovación educativa y –llamémoslo así- *relajación*, cuando el mensaje es otro: comprender el punto de vista del alumno es el camino para exigir ese esfuerzo y responsabilidad que se asocia inevitablemente con la maestría de cualquier

dominio. Finalmente, cabe concluir que datos como los del Informe PISA nos muestran lo lejos que estamos aún de nuestros ideales pero también cuánto hemos avanzado: simplemente el hecho de pretender que todos acabemos actuando como lo hicieron en tiempos pasados los mejores y que nos irrite y decepcionemos cuando constatamos que aún no lo hemos conseguido, es la mejor señal de lo mucho que hemos dejado ya atrás.

**Emilio Sánchez**, Universidad de Salamanca

**Sánchez, E. (1996):** “El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado”. *Cultura y Educación*, n.º 1, pp. 39-54.

**Sánchez, E. (2001):** “Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa”. *Cultura y Educación*, n.º 13, pp. 249-266.

**Sánchez, E. (2003):** “¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?”. *Textos*, n.º 33, pp. 62-77.