

Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer

Emilio Sánchez, Javier Rosales y Santos Suárez

L

a enseñanza de estrategias cognitivas constituye, seguramente, una de las grandes propuestas de la Psicología de la Educación en estas últimas décadas de nuestro siglo. Es notorio, sin embargo, que el indudable respaldo teórico y experimental que amparan estas ideas no se ha visto acompañado por un impacto correlativo en la vida escolar.

Pensemos, por ejemplo, en las estrategias que favorecen la comprensión de los textos. El número de experimentos instruccionales exitosos es realmente notable: sólo en nuestro país sería posible mencionar media docena de investigadores que publican (o han venido publicando) regularmente experimentos instruccionales de esta temática concreta (Sánchez, 1993; 1998; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992; Vidal-Abarca y Gilabert, 1990; León, 1991; Mateos, 1991 o Carriedo y Alonso Tapia 1994). Si a ello añadimos los libros de divulgación, los libros del alumno, la propuesta de programas de instrucción, los cursos de formación, daría la impresión de que estamos ante algo plenamente consolidado. La realidad del aula, sin embargo, no se ajusta a esas expectativas. ¿Cómo interpretar este relativo divorcio?

Una posible explicación, que es también la justificación a estas páginas, es que la investigación educativa ha insistido más en proponer ciertos *estados ideales* de comportamiento que en adentrarse a comprender y describir lo que constituye el punto de partida: el *estado o estados iniciales*. Es así relativamente fácil acceder a trabajos en los que se glosa y defiende el tipo de estrategias a enseñar y la forma de hacerlo, pero resulta abrumadora la ausencia de descrip-

ciones de lo que realmente se hace al respecto. Y el problema es que todo proceso de cambio requiere saber no sólo dónde queremos llegar, sino valorar además la distancia que nos separa del punto de partida e imaginar posibles modos de reducirla. En una palabra, creemos que si no contemplamos al mismo tiempo lo uno (lo que se hace) y lo otro (lo que sería “bueno” hacer), difícilmente se podrá concebir un cambio factible.

Con estas páginas pretendemos precisamente mostrar la distancia que puede mediar entre lo que realmente hacen los profesores en sus aulas y el ideal que se desprende de la investigación educativa. Creemos que la percepción de esta distancia constituye un elemento crucial para reflexionar sobre los problemas que acompañan a la intervención educativa y el divorcio tantas veces denunciado (y lamentado) entre la investigación y la práctica.

Atendiendo a este objetivo, la organización del artículo es la que sigue. Dedicaremos un primer apartado a reconsiderar muy brevemente el marco teórico desde el que analizamos tanto lo que ya se hace como lo que se puede llegar a hacer. En segundo lugar, expondremos, de forma muy sinóptica, el sistema de observación que se deduce de ese marco y que hemos creado para analizar la interacción entre alumnos y profesores durante la lectura de los textos. En tercer lugar, ofreceremos algunos ejemplos de interacciones entre profesores y alumnos que hemos estudiado. Seguidamente, propondremos algunas formas de interacción alternativas, que se sitúan en el continuum entre lo que se hace y lo que se podría hacer. En quinto y último lugar, consideraremos los obstáculos que hemos identificado en los estudios de formación que estamos realizando. Es importante señalar que el eje del artículo consiste en dar una visión general de estos trabajos sin entrar en los detalles de cada uno de ellos.

LO QUE SE PUEDE HACER: UN MARCO TEÓRICO PARA ENTENDER LA COMPRENSIÓN Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La investigación psicológica sostiene que cabe hablar de comprensión cuando un alumno:

- a) es capaz de desentrañar la información del texto y de reparar en las conexiones y relaciones entre las ideas,
- b) se implica en un complejo proceso de integración entre lo que el texto propone y lo que él mismo ya sabe,
- c) y se muestra competente a la hora de enfrentarse con todas las facetas cognitivas y emocionales que ese empeño requiere.

En la figura 1 pueden verse de manera más detallada los procesos que tal ideal presupone.

De esta manera, estaremos ante un comportamiento deseable allí donde un alumno sea capaz de crear por sí mismo una meta, y muestre la determinación necesaria para perseverar en su consecución (competencia autorregulatoria: columna 1); allí donde sea capaz de acceder con rapidez al significado de las palabras y construir con esos significados un conjunto de proposiciones lineal y globalmente organizadas (competencia textual; columna 2), y allí

FIGURA 1
Procesos implicados en la comprensión de un texto

Procesos implicados en la regulación de la comprensión	Procesos implicados en la integración textual	Procesos implicados en la integración texto/conocimientos
Crear metas	Integrar todas las ideas en un esquema	Activar los conocimientos necesarios
Supervisar	Construir proposiciones globales	Revisar las ideas del texto desde lo que ya se sabe
Evaluar	Integrar las ideas linealmente	
	Construir proposiciones	
	Reconocer palabras	

donde sea capaz de revisar lo que ya sabe desde la información elaborada a partir del texto (conocimientos; columna 3).

Este logro es el resultado de una compleja interacción entre estas tres variables:

El texto y sus posibilidades interpretativas. Esto es, el grado en el que se ilumina desde el propio texto la interconexión lineal y global de las ideas que lo constituyen y la relevancia que todas ellas pueden llegar a tener para el lector. Las evidencias indican que cuando los textos son transparentes al respecto, se facilita su comprensión.

El lector y, por tanto, la actividad que pueda desplegar. Esto es, los conocimientos y las estrategias que le permiten operar con la información del texto y de su memoria, así como la disposición emocional a hacerlo.

Ayudas prestadas por el profesor. Esto es, el conjunto de sugerencias, propuestas, indicaciones, reflexiones que el profesor puede plantear y/o suscitar durante la lectura y que pueden dirigir la mente del alumno hacia unos aspectos y no otros.

Sobra decir que estas tres variables interactúan entre sí, de tal forma que la competencia del lector puede reducir el impacto de las limitaciones que presente el texto que está leyendo o el contexto en el que transcurre esa lectura. De la misma manera, las ayudas prestadas por los profesores pueden compensar deficiencias del texto o limitaciones emocionales o de estrategias y conocimientos del lector. Esto último es especialmente relevante, pues quiere decir que, sean cuales sean las posibilidades del lector-alumno, sería posible concebir un conjunto de ayudas textuales y/o contextuales que permitieran a éste participar satisfactoriamente en la situación de lectura y comprender el texto. La noción de zona de desarrollo próximo o las más recientes de participación legítima (Lave y Wenger 1991) o de colaboración (Rogoff, 1998) justifican estas últimas ideas.

En términos más prácticos aún, cabe proponer, como hemos hecho nosotros mismos, que la lectura de un texto sea siempre entendida como una actividad conjunta en la que:

1) Profesor y alumnos comparten, en grados distintos y cambiantes, la realización de las operaciones implicadas en la figura 1.

2) Lo importante no es si el alumno haga mucho o poco, sino que realice la contribución que está en condiciones de hacer. Una vez asentada esta relación de colaboración es factible iniciar un proceso de transferencia de control.

3) El contexto creado por esta experiencia de lectura conjunta debe servir para encarar la identificación de los problemas que vayan surgiendo en su transcurso, así como la búsqueda de modos para resolverlos. Se trata, en definitiva, de dedicar ciertos momentos a reconsiderar la propia experiencia de lectura conjunta y examinar el origen de las dificultades que pudieran observarse. Merece la pena señalar que atendiendo a los modelos sobre la comprensión, podemos anticipar cuáles pueden ser esas dificultades.

Siguiendo estas ideas, cabe sostener que las estrategias objeto de instrucción han de surgir de una experiencia sistemática con los textos y como si constituyeran una respuesta a los problemas que tal experiencia pudiera haber suscitado.

Así pues, sean cuales sean las circunstancias y recursos, comprender implica la realización de los procesos recogidos en la Figura 1. Estos procesos pueden llevarse a cabo por parte del alumno, del profesor o de ambos. Lo decisivo es que se lleven efectivamente a cabo, de una u otra manera, y que el papel del alumno sea el más amplio posible.

PARA OBSERVAR LO QUE SE HACE

Objetivos y sentido del procedimiento de observación

Tal y como decíamos anteriormente, no basta con proponer este ideal psicológico y educativo, sino que es necesario conocer qué es lo que se hace. Con este fin hemos creado un sistema de análisis que ante un texto, unos alumnos y un profesor nos permita desvelar estas dos cuestiones (Sánchez, Rosales, Suárez y García, 1998):

- a) Qué es lo que se hace
- b) Quién lo hace

Respecto de la primera, se trata de clarificar qué procesos se llevan realmente a cabo. Esto es, qué es lo que se hace público en las aulas y es, por tanto, objeto de atención y análisis. Por ejemplo, profesor y alumnos pueden parafrasear ciertas ideas, resumir lo que se hubiera leído, reflexionar sobre ciertas propiedades del texto (a qué se refiere un determinado pronombre) o analizar el modo de operar con los textos.

Estos contenidos públicos pueden recoger, como resultará fácil prever, en mayor o menor medida, las posibilidades que, según el modelo recogido en la figura 1, encierra el texto. En un caso, por ejemplo, se pueden comentar (hacer públicas) ideas de escasa importancia, en otro, se puede incidir en las más relevantes y en las relaciones entre ellas. Dicho en otras palabras, de todas las posibilidades que ofrece el texto el profesor y sus alumnos inciden

sólo en algunas de ellas. La cuestión esencial en este momento es que una teoría sobre la comprensión nos puede ayudar a explicitar tanto las posibilidades que el texto encierra como las que realmente se concretan en el curso de la interacción.

Pero todavía hay algo más interesante. Eso que se hace público puede depender en mayor o menor grado de la labor del profesor, del alumno o de ambos. Así, no es lo mismo que sea el profesor quien comente una idea central del texto o que ese comentario lo realice el propio alumno. En este caso, y apelando igualmente a la investigación educativa cabe imaginar otras formas de participación en las que el alumno lleve a cabo una labor más central. A ello nos referiremos con la expresión: grado de participación.

El resultado final del análisis ha de llevarnos a las siguientes conclusiones:

1) Realizar un contraste entre las posibilidades que encierra el texto escrito y aquello que se haya hecho público y/o compartido. Un contraste que puede ser interpretado teóricamente y que nos permitiría valorar qué ideas y qué relaciones de entre todas las posibles se han explicitado y co-elaborado.

2) Contraponer el tipo de participación de los alumnos respecto de la elaboración del significado que se hubiera explicitado o hecho público siguiendo otras formas de participación.

Procedimiento de análisis

El primer paso a dar para analizar las interacciones entre los profesores y sus alumnos es establecer la estructura de contenido del propio texto. Estructura que, en último término, permite clarificar qué representación cognitiva potencial encierra el texto.

Una vez establecidos los contenidos del texto, es el momento de analizar todo lo que ocurre en las aulas con respecto a esos contenidos. En este caso, y en primer lugar, se agrupan las secuencias de interacciones en episodios. Estos episodios pueden ser definidos como el conjunto de actividades e interacciones que presentan una serie de características propias:

- un objetivo o meta reconocible
- una estructura de participación regular
- una secuencia de actividades reconocible.

Así, por poner algunos ejemplos, hemos podido diferenciar episodios dedicados a planificar la lectura de un texto, episodios dedicados a leer por turnos y en voz alta, episodios de evaluación o episodios dedicados a resumir el texto. Cada uno de ellos difiere en los tres aspectos referidos: objetivos, estructura de participación y actividades características. Así, resulta relativamente fácil diferenciar un episodio de lectura en voz alta por turnos de otro dedicado, por ejemplo, a la evaluación de lo que se ha leído o la confección de un resumen.

Una vez descritos los episodios de cada sesión de lectura se pasa a analizar en detalle cada uno de ellos. Concretamente, para cada episodio, se va

analizando la interacción transcribiendo literalmente lo que sucede y analizándose de la siguiente manera:

(1)	(2)	(3)	(4)
TURNOS	TIPO Y NIVEL DE ACTIVIDAD	CONTENIDO PROPOSICIONAL	PARTICIPACIÓN

(1) En primer lugar, recogemos literalmente los turnos que tienen lugar a lo largo del episodio. Esto es, qué dice el profesor y qué dicen los alumnos.

(2) Una vez recogidos los turnos conversacionales, se determina qué *tipo de actividad* se lleva a cabo en esos turnos: reconocer palabras, interpretar los contenidos del texto, conectar el texto con otros conocimientos, supervisar la lectura o la interpretación, etc. Profesor y alumnos pueden dedicar, por ejemplo, varios turnos conversacionales para clarificar el significado de una palabra o resumir correctamente un párrafo.

(3) Igualmente, y para cada turno conversacional, se extraen los contenidos proposicionales que contienen. Estamos, por tanto, aislando qué es lo *que se hace público*. Así, por ejemplo, podemos decir que después de varios turnos conversacionales se ha hecho público el significado de una determinada palabra o el resumen de un párrafo concreto.

(4) Por último, se analiza cuál es el grado de participación del profesor y sus alumnos en la construcción de aquello que se ha hecho público a lo largo de la sesión. En este caso, se trata de describir cuál ha sido la participación del profesor y de los alumnos en la definición del significado de una palabra o en la realización del resumen de un párrafo.

Además, se registran e interpretan los comentarios reflexivos que surjan en el transcurso de la tarea.

UN EJEMPLO DEL ANÁLISIS

El ejemplo que vamos a utilizar a continuación está tomado de un estudio, al que ya nos hemos referido, en el que hemos analizado la interacción entre profesores y alumnos mientras leen conjuntamente un texto (Sánchez, Rosales, Santos, y García 1998). En este trabajo contamos con la participación voluntaria de un grupo formado por seis profesores de Educación Primaria: uno de 1º, uno de 2º, uno de 4º, uno de 5º y dos de 6º. Todos los profesores contaban con una experiencia profesional superior a 5 años y a cada uno de ellos se les grabó en vídeo en dos ocasiones. Posteriormente, cada grabación fue transcrita y analizada siguiendo los pasos a los que acabamos de referirnos. Concretamente, el texto que vamos a utilizar y la lectura que se suscita en el aula están tomados de la interacción entre una profesora de 1º de Primaria y sus 25 alumnos.

Siguiendo el sistema de análisis anteriormente descrito, trataremos de hacer ver:

- a) ¿cuál es el significado potencial que encierra el texto?

- b) ¿qué contenido se hace público?
 c) ¿qué grado de participación han tenido los alumnos al respecto?

LOS LOBOS

Tiene el cuerpo flaco y delgado, pero sus patas son largas y fuertes para correr y luchar. Las orejas las lleva siempre erguidas, como separadas para oír los ruidos o el paso de cualquier animal. A lo largo del día pasa el tiempo en su guarida, que puede ser cualquier cueva o agujero en las rocas. En ocasiones da fuertes aullidos. Durante el verano va solo, pero también forma pareja con otro lobo. Sin embargo, en invierno, cuando tienen hambre, los lobos se juntan y forman manadas para atacar y conseguir con mayor facilidad sus presas, que son otros animales, aunque también comen vegetales si su hambre es muy grande. ¿Sabíais que cuando el hombre lo caza de cachorro puede domesticarlo?

a) *¿Cuál es el significado potencial que encierra el texto?*

Para establecer la estructura de contenido del texto cabe apelar a distintos procedimientos. Seguramente, lo más intuitivo es hacer explícitas las ideas que aparecen en el propio texto. Por ejemplo, en este texto podríamos decir que se nos describe cómo es la alimentación, el modo de vida (dónde vive, qué tipo de vida lleva y cuáles son sus costumbres), así como las condiciones físicas y sensoriales de los lobos. También es posible argumentar que el texto nos está explicando el carácter depredador del lobo en función de sus condiciones físicas y sensoriales. E, incluso, también sería posible entenderlo como una contraposición entre la naturaleza salvaje y domesticable del animal.

Otra posibilidad sería identificar cada una de las ideas elementales o proposiciones que contiene el texto. Por ejemplo, en la primera oración podemos diferenciar las siguientes ideas o proposiciones:

1. El lobo tiene un cuerpo flaco (o el cuerpo del lobo es flaco).
2. El lobo tiene un cuerpo delgado (o el cuerpo del lobo es delgado).
3. El lobo tiene patas largas (o las patas del lobo son largas).
4. El lobo tiene patas fuertes (o las patas del lobo son fuertes).
5. Lo expuesto en 1 y 2 contrasta con lo que se afirma en 3 y 4.
6. El lobo puede correr.
7. Esto (que puede correr) se debe a sus patas largas (4) y fuertes(5).
8. El lobo puede luchar.
9. Esto se debe a sus patas largas (4) y fuertes(5).

Operar de esa manera resulta prolijo, de ahí que para expresar el contenido proposicional de un texto se opte por sistemas notacionales más formales y limpios:

1. TENER LOBO CUERPO-FLACO
2. TENER LOBO CUERPO DELGADO
3. TENER LOBO PATAS-LARGAS
4. TENER PATAS FUERTES
5. EMPERO (1 Y 2), (3 Y 4)
6. CORRER LOBO
7. PERMITE 3 y 4, 7

8. LUCCHAR LOBO

9. PERMITE 3 y 4, 8

En definitiva, sea cual sea el sistema de análisis con el que operemos, ya lo hagamos con un sistema intuitivo o formal, lo cierto es que podemos determinar con cierta precisión cuáles son los contenidos concretos que se incluyen en el texto y, por tanto, la representación cognitiva potencial que el texto encierra. En el caso del texto “Los Lobos”, los contenidos que se incluyen, una vez realizado el análisis proposicional, son los que se presentan a continuación.

TABLA I
Representación proposicional del texto: Los Lobos

<u>TIENE EL FÍSICO NECESARIO PARA CORRER Y LUCCHAR</u>
10. TENER LOBO OREJAS ERGUIDAS
11. MOD. 7 SIEMPRE
12. PERMITE 7 OÍR RUIDOS
13. PERMITE 7 OÍR PASO ANIMALES
14. MOD. ANIMALES TODOS
TIENE EL FÍSICO NECESARIO PARA DETECTAR ANIMALES
15. PERMANECER LOBO GUARIDA
16. MOD. 15 MUCHO TIEMPO-DÍA
17. LOC. ROCA GUARIDA
18. SER GUARIDA AGUJERO-ROCA
19. SER GUARIDA CUEVA
<u>PERMANECE EL LOBO EN LA GUARIDA</u>
20. DAR LOBO AULLIDOS
21. MOD. 15 EN OCASIONES
22. MOD. AULLIDOS FUERTE
<u>AÚLLA LOBO</u>
23. VIVIR LOBO SOLO
24. MOD. 18 EN VERANO
25. ADEMÁS 23 26
26. FORMA PAREJA OTRO LOBO
<u>VIVE SOLO</u>
27. FORMAR LOBOS MANADA
28. LOC. TEM. 27 INVIERNO
29. SI 30, 27
30. TENER LOBO HAMBRE
31. PARA 27, 32
32. ATACAR LOBOS PRESAS
33. MOD. 32 FÁCILMENTE
34. SER PRESA OTROS ANIMALES
35. <u>CAZAN EN GRUPO PRESAS</u>
COMEN LOBOS PRESAS: <u>CARNÍVOROS</u>
36. ADEMÁS 34, 37
37. SI 38, 39
38. TENER LOBO MUCHA HAMBRE
39. COMER LOBO VEGETALES
40. PUEDEN COMER VEGETALES
41. SI 42, 43
42. CUIDAR CACHORRO-LOBO HOMBRE
43. CONVERTIR LOBO ANIMAL-DOMÉSTICO
44. PUEDEN DOMESTICARSE

NOTA: En subrayado se incluyen las ideas globales del texto.

La segunda cuestión que nos planteamos es establecer cuáles de esos significados potenciales son elaborados públicamente. Para ello analizaremos cada uno de los episodios que se desarrollaron durante la interacción: uno dedicado a la lectura en voz alta y el otro a la evaluación de la comprensión.

Veamos al respecto dos extractos representativos de ambos episodios. En primer lugar, un extracto correspondiente a la lectura en voz alta¹.

(1)

Profesor: A ver, entonces, vamos a empezar con una lectura que yo se que a todos os gusta mucho que se llama: El lobo, en la página 59.

Bien, empieza a leer Victoria

Alumno: Tiene el cuerpo flaco y delgado, pero sus patas son largas y fuertes para correr y luchar: Las orejas las lleva siempre erguidas, como preparadas para oír los ruidos o el paso de cualquier animal

Profesor: A ver, erguidas quiere decir que las orejas las lleva en alto, son puntiagudas, ¿de acuerdo? sigue, por favor

Alumno: A lo largo del día pasa mucho tiempo en su guarida, que puede ser cualquier cueva o agujero en las rocas. En ocasiones de...

Profesor: da, da

Alumnos: da fuertes ae...lli...dos

Profesor: aullidos. ¿Manuel?

Alumno: Durante el verano va solo; pero también forma pareja con otro lobo. Sin embargo, en invierno, cuando tiene hambre, los lobos se juntan y forman manadas para atacar y conseguir con mayor facilidad sus presas, que son otros animales, aunque también comen vegetales si su hambre es muy grande. ¿Sabíais que cuando el hombre lo caza de cachorro puede domesticarlo?

Es notorio que en este intercambio los contenidos que se han hecho públicos han sido los que se refieren al significado de una palabra concreta: “erguidas”. El profesor, de todos los significados posibles que encierra el texto, opta por hacer público el significado de una palabra: *A ver, erguidas quiere decir que las orejas las lleva en alto, son puntiagudas, ¿de acuerdo?* Ahora bien, en ningún caso, durante este intercambio se llega a crear una interpretación del texto en su conjunto. Es cierto que podríamos defender la posibilidad de que los alumnos hayan llegado, por sus propios medios, a realizar tal interpretación. No seremos nosotros quienes lo pongan en duda. Simplemente queremos hacer ver que en este intercambio concreto sólo se puede llegar a compartir el significado de una palabra.

Veamos un nuevo extracto en el que el profesor se dedica a evaluar la comprensión de sus alumnos:

(2)

Profesor: Bien, entonces el lobo es un animal ¿herbívoro, omnívoro o carnívoro?

Alumnos: Carnívoro.

Profesor: Pero, ahí, en la lectura dice ...

Alumno: que cuando tienen mucha hambre come hierba

Profesor: Perfecto, que cuando tiene mucha hambre come hierba, por lo tanto, también es omnívoro

¿Dónde viven los lobos?

- Alumno:** En el bosque
Profesor: En el bosque, muy bien.
 Pero ellos construyen una casa para ellos ¿Cristina?
Alumno: Una casa en rocas
Profesor: Se llaman guarida y las construyen en cuevas, en rocas.
 Bien, ¿quién me dice cómo va el lobo? ¿va siempre solo?
Alumnos: No
Profesor: No
 ¿Sheila? ¿cómo va el lobo?
Alumno: Para cazar va en manada
Profesor: Para cazar en manada y hay veces que va...
Alumno: Solo
Profesor: Solo y otras...
Alumnos: ...
Profesor: En pareja, ¿no es verdad?
 ¿qué es una pareja de lobos?
Alumno: Una manada
Profesor: No, una manada es un grupo de lobos, ¿una pareja?
Alumno: Dos lobos
Profesor: Dos lobos, perfecto.

En este segundo caso, la meta que persigue la profesora es evaluar la comprensión. La profesora pregunta a sus alumnos y éstos deben responder teniendo en cuenta la información del texto. En este caso, como en el anterior, la interacción resulta pautada y regular.

Es notorio que aquí sí se elaboran ciertos significados proposicionales. Esto es, alumno y profesor comentan, parafrasean lo que han leído y no se limitan únicamente a leer en voz alta las palabras o a determinar sus significados. Por ejemplo, en el primer intercambio el profesor pregunta a sus alumnos: *Bien, entonces el lobo es un animal ¿herbívoro, omnívoro o carnívoro?* a lo que sus alumnos responden: *carnívoro*. En este caso se hace público que los lobos son animales carnívoros.

Los contenidos que se hacen públicos en toda la interacción se presentan en la tabla II. La forma de actuar para su obtención es la misma que se utilizó para analizar el texto. Esto es, identificando cada una de las ideas elementales o proposiciones que contiene.

Es ahora el momento de comparar el texto potencial (Tabla I) con el texto público creado durante la interacción (Tabla II). Y al hacerlo, apenas cuesta trabajo apreciar que existe entre ellos una amplia distancia. En el texto público se revisan alguna de las ideas globales del texto: las que corresponden al modo de vida, la alimentación, uniones, pero tomadas conjuntamente no acaban de ofrecer una visión global de los lobos. Tampoco se exploran, como resulta obvio, las conexiones (causales) entre las distintas ideas.

c) ¿Qué grado de participación han tenido los alumnos?

Para contestar esta pregunta tenemos que establecer cómo se han generado cada una de las proposiciones a las que nos hemos referido con anteriori-

-
1. SER LOBO CARNÍVORO
 2. COMER HIERBA
 3. MOD. 2 CUANDO TIENE HAMBRE
 4. EMPERO, 1, 2
 5. SER LOBO OMNÍVORO
-
6. VIVIR LOBO BOSQUE
 7. CONSTRUIR LOBO CASA
 8. LOC. CASA ROCA
 9. LLAMAR CUEVAS GUARIDA
-
10. EL LOBO VA SOLO
 11. MOD. 9 NO SIEMPRE
 12. CAZAR LOBO MANADA
 13. VIVIR LOBO EN PAREJA
 14. MOD. 12 A VECES
 15. ES IGUAL PAREJA DOS LOBOS
 16. ES MANADA GRUPO-DE-LOBOS
-

dad. Con esta finalidad hemos elaborado una escala que, simplificada, tiene estas categorías básicas:

—*Autonomía del profesor*. El profesor es el que enuncia la proposición, bien por propia iniciativa, bien tras el fracaso de un alumno. Esta posibilidad es anotada con la expresión *Ap*.

—*Ayuda material del profesor*. El profesor colabora en la construcción de la proposición enunciando parte de la misma. Esta posibilidad es anotada con la expresión *ay.m*.

—*Indicación*. El profesor plantea una pregunta abierta que el alumno es capaz de contestar elaborando de este modo, la proposición. Es anotada con la expresión *I*.

—*Autonomía del alumno*. Iniciativa de un alumno que plantea un comentario. Anotación *aa*.

Si utilizamos esta escala y analizamos las ideas surgidas en la evaluación, podemos comprobar que la mayor parte son preguntas que requieren del alumno completar una idea que, en parte, ha sido creada por el profesor.

Así la proposición: *Los lobos son animales carnívoros*, es elaborada como resultado de la labor del profesor que plantea diversas alternativas y el alumno que debe elegir una de ellas.

(3)

Profesor: Bien, entonces el lobo es un animal ¿herbívoro, omnívoro o carnívoro?

Alumnos: carnívoro.

Atendiendo a la escala, podemos categorizar esta colaboración como *ay.m*. Éste es un patrón de comportamiento muy frecuente que se repite también en la génesis de la proposición: *Los lobos viven en el bosque*

- (4)
Profesor: ¿Dónde viven los lobos?
Alumno: En el bosque
Profesor: En el bosque, muy bien.

De nuevo vemos que la participación del alumno en la gestación de las ideas consiste en completar la propuesta del profesor. Hay, no obstante, otras formas de crear proposiciones. En el caso de la proposición: *La casa está en la roca*, por ejemplo, el alumno genera esa proposición ante una simple indicación del profesor, por lo tanto: *I*.

Hay también otras ideas que son elaboradas exclusivamente por el profesor. Es el caso de la proposición: *La casa se llama guarida* o de la proposición: *Los lobos son omnívoros*. Así, vemos que:

- (5)
Profesor: Pero ellos construyen una casa para ellos ¿Cristina?
Alumno: Una casa en rocas
Profesor: Se llaman guarida y las construyen en cuevas, en rocas.

En la tabla III presentamos el grado de participación de profesor y alumnos en la construcción de cada una de las proposiciones. Se puede observar que la mayor parte de las ideas fueron generadas a través de ayudas materiales del profesor, lo que revela un nivel de participación de los alumnos bajo.

TABLA III
Grado de participación de los alumnos en la elaboración de cada proposición

1. SER LOBO CARNÍVORO	Ay. m
2. COMER HIERBA	Ay. m
3. MOD. 2 CUANDO TIENE HAMBRE	Ay. m
4. EMPERO, 1, 2	Ap
5. SER LOBO OMNÍVORO	Ap
<hr/>	
6. VIVIR LOBO BOSQUE	ay. m
7. CONSTRUIR LOBO CASA	Ap
8. LOC. CASA ROCA	aa
9. LLAMAR CUEVAS GUARIDA	Ap
<hr/>	
10. EL LOBO VA SOLO	ay. m
11. MOD. 9 NO SIEMPRE	
12. CAZAR LOBO MANADA	I
13. VIVIR LOBO EN PAREJA	ay. m
14. MOD. 12 A VECES	
15. ES IGUAL PAREJA DOS LOBOS	ay. m
16. ES MANADA GRUPO-DE-LOBOS	ap

Tomando conjuntamente las conclusiones del punto anterior y las de este que acabamos de analizar, cabe apreciar que:

1) Hay una distancia importante entre el texto potencial y el que se ha hecho público.

2) El papel de los alumnos es relativamente bajo en la gestación de ese texto público.

PARA EL ENRIQUECIMIENTO DE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNOS

Como se recordará, nuestro propósito era vincular lo que se hace realmente y lo que se podría llegar a hacer. Es obvio que el estado ideal reflejado en la investigación educativa conlleva que el alumno sea autónomo en la interpretación de un texto y que genere en su mente una representación coherente e integrada con sus conocimientos previos. Ahora bien, la consecución de ese estado ideal representa una seria dificultad. Difícilmente podemos imaginarnos a este grupo de alumnos de 1º de Primaria interpretando el texto o integrando la información del mismo en sus conocimientos previos estando, como están, inmersos en el aprendizaje de la lectura. Siendo las cosas de este modo: ¿por dónde empezar para enriquecer la interacción?

Según nuestra opinión las posibilidades son dos. Por un lado, podemos aspirar a que los alumnos alcancen esa autonomía a la que nos acabamos de referir. Por otro, cabe razonar que lo importante es que el texto público sea coherente e integrado en el fondo de conocimientos. Ahora bien, hay que reconocer la dificultad de avanzar en las dos direcciones a la vez. Si queremos dotar de una mayor autonomía a los alumnos la participación del profesor deberá ser menor y el texto público tenderá a perder coherencia. Por el contrario, si la preocupación de los profesores se centra en crear textos públicos que resulten coherentes, nos encontraremos con que difícilmente podrán delegar en los alumnos toda la responsabilidad.

En cualquier caso, sea cual sea el camino que recorramos, hasta la consecución de ese estado ideal cabe imaginar toda una serie de estados intermedios. Por ejemplo, consideremos la siguiente alternativa a la interacción que describíamos páginas atrás:

(6)

Profesor: Antes de empezar a leer vamos a ver que el texto nos habla de las características que tiene el cuerpo de los lobos y cómo viven los lobos. Fijaros bien cómo es el cuerpo y cómo viven.

Yo leo la primera oración. (Lee). Aquí dice que los lobos tienen las patas largas y fuertes para luchar. No os digo más. Venga, vamos a seguir la lectura. Estad atentos para poder encontrar otras características del cuerpo de los lobos.

En este ejemplo, el profesor, antes de que sus alumnos comiencen a leer, indica cuál es la meta de la lectura. Les propone un esquema para localizar las ideas fundamentales del texto. También anticipa algunas de las ideas esenciales del mismo, al decir que los lobos tienen las patas fuertes y largas para poder luchar. Pero no sólo eso. Al mismo tiempo, clarifica cuál es la estructura del texto, haciéndoles ver que las ideas del mismo se organizan de forma descriptiva.

Si reflejamos esta labor conjunta en el esquema que venimos utilizando, podríamos decir que hay un reparto de la responsabilidad entre el profesor y sus alumnos. Algunas actividades, como acabamos de ver, las hace el profesor: crear la meta y operar con el esquema del texto. Otras, las lleva a cabo el alumno: reconocer palabras, construir proposiciones, integrarlas linealmente; y otras, finalmente, son llevadas a cabo entre ambos: el reparto de la identificación de las ideas globales.

FIGURA 2
Reparto de la responsabilidades en la actividad conjunta

Procesos implicados en la regulación de la comprensión	Procesos implicados en la integración textual	Procesos implicados en la integración texto/conocimientos
Crear metas	Integrar todas las ideas en un esquema	Activar los conocimientos necesarios
Supervisar	<i>Construir proposiciones globales</i>	Revisar las ideas del texto desde lo que ya se sabe
Evaluar	Integrar las ideas linealmente Construir proposiciones Reconocer palabras	

De cualquier forma, esta propuesta que acabamos de realizar debe entenderse, única y exclusivamente, como una posibilidad. En este sentido cabría imaginar otras alternativas. Por ejemplo, en vez de dirigir la atención sobre el sentido de la lectura, cabría identificar y tratar de resolver las dificultades que vayan surgiendo en la interacción y que impiden la creación de un texto público coherente. En cualquier caso, no debe importar que la participación de los alumnos no sea muy intensa. Una vez acostumbrados a esta forma de actuar podríamos plantearnos incrementar su labor.

Veamos, en primer lugar, algunos ejemplos de cómo el profesor puede contribuir a la creación de un texto público coherente y, en segundo lugar, consideremos algunas propuestas de cara a aumentar la autonomía de los alumnos.

Consideremos la siguiente interacción profesor-alumnos. La lectura ha terminado y el profesor dice:

(7)

Profesor: El texto, como habéis visto, nos habla de los lobos. Y fijaos bien, nos habla de sus características físicas, de cómo se alimentan, de cómo viven. Vamos a ver si hemos entendido todo. Por ejemplo ¿cómo son físicamente?. Vamos a ver cuáles son las características. A ver, leed otra vez el texto y decídmelas. Yo voy a decir una de ellas. "Tiene el cuerpo delgado".

Alumno: las patas fuertes y largas...

Alumno: luchan y corren mucho...

Alumno: las orejas están erguidas...

Profesor: ¿Con qué nos quedamos entonces? patas largas, fuertes, luchan corren, siempre al acecho....Son rápidos y fuertes ¿podemos decirlo así?

Es notorio que en este caso el profesor asume un papel decisivo. Desvela la estructura, orienta la interpretación del texto e, incluso, formula algunas de las ideas. La cuestión es que, al menos, el texto público resulta coherente y, al mismo tiempo, proporciona un marco dentro del cual el papel de los alumnos, por muy escaso que sea, puede tener un sentido.

Veamos ahora nuevos ejemplos relativos a la autonomía de los alumnos. Considérese el siguiente fragmento:

(8)

Alumno: A lo largo del día pasa mucho tiempo en su guarida, que puede ser cualquier cueva o agujero en las rocas. En ocasiones de...

Profesor: da, da

Alumnos: da fuertes ae...lli...dos

Profesor: aullidos.

El profesor supervisa la ejecución de uno de sus alumnos. Ahora bien, en este caso es el profesor quien asume toda la responsabilidad sobre la tarea. El alumno se confunde y lee “de” en vez de “da”. El profesor corrige y dice la forma en que se debe leer. En la segunda ocasión el alumno no es capaz de leer correctamente “aullidos” y es, de nuevo, el profesor quien dice como se debería leer. Evidentemente, en ambos casos, el grado de participación del alumno en el proceso de supervisión es muy escaso. El profesor es quien asume cuándo se ha de supervisar y qué y cómo se debe hacer. Lógicamente podríamos imaginar otras situaciones. Así, cabe, por ejemplo, que un profesor actuara del siguiente modo:

(9)

Alumno: a lo largo del día pasa mucho tiempo en su guarida, que puede ser cualquier cueva o agujero en las rocas. En ocasiones de fuertes...

Profesor: A ver Victoria, mira a ver si lo que vas leyendo hasta ahora tiene sentido

O de este otro modo:

(10)

Alumnos: da fuertes ae...lli...dos

Profesor: aullidos, mira a ver si tú eres capaz de leerlo bien

Alumno: aullidos

En ambas alternativas, el profesor da un mayor grado de participación a sus alumnos. En el primer caso, porque se limita a dar una clave de la necesidad de supervisarse, dejando entretanto al alumno la responsabilidad de localizar dónde está el problema y cuál podría ser la solución. En el segundo caso, porque aún resolviendo él mismo el problema, confirma que el alumno puede revisar la lectura de la palabra.

Quisiéramos, sin embargo, resaltar que el comportamiento del profesor puede ser perfectamente razonable a la luz de la meta que se persiga. Por

ejemplo, si la meta es llegar a la comprensión del texto, puede ser oportuno evitar detenerse en la lectura de las palabras y que sea el propio profesor quien resuelva los problemas que pudieran surgir al respecto. Nuestra única pretensión es mostrar que, si se desea, se pueden dar uno o más pasos hacia la autonomía del alumno.

Algo parecido cabe plantearse respecto de los contenidos que se han hecho públicos: ¿Por qué no empezar por una pregunta abierta que dé al alumno más responsabilidad en la respuesta?

(11)

Profesor: Vamos a ver cómo son corporalmente los lobos.
Vamos a ver cómo se alimentan los lobos

En resumen, todos los ejemplos que hemos propuesto no son sino alternativas a una forma de actuar en las aulas que aparece de forma recurrente en la interacción entre profesores y alumnos cuando se enfrentan a la lectura de un texto. Cada una de las posibilidades propuestas deben entenderse a modo de estados intermedios en el camino hacia el estado final que es conseguir que los alumnos sean autónomos en la interpretación de un texto y que generen en su mente una representación coherente e integrada con sus conocimientos previos.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos intentado explorar la distancia que existe entre lo que los profesores hacen cuando interactúan con sus alumnos al leer un texto y las posibles alternativas que se desprenden desde la investigación educativa. Al actuar de este modo creemos que estamos estableciendo puentes entre lo que ya se hace en las aulas y los resultados de la investigación. Y esto es así ya que las alternativas propuestas parten de lo que ya se hace en la interacción profesor-alumnos y, al mismo tiempo, se fundamentan en el trabajo que la investigación centrada en la comprensión. En este sentido, es importante destacar que si para identificar lo que se hace en las aulas hemos apelado a nuestros conocimientos sobre lo que es comprender, lo mismo hemos hecho a la hora de concebir qué *podrían llegar a hacer* los profesores. En definitiva, al obrar de este modo podemos crear un hilo conductor entre el estado inicial y el estado final al que aspiramos.

Para analizar la distancia que existe entre ambos estados hemos propuesto algunos ejemplos representativos de dos cuestiones concretas: qué se hace público al leer un texto y cuál es la participación de unos y otros en su consecución.

No quisiéramos concluir estas páginas sin aludir a tres serios problemas que antes o después aparecen con toda crudeza e impiden un avance significativo en el proceso. El primero de ellos es que los profesores no siempre operan con una idea precisa de cuáles son los contenidos que les gustaría que sus alumnos comprendiesen. Podemos decirlo de esta otra manera: aunque sin

duda los profesores pueden notar cuando se comprende el texto, no siempre parten de una representación precisa de lo que significa comprender cada texto particular. Y, sin embargo, cualquier paso hacia adelante que queramos dar requiere, de una u otra forma, que haya una conciencia sobre el texto. Concluimos así, resaltando la necesidad de contar con recursos que permitan a los profesores “distanciarse” del texto e imponer un sentido a la lectura.

Por otro lado, también hemos podido observar que los profesores se sienten poco tentados a reconsiderar el texto que se está leyendo o el origen de las dificultades. Así, si hay dificultades, raramente se vuelve al texto y por tanto a desentrañar sus claves. Más bien, en esos casos los profesores se detienen a rebajar las exigencias de la tarea, a explicar o clarificar conceptualmente las dudas que hubieran surgido. Los alumnos pueden, como consecuencia, entender lo que les explica su profesor pero no el texto que para ellos seguirá siendo inescrutable.

En lo que se refiere al grado de participación de profesor y alumnos en la elaboración del texto público, hemos visto que la contribución de los alumnos tiende a ser muy escasa. En este punto es importante destacar que la alternativa a esta falta de autonomía no pasa, únicamente, por exigir a los alumnos mayores cuotas de responsabilidad. Así, cuando hemos propuesto a los profesores cambiar su forma de actuar con el objeto de favorecer la autonomía de sus alumnos nos hemos encontrado con que estos apenas están en condiciones de asumirla. Por ejemplo, cuando el profesor trata de reconsiderar cuáles son las ideas fundamentales del texto y deja la responsabilidad en manos de sus alumnos se encuentra con molestos silencios que le obligan a retomar su comportamiento habitual mucho más intervencionista. Lógicamente, al incrementar la autonomía se les está pidiendo a los alumnos algo más de lo que ya vienen haciendo. No debe extrañarnos, por tanto, que el silencio sea la respuesta más socorrida. Conseguir una mayor autonomía pasa por entender que la interpretación de un texto depende de la actividad inicial desplegada por los profesores. Cuanto mayor sea la cuota de responsabilidad que se pida a los alumnos, mayor ha debido ser, previamente, la contribución del profesor. Por ejemplo, difícilmente podrán los alumnos asumir responsabilidades a la hora de identificar las ideas esenciales de un texto cuando su profesor, por norma general, se empeña en compartir con ellos el significado de unas cuantas palabras del texto.

Una última consideración antes de terminar. Decíamos al inicio de este trabajo que la cantidad de estudios dedicados a la elaboración de programas de instrucción dedicados a la mejora de la comprensión de textos no había tenido un impacto correlativo en las aulas. Esperamos que después de leer estas páginas nadie se extrañe de que, estando nuestras propuestas tan lejos de la vida cotidiana de los profesores, no sean consideradas como difíciles e incluso amenazantes. Daremos un paso hacia adelante si somos capaces de reflexionar sobre la forma en que se pueden encajar nuestras propuestas de intervención educativa en lo que ya hacen los profesores. Esto, como hemos mostrado a lo largo de este trabajo, pasa por conocer qué es lo que se está haciendo en la aulas y por que seamos capaces de imaginar las rutas por las que los profesores puedan transitar.

- ¹ La interacción se nos presenta como extremadamente pautada y ciertamente regular: la profesora es quien determina los diferentes turnos de lectura, mientras que el papel de los alumnos es el de ser lectores de aquello que la profesora les dice.

Referencias

- CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: Universidad Autónoma.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LEÓN, J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92.
- MATEOS, M. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- ROGOFF, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 2. Nueva York: Wiley.
- SÁNCHEZ, E., ORRANTIA, J. y ROSALES, J. (1992). Manual para la instrucción en la comprensión de textos expositivos. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 14, 89-112.
- SÁNCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprender y redactar*. Barcelona: EDEBE.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J., SUÁREZ, S. y GARCÍA, R. (1998). *La comprensión de un texto como el resultado de la interacción entre el texto, el lector y las ayudas del profesor*. Memoria final de investigación. Madrid: CIDE 1998.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABER, R. (1990). *Comprender y Aprender*. Madrid: CEPE.

**Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer/
Teacher-pupils interaction and text comprehension: What is done and what could be done. Emilio Sánchez,
 Javier Rosales y Santos Suárez
Cultura y Educación, 1999, 14-15, pp. 71-89**

Resumen: El objetivo fundamental de este trabajo es mostrar la distancia que existe entre lo que los profesores hacen en sus aulas y los estados ideales propuestos por la investigación educativa. Para ello, hemos diseñado un sistema de análisis que nos permite describir cómo son las interacciones entre los profesores y sus alumnos cuando tratan de comprender un texto. Fundamentalmente, el sistema de análisis nos permite obtener información sobre dos cuestiones básicas. En primer lugar, permite estudiar qué contenidos incluidos en el texto escrito se hacen públicos en el aula. En segundo lugar, da una idea completa sobre el grado de participación que tienen profesor y alumnos en la elaboración de este texto público. Utilizando este procedimiento se ha analizado un fragmento de una clase de lectura. Una vez realizado el análisis, se han propuesto algunas alternativas que permitan acortar la distancia existente entre la realidad del aula y las propuestas formuladas desde la teoría educativa.

Palabras clave: Interacción profesor/alumnos, comprensión de textos

Abstract. The fundamental objective of this work is to show the distance that exists between what the teachers make in their classrooms and the ideal states proposed by the educational investigation. To this aim, we have designed an analysis system that permits us to describe how the interactions are among the teachers and their pupils when understanding a text. Essentially, the analysis system permits us to obtain information on two basic problems. In the first place, it permits to study what contents included in the written text are made public in the classroom. In second place, it gives a complete idea on the degree of participation that teacher and pupils have in the elaboration of this public text. Using this procedure a fragment of a class of reading has been analyzed. Once the analysis was accomplished, some alternatives have been proposed that permit to shorten the existing distance between the reality of the classroom and the proposals formulated from the educational theory.

Keywords: Teacher/pupils interaction, text comprehension.

Datos sobre los autores: Emilio Sánchez y Santos Suárez son profesores en la Facultad de Psicología y Javier Rosales en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Investigan sobre la práctica de la enseñanza de la comprensión en el aula.

Dirección. E. Sánchez y S. Suárez: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Avenida de la Merced s/n. 37005 Salamanca. E-mail: esanchez@gugu.usal.es / J. Rosales: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca. E-mail: rosales@gugu.usal.es

Original recibido: Marzo, 1999. *Revisión recibida:* Junio, 1999. *Aceptado:* Julio, 1999.