

Intervención para el desarrollo de estrategias de monitoreo de la comprensión lectora en estudiantes de escolaridad primaria

Intervention for the implementation of strategies for monitoring reading comprehension in elementary school students

Recibido
02 | 02 | 2022

Aceptado
01 | 08 | 2022

Publicado
30 | 12 | 2022

María Cecilia Musci | mcmusci@gmail.com

Romina Picca | rominapicca77@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

La lectura consiste en un proceso cognitivo complejo que implica un conjunto de operaciones mentales que posibilitan la construcción de una representación integrada del texto. Entre los procesos implicados en la comprensión lectora (CL), en las últimas décadas, numerosos estudios vienen demostrando la relevancia de las habilidades metacognitivas. Entre ellas, la capacidad para monitorear la comprensión del proceso lector se considera de crucial importancia. De hecho, es una de las competencias que es necesario desarrollar en la escolaridad primaria a fin de garantizar el desarrollo futuro en los procesos de CL, y por tal motivo requiere mucha atención por parte de los educadores. En este trabajo se analizan los procesos de influencia educativa que implicaron una mejora significativa en el monitoreo de la comprensión en estudiantes de escolaridad primaria, a partir de identificar cuáles son las intervenciones vinculadas con la enseñanza de estrategias para la CL, cómo se efectivizan en aula y de qué manera es factible implementarlas concretamente. El presente artículo se desprende de una investigación en curso que apunta a evaluar los progresos en la CL en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad mediante la implementación de un programa de intervención específico. Dado que los resultados preliminares de dicha investigación mostraron avances significativos en procesos cognitivos y metacognitivos vinculados con la CL, se buscó explorar cuáles fueron las acciones mediacionales implementadas durante la intervención que tuvieron incidencia en esos avances, con el objeto de establecer una categorización de las estrategias efectivizadas durante el desarrollo de dichas habilidades.

Palabras clave: Comprensión lectora; Monitoreo de la comprensión; Intervención; Estrategias educativas.

ABSTRACT

Reading consists of a complex cognitive process that involves a set of mental operations that make it possible to build an integrated representation of the text. Among the processes involved in reading comprehension (RC), in recent decades numerous studies have shown that the ability to monitor the comprehension of the reading process is considered to be of crucial importance. In fact, it is one of the necessary skills to develop in elementary school in order to guarantee future skills in RC processes, and for this reason it requires a lot of attention from educators. This paper analyzes the processes of educational influence that implied a significant improvement in the monitoring of comprehension, based on identifying relevant connections linked to the teaching of strategies for RC, how to carry them

out in the classroom and how it is feasible to put them into action. This article stems from an ongoing investigation that aims to evaluate the progression in RC in students of the first cycle of schooling, from the implementation of a specific intervention program. Given the preliminary results of this research showed significant advances in cognitive and metacognitive processes linked to RC, we sought to explore the mediational processes implemented during the intervention, through an analysis in order to establish a categorization of the effective strategies during the development of these skills.

Key words: Reading comprehension; Comprehension monitoring; Intervention; Educational strategies.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene su origen en el interés por conocer, a partir del análisis de escenarios concretos de aprendizaje, cómo se desarrollan los procesos de influencia educativa dentro de un aula de 3er grado de escolaridad primaria para que los estudiantes puedan acceder al aprendizaje de la comprensión lectora (CL) mediante una intervención sistemática, organizada, graduada y con un nivel de complejidad creciente en los procesos implicados en la lectura.

La intervención se realizó a partir de la implementación de un programa de intervención específico *Para leer mejor* (PML) (Gottheil, Pueyrredón, Aldrey, Buonsanti, Freire, Rossi & Molina, 2017) que apunta al desarrollo de habilidades que se consideran centrales en niños y niñas de estas edades para el logro de la CL. Fue llevada a cabo por integrantes del equipo de investigación con formación específica en el tema, con la presencia del/la docente a cargo del grupo y de otro u otra integrante en el rol de observador participante¹.

Dicha intervención fue parte de un estudio en curso que apunta a evaluar la mejora en CL de niños de escolaridad primaria a partir del trabajo sistemático y organizado sobre el conocimiento acerca del vocabulario, el monitoreo de la comprensión, el conocimiento de la estructura del texto y la generación de inferencias. En el mencionado estudio se trabajó con una muestra compuesta por 60 niños de 3° grado de escuelas de la zona del Alto Valle del Río Negro, en la Patagonia argentina. Se optó por un diseño de tipo experimental con grupo control en espera y otro de intervención, en modalidad longitudinal (pretest y postest) (Musci, Picca, Barreyro, Brenlla, Gottheil, 2022). La intervención consistió en 20 sesiones de trabajo, con una frecuencia de dos veces por semana, durante tres meses consecutivos. Las evaluaciones pretest y postest se realizaron mediante pruebas que permiten identificar el desempeño en procesos cognitivos y metacognitivos vinculados con la CL, adaptadas para nuestro contexto. De este modo, se organizó una batería de pruebas psicométricas, algunas de administración

¹ PIN 1 C-142 – Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue – 2018/2022.

grupal y otras de administración individual con las que se realizó el pre y el postest:

- QPC ¿Qué palabras conozco? (Gottheil, Barreyro, Ponce de León, Ibarra & Brenlla, 2019): permite valorar la profundidad de vocabulario por significado en base a opciones.

- CLP Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (Alliende, Condemarín & Milicic, 2004) permite obtener una medida general de la CL a partir de estrategias diversas, con formas paralelas.

- Test LEE (Defior Citoler, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Jiménez Fernández, Pujals, Rosa y Serrano Chica, 2006), mediante la prueba de comprensión de textos, que requiere responder tres preguntas de recuperación de información literal, tres que suponen realizar inferencias conectivas (de cohesión, puente y anafóricas, para conectar elementos lingüísticos del texto) y de coherencia global, elaborativas (conectando la información del texto con el conocimiento del lector), y relativas a la macroestructura, lo cual remite a poder seleccionar entre ideas principales y secundarias y jerarquizar la información textual.

- Subtest Vocabulario del WISC IV (Taborda, Brenlla & Barbenza, 2011), que requiere que el niño defina las palabras proporcionadas auditiva y visualmente, valorando el conocimiento léxico, el desarrollo del lenguaje (componente semántico), la memoria a largo plazo y el pensamiento conceptual.

- Específicamente, para evaluar el monitoreo de la comprensión se administró una prueba experimental, el REMICOM Reviso Mi Comprensión (Barreyro, Musci, Buonsanti, Brenlla & Gottheil, 2020), que evalúa el monitoreo de la comprensión. La prueba fue construida en base a la prueba de monitoreo de jóvenes lectores de Ammi (2016), Young Readers' Comprehension Monitoring Test, compuesta por 75 textos breves, en los que se presentan incongruencias. El REMICOM consiste en analizar diez textos breves de cinco oraciones cada uno, que no están vinculados entre sí, tres de los cuales que presentan información contradictoria y tres que presentan palabras inventadas, pero que respetan las convenciones ortográficas del español y que reemplazan a una palabra de uso

frecuente, así como dos textos que no presentan ninguna información disonante. Se trata de un instrumento nuevo destinado a la evaluación de la habilidad de monitorear el estado de la lectura comprensiva en niños de 8 a 10 años.

Para llevar adelante el análisis, se tuvo en cuenta tanto el trabajo realizado en el grupo control como en el grupo experimental. Es decir, se administró una batería pretest a ambos grupos, se desarrolló el programa inicialmente en el grupo de aplicación, mientras el otro grupo recibía la enseñanza habitual en el aula. Luego de la fase de intervención, se reevaluaron las capacidades sobre las que se realizó la instrucción con las mismas pruebas utilizadas en el pretest y, a continuación, se realizó la intervención con el mismo programa y en las mismas condiciones con el grupo control en espera, y se compararon los resultados obtenidos en las instancias de evaluación previa y posterior a la implementación del programa. Los datos fueron tabulados y analizados a partir de estadística descriptiva e inferencial empleando software Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Dichos resultados permitieron inferir que la enseñanza a partir del programa PLM implicó una mejora significativa en la CL en general y en las habilidades centrales comprendidas en la misma, en comparación con los cambios que se producen mediante la instrucción convencional. De hecho, se observó un progreso importante en el monitoreo de la comprensión, la construcción de inferencias y el reconocimiento de la estructura textual. En particular, se evidenció que las intervenciones implementadas de manera explícita y sistemática produjeron modificaciones significativas en las habilidades metacognitivas de los estudiantes, es particular, en la habilidad de los niños y niñas de monitorear su comprensión en esa tarea.

Estos datos evidencian la importancia de la enseñanza explícita de estrategias y del trabajo constante sobre las mismas, concluyéndose que dicho programa puede constituirse en una herramienta rápida y eficaz para optimizar el desarrollo de la CL. El programa propone el trabajo intensivo y con complejidad creciente sobre las estrategias centrales ya mencionadas, a partir de textos elaborados para el nivel escolar en el que se trabajó, considerando su estructura,

nivel de cohesión y coherencia, el uso de términos y conocimientos previos, a partir de recursos variados, que se reiteran o se implementan de diverso modo. Se constató la importancia de la explicitación de las estrategias de regulación de la actividad, a partir de potenciar las habilidades de pensamiento a través de actividades que se van constituyendo en rutinas de pensamiento (Richhart & Perkins, 2011).

Ante estos resultados, y considerando la decisiva incidencia que tienen en el aprendizaje los procesos de influencia educativa, el presente trabajo se enfoca en las acciones mediacionales que pudieron repercutir en esa mejora durante el desarrollo del programa. Para ello se analizó el impacto de la influencia educativa en pos de establecer una categorización en función de las habilidades enseñadas y de la naturaleza de las estrategias mediacionales efectivizadas por los educadores que operan durante el desarrollo de dichas habilidades. El análisis se centra en las intervenciones que propiciaron el desarrollo del monitoreo de la comprensión.

MARCO TEÓRICO

Hoy existe acuerdo entre los investigadores en que la lectura constituye una habilidad compleja, intencional y voluntaria que tiene por objetivo final la comprensión del texto. En la actualidad, es considerada una habilidad transversal a la mayoría de las actividades cotidianas y es requerida en todos los ámbitos académicos y profesionales. El Modelo Estratégico-Cognitivo (Van Dijk & Kintsch, 1983) considera la lectura como un proceso que implica la construcción de una representación mental coherente del texto en la memoria episódica. Esta representación se construye gradualmente, atravesando tres niveles que interactúan entre sí. El primer nivel es el de la representación superficial, que es una representación de palabras y frases del texto cuya duración es breve. Luego, el nivel del texto base es una representación del texto original en los niveles léxico, proposicional, microestructural, macroestructural y superestructural. Finalmente, el nivel de representación del modelo de situación, que es el modelo mental del texto que se sostiene en una memoria episódica, resultado de la interacción entre

el texto y los conocimientos previos del lector, permitiendo organizar la información en función de la intención comunicativa y del contexto.

La representación final que se construye del texto es posibilitada por la actuación de procesos de diverso orden. Por un lado, intervienen los procesos de bajo nivel, que permiten traducir el código escrito en unidades de significado del lenguaje. Estos procesos se identifican con la habilidad de decodificación, la fluidez lectora y el conocimiento de vocabulario (Barreyro, 2020). Por otro lado, intervienen procesos de alto nivel como la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual (Oakhill & Cain, 2006, 2013). Las investigaciones realizadas en los últimos años indican que los procesos de comprensión lectora de nivel inferior como los de nivel superior comienzan a desarrollarse antes de que comience una enseñanza sistemática. Los procesos de nivel inferior -la decodificación y la fluidez- se desarrollan fuertemente en la primera infancia y generalmente logran la automatización durante los primeros grados de la escolaridad primaria (Perfetti, 2005). Cuando se logra la automatización de los procesos de nivel inferior, se posibilita que los recursos atencionales disponibles puedan ser conducidos hacia los procesos de nivel superior. Los procesos de nivel superior, en cambio, se automatizan más lentamente y transitan modificaciones importantes en el transcurso de la primera infancia y la edad adulta, vinculados también con el conocimiento previo y la experticia que va desarrollando el lector. Estos procesos se consideran cruciales al momento de comprender un texto, para la construcción de un modelo mental del mismo (Oakhill, Cain y Elbro 2019).

En particular, el monitoreo de la comprensión se produce cuando el lector reflexiona acerca de lo que entendió, es decir, cuando el lector registra que no ha entendido algo. El monitoreo de la comprensión es la capacidad de evaluar y reflexionar acerca del propio proceso de comprensión. García Madruga (1999) sostiene que la capacidad para supervisar la comprensión supone, por un lado, la evaluación del proceso -esto es, la capacidad de decidir si ha comprendido o no correctamente-, y por el otro, las habilidades que le permiten corregir los problemas detectados -la regulación del proceso- de acuerdo con los objetivos y las

metas particulares de la lectura. Esto es así porque el monitoreo dirige los procesos cognitivos del lector, a fin de dar sentido a la información textual (Oakhill, Hartt & Samols, 2005). De esta manera, un aspecto fundamental del monitoreo de la comprensión es reconocer el sentido del texto. Las personas que logran un buen monitoreo de la comprensión son conscientes de la idoneidad de su comprensión al leer o escuchar un texto, por lo que usan variadas estrategias, como releer o buscar el significado de una palabra cuando se dificulta la comprensión (Pressley & Afflerbach, 1995).

Entonces, para ser efectivos en la comprensión, los lectores deben evaluar lo que comprendieron y conocer qué estrategias seleccionar y poner en marcha cuando detectan una falla. Una falla para entender un texto adecuadamente puede deberse a variadas razones: se puede vincular con falta de conocimiento relevante, por ejemplo, del significado de las palabras más importantes, por conocimientos escasos acerca de los dispositivos lingüísticos que indican secuencias o causalidad, o por falta de conocimientos previos sobre el tema, distracción, falta de concentración o motivación. De este modo, el monitoreo se convierte en una oportunidad para identificar los errores y desarrollar un conocimiento estratégico. Siguiendo las investigaciones de Baker y colaboradores. (Baker, 1989), cuando un lector monitorea su comprensión, sigue tres criterios de evaluación: a) *un criterio léxico*, que analiza el conocimiento de una palabra sobre el contexto de una oración, b) *un criterio de consistencia interna*, que analiza la coherencia del texto en función del conocimiento previo, y c) *un criterio externo* que analiza los aspectos vinculados a la cohesión del texto y a la búsqueda de contradicciones internas.

En este escrito interesa focalizar en la importancia de la enseñanza de estrategias en el monitoreo de la comprensión, entendido como una de las destrezas que se desarrolla en los años escolares y requiere especial atención y guía por parte de los educadores. (Oakhill, Cain, 2005). Los lectores expertos (aprendices jóvenes o mayores), pueden llevar a cabo esta tarea sin mayor desgaste de energía, es decir que, cuando se enfrentan con algún obstáculo, pueden detenerse y elegir qué estrategia les permite resolver la situación hasta

lograr alcanzar la comprensión del texto. Sin embargo, en los lectores más jóvenes y aquellos con dificultades en la decodificación, la habilidad del monitoreo puede verse obstaculizada, ya que en ese momento del desarrollo la energía está puesta mayormente en el aspecto relativo al reconocimiento de palabras, dejando de lado los aspectos más bien semánticos de la lectura (Oakhill, Cain y Elbro 2019).

Por otro lado, investigaciones recientes (Gottheil, Brenlla, Barreyro, Pueyrredón, Aldrey, Buonsanti, Freire, Rossi & Molina, 2019) sostienen que el monitoreo no solo se evidencia cuando los lectores se dan cuenta que han dejado de comprender una parte del texto, sino que además está vinculado con las siguientes tareas: a) percibir si la información es totalmente nueva o se encuentra muy alejada de los conocimientos previos, b) tomar consciencia de errores o contradicciones de la información dentro del texto, c) reconocer que la información que se está leyendo puede presentar incongruencias respecto a los conocimientos previos sobre el tema, d) detectar fallas en la cohesión y/o coherencia del texto, e) advertir la pérdida de la progresión temática, f) establecer el significado de una frase o una palabra que no se puede inferir por contexto, g) distinguir que el significado que se activa para una palabra no concuerda con el contexto donde se encuentra inserta y h) distinguir que el tipo de información que aporta el texto no es acorde con el objetivo de la lectura.

Las investigaciones en el área demuestran que los lectores más habilidosos pueden ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y además son capaces de realizar los ajustes o elegir las estrategias adecuadas y necesarias para comprender un texto, mientras que los lectores menos habilidosos necesitan de un entrenamiento concreto para el logro de las habilidades necesarias para leer de manera comprensiva un texto. De esta manera, el grado de experticia que logren los lectores dependerá de algunos factores como: a) la práctica, b) la sistematicidad y c) la frecuencia con la que dichas prácticas se despliegan. En consecuencia, y tal como venimos desarrollando, las prácticas de enseñanza tienen un papel primordial en el desarrollo de las habilidades específicas y de la lectura comprensiva (Wiske, 2003)

Para formar lectores que puedan ir paulatinamente pensando de manera reflexiva sobre sus propios procesos de aprendizaje, es fundamental desarrollar explícitamente un pensamiento metacognitivo. El rol del educador se torna imprescindible en tanto actúa como un mediador que contribuye a hacer visibles los procesos de comprensión lectora mediante la enseñanza focalizada y explícita de diversas estrategias. Uno de los modelos más eficaces para desarrollar la enseñanza de estrategias es el modelo teórico desarrollado por Richhart & Perkins (2011), que implica ir poniendo palabras a los procesos y operaciones mentales que van sucediendo al momento de la lectura comprensiva. En el caso del monitoreo de la comprensión, la eficacia de las estrategias está vinculada con la enseñanza de la toma de conciencia del propio pensamiento y con la identificación y selección de qué estrategias puede ser útiles seleccionar cuando aparece algún obstáculo que impide la comprensión del texto.

Dentro de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora se destacan el modelado, que implica ofrecerse como modelo lector, explicitar las estrategias, estimular la utilización de las mismas en forma precisa pero flexible; la interacción, que implica favorecer el intercambio entre estudiantes; la organización de los materiales, que es importante señalar en función de las actividades propuestas; la anticipación, que supone recuperar las nociones previas ante las propuestas y la retroalimentación, mediante devoluciones precisas acerca de las respuestas que se ofrecen. Estas acciones son comúnmente desarrolladas en los salones de clases por los educadores, pero muchas veces carecen de la manifestación consciente y específica necesaria para que se puedan ir internalizando gradualmente. La enseñanza concreta y explícita de estrategias a través del desarrollo de rutinas de pensamiento (Perkins & Tishman 2001) posibilita que el pensamiento se haga visible. La puesta en práctica de las rutinas de pensamiento permite organizar los contenidos siguiendo unos patrones determinados que se adaptan a diferentes situaciones posibles a fin de desarrollar habilidades metacognitivas. Las rutinas orientan el pensamiento de los lectores y permiten una estructura en las discusiones que pueden generarse en el salón de clases. Su finalidad es que se pueda visibilizar el modo de pensar de los lectores, propiciando el intercambio entre el educador y los pares, y de los pares entre sí. El

rol del educador, entonces, es poner en palabras las estrategias que va realizando un lector experto, de modo que los aprendices puedan reconocerlas y apropiárselas. El objetivo es el desarrollo del pensamiento estratégico: crítico, creativo, adaptativo y flexible.

En este sentido, las actividades que propone el Programa de Intervención PLM (Gottheil et al., 2017) que apuntan al monitoreo de la comprensión proponen la enseñanza explícita de las estrategias entendiéndolas como acciones cognitivas concretas en pos de mejorar algunos aspectos de la comprensión. De esta manera, la práctica sistemática de las diferentes estrategias posibilita el desarrollo de habilidades de pensamiento. A lo largo de las diferentes actividades, algunas estrategias eficaces para el monitoreo de la comprensión suelen ser: a) luego de una lectura previa, seleccionar o marcar con un signo de pregunta aquellas frases o palabras que no se comprenden; b) a partir de oraciones, textos breves o comparación de imágenes detectar incongruencias con lo leído previamente; c) a partir de la observación de una imagen plantear una serie de interrogantes apuntando a que el lector pueda distinguir información explícita de la que no lo es o seleccionar y/o formular preguntas a partir de la información explícita que puede brindar la imagen; d) diferenciar información que está incluida en el texto y otra que no lo está o qué es contradictoria con el mismo; e) por último, una estrategia muy útil suele ser pedirle a los lectores que realicen un dibujo basado en aquello que se han imaginado a partir de una lectura.

METODOLOGÍA

Para realizar el análisis de las sesiones de trabajo, durante la intervención se utilizó el procedimiento propuesto por Coll y su grupo de Barcelona (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Dichos autores toman aportes de ciertas líneas de investigación que comienzan a cobrar fuerzas a partir de los años 80, las cuales hacen énfasis en la interactividad y el papel del discurso en el aula (Mercer, 1999; Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992). De esta manera, focalizan en los procesos de influencia educativa entendiéndolos como las ayudas pedagógicas necesarias para el

desarrollo en la construcción de significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento. La mayoría de estos trabajos plantean como tesis central que los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad. La construcción individual e interna del significado y la orientación social externa se encuentran íntimamente entrelazadas. La orientación externa se conceptualiza como “ayuda” al proceso de construcción, el cual, aunque sea individual e interno, necesita de esa intervención para que sea posible. Estos estudios han brindado valiosas herramientas que permiten el análisis de los mecanismos a través de los cuales se ejerce una intervención eficaz.

En función de esto, en nuestra investigación optamos por analizar las interacciones entre educadores y estudiantes dentro del salón de clases, con el propósito de examinar las intervenciones mediacionales dirigidas a las mejoras en la autorregulación de los estudiantes. Para este fin, se realizó un análisis de las secuencias didácticas, es decir del proceso completo de enseñanza y aprendizaje. En estas se consideraron todos sus componentes y fases en términos de secuencias de actividad conjunta (SAC), en lo que concierne al motivo de la actividad conjunta, con un inicio, un desarrollo y un final con sentido para los participantes. Dentro de las SAC, se analizaron las sesiones de trabajo, identificando en cada una de ellas Segmentos de Interactividad (SI). Los SI son formas específicas de organización de la actividad conjunta caracterizados por determinados patrones de actuación articulados entre educadores y estudiantes, y por una cohesión temática interna. Los SI definen qué hacen los participantes en un momento dado de la actividad conjunta y cumplen funciones instruccionales específicas. En cada SI identificado en función de la finalidad se diferenciaron patrones de actuación que, se supone, se transforman paulatinamente a partir de los procesos de influencia educativa puestos en marcha. De esta manera, se analizaron las clases que conformaron las sesiones y se las dividió en *segmentos de interactividad* de acuerdo con las intencionalidades pedagógicas de cada una. En estos segmentos se identificaron *patrones de actuación* como estándares según cómo se fueron

desarrollando las actividades, siguiendo la guía planteada por el programa. Los *patrones de actuación* identificados se detallan a continuación:

a) *Interacción guiada*: se desarrolla una interacción alrededor de una temática o actividad, que es guiada por los educadores para que los estudiantes puedan construir los saberes.

b) *Interacción guiada por los educadores para resolución conjunta*: es un patrón que generalmente se desarrolla a continuación del anterior. Una vez que se ha interactuado sobre una temática o actividad, se procede a la resolución de la consigna, que se hace grupalmente.

c) *Interacciones entre estudiantes para ayuda recíproca*: son interacciones entre los estudiantes en las que discuten sobre la resolución de una actividad. Aquí no está presente la palabra del educador, por lo cual constituye un patrón de mucha riqueza para analizar cómo se realiza el ejercicio del intercambio y se van construyendo saberes.

d) *Resolución autónoma de estudiantes*: puede darse este patrón cuando el educador solicita que los estudiantes resuelvan solos o grupalmente una actividad. En general, lo hacen de manera grupal, con lo cual este patrón se combina con el anterior.

e) *Interacciones por motivación intrínseca*: las interacciones que se despliegan en este patrón se vinculan con intereses que surgen de los propios estudiantes y que son tomados por el educador para incluirlos dentro de la temática que se está desarrollando.

f) *Regulación autónoma de estudiantes*: se manifiesta a través de la puesta en marcha de las diferentes rutinas de pensamiento llevadas adelante durante el desarrollo del Programa de Intervención. Supone el desarrollo del pensamiento del estudiante en el momento de la realización de las diferentes actividades, y actúan ofreciendo herramientas y patrones de pensamiento que puedan ser utilizados en situaciones similares de manera autónoma.

De esta manera, el análisis de la estructura de la interactividad y su evolución en el tiempo posibilita comprender los procesos de influencia educativa

en vinculación con la enseñanza de estrategias de CL, específicamente para el monitoreo de la comprensión de textos. Además, dicho análisis nos permitió identificar el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje del educador a los estudiantes, en un proceso en el que las ayudas pedagógicas van evolucionando y se modifican para promover y asegurar una actuación más autónoma y autorregulada de los estudiantes en la realización de las tareas, la utilización funcional de los contenidos y la gestión de su propio aprendizaje. Para lograr esto, se evidenció que es necesario planificar la sistematicidad y gradualidad de la enseñanza de estrategias de CL, para el desarrollo de un pensamiento estratégico. A grandes rasgos, las acciones concretas llevadas adelante por el educador fueron identificadas a través de los patrones de actuación detallados con anterioridad y acompañados por acciones como el modelado, la explicitación, la forma de presentación de los materiales, la organización de este, la anticipación y la retroalimentación. Entonces, el pasaje paulatino de la hetero a la autorregulación se hace posible a través de los procesos de influencia educativa, presentes en el marco de la actividad conjunta o interactividad entre docentes y alumnos en torno a una tarea (Herczeg & Lapegna, 2010). La interactividad se organiza de acuerdo con formatos regulares alrededor de los cuales se articulan los patrones de actuación. Cuando la influencia educativa se ofrece de manera adecuada, van transformándose en función de una participación más activa y autónoma del estudiante.

ACERCA DE LA INFLUENCIA EDUCATIVA PARA EL MONITOREO DE LA COMPRENSIÓN

Se presentan a continuación algunas situaciones ilustrativas que tuvieron lugar en diferentes sesiones de trabajo, a partir de la identificación del SI en las que se trabajó, con distintos matices, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora: la formulación de preguntas, la detección de incongruencias y/o coherencia del texto, la identificación de información relevante, el conocimiento de las palabras, el trabajo con el conocimiento previo, entre otras. Para este fin, hemos seleccionado una actividad realizada en tres momentos diferentes a lo largo

de las sesiones de trabajo: en una fase inicial de la intervención, en una fase media y en una fase final. La actividad consiste en invitar a los estudiantes a marcar con un signo de interrogación aquellas palabras o frases que no hayan comprendido. Luego se les solicita que realicen una enumeración de los párrafos, lo cual sirve de referencia para actividades posteriores, a fin de vincular lo que se identificó en las distintas partes del texto.

Inicialmente, la educadora trabaja con un texto narrativo que relata el encuentro entre un niño y un marciano. Luego de trabajar la lectura, presenta una rutina de pensamiento que acompaña la tarea. Dicha rutina consiste en la aparición de un personaje (Martiniano) que enuncia explícitamente los procesos y operaciones mentales que los estudiantes deben realizar en la tarea. La inclusión de los personajes apunta a presentar o recordar estrategias de modo más cercano a los niños, funcionando como apoyatura para su interiorización y favoreciendo la reflexión metacognitiva:

Educadora: “Vamos a pegar el *sticker* de Martiniano (...) Les voy a leer lo que dice: *es importante darte cuenta cuándo dejas de comprender lo que estás leyendo* (interrumpe entonces la lectura), entonces tenemos que volver atrás cuándo no entendemos”.

En la explicación, continúa remarcando la importancia de dicha actividad, explicando el sentido de esta y modelando en el pizarrón (ya que el texto se encuentra proyectado en él) cómo deben marcar con el signo de pregunta, ya sea en una palabra o en una frase. Es decir que, a medida que lo va realizando, explicita que se va deteniendo en lo que puede que no se entienda. Luego de esto, le pide a un estudiante que parafrasee lo que ella explicó para asegurarse de que todos hayan comprendido lo que deben realizar, a fin de promover el intercambio. A continuación, señala cuándo pudieron identificar lo que no entendieron, es decir, realiza la retroalimentación.

En un principio, los patrones de actuación que predominan son la *explicación* y *el seguimiento* en la comprensión de la tarea, para continuar

avanzado en su realización. Un estudiante levanta la mano y dice que no entendió la frase “*de repente*”. La educadora comunica esto al resto del grupo y comienzan las diferentes interacciones para clarificar la palabra. Otro estudiante relata que su mamá chocó con el auto. La educadora indaga sobre este hecho, y el estudiante continúa su explicación diciendo que en el choque “*mi mamá avanzó y yo me asusté, así como de repente*”. Los momentos de interacción continúan y surgen otras situaciones relatadas por los alumnos para explicar el significado de la palabra: “*que aparece de la nada*”; “*que es algo de golpe*”, entre otras. A partir de estas interacciones, se ponen en juego diferentes movimientos del pensamiento, los cuales se vinculan con la posibilidad de tener en cuenta otros puntos de vista y perspectivas, construir explicaciones, establecer conexiones, preguntarse y hacer preguntas, entre otros. Estos movimientos del pensamiento (Ritchhart, Church y Morrison, 2014) apoyan directamente el desarrollo de la comprensión. Las intervenciones de la educadora en esta actividad inicial son más guiadas, más estructuradas y apuntan poner en palabras el pensamiento de los estudiantes. Es decir, se apoyan más en la explicación, el modelado y la interacción grupal para la resolución.

En una fase intermedia, donde se presenta una consigna similar, el grupo se encuentra leyendo un texto narrativo sobre los astronautas que viven en estaciones espaciales. En la tercera lectura realizada por los estudiantes, la educadora vuelve a pedirles que marquen con un signo de pregunta aquellas frases o palabras que aún no comprenden. Inicialmente recupera la tarea a realizar a partir de la imagen del signo de pregunta:

Educadora: (...) ¿Se acuerdan de esto? Miren, (dibuja en el pizarrón el signo de interrogación) ¿este signo cuál era? ¿qué nos decía Martiniano?

Estudiantes: ¡El de pregunta!

Educadora: Bien. ¿Y nosotros para qué lo usábamos en los textos?

Estudiante 1: Lo usábamos cuando nosotros no entendíamos algo del texto.

Educadora: ¿Alguien recuerda cómo era esta tarea?

Estudiante 2: Martiniano decía que cuando aparece una palabra o cuando no entendemos algo ponemos el signo de pregunta, después levantamos la mano y preguntamos.

En el momento de trabajo grupal, un estudiante pide la palabra y comenta que no entendió la siguiente frase: *“la pasta que utilizan (los astronautas) es comestible y tienen que cepillarse los dientes con la boca lo más cerrada posible”*, y expresa: *“Yo no entiendo porque nosotros nos cepillamos con la boca abierta”*. A partir de este momento, la educadora propicia que se despliegue una serie de interacciones entre los estudiantes. Las intervenciones de la educadora tienen como objetivo que puedan reconocer que la información que están leyendo del texto es, en cierta medida, incongruente respecto de los conocimientos previos que se tiene del tema. Los estudiantes debaten entre sí en un rico intercambio oral. La educadora va recuperando la información que desconocen pero que puede desprenderse del texto, como ser, que en el espacio la pasta de dientes es comestible y que deben realizar el cepillado con la boca lo más cerrada posible para que la pasta dentífrica no salga flotando. Unido a esto, dos estudiantes preguntan por la palabra *“pomo”*, en vinculación con la frase *“los astronautas utilizan apenas unas gotas de agua que sacan de unos pomos y deben tener cuidado de que no salgan volando por la estación espacial cuando las colocan en el cepillo de dientes”*. En este segmento, se produce un intercambio similar al anterior, pero con una diferencia: los estudiantes pueden dialogar sobre este hecho, pensar distintas posibilidades y vincularlo con lo trabajado anteriormente. En este punto, se observa mayor facilidad para concluir que en el espacio hay pautas diferentes que en el planeta Tierra debido a la inexistencia de la fuerza de gravedad. Esta conclusión se hace posible debido a la actuación de la educadora, quien mediante sus intervenciones propicia las interacciones y las retroalimentaciones necesarias para guiar este intercambio. De este modo, detectan la información nueva o alejada de los conocimientos previos, toman consciencia de que puede presentar incongruencias respecto a que ya sabían del tema, y logran establecer el significado de una palabra que no les es familiar, logrando distinguir que el objetivo de esa información en el texto. Se observa que predominan los patrones

de actuación vinculados con *la interacción guiada para la resolución conjunta e interacciones entre estudiantes para ayuda recíproca*. Esto posibilita menor intervención del educador y mayor intercambio entre los estudiantes para la construcción autónoma de conocimientos específicos.

Por último, se desarrolla un segmento de interactividad que se produce llegando al final de la intervención. La lectura trata sobre un ave con nombre de fruta (kiwi) cuyo lugar de origen es Nueva Zelanda. El texto narrativo presenta nuevamente algunas particularidades, ya que aporta cierta información incongruente respecto a los conocimientos que el grupo tiene sobre esta temática. A los estudiantes les llama poderosamente la atención que el nombre del ave sea similar al de la fruta conocida, que sea un ave que no puede volar y que cuando tiene cría esta no es alimentada por sus padres. Como se realizó en las actividades anteriores, luego de la tercera lectura, rápidamente comienzan a trabajar con el signo de pregunta. En esta oportunidad, no se explica la consigna ni se propician interacciones sobre lo que deben realizar, ya que se observa que el proceso ha sido internalizado por parte de la mayoría de los participantes. Un estudiante levanta la mano y expresa *“Yo no entiendo esta frase, cuando dice que no puede volar, ¿por qué un ave no puede volar”*. Rápidamente, otro estudiante levanta la mano y dice *“Lo dice acá, en este párrafo, tiene las alas muy chiquitas por eso no puede volar”*. De este modo, los estudiantes reconocen que esa información no condice con lo que ya saben, pero logran ubicar diversas informaciones que contiene el texto y relacionarlas entre sí, y elaborar una conclusión a partir de esas afirmaciones. Otro aspecto significativo es que, en esta instancia, pueden remitirse a la información textual identificada en los diferentes párrafos, de forma tal de confrontar la información presente en distintas partes del texto e identificar lo que resulta congruente o incongruente. Dos estudiantes simultáneamente agregan *“Acá dice que es una característica del ave”*. Sucede algo muy similar con las restantes características, ya que prevalecen los patrones de actuación vinculados con la resolución y regulación autónoma por parte de los estudiantes.

A partir de estos fragmentos hemos tratado de ilustrar la importancia de poner en evidencia qué estrategias son las que tiene que implementar un joven

lector cuando ha dejado de comprender un texto. Se trata de herramientas concretas que se ponen en marcha para regular y comprender un texto (Furman, Larsen y Bellemo, 2020). La enseñanza explícita de esas estrategias por parte del educador es crucial, ya que, a partir de los tipos de intervenciones reseñadas, los estudiantes se vuelven más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias y procesos que utilizan para pensar. En un primer momento, el educador actúa modelando las estrategias necesarias para la apropiación de los saberes. Su actuación inicial suele ser pautada y controlada, mostrando y explicitando de manera organizada la tarea, dirigiendo las interacciones y la enseñanza concreta de estrategias para, posteriormente y con el avance de las sesiones, realizar un progresivo traspaso del control a la implementación autónoma de dichas estrategias. La puesta en marcha de las rutinas de pensamiento ofrece una estructura que permite organizar la actividad y el progresivo traspaso de la regulación del proceso a los estudiantes.

IMPLICANCIAS PARA LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LA CL

El objetivo del presente trabajo consistió en mostrar la importancia de la enseñanza explícita de las estrategias que están involucradas en el monitoreo de la comprensión a partir de la intervención mediante un programa específico para el desarrollo de la CL. Dado que el análisis de los resultados de la investigación en curso reveló una mejora significativa en el grupo de aplicación en el monitoreo de la comprensión, podemos inferir que las estrategias trabajadas, vinculadas con identificar y detenerse ante lo que no se comprende, intentar completar la información en base a los conocimientos que se ubican en distintas partes del texto y revisar lo comprendido a partir de congruencia del material, entre otras, influyeron significativamente en los resultados encontrados en la implementación de dichas habilidades a partir de la prueba REMICOM (Barreyro et al., 2020), en la cual se requiere recurrir a esas estrategias para regular la comprensión. La diferencia encontrada con la enseñanza convencional, en la cual estos procesos no son presentados en forma manifiesta, pone en evidencia la necesidad de

visibilizarlos y las posibilidades de los participantes de lograr su internalización, en función de las interacciones con los pares y con la información brindada por el docente y explícita en el material, lo que parece favorecerse con la introducción de un personaje de ficción. Al trabajar haciendo referencia a un tercero, el personaje en cuestión, se facilita poner el foco en el tema a aprender, la sugerencia se torna más cercana y, por consiguiente, más significativa.

En las últimas décadas se ha demostrado que el monitoreo de la comprensión es una de las capacidades que hay que desarrollar en la escolaridad primaria para garantizar el éxito futuro en los procesos de CL. Aunque durante muchos años en las escuelas argentinas se ha asumido que la comprensión en los jóvenes lectores se desarrollaría casi naturalmente, es decir, sin una enseñanza explícita, hoy sabemos que la mayoría de los lectores necesita una enseñanza sistemática, organizada y graduada sobre las estrategias de CL, especialmente aquellos que tienen escasos conocimientos previos y menor dominio de las habilidades lectoras. En base a los estudios realizados a partir de la década de los 80 (Mercer, 1997, Coll, Onrubia & Rochera et al. 1995) se resalta la importancia de propiciar la interactividad en el aula a partir de la influencia educativa ofrecida a través de diferentes ayudas pedagógicas que paulatinamente actúan en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Por otro lado, trabajos más recientes (Perkins y Tishman, 2001, Ritchhart et al., 2014) muestran la importancia de hacer visible el pensamiento en el aula desde la implementación de ciertas rutinas que se producen en las interacciones que surgen en el salón de clases para que los estudiantes puedan mostrar su modo de pensar. El educador interviene organizando la actividad, explicando, modelando, resaltando lo que propone el material y permitiendo las retroalimentaciones necesarias que dan lugar a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

De esta manera, la meta fundamental para que los aprendices lean comprensivamente es propiciar un pensamiento metacognitivo. En nuestro estudio, hemos podido identificar diferentes patrones de actuación para la enseñanza de estrategias metacognitivas que propicien la autorregulación de los estudiantes. La importancia del desarrollo de dichos patrones reside en la necesidad de

implementarlos de manera sistemática, organizada y explícita para que los jóvenes lectores vayan internalizando las diferentes estrategias. Este trabajo resalta la importancia que tiene el educador en el manejo de un instrumento que está destinado a desarrollar estrategias de CL. El uso del instrumento no garantiza la producción de estos aprendizajes: es imprescindible que los educadores sepan cómo abordar estos intercambios, favorecerlos, transformarlos en situaciones a revisar desde una postura valorativa de la pregunta, de la duda y la reflexión. Favorecer los procesos metacognitivos supone propósitos claros, con intervenciones específicas, que van posibilitando la autonomía y dominio de los propios procesos de comprensión, incluyendo la fundamentación de lo que interpretan.

Consideramos central continuar profundizando en las intervenciones que promueven el desarrollo de las distintas habilidades implicadas en la comprensión lectora, a fin de poner de relieve la importancia de la influencia educativa en estos procesos que suelen incidir en la consecución de las trayectorias escolares de niños y niñas. Sin embargo, la importancia de los aprendizajes no se reduce a la escolaridad, sino que determina las posibilidades de inserción social de las personas, ya que se hace necesario desarrollar la capacidad de aprender y disponer de recursos para desenvolverse en el contexto actual, cada vez más complejo y diversificado. Ser capaces de autorregular la comprensión es una aptitud importante para la vida académica y de relación en general. Un factor clave para lograr estos objetivos es propiciar cada vez más un aprendizaje autorregulado, que permita desarrollar y aplicar estrategias adecuadas según el objetivo propuesto y que potencie la motivación para identificar las metas, superar las dificultades y reconocer las propias capacidades y potencialidades para el aprendizaje.

REFERENCIAS

1. Allende, F. et al. *Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión, lectora de complejidad, lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Madrid: ES. CEPE. 1991.
2. Ammi, S. *How Reader and Task Characteristics Influence Young Readers' Comprehension Monitoring*. UK: Lancaster University, 2016.
3. Baker, L. "Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader". *Educational Psychology Review*, 1989: 1(1), 3-38. <https://bit.ly/319SsQL>.
4. Barreyro, J. P. "La comprensión del texto desde un punto de vista cognitivo". En Burín, D.I (Comp), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet*. Buenos Aires: Editorial Teseo. 2020.
5. Barreyro, J. P. et al. "REMICOM. Evaluación del Monitoreo de la Comprensión Lectora en niños y niñas". *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. Vol. 12 No. 2. 2020, 24-30. 2020. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/592
6. Coll, C. et al. "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y Aprendizaje*, 1992: 59/60:189-232.
7. Coll, C. et al. "Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación* 2008: 33-70.
8. Defior et al. *LEE Test de Lectura y Escritura en Español*. Buenos Aires: Paidós. 2006.
9. Furman, M. et al. "Metacognición: ¿cómo formar estudiantes capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje?". Documento N.º 7. *Proyecto Las preguntas educativas ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA. 2020.
10. García Madruga, F. *Comprensión Lectora y memoria operativa*. Buenos Aires: Paidós. 1999.
11. Gottheil, B. et al. *Para Leerte Mejor, Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
12. Gottheil, B. et al. "¿Qué Palabras Conozco? Propiedades psicométricas de una prueba de vocabulario para niños y niñas de nivel primario". *Investigaciones En Psicología*, 2019: 24(1), 17-25. DOI: 10.32824/investigpsicol.a24n1a10
13. Gottheil, B. et al. "Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria". *Journal of Psychology and Education*, 2019: 14(2), 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
14. Herczeg, C. & Lapegna, M. "Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje". *Lenguas Modernas*, 2010 (35), 9-19.
15. Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Madrid: Paidós, 1997.
16. Musci, M. et al. "Comprensión lectora: Intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. 2022, Vol. 9/N° 17. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/5961>
17. Oakhill, J. V, & Cain, K. "The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study". *Scientific Studies of Reading*, 2013: 16(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
18. Oakhill, J. et al. "Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders". *Reading and Writing*, 2005: 18(7-9), 657-686. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-3355-z>
19. Oakhill, J. et al. "Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties". *Reading Development and Difficulties* 2019. pp. 83-115. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5

20. Perfetti, C. et al. "The acquisition of reading comprehension skill". En: M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.) *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, 2005. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
21. Perkins, D., & Tishman, S. "Dispositional aspects of intelligence". En: S. Messick y J. M. Collins (Eds.) *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement*. New Jersey: Erlbaum, 2001.
22. Pressley, M. & Afflerbach, P. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale N. J: Erlbaum, 1995.
23. Ritchhart, R. et al. *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
24. Taborda et al. "Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)" En: D. Wechsler. *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
25. Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic. 1983.
26. Wiske, M. S. (Comp.) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós. 2003.