

Aptus Estudios
De la evidencia a la práctica

Serie: Lectura, aprendizaje y enseñanza

LA UTILIDAD DE LA ENSEÑANZA BREVE DE ESTRATEGIAS DE COMPRESION LECTORA

Enero 2022

Documento original de

AMERICAN
Educator
A QUARTERLY JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IDEAS


FUNDACIÓN EDUCACIONAL
Hernán Briones Gorostiaga


Aptus
POTENCIADORA EDUCACIONAL
Del Real de Aragón - Fundación Hernán Briones Gorostiaga

Traducido por Aptus con el apoyo de la fundación Educacional Hernán Briones Gorostiaga. Traducción cuenta con el permiso de la edición de invierno 2006/07 de American Educator, revista trimestral de la Federación Americana de Profesores, AFL-CIO. La precisión de la traducción es responsabilidad de los traductores.

COMO APRENDEMOS PREGÚNTALE AL CIENTÍFICO COGNITIVO

La Utilidad de la Enseñanza *Breve* de Estrategias de Comprensión Lectora

¿Cómo funciona la mente? Y, especialmente, ¿cómo aprende? Las decisiones pedagógicas de los docentes se basan en una mezcla de teorías aprendidas en la formación docente, ensayo y error, conocimiento del oficio e instinto. Este conocimiento instintivo a menudo es de utilidad, ¿pero existe algo más sólido en que confiar?

La ciencia cognitiva es un campo interdisciplinario de investigadores en psicología, neurociencia, lingüística, filosofía, ciencias informáticas y antropología que buscan entender la mente. En esta columna regular de American Educator consideramos hallazgos de este campo que son suficientemente robustos y fáciles de comprender para ser aplicados en las salas de clases.

Por Daniel T. Willingham

Pregunta: En una columna reciente* dijiste que el conocimiento de mundo es esencial para la comprensión lectora. ¿Qué pasa con las estrategias de comprensión lectora? ¿No es acaso importante enseñar a los niños estrategias para que puedan comprender todo lo que leen?

Daniel T. Willingham es profesor de psicología cognitiva en la Universidad de Virginia y autor de Cognition: The Thinking Animal [Cognición: el animal pensante] Y del exitoso libro ¿Por qué a los niños no les gusta la escuela?. Su área de investigación se concentra en el rol de la conciencia en el aprendizaje. Los lectores pueden hacer preguntas a "Pregúntale al científico cognitivo", a American Educator, 555 New Jersey Ave. N.W., Washington, DC 20001, or to amered@aft.org. Columnas futuras tratarán de responder a estas preguntas.

La eficacia de enseñar estrategias de comprensión lectora ha sido el tema de más de 500 estudios en los últimos 25 años. La simple conclusión de estos estudios es que la enseñanza de ciertas estrategias mejora la comprensión. Lo que es mucho más difícil de responder son las preguntas que siguen: ¿Cuánto ayudan estas estrategias? ¿Cómo funcionan? ¿Benefician a todos los estudiantes? ¿Cuánto tiempo deberíamos dedicarles? Las respuestas aún no son definitivas, pero combinar lo que saben los científicos cognitivos sobre la lectura con resultados de experimentos conducidos en salas de clases nos permite sacar algunas conclusiones tentativas. Parece ser que las estrategias lectoras no construyen habilidades lectoras, sino que son más bien una caja de herramientas que pueden mejorar la comprensión indirectamente. Estas herramientas son fáciles de aprender y requieren de poca práctica, pero los estudiantes deben ser capaces de decodificar fluidamente las palabras antes de que estas estrategias puedan ser efectivas.

Comencemos considerando qué es lo que saben los científicos cognitivos sobre el proceso de la comprensión lectora, ya que nos permitirá entender qué pueden hacer las estrategias para ayudar a los estudiantes. La comprensión lectora, en realidad, se traslapa bastante con la comprensión del lenguaje hablado.

**Ver "How Knowledge Helps" en la edición Primavera de 2006: http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/spring06/willingham.htm. Traducido al español [aquí](#).*

Los procesos de la comprensión auditiva ayudan mucho a la comprensión lectora, pero la mayoría de las situaciones de habla y lectura son diferentes en un aspecto importante. Los oradores monitorean la comprensión de sus oyentes

Los niños llegan al colegio ya habiendo aprendido el complejo proceso de usar las reglas gramaticales para extraer el sentido de una cadena de palabras, y usan estos mismos procesos para la comprensión lectora. El argumento de que la comprensión auditiva contribuya a la comprensión lectora es respaldado por datos empíricos que demuestran la existencia de una relación muy fuerte entre la comprensión lectora y las capacidades de comprensión auditiva de los adultos (por ej., Gernsbacher, Varner y Faust, 1990). En los niños, la comprensión lectora y la comprensión auditiva también están correlacionadas, pero no tan estrechamente porque varían según su capacidad de decodificar (por ej., Curtis, 1980). Por ende, pareciera que enseñar a los niños a leer sería solo cuestión de enseñarles a decodificar cadenas de letras en palabras fluidamente; y que, una vez que hayan decodificado las palabras, las podrán entender usando los procesos de comprensión auditiva que ya manejan (esta generalización asume que conocen el vocabulario presente en la frase y tienen algún grado de familiaridad con el contenido, temas que abordaré después)

Los procesos de comprensión auditiva ayudan mucho a la comprensión lectora, pero la mayoría de las situaciones de habla y lectura son diferentes de forma significativa. Los hablantes monitorean la comprensión de sus oyentes. Por ejemplo, cuando una amiga te cuenta una historia, no te la cuenta de principio a fin sin parar, sino que te hace preguntas constantemente para asegurar que entiendas lo que está diciendo. La pregunta podría apuntar a chequear tu comprensión directamente (por ej., “¿Entiendes a lo que me refiero?”) o indirectamente (“Así que tomamos el metro, ya sabes, ¿la línea azul?”). Tú, el oyente, indicas tu comprensión respondiendo a estas preguntas de manera afirmativa, al asentir con la cabeza y reconocer la comprensión (“exacto, sí, sí”), incluso cuando el orador no ha hecho ninguna pregunta. Si transmites que

estás confundido, el orador describirá la parte confusa de otra manera. Usualmente, los hablantes no continúan hasta estar seguros de que el oyente entienda (Clark y Schaefer, 1989). Adicionalmente, los oyentes tienden a monitorear su propia comprensión, incluso si no han sido incitados a hacerlo por el orador. Si bien esta capacidad se vuelve más sofisticada en la medida en que los niños crecen, incluso los preescolares demuestran saber cuándo entienden y cuándo no (Flavell, Speer, Green, August y Whitehurst, 1981).

La lectura es diferente en dos aspectos. Primero, la carga que implica el proceso de monitorear la comprensión cae completamente sobre el lector. El autor no puede monitorear tu comprensión de la misma manera en que lo hace un hablante cuando estás escuchando. Sin duda has tenido la experiencia de llegar al final de la página y darte cuenta de que no estabas realmente siguiendo lo que el autor decía, o que estabas pensando en otra cosa, incluso si tus ojos recorrieron las palabras. En cualquier caso, comenzarías a leer el trozo de texto de nuevo. Al hacerlo, estás monitoreando tu comprensión, identificas que está incompleta y la intentas corregir. La segunda diferencia importante entre la lectura y una conversación yace en lo que puedes hacer cuando estás confundido. Cuando lees, estás atrapado con la única descripción que dio el autor. No puedes (como harías cuando estás escuchando) pedir al autor que formule su idea de manera diferente o descubrir por ti mismo la definición de una palabra.†

Entonces, ¿cómo los estudiantes entienden lo que leen? Por lo general, el entendimiento de frases aisladas se respalda en procesos de comprensión auditiva y, por lo tanto, no constituye un problema para un decodificador experto, siempre y cuando conozca el vocabulario asociado y tenga suficiente conocimiento previo. Pero relacionar las frases entre ellas sí presenta un desafío y es esencial para la comprensión lectora. Existen dos niveles en los que un lector efectivo relacionará las frases para comprender su significado: una comprensión basada en la información del texto (textbase), y un marco contextual (situation model), que depende de la información del texto y del conocimiento previo del lector. Observemos ejemplos de cada uno. Comencemos con la comprensión que se basa en la información del texto, que refiere a una red de ideas conectadas creadas a partir de lo que has leído. Las ideas están vinculadas cuando las frases refieren a las mismas personas o cosas, o si se puede establecer una conexión causal entre ellas. Consideremos estas tres frases:

Bill vino a mi casa ayer. Él dejó caer una taza de café. Mi alfombra está hecha un desastre.

Las primeras dos frases estarían conectadas gracias a la información del texto porque ambas refieren al mismo objeto: Bill.

†Hay excepciones a estas generalizaciones. Por ejemplo, cuando escuchas una charla, o una emisión en la radio, el orador no monitorea la comprensión del oyente. Además, si ocurren revisiones de comprensión para algunas comunicaciones escritas, como las conversaciones de mensajería instantánea.

¿Como se obtiene una comprensión rica? Al relacionar lo que estas leyendo con lo que ya conoces

Las primeras dos frases estarían conectadas gracias a la información del texto porque ambas refieren al mismo objeto: Bill. La tercera frase no comparte ningún referente con ninguna de las primeras dos frases, pero puede ser relacionada de manera causal a la segunda. Asumes que el café que Bill derramó generó el desastre. Construir significado a partir de lo que dice el texto es necesario, pero no suficiente para una comprensión real— se requiere un marco contextual. Consideremos estas tres frases:

La regresión logística permite predecir un resultado discreto, tal como una membrecía grupal, a partir de un conjunto de variables que pueden ser continuas, discretas, dicotómicas, o una mezcla. Dada su popularidad en las ciencias médicas, el resultado discreto en la regresión logística muchas veces es enfermedad/no enfermedad. Por ejemplo, ¿se puede diagnosticar la presencia o ausencia de la alergia a la primavera a partir del área geográfica, la estación, el grado de obstrucción nasal y la temperatura corporal? (Tabachnick y Fidell, 2007).

Cada una de estas frases comparte referentes, así que podrías construir significado a partir de lo que dice el texto. Podrías utilizar este significado para responder algunas preguntas sobre el párrafo, incluso si no entendieras muy bien el significado. Por ejemplo, si yo te preguntara, “¿Qué hace la regresión logística?” podrías utilizar lo que dice el texto para responder “Predecir un resultado discreto, como una membrecía grupal.” Pero, a menos que tengas conocimiento de estadísticas, no tendrás una comprensión rica del significado del párrafo.

¿Cómo se obtiene una comprensión rica? Al relacionar lo que estás leyendo con lo que ya conoces. Por ejemplo, si no sabes lo que es un “resultado discreto”, no sabes realmente para qué sirve la regresión logística. Sabes que sirve para predecir la membrecía grupal, que es un ejemplo de un resultado discreto, pero no puedes generalizar más allá. Cuando eres capaz de relacionar lo que lees a información que ya conoces, puedes desarrollar un marco contextual. Tal como implica su nombre, este describe tu entendimiento de todas las ideas que

componen un marco más grande de la situación. Consideren este conjunto de frases:

Me acerqué dudosamente a uno de los juegos del carnaval. El objetivo era tirar una pelota de pingpong hacia una mesa en la que se encontraban docenas de pequeños cuencos. Si la pelota aterrizaba en un cuenco, ganabas uno de los enormes osos de peluche alineados en la repisa de arriba del stand. Tres tiros por un dólar. Los cuencos parecían estar bien juntos; ¿cómo podría perder? La persona que trabajaba en el stand era viejo y tenía dientes irregulares, manchados por el tabaco. Cuando me vio acercándome lentamente, me hizo un guiño y dijo: “Ven. Acércate. Tienes aspecto de ganador.”

En este párrafo, la comprensión en base a lo que dice el texto incluiría las interrelaciones de las ideas en las frases. El marco contextual incluiría más, por ejemplo, la idea de que si juego, probablemente perderé. Aunque esa información no está en el texto, estaría en tu memoria de largo plazo, posiblemente por haber ido a un carnaval y haber participado en este juego antes, y sería relevante para tu completo entendimiento del texto. Tal como contaré más hacia el final de este artículo, esta es la razón por la que es tan esencial construir el conocimiento previo de los estudiantes. Mientras más información tienen almacenada en su memoria a largo plazo, más probable es que sean capaces de desarrollar un marco contextual, y mejorar su comprensión lectora.

Para resumir, he nombrado tres factores que son importantes en la comprensión lectora: monitorear tu comprensión, relacionar las frases entre ellas, y relacionar las frases a las cosas que ya sabes. La pregunta clave es: ¿Podemos enseñar a los estudiantes a hacer estas cosas? La mayoría de las estrategias que los investigadores en educación han probado para enseñar a los lectores en desarrollo se enfocan en uno de estos tres procesos. En la tabla (en la página 43) se muestran 16 estrategias que han sido puestas a prueba en experimentos en salas de clases entre 1980 y 1998. Quince de estas estrategias son distintivas: la última, llamada “enseñanza de múltiples estrategias” combina varias estrategias (usualmente resumir, predecir, generar preguntas y aclarar palabras o extractos confusos). Estas categorías o estrategias fueron identificadas a partir de 481 estudios evaluados por el National Reading Panel (2000), un grupo de investigadores sobresalientes unidos por los Institutos Nacionales de Salud. El panel dedicó dos años a la evaluación de métodos de enseñanza de la lectura. Como parte de ese esfuerzo, evaluaron investigaciones sobre la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. He organizado su lista de 16 estrategias para enfatizar el proceso cognitivo al que apunta cada una. Tal como se indica en la tabla, la mayoría de las estrategias probadas por los investigadores abordan uno de los tres procesos cognitivos que he dicho que son importantes para entender lo que lees: monitorear tu comprensión,

Tres factores son importantes en la comprensión lectora: monitorear tu comprensión, relacionar las frases entre ellas, y relacionar las frases a las cosas que ya sabes.

relacionar las frases entre ellas, o relacionar el texto con lo que ya sabes. Entonces, ¿estas estrategias ayudan a los estudiantes?

Evidencia de que la enseñanza de estrategias sí sirve

El National Reading Panel condujo un análisis exhaustivo de los 481 estudios sobre las estrategias de lectura publicadas entre 1980 y 1998. Estableció criterios estrictos para determinar cuáles estudios considerar para sacar sus conclusiones: los estudios tenían que 1) haber pasado por un proceso de revisión por pares y haber sido publicados en una revista científica, y 2) mostrar una relación causal. Muchos estudios que mostraban que los mejores lectores tienden a usar más estrategias de comprensión lectora que los lectores pobres, no fueron considerados por el panel porque no cumplían con el segundo criterio. No es posible concluir una relación causal (es decir, tal estrategia te hace un mejor lector) desde una correlación (mejores lectores tienden a usar estrategias).‡ Finalmente, el NRP consideró 205 estudios válidos para ser considerados en su intento de determinar la efectividad de las estrategias de comprensión lectora. Tal como se indica en la tabla, algunas estrategias han sido estudiadas mucho más que otras. A lo largo de todos estos estudios, se encuentra un amplio rango de edades de los estudiantes, pero la mayoría estaba entre tercero y sexto básico.

El panel concluyó que 8 de las 16 estrategias “parecen tener una sólida base científica para concluir que mejoran la comprensión en lectores normales”. Estas ocho están indicadas en la tabla. Pero ¿cuánto ayudan estas estrategias? Lamentablemente, solo podemos responder esta en el caso de dos de las ocho estrategias efectivas—la generación de preguntas y la enseñanza de múltiples estrategias. La razón es la siguiente: los estadísticos miden el tamaño del efecto de una intervención con una métrica llamada “tamaño del efecto”, indicado con d . Básicamente, d es una medida de cuánto una intervención (por ej., enseñar a estudiantes a usar una estrategia lectora versus no entrenarlos) afecta un resultado (por ej., rendimiento en una prueba de lectura). La ventaja de d es que es indepen-

diente de una medida particular usada, así que puedes comparar el tamaño de un efecto, incluso si los experimentadores usaron diferentes pruebas. La mayoría de los 205 estudios no proporcionaron suficientes detalles para que el panel pudiera calcular d , pero sí lo pudieron hacer para los estudios sobre la generación de preguntas y la enseñanza de múltiples estrategias.

Un hallazgo muy importante de estos dos grupos de estudios es que la aparente utilidad de una estrategia depende de cómo se mide la comprensión lectora. En prácticamente todos los estudios, el experimentador seleccionaba el material de lectura y diseñaba la prueba de comprensión. En algunos experimentos, los autores también usaron una prueba de lectura estandarizada, muchas veces la Gates-MacGinitie (Gates-MacGinitie, 1989). Un hallazgo consistente era que el d para las pruebas escritas por el experimentador era mucho mayor que para las pruebas de lectura estandarizadas. Para los estudios sobre la generación de preguntas, el d en promedio era 0,90 para las pruebas escritas por los experimentadores, lo que es un efecto enorme, comparable con un estudiante que subía de percentil 50 al 82. Para las pruebas estandarizadas, el d seguía siendo un respetable 0,36, equivalente a un estudiante subiendo del percentil 50 al 64. El patrón era muy similar para los experimentos correspondientes a la enseñanza de múltiples estrategias (pruebas elaboradas por experimentadores, $d = 0,88$; pruebas estandarizadas, $d = 0,32$). Si bien el panel fue incapaz de calcular el tamaño del efecto para las seis otras estrategias efectivas, sí dio cuenta de que también para esos experimentos, se observaron efectos estadísticamente significativos más frecuentemente para las pruebas diseñadas por los experimentadores, que cuando se usaron pruebas estandarizadas. Los estudios que fueron publicados posteriores al reporte del panel y que usaban diferentes estrategias de instrucción muestran un patrón notablemente similar en los tamaños de efectos para las pruebas diseñadas por los experimentadores versus las pruebas estandarizadas (por ej., Alfassi, 2004; Johnson-Glenberg, 2005; McNamara, 2004; VanKeer, 2004).

¿Por qué los efectos han sido menores en las pruebas estandarizadas? Una explicación probable tiene que ver con el material de lectura usado en cada prueba. Los investigadores han descubierto que las estrategias que los estudiantes aprenden no son aplicables de igual manera en todos los textos que leen (Magliano, Trabasso y Graesser, 1999; Narvaez, van den Broek y Ruiz, 1999). Algunos textos contienen muchos detalles (por ej., la descripción de un viaje a Hawái) y sirven mucho para que los estudiantes se hagan preguntas. Otros textos son organizados de manera bastante obvia alrededor de una sola idea principal (por ej., un texto sobre la primera colonización de Hawái por los polinesios). Las pruebas de laboratorio también muestran que pedir a los estudiantes usar diferentes estrategias los lleva a hacer diferentes inferencias (Narvaez et al., 1999). Si te pido generar preguntas mientras vas leyendo (quién, qué, por qué, dónde, cuándo, cómo), podrías no

Estrategia	Número de estudios	Evidencia de efectividad	Descripción de la estrategia
<i>Estrategias diseñadas para motivar a los estudiantes a monitorear su comprensión:</i>			
Monitoreo de la comprensión	22	Sí	Se le enseña a los lectores darse cuenta de cuánto no entienden, por ejemplo, al formular qué es exactamente lo que les causa dificultad.
Escuchar activamente	4	Investigación poco concluyente	Los estudiantes aprenden a pensar críticamente mientras escuchan y a apreciar que el escuchar implica entender un mensaje del orador.
<i>Estrategias diseñadas para motivar a los estudiantes a relacionar las frases entre ellas:</i>			
Organizador gráfico	11	Sí	Los estudiantes aprenden a hacer representaciones gráficas de textos, por ejemplo, mapas de historia.
Responder a preguntas	17	Sí	Después de que los estudiantes lean un texto, el docente hace preguntas que enfatizan la información que los estudiantes deberían haber obtenido del texto.
Generar preguntas	27	Sí	A los estudiantes se les enseña a generar sus propias preguntas, que pueden hacerse mientras leen, que integren grandes unidades de significado.
Resumir	18	Sí	A los estudiantes se les enseñan técnicas para resumir, por ejemplo, eliminar información redundante y elegir una frase temática para la idea principal.
Imágenes mentales	7	Investigación poco concluyente	A los estudiantes se les instruye cómo crear una imagen visual en sus mentes a partir del texto.
Aprendizaje cooperativo	10	Sí	Los estudiantes formulan estrategias de comprensión -por ejemplo, predecir y resumir- en pequeños grupos, en vez de hacerlo con el docente
Estructura narrativa	17	Sí	A los estudiantes se les enseña la estructura típica de una historia y ellos aprenden cómo crear un mapa de esta.
Estrategias de múltiples estrategias	38	Sí	Se enseñan múltiples estrategias, muchas veces resumir, predecir, generar
<i>Estrategias diseñadas para motivar a los estudiantes a relacionar frases a cosas que ya saben:</i>			
Conocimientos previos	14	Investigación poco concluyente	A los estudiantes se les motiva a aplicar lo que saben a partir de sus propias vidas al texto, o considerar el tema del texto antes de leerlo.
Relación vocabulario-comprensión	3	Investigación poco concluyente	A los estudiantes se les motiva a usar su conocimiento de mundo (además de pistas textuales) para adivinar informadamente el significado de las palabras desconocidas.
<i>Otras estrategias:</i>			
Currículo	8	Investigación poco concluyente	La enseñanza es llevada al currículum más allá de la lectura. Así, los estudiantes pueden estudiar estructuras narrativas durante la hora de lectura, aplicar ellos mismos la estructura durante la hora de escritura y buscar la estructura narrativa en la hora de Ciencias Sociales.
Mnemónica	2	Investigación poco concluyente	A los estudiantes se les enseña a asociar una palabra clave con algún aspecto del texto como ayuda de memoria para dicho elemento; es diseñada para ser usada con textos poco familiares.
Psicolingüista	1	Investigación poco concluyente	A los estudiantes se les enseñan convenciones de lenguaje que ayudarán a la comprensión; por ejemplo, cómo encontrar el antecedente de un pronombre como "ella".
Formación docente	6	Investigación poco concluyente	Los docentes aprenden técnicas mediante las cuales enseñan estrategias de lectura.

Fuente: Panel Nacional de Lectura (2000). *Enseñar a leer a los niños: Una evaluación basada en la evidencia de la literatura de investigación científica sobre la lectura y sus implicaciones para la enseñanza de la lectura.* Washington, D.C.: Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano.

detenerte a pensar sobre cuál es la idea principal del texto.

Al crear una prueba de lectura, un experimentador podría inconscientemente seleccionar extractos que sirven para la estrategia que los estudiantes están aprendiendo. Los textos que aparecen en las pruebas de lectura estandarizadas, sin embargo, son más impredecibles y variados. Esto probablemente explica por qué las estrategias muestran mayores efectos cuando se usan pruebas creadas por los experimentadores como medida.

¿De hecho, se sabe que es posible que los lectores deficientes no usen estrategias (por ej., monitorear su comprensión) porque sus otros procesos de lectura no funcionan bien (Otero y Kintsch, 1992).

Pero no nos equivoquemos: al usar pruebas estandarizadas de lectura, sigue habiendo un efecto positivo al enseñar a los estudiantes estrategias de lectura, y el efecto no es trivial.

Una Mirada Más Profunda a lo que Logran las Estrategias de Comprensión

La mayoría de las investigaciones ha evaluado si enseñar estrategias de comprensión lectora es efectivo o no; no se ha evaluado qué estrategias son las más efectivas, o qué tipo de estudiantes se benefician más de aprenderlas. Aun así, patrones en los datos nos entregan pistas sobre qué logran las estrategias de lectura y, por lo tanto, cómo deben ser enseñadas.

Los programas de enseñanza de estrategias de lectura relativamente breves (alrededor de seis sesiones) no eran más ni menos efectivos que los programas más largos que incluían hasta 50 sesiones.

Primero, la evidencia para la efectividad de las estrategias de lectura es débil para los estudiantes en tercero básico o más jóvenes. El National Reading Panel afirmó que se pudieron observar resultados positivos en todos los niveles, lo que es cierto, pero también es cierto que los resultados son más consistentes para cuarto básico y niveles superiores. Además, la información para los niveles de tercero básico y previos es mucho más débil cuando nos limitamos a analizar los experimentos que usaron puntajes de pruebas estandarizadas. Resultados publicados posteriormente al informe del panel respaldan este patrón: los efectos para los niños de tercero básico son débiles o ausentes (por ej., Johnson-Glenberg, 2000; Janzen, 2003; Vaughn et al., 2000). Este hallazgo hace sentido en vista de los procesos cognitivos necesarios para poder utilizar estrategias de lectura. Estas estrategias requieren atención y espacio en la memoria de trabajo (por ej., Cain, Oakhill y Bryant, 2004; Calvo y Castillo, 1998). Los estudiantes que están todavía aprendiendo a decodificar fluidamente no tienen suficiente espacio disponible en la memoria de trabajo para implementar estrategias. Su memoria de trabajo está ocupada con la decodificación. Una conclusión natural es que no tiene mucho sentido enseñar estrategias de lectura antes de que los estudiantes hayan obtenido esa fluidez, y para muchos estudiantes esto será en tercero o cuarto básico.

Un segundo hallazgo importante de los estudios sobre las estrategias de lectura trata sobre cuánto tiempo deberían dedicar los estudiantes a practicarlas. En dos metaanálisis, Rosenshine y sus colegas (Rosenshine y Meister, 1994; Rosenshine, Meister y Chapman, 1996) reportaron que dedicar mucho tiempo a practicar las estrategias no tenía ningún efecto. Los programas de enseñanza de estrategias de lectura relativamente breves (alrededor de seis sesiones) no eran más ni menos efectivos que los programas más largos que incluían hasta 50 sesiones.

¿Cómo es posible que practicar más no aumente la efectividad de las estrategias de lectura? Usualmente, practicar es esencial para desarrollar una habilidad.

A partir de mi lectura de la investigación en el área y mi conocimiento en ciencias cognitivas, creo que la respuesta puede ser que la implementación exitosa de una estrategia de comprensión lectora no constituye una habilidad propiamente tal. Puede ser más bien un truco fácil de aprender y usar, y la única dificultad es recordar consistentemente que hay que aplicarlo. Un proceso análogo puede ser cuando revisamos nuestro trabajo en Matemáticas. No hay mucho que aprender al revisar lo realizado; no es una habilidad que requiera práctica. Pero sí debes recordar hacerlo. Revisar un trabajo es análogo a las estrategias de lectura, de alguna manera. Revisar una tarea hace más probable que alcances un resultado en el problema, pero no te dice cómo resolverlo. Del mismo modo, las estrategias de lectura no tienen como resultado la comprensión de lo leído, sino que motivan a los estudiantes a implementar procesos relacionados a la comprensión lectora. Dicho de otro modo, si los procesos de comprensión no logran llevarse a cabo, las estrategias de lectura no ayudarán mucho. Por ejemplo, para “resumir” debes comprender lo suficiente para diferenciar la idea principal de las ideas subordinadas. Para que el “monitoreo de comprensión” sea útil, no solo necesitas reconocer que no entiendes un trozo de texto, sino también ser capaz de comprender el material cuando lo lees.

Si las estrategias de comprensión lectora son trucos que pueden aprenderse rápidamente, eso tiene otra implicancia para los estudios que he analizado aquí. Es posible que los estudios subestimen cuánto las estrategias de lectura realmente ayudan. Cuando un docente presenta una estrategia de lectura a los estudiantes, podemos asumir que el curso contiene tres tipos de estudiantes: los estudiantes que ya han descubierto la estrategia (o algo similar) por sí solos, los estudiantes que no decodifican con la suficiente fluidez como para usar la estrategia, y los estudiantes que son buenos decodificadores, pero no conocen la estrategia. Solo el último grupo de estudiantes se beneficiará de la enseñanza de las estrategias de lectura. Cuando un investigador encuentra un tamaño de efecto promedio de $d = 0.33$ respecto a la enseñanza de la estrategia, en realidad, ese efecto probablemente está compuesto por muchos estudiantes que no demostraron ningún beneficio y un número menor de estudiantes que demostró un gran beneficio. Para evaluar si esto es cierto o no, quienes investigaron la lectura tendrían que conducir estudios diseñados para evaluar el progreso de cada niño, en vez de un progreso promedio. Hasta donde yo sé, un estudio así no se ha hecho.

Existe otra manera en que los estudios publicados pueden haber subestimado el impacto de enseñar una estrategia de lectura en particular: el monitoreo de la comprensión. El objetivo de esta estrategia es lograr que los estudiantes reconozcan

Enseñar estrategias de lectura es una manera económica de dar un impulso a los lectores en desarrollo, pero debería constituir una parte pequeña de la labor del docente. Adquirir un vocabulario amplio y un conocimiento previo rico generarán beneficios más sustanciales a largo plazo.

cuándo entienden y cuándo no entienden algo y darse cuenta de que, si no entienden, deben leer el fragmento otra vez. Pero las pruebas de lectura estandarizadas presentan preguntas a los estudiantes inmediatamente después de que han leído un fragmento.

Estas preguntas hacen que sea evidente para el estudiante si entiende o no. Así, a los estudiantes en la condición de control de un estudio (a los que no se ha enseñado a monitorear su propia comprensión y, normalmente, no lo harían) se les monitorea la comprensión por ellos: las preguntas de la prueba hacen evidente para el estudiante si es que no ha entendido una parte del texto. Así, las pruebas de lectura pueden subestimar cuánto ayudan a enseñar a los estudiantes a monitorear su propia comprensión.

Las Estrategias de Lectura en la Sala de Clases

Podemos resumir lo que hemos aprendido de los últimos 25 años de investigación sobre las estrategias de comprensión lectora de manera bastante concisa:

- Enseñar estrategias a los niños definitivamente es buena idea.
- Existe mejor evidencia para las estrategias que han sido estudiadas más minuciosamente; la evidencia para las estrategias menos estudiadas es poco concluyente (no negativa) y, por ende, no existe evidencia de que una estrategia sea superior a otra.
- Las estrategias se aprenden rápido, y la enseñanza y práctica extendida en el tiempo no generan beneficios mayores.
- Es poco probable que la enseñanza de estas estrategias

ayude a los estudiantes antes de que lleguen a tercero o cuarto básico.

Estos hechos, junto con lo que sabemos sobre los procesos cognitivos de la lectura, nos proporcionan una visión más amplia de lo que la enseñanza de estrategias podría hacer para los lectores más jóvenes. Desde mi punto de vista, el principal efecto de la enseñanza de estrategias podría ser el de empujar al lector hacia un nuevo entendimiento de cuál es el propósito de la lectura. No es solo cuestión de decodificar palabras, sino más bien cuestión de comprender un mensaje significativo que el autor está tratando de comunicar; el estudiante no ha “leído” realmente el material hasta que entienda el mensaje. Esta nueva visión de la lectura lleva al estudiante a emplear diferentes procesos mientras lee: por ejemplo, releer material que no ha entendido y buscar pistas en el texto para ayudarse a comprender el material difícil. Es probable que el estudiante finalmente llegue a este entendimiento del propósito de la lectura por sí solo, pero de todas maneras constituiría una ventaja significativa, y definitivamente debe ser enseñado, en vez de esperar que el estudiante se tropiece con él.

Personalmente planteo que el principal efecto de las estrategias de comprensión lectora es incentivar una nueva visión de la lectura, porque no creo que los estudiantes continúen usando estas estrategias hasta su adultez. Los adultos alfabetos no construyen mapas de historias cuando leen el diario en la mañana, ni se hacen ni responden preguntas a sí mismos. Sin embargo, sí entienden que el objetivo de la lectura es obtener significados y monitorean su propia comprensión; ese entendimiento probablemente es lo que se queda con el estudiante de segundo medio al que enseñaron un conjunto de estrategias de lectura en cuarto básico.

Esta visión de las estrategias de lectura lleva a sugerencias sencillas para su aplicación en las aulas. Los estudiantes deben haber logrado un cierto nivel de fluidez para que las estrategias de lectura puedan ser efectivas, por lo tanto, tiene poco sentido enseñarlas antes de tercero o cuarto básico. Naturalmente, siempre habrá variedad en el nivel de fluidez entre los estudiantes, así que algunos estudiantes estarán listos cuando otros no lo estén. Por ende, puede ser sensato enseñar una estrategia de lectura en cuarto, una en quinto y otra en sexto básico (o más tarde para los estudiantes que son más lentos en desarrollar la fluidez). Esto debiera ser factible porque la instrucción de la estrategia no necesita ser larga -basta con cinco o seis sesiones- y los docentes pueden evitar la repetición al enseñar diferentes estrategias cada año. Enseñar estrategias de lectura vale la pena, pero debemos tener en mente que el conocimiento de las estrategias constituye solo una pequeña parte de lo que es un lector efectivo. Un buen lector también decodifica fluidamente, tiene un amplio vocabulario e importante conocimiento previo.

La necesidad de un amplio vocabulario debería ser evidente por sí misma. Es difícil entender el significado de una frase

si no conoces el significado de las palabras que la forman. Hay momentos en que puedes deducir el significado de una palabra desconocida en el texto, pero necesitas entender la mayor parte de este para poder averiguarlo. No obstante, tu capacidad de hacerlo disminuye rápidamente en la medida que aumenta el número de palabras desconocidas (Laufer, 1997).

Los conocimientos previos también tienen efectos profundos en la comprensión lectora. Mira otra vez las tres clases de estrategias en la tabla; dos de ellas dependen de o son facilitadas por el conocimiento previo. Motivar a los estudiantes a relacionar el texto que están leyendo a sus conocimientos previos no ayudará mucho si los estudiantes no tienen el conocimiento relevante para lo que están leyendo. Lo que es menos obvio es el hecho de que relacionar las frases entre ellas también muchas veces requiere conocimiento previo, ya que los autores muchas veces no detallan cómo las frases se relacionan entre ellas; el autor asume que el lector lo puede hacer. En uno de los ejemplos mencionados anteriormente, se asume que el lector sabe que el café derramado genera desastres.

El escritor no puede especificar cada uno de los detalles, pues el texto se volvería imposiblemente largo. El escritor debe hacer presunciones sobre lo que el lector sabe. Si el nivel de conocimiento asumido por el escritor no coincide con el nivel de conocimiento que posee el lector, éste no comprenderá el texto. Con el mismo razonamiento, un individuo con un conocimiento previo sobre una gran variedad de temas se confundirá menos al leer que un individuo con un conocimiento previo limitado en su memoria a largo plazo. Efectivamente, el conocimiento general del mundo es un fuerte predictor de la capacidad lectora (Kosmoski, Gay y Vockell, 1990). Así, dos de las tres categorías de estrategias de lectura dependen del conocimiento previo para que sean aplicadas con éxito.

En el último análisis, ¿cómo deberíamos pensar sobre las estrategias de lectura? Enseñar estrategias de lectura es una manera económica de dar un impulso a los lectores en desarrollo, pero debería constituir una parte pequeña de la labor del docente. Felizmente, los estudiantes las pueden aprender rápidamente y son efectivas, pero parecen entregar un impulso solo una vez. Adquirir un vocabulario amplio y un conocimiento previo rico generarán beneficios más sustanciales a

largo plazo, pero hacerlo es más difícil y toma tiempo. El conocimiento es producto de años de una enseñanza sistemática y de una exposición constante a libros, películas y conversaciones de alta calidad (entre otros), que entregarán a los estudiantes una exposición incidental a mucho nuevo vocabulario y conocimiento. □

Referencias

- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *The Journal of Educational Research*, 97, 171-184.
- Cain, K., Oakhill, J., and Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Calvo, M. G. and Castillo, M. D. (1998). Predictive inferences take time to develop. *Psychological Research*, 61, 249-260.
- Clark, H. H. and Schaefer, E. R. (1989). Contributing to discourse. *Cognitive Science*, 13, 259-294.
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656-669.
- Flavell, J. H., Speer, J. R., Green, F. L., August, D. L., and Whitehurst, G. J. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 46, 1-65.
- Gates-MacGinitie (1989). Gates-MacGinitie Reading Test (3ra ed.). Riverside, Calif.: Riverside.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., and Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 430-445.
- Janzen, J. (2003). Developing strategic readers in elementary school. *Reading Psychology*, 24, 25-55.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92, 772-778.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2005). Web-based training of metacognitive strategies for text comprehension: Focus on poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 755-786.
- Kosmoski, G. J., Gay, G., and Vockell, E. L. (1990). Cultural Literacy and Academic Achievement. *Journal of Experimental Education*, 58, 265-272, Verano.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight. In J. Coady and T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge Press.
- Magliano, J. P., Trabasso, T., and Graesser, A. C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91, 615-629.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38, 1-30.
- Narvaez, D. van den Broek, P., and Ruiz, A. B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91, 488-496.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Otero, J. and Kintsch, W. (1992). Failures to detect contradictions in a text: What readers believe versus what they read. *Psychological Science*, 3, 229-235.
- Rosenshine, B. and Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rosenshine, B., Meister, C., and Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 7th ed. Boston: Pearson.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.
- Vaugh, S., Chard, D. J., Pedrotty Bryant, D., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S., and Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21, 325-335.