

Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora¹

Aspirations and Knowledge: How to Explain that Innovation in Education can be Disappointing? The case of Reading Comprehension

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Universidad de Salamanca

España

esanchez@usal.es

(Recibido: 22-11-2015;
aceptado: 02-04-2016)

Resumen. En estas páginas tratamos de aclarar por qué tenemos tantas dificultades para dar un tratamiento adecuado a la lectura y a la comprensión de textos en el aula. Tenemos un volumen importante de conocimientos sobre qué, cómo y cuándo enseñar a comprender, pero las evidencias reunidas en diferentes países sugieren que la implantación en las aulas de estas ideas es muy escasa. El objetivo del artículo es mostrar tres limitaciones que podrían explicar esta frustrante situación. La primera y fundamental es que no siempre se distingue entre conocimientos y aspiraciones. Una indiferenciación que afecta a nuestra visión de lo que es una lectura experta, a nuestro conocimiento sobre la vida en el aula y el papel de los profesores. Ambos problemas, repercuten decisivamente en el papel adoptado por asesores y formadores. Para aclarar estas ideas y darles un fundamento empírico, resumimos seis estudios que hemos llevado a cabo durante los últimos años.

Palabras clave: *Lectura; dificultad lectora; lector experto; comprensión de textos.*

Abstract. This paper seeks to clarify why we find it so difficult to properly tackle reading and text comprehension in the classroom. We have a large volume of knowledge on what, how and when to teach pupils comprehension, but the evidence gathered in different countries suggests that these notions are rarely implemented in classrooms. The aim here is to shed light on three limitations that could explain this frustrating situation. The first and most basic one is that a distinction is not always made between knowledge and aspirations. This lack of differentiation colours our view of the nature of proficiency in reading, as well as our understanding of classroom activities and a teacher's role. Both issues have a decisive impact on the role played by coaches and mentors. With a view to clarifying these notions and provide them with an empirical grounding, we summarise six studies we have conducted in recent years.

Keywords: *Latin American literature; Argentina; short stories; literary analysis; cinema.*

¹ Para citar este artículo: Sánchez Miguel, Emilio (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Alabe* 13. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2016.13.1

La pregunta que queremos abordar en estas páginas es por qué tenemos tantas dificultades para dar un tratamiento satisfactorio a la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas.

Lo cierto es que se ha ido creando **un modelo estándar de intervención** que especifica:

- a) **qué recursos merece la pena enseñar:** estrategias de selección, organización, integración y auto-regulación que permitan alcanzar una comprensión profunda y crítico-reflexiva.
- b) **cómo se debe proceder a la hora de enseñar a comprender:** crear entornos de aprendizaje “ricos”, que promuevan actividades dirigidas a metas relevantes y cuyo desarrollo se canaliza a través de formas de participación que permitan a los alumnos tener un papel activo en el proceso de toma de decisiones, que es lo propio en un comportamiento estratégico. En ese contexto o entorno general, cabe proponer modelos de actuación que visualicen cómo operar con los textos (enseñar a comprender) y/o un tipo de guía que facilite y organice desde fuera el proceso de comprensión (ayudar a comprender).
- c) **cuándo se debe enseñar:** la enseñanza de estrategias específicas pueden promoverse a lo largo de toda la escolarización, especialmente cuando se plantean tareas en las que se debe aprender de los textos a partir de los cursos intermedios de la enseñanza primaria.

Desgraciadamente, el consenso también es muy amplio en lo que se refiere a la escasa implantación de estas ideas en las aulas. Así, Andreassen & Bråten (2011) muestran su desconcierto ante la escasa presencia en las aulas de Noruega de la enseñanza de estrategias de comprensión a pesar de figurar en el curriculum nacional. Esta misma valoración la encontramos en Bélgica (Verschaffel & Van de Ven, 2001) y, por poner un último ejemplo, en EEUU, donde se desarrollaron la mayor parte de los programas de intervención en los años 80 (Pressley, Graham & Harris, 2006). Por supuesto, este mismo problema ha sido señalado en otros ámbitos como las matemáticas (Smith, Hardman, Wall & Mroz, 2004) o la escritura (Lam, Law, & Shum, 2009).

En estas páginas pretendemos dar una explicación a esta discrepancia señalando tres limitaciones que iremos detallando en lo que sigue.

1. **Que no siempre se distingue hasta dónde llegan nuestros conocimientos y dónde empiezan nuestras aspiraciones**, lo que en la práctica puede suponer que se entienda la innovación más como un cambio de valores y perspectivas (sensibilización) que como una transformación en los modos de hacer que requiere una asistencia técnica.
2. **Que hemos difundido una visión idealizada del lector experto**: Básicamente, hemos llegado a proponer como objetivo educativa que lo que pueden llegar a hacer algunos –los mejores– algunas veces, lo hagan todos y siempre; una visión que puede alejarnos –en vez de acercarnos– a nuestras aspiraciones.
3. **Que nos hemos centrado en las necesidades de los alumnos, ignorando las de los profesores y asesores**. De esta manera, se determina cómo debe ser la vida del aula teniendo en cuenta exclusivamente lo que necesitan los alumnos (para ser como los “mejores”) minusvalorando el reto que esas posibles innovaciones suponen a los docentes y a sus formadores.

1. Conocimientos y aspiraciones:

El consenso sobre el modelo estándar enunciado más arriba procede de dos fuentes muy diferentes: en parte del conocimiento sobre la lectura y en parte de la reflexión crítica sobre el tipo de mundo que aspiramos a crear. Por ejemplo, alguien repara en que las prácticas lectoras de nuestros días conllevan habitualmente un acceso rápido a múltiples fuentes de información que nos obliga a tener que seleccionar las fuentes e integrar sus contenidos en una representación coherente, y deduce de esta constatación que la educación escolar debe hacer “algo” y formar a los alumnos para un modo de leer que es a la vez crítico –debe valorar la validez de las fuentes– y profundo –debe ir más allá de cada texto y de lo que él mismo sabe–. Además –se argumenta– *nuestro mundo* –y sus valores de participación responsable, libertad e igualdad – correría peligro si los ciudadanos no pudieran afrontar tales retos. Este tipo de argumentación despierta en nosotros emociones características, algunas ligadas a la impureza (no somos como deberíamos) o a la indignación (podemos ser manipulados) que nos movilizan a cambiar las cosas. Un argumento de este tipo sonaría así:

“Sí, tenemos que hacer algo. No podemos dar la espalda a las formas de alfabetización más complejas que nos permiten participar como ciudadanos responsables y críticos en nuestra cultura; no podemos consentir que la escuela siga con las viejas prácticas centradas en un único texto y una única autoridad. Debemos cambiar. El siglo XIX quedó atrás y la escuela sigue como si la revolución tecnológica no hubiera acontecido. Es bochornoso (inadmisible...). Sí, la escuela debe asumir el reto de prepararnos para examinar críticamente la información.”

Sobra decir cuán necesario es este tipo de reflexión que nos permite fijar las creencias y valores que orientarán nuestra acción, pero el argumento de estas páginas es que esta ineludible reflexión sobre la racionalidad de los fines requiere el complemento de otro tipo de racionalidad que permita calibrar la relación entre los medios y los fines. Así, el estudio de los procesos lectores nos informa de cómo las personas más expertas determinan la validez de una fuente o detectan y reparan inconsistencias entre distintas fuentes o dentro de una misma fuente. Parecería que estos conocimientos avalan y dan viabilidad a nuestras aspiraciones al aclararnos lo que un lector inmaduro habría de aprender. De esta manera, tendríamos al mismo tiempo ideas claras sobre *qué debemos conseguir* y sobre *cómo conseguirlo*. Sin embargo, un examen atento de los hallazgos nos hace ver cuán problemático y sofisticado es actuar como lo hacen –a veces, no siempre– los lectores considerados expertos (Azevedo 2005, Thiede, Griffin, Wiley, and Redford 2009, Otero 2002, Coté, Goldman, & Saul, 1998; Kintsch & Kintsch, 1995). Y un análisis de las prácticas de aula que son comunes en nuestros días nos informa de su enorme distancia con nuestras pretensiones (véase más adelante).

En principio, no hay incompatibilidad alguna entre las dos formas de analizar la realidad: podemos buscar argumentos para aspirar a un mundo mejor y al mismo tiempo recabar evidencias sobre la distancia entre esas aspiraciones y el mundo tal y como, de momento, es. Gracias al primer tipo de reflexión, podemos orientar nuestros pasos en una dirección precisa: promover lectores reflexivos, por ejemplo; gracias a la segunda, podemos organizar los recursos existentes y reclamar otros nuevos para encauzar la acción colectiva de la mejor manera posible.

El problema surge cuando esa aspiración a un mundo de lectores críticos no tiene el contrapeso del conocimiento técnico que nos informa de la dificultad inherente a tener que operar con múltiples referencias o del tiempo que se requiere para consolidar los cambios apropiados en los alumnos y en los profesores. En ausencia de estas evidencias, cualquier reparo de un profesor o de un centro a las propuestas de cambio será entendido como una falta de compromiso con un proyecto irreprochable y no como los inevitables escollos que han de superarse en un proceso de transformación. En lo que sigue trataremos de mostrar lo que creemos saber sobre los procesos lectores y el desarrollo profesional de los docentes y quienes les asisten (formadores y asesores) antes de reanudar el diálogo con nuestras aspiraciones.

2. ¿Qué hacen los lectores expertos?

2.1. Dos formas de leer³: leer como percibir, leer como resolver problemas.

Dado que uno de los objetivos de lo que hemos denominado modelo estándar es que los lectores sean activos y estratégicos, conviene tener presente lo que sabemos al respecto (véase aquí, Kintsch, 1998).

Las evidencias sobre nuestro comportamiento cuando leemos muestran a las claras que una parte de ese comportamiento consiste en una *lectura inmediata*, que está fuera de nuestro control consciente, y de la que emergen tanto las ideas que dan cuenta de lo que leemos como la sensación de que estamos comprendiendo. Otra parte de nuestra actividad lectoras tiene un carácter *deliberado (estratégico)*, y está guiada por metas explícitas y precisas que organizan nuestros procesos mentales para seleccionar, organizar, integrar y revisar la información de acuerdo con esas metas. Es lo que acontece cuando se nos plantea una lectura orientada a la resolución de tareas específicas (McCrudden y Straw, 2007), Vidal-Abarca, Martínez, Salmerón, Cerdán, Gilabert, Gil, Ferris, 2011) o cuando el propio lector experimenta que el proceso automático se vuelve problemático y, como consecuencia, emprende acciones deliberadas para acometer esos *problemas* (McNamara, 2007). Eso es justo lo que hacen –tienden a hacer– los lectores expertos.

El papel de la educación es difundir “buenas soluciones” como las que encarnan los expertos en un dominio, pero como veremos en el siguiente apartado, ese afán por hacernos mejores lleva aparejado la idealización de los mejores. Y esto a la larga puede jugar nos malas pasadas como intentaremos mostrar en lo que sigue.

2.2. La literatura no nos hace (siempre) mejores. Un análisis de los efectos de los clubs de lectura.

Antes de nada, merece la pena señalar que buena parte de estudios sobre los procesos de lectura se han llevado a cabo en contextos artificiales (laboratorios, aulas) en las que se pide a unos estudiantes universitarios que examinen un material que no tiene mucho que ver con su especialidad ni cuya lectura va a tener consecuencias inmediatas en sus vidas. De ahí que hayamos elegido para ilustrar esta primera cuestión los resultados de varios estudios que hemos llevado a cabo en un contexto más natural (García y Sánchez (2014, 2013); Sánchez y García (2012)). Se trata de grupos de adultos que participan por su propia iniciativa en clubs de lectura. Alguno de ellos se desarrolla en la nube, con

³ Los ojos se mueven cuando leemos y lo interesante es que contamos con artilugios con los que podemos determinar dónde se detienen y durante cuánto tiempo. Unos indicadores por lo que sabemos muy fiables de la actividad de nuestra mente y de nuestro cerebro. Si a estas herramientas añadimos el hecho de que ha habido una teoría estándar sobre los procesos implicados en la comprensión que ha prevalecido durante los últimos 35 años, poco puede extrañarnos que la lectura y la comprensión haya sido una de las temáticas más productivas de las ciencias humanas.

el aliciente añadido de poder usar nuevos recursos tecnológicos (ipad) y programas (Readmills), gracias a los cuales es posible mantener un contacto fluido y permanente con el resto de los participantes e, incluso, con los propios autores de las novelas seleccionadas.

¿Qué logros podríamos/deseríamos alcanzar en este tipo de experiencia lectora? El más elemental, que surge de manera cuasi-automática, es el de trazar una relación medios-fines entre las acciones de los personajes y las metas que ellos persiguen. De esta manera, el eje del proceso de comprensión reside en averiguar *para qué* hacen lo que hacen. No obstante, se suele asumir que la literatura puede proporcionar un resultado aún más complejo y relevante, como el de permitirnos *esclarecer* nuestras propias vivencias. El argumento es convincente, fácil de entender e incluso conmovedor: una narración nos da la oportunidad no sólo de contemplar las acciones de los protagonistas si no de sentirnos, a la vez, partícipes de sus sentimientos, conflictos y decisiones. Y esa experiencia empática es justo lo que podría permitirnos explorar nuestros propios conflictos, emociones y decisiones con una perspectiva nueva tal y como Vargas Llosa, entre otros muchos, suele insistir

Supongamos, para ilustrar todas estas posibilidades, que un lector está leyendo un determinado pasaje de una novela en el que se muestra cómo gracias a los recursos y fortalezas de uno de los personajes se resuelve felizmente ese conflicto que le ha tenido tan intrigando. Lo interesante es que esas fortalezas del protagonista (arrojo, perspicacia, altura moral) que se desprenden del pasaje actual podrían contraponerse con lo leído en un episodio anterior en el que se reflejaba más bien sus debilidades (obcecación, temeridad, autodestrucción). Detectar esa contraposición, claro está, no es algo automático, pues depende de que el lector se pare a pensar –dejando entonces de leer- y se dedique a recuperar y expresar en palabras lo que quizás sólo fueron imágenes fugaces sobre las limitaciones de quien ahora parece un héroe. Además, una vez identificada la inconsistencia en el personaje, el lector ha de sentir la necesidad de resolverla elaborando una visión más compleja que, quizás, le haga ver sus propias complejidades...” mis debilidades son mis fortalezas”, “cada contexto despierta uno de mis muchos yoes”... En tal caso, efectivamente, la literatura nos hace en algún sentido mejores aunque para ello debemos emprender un procesamiento deliberado de lo leído, que va más allá de captar la conexión entre acciones y metas: un proceso éste que es inevitablemente costoso.

Una *lectura social* de la novela como la que se suscita en un club de lectura en la nube facilitaría estos procesos más complejos en la medida en que para poder participar en el foro virtual, cada lector debe implicarse en los siguientes procesos (inevitablemente deliberados):

- (i) detener el curso de la lectura,
- (ii) expresar en palabras sus impresiones,

- (iii) contrastar esas impresiones recién verbalizadas en el foro con las de los demás participantes,
- (iv) elaborar un pensamiento más complejo del que tenía inicialmente para dar cuenta de todas las valoraciones expresadas en el foro.

Y todo ello bajo la tutela de la animadora del club que reconduce, alimenta y glosa la discusión colectiva.

Mas, ¿es esto lo que ocurre lo largo de las experiencias que hemos estudiado? Afortunadamente, la respuesta a esta pregunta es factible encontrarla dado que podemos acceder a los comentarios que los lectores van escribiendo en la plataforma según avanza su lectura. Basta para ello con reunir un corpus de los comentarios de los participantes y elaborar una escala que nos permita trazar la complejidad de cada uno de ellos. En este caso, la escala es la siguiente:

- 1) el comentario es un mero juicio sobre algún personaje: “X me gusta, Y me disgusta,
- 2) el comentario contiene una interpretación de las acciones, decisiones, pensamientos del personaje: “lo que busca X es..., de ahí que..!,”
- 3) el comentario contiene una interpretación en la que se contraponen las diferentes fuerzas, rasgos o motivaciones que coexisten en la trayectoria de los personajes aludidos: “lo veo valiente cuando ...pero también muy frágil si...”
- 4) el comentario supone algún tipo de *esclarecimiento* en el que se intenta resolver la inconsistencia: “todos tenemos muchos yoes”.

Es importante resaltar que los comentarios analizados no son solicitados en una situación experimental, sino que surgen por propia iniciativa para formar parte de esa lectura social en la que se ha decidido participar.

Hemos analizado cinco de estas experiencias (García y otros, 2013; Sánchez y García, 2014), tres de ellas presenciales y dos en la nube. Los resultados son convergentes y podemos decir que en las dos últimas hay bastantes juicios (33 %), muchas interpretaciones simples (65%), muy pocas complejas y apenas esclarecimientos completos (2%). Parece así que los lectores se ocupan más bien en averiguar *cómo y para qué* los personajes actúan que en explorar sus propias vidas.

Estos resultados podrían llevarnos a concluir que la labor de los responsables del club debería consistir en propiciar esa lectura más profunda que responde a nuestros ideales pero que, “desgraciadamente”, es tan poco frecuente. Mas aquí cabe hacer dos advertencias.

La primera es que la valoración de los participantes de sus experiencias en los clubs de lectura es muy alta y se muestran predispuestos a repetirla. ¿No es esto un éxito “formidable”?

La segunda es que si se “forzara” a los participantes del club de lectura a extraer conclusiones vitales de lo que van leyendo, podríamos crear un entorno amenazador y poner en peligro el objetivo primero: que la gente lea y disfrute de la lectura. Poco cuesta recordar en este contexto los antiguos cine-clubs de los años 60-70. Forzar a la gente a “interpretar” tiene el peligro de la pedantería y la artificialidad. Lo llamativo es que probablemente todos hemos sentido algunas veces el impacto de una determinada lectura, de ahí que nos resulte tan atractiva la idea de que la literatura puede hacernos mejores. El problema empieza cuando pretendemos que esa conmoción sea cuasi-obligatoria.

Quizás estos comentarios nos hagan revalorizar la escolarización. Sólo allí, la experiencia de verse en la necesidad de “retomar”, “reevaluar”, “revisar” no puede ser rechazada al menos no alegremente.

2.3. Cuando comprender es revisar nuestros propios malentendidos iniciales.

Un segundo ejemplo de cuán costoso es una lectura “profunda” lo podemos encontrar al estudiar lo que ocurre cuando leemos textos muy complejos de cuya temática apenas contamos con conocimientos previos.

Este es el caso de un documento multimedia sobre la tectónica de placas que hemos usado en un amplio número de experimentos con estudiantes universitarios que tienen un bajo nivel de conocimientos previos sobre el tema. En esa situación, los participantes suelen generar abundantes *malentendidos* en forma de simplificaciones y distorsiones del contenido leído de las que no son conscientes.

Un ejemplo de esos malentendidos es la simplificación “el magma crea el relieve” que contiene únicamente tres nodos o ideas (1º, 2º y 7º) de los siete que figuran en el documento:

<magma asciende> (1)- → <magma choca corteza> (2) → <se forman dorsales> (3º),
<se forman placas> (4º), <placas se mueven> (5º) — <placas chocan> (6º)
<surge el relieve> (7)

Conviene destacar que los nodos omitidos tienen un menor número de conexiones con el resto de las ideas desarrolladas en el texto, mientras los que sí son captados por los estudiantes son los más interconectados. Esto quiere decir que la comprensión es un proceso basado en el texto y que, por tanto, lectores se atienen al modo como el texto ordena las ideas y se dejan llevar por ese orden, que es justo lo que cabe esperar de

una lectura no deliberada del documento. Esa simplificación o malentendido permite no obstante hacer predicciones o elaborar explicaciones (no del todo correctas) que antes de leer el documento los lectores no podían hacer, lo que les lleva a creer que “más o menos” sí han comprendido el material.

Una forma especialmente elocuente de mostrar la existencia de esos malos-entendidos es observar qué efectos tiene el hecho de hacer concientes a los lectores de su existencia. Podemos así insertar mensajes de advertencias (Sánchez, García-Rodicio y Acuña, 2009) en momentos claves del documento y analizar después su efecto en la comprensión. En realidad cabe distinguir dos tipos de *mensajes de advertencia*.

El primer tipo de advertencia meramente sugiere la posibilidad de que el lector haya cometido una determinada simplificación. Cabe entonces considerarla como débil.

“Mucha gente tiende a creer que todo el relieve es fruto de la irrupción del magma, lo cual no es del todo cierto. Trata de revisar lo que tú piensas y corrige esa idea si la sostienes.

El segundo tipo de advertencia lleva al lector a experimentar de forma inequívoca que ha cometido esa simplificación (por lo que la denominamos fuerte)

“¿Qué dirías si alguien afirma “todo el relieve es fruto de la irrupción del magma?
a) Es correcto, b) Es incorrecta, c) No estoy seguro”.

Una vez elegida la alternativa, se les informa de que “la afirmación es incorrecta, por lo que si has elegido a) o c), debes intentar corregir esa idea”.

Es necesario destacar en este experimento que (García-Rodicio y Sánchez, 2014) no se les permitía releer el texto, por lo que para reparar el error dependían de si habían extraído o no alguna otra información relevante más allá de lo afirmado en el malentendido: “¡Ah claro! El relieve puede surgir también del choque de las placas y no sólo de la emergencia del magma como se dice ahí..” Obviamente, si esa información sobre el papel de las placas no estuviera disponible en la mente de los lectores, la reparación sería imposible.

Los sujetos de estas dos condiciones fueron comparados con los de una tercera condición de control, que leyeron el mismo documento sin mensajes de advertencia. En concreto, tras leer el documento todos los participantes afrontaron la resolución de un cierto número de problemas como este. *¿Por qué hay volcanes y terremotos en Italia y en España sólo hay terremotos?* Los datos muestran que no hubo diferencias entre los tres grupos, y eso quiere decir que las advertencias, tanto de uno u otro tipo, no tuvieron efectos en los lectores.

Este resultado permite extraer dos conclusiones. Primera, se refuerza la idea de que realmente lo único que los sujetos habían engendrado al leer fueron esas simplificaciones de las que se les hace conscientes. Más importante aún: si ser consciente del error no lleva aparejada una solución inmediata, ¿para qué adoptar una lectura deliberada en ese primer encuentro con el texto? Quizás ese dejarse llevar por lo que uno va entresacando sea funcional. Obviamente, entender por qué hacemos lo que hacemos no significa que debamos resignarnos a seguir haciéndolo. Por eso conviene examinar las condiciones que propiciarían un procesamiento deliberado para revisar los malentendidos.

Una medida es permitir a los lectores consultar el material una vez identificado el malentendido. Esto puede hacerse permitiéndoles un acceso libre o, como hemos hecho en nuestros estudios, proporcionándoles un texto con las ideas necesarias para reparar el malentendido justo después de ser advertidos de su existencia ¿Sería suficiente? Hemos llevado a cabo varios trabajos (Acuña, García-Rodicio, Sánchez, 2010; García-Rodicio, Acuña y Sánchez, 2013). que muestran que esa doble ayuda (advertencia de error más texto reparador) mejora la comprensión y rebaja el número de malentendidos. Más interesante todavía es que hemos comparado las dos formas de advertencia mencionadas, de manera que en una condición experimental los participantes reciben advertencias débiles y los textos de reparación; en otra condición reciben advertencias fuertes y los textos reparadores, y en la tercera, reciben sólo textos reparadores. (Sánchez y García Rodicio, 2013). ¿Basta con una advertencia débil para sacar partido del texto reparador? La respuesta es negativa; los resultados muestran que sólo si los lectores constatan de forma inequívoca que han errado –advertencia fuerte– se benefician del texto reparador: disminuyen los malentendidos y aumentan las respuestas correctas a los problemas planteados tras la lectura de todo el documento. Además, sabemos que en ese caso, adoptan una forma de leer más concienzuda (se lee más despacio el texto reparador y los pensamientos en voz alta son más reflexivos).

Es interesante resaltar que incluso en este caso, los malentendidos no desaparecen del todo: sólo disminuye su número y también la gravedad (se hacen más sutiles). Eso quiere decir que una comprensión definitiva requeriría uno o más ciclos adicionales de detección de malentendidos y reparación. Para mayor claridad, comprender sería igual a revisar, lo que en último término querría decir que nunca alcanzaremos esa comprensión definitiva. En un extremo tendríamos el caso de una lectura inmediata –basada en el texto– y plagada de malentendidos; y en el otro, el caso de un lector que se ha involucrado en un interminable proceso de revisión, que es lo que ocurre –a veces– en la actividad científica y académica. Comprender es pues revisar deliberadamente nuestra (pen)última comprensión. Y esa actividad requiere unas buenas razones para llevarla a cabo que no siempre es posible encontrar. Entre ellas, como acabamos de ver, la experiencia de que uno no puede negar sus simplificaciones.

La consecuencia educativa es que parecería necesario crear entornos de aprendizaje que promueva esa cíclica actividad de revisión. Por ejemplo, al explicar un contenido nuevo y complejo a unos alumnos el profesor no sólo ha de exponer ideas sino asumir que éstas serán simplificadas por sus estudiantes y que, por ello, sería necesario ayudarles a identificarlas y a revisarlas. Algo parecido podría ocurrir al interpretar un texto. Mas esa labor no sólo es exigente para el alumno sino también para el profesor.

2.4. Conclusiones sobre qué hacen los buenos lectores.

En los dos casos tratados, los lectores podrían adoptar una lectura profunda, pero lo cierto es que tienden a no hacerlo y prefieren una forma de leer más cómoda que depende de lo que se dice en cada momento y resulta más redundante, sobresaliente o interconectado.

Esa lectura “cómoda” o “inmediata” es totalmente funcional para la mayor parte de los propósitos o tareas de la vida. Por tanto, no puede ni debe ser desechada. La lectura deliberada, que lleva a una comprensión profunda y reflexiva, requiere una toma de decisiones y, por tanto, podemos decidir no emprenderla; a veces porque no la necesitamos, a veces porque creemos (erróneamente) no necesitarla (es el caso de los experimentos con la tectónica de placas) y a veces porque nuestras metas son otras (dejarse llevar por la intriga). Sólo cuando experimentamos un error de forma irrefragable o cuando lo que leemos nos conmueve, adoptamos lo que a todas luces es un proceso tan exigente que requiere buenas razones para emprenderlo.

Por supuesto, hay toda una gama de experiencias que sólo son accesibles tras emprender una lectura deliberada y tareas. De ahí la importancia de que participemos en entornos que así lo exijan. En caso contrario, no valoraríamos como debemos el haber cometido un error ni nos adentraríamos en el interior de los personajes.

Justamente por ello, debemos examinar el tipo de exigencias que se plantean realmente en las aulas y valorar en qué medida propician ese modo de leer que tanto valoramos. Eso es justo lo que veremos en el siguiente apartado.

3. Contextos de aula: sobre la distancia entre lo que se hace y lo que se “debería” hacer para dar respuesta a las necesidades de los alumnos

¿En qué medida se procura, se exige, se motiva ...una lectura deliberada? Una manera de responder a esta cuestión es analizar el corpus de situaciones de lectura que acontece en las aulas y que, por darle un nombre, se pueden denominar lecturas colectivas o compartidas (Wolf, Crosson, & Resnick, 2005). En ellas, el alumno interactúa con

el texto bajo la guía del profesor; esto es, el alumno lee e interpreta el texto con algún soporte externo en forma de tareas, preguntas, objetivos, feedbacks. Esa guía puede ser más o menos rica –eso es algo que justamente trataremos de analizar– pero lo decisivo es que en este tipo de práctica el alumno no está sólo mientras afronta la interpretación del texto.

3.1. Estructuras de participación en las aulas que requieren una lectura estratégica.

Hemos encontrado diferentes patrones estables en el modo como se suelen organizar las lecturas compartidas.

Por ejemplo, en algunos casos la lectura compartida consiste en promover una lectura colectiva del texto que una vez concluida da paso a una serie de preguntas con las que el profesor trata de asegurarse que se ha conseguido una comprensión aceptable del texto. En ese caso, por lo demás muy común, cabe hablar de dos *episodios*: lectura en voz alta y evaluación. En otros casos, se aprecia que hay alguna otra actividad específica, por ejemplo, tras la evaluación, el profesor dedica unos minutos a glosar lo que se ha aprendido de la lectura, algo que cabe denominar como un episodio de cierre. En casos más complejos, se aprecia que antes de iniciar la lectura, se dedican un par de minutos a presentar el texto y anticipar lo que se espera que los alumnos obtengan de él. Lo que cabe denominar como planificación de la lectura que guiará el curso de los demás episodios: lectura, evaluación, cierre.

Lo interesante es que siguiendo la noción de Phillips (1979) cada uno de esos patrones constituyen sendas **estructuras de participación**, que delimitan los *roles* y *responsabilidades* que los participantes asumen durante el desarrollo de la tarea y, de paso, movilizan un cierto número de *procesos* según los valores y creencias sobre lo que es aprender y comprender que impregnan la propia acción.

En los estudios que hemos llevado a cabo (Sánchez, García y Rosales 2010; Sánchez y García, 2015), la forma más simple Lectura+Evaluación, es la más común. Esta estructura puede glosarse en este lema: *lee(todo) que luego te pregunto (de todo)* pues anticipa lo que va a ocurrir: se lee todo el texto entre todos y, concluida la lectura, se puede preguntar sobre cualquier aspecto específico de lo que se hubiera leído. Como contrapunto, la estructura más compleja, “vamos a resolver este problema (tan interesante)” contiene no sólo más episodios sino que éstos están entrelazados de manera que hay objetivos precisos que anticipan qué es lo que hay que “buscar” en la lectura; y ese eso que se anticipa, y no otra cosa, será lo que orientará los episodios de evaluación y cierre. Un alumno acostumbrado a la primera estructura de participación, tiene un rol parecido a quién esté familiarizado con la segunda: seguir puntualmente lo que se le pide que

haga, pero asume responsabilidades distintas: acumular la mayor información posible— en el primer caso— frente a encontrar (seleccionando—organizando, información textual) una respuesta específica a un problema igualmente específico en el segundo caso. Como consecuencia, cada estructura, sobre—activará ciertos procesos cognitivos de todos los posibles. Obviamente, sólo el segundo tipo de patrón encaja realmente en la idea de una lectura estratégica guiada por metas. Entre ambos extremos hay un cierto número de formas intermedias que conforman un gradiente de menor a mayor complejidad. Es notorio que en términos generales los patrones más simples son más frecuentes que los complejos.

Importa ahora subrayar que al decir que una determinada estructura de participación predomina en un aula, estamos afirmando que los alumnos habituados a tal estructura se acoplaran sin advertirlo a sus condiciones (roles, responsabilidades, valores) desplegando unos procesos mentales y no otros. Así, por ejemplo, una vez activado el guión “lee todo que después te voy a preguntar de todo” la actividad mental del alumno quedará confinada en los límites establecidos por esa estructura y difícilmente elegirá la opción de crear por su cuenta un objetivo desde el que seleccionar, organizar e integrar la información que el texto le proporciona. Cabría así el caso de que “el mismo alumno” que asume las condiciones de la estructura “lee que te pregunto” desplegaría otra parte de su mente si estuviera familiarizado y reconociera estar inmerso en otra estructura diferente: “lee para resolver este problema”. El alumno sería en cierta medida un alumno diferente en cada caso. O mejor dicho, adoptaría una versión diferente de sí mismo. Y es que efectivamente, y como dicen los neo—vigotskianos, el contexto forma parte de nuestra mente.

Quizás lo razonable no es proponer un único patrón, por rico que sea, y asumir que puede haber una amplia diversidad de contextos o estructuras de participación “legítimas”. Asumido este punto, cada profesor, en función de lo que ya viene haciendo, podrá incrementar la presencia en sus aulas de los más complejos.

Por supuesto, podemos llevar a cabo análisis parecidos de cada uno de los episodios que integran las estructuras de participación y trazar el gradiente de complejidad sobre cómo se planifican las lecturas, cómo se activan conocimientos previos, cómo se organizan localmente el discurso, qué preguntas se plantean o qué ayudas se proporcionan. En cada una de esas facetas, hay muchas maneras de planificar, ayudar, activar, preguntar, interactuar....y cuanto más simple es una forma de planificar, organizar la interacción o de ayudar más común resulta.

En todo caso, cabe subrayar que el reto del cambio habrá de ser muy diferente para profesores acostumbrados a una u otra forma de emprender las lecturas colectivas (o de acometer la planificación, o las formas de ayudar) y, lo que sin duda es más importante, que un cambio de esas formas de proceder pasa por llegar a ser consciente de qué es lo que uno realmente hace.

3.2. Algunas lecciones sobre cómo se van modificando las estructuras de participación en los procesos de formación.

Hemos llevado a cabo cinco diferentes procesos de formación que tienen el mismo formato. Se proporciona a los profesores una descripción de los diferentes patrones de práctica que son habituales y se les pide que exploren e identifiquen cuál(es) es(son) su propio(s) modo de operar; hecho esto, se les pide que planifiquen un nuevo un posible cambio inspirándose en los modos identificados en otros profesores; un cambio que habrá de ser analizado y discutido en grupo. Una vez concluido este proceso de reflexión personal y colectiva, se inicia un nuevo ciclo de reflexión-planificación-acción y evaluación.

Los datos recogidos (Sánchez y García, 2015) muestran que los profesores raramente asumen de inicio las formas más complejas y son más bien propensos a adoptar un cambio gradual. En segundo lugar, el cambio no es lineal. Hay ligeros retrocesos y en todo caso estancamientos que dan paso a nuevos incrementos. Finalmente, incluso después de 8 ciclos -2 años de formación- el porcentaje de las planificaciones más complejas es reducido. Parece que una vez experimentamos un cambio apreciable, tendemos a darlo por bueno.

Estos tres resultados, merece la pena insistir en ello, están presentes en cada uno de los cinco procesos cuando se analizan separadamente, lo que sugiere que estamos ante patrones de cambio muy persistentes. Obviamente, si se propusiera un único modelo que recogiese la forma ideal de actuación, todos los participantes se verían alentados por un mismo referente independientemente de cuán lejos o cerca estuviera cada cuál del mismo. Debe quedar claro que tal forma de proceder no es compatible con los datos que hemos reunido sobre qué se hace y sobre como se cambia lo que se hace.

4. Sobre los formadores y asesores y sus necesidades.

Mas si el proceso de cambio es como el que acabamos de glosar, dar respuestas a esas necesidades de los profesores y acompañarles en un cambio gradual de larga duración se convierte en un nuevo reto, en este caso para los mentores y para quienes les forman.

Hay en principio dos sesgos que amenazarían esta tarea de acuerdo en lo observado en tres estudios etnográficos que hemos llevado a cabo ; (Sánchez, 2000; García y Sánchez 2007).

4.1. Crear submetas no es la primera opción.

Un primer problema es la dificultad inherente para operar con metas intermedias o submetas al enfrentarnos a un problema. Las personas en general y desde luego los asesores y formadores parecen proclives a proponer soluciones finales (“teóricas” suele decirse de forma claramente inapropiada) cuando se les pide ayuda para resolver problemas concretos, lo que les aleja del proceso inevitablemente gradualista que acontece en toda adquisición de una habilidad compleja, tal y como vimos anteriormente.

Uno de los estudios que hemos llevado a cabo puede ayudarnos a vislumbrar cuán difícil resulta operar con submetas. El estudio (Ciga, García, Rueda, Tillema y Sánchez, 2015) consistió en comparar dos formas de enseñar a logopedas en formación un protocolo de actuación con el que organizar sus intervenciones en torno a metas compartidas con los destinatarios de la intervención (alumnos disléxicos). El proceso tuvo dos partes: una formación inicial y el seguimiento de las 32 sesiones de intervención de los logopedas que fueron grabadas y analizadas así como las seis sesiones de supervisión distribuidas estratégicamente a lo largo de todo el periodo.

De todos los resultados obtenidos queremos llamar la atención sobre el hecho de que aunque efectivamente las tutoras daban por hecho que el progreso de sus tutoradas sería gradual y requeriría su tiempo, lo cierto es que cada vez que los participantes explicaban uno de los problemas que surgían en las intervenciones, las tutoras recuperaban como solución el modelo completo y raramente se les ocurrió proponer soluciones intermedias potencialmente más accesibles a los tutorados. Esto quiere decir que uno puede creer que asume que los cambios son graduales e incluso puede llegar a creer que realmente está propiciando una progresión sensata y, no obstante, estar reclamando, sin ser consciente de ello, un cambio radical que, eso sí, se asume que no se producirá de golpe.

Para mayor certeza, hemos estudiado otros dos procesos de formación. En uno de ellos (Herrera 2016), dedicado a enseñar ciencia haciendo ciencia, se grabó la formación inicial, el desarrollo de las sesiones de los profesores tras esa formación y las sesiones de supervisión. De nuevo, el análisis reveló los dos fenómenos en los que hemos venido insistiendo: uno, cuando los profesores llevaban cabo las propuestas de la formación, algunos de sus componentes resultaban más accesibles que otros. Esto es, los profesores de este estudio también operaban con simplificaciones del modelo. Segundo, los mentores raramente consolidaban esas formas simplificadas y, como ocurrió en el estudio anterior, reclamaban la aplicación del protocolo completo, lo que muestra de nuevo ese sesgo hacia las metas finales.

Poco puede extrañarnos la facilidad con la que adoptamos listados de “debe ser”

4.2. Si juzgas no podrás ayudar (y es tan fácil juzgar...)

El segundo problema es el de la hiperresponsabilización. Un sutil proceso que se pone en marcha cuando los asesores sienten que no se responde a las necesidades de los alumnos como se debiera. “Hay un plan lector que no se cumple en un centro que tiene serios problemas en el fomento de las competencias lectoras”, “Hay un amplio número de alumnos de bajo rendimiento en la 3º que no reciben la atención prevista en el propio centro”. Ese tipo de experiencias desencadena emociones como la indignación que suscitan juicios de carácter moral sobre quien infringe ese supuesto daño o esa inequidad (Haydt, 2012), lo que, finalmente, lleva a los asesores a reparar de forma activa la situación de origen: “No puedo dejarlo así” escuché en más de una vez a los asesores a los que observé en el estudio mencionado. Lamentablemente, esa empatía con “la parte débil” nos aleja de quién puede ayudarla realmente, que no es otro que ese centro, profesor o familia que es objeto de valoración moral. No es difícil imaginar las consecuencias de estas valoraciones que básicamente consisten en bloquear los procesos de escucha-comprensión-valoración que parecen indispensables para poder trabajar con el otro y movernos con ellos (Véase Nussbaum, 2014 sobre la atribución de culpabilidad como un inhibidor de la compasión). ¿Cómo comprender el punto de vista de quien ha suscitado en nosotros un sentimiento de indignación o de repulsa? ¿Cómo conmovernos ante sus dificultades cuando le consideramos responsable de lo que le ocurre? Se sobrentiende que ese viaje a la interioridad de quien pide asesoramiento es el antídoto intuitivo para la presión del deber ser.

Se dirá, con razón, que realmente se puede hablar en ambos ejemplos de negligencia o, al menos, de un débil –y en esa medida cuestionable– compromiso con las obligaciones legales y profesionales. Pero valorar esos casos y actuar en consecuencia es competencia de quien está a cargo de la gestión en los centros o en los distritos; nunca de los asesores y formadores. Ciertamente, sin esa gestión o control que vigile tales desajustes es difícil que pueda haber un asesoramiento eficaz que ayude a eliminarlos. Alguien tiene que decir o estar en condiciones de decir “esto no puede seguir así” a un centro o a un profesor para que ese centro o profesor inicie un proceso real de solución que reclame formación o ayuda. En realidad, la hiper-responsabilidad no es algo arbitrario o caprichoso sino que obedece a un vacío, a una zona gris de responsabilidad que golpea fatalmente la relación entre asesores y profesores, pues los primeros se ven impulsados a tener que decir a los segundos “esto no puede seguir así” al mismo tiempo que se brindan a ayudarles a resolver ese problema que –de momento– sólo ellos mismos ven. De hecho, como veremos en las conclusiones, este fenómeno es el reflejo de un problema más general que tiene que ver con las tensiones entre la racionalidad crítica y la racionalidad técnica.

Una forma más benigna de hiper-responsabilización consiste en entender que debido a la falta de tiempo o de preparación de los más directamente implicados, si uno no

se hace cargo de “algo” (sea el plan de tutorías, encontrar materiales para las tutorías, elaborar un informe), ese algo corre el riesgo de malograrse. En esta perspectiva, se aminora el proceso de valoración moral aunque se “suplante” el papel de los otros, corriéndose el riesgo de elaborar propuestas alejadas de lo que realmente está dentro de las posibilidades de quienes deben llevarlas a cabo. Poco cuesta ver que la hiper-responsabilidad acentúa de una u otra manera la dificultad inherente a poder concebir proyectos de larga duración con pasos intermedios.

Poco cuesta llegar a pensar que el conocimiento técnico sobre cómo se produce el cambio puede contrarrestar la tentación a la hiper-responsabilización. Así, en la medida en que un orientador pueda explicar las dificultades que encuentra en su labor como propias de una “primera” etapa del proceso en curso, como un malentendido muy común o como efecto de una falta de control institucional, no necesitará apelar a razones moralizadoras para explicar dichas dificultades ni se verá impulsado a suplir con su empeño una supuesta irresponsabilidad de los demás

En todo caso, la formación de los formadores se vuelve indispensable. Una formación seguramente más compleja de la que pensamos (Véase en García y Sánchez, 2007).

Conclusiones.

Tras examinar los conocimientos que disponemos sobre las posibilidades y limitaciones de lectores, profesores y formadores es el momento de volver a considerar nuestras aspiraciones. ¿Hemos de renunciar a ellas atendiendo a cuanto hemos expuesto? Eso sería como decir que lo único que vale es lo que hemos denominado conocimientos cuando la clave es establecer un diálogo entre ellos y nuestras aspiraciones. Al fin y al cabo, lectores, profesores y asesores podrían ser diferentes si hubiéramos creado otros entornos y experiencias educativas; y podrían llegar a serlo si las creáramos deliberadamente en el futuro. Necesitamos pues un diálogo entre dos tipos de reflexión para poder elegir cuáles han de ser los objetivos decisivos en cada momento. Para bien y para mal, estudiamos mentes orientadas por propósitos, y estos propósitos, a su vez, las transforman.

Cómo determinar nuestros objetivos.

Empecemos asumiendo que apenas nos cuesta trabajo elaborar listados de *debe ser*: “hay que usar múltiples documentos y renunciar a usar el texto único”, “hay que trabajar coordinadamente en proyectos integradores”.... Mas si lo expuesto en estas páginas es correcto, cada una de estas aspiraciones requeriría ser contrastada con un análisis de lo que supondría su materialización en alumnos, profesores y asesores. La consecuencia inmediata de este contraste es que todo a la vez no es posible y, por tanto, hay que elegir.

Algunas aspiraciones pueden resultar –según esos conocimientos– más accesibles que otras. Además, aquellas seleccionadas habrán de ser reformuladas en un conjunto de objetivos específicos y progresivos para darles viabilidad.

Así, y volviendo a nuestro ejemplo, si se decidiera abordar una mejora en la capacidad de comprensión en las aulas, y si lo expuesto al respecto sobre lectores, profesores y asesores es correcto, cabe concluir que la educación no puede conseguir que una lectura deliberada sea la única o la verdadera forma de leer. Los profesores deben asumir que sus alumnos obviarán, si “pueden”, el compromiso que requiere ser concienzudos y, por tanto, su tarea es la de crear contextos en los que eso se vuelva necesario. Paradójicamente, el hecho de asumir que los estudiantes tenderán a no hacerlo es la mejor manera de conseguir que lo hagan. Y para operar dentro de esa paradoja es importante aceptar que cada uno de nosotros haríamos eso mismo ...salvo que encuentre buenas razones para elegir un curso de acción guiado explícitamente por metas o criterios.

¿Cuál sería en este ámbito un buen equilibrio entre aspiraciones y conocimientos? La respuesta es de dar a *todos mayores* posibilidad de hacer –algunas veces– lo que hacen los mejores (algunas veces).

Además, una vez determinados esos objetivos, debemos calibrar qué condiciones deben reunirse para alcanzarlos. Y ahí es donde entra en liza el análisis de las necesidades de formación de profesores y asesores, que es un paso previo para poder elaborar un plan a largo plazo con el que ir reduciendo progresivamente la distancia entre esos objetivos y los logros actuales. Esta labor, subrayémoslo, puede permitirnos cuestionar seriamente aquellas políticas educativas que a la luz de esos conocimientos técnicos se vuelven inoperantes o resultan ser meras declaraciones retóricas. Un mayor conocimiento técnico de un ámbito puede permitirnos ser *mejores* críticos.

Esto último quiere decir que el diálogo aspiraciones/conocimientos es un camino de ida y vuelta: Hay que convertir aspiraciones en objetivos ajustados a las posibilidades, pero también cabe reclamar más posibilidades en forma de recursos sociales, económicos, cognitivos para dar viabilidad a nuestras aspiraciones. Además, cada avance en una de las dos racionalidades ha de afectar a la otra y si los planes que podemos elaborar parecieran implausibles, cabría replantearse el abanico de aspiraciones e iniciar un nuevo ciclo de valoración técnica. De otro modo no habría modo de fijar objetivos: ¿Por qué hemos de conformarnos con una lectura crítica si podemos concebir una que sea “transformadora”? ¿Por qué quedarnos en una lectura transformadora si podríamos promover una que fuera “sabia”?

La formación como sensibilización y como asistencia.

En segundo lugar la distinción conocimientos y creencias afecta directamente a dos tipos de práctica profesional de formadores y asesores: sensibilizar y asistir. En el primer caso, el acento se pone en persuadir y animar a hacer lo que corresponda. Es un “si quieres, puedes”....Un tipo de proceso lleno de *instantes* en los que la experiencia de sentido es clave. En el segundo caso, se trata de un proceso de exigencias progresivas, en el que más bien hay que dar seguridad sobre lo que cada uno es y lo que cada uno hace (sea alumno, profesor o asesor), mostrando comprensión ante las dificultades que se experimenten.

Ambas perspectivas son legítimas, pero conviene distinguirlas y no usar un registro moral cuando lo que se necesita es asistencia para valorar si un determinado medio es o no el mejor para suscitar un pequeño avance en un grupo de alumnos de profesores o, incluso, de asesores. Aquí ese “si quieres, puedes”, propio de un proceso de sensibilización, puede resultar amenazante, pues lo común es experimentar dificultades, errores, dudas, que, antes de ser solventadas en el proceso de asistencia, requieren ser comprendidas y validadas, lo que sitúa a todos los implicados en la ambigua y fructífera zona de la imperfección útil.

Nos preguntábamos por qué el modelo estándar sobre la intervención en la comprensión no ha prosperado como cabía esperar. La respuesta es que a nuestro juicio hay un notable desequilibrio entre unas aspiraciones muy sólidas y unos conocimientos sobre alumnos, profesores y asesores muy débiles. Por eso ha habido, sí, sensibilización hacia estos asuntos, pero no una verdadera asistencia.

Referencias Bibliográficas

- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537.
- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? the role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199-209.
- Ciga, E., García, E., Rueda, M. I., Tillema, H., & Sánchez, E. (2015). Self-Regulated Learning and Professional Development. En H. Tillema, G. J. van de Westhuizen y K. Smith, K (Coords). *Mentoring for Learning – climbing the Mountain*, (pp. 257-282).
- Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- Cordón, J.A; Alonso, J.; Gómez, R (2013). *Social Reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags*. Oxford, Chandos Publishing..
- Chi, M. T. H., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 249-266.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & van de Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- García-Rodicio, H. & Sánchez, E. (2014). Does the detection of misunderstanding lead to its revision? *Metacognition and Learning*. 9, 265-286.
- García-Rodicio, H., Sánchez, E., & Acuña, S. R. (2013). Support for self-regulation in learning complex topics from multimedia explanations: do learners need extensive or minimal support? *Instructional Science*, 41, 539-553.
- García, J. R., Sánchez, E., & Castellano, N. (2013). Estudio del impacto de la dinamización de la lectura en la comprensión de la novela de Lorenzo Silva Niños feroces. In C. de D. S. F. G. S. Ruipérez (Ed.), *Ebook +18 -40 Los lectores y los libros electrónicos* (pp. 28-62). Peñaranda de Bracamonte (Salamanca): Centro de Desarrollo Sociocultural. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Herrera, P. (2016). Análisis del proceso de apropiación del enfoque indagatorio en la enseñanza de las ciencias por parte de profesores de educación parvulario y básica a través de un proceso de asistencia técnica educativa. Tesis doctora. Salamanca, 2016

- Haydt, J. (2012) *The Righteous Mind*. NY: Random House.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (1995). Strategies to promote active learning from text: individual differences in background knowledge. *Swiss Journal of Psychology*, 54, 141–151.
- Lam, S., Law, Y. & Shum, M. S. (2009). Classroom discourse analysis and educational outcomes in the era of education reform, *British Journal of Educational Psychology*, 79, 617–641.
- McCrudden, M. T., y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- McNamara, D. S., y Magliano, J. P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. En B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297-284). New York, NY, US: Elsevier Science.
- Nussbaum, M.C. (2014) *Emociones políticas*. Barcelona, Paidós
- Nystrand, M, Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35, 135-198.
- Otero, J. (2002). Noticing and fixing difficulties in understanding science texts. In J. Otero, J. A. León, & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Philips, S. (1979). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John and D. Hymes, *Functions of language in the classroom*, (pp. 370-394). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 1-19.
- Sánchez, E., García Rodicio, H., & Acuña, S. R. (2009). Are instructional explanations more effective in the context of an impasse? *Instructional Science*, 37, 537–563.

- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010) La lectura de textos en el aula. Barcelona: Graó
- Sánchez, E., & García-Rodicio, H. (2013). Using online measures to determine how learners process instructional explanations. *Learning and Instruction*, 26, 1–11.
- Sánchez, E. & García, J. R. (2015). Understanding Teachers as Learners: Considering Teacher Goals when Designing Professional Development Processes. En H. Tillema (Coord). *Mentoring for Learning - climbing the Mountain*
- Sánchez, E., & García, J. R. (2014). Estudio de un club de lectura online y de su impacto en la comprensión de la novela de Rosa Montero *Lágrimas en la lluvia*. In C. de D. S. F. G. S. Ruipérez (Ed.), *Nube de Lágrimas. Club de lectura en la nube. Lectores digitales y lectura social* (pp. 74–108). Peñaranda de Bracamonte (Salamanca): Centro de Desarrollo Sociocultural. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K. & Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395–411.
- Thiede, K. W., Anderson, M. C. M., & Therriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 66–73
- Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J., & Redford, J. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 85–106). New York: Routledge
- Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Salmerón, L., Cerdán, R., Gilabert, R., Gil, L., Ferris, R. (2011). Recording online processes in task-oriented reading with Read&Answer. *Behavior Research Methods*, 43(1), 179–19.
- Wolf, M. K., Crosson, A. C., & Resnick, L. B. (2005). Classroom talk for rigorous reading comprehension instruction. *Reading Psychology*, 26, 27–53.