

Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora

María del Mar Mateos



Muchos sistemas pedagógicos parecen haber asumido que la enseñanza de la lectoescritura implica toda una serie de problemas y tópicos pero que la comprensión no está entre ellos, sino que se produce o se desprende implícitamente, como efecto secundario de la alfabetización que no es preciso promocionar específicamente. Los fracasos sistemáticos en comprensión de muchos alumnos que dominan instrumentalmente la lectoescritura ha llevado en los últimos años a desarrollar modelos y estrategias específicas para la instrucción directa de la comprensión lectora.

Este artículo resume las estrategias más empleadas y expone ejemplificada, aunque resumidamente, su aplicación.

En los últimos años se ha escrito mucho sobre la falta de instrucción en comprensión lectora. Existe ya toda una tradición de investigación que se ha ocupado de examinar las estrategias didácticas dominantes en los primeros niveles escolares. Esta tradición se inicia con los trabajos de Durkin (1978-1979), quien observó la cantidad y tipo de instrucción en comprensión lectora que los profesores ofrecen en las clases de lectura y analizó los manuales o guías didácticas que incluyen los programas de lectura básica (Durkin, 1981), y es continuada en otros muchos trabajos (c.f. Anderson, 1984; Duffy y McIntyre, 1982; Duffy y Roehler, 1982; Durkin, 1984, 1986; Jenkins y Pany, 1980; Osborn, 1984; Solé y Gallart, 1987, en nuestro país). Entre otras conclusiones, estas investigaciones ponen de relieve que el procedimiento que habitualmente se emplea en la enseñanza de la comprensión lectora consiste, a grandes rasgos, en la lectura de un texto seguida de preguntas y en la realización posterior de un conjunto de tareas o ejercicios para que el alumno practique individualmente determinadas destrezas, como puede ser la identificación de la idea principal o el uso del contexto.

Por lo que se refiere al primer tipo de actividad, las preguntas sobre el contenido del texto leído, cabe resaltar que, si bien las cuestiones que se dirigen a los alumnos suelen acentuar importantes aspectos de la comprensión —que van desde el significado de palabras o expresiones particulares hasta el mensaje central del texto—, éstas se orientan hacia el contenido del material y no hacia el proceso de razonamiento seguido para dar sentido al material (Roehler, Duffy y Meloth, 1986); es decir, las interacciones pregunta del profesor-respuesta del alumno van encaminadas a la evaluación de la comprensión mas que a su enseñanza. No se pueden confundir, como normalmente se hace, los procedimientos de evaluación con la instrucción. La diferencia entre estos dos aspectos radica en que el objetivo de la instrucción es lograr un efecto positivo sobre las actividades mentales que el alumno lleva a cabo durante la tarea mientras que el propósito de la evaluación es hacer un juicio sobre los resultados de esas actividades. Con este procedimiento se enfatiza la perspectiva del profesor sobre cuáles son los objetivos de la lectura y el contenido importante y es el profesor el responsable de evaluar y regular la comprensión alcanzada por sus alumnos. En palabras de Bereiter (1986), en lugar de ser los alumnos quienes hacen los tipos de actividades características de los buenos lectores, es el profesor quien hace la supervisión, las inferencias y la formulación de problemas dejando a los alumnos sólo la tarea de responder cuestiones.

En relación con las tareas que se suelen proponer a los alumnos después de la actividad de las preguntas cabe hacer también algunas consideraciones. La instrucción consiste en mencionar o definir la destreza, en el mejor de los casos, y en inducir al alumno a emplearla en la resolución de ejercicios escritos. En definitiva, se confunde la práctica de destrezas con la enseñanza de destrezas (Duffy y Roehler, 1982) al esperarse que los alumnos descubran por sí mismos el proceso del uso de la destreza a través de una exposición repetida a la tarea criterio. La mayor parte de la instrucción que hoy se hace en comprensión lectora corresponde a lo que Brown, Campione y Day (1981) denominan «entrenamiento ciego». No se enseña a los alumnos a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Los alumnos practican determinadas destrezas pero dicha práctica no va acompañada de una comprensión del significado que tienen esas actividades para el rendimiento lector. Los alumnos no son informados sobre el por qué, cuándo, dónde y cómo debe usarse la destreza. Además, la práctica de destrezas individuales suele centrarse en segmentos cortos del discurso (frases o párrafos) que, a menudo, no guardan relación alguna con la lectura hecha y no suele extenderse su aplicación al contexto de la lectura de textos. El dominio de la destreza se convierte así en el fin de la instrucción y no en un medio para aprender a encontrar el significado del texto. Estudios recientes sugieren que los costes son elevados cuando se enseñan destrezas como procedimientos rutinarios (Anderson y col., 1986). Cuando así se hace los alumnos terminan asociando las destrezas con ejercicios de lápiz y papel que tienen poca o ninguna relevancia para la tarea de dar sentido a la lectura; aprenden, en el mejor de los casos, a resolver con rapidez y precisión ejercicios que requieren la repetición de una misma respuesta pero no desarrollan un razonamiento adecuado sobre los problemas que se encuentran en los textos reales donde cada situación demanda una respuesta ligeramente distinta. En suma, hacer que los alumnos practiquen las destrezas por las destrezas, sin una comprensión de su significado

y sin una regulación de su empleo lleva, con frecuencia, a una adquisición limitada de las mismas.

Ante la situación descrita cabe preguntarse qué hacer para enseñar a los alumnos el proceso de la comprensión lectora, particularmente en el caso de los alumnos con una comprensión insuficiente. La instrucción directa en estrategias de comprensión constituye el intento más reciente de resolver los problemas asociados a una falta de comprensión de la lectura. En los últimos años muchos investigadores interesados en la enseñanza del proceso de la comprensión lectora han manifestado su adherencia a este nuevo modelo de instrucción y han trabajado a partir de él (c.f. Baumann y Schmitt, 1986; Blanton, Moorman y Wood, 1986; Duffy y Roehler, 1987; Pearson y Gallagher, 1983). Hay que hacer notar que este modelo se asemeja en muchos aspectos al modelo de instrucción directa originalmente propuesto desde una perspectiva conductual y popularizado por Rosenshine (1979; Rosenshine y Stevens, 1984). La instrucción directa, tal y como la concibe este autor, incluye un conjunto de pasos secuenciados que conducen a la habilidad que se pretende transmitir; la instrucción de cada paso mediante el uso de guiones para explicarla y modelarla; un alto grado de participación del alumno con procedimientos designados para la corrección de los errores y el desvanecimiento gradual del apoyo del profesor en la práctica supervisada de la habilidad. El procedimiento de instrucción incluye, pues, tres componentes básicos: explicación, modelado y práctica supervisada.

A continuación pasamos a describir los distintos componentes o fases de la instrucción directa, al tiempo que ilustramos con un ejemplo las ideas expuestas.

a) Explicación

La explicación consiste en informar explícitamente a los alumnos sobre lo que se va a aprender e incluye la definición o descripción de la estrategia, el conjunto de pasos de que consta, el conjunto de condiciones que deben reunirse para proceder a su empleo y las razones por las que resulta útil para comprender mejor (Anders y Pearson, 1987; Baumann y Schmitt, 1986; Winograd y Hare, 1988). La finalidad de la explicación es desarrollar el conocimiento de los alumnos sobre el proceso aumentando así la posibilidad de que actúen en consecuencia y de que transfieran lo aprendido a situaciones nuevas. Esta conciencia del proceso de pensamiento debe ser estimulada no sólo mediante las exposiciones verbales del profesor sino también mediante el diálogo o discusión con los alumnos (Paris, Cross y Lipson, 1984).

Veamos, por ejemplo, cómo podríamos enseñar a alumnos de los niveles escolares de 4.º o 5.º de E.G.B. a usar el contexto para averiguar el significado de palabras nuevas. La instrucción podría comenzar con una exploración del conocimiento que los alumnos poseen sobre la estrategia formulando preguntas del tipo de las siguientes: «¿Qué soleis hacer cuando al leer encontráis una palabra nueva? ¿Sabeis qué es el contexto de una palabra? ¿Para qué pueden servir las palabras o frases que rodean a la palabra desconocida?». Al activar los conocimientos previos de los alumnos se facilita la asimilación de la información nueva que se va a proporcionar. A continuación el profesor podría establecer el propósito de la lección e introducir los distintos aspectos

de la estrategia: «Hoy vamos a aprender a usar del contexto de una palabra nueva para averiguar su significado. Usar el contexto de una palabra para descubrir su significado consiste en leer detenidamente la frase o frases que rodean a la palabra desconocida y ver si nos sugieren algo sobre lo que aquélla significa, si nos proporcionan alguna pista. Saber usar el contexto es importante porque nos ayuda a descubrir el significado de las palabras sin necesidad de interrumpir la lectura para consultar el diccionario o para preguntar a otra persona y conocer el significado de las palabras nos ayuda a comprender mejor». La explicación podría concluir con una revisión de lo enseñado a fin de comprobar en qué medida los alumnos han asimilado la información, dirigiéndose cuestiones del tipo de las siguientes: «¿En qué consiste usar el contexto de una palabra? ¿Por qué es útil? ¿Cuándo debemos usar el contexto?»

b) Modelado

El modelado de los comportamientos deseados consiste en mostrar al alumno paso a paso el procedimiento a seguir cuando se aplica una estrategia. El objetivo de esta frase de la instrucción es hacer visibles y concretos los procesos de pensamiento que normalmente se producen de forma encubierta durante la lectura con el fin de que los alumnos puedan observarlos directamente y ser conscientes de ellos. Un modo de hacer pública la estrategia o proceso de pensamiento consiste en que el profesor manifieste en voz alta los pensamientos que tengan lugar durante la aplicación de la misma. El conocimiento de las estrategias de comprensión puede incrementarse si se lleva a los alumnos a reflexionar sobre la conducta del modelo (Bereiter y Bird, 1985) pero esto supone hacer algo más que modelar.

Continuando con el ejemplo anterior, veamos cómo podríamos demostrar a los alumnos el proceso que se sigue para descubrir el significado de una palabra nueva usando el contexto. El profesor podría comenzar con un ejemplo fácil utilizando una frase como la siguiente: «El valle estaba lleno de *ñus*, cebras, jirafas, gacelas y búfalos». Después de leer la frase, haría los siguientes comentarios: «No conozco la palabra *ñus* pero como todas las palabras que vienen a continuación se refieren a tipos de animales, los *ñus* deben ser también una clase de animales». Para hacer a los alumnos reflexionar sobre el proceso observado podría dirigirles preguntas como las siguientes: «¿Os habeis fijado en lo que acabo de hacer? ¿Cómo he averiguado el significado de la palabra que desconocía? ¿Os dais cuenta de cómo las demás palabras de la frase nos sugieren el significado de la palabra desconocida? ¿Creeis que era necesario ir al diccionario? Siguiendo este procedimiento, el profesor podría continuar modelando el proceso con nuevos ejemplos, cada vez más complejos.

c) Práctica dirigida

Las actividades de práctica dirigida consisten en hacer que el alumno use y practique el proceso observado, pensando en voz alta para que pueda ser guiado y corregido específicamente por el instructor. Estas actividades deben estar diseñadas de tal forma que permitan al alumno progresar a lo largo

de un continuo de responsabilidad para lo cual el profesor debe ir retirando gradualmente el apoyo que proporciona hasta dejar el control del proceso en manos del alumno.

La retroalimentación que se da al alumno sobre su progreso es mas efectiva cuando es informativa, es decir, cuando se le dice tanto si ha actuado correcta o incorrectamente como cuáles son las razones de su éxito o fracaso (Rosenshine y Stevens, 1984).

De acuerdo con Duffy y Roehler (1987), durante la fase de la práctica supervisada es importante centrar los diálogos no sólo en el «hacer» de la estrategia sino también en el razonamiento seguido durante su aplicación para lo cual el profesor tiene que elaborar las respuestas de sus alumnos. Como no todos los alumnos entienden las explicaciones y demostraciones del profesor de idéntica forma ni al mismo tiempo, éste puede observar el razonamiento seguido por aquéllos para actuar de modo ajustado a los problemas y ayudarles a reconstruir su comprensión de las estrategias mediante explicaciones y demostraciones adicionales, cuando sus respuestas revelen concepciones erróneas.

Para ilustrar este punto incluimos un diálogo hipotético entre un alumno y su profesor que muestra cómo este último supervisa al primero en la práctica del uso del contexto para deducir el significado de una palabra en relación con la frase siguiente.

«De pronto, desde el barco, vimos cómo el pobre animal, que había caído al agua a consecuencia de un golpe de mar, desaparecía tragado por un *maelström*, que el viento había originado en el seno de las aguas».

El alumno lee la frase y al llegar a la palabra subrayada detiene la lectura y piensa en voz alta: «¿Maelström? ¿Qué significa maelström? Debe ser un animal parecido al tiburón». Y sigue leyendo pero no rectifica su interpretación del significado de la palabra. Ante este comportamiento el profesor podría actuar más o menos así:

Prof.: ¿Por qué piensas que un maelström es algo parecido a un tiburón?

Niño: Porque los tiburones viven en el mar y se tragan a otros animales.

P.: ¿Qué pone después de esa palabra? ¿Qué es lo que el viento había originado en el seno de las aguas?

A.: ¡Ah! El viento había originado un maelström.

P.: ¿Puede el viento originar en el agua un animal? ¿Qué será un maelström si es algo que el viento produce en el agua y se traga lo que cae en él?

A.: Ya sé, un torbellino o algo así.

P.: ¿Por qué crees que no lo has averiguado antes? ¿Tal vez porque no te has fijado en lo que decía el final de la frase? A veces una pista puede llevarnos a pensar que la palabra tiene un significado, pero si al seguir leyendo encontramos otra pista que no encaja con el significado que le hemos dado, habrá que buscar otro distinto.

De esta forma el profesor pondría de manifiesto al alumno el razonamiento incorrecto que ha hecho, le guiaría hacia la interpretación más adecuada y le ayudaría a entender las razones de su fracaso inicial.

Las actividades de práctica, por último, deben extenderse a materiales de lectura distintos de los empleados durante la instrucción (textos de mayor longitud, textos de distintas áreas de contenido, etc.). De esta forma se facilita al alumno la transferencia de lo aprendido a una variedad de situaciones de lectura apropiadas para el empleo de las estrategias enseñadas.

Este es, a grandes rasgos, el procedimiento que desde la investigación educativa ha venido proponiéndose en los últimos años como alternativa a los métodos habituales de enseñanza de la comprensión lectora.

Referencias

- ANDERS, P. L. y PEARSON, P. D. (1987). Instructional research on literacy and reading parameters, perspectives and predictions. En R. J. Tierney, P. L. Anders y J. N. Mitchell (eds.), *Understanding reader's understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- ANDERSON, L. (1984). The environment of instruction: the function of seat-work in a commercially developed curriculum. En G. G. Duffy, L. R. Roehler y J. Mason (eds.), *Comprehension instruction*. Nueva York: Longman.
- ANDERSON, L., BRUBAKER, N. y DUFFY, G. (1986). A qualitative study of seatwork in first grade classrooms. *Elementary School Journal*, 86, 123-140.
- BAUMANN, J. F. y SCHMITT, M. C. (1986). The what, why, how and when of comprehension instruction. *Reading Teacher*, 39, 640-646.
- BEREITER, C. (1986). The reading comprehension lesson: A commentary on heap's ethnomethodological analysis. *Curriculum Inquiry*, 16, 65-72.
- BEREITER C. y BIRD, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.
- BLANTON, W. E., MOORMAN, G. B. y WOOD, K. D. (1986). A model of direct instruction applied to the basal skills lesson. *Reading Teacher*, 40, 299-305.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. y DAY, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- DUFFY, G. G. y MCINTYRE, L. A. (1982). A naturalistic study of instructional assistance in primary grade reading. *Elementary School Journal*, 83, 15-23.
- DUFFY, G. G. y ROEHLER, L. R. (1982). The illusion of instruction. *Reading Research Quarterly*, 17, 438-445.
- DUFFY, G. G. y ROEHLER, L. R. (1987). Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. *Reading Teacher*, 40, 514-520 (b).
- DURKIN, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- DURKIN, D. (1981). Reading comprehension instruction in five Basal Reader Series. *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544.
- DURKIN, D. (1984). Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend? *Reading Teacher*, 38, 734-744.
- DURKIN, D. (1986). Reading methodology textbooks: are they helping teachers teach comprehension? *Reading Teacher*, 1986, 39, 410-417.
- JENKINS, J. R. y PANY, D. (1980). Teaching reading comprehension in the middle grades. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- OSBORN, J. (1984). Workbooks that accompany basal reading programs. En G. G. Duffy, L. R. Roehler y J. Mason (eds.), *Comprehension Instruction*. Nueva York: Longman.
- PARIS, S. D., 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.
- PEARSON, P. D. y GALLAGHER, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- ROEHLER, L., DUFFY, G. y MELOTH, M. (1986). What to be direct about in direct instruction in reading: Process into content. En T. Raphael (ed.), *Contexts of school-based literacy*. Nueva York, N. Y.: Random House.
- ROSENSHINE, B. (1979). Content, time, and direct instruction. En P. Peterson y H. Walberg (eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, C. A.: McCutchan.
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1984). Classroom instruction in reading. En P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman.
- SOLÉ i GALLART, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- WINOGRAD, P. N. y HARE, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The role of teacher explanations. En E. Goetz, P. Alexander y C. Weinstein (eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Nueva York: Academic Press.

Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora. M. M. Mateos.

CL&E, 1991, 19, pp. 89-95

Resumen: *El procedimiento de instrucción que habitualmente se emplea en el aula para incrementar la comprensión lectora no parece ser muy efectivo, particularmente en el caso de los alumnos que fracasan sistemáticamente a la hora de comprender lo que leen, pese a dominar la mecánica lectora. Ante este hecho, muchos educadores se preguntan qué hacer para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. La instrucción directa en estrategias de comprensión constituye el intento más reciente de resolver los problemas asociados a una falta de comprensión de la lectura. Este nuevo procedimiento de instrucción, avalado por muchos trabajos de investigación, es descrito e ilustrado con un ejemplo a lo largo del artículo.*

Datos sobre el autor: María del Mar Mateos es profesora de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid y trabaja en la investigación sobre los procesos de comprensión lectora y sus aplicaciones en el aula.

Dirección: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Campus de Cantoblanco. 28049 Madrid.

© de todos los artículos. Deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.