



# Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria

## Helping to Understand and Teaching to Understand: Two Instructional Approaches for Elementary Education Students

Emilio Sánchez y J. Ricardo García Pérez

Universidad de Salamanca

### Resumen

Leer textos académicos es una experiencia altamente demandante, ya que exige no solo comprender lo que se lee, sino también aprender de ello. Esta exigencia se vuelve cada vez más común desde los cursos intermedios de la enseñanza primaria. Consecuentemente, los estudiantes deben adquirir nuevos recursos estratégicos, que consisten en llevar a cabo acciones mentales guiadas por una meta explícita (por ejemplo, seleccionar solo la información que cumpla con un criterio determinado) ante la presencia de ciertas claves (por ejemplo, una expresión textual como “la primera causa es...”). La adquisición de estos recursos representa un reto que debemos entender bien para proporcionar el apoyo instruccional necesario. Por esa razón, este artículo busca identificar algunas de las necesidades que experimentan los estudiantes en el uso de estas estrategias de lectura, con base en algunos de nuestros estudios previos. Básicamente, mostramos que los estudiantes presentan más dificultades para procesar las claves textuales que guían sus acciones estratégicas que para llevarlas a cabo: es decir, hay una disociación entre la sensibilidad a las claves y la capacidad para ejecutar el curso de acción ligado a ellas. Además, presentan dificultades para recordar las metas de lectura cuando deben seleccionar la información de acuerdo con ellas. Estas evidencias nos llevarán a diferenciar dos planteamientos instruccionales: el primero pretende *ayudar* a los estudiantes, durante la lectura, a *comprender* el texto que están leyendo; el segundo está destinado a *enseñarles cómo comprender* cualquier texto. Finalmente, clarificamos cuándo y por qué *ayudar a comprender* podría ser especialmente útil.

**Palabras clave:** comprensión lectora, dificultades, enseñanza, estrategias, textos académicos

---

#### Correspondencia a:

J. Ricardo García Pérez  
Facultad de Psicología, Campus Ciudad Jardín  
Avd. de la Merced, 109-131, 37005 Salamanca, España.  
jrgarcia@usal.es

---

© 2021 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

---

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.58.2.2021.5

## Abstract

Reading academic texts is a highly demanding experience which requires that one not only comprehends what one reads, but also learns from it. These demands become increasingly common starting in intermediate-level elementary courses. As a consequence, students have to acquire new strategic resources that consist of performing mental actions oriented towards a specific objective (such as selecting only information that meets a certain criterion) in light of certain cues (e.g., a textual expression such as “the primary cause is ...”). We need to understand this challenge in order to provide the instructional support that students require. For this reason, the objective of this paper is to identify the needs of students to use such reading strategies, based on the review of our previous studies. Basically, we show that students find it more difficult to process meta-textual cues to mobilize their strategic courses of action than deploying such courses of action: that is, there is a dissociation between the sensitivity to the cues and the ability to perform the course of action linked to them. They also experience difficulties in remembering reading objectives when they have to select information in accordance with meta-textual cues. This evidence leads us to differentiate between two instructional approaches for students: the first is aimed at helping the students to understand the text they are reading, while the second is aimed at teaching them to understand any text. Finally, we clarify when and why the former approach could be particularly useful.

**Keywords:** academic expository texts, difficulties, reading comprehension, strategies, teaching

Los textos académicos de carácter expositivo están diseñados expresamente para proporcionar a sus destinatarios –normalmente estudiantes– visiones del mundo más ricas y complejas que las que poseían antes de iniciar su lectura, abocándoles así a una experiencia muy demandante que requiere no solo *comprender* sino, y esencialmente, *aprender* de lo que se lee, que es lo que empieza a ser común en los años centrales de la educación primaria (Best, Floyd & McNamara, 2008; Chall, Jacobs & Baldwin, 1990; Duke, 2000; Hall, Sabey & McClelland, 2005; Saenz & Fuchs, 2002; Williams & Pao, 2011).

Existe un amplio consenso en que el manejo de textos académicos supone uno de los retos más importantes de la alfabetización (Snow, 2002), en la medida en que demanda habilidades muy diferentes de las necesarias para comprender textos cotidianos y narraciones (Duke & Roberts, 2010; Meyer, 1975; Snow & Uccelli, 2009). Los estudiantes deben así adquirir un conjunto de nuevos recursos cognitivos, como las estrategias de comprensión (McNamara, 2007) que los alumnos deben aprender a desplegar ante las *claves* apropiadas (Graesser, 2007).

Basándonos en nuestros trabajos previos, el objetivo de este artículo es, justamente, identificar cuáles son algunas de las necesidades y posibilidades de los alumnos para actuar estratégicamente ante los textos académicos y, desde ese conocimiento, sugerir el apoyo instruccional que mejor les podría dar respuesta, lo que nos llevará a diferenciar los dos tipos de intervención que dan título al artículo: *ayudar a comprender* y *enseñar a comprender*. En el primer caso se trata de ir *guiando* a los alumnos *durante la lectura de textos específicos* para que puedan sacar provecho de *ellos*; en el segundo, el objetivo es *enseñarles explícitamente* cómo desplegar por su cuenta los recursos estratégicos necesarios para *abordar cualquier texto*.

Antes, se tratará de aclarar tres cuestiones interrelacionadas: (1) qué es ser estratégico leyendo textos expositivos y en qué se diferencia este reto de otros que conforman la alfabetización tal y como hoy la entendemos; (2) en qué consisten las estrategias implicadas y (3) qué evidencias justifican la propuesta de intervención que defendemos (ayudar a comprender). El artículo concluye proponiendo un ejemplo específico con el que se *ayuda a comprender*.

## El desarrollo de la alfabetización

---

Conseguir un alto nivel de logro en dominios complejos, como la lectura, supone un proceso de larga duración (Ericsson & Lehmann, 1996) en el que se han de ir acometiendo de manera sucesiva diferentes retos que tienen un carácter acumulativo, de manera que el hecho de superar o no cada uno de ellos, y en el periodo apropiado, puede tener consecuencias en el desarrollo ulterior, dando lugar al conocido efecto San Mateo (Stanovich, 1986). En este contexto, una de las contribuciones más importantes que puede hacer la investigación educativa es la de aclarar la naturaleza de esos retos, lo que supone identificar cuáles son las *habilidades nucleares* para acometerlos, cuál es el *nivel de maestría* que se requiere alcanzar en esas habilidades y en qué *periodo-fase-momento* esas habilidades se vuelven decisivas para afrontar las tareas escolares comunes. Adquirir plenamente cada habilidad nuclear en el momento y en el nivel adecuado podría entenderse como si con ello se consiguiera una *llave* que abre posibilidades de crecimiento *en el proceso de alfabetización*: quienes la consiguen no solo pueden sacar provecho de lo que leen, sino también mejorar como lectores; quienes no lo hacen, reducen en esa misma medida la posibilidad de depurar, consolidar o incluso generar nuevos recursos. Un modelo que especifique la naturaleza de cada reto nos permitiría anticiparnos y ajustarnos a las necesidades de los alumnos a lo largo de la escolaridad.

Al respecto, cabe hablar de cuatro retos. El primero y más obvio es el de *aprender a leer*, del que contamos con un consenso amplio sobre todos los aspectos mencionados: qué *habilidades son críticas* (conciencia fonológica, adquisición de las reglas que ponen en relación fonología y ortografía), cuándo se suele alcanzar la *maestría necesaria* y las consecuencias (riesgos) de no adquirirlas en el *periodo adecuado* (Caravolas et al., 2012; Compton & Pearson, 2016; Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas, 2007; Cuetos, Ramos & Ruano, 2002; Jiménez & Ortiz, 2000; Perfetti & Adlof, 2012).

Asimismo, y es en lo que hemos venido trabajando durante los últimos 20 años, cabe añadir y diferenciar otros tres retos consecutivos ligados esencialmente a la comprensión y el aprendizaje a partir de textos. El primero consiste en llegar a *igualar la comprensión de lo escrito con la de lo oral* ante contenidos habituales de la vida cotidiana: relatos, instrucciones simples sobre lo que hay que hacer o descripciones de lo que acontece. Así, y siguiendo la *Simple View of Reading* (Gough, Hoover & Peterson, 1996; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), dado que la comprensión lectora es igual a la capacidad de comprensión oral multiplicada por la decodificación ( $CL = CO \times D$ ), llegar a la igualdad ( $CL = CO$ ) requiere de una conquista decisiva: que la habilidad para reconocer y acceder al significado de las palabras escritas (decodificación) sea tan eficiente como para no distraer recursos cognitivos al proceso de comprensión. Un logro que precisa un prolongado periodo de contacto regular con lo escrito (García & Cain, 2014).

Por lo tanto, es razonable pensar —y estamos reuniendo los datos que podrían mostrarlo (Calvo, 2021)— que si un alumno de los primeros cursos (o mayores con problemas en el procesamiento de palabras escritas) experimenta habitualmente que su comprensión cuando lee es menor de la que experimenta cuando escucha, tenderá a alejarse de la lectura. Por el contrario, quienes rápidamente igualan comprensión oral y escrita pueden adentrarse en la lectura de buena parte de los textos que caigan en sus manos, lo que incrementará a la larga su capacidad para afrontar nuevas exigencias.

Un segundo reto es el mencionado al inicio de estas páginas: aprender de la lectura. Se entiende que no es lo mismo leer relatos o descripciones simples que confirman, reformulan o, en todo caso, enriquecen imperceptiblemente nuestra visión previa del mundo, que leer textos expositivos diseñados para modificar esa visión (Snow & Uccelli, 2009), lo que requiere de una lectura estratégica, tal y como se analizará en el siguiente apartado. Obviamente, afrontar este nuevo reto se vuelve especialmente difícil si un alumno debe dedicar aún recursos cognitivos para decodificar eficientemente las palabras escritas.

Finalmente, y de nuevo en una transición inevitablemente imprecisa, cabe hablar de un último reto: leer múltiples textos para alcanzar una meta de aprendizaje muy precisa establecida de antemano, bien por el propio lector o bien por agentes o circunstancias externas (Anmarkrud, McCrudden, Bråten & Strømsø, 2013; Goldman, 2015; McCrudden, 2018). Un lector, sirva de ejemplo para cuanto sigue, puede desear diferenciar la Baja y la Alta Edad Media y leer con esa finalidad una variedad de textos dirigidos a explicar cuestiones específicas del tipo cómo surgieron las ciudades y los mercados, cómo se transformó la agricultura a partir del siglo XI o cuál fue el rol de los gremios en la actividad económica en el siglo XIV. Tal lector puede ir encontrando en esos textos información que responda a su pregunta inicial aunque ninguno de ellos se dirija expresamente a resolverla y aborde más bien otras cuestiones no relacionadas.

Ante este reto, el lector ha de operar con recursos aún más especializados que los que servirían para acometer un texto académico simple (Britt, Rouet & Durik, 2018; McCrudden, Magliano & Schraw, 2010, 2011; McCrudden & Schraw, 2007, 2010). Así, tal lector habrá de trazar un *plan* de lectura relativamente preciso, que incluya no solo la *meta* que se persigue sino, y además, una idea de los *medios* con los que cuenta: número y tipo de textos que va a consultar y cómo va a analizarlos: “¿Leo exhaustivamente todos los textos y luego selecciono lo que me interesa de cada uno de ellos?”, “¿Me hago con una idea inicial de cada texto y luego voy profundizando selectivamente?”.

Asimismo, y según vaya leyendo cada documento, deberá *conservar* en su memoria de trabajo ese plan e ir tomando decisiones sobre dónde detenerse y dónde no, lo que supone hacer *juicios de relevancia*, distinguiendo siempre entre los objetivos personales y los que animan cada texto que está leyendo.

Obviamente, no parece factible involucrarse en estos procesos tan sofisticados sin haber adquirido las competencias nucleares de los retos previos: (1) aprender a leer, (2) reconocer eficientemente las palabras escritas para que la comprensión oral y escrita se igualen, y (3) operar estratégicamente. Este último reto no se vuelve accesible hasta la educación secundaria e incluso universitaria (Braasch, Bråten & McCrudden, 2018; Florit, Cain & Mason, 2020; Goldman, Lawless & Manning, 2013; Kiili, Bråten, Kullberg & Leppänen, 2020; Paul, Cerdán, Rouet & Stadtler, 2018).

## **El significado de ser estratégico leyendo textos expositivos**

Después de haber hecho un recorrido por los cuatro retos que permiten resumir el proceso que conduce al dominio de la lectura, nos centraremos en el reto de leer para aprender. Básicamente, aprender nuevos contenidos a partir de la lectura conlleva tres procesos complementarios: (1) saber qué dice el texto, (2) coactivar lo que uno ya sabe y lo que se ha retenido del texto para detectar discrepancias y lagunas, y (3) resolver esas discrepancias/lagunas creando una nueva visión que integre lo que se sabía y lo obtenido del texto (véase, para una síntesis similar de procesos, Mayer, 2010 o Mayer & Alexander, 2016). Cada uno de estos procesos, por su complejidad, reclama a los lectores el empleo de estrategias específicas que han de ser entendidas como *cursos de acción* ejecutados intencionalmente ante condiciones o *claves* que deben ser interpretadas correctamente (Graesser, 2007). Es decir, toda estrategia tiene, como enseguida veremos, dos componentes: las acciones que el lector realiza y las claves que indican cuándo realizarlas.

## ¿Qué cursos de acción se vuelven necesarios?

Como ya se ha apuntado, comprender y aprender de un texto académico es una labor muy exigente, ya que estos textos abordan temáticas poco familiares y presentan un gran volumen de información que, por lo mismo, suele organizarse de manera lógica o formal (como una explicación, una comparación, etc.). Por ejemplo, si un texto estuviera organizado como una comparación sistemática entre dos fenómenos, los lectores –reconociendo ese patrón– deberían imponerse a sí mismos la tarea de *leer para identificar diferencias*. Eso significa que, mientras extraen de cada palabra y oración sus significados, tratarán a la vez y, fundamentalmente, de averiguar si en ellos se aclara en qué difieren esos fenómenos, dando así un *orden* en su mente a toda la información *seleccionada* conforme al criterio adoptado. Esta compleja actividad se denomina *estrategia estructural* (Meyer, Brandt & Bluth, 1980). Asimismo, para identificar plenamente esas diferencias puede ser también necesario  *sintetizar* o resumir todo el volumen de información que se refiere a cada una de ellas; un lector que procediera de este modo estaría utilizando lo que se conoce como *macro-reglas* (van Dijk, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983).

Ahora bien, saber lo que dice el texto no conduce necesariamente a que ese conocimiento modifique la visión inicial que se tenía, a menos que en la memoria de trabajo convivan (se produzca una coactivación) las ideas extraídas del texto y esa visión inicial (van den Broek & Kendeou, 2008). Pero antes es necesario que el lector acceda conscientemente a su propia visión que, salvo que estuviese plenamente elaborada, habrá de precisarse tras un proceso específico de toma de conciencia y reformulación (Chi, 2008; Karmiloff-Smith, 1992). En todo caso, cuanto más preciso sea el contraste entre las dos representaciones (lo que uno sabe y lo comprendido), en mayor medida podrá detectarse una laguna o inconsistencia entre ellas de la que surja un objetivo preciso que justifique la lectura<sup>1</sup>. Toda esta labor conlleva un alto nivel de actividad metacognitiva mediante la que se *autoevalúa* el nivel de comprensión alcanzado y se planifican los nuevos pasos que dar<sup>2</sup>. En términos más específicos, no es lo mismo decirse a uno mismo “Bueno, voy a ver qué era la Edad Media”, que asumir esta otra aspiración: “Yo tenía la idea de un periodo oscuro (toma de conciencia), pero por lo que veo eso solo se corresponde con uno de los dos periodos de esa etapa (autoevaluación: detección de discrepancias), así que voy a ver cuál es exactamente la diferencia entre esos dos periodos (planificación: meta)”.

Finalmente, la lectura del texto deberá servir para llegar a una visión que integre satisfactoriamente lo que se pensaba y lo leído; eso requiere generar autoexplicaciones e inferencias lógicas que conecten elementos que proceden del texto con lo que ya se sabía: “Ese mundo oscuro que yo imaginaba en parte era cierto, pero se fue desvaneciendo poco a poco según aumentó la productividad de la tierra y fue posible dar alimento a ciudades enteras”.

Es importante destacar, para finalizar este apartado, que toda esta actividad mental surge también de las experiencias comunicativas de la vida cotidiana ya mencionadas. Sin embargo, y ahí reside la diferencia, en esos casos la información suele resultar tan familiar (“Pedro se puso a temblar, no le salía la voz ni podría correr”) que la idea global que sintetiza lo leído (“Pedro tuvo miedo”) se nos impone sin que medie en ello una labor consciente. También ocurre que ante un relato vamos organizando imperceptiblemente la información como una relación global entre problemas y soluciones vividos por el protagonista: “Pedro ve un lobo y, lleno de miedo, busca como solución esconderse en una tinaja”. Este esquema también se nos impone sin conciencia ni gasto cognitivo alguno, dado que forma parte del uso cotidiano del lenguaje. Por supuesto, en esas mismas experiencias

1. También es posible que ese objetivo o meta figure en la mente del lector desde el principio, pero, probablemente, eso requerirá que el lector tenga muchos conocimientos previos sobre el tema o asuma el objetivo que otra persona (por ejemplo, un profesor) le propone.

2. La autoevaluación también es importante durante el desarrollo de otros procesos distintos de la coactivación, pero es aquí, por su complejidad, donde la autoevaluación se vuelve decisiva.

cotidianas la distancia entre lo que leemos (“Pedro –a quien admiro por lo que he leído sobre él– tiene miedo”) y lo que sabemos puede ser tan pequeña (“Yo creía que tener miedo era de cobardes”) que puede resolverse de forma automática (“Todo el mundo tiene miedo a algo”).

### ¿Qué claves movilizan los cursos de acción estratégicos?

Todas las actividades estratégicas mencionadas (seleccionar, sintetizar, organizar, autoevaluarse, hacer inferencias, generar autoexplicaciones) integran, como hemos dicho, dos tipos de competencias que conviene diferenciar (Graesser, 2007). Por un lado, está la maestría en sí para desplegar cada curso de acción; por otro, la capacidad para atender a un abanico de claves que informan sobre la oportunidad de poner o no en marcha esos cursos de acción. Así, y volviendo al ejemplo usado hasta ahora, el empeño por estructurar la información del texto como una comparación entre dos periodos históricos puede ser movilizado por al menos tres tipos de claves muy diferentes<sup>3</sup>:

- Las más obvias serían las instrucciones que un agente externo (nuestro profesor, por ejemplo) pueda darnos antes o durante la lectura: “Mirad. Ahora vamos a ver tres diferencias entre las dos etapas de la Edad Media”. Esas instrucciones, una vez captadas como tales, podrían ser convertidas por el lector en su meta para la subsecuente lectura, desde la que irá seleccionando y organizando la información pertinente. Hay al respecto un amplio número de evidencias de que dar instrucciones de este tipo ayuda y facilita la comprensión (véase, por ejemplo, McCrudden & Straw, 2007).

- Otro tipo de claves son ciertas expresiones que forman parte del texto y reciben el nombre de señales o recursos retóricos. Así, cuando un estudiante lee al comienzo de un párrafo “Veamos estas tres diferencias (sobre la Edad Media)” puede asumir que ese enunciado no se refiere al mundo tratado en el texto, la Edad Media, sino al propio texto que tiene en sus manos y, específicamente, a cómo ha sido diseñado por su autor (Lemarié, Lorch, Eyrolle & Virbel, 2008). Una vez que el lector ha detectado la naturaleza metacomunicativa de esta expresión (Givón, 1992), podrá desvelar la intención que contiene (“se mencionarán tres diferencias”) y, lo que es más importante, podrá transformar ese mensaje en una instrucción que, al hacerla suya, sonará como una meta personal para su inminente lectura: “Voy a leer el texto para averiguarlas”. Para hacer todo esto se necesita un conocimiento lingüístico especializado al que se puede denominar competencia retórica (Sánchez & García, 2009; Sánchez, Gonzalez & García, 2002), conocimiento de marcadores (Oakhill, Cain & Bryant, 2003) o sensibilidad a las señales (Brooks, Spurlin, Dansereau & Holley, 1983) y que puede entenderse como parte del denominado *lenguaje académico* (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli et al., 2015), un predictor de la comprensión de textos expositivos (véase, por ejemplo, el estudio de Meneses et al., 2018, con alumnos chilenos).

- Un tercer tipo de claves surgiría cuando es el lector quien detecta su *insatisfacción* con lo que está consiguiendo y busca activamente, apelando a experiencias previas exitosas, el modo de superarla (“voy a hacer un esquema comparativo”), lo que convierte la lectura en un proceso de resolución de problemas (Britt et al., 2018).

Nótese que el resultado de procesar estas tres claves tan diferentes es exactamente el mismo (“voy a buscar diferencias”), pero no lo es el proceso que lleva a generarlo. Por esa razón, un lector puede comportarse estratégicamente ante un tipo de claves, pero no ante otras. Justamente por ello, su crecimiento como lector supone ampliar esa sensibilidad a todas las claves relevantes, especialmente hacia las que forman parte de los propios textos expositivos, pues son las que le permitirán llevar a cabo, de forma autónoma, cada uno de los diferentes cursos de acción mencionados: por ejemplo, “en definitiva” nos invita a leer lo que sigue para elaborar una síntesis,

3. Estos tres tipos de claves podrían suscitar cualquiera de los cursos de acción implicados en el resto de estrategias que se han mencionado.



“la segunda causa” sugiere cómo organizar lo que leemos, “se suele pensar que .... pero” nos guía a la hora de autoevaluarnos para detectar lagunas/errores en nuestras concepciones previas, “podríamos plantear como ejemplo...” nos da la oportunidad de autoexplicarnos y resolver las lagunas/discrepancias identificadas.

Considerando este marco, hemos llevado a cabo varios experimentos que tratan de aclarar qué es lo que necesitan los alumnos para actuar como acabamos de glosar, lo que, como veremos, justifica el tipo de intervención que denominamos ayudar a comprender.

## Evidencias para la noción de ayudar a comprender

---

### Claves y cursos de acción: ¿dónde residen las dificultades?

La distinción entre claves y cursos de acción como componentes de una estrategia nos es de utilidad para tratar de averiguar en qué ámbito residen los problemas de los estudiantes menos competentes. ¿Tienen problemas en los dos componentes de una estrategia? Y si no fuera así, aún hay dos preguntas adicionales: ¿El problema es que no saben poner en marcha los cursos de acción estratégicos o, más bien, que no saben cuándo deben hacerlo? ¿Cuáles serían las claves más accesibles y cuáles lo son menos?

Hemos llevado a cabo varios estudios experimentales en los que tratamos de resolver estas cuestiones para el caso específico de la *estrategia estructural* (seleccionar y organizar la información), pero cuyas conclusiones, según creemos, podrían aplicarse al resto de estrategias. En uno de estos estudios (Sánchez, García & Bustos, 2020), comparamos el rendimiento (evaluado por medio de un resumen) de 340 estudiantes al final de la educación primaria cuando leen un texto bajo cuatro condiciones experimentales: con claves orales, claves escritas, claves orales y escritas o ninguna clave. El texto, titulado *El Mediterráneo se muere*, contenía un gran volumen de información nueva y podría ser concebido globalmente como una explicación causal de la posible degradación de las aguas, en la que se distinguían tres factores causales. Atendiendo a esta estructura, las ideas globales que debían seleccionarse y sintetizarse eran las que aludían a cada uno de los tres factores y su consecuencia (por ejemplo: “Se vierte mucha basura en un mar pequeño”). Además de seleccionar esos contenidos, un buen resumen debería mostrar que se han captado las relaciones causales entre esas ideas, por lo que computando el número de ideas y el de nexos causales la puntuación máxima que se podía obtener era 8. Los participantes fueron también evaluados en cuatro pruebas adicionales que estimaban su comprensión lectora, su nivel de lectura de palabras, los conocimientos previos y la competencia retórica.

De manera más específica, el experimento contrastaba el impacto de escuchar “VEAMOS ahora, en este párrafo, UNA SE-GUN-DA CAUSA, muy diferente de la anterior”<sup>4</sup>, con el de leer la expresión “A eso hay que añadir una segunda causa”, teniendo como referencia el rendimiento alcanzado en dos condiciones de control: la de no dar ninguna ayuda y la de proporcionar las dos a la vez<sup>5</sup>. Las guías orales no difieren de las escritas en el mensaje regulatorio que contienen, pero sí lo hacen (como hemos intentado mostrar en el ejemplo anterior) respecto de rasgos como la prosodia o la elocuencia, lo que facilita el procesamiento de la versión oral. Así, con la prosodia, quien habla deja patente que lo que pretende es regular a quien le escucha y no informarle sobre el mundo, lo que facilita que ese mensaje sea detectado de inmediato como una instrucción.

---

4. En este enunciado, las palabras en mayúscula indican que se pronuncian con más intensidad y las palabras descompuestas en sílabas representan un ritmo más lento de dicción.

5. Es necesario destacar que las guías orales y las escritas se atenían al modo habitual con el que son enunciadas por los profesores cuando explican o se presentan en los libros de texto, algo que hemos comprobado con los estudios observacionales y el análisis de los textos escolares que hemos llevado a cabo (García, Montanero, Lucero, Cañedo & Sánchez, 2018).

Asimismo, al ser las guías orales más explícitas, puede resultar más fácil desvelar la intención comunicativa que contienen. Finalmente, dado que la prosodia expresa directamente cuán valioso es para quien habla lo que está diciendo, el receptor puede conferir ese mismo valor a lo que escucha, lo que puede ayudarlo a comprometerse motivacionalmente con su seguimiento.

Con este marco y diseño, lo esperable sería encontrar una superioridad en la condición oral, que confirmaría la hipotetizada disociación entre claves y cursos de acción, pero lo realmente relevante es saber bajo qué condiciones esta superioridad desaparece y, por lo tanto, cuándo los alumnos son capaces de beneficiarse de las claves escritas como lo hacen de las orales. Llegar a ese punto es lo que confiere al lector una de esas llaves que le permiten explorar por su cuenta los textos y crecer como lectores.

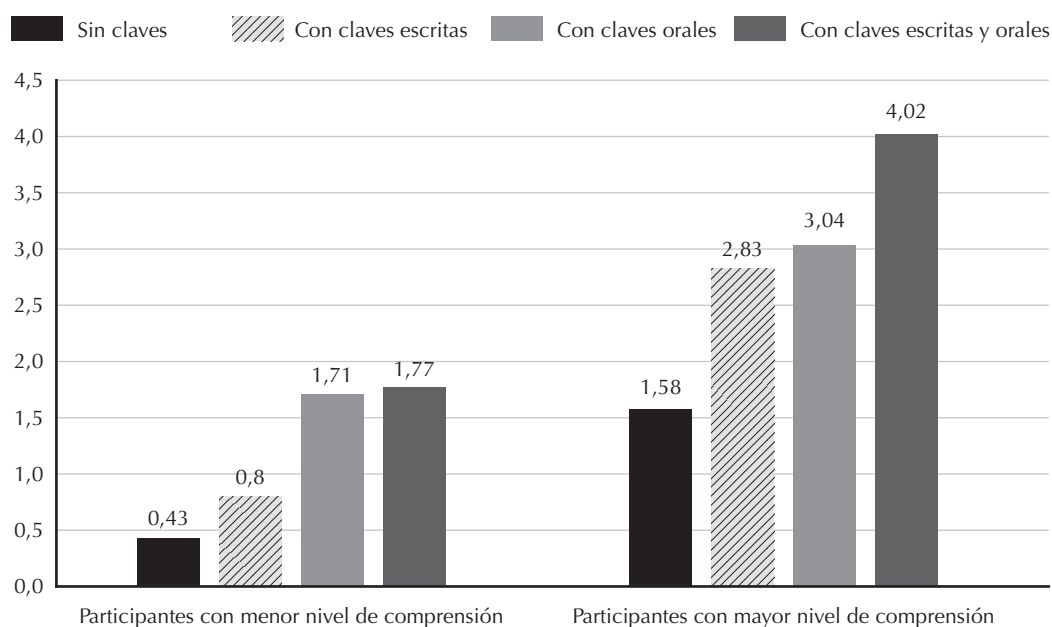


Figura 1. Calidad del resumen de un texto (número de ideas globales y nexos causales) en cuatro condiciones de lectura diferentes en función de las claves recibidas, distinguiendo entre participantes con distinto nivel de comprensión.

Fuente: Elaboración propia, con base en Sánchez, García & Bustos (2020).

En la figura 1 se recoge la síntesis de los principales resultados después de dividir la muestra por la mediana según el rendimiento de los sujetos en un test de comprensión. Entre los sujetos menos competentes, un ANOVA mostró diferencias en la calidad del resumen (número de ideas globales y nexos causales) de los participantes asignados a las distintas condiciones,  $F(3,183) = 9.31, p < .01$ , parcial  $\eta^2 = .13$ . Específicamente, los sujetos menos competentes pudieron beneficiarse de las claves orales ( $p < .01$ , Cohen's  $d = 0,82$ ), pero no de las escritas, condición en la que rindieron igual que los de la condición *sin ayudas* ( $p = .25$ ). Nótese que el hecho de reunir claves orales y escritas no supuso ventaja alguna respecto de proporcionar solo las claves orales ( $p = .99$ ), lo que refuerza el rol de lo oral.

El resumen de los sujetos de mayor nivel de comprensión, de acuerdo con un ANOVA, también se vio afectado por la condición de lectura,  $F(3, 176) = 11.15, p < .01$ , parcial  $\eta^2 = .16$ . No obstante, estos alumnos rindieron igual cuando eran guiados por señales retóricas escritas y por las guías orales ( $p = 1$ ) y superaron en ambos casos a la condición *sin ayudas* ( $ps < .05$ , Cohen's  $d = 0.68$  y  $0.75$ ). Este es un resultado con un inequívoco aire vigotskiano, pues podría llevarnos a pensar que estos estudiantes están actuando consigo mismos, descifrando claves textuales, como lo venían haciendo durante las lecturas conjuntas con sus profesores.



No obstante, si los datos que hemos recogido sobre la práctica educativa son representativos (Sánchez, García & Rosales, 2010; Sánchez & García, 2015; Rojas, Meneses & Sánchez, 2019) es poco probable que los alumnos reciban el tipo de ayudas orales usadas en el experimento. Más bien, para explicar el crecimiento de los alumnos como lectores hay que pensar que es el contacto regular con textos, apoyados de forma inespecífica por sus profesores mediante preguntas que les van haciendo, explicaciones que les dan cuando fallan o tareas como la de resumir, lo que les lleva a reparar poco a poco en esas expresiones insertas en los textos y a descubrir su valor.

Este resultado global tiene algunas consecuencias para entender las necesidades de los alumnos. La primera es que, efectivamente, hay una disociación entre la sensibilidad a las claves y la capacidad para llevar a cabo el curso de acción ligado a ellas. Eso quiere decir que los alumnos menos competentes de esta muestra tienen recursos que no siempre saben utilizar al no ser sensibles a (ni interpretar y valorar correctamente) claves tan relevantes como los dispositivos retóricos de los textos o, como era más previsible, una clave tan sutil como las dificultades que experimentan durante la lectura.

Esa superioridad oral desaparece cuando los alumnos alcanzan una mayor competencia lectora<sup>6</sup> y, especialmente, cuando su rendimiento en la prueba de competencia retórica supera alrededor del 35% de éxito (Sánchez et al., 2017). De hecho, los análisis de regresión realizados con distintas muestras y materiales revelan que la competencia retórica tiene un impacto específico en el rendimiento de los alumnos más allá del ejercido por la capacidad general de comprensión, la fluidez lectora, los conocimientos previos o la memoria de trabajo (García, Bustos & Sánchez, 2015; García, Sánchez, Cain & Montoya, 2019; Sánchez & García, 2009, Sánchez et al., 2017, 2020).

Como consecuencia, podríamos concluir que una respuesta alineada con las necesidades de los alumnos menos competentes sería proporcionar las claves a las que sí pueden atender, como las guías verbales de un profesor durante la lectura. Esta idea cobra especial fuerza si consideramos que los datos de otros estudios sugieren que la interconexión completa entre las dos capacidades requiere de un proceso de adquisición de muchos años de experiencia con textos expositivos (García et al., 2019; Sánchez et al., 2020; véanse también los datos de la figura 1).

## El efecto distancia

Obviamente, ser sensibles a las claves textuales no es una cuestión de todo o nada. Contamos así con datos que muestran que cuando la tarea o el texto son menos exigentes (en vez de ofrecer una explicación a un fenómeno se enumeran ventajas e inconvenientes de medidas que se han adoptado para resolver un problema), incluso los alumnos de 4º y 5º de primaria se benefician de la presencia de señales de organización (como *una segunda ventaja*) y pueden actuar estratégicamente de forma autónoma seleccionando y organizando la información apropiada (Ferreira, 2018). Mas lo interesante de este estudio es que este logro solo ocurre si la distancia entre la presencia de la señal y el párrafo en el que finalmente se desarrolla el contenido correspondiente es corta (un párrafo), pero, si ese espacio se alarga con otro párrafo que contiene contenido de relleno, los lectores pierden la capacidad para seleccionar y organizar las ideas correspondientes. Eso quiere decir que su problema aquí no fue que no procesaran las señales y las convirtieran en metas de lectura, sino que no fueron capaces de conservar esa meta cuando tuvieron que consultar desde ella un gran volumen de información. Ese efecto de distancia desaparece en los alumnos de 6º de primaria y 1º de educación secundaria.

---

6. Nótese que en la condición *sin ayudas* el rendimiento de los alumnos de mayor nivel es muy limitado, lo que confirma una vez más que la presencia de señales es decisiva con textos que proporcionan información nueva y compleja (Britton & Gülgöz, 1991; Degand & Sanders, 2002; Kintsch & Yarbrough, 1982; Meyer et al., 1980; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996; Sanders & Noordman, 2000).

¿Cómo explicar que haya un efecto distancia en los alumnos jóvenes y que desaparezca en los mayores? La respuesta puede encontrarse considerando los procesos que los alumnos deben llevar a cabo (Sánchez et al., 2020) y que hemos reunido en la tabla 1.

Tabla 1  
*Qué hacen los lectores estratégicos*

1. Han de *procesar* la señal retórica (por ejemplo, “una segunda ventaja”) hasta transformarla en una meta para la lectura (por ejemplo, “debo buscar una nueva ventaja”).

---

2. Han de *conservar* activa esa meta en la memoria de trabajo mientras leen y extraen información de las palabras y oraciones del texto.

---

3. Han de ir *evaluando* si la *información* que van extrayendo se corresponde o no con la meta trazada (por ejemplo, “¿es esto una ventaja?”).

---

4. Si esa evaluación del contenido extraído fuera positiva, el proceso concluye *seleccionándolo* y, si fuera negativa, el lector habrá de tomar una nueva decisión respecto de si proseguir o no procesando y evaluando el siguiente segmento textual. Una doble operación que se repetirá hasta que se encuentre lo que se está buscando.

---

*Fuente: Elaboración propia.*

En el estudio anterior veíamos el problema específico de ser *ciegos* a las claves textuales (esto es, al proceso 1 de la tabla 1). Sin embargo, los datos de este segundo estudio nos permiten identificar un problema más global que reside en que todos esos procesos, al no ser automáticos, consumen recursos de memoria y, también, motivacionales, que son, por definición, limitados. Como consecuencia, al llevar a cabo esos ciclos de extracción-evaluación-decisión repetidamente, aumenta en esa misma medida la probabilidad de que alguno de sus componentes se vuelva, por momentos, especialmente demandante<sup>7</sup> y sature entonces la capacidad de la memoria de trabajo, lo que ocurrirá con más frecuencia cuanto menos competente sea el lector. Además, si el lector experimenta un amplio número de veces que no ha encontrado lo que buscaba y debe iniciar un nuevo ciclo con nuevos segmentos, esa experiencia tenderá a mermar el compromiso con la tarea al aumentar la decepción y la frustración (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007).

Esta misma conclusión se deriva de un último estudio al que queremos aludir (Sánchez, García-Rodicio & García, 2021), en el que se pidió a alumnos desde 4º de primaria a 1º de educación secundaria que leyeran cinco textos diferentes para buscar posibles factores de los que depende que se pueda batir el récord de la carrera de maratón. Para ello, debían seleccionar un máximo de seis factores de entre las doce ideas diferentes que se iban exponiendo en los textos. Los sujetos fueron evaluados tanto respecto de la comprensión del contenido de esas doce ideas (mediante una prueba de elección múltiple), como respecto de su capacidad para seleccionar los factores (mediante un ensayo que debían elaborar mientras leían). Además, los sujetos fueron asignados a dos condiciones según el orden en el que debían leer los textos: texto 1, 2, 3, 4 y 5 versus texto 1, 4, 5, 2 y 3.

7. No es de extrañar, por tanto, que cuando la ayuda es oral, el efecto distancia que penaliza a los sujetos de menor edad desaparezca, lo que quiere decir que ciertos elementos de la oralidad, como la prosodia, hacen más valiosa la instrucción transmitida por esas claves y la necesidad de tenerla en mente durante la lectura.

El resultado más importante para este artículo es que los estudiantes más jóvenes (4º, 5º y 6º de primaria) fueron capaces de identificar más factores en los primeros textos que en los últimos, mientras que los estudiantes mayores (6º de primaria y 1º de educación secundaria) identificaron el mismo número de factores en los primeros y en los últimos textos. Los datos, por lo tanto, muestran de nuevo que, aunque los estudiantes más jóvenes pudieron operar con los contenidos de los textos atendiendo a su meta/criterio, experimentaron, no obstante, dificultades para mantener esa meta activa mientras comprendían y seleccionaban la información a lo largo de todo el conjunto de textos. Sin embargo, en la medida de comprensión del contenido no hubo efecto de orden, esto es, comprendieron igual de bien los contenidos de los primeros y de los últimos textos<sup>8</sup>. Este resultado es importante por dos razones: excluye la posibilidad de que los estudiantes abandonaran sin más la tarea una vez que sobrepasaron los primeros textos y muestra, además, que a los estudiantes de 4º y 5º les resulta más difícil evaluar lo que comprenden para ver si es congruente con un criterio de relevancia (en este caso, ser un factor decisivo para mejorar una marca deportiva) que meramente comprender lo que leen.

### Ayudar a comprender versus enseñar a comprender

---

Uniendo todos los resultados obtenidos y volviendo al objetivo de este artículo (¿Qué necesitan los alumnos para ser estratégicos y aprender de los textos académicos?), los datos revisados nos dicen que algunos alumnos tienen recursos que no siempre ponen en juego, ya sea porque (1) no saben cuándo son relevantes o (2) tienen dificultad para gestionar al mismo tiempo tantas acciones diferentes (extraer el significado, seleccionarlo de acuerdo con un criterio, perseverar en ese criterio) justo cuando se está aprendiendo a ejecutarlas. Esta conclusión es coherente con lo que sugieren Gersten, Fuchs, Williams y Baker (2001) a partir de una revisión sobre la enseñanza de estrategias de comprensión: los estudiantes con dificultades pueden poseer las herramientas necesarias para procesar la información, pero no saber cuándo emplearlas para ponerlas al servicio de una meta. Los datos que hemos resumido apoyan esta idea ofreciendo una explicación específica y evidencias que la apoyan.

Por lo tanto, los alumnos de los cursos intermedios podrían necesitar un *acompañamiento* en el que se parta de sus posibilidades (proporcionándoles las claves orales que sí pueden atender) y se cubran sus necesidades ayudándoles a completar los procesos críticos mencionados en la tabla 1, creando de paso un contexto que les dé seguridad en que se va a lograr lo que se pretende (véase un ejemplo en el anexo).

En este acompañamiento podría haber momentos para tomar conciencia sobre los procesos que se están llevando a cabo conjuntamente: “Vamos a ver en este párrafo una nueva solución. Fijaos en que, si dice *además*, lo que nos está diciendo es que vamos a poder entender una nueva solución que, recordadlo, no se va a encontrar a la primera. Y, si estuviéramos buscando causas, significaría que vamos a ver otra nueva que se añade a las anteriores”. Después de esta toma de conciencia (y gracias a ella) se podría ir transfiriendo el control a los estudiantes según, ahora sí, la visión vigotskiana sobre la adquisición de los procesos mentales superiores (Vygotski, 1995).

La intervención dirigida a *enseñar a comprender* coloca a los alumnos en otro escenario muy diferente, pues les lleva a tener que pensar en el proceso de lectura en sí mismo. Así, al enseñar por ejemplo la *estrategia estructural* habría que explicarles cómo se organizan *todos* los textos y cómo se puede saber cuál es la organización del que se tiene delante. Por lo tanto, durante esas sesiones de formación el foco se pone en los procesos del aprendiz y, secundariamente, en el contenido de los textos utilizados (que, por otro lado, no suelen formar parte de los libros de texto objeto de estudio en cada disciplina). Sin duda, esta opción tiene ventajas, pues lo que se aprende se puede usar ante cualquier texto en el futuro (Eason, Goldberg, Young, Geist & Cutting, 2012; Hebert, Bohaty, Nelson & Brown, 2016; Meyer et al., 1980; Williams, 2018), pero hemos de admitir que lo aprendido en esa intervención,

---

8. Este resultado sugiere que se puede comprender un contenido y no seleccionarlo.

inevitablemente descontextualizada, puede ser difícil de mantener y transferir a otras experiencias de lectura. Y cuanto menos competentes sean los alumnos, más esfuerzo o carga cognitiva se les reclamará en la formación y en la aplicación ulterior de lo adquirido. Más carga cognitiva, cuando la que ya soportan es de por sí considerable, podría no ser la mejor opción. Finalmente, *enseñar a comprender* exige enseñar las estrategias de lectura de una en una: es decir, no se introduce la enseñanza de una nueva estrategia hasta que no se domina la anterior. Esta limitación no está presente cuando se *ayuda a comprender*, puesto que el acompañamiento proporcionado permite a los alumnos poner en marcha, simultáneamente, todos sus recursos, lo que se ha comprobado que es más eficaz (Gersten et al., 2001; Reutzel, Smith & Fawson, 2005).

Quizás la solución sea, como se ha apuntado, empezar ayudando a comprender, tomar luego conciencia progresivamente de la función de las ayudas y, finalmente, dedicar algún espacio a sistematizar esa conciencia adoptando entonces la perspectiva de enseñar a comprender. No obstante, ulteriormente, podrían volver a ser necesarios momentos dedicados a retomar las ayudas para afianzar los logros obtenidos y generalizarlos.

Decíamos al comienzo de estas páginas que debemos entender bien el reto de los alumnos para poder ayudarles. Hemos visto que los textos expositivos requieren que los lectores lleguen a interconectar formas complejas de pensar (razonamiento, toma de decisiones y resolución de problemas) con formas igualmente complejas del lenguaje, lo que constituye un salto cualitativo de una gran envergadura, ante el que solo cabe asombrarse de que lo estemos intentando para toda la población. Nunca antes se había aspirado, como *ahora* lo estamos haciendo, a enseñar a *toda* la población una habilidad tan compleja como la comprensión y el aprendizaje mediante los textos. Ante tal reto, necesitamos conocimientos e introducir mejoras en la práctica educativa, aunque asumiendo que lo que ya se hace día tras día con todos los alumnos es lo más relevante de cuanto podemos hacer. Desde esa valoración se puede y se debe promover mejoras como las que aquí se han defendido, sabiendo que esas mejoras serán lentas y requerirán ciertas condiciones (Sánchez & García, 2015).

---

**Financiamiento:** Ministerio Español de Ciencia, Innovación y Universidades: PID2019-104537GB-I00. IPs J. Ricardo García y Emilio Sánchez; Agencia Española Estatal de Investigación: EDU2016-76857-P. IPs Emilio Sánchez y J. Ricardo García; Ministerio Español de Economía y Competitividad: EDU2012-33593. IP Emilio Sánchez; Comisión Nacional Chilena de Investigación Científica y Tecnológica. Beca concedida a Andrea Bustos.

---

El artículo original fue recibido el 14 de enero de 2021

El artículo revisado fue recibido el 12 de abril de 2021

El artículo fue aceptado el 30 de mayo de 2021

## Referencias

- Anmarkrud, Ø., McCrudden, M. T., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2013). Task-oriented reading of multiple documents: Online comprehension processes and offline products. *Instructional Science*, 41(5), 873–894. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9263-8>
- Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137–164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>
- Braasch, J. L. G., Bråten, I. & McCrudden, M. T. (2018). Introduction to research on multiple source use. En J. L. G. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden (Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp. 1-13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627496-1>

- Britt, M. A., Rouet, J. F. & Durik, A. (2018). *Literacy beyond text comprehension: a theory of purposeful reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>
- Britton, B. K. & Gülgöz, S. (1991). Using Kintsch's model to improve instructional text: Effects of inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 329–345. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.329>
- Brooks, L. W., Spurlin, J. E., Dansereau, D. F. & Holley, C. D. (1983). Effects of headings on text-processing. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 292–302. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.292>
- Calvo, N. (2021). *Estudio de los precursores y de las habilidades nucleares de la comprensión de textos académicos* (Tesis doctoral en preparación). Universidad de Salamanca, España.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E., ... Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. En S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change* (pp. 61–82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Compton, D. L. & Pearson, P. D. (2016). Identifying robust variations associated with reading comprehension skill: The search for pressure points. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), 223–231. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1149007>
- Cuetos, F., Ramos, J. L. & Ruano, E. (2002). *PROESC: evaluación de los procesos de escritura*. España: TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. España, TEA.
- Degand, L. & Sanders, T. J. M. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7–8), 739–757. <https://doi.org/10.1023/A:1020932715838>
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: the scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202–224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Duke, N. K. & Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension and the case of informational text. En D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The international handbook of English language and literacy teaching* (pp. 74–86). Routledge.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C. & Cutting, L. E. (2012). Reader – text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515–528. <https://doi.org/10.1037/a0027182>
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273–305. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>
- Ferreira, A. C. (2018). *La comprensión lectora: el papel de la competencia retórica* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/139503>
- Florit, E., Cain, K. & Mason, L. (2020). Going beyond children's single-text comprehension: The role of fundamental and higher-level skills in 4th graders' multiple-document comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 449–472. [bjep.12288. https://doi.org/10.1111/bjep.12288](https://doi.org/10.1111/bjep.12288)
- García, J. R., Bustos, A. & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405–427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- García, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- García, J. R., Montanero, M., Lucero, M., Cañedo, I. & Sánchez, E. (2018). Comparing rhetorical devices in History textbooks and teachers' lessons: Implications for the development of academic language skills. *Linguistics and Education*, 47, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.07.004>



- García, J. R., Sánchez, E., Cain, K. & Montoya, J. M. (2019). Cross-sectional study of the contribution of rhetorical competence to children's expository texts comprehension between third- and sixth-grade. *Learning and Individual Differences, 71*, 31–42. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.005>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279–320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics, 30*(1), 5–55. <https://doi.org/10.1515/ling.1992.30.1.5>
- Goldman, S. R. (2015). Reading and the Web: Broadening the need for complex comprehension. En R. J. Spirom, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. Morsink, & P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices* (pp. 89-103). Routledge.
- Goldman, S. R., Lawless, K. & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. En M. A. Britt, S. R. Goldman, & J.-F. Rouet (Eds.), *Reading from words to multiple texts* (pp. 160–179). Routledge.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. En C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (pp. 1– 13). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Peer Reviewed Journal, 7*(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies. Theories, interventions, and technologies* (pp. 3–26). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology, 26*(3), 211–234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- 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>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Jiménez, J. E. & Ortiz, M. del R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology, 3*(1), 37–46. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005527>
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. España: Alianza Editorial.
- Kiili, C., Bråten, I., Kullberg, N. & Leppänen, P. H. T. (2020). Investigating elementary school students' text-based argumentation with multiple online information resources. *Computers & Education, 147*, 103785. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103785>
- Kintsch, W. & Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*(6), 828–834. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.828>
- Lemarié, J., Lorch, R. F., Eyrolle, H. & Virbel, J. (2008). SARA: A text-based and reader- based theory of signaling. *Educational Psychologist, 43*(1), 27–48. <https://doi.org/10.1080/00461520701756321>
- Mayer, R., & Alexander, P. (2016). *Handbook of research on learning and instruction*. Routledge.
- Mayer, R. E. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. España: Alianza Editorial.
- McCrudden, M. T. (2018). Text relevance and multiple source use. En J. L. G. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden (Eds.) *Handbook of multiple source use* (pp. 168-183). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627496-10>
- McCrudden, M. T. & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review, 19*(2), 113–139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>
- McCrudden, M. T. & Schraw, G. (2010). The effects of relevance instructions and verbal ability on text processing. *Journal of Experimental Education, 78*(1), 96–117. <https://doi.org/10.1080/00220970903224529>
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P. & Schraw, G. (2010). Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals, and text processing: A mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 229-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.12.001>



- McCrudden, M. T., Magliano, J. P. & Schraw, G. (2011). Relevance in text comprehension. En M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 1-17). Information Age Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_354](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_354)
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1–43. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci1401\\_1](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1)
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D. & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223–247. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Elsevier Science Publishing Co Inc.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of 9th-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72–103. <https://doi.org/10.2307/747349>
- Oakhill, J., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from componentskills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Paul, J., Cerdán, R., Rouet, J.-F. & Stadler, M. (2018). Exploring fourth graders' sourcing skills. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 536–580. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1480458>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. En P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Academic Press. <https://doi.org/10.1002/path.1711270305>
- Perfetti, C. & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. En J. Sabatini, E. Albro & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*. (pp. 3-20). Rowman & Littlefield Education.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A. & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276–305. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.002>
- Rojas, S. P., Meneses, A. & Sánchez, E. (2019). Teachers' scaffolding science reading comprehension in low-income schools: how to improve achievement in science. *International Journal of Science Education*, 41(13), 1827–1847. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1641855>
- Saenz, L. M. & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31–41. <https://doi.org/10.1177/074193250202300105>
- Sánchez, E., García-Rodicio, H. & García, J. R. (2021). *Task-oriented reading in elementary school. Students' evaluation and selection of relevant content from multiple texts*. Manuscrito en preparación.
- Sánchez, E. & García, J. R. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(9), 1081–1108. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9145-7>
- Sánchez, E. & García, J. R. (2015). Understanding teachers as learners in reading comprehension mentoring: Considering teachers' possibilities of change as a way of bridging the distance between teachers' practice and research-based instructional design programs. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen, & K. Smith (Eds.), *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain*. (pp. 227-255). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1_11)
- Sánchez, E., García, J. R. & Bustos, A. (2017). Does rhetorical competence moderate the effect of rhetorical devices on the comprehension of expository texts beyond general comprehension skills? *Reading and Writing*, 30(3), 439–462. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9684-2>
- Sánchez, E., García, J. R. & Bustos, A. (2020). Written versus oral cues: The role of rhetorical competence in learning from texts. *Reading Research Quarterly*, rrq.368. <https://doi.org/10.1002/rrq.368>
- Sánchez, E., García, J. R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, España: Graó.

- Sánchez, E., Gonzalez, A. J. & García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77–85.
- Sanders, T. J. M. & Noordman, L. G. M. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29(1), 37–60. [https://doi.org/10.1207/S15326950dp2901\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326950dp2901_3)
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–406. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A. & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills (CALS): An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in pre- and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077–1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- van den Broek, P. & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: the role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 335–351. <https://doi.org/10.1002/acp.1418>
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*. Mouton.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: the research is moving forward. *Reading and Writing*, 31(9), 1923–1935. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9909-7>
- Williams, J. P. & Pao, L. S. (2011). Teaching narrative and expository text structure to improve comprehension. En R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (pp. 254–278). Guilford Press.

## ANEXO

**Ejemplo de lectura conjunta o de ayudar a comprender:** se entiende que solo se podrán proporcionar las ayudas que parezcan necesarias, lo que incluye la posibilidad de ir reduciendo su número según los alumnos van ampliando sus recursos y su capacidad para desplegar autónomamente los procesos implicados. Poco cuesta también imaginar que una vez adquiridas por el alumno, cabe ayudarles a tomar conciencia de ellas.

Ayuda	Procesos movilizados por las ayudas	Ejemplificación de cómo proporcionar la ayuda
<b>Ayuda 1</b> “Es sabido que..., pero...”	Se propone un objetivo que surge al contrastar lo que el alumno ya sabe (explicitándose) y lo que va a leer. Esta ayuda facilita desde el principio que se llegue a coactivar las dos representaciones (la del lector y la que propone el texto) y la consiguiente detección de discrepancias en forma de lagunas o errores.	<p>- <i>Es sabido que</i> (explicita la idea previa de los alumnos): “Cuando nos hablan de la Edad Media, se nos viene a la cabeza la idea de un periodo de mucha pobreza, oscuro y en el que solo hay algunos castillos y muchas aldeas, en vez de esas ciudades y palacios espléndidos que asociamos al mundo romano. Esa idea que tenéis es lógica, pues se corresponde con los primeros siglos, en los que la decadencia respecto del periodo anterior fue máxima”.</p> <p>- <i>Pero</i> (se hace ver una discrepancia o error): “Pero la Edad Media no fue siempre así y, de hecho, fue cambiando y acercándose a lo que es nuestro mundo actual, que no podréis entender bien sin comprender esos cambios”.</p> <p>- <i>Objetivo</i>: “Vamos ahora a ir leyendo conmigo este texto para entender cómo ocurrió ese cambio y, para ello, vamos a distinguir dos etapas: la Alta y la Baja Edad Media”.</p>
<b>Ayuda 2</b> Estructura	Con esta ayuda se facilita el proceso global de saber “qué dice el texto” promoviendo la <i>estrategia estructural</i> .	“Vamos a encontrar tres diferencias. Y ahora, específicamente, vamos a ver en este párrafo la primera de ellas”.
<b>Ayuda 3</b> Criterio de selección	Con esta ayuda se proporciona el criterio para seleccionar lo relevante según la meta trazada.	“Leedlo con cuidado hasta que veáis qué es lo que cambió exactamente en el segundo periodo respecto del primero”.
<b>Ayuda 4</b> Macro-tema	Con esta ayuda se identifica el macro-tema sobre el que gira la idea global que ha de elaborarse para resumir.	“Os doy una pista: ese cambio tuvo que ver con la forma de vida”.
<b>Ayuda 5</b> Actualización de objetivo y estructura	Se reitera en cada segmento del texto la misma secuencia de ayudas para que se mantenga el objetivo.	<p>- “Hemos visto la primera diferencia. Vamos a ver la segunda”.</p> <p>- “Recordad que se trata de que identifiquéis qué es lo que cambió”</p> <p>- “Os doy una pista: tiene que ver con la organización política”.</p> <p>[Se procedería de forma similar con el resto de las diferencias].</p>
<b>Ayuda 6</b> Cierre	Se recapitula el marco creado en la ayuda 1 como paso previo para promover una resolución de las discrepancias anticipadas que genere una comprensión profunda del texto.	<p>Buscábamos tener una idea más exacta de lo que fue la Edad Media. ¿Qué hemos aprendido? (...) ¿Seguimos viéndolo como algo muy diferente a nuestra época? (...)</p> <p>“Os hago una pregunta, ¿qué hubiera pasado con nuestro mundo si no hubiera habido la revolución agrícola (o no hubieran surgido las ciudades)? (...)</p>

Fuente: *Elaboración propia.*