QUÉ TRABAJAR PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

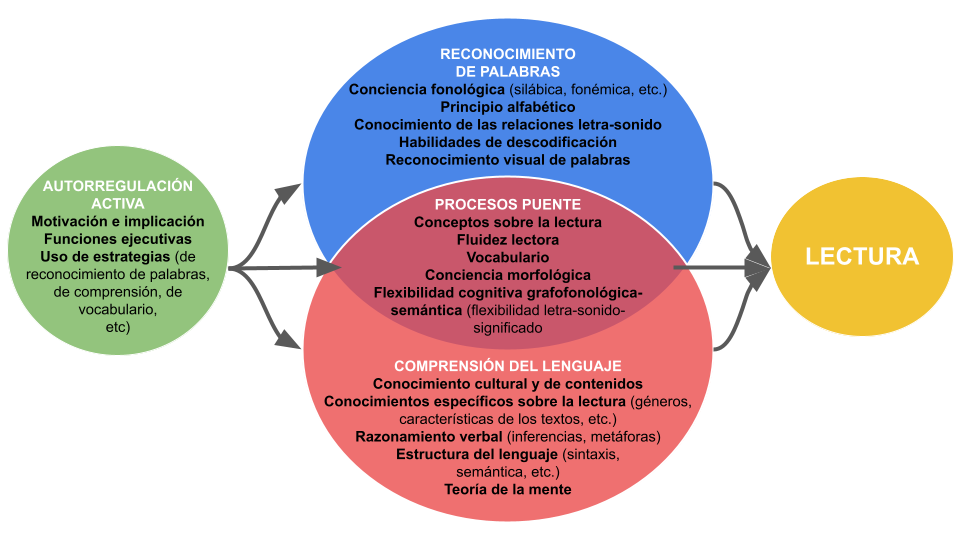
—Ahora leed el texto y cuando terminéis contestad a las preguntas.

Me atrevería a decir que la frase anterior resume la mayor parte del trabajo escolar para mejorar la comprensión lectora. Curiosamente, si pensamos en cómo evaluamos la comprensión lectora es fácil que nos imaginemos una situación en la que el alumnado lee un texto y después responde a preguntas sobre el texto.

No nos inquietemos; **responder a preguntas sobre los textos es una actividad útil para mejorar la comprensión lectora**, eso sí, su eficacia va a estar condicionada por la selección de textos, por la calidad y variedad de las preguntas y por la información que reciba el alumnado sobre cómo ha sido su respuesta, cuál sería una buena respuesta y por qué sería una buena respuesta.

**Pero** **limitarnos a leer textos y responder preguntas suele ser insuficiente**. En la comprensión lectora **intervienen muchas variables como la habilidad para decodificar el texto con fluidez, conocimientos de distintos tipos, habilidades lingüísticas o cuestiones de actitud**. Actualmente sabemos que podemos trabajar y mejorar algunos de esos componentes y que eso produce una mejora en la comprensión lectora.

Para poder organizarnos un poco vamos a recurrir a un modelo de comprensión lectora reciente. Este modelo se llama **“concepción activa de la lectura”** y ha sido propuesto por Nell Duke y Kelly Cartwritght (Duke y Cartwright, 2021). El modelo propone que **la comprensión lectora depende de tres grandes factores: el reconocimiento de palabras, la comprensión del lenguaje y la autorregulación activa.** Cada uno de ellos está formado por distintos componentes, tal como se puede ver en esta representación.



Concepción activa de la lectura según Duke y Cartwright (2021)

¿Se mejora la comprensión trabajando esos aspectos? ¿Hay que trabajar todos? ¿Falta alguno importante?

La literatura de investigación sobre comprensión lectora es tan extensa que es complicado responder a estas preguntas. Por tanto, en lugar de intentar sacar algo en claro de miles de investigaciones, voy a centrarme en la investigación secundaria, es decir, en los estudios que tratan de sintetizar ese extenso conjunto.

Voy a considerar que un resultado positivo y significativo en una síntesis o meta-análisis de cinco o más investigaciones con grupo de control nos indica que merece la pena fijarnos en ese componente. Pues bien, atendiendo a las notas que he ido recogiendo en estos años y a la base de datos de investigación educativa ERIC, si queremos mejorar la comprensión lectora parece oportuno trabajar los componentes que voy a presentar a continuación:

**Mejorar la decodificación**

Se ha documentado un efecto positivo del **entrenamiento de la conciencia fonológica** (National Reading Panel, 2000) y de **la enseñanza explícita de las relaciones entre letras y sonidos** (Ehri et al., 2001). Este efecto puede estar restringido a los cursos iniciales, ya que son aprendizajes limitados que casi todo el mundo acaba adquiriendo antes o después. La mejora de la **fluidez lectora** también ha mostrado ser útil para la mejora de la comprensión (Suggate, 2014). Es importante recordarlo porque a veces estamos tan preocupados por mejorar la comprensión que menospreciamos el trabajo para conseguir una lectura correcta y fluida y, paradójicamente, descuidar eso afectará negativamente a la competencia lectora.

**Mejorar la comprensión del lenguaje**

Las intervenciones para mejorar la comprensión del lenguaje parecen tener un efecto positivo en la comprensión lectora, aunque una revisión reciente no encontraba mejoras ni en comprensión del lenguaje ni en comprensión lectora en los estudios que utilizaban evaluaciones estandarizadas, que son más fiables (Silverman et al., 2020). De forma más concreta, conocemos los efectos positivos de la mejora de la habilidad inferencial (Ellemann, 2017) y del conocimiento de la estructura de los textos (Bogaerds-Hazenberg, 2021; Herbert et al., 2016; Pyle et al., 2017).

La **habilidad inferencial se trabaja haciendo que el alumnado relacione informaciones** del texto, entre sí y con sus propios conocimientos. La **activación de conocimientos previos, comentar los textos, las autopreguntas y las preguntas inferenciales** parecen ayudar a eso.

En el alumnado de menor edad es importante **trabajar la estructura del texto narrativo identificando sus partes, pidiéndoles que vuelvan a contar las historias o creando nuevas narraciones**. Conforme aumenta su edad se pueden trabajar las estructuras clásicas del texto expositivo (lista, secuencia, descripción, comparación, causa-efecto y problema-solución). No es fácil porque aún carecemos de programas y materiales adecuados.

Sobre la enseñanza de la morfología y el vocabulario podemos encontrar resultados tanto positivos (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016; Stahl y Fairbanks, 1986) como no significativos (Bowers et al., 2010; Elleman et al., 2009), quizá porque la cantidad de palabras que debe conocer un buen lector es tan grande que es difícil que estas intervenciones tengan un efecto notable, a no ser que se evalúen con textos que contengan las palabras o lexemas aprendidos.

Normalmente, la morfología se ha trabajado de forma extensa y sistemática en las asignaturas de Lengua Castellana. Nuevamente, existe el riesgo de que el entusiasmo por la comprensión pueda arrinconar ese trabajo por considerarlo poco funcional o excesivamente gramatical.

Respecto al vocabulario, conviene recordar que el mero **encontrarse con palabras nuevas en los textos o buscar o memorizar su significado suele ser insuficiente**. En la enseñanza del vocabulario es importante hacer actividades variadas con las palabras que se vayan a aprender; actividades como **definirlas, relacionarlas con otras, buscar antónimos o sinónimos, utilizarlas en oraciones y textos, encontrar ejemplos de sus distintas acepciones o agruparlas** en categorías.

**Mejorar la autorregulación activa**

En esta área es claro el predominio de la enseñanza de estrategias de comprensión, que ha mostrado su utilidad en numerosas investigaciones. Se ha documentado la eficacia de la **enseñanza de estrategias múltiples** (Davis, 2010; Okkinga et al., 2018; Ripoll y Aguado, 2014). Individualmente, parece bien establecida la utilidad de **enseñar a resumir, a tomar notas sobre los textos** (Graham y Herbert, 2011) y la enseñanza de estrategias metacognitivas: **plantearse objetivos de lectura, supervisar si se está comprendiendo el texto y evaluar el procedimiento seguido** (De Boer et al., 2018).

Existen otras estrategias como echar un vistazo al texto para hacerse una idea de su contenido y su estructura, hacer predicciones, construir organizadores gráficos o esquemas. Anteriormente también he mencionado algunas como activar conocimientos previos o realizarse autopreguntas. No tenemos pruebas claras de la utilidad de bastantes de ellas, pero sí sabemos que la enseñanza y el uso de **estrategias variadas** contribuye a una mejor comprensión.

Los programas de enseñanza de estrategias suelen enseñar los beneficios de la estrategia, mostrar ejemplos de su uso, normalmente tomando como modelo al propio docente, y luego proponen una práctica dirigida con una **reducción progresiva de la supervisión** hasta que se llega al uso autónomo de la estrategia.

Fuera de la enseñanza de estrategias, se ha constatado que la mejora de la **motivación** también puede hacer una contribución a la comprensión lectora (McBreen y Savage, 2020). En realidad, creo que lo que nos gustaría a la mayoría sería saber cómo tenemos que hacer para motivar al alumnado para que lea o para que al ir creciendo no pierda la motivación que suele mostrar en edades más tempranas.

**No se ha identificado una acción específica y concreta que podamos realizar para mejorar la motivación**, pero puede ser útil cuidar algunas características de nuestra propuesta didáctica. La motivación por la lectura aumenta cuando hacemos una **propuesta relevante, colaborativa, en la que se puedan hacer elecciones y en la que se tenga éxito**. Dicho de otro modo es importante que presentemos textos atractivos, útiles, de actualidad, relacionados con los temas que se estén trabajando en clase, con distintos niveles de dificultad y que planteemos actividades en las que se puedan tomar decisiones (qué textos leer, cómo trabajarlos, cómo mostrar lo que se ha aprendido), en las que sea importante el trabajo con otros y que proporcionen distintas oportunidades para conseguir los objetivos planteados.

**Otros aspectos que mejoran la comprensión lectora**

No todo lo que se puede hacer para mejorar la comprensión lectora está representado en la concepción activa de la lectura. Por ejemplo**, la escritura tiene mucho en común con la lectura.** La práctica de la escritura, la enseñanza de estrategias para la expresión escrita, el trabajo equilibrado de lectura y escritura, escribir sobre lo que se ha leído o responder por escrito a preguntas de desarrollo parecen favorecer la comprensión lectora, del mismo modo que el trabajo de los textos tiene una influencia positiva en la expresión escrita.

Finalmente hay que tener en cuenta que el modelo que he seguido como referencia es un modelo centrado en las características del lector, es decir no tiene en cuenta factores importantes como las características del texto o el entorno. Hay investigación que indica **que el cómo enseñar también puede ser relevante**. Un buen planteamiento de la didáctica de la lectura también tendría que considerar cuestiones como los métodos, las agrupaciones o el uso de la tecnología o la colaboración con las familias.

CLAVES PARA EL AULA

1. Trata de trabajar varios aspectos de la lectura**: decodificación, vocabulario, inferencias, estructura del texto, estrategias, motivación**. Hay distintas formas de conseguir pequeñas mejoras en la comprensión lectora.
2. Coordínate. Hay que trabajar muchas cosas durante mucho tiempo. **Necesitamos tener un buen plan** para ser eficientes, no repetirnos ni dejarnos aspectos importantes sin trabajar.
3. **No descuides la decodificación**. En los cursos iniciales trabájala de forma sistemática. En cursos superiores procura que la lectura se practique con frecuencia y presta atención al alumnado que muestre baja precisión o fluidez en la lectura.
4. La habilidad inferencial (capacidad para interpretar y combinar ideas para sacar conclusiones) y la percepción de la estructura del texto (identificando sus partes o creando nuevas historias**)** son dos puntos clave en la comprensión lectora. **Enseña procedimientos, herramientas o estrategias de comprensión**. Son la forma de trabajar la comprensión lectora mejor fundamentada. Trata de enseñar distintas estrategias.
5. **Recuerda que enseñar estrategias no es lo mismo que pedir al alumnado que utilice estrategias**: hay que motivar su uso, explicar cómo se realizan, poner ejemplos y supervisar mucho su uso, sobre todo al comienzo.
6. **Haz de modelo**. Nadie puede ver cómo comprenden los demás: explica qué haces para contestar una pregunta, para detectar un problema de comprensión o para solucionarlo. Verbaliza tus pensamientos en voz alta, es el mejor ejemplo que puede tener el alumnado de qué hace un lector hábil para profundizar en los textos.

REFERENCIAS

Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., Evers-Vermeul, J., y van den Bergh, H. (2021). A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. *Reading Research Quarterly, 56*(3), 435-462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>

Bowers, P. N., Kirby, J. R., y Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 80*(2), 144-179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>

Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. [Tesis de doctorado. Vanderbilt University]. Vanderbilt University Institutional Repository. <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/12592>

De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., y van der Werf, G. P. C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 24*, 98-115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>

Duke, N.K., y Cartwright, K.B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., y Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>

Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 761-781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., y Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis, *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>

Graham, S. y Herbert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609-629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>

McBreen, M., y Savage, R. (2020). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: a systematic review and meta-analysis. Educational Psychology Review. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read*. U.S. Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Sleegers, P. J. C., y Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 30*, 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>

Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S.L., Ray Reutzel, D., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., y Pyle, D. (2017). Effects of Expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 52*(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>

Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. Revista de Psicodidáctica, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>

Rueda-Sánchez, M. I., y López-Bastida, P.. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: meta-análisis. *Anales de Psicología, 32*(1), 60-71. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>

Silverman, R.D., Johnson, E.M., Keane, K., y Khanna, S. (2020). Beyond decoding: A meta-analysis of the effects of language comprehension interventions on K–5 students’ language and literacy outcomes. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S207– S233. <https://doi.org/10.1002/rrq.346>

Stahl, S. A. y Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*(1), 72-110. <https://doi.org/10.2307/1170287>

Suggate, S. P. (2014). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities 49*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>

RESEÑA DEL AUTOR

Juan Cruz Ripoll es orientador educativo en un colegio y doctor en Educación. Ha publicado algunos artículos y manuales sobre comprensión, lectura e intervención en dificultades de aprendizaje.