

Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje

Isabel Solé

Catedrática jubilada de psicología de l'educació. Universitat de Barcelona

Resumen

Tras una breve referencia a la lectura para aprender, el artículo se centra en el análisis de los diversos tipos de preguntas que es posible plantear a propósito de un texto que se propone con la finalidad de aprender (preguntas de acceso a la información, de interpretación y preguntas críticas o valorativas), así como en los diversos momentos del proceso de lectura en que pueden ser formuladas. Se describe el efecto potencial, tanto del tipo de pregunta como de su ubicación, en el aprendizaje de los estudiantes, y se anima a fomentar la reflexión del profesorado sobre esta estrategia, que ya forma parte de su práctica, con el fin de optimizarla.

Palabras clave: Lectura; aprendizaje profundo; preguntas de acceso a la información; preguntas interpretativas; preguntas críticas.

Abstract

After a brief reference to reading to learn, the article focuses on the analysis of the various types of questions that can be posed about a text that is proposed for the purpose of learning (questions of access to information, interpretation, and critical and evaluative questions), as well as in the different moments of the reading process in which they can be formulated. It describes the potential effect, both of the type of question and its location, on student learning, and encourages teachers to reflect on this strategy, which is part of their practice, in order to optimize it.

Key Words: Reading; deep learning; access to information questions; interpretative questions; evaluative or critical questions.

La lectura no es sólo un medio de acceder al conocimiento; es también un poderoso instrumento epistémico, que permite aprender y pensar (Kozulin, 2000; Norris y Phillips, 2009; Solé, 2007). Pero leer no conduce necesariamente al aprendizaje profundo y crítico, a pensar o a generar conocimiento; ese potencial solo se concreta cuando el lector participa en situaciones que le exigen ir más allá del texto dado y adentrarse en su análisis, interpretación, contraste y crítica. En estas situaciones, el carácter interactivo y recursivo de la lectura se pone de manifiesto: comprender en

profundidad y aprender exigen que el lector aporte sus expectativas, motivos y conocimientos previos a una información nueva, quizá densa y compleja, y que incluso en ocasiones puede contradecir sus creencias implícitas (como ocurre con frecuencia con determinados conceptos científicos; ver Pozo, 2016). Leer para aprender matemáticas, historia, física o biología, no se resuelve de una vez; hay que leer y releer, aproximarse en distintos pasos a los contenidos para conseguir una interpretación más completa y quizá más crítica. En esta interacción más o menos reiterada con el texto, el estudiante puede encontrar argumentos o evidencias para sostener o para refutar su propia interpretación, para modificarla de forma que sea consistente y plausible (Norris y Phillips, 2009). Es esta lectura la que hace posible la transformación del conocimiento, y no sólo la acumulación de información. En la medida en que no pocas situaciones de asesoramiento psicopedagógico están vinculadas al fomento del aprendizaje de los estudiantes, puede resultar interesante para los asesores la reflexión que se expone en este artículo, en el que se aborda esta cuestión desde una perspectiva parcial, pero muy vinculada a la práctica de los profesores - especialmente, pero no solo, de Educación Secundaria (ES).

Aprender contenidos disciplinares

Los resultados de investigación indican que incluso los estudiantes que muestran buenas habilidades de lectura durante los primeros años de su escolaridad obligatoria no están necesariamente capacitados para aprender a partir de la lectura de textos expositivos, del libro de texto o de textos disciplinares. En un interesante estudio, Shanahan y Shanahan (2008) proponen la figura de una pirámide para ejemplificar el desarrollo de una completa alfabetización (literacy). En la base de la pirámide, sitúan las Habilidades básicas que incluyen, entre otras las siguientes: descodificación, conocimiento de aspectos convencionales, reconocimiento de palabras habituales, realización de expectativas acerca de lo que se puede esperar en textos narrativos o textos expositivos simples. Las Habilidades de tipo intermedio, ubicadas en el segundo escalón, permiten a los lectores mantener la atención en textos más largos; supervisar su propia comprensión y controlarla (por ejemplo, releendo, si perciben que no comprenden); manejarse con estructuras textuales más complejas (causa/efecto, tramas paralelas, problema solución....) así como identificar la intención del autor y a considerar sus implicaciones en el texto que ha construido –lo que permite una cierta lectura crítica.

Shanahan y Shanahan (2008) señalan que las habilidades básicas son muy generalizables y están implicadas en la mayoría de tareas de lectura que emprendemos. Las habilidades de tipo intermedio ya no son tan universalmente aplicables, pero tampoco están vinculadas a un ámbito disciplinar concreto. Serían asimilables, desde nuestro punto de vista, a las estrategias de lectura que permiten comprender y aprender de forma explícita (Solé, 1992). Los autores indican que si bien la mayoría de los estudiantes aprenden a manejar estas estrategias durante la enseñanza obligatoria, es frecuente que algunos continúen experimentando dificultades, porque no las dominan.

En el vértice de la pirámide, con menor poder de generalización porque son más especializadas, se encuentran las estrategias propias de la alfabetización académica o disciplinar (Disciplinar Literacy). Son difíciles de aprender, porque no tienen un correlato en la comunicación habitual, y porque los textos en los que hay que usarlas son, a su vez, complejos: abstractos, a veces ambiguos, de elevada densidad informativa... Ambas razones ayudan a explicar que muchos estudiantes tengan dificultades cuando enfrentan textos propios de determinadas disciplinas –por ejemplo, determinadas fuentes primarias durante la ES; o en la universidad-, aún cuando puedan manejarse adecuadamente en otras.

A pesar de que las diversas disciplinas comparten algunos aspectos en el uso del lenguaje, cada una de ellas implica prácticas específicas, que establecen diferencias en la forma de acceder, crear, difundir y evaluar el conocimiento (Carlino, 2013). Así, por ejemplo, los expertos en matemáticas (Shanahan y Shanahan, 2008) insisten en la necesidad de proceder a la lectura detallada y a la relectura de sus textos, y aducen para ello que cada palabra requiere ser entendida en el contexto específico en que aparece, al servicio del significado particular de un escrito. A su vez, los historiadores enfatizan tareas como la identificación del autor y de la fuente del texto, pues saben que están ante una interpretación de los hechos -cuya fiabilidad frente a otras posibles debe ser juzgada en base a su credibilidad-, y no ante una verdad absoluta.

La lectura no es, pues, una técnica que se aprende en una etapa o en un ciclo concreto de la escolaridad y luego se aplica sin más a situaciones distintas. Es una competencia que se reconstruye y se hace más compleja a medida que se utiliza para resolver nuevos retos, nuevos textos en distintos soportes, para diversas intenciones y en el contexto de tareas de complejidad creciente. Piénsese, por ejemplo, en tareas de lectura que implican más de una fuente documental, de carácter expositivo[1]; en aquellas en las que el texto analógico es sustituido por el texto digital o el hipertexto; y, aún, en las que combinan estas y otras variables[2]. Se trata de tareas que enfrentan los adolescentes, tanto en sus incursiones por la red como para satisfacer demandas

académicas relacionadas con el aprendizaje de contenidos curriculares, y para las que raramente han recibido formación específica.

En este sentido, la figura de la pirámide resulta útil no solo para ilustrar la especialización creciente de las estrategias de lectura, sino también el decremento de ayuda y enseñanza que se proporciona a los estudiantes en el ámbito de la lectura a medida que progresan en el sistema educativo. Y eso ocurre aún cuando sabemos que a lo largo de la ES queda un amplio margen de mejora para la lectura, tanto para el aprendizaje y consolidación de la lectura estratégica (las habilidades de tipo intermedio) como para iniciarse con algunas de las formas de leer propias de distintas disciplinas. Según los resultados del último informe PISA publicado (OCDE, 2015) -a partir de datos de lectura sobre textos no disciplinares de estudiantes de 15/16 años - cerca del 20% de los participantes de la muestra total de la OCDE (así como la correspondiente a la UE) no pudo acreditar el dominio de las competencias lectoras básicas. Otro 23% mostró competencias bastante limitadas, que permiten resolver tareas simples de lectura en textos no demasiado complejos. Sólo alrededor del 6,5% de los participantes se situó en los niveles más altos, que capacitan para una lectura más compleja.

La enseñanza de un área (y por supuesto, de una disciplina), es inseparable de la formación en las estrategias que permiten acceder a los conceptos, hechos y principios que la configuran (y elaborarlos). No es que se tenga que enseñar a leer y a escribir porque los estudiantes no “vienen aprendidos”; es que hay que enseñarles cosas que no saben, porque antes no tuvieron que hacerlas: cómo se lee una fuente primaria y otra secundaria, cómo les puede ayudar fijarse en indicadores propios de la estructura expositiva para avanzar en la comprensión, cómo hay que leer en historia y cómo en química, como leer textos con opiniones complementarias y cómo hacerlo cuando éstas son contrapuestas... Para salvar la distancia entre leer y aprender, los estudiantes necesitan aprender a interrogar los textos con sus conocimientos, y viceversa, tienen que acostumbrarse a que sus creencias y conocimientos sean cuestionados por los que reflejan los textos. Necesitan aprender a establecer relaciones entre ideas no explícitamente vinculadas, diseminadas a lo largo del/los texto/s; a entender el significado de los conectores; a diferenciar entre hechos y opiniones; a integrar explicaciones alejadas y argumentos dispares. Tareas muy habituales y necesarias en el aprendizaje de contenidos a partir de la lectura, como seleccionar ideas, comparar según determinados criterios, ordenar, buscar semejanzas y diferencias, relacionar causas y efectos, establecer una secuencia,... son construcciones del lector (es decir, no están en el texto) y no se deducen de habilidades previas. Su dominio, por lo tanto, no se puede asegurar sin enseñanza.

Cuando ésta es insuficiente, o inadecuada, no resulta difícil entrar en una especie de bucle del que cuesta salir. Si no se alcanza a resolver las tareas que requieren interpretar, inferir, relacionar –más complejas-, entonces, casi sin percibirlo, se sustituyen por otras de tipo más reproductivo, cuyo éxito se asegura con la capacidad de acceder a la información literal. De este modo, se favorece una aproximación superficial a los textos, que no necesitan ser releídos, diseccionados, relacionados... y se pierde la posibilidad de incorporar de forma significativa nuevo conocimiento. Así que cuando éste sea necesario para abordar un nuevo texto, su ausencia aboca de nuevo a una aproximación superficial.

Frente a la posición comúnmente aceptada según la cual en ES la lectura posee básicamente un carácter instrumental al servicio de la adquisición de información en las diversas áreas curriculares, conviene considerar que las áreas curriculares, los proyectos disciplinares e interdisciplinares constituyen magníficos contextos para enseñar y aprender las complejas formas de leer que necesita el ciudadano de nuestro siglo (Solé, 2014, p.89): una lectura que le permita orientarse en el flujo incesante de información no siempre fiable; que le capacite para disfrutar, acceder al conocimiento de otros y transformar el propio; que proporcione elementos para valorar los textos desde una perspectiva crítica y argumentada.

Incrementando competencia en una tarea concreta: formulación y respuesta de preguntas^[3]

Todas las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la comprensión lectora, así como aquellas que indagan sobre las estrategias que se utilizan en situaciones didácticas diversas, indican que los profesores usan de manera cotidiana y natural la interrogación. Normalmente, se formulan preguntas *después*, un vez que los estudiantes han acabado de leer el texto, ya sea para comprobar lo que han entendido (finalidad básicamente evaluativa), ya sea para ayudarlos a recapitular lo que han leído, así como para guiar su atención hacia determinados aspectos (finalidad formativa). También los libros de texto proponen preguntas para después de la lectura, con la finalidad de ayudar a los estudiantes a fijar determinadas informaciones. Es asimismo frecuente formular preguntas *antes* de la lectura, fundamentalmente para ayudar a los alumnos a pensar en lo que ya saben acerca del tema de que trata el texto, para que puedan hacer predicciones sobre lo que leerán teniendo en cuenta su estructura...etc. Esta misma

práctica se refleja también en algunas propuestas editoriales que incluyen preguntas “de conocimiento previo”, para antes de leer.

Podemos pues afirmar que estamos ante una práctica común, bien conocida y valorada por el profesorado. Por esta razón, además de por su valor intrínseco en el procesamiento de la información escrita, vale la pena reflexionar acerca de la formulación de preguntas, una estrategia que bien utilizada por los profesores puede ayudar a los estudiantes a aprender a partir de los textos y a progresar en la lectura crítica. En lo que sigue, estructuraré esta reflexión en torno a dos ejes: los diversos tipos de preguntas y los distintos momentos en que pueden ubicarse.

Tipos de pregunta y procesamiento de la información.

Hay varias maneras de clasificar las preguntas, y no siempre son coincidentes (ver, por ejemplo, Barasaba, Yovanoff, Alonzo y Tindall, 2013; Goldman y Duran, 1998; Sánchez y otros, 2010; Raphael y Au, 2005; Rouet, 2006). Aún así, el análisis de las diversas aportaciones permite establecer que en su mayoría los autores consideran: a) un nivel o tipo de pregunta normalmente llamado literal, dirigido a identificar datos o a localizar información explícita en fragmentos del texto (suele suponer una relación literal o cuasi literal, de paráfrasis, entre pregunta y respuesta, y se asocia a la comprensión más bien superficial); b) un tipo de pregunta inferencial que requiere integrar la información y elaborar una interpretación del texto (identificar información importante, inferir, comparar, establecer causas y efectos..., asociada a la comprensión profunda); y c) preguntas que conducen a valorar la información y/o a reflexionar críticamente sobre el texto. Los tres tipos de preguntas son importantes en la comprensión de un texto, en su uso para el aprendizaje y para incrementar el conocimiento. Pero también difieren en relevantes aspectos a los que conviene prestar atención.

Acceso a la información.

Las respuestas a las preguntas de acceso a la información se encuentran en el texto, muy a menudo –pero no siempre- en ideas aisladas, en un único fragmento. En muchos casos se pueden responder sin haber comprendido el texto en toda su amplitud, porque no hace falta, dado que casi siempre implican reconocimiento de informaciones concretas. Por eso se vinculan a la comprensión superficial o de detalle del texto, lo que no quiere decir que deban evitarse o que no tengan un papel en numerosas situaciones de enseñanza, en las que justamente se pretende dirigir la atención de los estudiantes hacia determinadas informaciones. Cuando la formulación de estas preguntas ayuda a los

lectores a fijarse en aspectos centrales del texto –o en los objetivos que perseguimos con la lectura- constituyen una ayuda a la comprensión. Ahora bien, cuando estas preguntas focalizan alternativamente aspectos centrales y secundarios, o bien cuando se dirigen más bien a hechos aislados y detalles del texto, pueden llegar a distraer al lector de la tarea más compleja y rentable de hacerse una representación cuidadosa del contenido global del texto.

Interpretación.

Para responder a preguntas de interpretación, el lector necesita basarse en el contenido (parcial o global) del texto, así como en el conocimiento previo que posee en relación al tema que trata y a su estructura; esto es lo que le permite, por ejemplo, inferir el significado de determinadas palabras o las relaciones que se establecen entre informaciones diseminadas a lo largo del escrito. Interpretar requiere detectar fragmentos pertinentes en el texto, conectarlos mediante la relación adecuada, distinguir, en definitiva, la información relevante de la irrelevante. Por lo tanto, la respuesta a preguntas de interpretación no se encuentra totalmente en el texto, sino que es en buena parte una *construcción del lector*. Por esta razón, los estudiantes que están acostumbrados a responder preguntas de acceso a la información, especialmente si son literales, suelen considerar que la respuesta a una pregunta interpretativa “no está en el texto”... y la verdad es que no les falta razón, pues no está “tal cual” en el texto.

Las preguntas de interpretación se pueden formular sobre el texto en su conjunto o bien sobre núcleos de contenido relevante, ya sea para el objetivo que persigue la lectura, ya sea desde la perspectiva del propio texto. Ambas dimensiones de relevancia pueden coincidir, pero no siempre tienen que hacerlo necesariamente. Las preguntas de interpretación son importantes para el aprendizaje porque permiten (quizá sería más adecuado decir que obligan a) “hacer cosas” con el texto (identificar lo importante; establecer causas y consecuencias; comparar, buscando semejanzas y diferencias...) atendiendo a su estructura retórica y semántica. En muchos casos, además, este tipo de preguntas exige utilizar la información para resolver nuevos problemas e ir más allá del texto. Por sus características, pueden conducir a los estudiantes a una comprensión profunda de la información que leen, necesaria cuando se les proporciona textos con el fin de que puedan aprender.

En la literatura científica se considera este tipo de preguntas como de complejidad intermedia (cuando persiguen la comprensión del texto: tema, ideas principales) o elevada (cuando se pretende que se pueda utilizar y aplicar la información del texto para comparar, identificar causas y efectos, razones y evidencias...). Por comparación, las

preguntas de acceso a la información, que se basan en el reconocimiento y el recuerdo, se consideran preguntas más simples, vinculadas a la comprensión superficial de la información (lo cual no significa, como ya se dijo, que no jueguen un papel en el aprendizaje). En ambos casos, la dificultad siempre está relacionada con el conocimiento previo del lector y el sentido que atribuye a la lectura, por lo que hay que entender que cada estudiante se enfrenta a su propio reto cuando trata de responder las preguntas que se le formulan. Volvemos más adelante sobre la dificultad de las preguntas.

Reflexión y valoración.

Las preguntas de reflexión (o preguntas de lectura crítica/análisis crítico; también llamadas *evaluative questions* en la literatura anglosajona) sitúan al lector ante la tarea de analizar la información y de emitir un juicio valorativo acerca de la misma. En este caso, se trata no solo de comprender, sino también de valorar razonablemente la información, haciendo uso de conocimientos que no aparecen en el texto y que pertenecen por lo tanto a la experiencia y repertorio del lector. Como en las preguntas interpretativas, el lector necesita relacionar la información textual con sus conocimientos y experiencia; en las valorativas, además, necesita comprender lo que dice y lo que pretende decir un texto, entender que está escrito desde un determinado punto de vista, y que por lo tanto el autor puede enfatizar algunas ideas y prestar menor atención a otras. Responder a este tipo de preguntas requiere conocimiento general y específico, así como capacidad de razonamiento abstracto.

Reflexionar sobre un texto y valorarlo obliga a distanciarse, a contemplarlo de forma objetiva y a evaluar su calidad y relevancia. Por lo general, la lectura crítica se entiende como una forma sofisticada de lectura, pues exige que el lector se represente los textos -y su propia tarea- de forma bastante alejada a la representación que se fomenta mediante la lectura reproductiva, en la que el lector considera que su tarea consiste estrictamente en “decir lo que dicen los textos”. La lectura crítica no persigue reproducir el texto, sino interpretarlo, evaluarlo y analizarlo, teniendo en cuenta lo explícito y lo implícito, lo que dice y lo que oculta. El lector crítico sabe que existen diversos significados para un texto, pero también sabe que no todas las interpretaciones son válidas, pues el texto impone sus restricciones; también sabe que “comprender” y “estar de acuerdo” son dos cosas diferentes (ver Cassany, 2011; Norris y Phillips, 2009).

Leer críticamente requiere competencias complejas, cuya adquisición exige práctica frecuente, en la que se expliciten los criterios que subyacen a la lectura crítica,

y en los que las diversas interpretaciones se sometan a su vez a debate y discusión. No todos los textos son igualmente adecuados para este tipo de lectura y para responder preguntas que la exijan; con frecuencia, los lectores con menor experiencia suelen confundir el comentario crítico con la opinión exenta de argumentos. Esta dificultad explica que, a pesar de que a lo largo de la ES algunas de estas competencias pueden ser aprendidas, muchos estudiantes, incluso en la Universidad resuelvan inadecuadamente tareas de lectura crítica.

La dificultad de las preguntas.

Es difícil pronunciarse en términos absolutos acerca de la dificultad de un tipo de preguntas frente a otros. Puede ser que una pregunta de acceso a la información en un texto informativamente denso y complejo sea más difícil de responder para determinado lector que una pregunta interpretativa sobre un texto de contenido familiar. En relación a estas preguntas, el tipo de interpretación que se requiere es un elemento a tener en cuenta, puesto que comparar es más sencillo que encontrar una diferencia o que establecer relaciones de causa/efecto. Tanto para las preguntas interpretativas como para las literales hay una serie de factores que contribuyen a hacer más o menos compleja la respuesta: la cantidad de datos a tener en cuenta; el nivel e importancia de la información de carácter similar en el texto; la familiaridad con su contenido; y sus características específicas -longitud, complejidad, abstracción, densidad informativa...

Pero por lo general, las investigaciones en este campo encuentran que las preguntas literales son menos difíciles de responder que las interpretativas, y éstas menos que las valorativas. Podemos aceptar que, más allá del caso particular, acceder a una información, responder de forma literal a una pregunta, es más sencillo que inferir y relacionar ideas, procesos implicados en las preguntas interpretativas. Y podemos aceptar también que responder acerca de aspectos concretos del texto es más fácil que elaborar una comprensión global de su significado. Si además hay que emitir un juicio argumentado acerca del mismo (pregunta valorativa), la complejidad aumenta.

Pero sin duda, las preguntas más difíciles para los estudiantes son aquellas que tienen que responder sin que se les enseñe cómo hacerlo. No se puede esperar que los alumnos sepan relacionar informaciones, contrastar argumentos, o refutar una idea si no se les muestra cómo deben llevar a cabo estos procesos. En nuestros estudios hemos podido constatar este tipo de dificultades, así como otras que con frecuencia se consideran resueltas. Por ejemplo, es habitual que los estudiantes presten poca atención a la comprensión de la pregunta que se les formula, que con frecuencia es simplificada o “traducida”, de hecho mal interpretada. También es habitual la tendencia a responder a

las preguntas sin haber leído el texto en su conjunto –lo cual, salvo para objetivos muy concretos, casi siempre es necesario-. Si esta forma de proceder es la usual, no es extraño que las preguntas que exigen comprensión profunda resulten inaccesibles para muchos alumnos, pues su resolución no se deduce únicamente de un fragmento del texto y ni siquiera del texto en su conjunto, sino que exigen unas estrategias que requieren aprendizaje explícito. Además, en otro orden de cosas, con mucha frecuencia las respuestas escritas de los estudiantes, incluso las que son correctas, parecen más propias del lenguaje oral que del escrito, por su concisión, carácter directo y con frecuencia, escasa elaboración. El hecho de tener que escribir una respuesta más elaborada y fundamentada tiene repercusión en el aprendizaje y en su retención.

Los datos de investigación muestran que se puede insistir mucho más en la enseñanza y diversificar los interrogantes que formulamos. Sabemos que, tanto en las propuestas editoriales como en el análisis de las preguntas que formulan los profesores, predominan de forma apabullante las preguntas de acceso a la información literal[4], por lo que un paso seguro hacia la mejora de la práctica consiste en combinar el tipo de preguntas que se formulan, asegurando la presencia de las que requieren comprensión profunda del texto para ser respondidas.

Las preguntas en diferentes momentos de la lectura.

Dejando de lado las preguntas para ayudar a los alumnos a revisar los conocimientos que tienen y que pueden contribuir a la comprensión del texto, la mayoría de profesores, como se dijo anteriormente, utilizan las preguntas *después de la lectura*, muy a menudo para ayudarles a recapitular y para comprobar lo que han entendido del texto.

Sin embargo, numerosas investigaciones y propuestas educativas insisten en el valor de los interrogantes previos al acto de leer; cuestiones que, planteadas a los alumnos en relación a un texto (o textos), permiten a los profesores orientar el procesamiento de la información que los estudiantes necesitan llevar a cabo para lograr su comprensión. Las preguntas, en este momento previo, funcionan como una guía, adoptan el rol de objetivo que hay que lograr mediante la lectura. Así, ayudan al lector a establecer prioridades, a discernir lo que es importante de lo que no lo es, e incluso a valorar el grado en que han conseguido alcanzar la finalidad propuesta, facilitando la supervisión metacognitiva, que tiene lugar tanto mientras leemos cuanto al finalizar la lectura.

La importancia de leer con una finalidad ha sido reconocida por todos los especialistas que trabajan en comprensión lectora. Pero si la lectura se hace no sólo para comprender, sino para fomentar y apoyar el aprendizaje, entonces es imprescindible que

los estudiantes tengan una finalidad, una pregunta (o varias) que les ayude en la exploración de los textos que leen. Si lo pensamos un momento, veremos que en todas las unidades didácticas, los estudiantes tienen que tratar con una considerable cantidad de textos, con frecuencia rebosantes de “información importante”. Identificar las finalidades que se pretende lograr de manera prioritaria ayuda a todos, alumnado y profesores, a optimizar el procesamiento de esta información y, en el mejor de los casos, a transformarla en verdadero conocimiento. Saber con precisión lo que busca con la lectura proporciona criterios claros al lector para evaluar si se va acercando a la meta deseada. Dicho de otra manera, puede autorregular su lectura, tiene un referente para identificar lo que es importante y lo que no lo es, lo que comprende adecuadamente y lo que da problemas, así como si es necesario que haga algo para resolverlos. Está inmerso en una lectura inteligente, estratégica.

¿Por qué estratégica? Porque el lector sabe qué persigue, y este conocimiento le da pistas para pensar en la mejor manera de llegar a ello (por ejemplo, si tiene que leer todo el texto, de arriba abajo; o si tiene que ir a un apartado determinado. Si le basta con una lectura o debe releer, si necesita o no tomar notas, subrayar...). Y porqué también tiene un referente claro para saber si alcanza el objetivo marcado, lo que le permite, si le hace falta, modificar sus estrategias y así lograr su finalidad. Al contrario, cuando se lee sin finalidad, los lectores, sobre todo si los textos son largos y/o densos, como los de los libros de texto, no saben muy bien cómo distribuir su atención, deslizan la mirada por la página y muchas veces, cuando han acabado su lectura, no parece que puedan valorar si han entendido o no (o qué han entendido y qué no). Es una lectura rutinaria, que no está orientada y en la que el lector puede encontrarse perdido entre detalles que le desvían de la construcción del significado global.

Ayudar a los profesores interesados a revisar su práctica en la formulación de preguntas –qué preguntas plantean, y en qué momento del proceso de lectura lo hacen– puede revertir en una mejora de las condiciones en las que con frecuencia los estudiantes abordan la lectura de textos para aprender. Es partir de lo que ya hacen para incorporar algunas mejoras, cuya repercusión en el aprendizaje de los estudiantes debería hacerse patente. Además, no hay que olvidar que las preguntas que se les formulan funcionan como modelo del que aprenden los estudiantes; estaremos de acuerdo en que cuanto más diversificados y pertinentes sean dichos modelos, mejor. Para concluir, algunos interrogantes que pueden facilitar la reflexión del profesorado sobre el papel que se atribuye a la lectura en general, y a las preguntas en particular, en el contexto de las áreas curriculares (Shanahan, 2014; Solé, en prensa):

¿Hago leer suficiente a los estudiantes en mi materia? ¿Les enseño cómo pueden acceder a las ideas clave del texto?

¿Tienen oportunidad de leer en silencio, con objetivos claros? ¿Leen textos de suficiente longitud, y de complejidad graduada?

¿Las preguntas y tareas de lectura/aprendizaje que propongo o que salen en el libro, varían en su nivel de complejidad?

¿Las preguntas que formulo se tienen que responder por escrito?

Referencias bibliográficas

Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26(3), 349-379. doi:10.1007/s11145-012-9372-9

Carlino, P. (2013) Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18, 57, 355-381

Cassany, D. (2011) *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.

Daines, D. (1986). Are teachers asking higher-level questions? *Education*, 106, 368-374.

Goldman, S. R.; Durán, R. P. (1988). Answering questions from oceanography texts: Learner, task and text characteristics. *Discourse Processes*, 11, 373-412. doi:10.1080/01638538809544710

Guszk, F. J. (1967). Teacher questioning and reading. *Reading Teacher*, 21, 227-234.

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.

Norris, S.P. & Phillips L.M. (2009) Scientific Literacy. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds) *The Cambridge Handbook of Literacy*. NY: Cambridge University Press.271-285

O'Flahavan, J. F., Hartman, D. K., & Pearson, P. D. (1989). Teacher questioning and feedback practices after the cognitive revolution: Replication and extension of Guszk's (1967) study. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 461*

OCDE (2016 a) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2016. Informe español

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>

Pozo, J.I. (2016) *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza.

Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221. doi: 10.1598/RT.59.3.1

Rouet, J. F. (2006). *The skills of document use: from text comprehension to Web-based learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Saiz Serrano, J. (2011) Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25 (37-64)

Sanchez, E., (Coord), García, R. & Rosales, J. (2010) *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: GRAÓ.

Shanahan, T. (2014). How and how not to prepare students for the new tests. *The Reading Teacher*, 68, 184-188.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Solé, I. (2014) El aprendizaje de la competencia lectora. En C. Lomas (Ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Pp. 84-95. Barcelona: Octaedro.

Solé, I. (Coord.), Castells, N.; Miras, M.; Lordán, E. y Nadal, E. (en prensa) *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Barcelona: Horsori.

Notas:

[1] Ver Miras, M. Leer para aprender integrando varias fuentes. En I. Solé (Coord.), N. Castells, M. Miras, E. Lordán y E. Nadal (en prensa).

[2] Ver Castells, N., Nadal, E. Leer y aprender con tecnologías digitales. En I. Solé (Coord.), N. Castells, M. Miras, E. Lordán y E. Nadal (en prensa).

[3] Las ideas que se presentan a continuación se exponen con mayor amplitud en Solé, I. Preguntas y respuestas para fomentar la comprensión y el aprendizaje. En I. Solé (Coord.), N. Castells, M. Miras, E. Lordán y E. Nadal (en prensa).

[4] Por ejemplo, Daines (1986) en un estudio llevado a cabo con profesores de educación primaria y secundaria en el ámbito de las ciencias sociales, encontró que éstos planteaban un 93% de preguntas literales, mientras que sólo un 7% eran interpretativas. Otras investigaciones - Guszak, 1967; O'Flahavan, Hartman, & Pearson, 1989- llegaron a conclusiones similares. Los resultados aportados por Saiz Serrano (2011) acerca de las características de las preguntas en libros de texto de Historia en nuestro país, muestran asimismo un claro predominio de las preguntas de bajo nivel.