

La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa

Reading comprehension in Mexico and its relationship with the foreign empirical research

Luis G. **Zarzosa-Escobedo**

Marlén **Martínez-Aguilar**

Tel. (+52) 55 5623 1193 ext. 16

correo electrónico (*e-mail*): zarzosae@unam.mx, marliny10@yahoo.com.mx

Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala.

Av. de los Barrios núm. 1, Col. Los Reyes Iztacala, Tlanepantla, Estado de México, C.P. 54090.

MÉXICO.

Artículo recibido: 28 de junio de 2011; aceptado: 4 de marzo de 2012.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es mostrar la existencia de una brecha entre las prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora que se llevan a cabo en México y los avances en la materia que se han dado en otras latitudes. Basado en los datos reportados en diversos documentos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se analiza el estado actual de la competencia lectora de los alumnos de escuela básica en México a la luz de tres referentes: 1) el perfil de un buen comprendedor; 2) un modelo de estrategias para la enseñanza de la comprensión; y 3) la evolución de la investigación aplicada en el área. Se discute brevemente la magnitud del divorcio, los alcances y sus implicaciones.

ABSTRACT

The objective of this work was to demonstrate the existence of a gap between Mexico's reading comprehension teaching practices and the advances in this subject in other latitudes. The reading comprehension of Mexican elementary school students and the teaching practices was analyzed based on the data reported by the "Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación" (National Institute of Education Evaluation). Three aspects were considered: 1) The profile of a student with good reading comprehension, 2) A strategy model for the teaching of comprehension, 3) The evolution of applied research in this area. The effects and implications of divorce are briefly discussed.

Palabras clave: comprensión de lectura, aprendizaje, aprovechamiento escolar, práctica docente, estrategias de enseñanza.

Key words: reading comprehension, learning, student achievement, teaching practices, learning strategies.

El nivel de competencia para la comprensión lectora de los escolares mexicanos presenta varios rezagos importantes. Los resultados en evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, muestran que estamos lejos de alcanzar los niveles que son deseables para un país como el nuestro. Aunque los educadores involucrados estén conscientes de la necesidad de que los escolares lean comprendiendo, reconocer el problema no basta, pues las acciones pedagógicas que ayuden a remediar la situación, necesitan diseñarse de acuerdo a algún marco de referencia sistemático, con una buena metodología y vinculado con la investigación correspondiente. Consideramos que ante esta situación, contrastarla con lo que ocurre en el ámbito externo ayudará a ubicar la problemática nacional.

En el problema del rezago en la competencia lectora, intervienen complejos y variados factores que explicarían el estado actual de cosas. Esto incluye la dimensión sociopolítica, económica, cultural, etcétera; sin embargo en este trabajo nos vamos a circunscribir a la parte psicopedagógica del problema.

El objetivo del trabajo es mostrar algunas diferencias que hay entre lo que se hace en México y lo que ha venido ocurriendo en el ámbito teórico y de investigación empírica en otras partes del mundo, en cuanto a concepciones y estrategias para enseñar a comprender. Plantearemos un panorama de la competencia lectora en el país así como las prácticas docentes más frecuentes relacionadas con la comprensión lectora; para lo cual nos basaremos en algunos estudios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Posteriormente, se contrastará esta realidad de acuerdo a tres referentes: 1) por un lado, con lo que en la literatura especializada se ha considerado el perfil de un buen lector, a fin de estimar lo cerca o lejos que estamos respecto a este estándar; 2) en segundo lugar, con marcos pedagógicos actuales acerca de la enseñanza para la comprensión de textos y, finalmente, 3) señalaremos tendencias y enfoques contemporáneos en la investigación y la práctica de la comprensión lectora. No es la intención hacer un trabajo exhaustivo, pero sí significativo, a fin de señalar un distanciamiento entre la práctica educativa de México y la investigación científica fuera de nuestras fronteras.

PANORAMA GENERAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN MÉXICO

Se pueden establecer cuando menos tres puntos de referencia para estimar el estado que guarda la educación

básica en México: 1) mediante la comparación con otros países; 2) analizando las series históricas dentro del propio país; y 3) juzgando su estado actual contra algunos estándares o metas.

Estudios internacionales. La competencia lectora fue uno de los aspectos evaluados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA 2000-2003) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). En este estudio internacional se consideró a estudiantes de quince años de 41 países. En una estimación global de dicha competencia, México ocupó la posición número 35 de esta lista. Para la evaluación se consideraron varios niveles de aptitud para la lectura que van desde el quinto, que indica el mayor grado de competencia, hasta el nivel por abajo del primero. En México cerca de 75% de sus estudiantes sólo alcanzan como máximo el nivel 2 de la escala combinada (OCDE, 2002, p. 48). Estos datos junto con otros indicadores del mismo estudio, reflejan una cuestionable enseñanza en lectura que vienen recibiendo los estudiantes mexicanos desde los niveles de educación primaria y secundaria.

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006 (INEE, 2008) también se hizo una evaluación de la competencia lectora, pero en este caso de los escolares del tercero y sexto grado de educación básica. Aquí participaron 17 países latinoamericanos. En esta ocasión se establecieron cuatro niveles en términos de los puntajes que se alcanzaran: el nivel 4 refleja la mejor competencia para la lectura y el nivel 1, el menor; a ellos se agrega todavía un nivel inferior, al cual se le denomina: *abajo del nivel 1*. En cuanto al tercer grado, el puntaje promedio de los 17 países participantes fue de 500 puntos, obteniendo México 530 puntos, superado únicamente por Chile (562); Costa Rica (583) y Cuba (627). Sin embargo, a pesar de dichos resultados, cabe destacar que en el caso de México, más de la mitad (57%) de los escolares se ubicaron en los niveles 1 y 2, y 4% por debajo del nivel 1. En cambio, en el caso de Cuba, 72% se ubicó en los niveles 3 y 4.

El panorama entre países no cambia mucho cuando se considera a los alumnos de 6° grado. Nos siguen superando Chile, Costa Rica y Cuba, pero se agrega Uruguay. Brasil queda prácticamente igual que México. En donde sí se observan cambios importantes es en la distribución porcentual dentro de cada uno de los cuatro niveles. Si sumamos dos de los niveles más bajos (1 y 2) que se obtuvieron con los alumnos de sexto grado; ahora

los escolares mexicanos que se ubican en dichos niveles son menos, pues pasan de 57% a 45%. Apenas si resulta necesario señalar que si hubo disminución en los niveles bajos, eso significa que hubo aumentos en los altos. Pero estos cambios en la distribución también ocurren en la mayoría de los países, cuyo promedio general de disminución en los niveles bajos, es de seis puntos porcentuales. México disminuyó el doble de puntos que dicho promedio, sin embargo se dan cambios más pronunciados en países como Uruguay que disminuye 18 puntos porcentuales y Costa Rica 16 puntos.

Series históricas. En la investigación del INEE denominada "Estudio comparativo de la Educación Básica en México" (INEE, 2005) se reporta una mejoría importante en la competencia para la lectura, entre el año 2000 y 2005 en los escolares de 6° grado. En dicho lapso aumentó la puntuación media nacional en lectura, pasando de un promedio de 502.9 a 530.5 puntos (un aumento de 27.6), lo cual es un dato significativo. Se observaron, también, cambios importantes en la distribución porcentual que se da dentro de los cuatro niveles de competencia, sobre todo en el 1° y el 4° que son los que indican: por *abajo del nivel básico* y *avanzado*, respectivamente. En el primer caso hubo una disminución de 9 puntos porcentuales, y en el avanzado un aumento de 10%.

Estimaciones respecto a algún estándar. A nivel nacional, en los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) del ciclo escolar 2005-2006, los niños de 3° grado no obtienen resultados alentadores en cuanto a la comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. Para la evaluación de esta competencia, nuevamente se establecen de modo sintético cuatro niveles: 1) *Por debajo del básico*; 2) *básico*; 3) *medio*; y 4) *avanzado*. En los resultados se encuentra que únicamente 17% de los estudiantes alcanzan el nivel medio, y 2% el avanzado. Por otro lado, 57% (que es la mayoría), se encuentra en el nivel 2 considerado como *básico insuficiente*, que sumado con el 25% de *por abajo del básico* (Este País-INEE, 2007), muestran una circunstancia que necesita especial atención, pues nos está hablando de problemas en el modo como se están trabajando las habilidades básicas para comprender lo que se lee.

Sin olvidar la importancia que pueden tener las condiciones que van más allá de lo pedagógico, sobre estos pobres resultados, en el mismo documento se

menciona como un factor crítico que: "no se aplican estrategias didácticas que faciliten la adquisición de habilidades en los alumnos." (Este País-INEE, 2007, p. 2).

En síntesis, México sigue teniendo déficits cuando la comparación se hace contra países que tienen niveles de desarrollo mejores o semejantes al nuestro. En cuanto a su progreso en los últimos años, se aprecian mejoras cuando se le compara contra sí mismo, pero al hacer la comparación contra estándares de competencias académicas, también son notorias las deficiencias. Sin duda falta mucho por hacer y a muchos niveles, ya sea de política educativa, de capacitación y condiciones laborales de los docentes, de diseño instruccional, etcétera. Aquí nos concentraremos en las prácticas y estrategias de enseñanza para la comprensión de textos y en especial en lo que ocurre en los primeros grados escolares.

¿QUÉ HACEN LOS DOCENTES MEXICANOS PARA ENSEÑAR A COMPRENDER?

Prácticas de los docentes en México

En el año 2007 se publica por parte del INEE, un estudio de Treviño et al., sobre las prácticas docentes en escuelas primarias mexicanas, donde se explora de manera especial lo que se hace para favorecer la comprensión lectora entre los alumnos y para lograr que fueran construyendo significados a partir de lo leído. Para la obtención de dicha información se consideró una muestra representativa a nivel nacional, de 5 900 docentes y 905 escuelas, lo cual no se había logrado con anterioridad y "con un nivel de confianza de 90% y un error de 0.1 para la estimación de las proporciones de las variables correspondientes a docentes y escuelas en todas las modalidades." (p. 16).

Dicho estudio es pertinente para el objetivo que se persigue por dos razones básicas: 1) el tamaño de la muestra y las consecuentes ventajas de representatividad; 2) porque su punto central es la descripción o el perfil general de las prácticas docentes a nivel nacional, superando aquella información fragmentada que podría obtenerse de estudios particulares enfocados en aspectos específicos de la actividad docente y su relación con la comprensión lectora.

En el estudio aludido se consideraron cinco secciones: 1) de promoción de la lectura; 2) de las interacciones

con el texto; 3) para la búsqueda de significados; 4) las prácticas de evaluación; y 5) un apartado especial para analizar la modalidad de primarias comunitarias. Los análisis que se hacen en el presente trabajo consideran los datos de la 2ª y 3ª sección, por ser los que se relacionan directamente con la interacción pedagógica para la comprensión lectora.¹

Para la obtención de la información relativa a la comprensión lectora, en esta publicación del INEE se analizaron dos conglomerados de alumnos: los de 4º y 5º grado considerados conjuntamente, y los alumnos del primer grado de educación básica. Para ello se recurrió a cuestionarios aplicados a los docentes, y en el caso del 4º y 5º grado también se incluyó información proporcionada por los alumnos, a fin de corroborar la consistencia de la información de los docentes.

Los autores clasifican las prácticas para la comprensión lectora, en dos grandes categorías dicotómicas: las

denominadas prácticas procedimentales y las prácticas comprensivas. Las primeras están encaminadas a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos (es decir, a la parte mecánica de la lectura), sin involucrar habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados. Las segundas tienen un enfoque comunicativo y funcional que promueven la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y enfatizan las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído (véase tabla 1).

La definición amplia de dichas prácticas se plantearon en los siguientes términos:

- *Comprensivas*. Son aquellas que están encaminadas a la parte funcional y comunicativa de la lectura y se orientan a desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y a fomentar el uso de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias

Tabla 1. Ejemplo de las principales prácticas comprensivas y procedimentales reportadas en el estudio de Treviño et al. y publicado por el INEE.

PRÁCTICAS DOCENTES	
COMPRESIVAS	PROCEDIMENTALES
Experiencias diarias de lectura para el niño: lectura independiente de historias interesantes y significativas, además de textos informativos.	Ejercicios de repetición para memorizar las correspondencias sonoro-gráficas.
Oportunidades diarias y apoyo del docente para leer y escribir varios tipos de textos con propósitos diversos incluyendo historias, listas, mensajes a otros, poemas, reportes y respuestas (reacciones a la literatura).	La repetición y la práctica, como en el caso del uso de libros y hojas de actividades.
Oportunidades para trabajar en pequeños grupos, para realizar instrucción focalizada y trabajos colaborativos de reflexión sobre la lectura con otros niños.	Copia y dictado de información literal como estrategia recurrente de enseñanza.
Oportunidades diarias de realizar inferencias sobre la lectura y conectar el conocimiento previo de los alumnos con el material leído.	Responder a cuestionarios que exigen al alumno extraer información literal de un texto.
Oportunidades para que el alumno expanda el conocimiento del mundo y del vocabulario.	Actividades que enfatizan la dicción de la lectura en voz alta por encima de la comprensión del texto.
Realizar adaptaciones de estrategias pedagógicas u ofrecer instrucción individualizada si el niño no logra el avance deseado en lectura o cuando se trabajen estrategias de lectura y escritura avanzadas.	Lectura de fragmentos de textos que no ofrecen al alumno la oportunidad de entender el mensaje y significado del texto.
	Las actividades que enfatizan de manera descontextualizada la memorización de información gramatical y de reglas ortográficas.

¹ La sección de promoción de la lectura comprende todas aquellas medidas encaminadas a arreglar condiciones propicias para interesar al alumno en dicha actividad, pero no se refieren a una relación pedagógica directa entre el docente y el educando, que es punto a destacar en el presente escrito.

y conexiones entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector.

- *Procedimentales*. Son las que se enfocan en la parte mecánica de la lectura, transfiriendo la información del texto al lector, se caracterizan por la realización de ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa, que en su mayoría se remiten a identificar y seleccionar parte de la información contenida en el texto para ubicarla donde se requiera (Treviño, et al. 2007, p. 25).

A partir de esta primera clasificación, se caracterizó la práctica docente dentro de un continuo que va desde las prácticas comprensivas hasta las básicamente procedimentales; pero también se incluyen las prácticas mixtas, que es cuando el docente mezcla los dos tipos: las comprensivas mixtas cuando predominan las actividades comprensivas por encima de las procedimentales, y las procedimentales mixtas cuando prevalecen éstas últimas sobre las comprensivas.

En general en el estudio aludido, se observa que cerca de 60% de los profesores implementan prácticas procedimentales, o en su defecto procedimentales mixtas, lo cual favorece que persistan prácticas como la repetición y la escritura de palabras o frases, la lectura coral de la lección del libro de texto. Actividades que contribuyen poco a la comprensión de lo leído.

En las secciones dedicadas a la interacción con los textos y a la búsqueda de significados a partir de lo leído, se manejaron dos tipos de análisis: Uno de tipo descriptivo y el segundo que incluye una síntesis de prácticas docentes para la comprensión lectora (pp. 66-67). Con este último se elaboró el índice de las prácticas docentes mediante un análisis estadístico multivariado (véase el Anexo I de dicho estudio, pp. 197-206).

Como en este estudio de Treviño et al. no observamos consistencia en las categorías entre ambos análisis, y como también ahí se incluyeron actividades que no corresponden propiamente al ámbito de la lectura (como la escritura o el dictado), se optó por elaborar una lista depurada de 31 actividades docentes con base en ambas fuentes de información, eliminando redundancias, repeticiones y desgloses no pertinentes.² El resultado se muestra en la tabla 2. En el siguiente apartado tomaremos esta información para mostrar su pertinencia de acuerdo a nuevos marcos de referencia.

NECESIDAD DE UN MARCO DE REFERENCIA:

EL DEBER SER

La recopilación de la información recién planteada nos proporciona una razonable descripción de lo que ocurre en las condiciones cotidianas de enseñanza, pero también invita a realizar varias preguntas: ¿Se está caminando en la dirección más adecuada? ¿Basta un mayor esfuerzo para darle más peso a las prácticas comprensivas? ¿Son de buena calidad estas prácticas, son las más pertinentes y están apoyadas por la investigación empírica?

Si pensamos en acciones de remedio, es probable que, dado el modo como está planteada la información y su análisis, sólo se desprendan consideraciones de sentido común (*igr*: que cambie el balance general a favor de una lectura comprensiva); pero sin ir más allá de esta fórmula simple, que deja la impresión que el mero voluntarismo es la salida a los problemas. Pero resulta que el estudio publicado por el INEE sólo clasifica lo que ya hacen los docentes. La información se refiere a lo que es, a lo que está, pero no proporciona un marco de referencia más pormenorizado de lo que debiera ser; no se plantean lineamientos que vayan más allá de enfatizar que la lectura debe cumplir una función comunicativa y de construcción del significado. Sin embargo un enfoque normativo, que señale los criterios a seguir, que permita vincularse de mejor manera con el entorno internacional y con la investigación, puede proporcionar de modo más afortunado directrices para avanzar sobre mejores bases.

Perfil del buen comprendedor

La investigación sobre el origen de las dificultades para comprender textos, ha recurrido con frecuencia a la comparación entre buenos y malos lectores (Taylor, 1985); en ocasiones estas comparaciones se hacen en relación a un aspecto en particular de la lectura, como las habilidades metacognoscitivas (August, Flavell, y Clift, 1984; Oakhill, Hartt, y Samols, 2005; Smith, Waltzman, y Schlisselberg, 2004), la velocidad para

² Ejemplo de ello fueron distinciones innecesarias como considerar prácticas docentes diferentes: la lectura en silencio de libros de la biblioteca del aula, con el profesor presente o cuando éste se sale del aula. Otro ejemplo de eliminación lo tenemos en casos como el pedir que se hagan anotaciones en el margen de los libros que se leen. Categoría tan inusitada, que además no cuenta con alguna evidencia teórica o experimental que justifique su inclusión.

Tabla 2. Principales prácticas empleadas por los docentes para promover comprensión lectora. Seleccionadas de la información contenida en el estudio de Treviño et al. y publicado por el INEE.

SÍNTESIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES RELATIVAS A LA LECTURA³

1. Lectura individual en silencio del libro de texto.
2. Lectura individual en silencio de libro de la biblioteca del aula.
3. Lectura grupal o coral del libro de texto.
4. Velocidad de lectura en silencio.
5. Velocidad de lectura en voz alta.
6. Lectura en parejas.
7. Los alumnos leen en silencio y el profesor en voz alta; el profesor interrumpe y pregunta.
8. Lectura por turnos del libro de texto.
9. Identificación, copia; completamiento o reordenamiento.
10. Discusión en grupos pequeños sobre diferentes aspectos del texto.
11. Copiar partes del texto con información importante.
12. Responder cuestionarios para identificar la información más importante.
13. Leer con un propósito definido.
14. Corroborar las predicciones con el contenido del texto.
15. Confirmar el significado de las palabras.
16. Hacer preguntas al título al iniciar la lectura.
17. Comentar sobre un texto informativo.
18. Elaborar cambios en la trama de un texto literario.
19. Comparar textos por formato o género.
20. Identificar personajes centrales y secundarios en un texto literario.
21. Identificar la idea principal en un texto informativo.
22. Elaborar preguntas después de haber leído un texto.
23. Contestar cuestionarios para identificar información explícita del texto.
24. Contar una historia con sus propias palabras.
25. Confrontar las interpretaciones que se hicieron de un texto literario.
26. Hacer cuadros sinópticos a partir de la lectura.
27. Hacer anotaciones al margen de los libros.
28. Subrayar las ideas principales de un texto.
29. Aprendizaje de las convenciones de la escritura.
30. Aplicar una prueba escrita (tipo cuestionario o resumen) después de lectura en silencio.
31. Recuperar evidencias escritas de la lectura de los alumnos (una comparación o relato).

³ En este trabajo no se harán comparaciones entre los dos conglomerados escolares (1^{er} grado vs 4^o-5^o) por las siguientes razones: 1) Se pretende hacer un contraste entre lo que se hace en México y lo reportado en la literatura internacional, en cuanto a las prácticas para enseñar a comprender; sin importar el o los grados específicos en que ocurra. Se asume que estas prácticas pedagógicas pueden cruzar toda la educación primaria. 2) En la publicación del INEE, los autores señalan en varios puntos que la comparación entre grados escolares no arrojó información relevante (pp. 32, 33, 45, 47 y 53). En una de estas afirmaciones, se señala "... se

nombrar objetos y la conciencia fonológica (Catts, Gillispie, Leonard, Kail, y Miller, 2002), la fluidez en la lectura de palabras (Martin-Chang y Levy, 2006); la sensibilidad a los elementos que dan cohesión a una historia (Wolman, 1991), etcétera.

En un libro destinado a informar lo que la investigación puede decir acerca de la instrucción para la lectura, Duke y Pearson (2002) realizaron una amplia recopilación de las peculiaridades de los buenos lectores que se han ido identificando en múltiples trabajos experimentales. Si la investigación empírica ha ido acumulando información a lo largo de los años acerca de lo que hacen los lectores competentes, esto constituye un buen punto de partida para definir programas de intervención que vayan precisamente en esa dirección o para generar la preocupación de cómo incorporar esta información en el diseño de planes de estudio. El resultado del trabajo de Duke y Pearson, son 16 características (véase tabla 3). Esta clase de información bien podría usarse como punto de referencia para delinear las metas educativas en materia de comprensión lectora o para orientar la clase de prácticas pedagógicas que resulten pertinentes.

Si retomamos el conjunto de prácticas docentes planteadas en el estudio de Treviño et al. (véase tabla 2), sólo 36% aproximadamente pudieran asociarse de modo razonable al desarrollo de las competencias de los buenos lectores que se señalan en la tabla 3, (por ejemplo: la 10, 13, 14, 16, 25 y 26). Aunque cabe aclarar que tampoco se puede garantizar que haya un vínculo claro entre ellas, y que efectivamente conduzcan a formar un buen lector. Así por ejemplo, no podemos asumir plenamente que la práctica docente de: fomentar que se lea con un propósito definido (práctica núm. 13), vaya a conducir necesariamente a un lector para que tenga clara la finalidad de la lectura y que durante la misma evalúe si se van cumpliendo sus metas, como lo señalan Duke y Pearson (2002); pues esto dependerá del cómo, en qué circunstancias y por cuánto tiempo el docente atiende esta actividad. De modo que al relacionar las 31 actividades

advierte que las prácticas docentes no necesariamente se adaptan a las distintas etapas del desarrollo lector de sus alumnos, pues hay poca variación entre las prácticas encontradas en primer grado con respecto a las actividades implementadas en cuarto y quinto grados." 3) Si los datos nacionales que se manejan corresponden a los grados escolares de primero, cuarto y quinto, es muy probable que esto también represente al resto de los grados de educación primaria. A la luz de los datos mostrados, no hay buenas razones para suponer un escenario significativamente diferente en los grados escolares no considerados.

Tabla 3. Características generales de los buenos lectores de acuerdo a la recopilación de Duke y Pearson (2002, pp. 205-206).

LOS BUENOS LECTORES...
Son activos
Tienen, desde el principio, metas claras acerca de la finalidad de su lectura y durante la misma van evaluando si se van cumpliendo sus metas.
Exploran el texto antes de leerlo tomando nota de aspectos como su estructura y secciones que pudieran ser importantes para alcanzar sus propósitos.
Durante la lectura frecuentemente hacen predicciones acerca del contenido subsecuente.
Leen selectivamente, identificando lo que debe leerse rápido, despacio o de plano leerse varias veces.
Construyen, revisan y cuestionan los significados de lo que van leyendo.
Intentan determinar el significado de conceptos no familiares, al igual que con inconsistencias o lagunas de información.
Rescatan, comparan e integran lo leído con lo que ellos conocen.
Toman en cuenta las características del autor como estilo, intenciones, su ambiente histórico, etcétera.
Van monitoreando su comprensión haciendo los ajustes en caso necesario.
Evalúan la calidad y valor del texto y reaccionan en concordancia.
Ajustan el estilo de lectura de acuerdo a la naturaleza del texto.
Prestan especial atención a los personajes y las situaciones en los textos narrativos.
Elaboran y revisan resúmenes cuando han leído textos expositivos.
Procesan el texto no sólo durante la lectura sino después de ella o durante lapsos de reflexión o recapitulación
Consideran la lectura, absorbente, satisfactoria y productiva.

mencionadas en la publicación del INEE, con el perfil de los buenos comprendedores, todavía queda un margen de incertidumbre ya que se trata de un simple ejercicio de asociación razonable entre ambos datos, pero que de cualquier manera permite estimar la distancia entre la investigación empírica y la práctica docente.

Cada una de las competencias que caracterizan a los buenos lectores, requiere de un tipo de instrucción explícito y dirigido precisamente a su consecución. Aunque

idealmente esta capacitación debería estar contextualizada por un programa general estructurado y sistemático. De acuerdo a la información del estudio de Treviño et al. no se vislumbra que los rasgos de un buen lector sea un punto de referencia que estructure actividades específicas o que se incorpore a los programas educativos.

Estrategias de enseñanza

Los señalamientos anteriores se hacen a la luz del perfil ideal del buen comprendedor, el cual se derivó de investigaciones que respaldan cada comportamiento plasmado en la tabla 3. Pero también se puede bosquejar otro panorama a partir de las estrategias para enseñar a comprender. Métodos igualmente respaldados por resultados empíricos, muchos de los cuales han pasado el filtro de las pruebas experimentales. Enseguida se hará una comparación del estado que guardan las tácticas o los métodos usados por los docentes mexicanos para enseñar a comprender, comparándolos con aquellas estrategias que en la literatura contemporánea se muestran como procedimientos efectivos.

En primer lugar habrá que reconocer que los factores que inciden sobre la falta de comprensión de un texto pueden provenir de tres fuentes: 1) Las características del texto: como su género, longitud, estilo, densidad conceptual, organización, facilidad de lectura, etcétera; 2) Las circunstancias y contexto en que se da la lectura, donde podemos incluir la finalidad que se persigue, la disponibilidad de ayudas, las circunstancias sociales o educativas donde se lleva a cabo la lectura, algún criterio de eficiencia o logro que deba alcanzarse (ya sea explícito o tácito); y 3) Los factores correspondientes al lector, tales como, sus nociones sobre lo leído, interés, conocimiento de estrategias, confianza en su habilidad para leer, competencia lingüística, etcétera.

El diseño de un plan integral para resolver los problemas de comprensión de textos, debe atender cada una de estas fuentes de dificultad y establecer rutas que permitan graduar los niveles de complejidad para ir asegurando éxitos parciales en el camino de volverse lectores competentes. No es suficiente tener sólo el propósito de lograr que la lectura sea un acto comunicativo, porque quedan sin definir sus peculiaridades, como las características y complejidad del mensaje del *interlocutor* (en este caso, el autor o escritor), el criterio de éxito que debe

satisfacerse, el tipo de comportamiento pertinente a estas situaciones, etcétera. Se debe profundizar en las circunstancias y complejidades de dichos actos, así como la posibilidad de que se generalice la competencia lectora a otras situaciones.

Gill (2008), en un trabajo de recopilación y organización de métodos efectivos para comprender, reconoce las fuentes de dificultad recién señaladas y además clasifica el momento en que resultan pertinentes las diferentes estrategias de enseñanza. Ella plantea: estrategias de preparación o previas a la lectura; durante la lectura; y posterior a la misma.

De la combinación de las tres fuentes de dificultad y los tres momentos de la intervención, se deriva una matriz que permite clasificar los diferentes procedimientos de

intervención, y además propone dicha matriz como una herramienta de ayuda al docente para que pueda organizar algún plan de intervención (véase tabla 4). En cada una de las nueve celdas que componen la matriz, se mencionan, a manera de ejemplo, algunas de las actividades que se podrían instrumentar.

Ahora bien, esta tabla se elabora a partir de información sobre métodos y sistemas que se han diseñado para enseñar a comprender y además proporciona un panorama de la clase de actividades que se pueden llevar a cabo. Usaremos ahora esta matriz como marco de referencia para mostrar la ubicación y pertinencia de las actividades relativas a la lectura que llevan a cabo los docentes mexicanos.

A fin de realizar lo anterior, tomaremos nuevamente las 31 actividades de los docentes mexicanos relativas a

Tabla 4. Matriz de comprensión lectora que reúne factores que afectan a la comprensión y los momentos de la lectura. Al interior de cada celda se ilustran posibles actividades que se pueden llevar a cabo.

MATRIZ DE COMPRENSIÓN ADAPTADA DE GILL (2008)			
Momentos de la lectura	Factores que afectan la comprensión		
	LECTOR	TEXTO	SITUACIÓN
ANTES DE LA LECTURA	Interesar a los alumnos sobre el tema; revivir sus conocimientos previos; elaborar predicciones sobre el contenido; mostrar estrategias de solución ante conceptos desconocidos.	Mostrar la estructura del texto; anticipar posibles conceptos que vayan a resultar desconocidos o confusos.	Hacer explícito el propósito de la lectura y delinear algún criterio de efectividad. Usar organizadores gráficos o imágenes alusivas al contenido. Elaborar alguna guía de lectura.
DURANTE LA LECTURA	Ilustrar lo que se va pensando mientras se avanza en la lectura (pensar en voz alta) y las estrategias a seguir en caso de problemas (hacerse preguntas, imaginar, establecer conexiones, etc.) y cómo regular la lectura en función de la importancia de la información y problemas de comprensión.	Dividir el texto en secciones y al concluir cada una, corroborar o ajustar las predicciones iniciales, así como volver a hacer nuevas sobre el próximo segmento.	Ir recordando los propósitos de la lectura. Complementar o redirigir los pensamientos en voz alta de los lectores. Ir resolviendo plantillas de lectura.
DEPUÉS DE LA LECTURA	Analizar con el profesor los problemas de comprensión que se fueron dando y el modo de resolverlos. Plantearse metas para una siguiente lectura.	Redacciones alternativas en algunas partes del texto leído. Escribir texto alternativo.	Organizar análisis y discusión de lo leído. Elaborar algún producto de la lectura, como un mapa mental, ilustración, reporte, carta, etcétera.

la lectura y que se señalan en la tabla 2. Y para ser consistentes con la idea de Gill (2008) la primera decisión será la de excluir las actividades que tienen que ver con la parte mecánica o procedimental de la lectura, así como las relativas a la comprensión literal. El resto se tratan de ubicar en la matriz para identificar si se orientan al lector, al texto o la situación, así como al momento en que se llevan a cabo: antes, durante o después de la lectura. El resultado de este análisis se encuentra en la tabla 5.

Como puede notarse, de las 31 acciones docentes, únicamente se pueden incluir doce dentro de la matriz, lo que equivale a 38.7%. Las celdas que abarcan más actividades, corresponden a lo que se hace después de la lectura y que tiene que ver más que nada con el lector y con el contexto situacional. Nueve de las doce actividades incluidas en la matriz (75%) quedan comprendidas en esta parte baja. Este dato es consistente con la idea del sentido común de que la comprensión sólo es algo que se verifica, no algo que se enseña.

Pero el punto que más se debe resaltar, es que no hubo ni una sola actividad que se realice durante la lectura. Esto es muy importante ya que se supone sería el momento más adecuado para una buena formación, puesto que es cuando estaría ocurriendo lo esencial de la lectura o diálogo comunicativo; pues lo que ocurre con anterioridad está destinado a preparar el ánimo o disposición del lector, y lo que ocurre después ayuda a ajustar o corregir lo que ya ocurrió, o bien prepara para ocasiones futuras. Llama también la atención que cinco

actividades hayan quedado fuera de clasificación, por la conexión poco clara con el tema de la comprensión.

Las actividades llevadas a cabo durante la lectura son el rasgo que define prácticamente la enseñanza de todas las estrategias de autorregulación de la comprensión, así como las que hacen uso de autocuestionamientos, o las que recurren a esquemas o claves mnemotécnicas para comprender (Duke y Pearson, 2002; Englert y Mariage, 1991; Graves, 1986; Gurney, Gersten, Dimino, y Carnine, 1990; Idol-Mestas, 1985; Paris, Cross, y Lipson, 1984). Para la enseñanza de todas estas estrategias, inicialmente el profesor instruye, ilustra y sirve como modelo; después se lleva a cabo lo más importante, que es la práctica supervisada (por parte del docente o los compañeros); y finalmente se diversifican los textos y situaciones para garantizar la práctica independiente (Chan, 1991; Spörer y Brunstein, 2009). De modo que si en el modelo planteado en la tabla 5 no aparecen con claridad prácticas docentes que ocurran durante la lectura, eso puede estar hablando de un rezago importante en el manejo de estrategias modernas de enseñanza para la comprensión lectora.

Evolución del campo de conocimiento relativo a la comprensión lectora

Como hemos venido presentando el panorama nacional, no se ve clara su relación con el estado que guarda el desarrollo e investigación que se reporta en la literatura contemporánea en materia de comprensión lectora. Esto bien pudiera deberse a la concepción, diseño de reactivos y categorías de análisis que se escogieron en el estudio de Treviño et al., pero lo más probable es que indique que hay una brecha importante entre lo que se hace a nivel local y lo que sucede en la investigación psicoeducativa en general fuera de México.

En el afán de cubrir este ángulo que nos puede dar una perspectiva adicional de lo que ocurre (o no ocurre) en el ámbito nacional, enseguida trataremos de mostrar algunos avances significativos que se han dado en las últimas décadas en cuanto los modos de concebir, investigar e intervenir en el aprendizaje de la lectura, para posteriormente hacer una estimación de su influencia o repercusión en las prácticas docentes reportadas por Treviño et al.

En la literatura de los años 50-60 sobre el tema de la lectura, predomina la idea de la comprensión como una facultad mental de alguna manera ligada a la inteligencia. Esta noción resulta muy cercana a una visión religiosa del

Tabla 5. Porcentaje de actividades de los docentes mexicanos que se ubican en cada celda de la matriz propuesta por Gill (2008). Entre paréntesis se indica el número que identifica la actividad de acuerdo a la tabla 2. En la parte externa e inferior de la tabla, se indican las categorías que se excluyeron, con sus porcentajes correspondientes.

	LECTOR	TEXTO	SITUACIÓN
ANTES DE LA LECTURA	3.2% (16)	3.2% (19)	3.2% (13)
DURANTE LA LECTURA	0%	0%	0%
DESPUÉS DE LA LECTURA	12.9% (14, 22, 24, 25)	6.5% (10, 18)	9.6% (17, 26, 31)

Parte formal de la lectura: 22.6% (3, 4, 5, 8, 9, 11, 29)
 Comprensión literal: 16.1% (7, 12, 15, 20, 21)
 Insuficiente información para clasificar: 16.1% (1, 2, 6, 27, 30).

ser humano, en la cual se afirma, que los seres humanos han sido dotados de modo natural de la capacidad de entendimiento; se le ve entonces como una facultad inherente. Estas concepciones y sus connotaciones, están arraigadas en las nociones espontáneas del sentido común y el lenguaje ordinario.

En la década aludida, los procedimientos educativos para enseñar a comprender eran muy rudimentarios o prácticamente inexistentes. Lo cual resulta muy natural dada la noción previa de capacidad o facultad mental, pues ésta, se tiene en mayor o en menor grado, se pone en funcionamiento o no; pero no propicia que se piense en cómo debe enseñarse, pues las facultades no se enseñan directamente; en el mejor de los casos, sólo se facilitan. Tampoco importan gran cosa las cualidades o características de lo que se lee; esto pasa a un segundo plano.

Es natural que bajo las concepciones recién señaladas, la actividad docente que predomine es la de hacer preguntas sobre los contenidos, y esto con el único propósito de verificar si se había comprendido o no. Las preocupaciones pedagógicas se limitaban a evitar problemas con el vocabulario nuevo, a cuidar que el contenido del texto resultara familiar, y a llevar a cabo acciones que motivaran al lector. En el terreno teórico, inevitablemente surgía la preocupación por descubrir el funcionamiento del supuesto aparato cognoscitivo que pone en operación la facultad de comprender.

En la esfera de la teoría e investigación sobre estos asuntos, se han venido dando una serie de cambios que paulatinamente han transformado las concepciones, las actividades docentes, los métodos, condiciones de enseñanza, etcétera. Se puede constatar en la literatura contemporánea, que se ha venido modificando el foco de atención; se ha pasado de las preocupaciones por descubrir el funcionamiento del aparato cognoscitivo, a las actividades y procedimientos de enseñanza directa. Aproximadamente desde antes de los años 80 se han incorporado consideraciones de tipo sociolingüístico, cultural, metacognoscitivo o constructivista, que han contribuido a cambiar el énfasis en lo mental y lo han dirigido al análisis cuidadoso de lo que debe hacerse mientras se lee. Hay mayor atención a las características del texto, a las condiciones de la lectura, al para qué se lee y a la estrategia o modo de leer (Pearson, 2009).

Lo que también se desprende de modo natural cuando se revisa la literatura actual sobre la lectura comprensiva, es el hecho de que se ha abandonado la idea simple de

que la comprensión es una cosa o que se trata de una sola habilidad, de la que simplemente pueda afirmarse que ocurre o no ocurre. Lo que puede constatar en casi cualquier planteamiento moderno, es que se trata de un paquete de habilidades o estrategias combinadas (con más de 30 procesos cognoscitivos y metacognoscitivos implicados, según Collins y Lacina, 2009, p. 504), y que estas tienen variaciones y ajustes en función del tipo de texto y los criterios educativos que se deben satisfacer.

Un impulso fundamental en el cambio de enfoque que estamos describiendo, lo proporcionó la obra del psicólogo soviético Lev Vygotsky (1979). El punto medular de su teoría y su investigación, demuestra que no hay generación espontánea ni son innatos los procesos psicológicos superiores, sino que se van construyendo en las relaciones interpersonales contextualizadas por las condiciones materiales y culturales. De ahí que se haya empezado a poner mayor atención a estas circunstancias para la explicación y remedio de los problemas de la comprensión lectora, y que haya recibido un mayor aliento la intervención educativa para enseñar a comprender. La enseñanza se deja de considerar como subordinada al modo de funcionamiento de un aparato mental, y se le ve más bien como su impulsora; es decir, que la educación es finalmente la principal responsable del modo en que se va construyendo el funcionamiento cognoscitivo.

Sin dejar de reconocer la importancia que tuvo la obra de Vygotsky para cambiar el clima intelectual, también la propia investigación psicoeducativa desde diferentes perspectivas teóricas, ha venido mostrando la importancia de las variables pedagógicas y sociales, así como las correspondientes al propio texto como objeto de interacción en la lectura. Se ha reivindicado el papel que juega el tipo de texto y la estructura del mismo (Goldman y Rakestraw, 2000; Pearson y Camperell, 1994; Taylor, 1992; Weaver y Kintsch, 1991). Hoy es un hecho ampliamente reconocido, que no intervienen las mismas estrategias para la comprensión cuando se enfrenta un texto expositivo, un narrativo o un descriptivo (Graesser, Golding y Long, 1991; Kucan y Beck, 1997; Sánchez, 1993; Slater y Graves, 1989). Se ha tomado nota que la enseñanza para comprender ha recaído fundamentalmente en el texto narrativo, descuidando el estudio de las estrategias pertinentes para los otros tipos de texto, particularmente los dedicados a la enseñanza (Duke, 2000; Hall, 2004).

Por lo que se refiere a la instrucción directa para comprender, se han venido desarrollando una serie de

métodos que, de una u otra manera, implican la enseñanza en el momento de la lectura; o dicho de otro modo, involucra la enseñanza de modos estratégicos de interactuar con los textos, que posteriormente hacen más probable que el lector cubra satisfactoriamente diferentes criterios de comprensión exitosa (Pearson y Dole, 1987).

Existen modos de intervención dirigidos al dominio de estrategias particulares para aspectos específicos de lectura comprensiva. Por ejemplo: hacer inferencias y predicciones (Hansen y Pearson, 1983); vincular con conocimientos previos (Marmolejo-Ramos, Elosúa de Juan, Gygax, Maddem y Mosquera, 2009); identificar ideas principales (Vidal-Abarca, 1990); elaboración de resúmenes (Pascual y Goikoetxea, 2003); aprendizaje de vocabulario nuevo (Nagy y Scott, 2000); etcétera; pero también se han diseñado estrategias multidimensionales, que pretenden cubrir un rango amplio de competencias y de tipos de texto. Concentraremos nuestra descripción en éstos últimos, porque sintetizan mejor varias estrategias particulares, tienen una visión más plena de lo que simultáneamente puede entrar en juego en la lectura y porque describir estrategias aisladas resultaría tedioso y poco didáctico.

Un ejemplo destacado de estos paquetes es el método conocido como *enseñanza recíproca* (ER) desarrollado desde hace más de dos décadas (Palincsar y Brown, 1984).⁴ En él se constata el papel favorable que pueden desempeñar los compañeros de clase en pequeños grupos debidamente estructurados, donde los lectores participan para ir analizando, contrastando y discutiendo los contenidos de un texto mientras se va leyendo. Se instruye a los niños dentro de una misma lección para predecir, cuestionar, clarificar y resumir. El profesor sirve como modelo para mostrar las estrategias y arregla las condiciones para que después los estudiantes lo hagan por sí mismos y lo transfirieran a nuevas situaciones. Desde su creación ha sido de amplio uso, ya sea como estrategia de enseñanza o como tema de investigación (Oczkus, 2003; Rosenshine y Meister, 1994; Spörer, Brunstein y Kieschke, 2009). Inclusive esta técnica se ha usado con niños de los primeros grados de educación básica (Pilonieta y Medina, 2009).

⁴ Una versión en español de este trabajo puede encontrarse en el libro de Resnick, L., y Klopfer, L. (Eds.) *Curriculum y Cognición*. p. 43-73. Buenos Aires. Aique Grupo Editor; bajo el título: 'La enseñanza para la lectura autorregulada'.

Un procedimiento cercano a la enseñanza recíproca es el denominado *estrategias informadas para el aprendizaje* (ISL, por sus siglas en inglés), desarrollado por Paris, Cross y Lipson (1984). Los principales rasgos que lo definen incluyen: reconocer los propósitos de la lectura; la activación de los conocimientos previos; concentrar la atención en las ideas principales; la evaluación crítica; monitoreo de la comprensión; y plantearse inferencias.

También se han usado métodos que echan mano de los propios compañeros del educando como apoyo al aprendizaje. La estrategia PALS (*estrategias de aprendizaje asistidas por compañeros*) tiene esta característica, donde parejas de alumnos van intercambiando roles. Consiste de tres actividades principales: 1) promover la fluidez lectora; 2) resumir párrafos, haciendo una selección y reducción consciente de la información del texto; y 3) plantear predicciones que posteriormente se verifican de acuerdo a los avances en la lectura (Fuchs y Fuchs, 2001; 2005).

Otra estrategia exitosa que tiene que ver con la enseñanza directa de modos comprensivos de lectura, es la denominada *cuestionando al autor* (Beck, McKeown, Hamilton, y Kucan, 1997). En este modo de intervención, un grupo de lectores guiado por el profesor, va leyendo pequeñas porciones significativas del texto, y al final de cada una de ellas se van haciendo una serie de cuestionamientos acerca de las intenciones del autor, del sentido de la información, de la cualidad comunicativa del texto y de la consistencia entre las diferentes secciones del texto o en su caso, entre las interpretaciones que se vienen haciendo.

En la misma línea de la enseñanza de habilidades complejas de lectura, están las llamadas estrategias metacognoscitivas o de monitoreo de la comprensión, desarrolladas a partir de los años 80 (Baker y Carter, 2009; Williams y Atkins, 2009). En ellas se ha tratado de capacitar a los lectores para que se den cuenta cuando no están comprendiendo, y para que, en consecuencia, tomen las medidas correctivas adecuadas. Esto ha implicado que el lector vaya descubriendo una clase de claves sutiles que acontecen durante el acto de leer y que habitualmente conducen al buen lector a reconocer una falla en la comprensión (Baker, 1985). Identificar estos fracasos, finalmente no es otra cosa más que la detección de señales que le indican al lector que se está alejando de los criterios de lo que se considera como comprensión. Los fracasos para comprender pueden deberse a varias razones: desde la que se origina en una lectura mecánica o con errores

de descifrado (que impide que el texto cumpla el propósito de revelar un mensaje); hasta una lectura desarticulada donde sólo se le pone atención a lo que impresiona más (y que acaba imposibilitando que se pueda tener una visión unificada y coherente del texto).

Para que los modos de capacitación en las estrategias metacognoscitivas puedan fructificar, necesitan como prerrequisito que el docente vaya ilustrando en el momento de la lectura, ese conjunto de señales pertinentes que van ocurriendo, así como los modos apropiados de reaccionar ante cada una de ellas. Y ello sólo es posible con el profesor como modelo y las estrategias denominadas de pensar en voz alta mientras se lee (Kucan y Beck, 1997), para que posteriormente tenga sentido hablar del monitoreo de la comprensión. También implica que el objetivo no sólo es comprender sino también el aprender a darse cuenta cuándo no se está comprendiendo y a tomar las medidas de remedio que eso representa. El propósito es ir delegando posteriormente esta responsabilidad en el propio lector. De cualquier manera se tendrá que ir considerando, el tipo de texto, el modo de lectura y diferentes criterios de éxito del comprender.

El reconocimiento del efecto que pueden tener las estrategias metacognoscitivas para lograr buenos lectores, ha llevado a los especialistas a recomendar la inclusión de tres grandes áreas para la formación en comprensión lectora: la literal; la inferencial y la metacognoscitiva (Block y Presley, 2002) y en consecuencia esta idea se puede tomar como referencia para el diseño curricular y de prácticas de enseñanza.

La *enseñanza recíproca* (ER); las *estrategias informadas para el aprendizaje* (ISL); las *estrategias asistidas por compañeros* (PALS); las de *questionar al autor*, así como los procedimientos metacognoscitivos, sólo son una muestra significativa de diferentes recursos modernos de intervención pedagógica para la comprensión de textos que se han generado afuera de las fronteras nacionales. Se han descrito estos cinco métodos, por su efectividad demostrada empíricamente, por considerar que son algunos de los programas que han recibido mayor apoyo de la investigación empírica y porque han tenido impacto, también, en la investigación psicoeducativa.

DISCUSIÓN

Basándonos en una investigación de carácter nacional sobre las prácticas docentes en materia de comprensión

de textos, en este trabajo se trató de mostrar la brecha entre dichas prácticas y los avances que se reportan en la literatura internacional en esta materia.

Se recurrió al estudio del INEE a cargo de Treviño et al., en la medida que abarcó una muestra nacional representativa, tanto de docentes como escuelas, lo que permite asumir un perfil representativo de la totalidad. Lo ideal hubiera sido complementar la información con estudios semejantes; pero lo que habitualmente se reporta en publicaciones nacionales en el tema de las prácticas docentes y la comprensión de textos, no persigue la descripción de un perfil general de dichas prácticas, sino más bien relaciones particulares entre cierto tipo de actividad y su efecto en grupos reducidos de alumnos.

Sin embargo el basarse fundamentalmente en el estudio del INEE no deja de representar una limitación para el alcance de las conclusiones, ya que la metodología básicamente cuantitativa y las categorías de análisis que se usaron, pueden funcionar como un filtro que no dé cabal cuenta de los matices o estrategias más particulares que puedan estar usando los docentes nacionales. De cualquier modo, el multicitado trabajo ayuda a entender mejor los déficits en comprensión lectora de los escolares mexicanos al considerarlos de modo asociado a las prácticas docentes, "algo que hasta el momento no se había logrado en México con una muestra nacional representativa" (p. 19), y que con el ejercicio de contraste contra tres referentes externos que hicimos en este trabajo, se contribuye a la evaluación o diagnóstico del problema, enfocándolo desde un ángulo que recupera la necesidad de vincular lo que se hace en el país, con lo que ocurre en otros lugares del mundo.

En un entorno mundial con mayor capital de conocimientos potencialmente compartidos, resulta inquietante que no se vea el aprovechamiento de las experiencias exitosas que permitan reducir las diferencias entre países en cuanto a competencia lectora.

En el área de la comprensión lectora dentro de la investigación aplicada que se lleva a cabo en el ámbito internacional, lo que predomina es la enseñanza directa para comprender y el mayor peso de la enseñanza ocurre en el momento de la lectura. En el mismo sentido las estrategias metacognoscitivas han ganado un lugar destacado. Al considerar la investigación del INEE, se mostraba que entre los profesores mexicanos predominaban actividades de tipo procedimental o procedimental mixta. Todo indica que hay una brecha grande entre lo hecho en

México y los avances en la materia fuera del país. Sin embargo si se examinan los programas de estudio 2009 de la Secretaría de Educación Pública para la educación básica primaria en el área de Español (SEP, 2010)⁵, se aprecia un nuevo marco normativo enfocado a cambiar el balance a favor de las prácticas comprensivas; pero sigue sin observarse un vínculo claro entre lo hecho en el país y los hallazgos externos en la materia.

El nuevo programa tiene como preocupación central el trabajar con actividades socialmente relevantes y significativas, articuladas alrededor de proyectos escolares. Se contextualizan los aprendizajes escolares en situaciones ligadas con la comunicación concreta que se da en la vida social y se pone un especial acento en actividades de reflexión. Es probable que este nuevo enfoque, comparado con el previo, haga mejorar la enseñanza en la dirección deseada; aunque al analizar dichos programas se percibe el riesgo que los educandos no transfieran a nuevas circunstancias las habilidades aprendidas en los contextos y tareas específicas que se marcan en el programa.

En estos nuevos documentos de la SEP se señalan algunos factores que han resultado críticos para alcanzar una buena comprensión (predecir, inferir, identificar el propósito; relacionar con conocimientos previos), sólo que su ejercicio está incorporado dentro de los proyectos mencionados y para propósitos y contextos muy específicos. En cambio aparece con frecuencia el leerles en voz alta, actividad que en sí misma es de dudosa efectividad. En la metodología propuesta no se observa la enseñanza directa de estrategias, donde el profesor vaya modelando los pasos, para que luego se practiquen gradualmente y se acabe extendiendo su aplicación a diferentes textos delegando la responsabilidad final en el lector.

No hay certeza de los alcances que pueda tener esta nueva forma de diseñar la enseñanza para comprender lo que se lee, sobretodo considerando modos alternativos ensayados en otras latitudes. Mucho ayudaría tratar de

cerrar la brecha entre la investigación psicoeducativa y la práctica docente, y vincular las nuevas propuestas de educación con una investigación empírica nacional y externa, que ayude a identificar riesgos, fortalezas y debilidades de las diferentes ideas pedagógicas, sin tener que esperarse a los resultados globales del desempeño de toda la población escolar, pues ello puede representar altos costos sociales.

No conocemos a fondo los por qué de esta brecha entre lo nacional y lo externo, pero sin duda su solución es algo que va más allá de la mera voluntad de estrechar este vínculo y más allá del nivel meramente psicopedagógico.⁶ Pero de cualquier modo, queda la duda de si se está tomando debida nota de esta brecha, de si hay conciencia de los efectos que tiene el no darle el peso que merece y de si se está avanzando en la dirección más conveniente. Lo que es claro es que hay un descuido importante en la enseñanza directa de la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- August, D. L., Flavell, J. H., y Clift, R., (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 20, 39-53.
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En: D. L. Forrest, G. E., Mackinnon, y T. G. Waller, (Eds.) *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. vol. 1. (pp. 155-205). New York, Academic Press.
- Baker, L., y Carter, L. B. (2009). Metacognitive Processes and Reading Comprehension. En: S.E. Israel, y G.G. Duffy (Eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 373-388). New York and London. Routledge.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., y Kucan, L. (1997). *Questioning the author. An approach for enhancing*

⁵ Para tener acceso al programa correspondiente a cada uno de los diferentes grados escolares de la educación primaria, sólo se debe cambiar el número correspondiente al grado en la última parte de la dirección URL, correspondiente al archivo pdf. (ej. /2Grado.pdf .../3Grado.pdf)

⁶ Para profundizar en el análisis de otras condiciones que inciden en el desempeño escolar, se puede consultar el trabajo de Treviño, E., y Treviño, G. (2004). *Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México: La Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el Rol de los Docentes*. INEE. disponible en: http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3481&Itemid=1113 así como: Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E., y García, M. (2007). *Aprendizaje y Desigualdad Social en México. Implicaciones de Política Educativa en el Nivel Básico*. México, D.F. INEE.

- student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
- Block, C. C., y Pressley, M. (Eds.) (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V., y Miller, C. A., (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement [versión electrónica], *Journal of Learning Disabilities*, 35, 509-525.
- Chan, L. K. S., (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with reading disabilities [versión electrónica], *Journal of Learning Disabilities*, 24, 427-433.
- Collins, C., y Lacina, J. (2009). Comprehension Instruction in kindergarten through grade three. En: S. Israel., y G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 494-509). New York and London. Routledge.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational text in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Duke, N. K., y Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En: A. E. Farstrup., y S. J. Samuels (Eds.) *What research has to say about reading instruction* (3ª ed.). (pp. 205-242) Newark, DE: International Reading Association.
- Englert, C.S., y Mariage, T.V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". [versión electrónica], *Learning Disability Quarterly*, 14, 123-138.
- Este País-INEE (2007). *La edad del aprendizaje*. En: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Este_Pais/laedad/laedadadelaprendizaje.pdf
- Fuchs, D., y Fuchs, L.S. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade and high school [versión electrónica], *Remedial & Special Education*, 22, 15-21.
- Fuchs, D., y Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children [versión electrónica], *The Journal of Special Education*, 39, 34-44.
- Gill, S. R., (2008). The Comprehension Matrix: A tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 62, 106-113.
- Goldman, S. R., y Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. En: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research*. vol. III, (pp. 311-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A., Golding, J. M., y Long, D. L. (1991). Narrative Representation and Comprehension. En: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson. (Eds.) *Handbook of Reading Research*. vol. II (pp. 171-205). New York. Longman.
- Graves, A.W. (1986). Effects of direct instruction and metacomprehension training on finding main ideas. *Learning Disabilities Research*, 1, 90-100.
- Gurney, D., Gersten, R., Dimino, J., y Carnine, D. (1990). Story grammar. Effective literature instruction for high school students with learning disabilities [versión electrónica], *Journal of Learning Disabilities*, 23, 335-342.
- Hall, L. A., (2004). Comprehending expository text: promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? [versión electrónica], *Reading Research and Instruction*, 44, 75-95.
- Hansen, J., y Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of fourth grade good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 79, 821-829.
- Idol-Mestas, L., (1985). Getting ready to read: Guided probing for poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly*, 8, 243-254.
- INEE (2005). *Estudio comparativo de la educación básica en México. 2000-2005*. Consultado en septiembre de 2009 en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Estudio_comparativo/Completo/estudio_comparativo_2000-05a.pdf
- INEE (2008). *Resultados nacionales del segundo estudio regional comparativo y explicativo 2006* (SERCE 2006). Consultado en octubre de 2009 en: http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3439&Itemid=1051
- Kucan, L., y Beck, I. L. (1997) Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction [versión electrónica], *Review of Educational Research*, 67, 217-299.
- Marmolejo-Ramos, F., Elosúa de Juan, M. R., Gygax, P., Madden, C. J. y Mosquera, R. S. (2009). Reading

- between the lines. The activation of background knowledge during text comprehension [versión electrónica], *Pragmatics & Cognition*, 17, 77-107.
- Martin-Chang, S. L., y Levy, B. A., (2006). Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer [versión electrónica], *Reading and Writing*, 19, 517-542.
- Nagy, W. E., y Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. III (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J., Hartt, J., y Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders [versión electrónica], *Reading and Writing*, 18, 657-686.
- Oczkus, L.D., (2003). *Reciprocal Teaching at Work. Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2002). *Conocimiento y aptitudes para la vida: resultados de PISA 2000*. México: Santillana-Aula XXI.
- Palincsar, A. S., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S. G., Cross, D. R., y Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Pascual, G., y Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora en niños de primaria [versión electrónica], *Infancia y aprendizaje*, 26, 439-450.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. En: S.E. Israel, y G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Pearson, P. D., y Camperell, K., (1994). Comprehension of Text Structures. En: R. B. Ruddell, R. M. Rapp, y H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (4ª ed.). (pp. 448-468). Newark, DE: International Reading Association.
- Pearson, P. D., y Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: a review of research and a new conceptualization of instruction. *Elementary School Journal*, 88, 151-165.
- Pilonieta, P., y Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: "we can do it, too", *The Reading Teacher*, 63, 120-129.
- Rosenshine, B., y Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: a review of the research [versión electrónica], *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Sánchez, M. E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- SEP (2010). Programas de estudio 2009. Educación básica. Primaria. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/4Grado.pdf>
- Slater, W.H., y Graves, M. F. (1989). Research on expository text: Implications for teachers. En: K. D. Muth, (Ed.) *Children's comprehension of text. Research into practice* (pp.140-166) Newark, DE: International Reading Association.
- Smith, C. H., Waltzman, D., y Schlisselberg, G. (2004). Detecting the Ambiguity of Sentences: Relationship to Early Reading Skill [versión electrónica], *Communication Disorders Quarterly*, 25, 68-78.
- Spörer, N., y Brunstein, J. C., (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance [Versión electrónica], *Contemporary Educational Psychology*, 34, 289-297.
- Spörer, N., Brunstein, J.C., y Kieschke, U. (2009) Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching [versión electrónica], *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Taylor, B. M., (1985). Good and poor readers' recall of familiar and unfamiliar text. En: H. Singer, y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3ª ed.), (pp. 494-500). Newark, DE: International Reading Association.
- Taylor, B. M., (1992). Text structure, comprehension and recall. En: S.J. Samuels, y A.E. Farstrup, (Eds.), *What Research has to Say about Reading Instruction* (pp. 220-235). Newark, DE: International Reading Association.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México. INEE. Consultado en agosto de 2009, en: http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3446&Itemid=1051

- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos [versión electrónica], *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- Vygotsky, L.S., (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Weaver, C. A. III, y Kintsch, W. (1991). Expository text. En: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, y P. H. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. vol. 2, (pp. 230-245). New York: Longman.
- Williams, J. P., y Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. En: D. J. Hacker., J. Dunlosky., y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 26-43). New York. Routledge.
- Wolman, C. (1991). Sensitivity to causal cohesion in stories by children with mild mental retardation, children with learning disabilities, and children without disabilities [versión electrónica], *Journal of Special Education*, 30, 439-455.