

LOS PROBLEMAS DE COMPRENSION LECTORA: ANALISIS DE LA PRACTICA INSTRUCCIONAL

Ramón GONZALEZ CABANACH

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de La Coruña

1. LA PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Las teorías explicativas de los problemas de aprendizaje de la lectura que más influencia tienen en la práctica docente coinciden en explicarlos en base a la presencia en el alumno de determinados déficits (neurológicos, constitucionales, vi-so-espaciales, en los procesos de memoria, atención...).

En congruencia con esta concepción, se propugna una intervención que emplea un conjunto de técnicas o programas mediante cuya aplicación al alumno con problemas, individualmente o en pequeños grupos, se le facilite la superación de estos déficits. Como resultado de ello, se afirma que este alumno estará en disposición de aprender adecuadamente.

Esta intervención, de marcado carácter correctivo, no plantea la necesidad de introducir, paralelamente, cambios en los procesos instruccionales de la lectura. La intervención no conlleva modificación de la instrucción.

Esta línea de intervención parte de la consideración de que el responsable de sus problemas de aprendizaje es el sujeto que aprende. En consecuencia, es preciso proporcionarle ayuda técnica (a cargo de un especialista) para que pueda superar sus problemas.

En palabras de *Calfee* (1989, p. 63), «...La tendencia predominante es cargar al alumno con las consecuencias de su fracaso y prestar escasa atención al papel del proceso instruccional como fuente del problema». Si a un alumno se le considera como un lector poco competente, y aunque no existan indicadores de problemas personales o sociales, se le etiqueta como sujeto con dificultades de aprendizaje, pero no como sujeto con *problemas de enseñanza*.

Entre otras consecuencias, esta concepción de los problemas de aprendizaje de la lectura ha contribuido a propiciar en el profesorado una inhibición, más o menos manifiesta, ante esta problemática, buscando su solución fuera del marco escolar, que es donde realmente se generan y deben resolverse.

Sin embargo, esta concepción de los problemas de aprendizaje de la lectura ha sido incapaz de caracterizarlos en base a otros criterios y/o componentes diferentes de los denominados «criterio de discrepancia», «criterio de exclusión» y «componente académico». Podría afirmarse que los ha caracterizado fundamentalmente en base «a lo que no son».

Un claro exponente de esto lo ofrece el trabajo de *Mercer, Hughes y Mercer* (1985), que ofrece datos indicativos de que es el componente académico (los bajos rendimientos en las áreas instrumentales) el criterio y/o componente que con mayor frecuencia aparece en la conceptualización de las dificultades de aprendizaje.

Por contraposición, diversos trabajos realizados en la década de los ochenta (*Calfee, 1983; Torgesen, 1980*) ya habían señalado cómo uno de los elementos comunes a todos los alumnos con problemas lectores era su experiencia de fracaso escolar. El extenso trabajo de revisión de *Stanovich* (1986) no descarta que alguno de los déficits de estos alumnos pueda ser el resultado de fracasos escolares que afectarían negativamente a su rendimiento en las tareas escolares de lectura.

En esta línea, nosotros mismos (*Cabanach et al., 1988, 1989*) hemos planteado la necesidad de explicar estos problemas de aprendizaje de la lectura dentro del marco del proceso instruccional. Y, en consecuencia, hemos apuntado un modelo de intervención que gire en torno a la introducción de modificaciones en este proceso, ajustándolo a las necesidades del alumno con estos problemas. Creyendo que ambos enfoques de intervención pueden ser complementarios, consideramos imprescindible la comprensión de los procesos instruccionales de la lectura y su modificación.

Este modelo de intervención tendría tres fases o componentes: 1) El análisis del proceso instruccional de la lectura; 2) La detección de inadecuaciones en dicho proceso; 3) La introducción de modificaciones en él.

La aplicación del programa de intervención, que se realizaría en la tercera fase, va a ser resultado del análisis del proceso instruccional. La caracterización del tratamiento educativo que se está dando a la lectura nos aporta los datos precisos para el diseño y la aplicación de la intervención.

2. PROCESOS INSTRUCCIONALES DE LA LECTURA

El estudio de las interacciones entre la aptitud del alumno (capacidad, competencia...) y el tratamiento educativo ha permitido llegar a la conclusión de que los distintos tipos de tratamientos educativos producen efectos diferenciales en base a las aptitudes de los sujetos que los reciben. Es decir, los efectos de los tratamientos educativos son el resultado de su interacción con la aptitud de los alumnos que los reciben. *Calfee* (1980) ofrece una explicación de los resultados obtenidos en estas investigaciones, no excesivamente homogéneos en muchas ocasiones, que nos parece perfectamente aceptable. Según este autor, existiría una relación inversa entre el nivel de conocimiento previo pertinente y la cantidad y calidad de la ayuda pedagógica necesaria para la realización de nuevos aprendizajes: a menor nivel de conocimiento previo pertinente, mayor ayuda precisará el alumno; a mayor nivel de conocimiento previo pertinente, menor ayuda. Los alumnos de alta capacidad cognitiva precisarían de una menor cantidad de ayuda, y cualitativamente distinta, que los de capacidad media o baja (*Ferrara, Brown y Campione, 1983*).

La diferencia estaría, pues, no sólo en la cantidad de ayuda pedagógica a recibir por estos alumnos con problemas, sino también en el tipo de ayuda. Es decir, en las características de la instrucción. En general, es aceptada la idea de que los alumnos de baja capacidad precisan de una instrucción que sea explícita, directa y estructurada con todo detalle, que le permita obtener no sólo conocimientos conceptuales, sino también conocimientos procedimentales, ya que estos alumnos tienen dificultades en obtenerlos por sí mismos (*Snow y Lohman, 1984*).

El tipo de tratamiento educativo tendría apenas repercusiones diferenciales en el caso de aquellos alumnos con buen nivel lector (como resultado de elevados niveles de conocimiento previo pertinente que activan y movilizan para establecer conexiones con el nuevo material de aprendizaje). Durante la instrucción lectora, los alumnos más competentes pueden, y de hecho lo hacen, sacar partido de una instrucción no explícita, extrayendo de ella los suficientes indicios como para elaborar sus estrategias de comprensión. Precisamente, una de las características que diferencian a los lectores competentes de los menos competentes es la gran cantidad de comportamiento estratégico que despliegan durante la lectura, especialmente de regulación y control de la propia comprensión (*Baker y Brown, 1984; Bereiter y Bird, 1985*).

El tipo de instrucción se convierte, por tanto, en una variable especialmente significativa en el caso de los lectores menos competentes. Estos precisan de una *enseñanza explícita y detallada* de las estrategias de comprensión, enseñanza que ha de incluir exploración y modelado sobre estrategias de comprensión y sobre cuándo, cómo y por qué han de ser usadas para interpretar el texto (*Brophy, 1983; Doyle, 1986*).

La revisión de *Calfee* (1982) de diversos trabajos sobre prácticas diferenciales de enseñanza de la lectura pone de relieve que los lectores menos competentes, en contra de lo deseable, reciben menos instrucción en pensamiento inferencial que los lectores competentes, a pesar de ser ésta una habilidad fuertemente implicada en el logro de una adecuada comprensión lectora (*García Madruga, Luque y Martín, 1989; Johnston, 1989*). En cambio, se les proporcionaba una mayor instrucción en habilidades decodificadoras y de identificación de palabras. Este dato adquiere mayor relevancia todavía cuando las investigaciones de *Chou Hare y Pulliam* (1980) y *Palmer* (1982) proporcionan evidencia de que la instrucción en clase es deficiente en proporcionar estas habilidades inferenciales.

El trabajo de *Hansen y Pearson* (1983) incide en destacar el escaso tiempo que la escuela dedica a trabajar las inferencias (*Myers y París, 1978; París y Lindauer, 1976*), lo que contribuye a explicar el bajo rendimiento en comprensión inferencial de los alumnos. Además, afirman, este rendimiento es susceptible de mejora, tanto en lectores competentes como en lectores con problemas, aumentando la instrucción inferencial.

2.1. El material de enseñanza

De una forma resumida, podemos comenzar afirmando que el material de enseñanza desempeña un papel de «pivote» o «eje» del proceso instruccional de la lectura que se desarrolla en el aula. Ahora bien, lo que parece más resaltable es, por un lado, que el tipo de material mayoritariamente empleado en esta instrucción es el

comercializado. En concreto, los manuales básicos de lectura, que suelen incluir la guía didáctica, el libro de lectura y el libro de trabajo o de fichas. Por otro lado, el acusado grado de seguimiento por parte del profesor de las indicaciones que ofrecen estos manuales (especialmente, de las guías didácticas).

Este dato justifica la afirmación de *Pearson y Gallagher* (1983) de que los profesores, en el curso de la instrucción lectora, duplican más que complementan las informaciones contenidas en estos materiales.

Estos dos datos a los que hacíamos referencia son confirmados por el trabajo de *Hodges* (1980). En efecto, de los 44 profesores que componen la muestra estudiada en su investigación, 41 basan el proceso instruccional en estos manuales. Además, las sugerencias de las guías didácticas se constituían en la base del trabajo diario de estos profesores.

Otros trabajos (*Durkin, 1984; Shannon, 1983*) han insistido en resaltar el uso, y en muchas ocasiones abuso, de estos materiales comercializados de la lectura.

Una posible explicación del fuerte papel que desempeñan los materiales comercializados en la instrucción lectora está en el hecho de que estos manuales programan un auténtico sistema de enseñanza de la lectura, constituido generalmente por una selección de textos para ser leídos por los alumnos, un conjunto de ejercicios relativos a los textos y unas orientaciones sobre la manera de enseñar y emplear este material. En muchos sistemas educativos, y en concreto en el nuestro, esta situación se ve favorecida por el fuerte predominio de modelos curriculares cerrados, en los que este tipo de material tienen un notable peso en la elaboración del currículum (*Gimeno, 1988*).

Apoyándose en este material de lectura, se establecen auténticas secuencias instruccionales, que, en líneas generales, poseen el siguiente esquema (*Allington, 1980*):

—El profesor, apoyándose en las orientaciones de las guías didácticas, hace leer, habitualmente en voz alta, un texto o un fragmento de texto a sus alumnos.

—Si la lectura es en voz alta, que es la práctica habitual, corrige los errores que se producen durante ella, habitualmente mediante el procedimiento de señalar la forma correcta.

—Después de la lectura, plantea preguntas sobre el contenido del texto, la mayor parte de las cuales hacen referencia a cuestiones o detalles concretos.

—Generalmente, los alumnos trabajan después con el libro de fichas o, eventualmente, realizan tareas relacionadas con el texto previamente leído.

2.2. La enseñanza de la comprensión lectora

Del análisis de este tipo de trabajos parece desprenderse claramente la conclusión de que la enseñanza explícita de la comprensión lectora ocupa un lugar secundario en la práctica docente, dando preferencia a otras actividades, especialmente las de evaluación y aplicación (entendiendo estas últimas como la realización de una serie de ejercicios que no responden a un aprendizaje previo).

En uno de los primeros trabajos en que se realiza un análisis detallado de la instrucción lectora, *Durkin* (1978-79), que observa los procesos instruccionales desarrollados en 40 clases de tercero a sexto grado, encontró que las actividades de lec-

tura más frecuentes eran las de evaluación de la comprensión, así como las dirigidas a proporcionar información a los alumnos sobre la realización de ejercicios o fichas del libro de trabajo.

Además, esta autora observó que sólo una pequeña parte del tiempo dedicado a la instrucción lectora (en concreto, bastante menos del 1 % del tiempo registrado) podría entrar dentro de la categoría de trabajo de estrategias de comprensión.

De hecho, como pusieron de relieve *Peterson y Swing* (1983), el ritmo habitual de la instrucción facilita poco la incorporación de estrategias que permitan una adecuada reconstrucción del mensaje contenido en el texto. Es más rápido, p.e., copiar algunas frases o tachar otras que trabajar en la realización de un resumen coherente que integre información desde un nivel de frases clave, o responder a algunas cuestiones y dejar espacios en blanco para otras respuestas que volver atrás en el texto para recordar la información no suficientemente almacenada en la memoria o no comprendida. Aunque esto tiene que ver también con el tipo de estrategias de aprendizaje que se fomentan prioritariamente en las aulas (especialmente, los enfoques estratégico y superficial, frente al profundo).

El trabajo de *Hodges* (1980), al que ya hemos hecho referencia, que analiza los procesos instruccionales de la lectura desarrollados por 44 profesores de cuarto curso, pone de relieve que la actividad a la que dedican más tiempo es a la enseñanza de la comprensión literal, seguida del reconocimiento de las palabras y del desciframiento de su significado. Por el contrario, a actividades como las de comprensión inferencial o el trabajo de estrategias de estudio se les prestaba una atención bastante menor.

La tesis doctoral de *Solé* (1987a) incide en la línea de los trabajos anteriores. Los datos más importantes que aporta a este respecto son los que exponemos a continuación. Por un lado, los profesores dedicaban muy poco tiempo a instruir a los alumnos en estrategias que facilitarán su comprensión. Las actividades denominadas de comprensión se centran más bien en cuestiones de detalle, siendo prácticamente inexistentes las que posibilitan la construcción del significado global del texto. Por otro, una buena parte de los ejercicios propuestos dentro de este apartado de comprensión constituyen más bien una comprobación del grado de comprensión obtenido por los alumnos (comprensión de detalles del texto o comprensión de expresiones y palabras). Salvo algunas preguntas que necesitan de una elaboración personal, predominan las que requieren una respuesta literal y las del tipo «piensa y busca».

El análisis que *Durkin* (1981) realiza de las guías didácticas que acompañan a los manuales básicos de lectura pone de manifiesto que las orientaciones que proporcionan a los profesores coinciden bastante sustancialmente con los procesos instruccionales observados. En efecto, estas guías suelen recomendar las series de preguntas post-lectura y el trabajo independiente de los alumnos con fichas y libro de trabajo. La enseñanza de la comprensión es inexistente o se reduce a indicaciones del tipo «recuerda a los alumnos que la idea principal es la más importante del párrafo». Además, las actividades de aplicación tienden a sustituir a las de instrucción. Implícitamente, esto parece reflejar la concepción de que los alumnos aprenden a base de realizar ejercicios, ya que estas actividades no son aplicación de una instrucción previa.

El trabajo de *Beck, McKeown, McCarlin y Burker (1979)* sobre estas guías didácticas es todavía más crítico con respecto a su efectiva aportación a la enseñanza de la comprensión lectora. Señalan que:

a) Las sugerencias que proporcionan sobre la comprensión despistan a los lectores e inducen a error; orientan su atención a detalles y aspectos periféricos, secundarios para la comprensión global del texto leído.

b) Las preguntas realizadas tras la lectura carecen de sistematicidad, tomando más bien la forma de un interrogatorio realizado al azar, centrándose en detalles muy poco relacionados entre sí.

c) Incluso las ilustraciones que acompañan a los libros de lectura destacan aspectos periféricos.

3. LA INFLUENCIA DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESOR ACERCA DE LA LECTURA EN LA INSTRUCCION LECTORA

Estas teorías parecen estar presentes en todos los profesores, tal como destaca *Gove (1983, p. 261)*: «La investigación muestra que los maestros tienen teorías implícitas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y que, a menudo, actúan de manera que confirman estas creencias...».

Si bien estas teorías suelen ser imprecisas, incluso para la propia persona que las sustenta, y tienen un carácter privado, su influencia sobre la conducta docente es evidente, de tal forma que, como puso de manifiesto (*Olson (1981)*), los profesores tienden a acomodar su actuación docente a sus concepciones sobre la lectura. Ello no significa, sin embargo, que no haya variables que maticen o limiten esta influencia (p.e., el mismo currículum, la disponibilidad de tiempo, de recursos...).

El trabajo de *Durkin (1984)* aporta datos sobre la importancia de estas concepciones en la práctica docente. Esta autora somete a observación la instrucción lectora desarrollada por 16 profesores/as, buscando analizar el grado de coincidencia entre sus prácticas docentes y las recomendaciones de los manuales básicos de lectura utilizados. Encuentra que, en líneas generales, estos profesores hacían un uso constante de estos manuales como fuente para la valoración de preguntas, para la asignación a los alumnos de trabajos del libro, etc. Pero no siempre seguían estas sugerencias. En concreto, no las seguían en lo relativo al desarrollo del conocimiento antecedente sobre el tema o contenido del texto, ni en el análisis del vocabulario desconocido. Las razones que los profesores aducían para justificar esta actuación se reducían a dos: la falta de tiempo y la carencia de importancia que, a su juicio, tenían ambas actividades sugeridas.

Se ha constatado el hecho de que una buena parte del profesorado funciona con la concepción de que la lectura consiste en el desarrollo de una serie de habilidades y subhabilidades jerárquicamente ordenadas. Ello les lleva a desarrollar una aproximación orientada al desarrollo de estas habilidades («skills oriented approach») (*Car-nine y Silbert, 1978; Otto, 1977*). En consecuencia, ponen excesivo énfasis en la enseñanza de ciertas técnicas lectoras que permiten a los alumnos el aprendizaje de las habilidades que se consideran implicadas en la lectura, y en ellas emplean la mayor parte del tiempo dedicado a esta instrucción. En este enfoque se inscribe la concepción de que la comprensión resulta del desarrollo en determinadas habilidades (de-

codificadoras, de vocabulario...). Esto explicaría la consideración de que trabajar la comprensión de detalles del texto conduce a su comprensión global.

Además, esta conceptualización de la lectura coincide con el hecho de que la mayoría de los programas de lectura parten del supuesto de que ésta se puede representar por un conjunto de técnicas, cada una de las cuales puede dominarse mediante instrucción, práctica y repaso (*Heath, 1984*). Entre estas técnicas destacan las de decodificación, adquisición de vocabulario y comprensión.

En muchos profesores existe la concepción inadecuada de que la lectura consiste en «leer las palabras aisladas de modo que suenen correctamente». La lectura entendida como un proceso que permite interpretar el mundo queda fuera de este tipo de concepciones.

Como afirman *Cole y Griffin (1989)*, la observación en la escuela ha puesto de relieve que el alumno que no llega a la escuela con la idea de que leer implica interpretar el mundo (a través del mensaje contenido en el texto) tiene escasas posibilidades de que las enseñanzas escolares más tempranas consigan transmitirle esa idea. En general, la instrucción lectora parte de lo que considera prioritario en este aprendizaje: *introducir al alumno en las letras del alfabeto*. Esto contribuye a explicar la importancia que se concede en los primeros cursos a la enseñanza de las habilidades de desciframiento.

Estas posturas acerca de la instrucción lectora responderían, en opinión de *Solé (1987a)* que compartimos, al predominio dentro del profesorado de concepciones sobre la lectura que podríamos encuadrar, en sus aspectos generales, dentro del modelo explicativo denominado de procesamiento ascendente («bottom-up»).

El hecho de que el profesor se plantee, en muchas ocasiones, *confusos e inadecuados objetivos instruccionales*, en contra de los postulados del modelo interactivo de la lectura, que reclama, como afirma *Solé (1987b)*, la presencia de un maestro con unos objetivos claros, entre los cuales uno de los más importantes es ayudar al alumno a adquirir y mejorar sus estrategias de comprensión, es consecuencia también de, por un lado, la falta de una formación específica del profesorado en la enseñanza de la lectura. Por otro, a la dificultad que plantea la estructuración de la enseñanza de la comprensión.

Además, como afirma *Otto (1982)*, la discusión sobre la lectura se ha centrado básicamente en los métodos más eficaces de enseñanza. Ha sido, por tanto, un debate metodológico. Pero ello ha impedido un debate teórico en profundidad.

Como vemos, en esta caracterización de la lectura predomina la consideración de que es una técnica, en detrimento, p.e., de la relevancia que deberían tener en esta instrucción otros factores como los motivacionales (*París, Lipson y Wixson, 1983*).

No es de extrañar, pues, que se haya priorizado la concepción de la lectura como un trabajo, cuyo valor significativo es dudoso para el alumno en muchas ocasiones, frente a la lectura entendida como una actividad placentera (*Winograd y Johnston, 1987*). Se ha olvidado que enseñar a leer consiste también en capacitar al alumno para que sea capaz de disfrutar del placer de leer, lo que redundaría en beneficio de su motivación; en una palabra, se ha favorecido la lectura eferente en detrimento

de la lectura estética (*Rosenblat, 1978*). Ello a pesar de que la mayor parte de las investigaciones sobre lectura han destacado la importancia que los aspectos estéticos deben de tener en su instrucción.

En conclusión, se han relegado a segundo plano otros objetivos educativos de la instrucción lectora que ofrecerían una visión más exacta de lo que la lectura es para la investigación actual (*Winograd y Greenle, 1986*). La introducción de cambios profundos en estas concepciones será muy difícil mientras la mayor parte del profesorado siga asumiendo que su tarea fundamental es seguir estrictamente las lecciones, preguntas y actividades programadas (*Woodward, 1986*).

Sin embargo, también conviene profundizar en este elevado grado de seguimiento del material comercializado y de las indicaciones que proporciona, al que nos hemos referido anteriormente. Pensamos que, además de las citadas, existen otras razones que contribuyen a explicar este hecho.

En primer lugar, la enseñanza de la lectura, probablemente como ninguna otra, enfrenta al profesor a una situación de elevado nivel de complejidad. Como señala *Fraatz (1982)*, sitúa al profesor frente a dos retos: la denominada «paradoja de la oportunidad colectiva» y la «paradoja de la ambigüedad».

El primero de estos retos alude a la exigencia social de iniciar en este aprendizaje, facilitándoles idénticas posibilidades de éxito, a sujetos que parten de muy diversos niveles de competencia, procedencia social, expectativas hacia este aprendizaje, etc.

El segundo de los retos alude al hecho de que el conocimiento técnico que el profesor posee acerca de cómo el niño aprende a leer no es sólo incompleto, sino que, a menudo, es también contradictorio.

En segundo lugar, hay que decir también que sólo recientemente empezamos a conocer con rigor y profundidad cuáles son los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora y cuáles pueden ser las estrategias instruccionales más adecuadas para su enseñanza (*Rosenshine y Stevens, 1990*).

Obviamente, estos conocimientos recientes no han impregnado todavía la formación del profesorado, objetivo aún más difícil de alcanzar si, como ya hemos apuntado, tenemos en cuenta la carencia, dentro de su currículum formativo, de una preparación específica encaminada a desarrollar una adecuada concepción sobre la lectura y su problemática.

En tercer lugar, este aprendizaje es considerado de alto valor predictivo para el futuro aprendizaje escolar de los alumnos, lo que hace que se conceda especial importancia a los resultados conseguidos en él, tanto por parte de los padres, como por parte de los propios alumnos, ya que, siguiendo la distinción de *Nicholls (1983)*, se trata de una situación de aprendizaje que involucra fuertemente al ego del sujeto que aprende.

Finalmente, otro aspecto a considerar es la concepción habitual de la lectura como una actividad competitiva. Ello favorece la tendencia a evaluar el nivel de habilidad lectora de los alumnos y, sobre todo, a comparar a unos con otros, tratando de conocer cuáles necesitan ayuda, con la finalidad de agruparles (lo que, se supone, simplifica la tarea de enseñarles a leer).

Este sentido competitivo de la lectura es reforzado por el énfasis en la evaluación, que ocupa, como decíamos, un tiempo considerable del dedicado a la instruc-

ción lectora. Esta preponderancia de la evaluación contribuye al rechazo de algunos alumnos hacia las actividades de lectura. Incluso, como ha afirmado *Shannon* (1984, 1986), esta actitud de evaluación propicia el desgaste del rol del profesor durante la instrucción lectora.

Además, el énfasis en la competitividad favorece el miedo al fracaso (la ansiedad de evaluación), lo que, a su vez, tiende a asociarse con el desarrollo de enfoques superficiales del aprendizaje (*Entwistle, 1988*).

No es de extrañar, pues, que los lectores con problemas se preocupen más por evitar el fracaso y la vergüenza que por aprender a leer (evitando en lo posible las actividades de lectura), lo que les hace especialmente vulnerables a toda la gama de problemas de motivación y atribución, afectivos y cognitivos, que están implicados en el «fracaso pasivo» (*Johnston y Winograd, 1985*).

4. LOS AJUSTES INSTRUCCIONALES A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS

En general, puede afirmarse que la mayor parte de estos intentos de ajuste instruccional han resultado inadecuados e insatisfactorios. Entre otras razones, como consecuencia de no haberse apoyado en los conocimientos actuales sobre la lectura.

Básicamente, han girado en torno a dos tipos de actuaciones. Una de ellas, llevado a cabo dentro del aula ordinaria, ha recurrido a la realización de agrupamientos homogéneos de los alumnos en base a su nivel lector. El otro tipo de actuación se ha basado en el trabajo, realizado individualmente o en pequeño grupo, fuera del aula ordinaria, bajo la dirección de un especialista (profesor de educación especial, logopeda, psicólogo, psicopedagogo...), de determinadas habilidades y subhabilidades que se suponen implicadas en el aprendizaje lector, previamente evaluadas como deficitarias en estos lectores.

Con respecto al agrupamiento homogéneo, y a pesar de su intención de ajustar la instrucción a los diferentes niveles de aptitud o competencia, puede afirmarse, siguiendo a *Snow* (1987), que lo más probable es que terminen imponiendo un ritmo más lento de aprendizaje, así como metas menores. En consecuencia, suelen determinar una reducción de las oportunidades de aprendizaje. Además, en estos grupos suele emplearse una considerable cantidad de tiempo en la administración y la disciplina; la calidad de la enseñanza y de los materiales de instrucción es, con frecuencia, menor. Todo ello va en detrimento de la instrucción recibida por estos alumnos.

Los trabajos de *Anderson et al.* (1985), *Hiebert* (1983) y de *Zarakiya* (1985) han coincidido en resaltar los efectos negativos de este tipo de agrupamiento realizado en base al criterio del nivel de competencia lectora. Especialmente, por contraposición con los resultados obtenidos cuando se han utilizado los agrupamientos heterogéneos.

Hay que precisar que el recurso a este tipo de agrupamiento se ha extendido también a otras áreas de conocimiento (si bien es verdad que en la lectura se ha aplicado con mayor profusión), manifestando el intento del profesorado por dar respuesta a su preocupación por el aprendizaje de los alumnos que presentan dificultades, preocupación que, en opinión de *Crocker* (1986), es parte integrante del denominado pensamiento funcional del profesorado.

Además, la utilización de este tipo de agrupamiento ha conllevado la realización de actividades de lectura distintas de las de los lectores competentes, supuestamente más ajustadas a sus necesidades. Frecuentes han sido las dedicadas a trabajar las habilidades decodificadoras, que se consideran deficitarias en estos alumnos y primordiales en este aprendizaje de la lectura. Es decir, apoyándose, implícitamente al menos, en la concepción de que los déficits en estas habilidades son la clave explicativa de la aparición de los problemas lectores.

El segundo tipo de actuación al que nos hemos referido, además de coincidir en la inadecuación de la concepción sobre la lectura y sus dificultades en la que se apoya, requiere, para que se puedan conseguir los resultados positivos apetecidos, de una adecuada y estricta coordinación entre la labor del especialista y la del profesor del aula ordinaria, cosa que no suele ser habitual.

5. EL ANALISIS DE LOS PROCESOS INSTRUCCIONALES DE LA LECTURA: CONCLUSIONES FINALES

Como han clarificado diversas investigaciones, a algunas de las cuales ya nos hemos referido en páginas anteriores, parece evidente que el lector poco competente (con problemas), al contrario que el competente, tiene dificultades para extraer, de la instrucción lectora que recibe en el aula, indicios suficientes que le permitan desarrollar estrategias adecuadas para el aprendizaje lector (especialmente, comprensivas y metacomprendivas).

Precisan, en consecuencia, de una instrucción lectora que reúna una serie de características diferenciales: ha de ser más *explícita*, *detallada* y *estructurada*. Necesitan, por decirlo de otra manera, de una ayuda pedagógica cuantitativa y, especialmente, cualitativamente distinta, que tienda al logro de una enseñanza auténticamente individualizada. Una instrucción, en suma, que les permita superar las deficiencias estratégicas que presentan.

Sin embargo, el análisis de los procesos instruccionales desarrollados en las aulas parece ofrecernos, en general, la imagen de una instrucción que no responde, en absoluto, a esta necesidad señalada. No se ajusta a la problemática de estos lectores con dificultades.

Este hecho puede explicarse, además de por ciertas carencias organizativas, materiales y formativas (elevada ratio profesor/alumno, insuficiencia de profesorado de apoyo y especialista...), por un lado, a la concepción educativa de que la enseñanza ha de ser la misma para todos los alumnos; por otro lado, por la extendida creencia de que estos problemas lectores han de resolverse fuera del aula ordinaria y mediante la aplicación de técnicas específicas, a cargo de especialistas en esta temática.

Un intento habitual de ajuste instruccional encontrado en la literatura especializada recurre a los agrupamientos homogéneos, cuya inadecuación ya hemos puesto de relieve. Además, en general, las deficiencias estratégicas pretenden superarse mediante el trabajo de ciertas habilidades (viso-espaciales, decodificadoras, de reconocimiento de palabras, de vocabulario, etc.) que, se afirma, están en la base de los problemas lectores. En lugar de incidir en la realización de actividades que fomenten el desarrollo de estrategias, se reduce el tiempo dedicado a ello. Podríamos decir que la ayuda pedagógica que se presta a estos alumnos es insuficiente (aspecto cuantitativo) y, sobre todo, inadecuadamente diferente (aspecto cualitativo).

La revisión de los trabajos sobre la instrucción lectora permite afirmar que, en general, *la escuela no enseña explícitamente estrategias de comprensión lectora*, al menos en la medida y forma en que debiera, que posibilitarían una adecuada reconstrucción del significado de los textos. Dado que hay evidencia de que el conocimiento implícito discrimina a los lectores competentes de los poco competentes (*Meyer, Brand y Bluth, 1980; Whaley, 1981*), no parece atrevido extraer la conclusión de que este tipo de instrucción no favorece, sino al contrario, la superación de los problemas de comprensión lectora. De todas maneras, también hay que precisar que estas insuficiencias instruccionales dificultan que los lectores competentes desarrollen unas óptimas estrategias de estudio (la práctica docente nos revela que esta carencia es demasiado frecuente, incluso en estudiantes con rendimientos escolares aceptables).

Sin pretender una visión reduccionista del problema, creemos que en la producción de este tipo de procesos instruccionales tienen gran influencia las concepciones que el profesorado mantiene acerca de la lectura y su enseñanza, las cuales son tributarias, a su vez, en mayor o menor medida, de sus concepciones educativas en general. También la insuficiente e inadecuada formación que estos profesionales reciben sobre esta temática, que, además, como hemos señalado, encierra una notable complejidad y repercusión social, contribuye a ello.

Estas concepciones parecen reflejar el predominio del denominado modelo de procesamiento ascendente (ver *Alonso y Mateos, 1985*), que sustenta la consideración de que las habilidades decodificadoras son la clave de un adecuado aprendizaje lector, concediendo, en consecuencia, una escasa importancia a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Las actuaciones derivadas de estas concepciones interfieren más que ayudan un buen aprendizaje de la lectura (*Smith, 1990*).

Estas concepciones están ligadas a las que consideran la lectura como resultado de un conjunto de habilidades y subhabilidades que se trabajan a través de determinadas técnicas. No tiene arraigo una visión global de la lectura, que ponga el acento en la lectura propiamente dicha (selección de textos, trabajo sobre los textos...). Lógicamente, tampoco tiene arraigo la concepción de que la lectura es, fundamentalmente, construcción del significado del texto (*Wixson y Peters, 1984*).

La extensión a esta enseñanza de la concepción competitiva contribuye a generar en los lectores con problemas una notable sensación de falta de competencia y de fracaso, lo que favorece la falta de motivación hacia este aprendizaje, cuando no su rechazo. Ello dificulta la adquisición del comportamiento estratégico preciso para una adecuada lectura.

Además de su escasa e inadecuada formación inicial, el profesorado en ejercicio, salvo excepciones, tampoco es preparado para afrontar adecuadamente esta compleja tarea. Y la preparación que se les proporciona parte, en la mayoría de las ocasiones, de un doble supuesto: por un lado, se considera que la enseñanza de la lectura ha de centrarse prioritariamente en la adquisición de las habilidades decodificadoras y de reconocimiento de palabras (cuando no de una serie de habilidades consideradas prerequisites, sin que exista suficiente y aceptable apoyo científico para ello); por otro, que las estrategias de comprensión, además de surgir a partir de una fluida decodificación, se van desarrollando, sin necesidad de una enseñanza específica, a lo largo de la escolaridad, en las distintas materias escolares (ver *Sánchez, 1989*).

No deja de resultar curioso que, en cambio, cada vez se reclame con mayor insistencia la necesidad de que el estudiante adquiera un adecuado método de estudio, el cual va profundamente ligado a la previa adquisición de estas estrategias de comprensión lectora.

No es de extrañar que, ante esta falta de preparación específica y la fuerte influencia de este tipo de materiales en la elaboración del currículum, el profesorado tienda a apoyarse en el uso del material comercializado para la planificación y el desarrollo de la instrucción lectora. Algo a lo que también contribuye la falta de un debate teórico en profundidad sobre la lectura.

Además, la escasez de materiales de lectura acordes con una concepción actual y científica de la lectura hace todavía más difícil para el profesorado eludir la fuerte influencia de este tipo de material.

A la vista de los datos aportados por esta revisión, creemos que la afirmación que realizábamos en trabajos anteriores de que en la génesis de estos problemas lectores es preciso reconsiderar el papel que juega una inadecuada e insuficiente instrucción lectora adquiere suficiente base. Al igual que nuestra consideración de que un modelo de intervención psicoeducativa de estos problemas lectores precisa partir de un análisis exhaustivo de los procesos instruccionales de la lectura, para, a partir de los datos que este análisis proporcione, diseñar los cambios a introducir en estos procesos.

BIBLIOGRAFIA

- ALLINGTON, R. L. (1980): «Teacher interruption behaviors during primarygrade oral reading». *Journal of Educational Psychology*, 72, 371-377.
- ALONSO, J. y MATEOS, M. M. (1985): «Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación». *Infancia y Aprendizaje*, 31/32, 5-19.
- ANDERSON, R. C.; HIEBERT, E.; SCOTT, J. A., y WILKINSON, I. A. (1985): *Becoming a nation of readers*. Washington, DC. National Institute of Education.
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984): «Metacognitive skills and reading». En P. D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research*. N. York, Logman.
- BEREITER, C. y BIRD, M. (1985): «Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies». *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.
- BROPHY, J. (1983): «Classroom organization and management». *Elementary School Journal*, 83, 265-285.
- CABANACH, R. G.; PORTO, A.; GARCIA, E., y VALLE, A. (1988): «A intervención psicopedagógica nas dificultades de aprendizaxe». *Revista Galega de Psicopedagogía*, 1, 31-46.
- CABANACH, R. G.; GARCIA, E.; BAÑA, M., y VALLE, A. (1989): «Las dificultades de aprendizaje de la lectura. Intervención psicopedagógica». En C. ROSALES, R. G. CABANACH y C. SANCHEZ *Perspectivas sobre evaluación educativa*. Santiago, Tórculo.
- CALFEE, R. (1980): «Independent processes analyses of aptitude-treatment interactions» En R. E. SNOW, P. A. FEDERICO y W. E. MONTAGUE (Eds.) *Aptitude, learning and instruction*. Hillsdale, N. J.: L. E. A.
- CALFEE, R. (1983): «Review of 'Dyslexia: Theory and Research'». *Applied Psycholinguistics*, 4, 69-79.
- CALFEE, R. (1989): «Literidad del ordenador y literidad del libro: paralelismos y contrastes». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 59-67.
- CARNINE, D. y SILBERT, J. (1978): *Direct instruction reading*. Columbus, Merrill.
- COLE, M. y GRIFFIN, P. (1989): «Una aproximación socio-histórica a la re-mediación lectora». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3/4, 89-100.
- CROCKER, R. D. (1986): «Los paradigmas funcionales de los profesores». *Investigación e Innovación Educativa*, 1, 53-64.

- CHOU HARE, V. y PULLIAM, C. A. (1980): «Teacher questioning: a verification and an extension». *Journal of Reading Behavior*, 12, 69-72.
- DOYLE, W. (1986): «Classroom organization and management». En M. C. WITTRICK (Ed.). *Handbook of research on teaching*. N. York, McMillan (3.ª edición).
- DURKIN, D. (1978-79): «What classroom observations reveal about reading comprehension instruction». *Reading Research Quarterly*, 14 (4), 481-533.
- DURKIN, D. (1981): «Reading comprehension instruction in five basal readers». *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544.
- DURKIN, D. (1984): «Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend?». *Reading Teacher*, 37, 734-744.
- ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós y M. E. C.
- FERRARA, R.; BROWN, A. L., y CAMPIONE, J. C. (1983): *Childrens learning and transfer of inductive reasoning rules: a study of proximal development*. University of Illinois.
- FRAATZ, J. M. (1982): *The politics of opportunity: decision making in public schools*. Yale University, New Haven, CT.
- GARCIA-MADRUGA, J. A.; LUQUE, J., y MARTIN, J. (1989): «Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto». *Infancia y Aprendizaje*, 48, 25-44.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GOVE, M. K. (1983): «Clarifying teacher' beliefs about reading». *The Reading Teacher*, 3, 37, 261-268.
- HANSEN, J., y PEARSON, P. D. (1983): «An instructional study: improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers». *Journal of Educational Psychology*, vol. 75, núm. 6, 821-829.
- HEATH, S. B. (1984): «Oral and literate traditions». *International Social Sciences Journal*, 99, 41-57.
- HIEBERT, E. (1983): «An examination of ability grouping for reading instruction». *Reading Research Quarterly*, 18, 231-255.
- HODGES, C. (1980): «Reading comprehension instruction in the fourthgrade: three data-gathering methods». En M. L. KAMIL y A. J. MOE (Eds.). *Perspective on reading research and instruction*. Washington: National Reading Conference.
- JOHNSTON, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- JOHNSTON, P. H., y WINOGRAD, P. (1985): «Passive failure in reading». *Journal of Reading Behavior*, 17, 289-301.
- MANGA, D., y RAMOS, F. (1986): «La aproximación neuropsicológica a la dislexia evolutiva. II. Lateralización hemisférica y aplicaciones educativas». *Infancia y Aprendizaje*, 34, 57-75.
- MERCER, C. D.; HUGHES, Ch., y MERCER, A. R. (1985): «Learning disabilities definitions used by State Education Departments». *Learning Disabilities Quarterly*, vol. 8, winter, 45-55.
- MEYER, B. J. F.; BRANDT, D. M., y BLUTH, G. J. (1980): «Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students». *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- MYERS, M., y PARIS, S. G. (1978): «Children's metacognitive knowledge about reading». *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- NICHOLLS, J. (1983): «Conceptions of ability and achievement: a theory and its implications for education». En S. G. PARIS, G. OLSON y H. STEVENSON (Eds.) *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: L. E. A.
- OLSON, J. K. (1981): «Teacher influence in the classroom». *Instructional Science*, 10, 259-275.
- OTTO, J. (1982): «The new debate». *The Reading Teacher*, 1, 36, 14-18.
- OTTO, W. (1977): *Wisconsin design for reading skill development*. Minneapolis: National Computer Systems.
- PALMER, W. S. (1982): «An observational study in secondary english classrooms». *National Reading Conference*. Clearwater, Florida.
- PARIS, S. G., y LINDAUER, B. K. (1976): «The role of inference in childrens's comprehension and memory». *Cognitive Psychology*, 8, 217-227.
- PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y., y WIXSON, K. K. (1983): «Becoming a strategy reader». *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- PEARSON, P. D. y GALLAGHER, M. C. (1983): «The instruction of reading comprehension». *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- PETERSON, P. L. y SWING, S. R. (1983): «Problems in classroom implementation of cognitive strategy instruction». En M. PRESSLEY y J. R. LEVIN (Eds.). *Cognitive strategy research: educational applications*. N. York, Springer-Verlag.

- ROSENBLATT, L. M. (1978): *The reader, the text, the poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- SHANNON, P. (1983): «The use of commercial reading materials in American Elementary Schools». *Reading Research Quarterly*, 19, 68-85.
- SHANNON, P. (1984): «Mastery learning in reading and the control of teachers and students». *Language Arts*, 61, 484-493.
- SHANNON, P. (1986): «Teacher's and administrator's thoughts on changes in reading instruction within a merit pay program based on test scores». *Reading Research Quarterly*, 21, 20-35.
- SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- SNOW, R. (1987): «Diferencias individuales en el aprendizaje: perspectivas sobre la interacción persona-situación en el marco de la educación adaptativa». En A. ALVAREZ (Comp.) *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Aprendizaje Visor y M. E. C.
- SNOW, R. y LOHMAN, D. F. (1984): «Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction». *Journal of Educational Psychology*, 76, 347-376.
- SOLE, I. (1987a) *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- SOLE, I. (1987b) «La enseñanza de la comprensión lectora: un enfoque interactivo». En A. ALVAREZ (Comp.).
- STANOVICH, K. (1986): «Cognitive processes and the reading problems of learning-disabled children: evaluating the assumption of specificity». En J. K. TORGESEN y B. Y. L. WONG: *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. Orlando: Academic Press.
- TORGESEN, J. K. (1980): «Conceptual and educational implications of the use of efficient task strategies by learning-disabled children». *Journal of Learning Disabilities*, 13, 364-371.
- WHALEY, J. F. (1981): «Readers expectations of story structures». *Reading Research Quarterly*, 17, 90-114.
- WINOGRAD, P. y GREENLEE, M. (1986): «Students need a balanced reading program». *Educational Leadership*, vol. 43 (febrero), 16-21.
- WIXSON, K. K. y PETERS, Ch. (1984): «Reading redefined: a Michigan Reading Association Position Paper». *The Michigan Reading Journal*, vol. 17, 4-7.
- WOODWARD, A. (1986): «Over-programmed materials: taking the teacher out of teaching». *American Educator*, vol. 10, núm. 1, 26-31.
- ZARAKIYA, S. B. (1985): «To boost kids reading skills, pack away the workbooks and bring on the books». *The American School Board Journal*, agosto, 17-20.