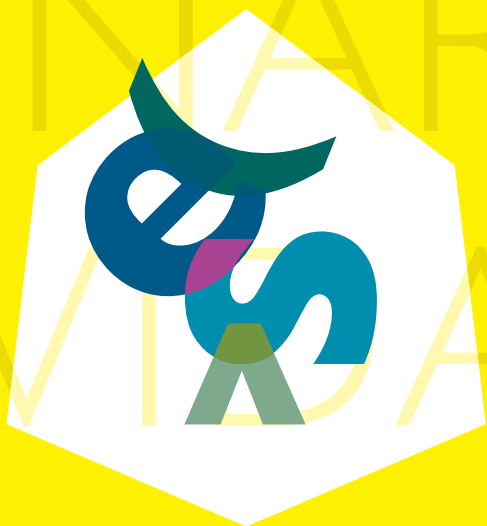


5

Blitz
Colección
Bibliotecas
Escolares
Serie
amarilla



Cómo diseñar actividades de comprensión lectora

3.^{er} ciclo de Primaria y 1.^{er} ciclo de la ESO

ÁNGEL SANZ MORENO



Gobierno
de Navarra



5 **Blitz** serie amarilla

.....

**Cómo diseñar actividades
de comprensión lectora**

3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO

EDITA

Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

AUTOR

Ángel Sanz Moreno

DIRECCIÓN DE LA COLECCIÓN

U. T. de Diseño y Desarrollo Curricular

DISEÑO

Asís Bastida

IMPRESIÓN

Line Gráfico

D.L. NA - 2.981/2003

ISBN 84 - 235 - 2382 - 9



**Cómo diseñar actividades
de comprensión lectora**

3.^{er} ciclo de Primaria y 1.^{er} ciclo de la ESO



ÁNGEL SANZ MORENO

PRESENTACIÓN

Sabemos que la comprensión lectora es una de las llaves del éxito académico y profesional de cualquier persona; sin embargo los docentes se encuentran a menudo ante el hecho de que su alumnado no entiende lo que lee. Este problema, además, no atañe sólo a los primeros cursos de la Educación Primaria sino que se manifiesta también en los últimos cursos de la etapa, en la Educación Secundaria Obligatoria, en el Bachillerato y en la Formación Profesional.

El número 5 de la serie amarilla *Blitz con la lectura*, que forma parte de la colección *Blitz, ratón de biblioteca*, estudia la comprensión de los textos expositivos. Este libro ha nacido con la voluntad de ayudar a los maestros y profesores a practicar en el aula de forma sistemática la comprensión lectora. En la primera parte, de carácter teórico, se resumen las aportaciones científicas sobre el tema. En la segunda, se aplica dicha teoría al diseño de actividades didácticas para el aula y se hacen sugerencias útiles para enseñar al alumnado a mejorar la comprensión de la lectura.

El profesorado puede utilizar este libro como fuente de documentación y de consulta, pero también como material didáctico de carácter práctico. Puede leerse de forma secuenciada y lineal, empezando por las fundamentaciones teóricas que desembocan en la concreción práctica, pero también es posible iniciar su lectura por la parte práctica y recurrir, posteriormente, al fundamento teórico cuando se considere necesario.

Con la publicación de este nuevo título, se pretende poner en manos del profesorado un recurso para reflexionar sobre las buenas prácticas docentes, que ayuden a elevar el nivel de comprensión lectora de su alumnado en su área.

Luis Campoy Zueco

CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CULTURA



Página

07	PRIMERA PARTE Aspectos teóricos de la comprensión lectora
08	1. APROXIMACIÓN A LA LECTURA COMPENSIVA
08	1.1 Factores que intervienen en la comprensión lectora
09	1.2 Modelos de lectura
14	1.3 Distintas tipologías textuales
16	1.4 El texto expositivo
18	2. ESTRUCTURAS TEXTUALES Y COMPRENSIÓN LECTORA
18	2.1 Propositiones, microestructuras y macroestructuras textuales
20	2.2 Reducción de la información: las reglas
23	2.3 Estructura jerárquica del texto
26	3. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA
32	4. LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
36	4.1 Mejora metacognitiva
39	4.2 Mejora en la utilización del conocimiento previo
40	4.3 Utilización de esquemas y mapas conceptuales
45	4.4 Comprensión de las ideas importantes
49	4.5 Mejora en la elaboración de resúmenes
56	Notas bibliográficas



Página

65

SEGUNDA PARTE

**Actividades para mejorar
la lectura comprensiva en el aula**

66	Lección 1.	La gamuza o rebeco
75	Lección 2.	El pan y los molinos
82	Lección 3.	La liebre
90	Lección 4.	Los toda, pastores de origen desconocido
101	Lección 5.	El alambre
106	Lección 6.	El delfín
110	Lección 7.	Los esquimales
118	Lección 8.	La marmota
124	Lección 9.	El comercio exterior
129	Lección 10.	El tejón
135	Lección 11.	Los Asu y su cultura
142	Lección 12.	El halcón peregrino
147	Lección 13.	Las técnicas de alimentación
153	Lección 14.	La agricultura
159	Lección 15.	El zorro rojo
163	Lección 16.	Las hormigas
170	Lección 17.	Un rayo, y surgió la chispa
175	Lección 18.	El jabalí
179	Lección 19.	Los bosquimanos
185	Lección 20.	El gato montés

A large, light gray, stylized number '12' is centered on the page. The '1' has a circular top and a pointed bottom, while the '2' has a curved top and a pointed bottom. The number is semi-transparent, allowing the background to show through.

PRIMERA PARTE

Aspectos teóricos de la comprensión lectora





APROXIMACIÓN A LA LECTURA COMPRENSIVA

1.1 Factores que intervienen en la comprensión lectora

Cuando una persona se enfrenta a un texto con el fin de sacar de él información, es decir, con la intención de comprender el significado del texto, intervienen en dicho acto factores de muy diversa índole. Algunos son externos al sujeto, tales como el tamaño de la letra, el tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario y de las estructuras sintácticas implicadas, etc.; otros, internos al propio sujeto lector, tales como cierto número de habilidades de descodificación, los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema, las habilidades de regulación de la comprensión, etc.

La relación entre el conjunto de factores no es sencilla ni unidireccional, sino que se imbrican todos ellos.

Algunas teorías se centran más en unos aspectos que en otros. Así, los estudios sobre la **lecturabilidad** de textos analizan las características que deben reunir para que puedan ser leídos y comprendidos por una población lectora determinada.

Entre estas figuran las características tipográficas. Moles¹, aconseja que las líneas no estén demasiado apretadas, que no sean excesivamente cortas ni largas. Así mismo, recomienda que no se abuse de las letras en cursiva, ni de las mayúsculas.

Otra de las características consideradas es el **vocabulario** usado en el texto. Aquellas palabras de uso más frecuente, que no suelen ser muy largas, se perciben más rápida y fácilmente que aquellas poco usadas y polisémicas. García Hoz², elaboró un listado de las palabras del castellano, clasificadas por su frecuencia de uso. Este listado ha dado lugar a diversos trabajos centrados en este aspecto de la lecturabilidad. Este aspecto y la longitud de las frases son tenidas en cuenta en la fórmula de Flesch³, adaptada a la lengua castellana por Fernández Huerta⁴.

La clase de oraciones que conforman el texto es otro de los factores que facilita o dificulta la lectura. Las oraciones en pasiva y las negativas, por ejemplo, son más difíciles de descodificar que las activas y afirmativas. Frederiksen⁵ ha demostrado que cuando las oraciones contienen referencias anafóricas aumenta la dificultad de comprensión de las frases.

Este tipo de información, sumamente valiosa, se centra sobre todo en el análisis de los textos y de sus estructuras sintácticas pero no explica por qué unos sujetos comprenden y otros no. Es decir, estudia los factores facilitadores de la comprensión, pero no la comprensión en sí.

1.2 Modelos de lectura

La comprensión del lenguaje es uno de los fenómenos mentales más complejos. Son muchos los modelos que pretenden explicar el fenómeno de la comprensión de la lectura.

Samuels y Eisemberg⁶ consideran que los *modelos de lectura*, para que resulten válidos, deben cumplir algunos requisitos, como son:

- a) Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en el proceso. Según este criterio, aquellos modelos basados en explicaciones unifactoriales quedarían desechados por reduccionistas. En esta categoría entraría el conjunto de teorías basadas en el condicionamiento operante de Skinner⁷.
- b) Otro de los requisitos que contemplan es que debe explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.
- c) Por último, deben explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. Por lo tanto, los modelos meramente lingüísticos, que solamente tienen en cuenta las características lingüísticas del texto, no cumplirían con este requisito.

.....

A estos requisitos, se podría añadir uno de orden pedagógico que valoraría la utilidad de dichos modelos para la enseñanza y la mejora de la comprensión lectora. Kingstor⁸ ha señalado que muchos modelos de lectura no son válidos, ya que son modelos “cerrados en sí”, abstractos e inadecuados para una práctica educativa.

Entre los modelos de lectura sobresalen en la literatura específica tres:

- Modelos ascendentes
- Modelos descendentes
- Modelos interactivos

Existen otras clasificaciones, como las que proponen Gibson y Levin⁹ o la de Massaro¹⁰, pero la anterior es la más relevante pedagógicamente y la más difundida en los ambientes de investigación educativa.

MODELOS ASCENDENTES

Estos modelos se caracterizan por implicar *procesos secuenciales* que, de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), proceden en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos): este sentido unidireccional no implica el proceso contrario.

En la base de estos modelos existen procesos de descodificación sencillos. Hunt y otros¹¹ estudiaron la velocidad de descodificación de los elementos más básicos. Tendían a entender la lectura como un conjunto de habilidades que secuencialmente permitían el acceso al desciframiento léxico.

Aunque es muy difícil encontrar un modelo puro de los anteriormente enunciados, Gough¹² propone uno que se puede caracterizar en sus líneas generales como *modelo ascendente*. El proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual y pasa por una representación icónica que, decodificada, permite un registro fonemático. Posteriormente el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse en una frase. A su vez las frases son almacenadas en lo que Gough denomina TPWSGWTAU, siglas que corresponden a la frase «El Lugar Adonde Van Las Frases Cuando Son Comprendidas». Ahora bien, este mecanismo de comprensión es desconocido; Gough lo denomina MERLIN queriendo connotar el carácter mágico, no explicado, del mismo.

Estos modelos han sido criticados al no explicar una serie de fenómenos que se dan en el proceso lector. Por ejemplo, Reicher¹³ y Wheeler¹⁴ han demostrado que ante tareas de reconocimiento de letras sueltas y dentro de palabras, es más fácil el reconocimiento en este segundo caso.

.....

En este mismo sentido, Schuberth y Eimas¹⁵ han estudiado que las palabras se leen más velozmente si se hallan dentro de frases significativas. Esto demuestra que aún siendo la fuente textual importante, no es la única que explica la comprensión del material escrito.

MODELOS DESCENDENTES

Estos modelos subrayan la importancia de la *información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión* de un texto. Smith¹⁶ distingue dos tipos de información relevante para explicar el fenómeno complejo de la comprensión de la lectura. Por una parte, el texto ofrece una información visual. Por otra, el lector aporta al hecho de la lectura una información no visual. Esta información es capital para explicar la comprensión.

Desde el punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa¹⁷.

De aquí se desprende, según el autor, que los buenos lectores no leen palabra tras palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Según el uso que el lector haga de su «información no visua» la lectura será más o menos eficaz.

Estos modelos, tanto el de Smith, como el de Goodman¹⁸, explican una serie de factores importantes en el proceso lector, pero no consideran la importancia de los procesos de bajo nivel. Adams¹⁹ indica que a la hora de diferenciar a los buenos lectores de los malos, las habilidades básicas de descodificación explicaban mejor las diferencias halladas que los procesos descendentes de orden superior. En este sentido, Hunt²⁰ afirma:

Las conductas elementales se construyen una encima de la otra. El análisis de la frase no puede darse sin un análisis léxico. La comprensión del texto depende de la comprensión de la frase. Existe una relación interna entre el rendimiento en una tarea de análisis léxico y el de una tarea de análisis de frases; y entre la comprensión de frases y párrafos.

Estos modelos no pretenden negar el papel desempeñado por los procesos inferiores de descodificación y procesamiento, sino que se centran en el papel preeminente de los conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos, entre otros, que el lector posee y aplica a la información verbal proveniente del texto.

Una postura extrema sería totalmente inconcebible, ya que, paradójicamente, el lector llegaría a realizar una lectura sin texto.

.....

MODELOS INTERACTIVOS

Estos modelos surgen con la intención de proponer explicaciones más *comprehensivas* y menos reduccionistas. Pretenden explicar más factores, relacionándolos, que los modelos anteriormente expuestos. Asumen los *supuestos básicos de ambas posturas* pero no como datos exclusivos, sino como datos parciales que deben ser explicados por un modelo más potente que los anteriores. Tienen en cuenta la información proveniente del texto en toda su complejidad y los conocimientos previos que aporta el lector, pero sobre todo pretenden estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores.

Frente a los análisis secuenciales y unidireccionales sustentados por los modelos ascendentes, los interactivos proponen *análisis paralelos* entre ambos niveles.

Otra diferencia estriba en que en los modelos secuenciales el resultado de cada nivel es la base para el siguiente. En los modelos interactivos, el resultado de cada uno de los niveles implicados influye en el resto de los niveles, sean de orden más complejo o de habilidades más sencillas. Mc. Clelland²¹ define una teoría del “procesamiento en cascada” en la que propone una alternativa a los modelos lineales y resalta la relación entre los distintos niveles de descodificación y de captación del significado.

A partir del trabajo de Rumelhart²² «*Hacia un modelo interactivo de lectura*», las investigaciones posteriores, más que centrarse en análisis aislados de los procesos, comenzaron a buscar las relaciones entre todos los procesos intervinientes. Esta es una de las características definitorias de los modelos interactivos.

Cada tipo de modelo percibe la comprensión lectora con matices diferentes. Mientras los modelos secuenciales entienden el fenómeno de la comprensión lectora como un proceso que desemboca en el nivel semántico, los modelos interactivos la consideran como el resultado entrecruzado de varios factores, entre los que destacan los conocimientos previos y esquemas, y la información proveniente del texto. Ambos interactúan, generando hipótesis que se van comprobando, mediante la reducción de incertidumbres, al avanzar en la lectura del texto.

El modelo de Frederiksen²³, uno de los modelos interactivos más coherentes, distingue tres momentos en la comprensión. En un primer momento considera la *entrada de información* en el sistema mediante una estimulación visual. A continuación viene el *procesamiento activo* de esa información. Este procesamiento activo tiene tres niveles. El nivel perceptual, el de descodificación y el nivel léxico. El tercer momento es el de *la información en la memoria*. Este proceso, a su vez, influye en el procesamiento activo. Es decir, este modelo explica procesos de «*abajo-arriba*» tanto como procesos de «*arriba-abajo*». Ahora bien, la eficacia del procesamiento en un determinado nivel condiciona el procesamiento en niveles superiores. Esto es lo que ocurre a aquellos lectores que no han desarrollado las habilidades básicas de descodificación

y que se encuentran múltiples problemas a la hora de interpretar semánticamente la información. Como señala Hunt²⁴:

La comprensión requiere la ejecución de dos tareas concurrentes: la comprensión superficial de las expresiones mientras se reciben, y una comprensión más profunda del significado del mensaje como una globalidad... Estas situaciones en las que existen dos tareas concurrentes con diferentes prioridades se denominan situaciones de tareas dobles con una estructura primaria y secundaria.

Estos estudios de tareas dobles parten del supuesto de que la atención es un recurso limitado y, por lo tanto, cuanto más atención requieran los procesos primarios menos atención queda disponible para los procesos secundarios. Y a la inversa, cuanto más mecanizados y con mayor autonomía hayan llegado a constituirse los primeros por la práctica y el hábito, mayores recursos atencionales quedarán liberados para los segundos. Así lo demuestran las investigaciones de Schneider y Shiffrin²⁵.

A un nivel general, la noción de «recursos limitados» de Kahneman²⁶ se puede considerar el inicio de una serie de trabajos para elucidar la relación que se establece cuando el sujeto se ve enfrentado a situaciones que exigen prestar atención a dos tareas diferentes. No obstante, cuando estas tareas se refieren a la lectura, la relación es diferente de cuando se trata de dos tareas independientes. En el caso de la lectura, ha quedado constatado que, en los modelos interactivos, estas dos tareas están totalmente relacionadas. Aún más, en el buen lector las dos tareas, descodificación y comprensión del sentido, se reducen a una sola tarea. Esto supone un ahorro de esfuerzo de la atención.

Dado que los recursos cognitivos son limitados, se deben propiciar las mejores estrategias que permitan liberar el máximo de esos recursos para dedicarlos a la búsqueda del significado en los procesos de lectura.

En resumen, se puede decir, que los modelos interactivos de lectura se caracterizan por lo siguiente:

- a) El lector es reconocido como un *sujeto activo* en el proceso lector.
- b) El lector, en el acto de comprensión textual, cuenta tanto con *información visual* como *no visual*.
- c) Las *hipótesis* que el lector va verificando conforme avanza en la lectura desempeñan un papel muy importante en la comprensión. Lo mismo se podría decir de los *procesos inferenciales* que el lector realiza a partir de la información textual.
- d) Existen *diversos niveles* de acercamiento a la estructura semántica textual, según las expectativas, motivaciones y objetivos que se marca el lector.
- e) Cuanto más se *automaticen* los procesos básicos, perceptuales y de descodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto.

.....

- f) La comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial, sino que los *niveles superiores* condicionan también los más básicos.
- g) La lectura es un proceso de *búsqueda progresiva del significado* de un texto. Se dan distintos grados de comprensión y es difícil hablar tanto de una comprensión nula como de una total.

1.3 Distintas tipologías textuales

A la hora de desentrañar las variables que intervienen en los procesos de comprensión lectora, el tipo de texto propuesto es de una gran importancia. No cabe duda de que un texto poético, uno narrativo o uno expositivo, no presentan la misma dificultad para su comprensión y exigen competencias lectoras diferentes en los sujetos.

TIPOLOGÍA TEXTUAL DE VAN DIJK

Son múltiples las *tipologías textuales* en las diversas ciencias que tratan sobre el texto. Van Dijk²⁷, distingue entre textos *narrativos*, *argumentativos*, *científicos* y otros de menor rango en cuanto a la claridad de sus estructuras.

En los *textos narrativos* siempre hay una clara referencia a acciones, subordinándose a éstas las descripciones, sucesos de menor rango, etc. Para que un texto narrativo desencadene el proceso lector activo, Van Dijk considera que estas acciones que configuran una estructura narrativa deben ser interesantes. Generalmente existen una serie de complicaciones y al final se solucionan de alguna forma. A este proceso lo llama «suceso»; éstos, normalmente, se desarrollan dentro de unas coordenadas espacio-temporales, por lo que todo suceso se desarrolla en un marco determinado que especifica las circunstancias. Así pues, cuando un suceso está contextualizado, forma un episodio, y una serie de episodios configuran la trama del texto narrativo. Normalmente, existe por parte del escritor una serie de actitudes y valoraciones de dicha trama. Ambos aspectos, es decir, la trama y la evaluación, forman una historia. A veces, el escritor puede explicitar una moraleja; otras, está implícita. Esta especie de estructura narrativa se repite de forma más o menos fija, con sus variaciones en cuanto al contenido concreto, pero respetando la forma descrita.

Los *textos argumentativos* tienen una estructura diferente. Esquemáticamente constan de una serie de hipótesis y de unas conclusiones. Entre ambos extremos se desarrollan una serie de argumentos que van legitimando dichas hipótesis de partida. Esta legitimación va tomando cuerpo conforme se añaden explicaciones que van reforzando la demostración. Al igual que en las estructuras narrativas, en éstas también se precisa una marca que contextualice las situaciones y los argumentos.

Los *textos científicos* son considerados como una variación especial de los argumentativos. Comparten básicamente las mismas estructuras, aunque los textos científicos especifican un problema previo sobre el cual se estructuran las hipótesis. Además, el tipo de justificación o legitimación de los argumentos es más restrictivo que en los textos argumentativos. Por otra parte, el marco de contextualización queda reducido respecto a otras estructuras textuales.

Por último, Van Dijk enumera hasta veinte tipos de textos que presentan una estructura global que los define: textos de ley, conferencia, noticias, discurso público, instrucciones para el uso, etc. son algunos de ellos.

TIPOLOGÍA TEXTUAL DE WERLICH

Basándose en los procesos cognitivos, Werlich²⁸ propone una clasificación en cinco tipos textuales: *descriptivos*, *narrativos*, *expositivos*, *argumentativos* e *instructivos*. Esta clasificación es ampliada por Adams²⁹, quien añade los *textos predictivos*, *convencionales* y *retóricos* o poéticos.

No obstante, las tipologías más comunes entre ellas la de Brewer, que han servido de base para elaborar propuestas de mejora para la comprensión de textos, distinguen únicamente tres tipos principales de texto.

TIPOLOGÍA TEXTUAL DE BREWER

Brewer³⁰ distingue únicamente tres tipos principales de textos. Por una parte los *descriptivos*, por otra los *narrativos* y, por último, los *expositivos*. Los primeros se caracterizan por constar de situaciones descritas en términos estáticos; en este tipo de textos se cuenta cómo son las personas, cosas o situaciones. Descripciones de lugares, características físicas o psicológicas de un personaje, serían ejemplos de este tipo.

En la siguiente categoría entrarían las *narraciones*. En este tipo de textos predominan las acciones. Coincidiría con las características que anteriormente ha considerado Van Dijk al hablar de estructuras narrativas.

Por último, los *textos expositivos* describen relaciones entre conceptos, objetos o situaciones abstractas. En este tipo de texto no son imprescindibles las referencias que contextualicen la descripción.

Concluyendo, se podría decir que un texto comparte con otro de la misma clase la misma estructura formal que los diferencia, a su vez, de otros textos pertenecientes a otra clase.

.....

1.4 El texto expositivo

El lector y el texto constituyen los dos polos presentes en el acto lector. Cada tipo de texto desencadena procesos lectores diferentes. Además, no todos los textos son igualmente comprensibles. Graesser, Haut-Smith, Cohen y Pyles³¹ argumentan, con pruebas empíricas, que los textos narrativos son más fáciles de comprender que los expositivos. Esto se debe al tipo de información que vehicula cada tipo de texto. En los expositivos se trata de información generalmente novedosa, desconocida por el lector; en los narrativos no suele aparecer información nueva, sino que se presentan variaciones controladas de información ya conocida.

Otras razones que explican la diferencia en la dificultad de comprender prosa narrativa y prosa expositiva son enumeradas por Graesser y Goodman³². En la prosa expositiva el lector debe evaluar la coincidencia y adecuación entre sus ideas y conocimientos previos y la información que se le presenta. En la prosa narrativa no es preciso realizar este proceso, ya que el lector cuenta de antemano con que la narración pueda contar historia ficticias. Otra de las razones aducidas es la apoyatura contextualizadora que caracteriza a la prosa narrativa. Estas alusiones, tanto espaciales como temporales, ayudan a situar la acción y suponen referencias concretas para el lector.

En la prosa expositiva, aunque se pueden dar estas referencias, suelen ser más generales y alejadas de los intereses afectivos del lector. En cuanto al lenguaje utilizado, los autores constatan que el de la prosa narrativa es más coloquial y menos formalizado que el de la prosa expositiva.

En lo referente a la relación entre los componentes de ambos tipos de textos, hay que destacar que mientras en los textos narrativos se establece entre las distintas situaciones una relación causal, temporal, encaminada hacia un objetivo, en la prosa expositiva la relación es mucho más abstracta y conceptual. El lector puede realizar más inferencias y relaciones con su mundo personal en los textos narrativos que en los expositivos.

Al diferir el objetivo de los textos narrativos y expositivos, también difieren los recursos retóricos en ambos tipos de textos. Mientras que con los textos narrativos se pretende divertir, y el escritor utiliza unos recursos orientados a ese fin, en los textos expositivos, en cambio, el autor pretende informar y para ello utiliza los recursos retóricos más adecuados.

Los trabajos referidos a textos expositivos, al ser éstos los más abundantes en las asignaturas de ciencias naturales, sociales y matemáticas, acercan el tema de la comprensión a la problemática de las dificultades que presentan los alumnos en dichas áreas. Meyer y Freddle³³ intentando perfilar y afinar sobre esta problemática han estudiado la relación entre tipos de textos expositivos y el recuerdo de los mismos. Estos autores

distinguen entre textos expositivos de tipo descriptivo, agrupado, causal, de resolución de problemas y comparativo.

El texto *expositivo-descriptivo* se caracteriza por contener información sobre un tema o aspecto del mismo. No contiene, generalmente, palabras clave que faciliten la comprensión al lector.

El texto *expositivo-agrupado* presenta una serie de ideas o descripciones relacionándolas entre sí. La diferencia respecto al anterior es que introduce una serie de «palabras clave» o «marcas» que permiten estructurar el contenido y facilitan su procesamiento; suelen aparecer expresiones clave como: *en primer lugar...*, *a continuación...*, *después...*, *finalmente...*, *concluyendo...*, etc.

El texto *expositivo-causal* presenta una serie de conceptos estructurados según una relación de causa-efecto, implícita o explícita. El lector también cuenta con una serie de indicadores o claves que le permiten avanzar en la comprensión. Expresiones tales como: *de ahí que...*, *por eso...*, *a causa de...*, *la razón de...*, serían algunos ejemplos de palabras clave. La dificultad de este tipo de texto proviene del grado de complejidad de los conceptos que incluya y de las relaciones que se establezcan entre ellos.

El texto *expositivo de resolución de problemas* se caracteriza por presentar una situación problemática, un interrogante o una dificultad. A continuación, el texto incluye una o varias soluciones o respuestas al problema planteado. Estos textos también suelen introducir algunas claves que guían la lectura, como por ejemplo: *Una de las preguntas...*, *un problema que suele...*, *una posible solución...*, *algunas respuestas apuntarían...*, etc. La dificultad de este tipo de texto estriba, como en el caso anterior, en la complejidad teórica del problema planteado.

Por último, el texto *expositivo-comparativo* presenta semejanzas y diferencias entre ideas, situaciones, seres, etc. El lector también puede contar con una serie de palabras clave que guían la lectura: *igual que...*, *a diferencia de...*, *se parece en que...*, etc.

.....



2

ESTRUCTURAS TEXTUALES Y COMPRENSIÓN LECTORA

2.1 Proposiciones, microestructuras y macroestructuras textuales

Desde el punto de vista lingüístico, suele considerarse la oración como unidad de análisis y estudio. En la psicolingüística y en los estudios de psicología de la comprensión esta unidad se divide en otras más elementales. A estas unidades semánticas, no sintácticas, se las ha denominado proposiciones. Perfetti, distingue entre frases y proposiciones:

Dado que los textos están compuestos por frases, la comprensión de las frases es un elemento central en la lectura. Las proposiciones son las unidades de significado elementales de las frases³⁴.

Un texto puede ser entendido como un conjunto de proposiciones que se relacionan entre ellas. Las proposiciones pueden ser descritas como unidades elementales de significado abstracto.

De Vega³⁵ considera que esta forma de entender las proposiciones tiene grandes ventajas, ya que se acomoda perfectamente a algunas propiedades de la memoria y del lenguaje humano, como por ejemplo a la constancia del significado, más allá de su enunciación lingüística concreta. Además, el carácter proposicional del conocimiento encaja con la propiedad inferencial de la memoria y del lenguaje.

La posibilidad de organizar las proposiciones en complejas redes semánticas y esquemas coincide con las últimas investigaciones sobre la memoria humana. Otra de las ventajas para la investigación es que las proposiciones permiten una notación explícita, lo cual facilita una cierta cuantificación y tratamiento computacional.

Por último, el autor considera que el formalismo proposicional es un sistema muy poderoso, ya que cualquier tipo de información puede reducirse a la forma proposicional.

Anderson y Bower³⁶ sostienen, en esta misma línea de interpretación de los fenómenos de memoria y de procesamiento del material escrito, que todo conocimiento se almacena bajo la forma de proposiciones abstractas. Cohen dice de las proposiciones:

Éstas son el producto de procesos de abstracción, resumen e interpretación. Tanto las entradas verbales como las percepciones visuales se transforman y se almacenan como proposiciones conceptuales³⁷.

En cuanto al hecho concreto de la lectura, Johnston afirma:

Una vez que se ha almacenado la información en la mente, permanece muy poco de la estructura superficial del texto³⁸.

Esta distinción entre *estructuras superficiales y profundas*, que procede de Chomsky³⁹, es de gran relevancia para entender el fenómeno de la comprensión. Un mismo significado puede ser expresado según múltiples estructuras superficiales y, a la inversa, una estructura superficial debe ser codificada de tal forma que el lector procese la estructura profunda, abstracta. Este procesamiento, según los autores considerados, es de tipo semántico y proposicional más que sintáctico y lineal.

Van Dijk distingue en un texto entre la *microestructura* y la *macroestructura*. La primera está constituida por todas y cada una de las proposiciones que subyacen a las frases del texto. Esta microestructura, caracterizada por la secuencialidad, garantiza una coherencia lineal. La macroestructura de un texto es, en palabras de este autor:

Una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto... se trata de estructuras abstractas y teóricas, aun cuando se fundamentan sobre categorías y reglas de tipo general y convencional que los hablantes conocen implícitamente, es decir: las dominan y emplean⁴⁰.

.....

A diferencia de la *coherencia lineal* de la *microestructura*, la *macroestructura* tiene una *coherencia global*.

En un texto determinado no existe solamente una sola macroestructura, sino que se dan diversos niveles. Cada nivel superior de macroproposiciones puede incluir otras macroestructuras parciales.

Sin embargo, Van Dijk llama macroestructura de un texto, así en singular, a la macroestructura más general de un texto, mientras que partes de ese texto pueden tener macroestructuras parciales.

2.2 Reducción de la información: las reglas

El paso de la microestructura a la macroestructura global de un texto, se realiza según unas *macrorreglas* que garantizan una cohesión y coherencia entre ambas estructuras, ya que ambas tienen un mismo referente textual. Estas macrorreglas realizan *transformaciones semánticas*; es decir, transforman un conjunto múltiple de proposiciones en otro conjunto más sintético de proposiciones o, dicho de otra forma, transforman las microproposiciones en macroproposiciones que configuran una macroestructura que se explicita en forma de resumen del texto. Estas macrorreglas reducen información poco relevante o, como dice Van Dijk:

También podemos considerar las macrorreglas como operaciones para reducciones de información semántica⁴¹.

Todo lector debe deducir el tema del que se trate al ir leyendo el texto. El nivel más global de la macroestructura coincidiría, más o menos, con el tema de un texto o tema de discurso.

Van Dijk distingue cuatro clases de macrorreglas. Dos de ellas son formalmente de *anulación*, es decir, que suprimen información irrelevante, mientras que las otras dos son de *sustitución*.

Las cuatro reglas son:

- Regla de omisión
- Regla de selección
- Regla de generalización
- Regla de construcción o integración

Estas cuatro macrorreglas deben respetar el principio de la implicación semántica, es decir, que cada macroestructura debe estar semánticamente implicada en las microproposiciones.

REGLA DE OMISIÓN

Toda información que no tenga importancia y que no sea esencial puede ser omitida. Por ejemplo las tres proposiciones siguientes pueden ser reducidas a dos: a) Un señor entró en la tienda, b) pidió un periódico, c) el periódico era «El Progresista». La tercera proposición se omitiría y solamente se conservarían las dos primeras.

El hecho de omitir una proposición no quiere decir que no sea importante, ya que de ser así, el autor no la habría incluido en el texto. Significa que la información de la proposición omitida no es esencial para interpretar y comprender el texto a un nivel global.

Esta regla es *irreversible*, es decir, que de varias proposiciones se puede pasar a un número menor de proposiciones, pero no a la inversa.

REGLA DE SELECCIÓN

Cuando se aplica esta macrorregla, también se produce una reducción de la información y se da una omisión de proposiciones pero, a diferencia de la regla anterior, la información omitida está implícitamente presente en la no omitida. Por ejemplo, sean las siguientes proposiciones: a) El viajante se dirigió a la estación, b) pidió un billete, c) pagó el billete, d) montó en el tren, e) se fue a Valencia.

Estas cinco proposiciones quedarían reducidas a dos, la d) y la e), y las tres anteriores se eliminan. Ha habido una selección y se han mantenido aquellas que contienen implícita toda la información. Esta macrorregla es *reversible*, ya que puede reconstruirse la información eliminada por procedimientos lógicos.

Estas dos macrorreglas de transformación son de *anulación*, frente a las otras dos que son de *sustitución*.

REGLA DE GENERALIZACIÓN

Al aplicar esta regla, varias proposiciones son sustituidas por otra que las contenga y por lo tanto de mayor rango de generalización. Una serie de conceptos se sustituyen por un supraconcepto abarcador. Dicho de otra forma, un conjunto de *microproposiciones* son sustituidas por una *macroproposición* que las contiene lógica y semánticamente. Por ejemplo: a) María compró una muñeca, b) compró un puzzle, c) compró una trompa. Todas estas microproposiciones son sustituidas por «María compró juguetes». Esta macroproposición contiene todas las anteriores.

Esta regla es *parcialmente reversible*. Da pistas, pero no es posible enumerar la información perdida al aplicar la macrorregla, aunque sí desecha ciertas posibilidades y

.....

orienta la búsqueda en un sentido determinado. Así en el ejemplo considerado, conociendo solamente la macroproposición «María compró juguetes» se pueden desechar proposiciones tales como «María compró un frigorífico o una televisión» aunque no podrían desecharse proposiciones tales como «María compró un balón».

REGLA DE CONSTRUCCIÓN O INTEGRACIÓN

Cuando se aplica esta macrorregla, las proposiciones son sustituidas por otra diferente. Esta nueva proposición contiene lógica y semánticamente las proposiciones sustituidas. Por ejemplo, sean las siguientes proposiciones: a) Pedro salió de casa, b) cerró la puerta, c) esperó al autobús, d) pagó el billete y se montó, e) llegó a la parada que esperaba, f) se bajó, g) se dirigió al lugar del trabajo.

Todas estas microproposiciones pueden ser sustituidas, al aplicar la regla, por una sola *macroproposición* que diría «Pedro fue a trabajar en autobús».

A simple vista parece tratarse de la misma regla que la de la generalización. La diferencia estriba en que al aplicar la regla de la construcción o integración es posible, a partir de la macroproposición elaborada, deducir lógicamente las microproposiciones primitivas. Cosa que no ocurre al aplicar la regla de la generalización.

Se podría decir que una macroestructura textual contiene todos aquellos textos concretos que comparten un mismo significado global. Al aplicar estas reglas consideradas se decide de manera más o menos exacta qué es lo principal y qué es lo secundario.

Existen casos en que a partir de las mismas proposiciones pueden producirse dos macroestructuras coherentes con la microestructura de base. En esos casos, según Van Dijk, se trata de *textos macro-ambiguos*. Es decir que, como mínimo, existen dos interpretaciones válidas posibles del mismo texto base.

Al aplicar estas macrorreglas sucesivamente, se podría llegar a una macroestructura de tal grado de generalidad que constituiría una macroproposición que coincidiría con el enunciado del tema textual. Unas veces este tema puede estar explicitado, como en el caso de ciertos títulos o introducciones; en otros casos está implícito en el texto y debe ser el lector quien, aplicando las *macrorreglas*, debe llegar a deducir el tema del mismo.

La colaboración del lingüista Van Dijk con el psicólogo cognitivo Kintsch dio lugar a un trabajo de primera línea sobre el tema de la comprensión lectora y de las estrategias que utiliza el lector para elaborar un significado a partir del texto.

Van Dijk escribe:

La mayor parte de mi trabajo de la última década la he efectuado en el área del desarrollo de modelos cognitivos para la comprensión del discurso. Una gran parte de esta tarea la he realizado en colaboración con Walter Kintsch, de la universidad de Colorado, en Boulder (Estados Unidos)... En lo que respecta a mi propia labor con Walter Kintsch, en estos último años hemos desarrollado un modelo más comprensivo, que corrige también algunos de los principios del primer modelo. Mientras que éste aún era predominantemente estructural, nuestro nuevo modelo debería llamarse estratégico. Esto significa que en vez de operar con reglas y estructuras abstractas prefijadas, ahora preferimos trabajar con operaciones cognitivas más flexibles de comprensión del discurso a saber, con estrategias⁴².

Por ello, el informe de Van Dijk-Kintsch⁴³ constituye un trabajo de referencia indispensable en la literatura específica.

2.3 Estructura jerárquica del texto

Una de las características del modelo, puesta de relieve por Kintsch⁴⁴, es el carácter de la macroestructura o texto base, como la llama el autor. El *texto base*, presenta una *estructura jerárquica*.

Según este autor, la comprensión de un texto no es otra cosa que el proceso que lleva a la construcción proposicional del *texto base*. Por lo tanto, desecha totalmente la idea de un procesamiento lineal sintáctico del texto a favor de este *modelo proposicional jerárquico*. Incluso en el recuerdo de la lectura también influye el lugar que ocupa una proposición; Kintsch demostró que se recordaban mejor aquellas proposiciones supraordinadas que las que estaban en niveles más subordinados.

Nuestros hallazgos indican que las personas recuerdan después de una lectura proposiciones supraordenadas de nivel I en un 80% de las veces, pero cuanto más subordinada sea la posición de una proposición en la jerarquía de un texto, menos factible es su recuerdo⁴⁵.

Esto parece indicar que ante la incapacidad de la memoria humana para procesar toda la información opta por realizar una especie de reducción de la misma conservando únicamente lo estrictamente necesario para mantener la coherencia global del texto.

La capacidad de síntesis parece ser un elemento esencial en la comprensión de textos. En un segundo momento el sujeto, una vez elaborado el texto base, puede dedicarse a analizar aspectos más pormenorizados, subsumiéndolos en estructuras más amplias.

.....

Vernon⁴⁶ estudió las diferencias personales en diversas tareas cognitivas y propuso seis estilos cognitivos que caracterizarían de alguna forma a los sujetos humanos. Varias de estas categorías son relevantes para el tema tratado.

En primer lugar, el autor afirma que los sujetos se diferencian según dimensiones continuas que en los extremos configuran dos estilos cognitivos.

Uno de los aspectos estudiados es el de *nivelación-intensificación*. Según esta dimensión, algunos sujetos se caracterizarían por nivelar y obviar las diferencias, mientras que otros las destacarían. Es decir, aplicado al tema de la comprensión textual, que unos se caracterizarían por elaborar unos textos base rudimentarios, poco perfilados, mientras que los otros tenderían a realizar ese doble proceso de síntesis y análisis anteriormente descrito.

Otra dimensión estudiada por Vernon es la tendencia a utilizar *categorías de clasificación más o menos amplias*. Aquí se volvería a repetir la misma situación que en el caso anterior. Los sujetos reductores, elaborarían unos textos base con una estructura jerárquica-categorial muy simplificada, mientras que otros la elaborarían muy compleja rica y relacionada.

Estos supuestos indican que los lectores elaboran sus representaciones mentales de los textos más o menos según variables de personalidad como son los *estilos cognitivos* del lector.

Como conclusión se puede afirmar que la distinción que propone Van Dijk entre *microproposición* y *macroproposición* por otra entre *microestructura* y *macroestructura* textual, permite entender el fenómeno de la comprensión de textos desde una nueva óptica.

Según las aportaciones de este autor, la comprensión se podría definir como *el proceso por el que un lector elabora su macroestructura textual a partir de la microestructura lingüística del texto*. En este proceso intervienen muchos factores: nivel cultural del lector, estilo cognitivo e interés por la lectura, entre otros.

El hecho de que la macroestructura incluya una jerarquización entre sus elementos coincide con una de las características de los esquemas conceptuales anteriormente vistos. Esta coincidencia indica que la mente tiene una tendencia fuerte a introducir *relaciones de jerarquización* entre los elementos representados. Por otra parte, hace pensar en la posibilidad de considerar las *macroproposiciones* que el sujeto elabora mentalmente como un caso de *esquema conceptual*.

Desde este punto de vista, la comprensión de un texto se manifiesta en la representación mental que el lector realiza a partir de la lectura. Es decir que, cuando un sujeto, después de la lectura, es capaz de reproducir sintéticamente y en forma resumida el contenido del texto, se puede afirmar que ha habido comprensión del mismo.

En la institución escolar se debe enseñar a los alumnos esta herramienta de trabajo intelectual: la aplicación de las *macrorreglas*. Con ellas los alumnos estarán capacitados para enfrentarse a textos más o menos largos y generar síntesis coherentes de estos. *La mejor forma de enseñar estas reglas de reducción de información consiste en practicarlas y ayudar a que tomen conciencia de los procesos cognitivos que subyacen a dicha aplicación.* Para concluir, la mejor estrategia de resumen consiste en aplicar las macrorreglas descritas y analizadas por Van Dijk.

La capacidad de expresar en pocas palabras el contenido coherente de un texto, es decir, la capacidad de resumir es el núcleo esencial de la comprensión de textos escritos.

.....



3

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Al enfrentarse un lector competente a la tarea de comprender un texto, utiliza muchas *estrategias*, generalmente no conscientes. Estas estrategias se aplican de forma automática debido a los años de aprendizaje y utilización de la lectura. Estas estrategias juegan un papel fundamental en la comprensión. Como señalan Nisbert y Schucksmith:

Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque pueden tenerlas), sino por la posesión de una serie de estrategias para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de sus propios métodos de lectura y de las exigencias de la tarea⁴⁷.

Algunas de estas estrategias consisten en la utilización de señales del texto para guiar el proceso de comprensión. Estas señales se refieren a la organización espacial de la lectura, párrafo, tipos de letra, apartados, subtítulos, guiones, etc.

Meyer⁴⁸ demostró que los buenos lectores utilizan mejor estas señales del texto que los malos lectores.

Las partículas constituyen otro tipo de señalización. Este mismo autor considera que las relaciones entre proposiciones se expresan con cierto tipo de partículas; éstas pueden ser causales: «porque», «debido a», «ya que», etc., pueden incluir relaciones temporales: «en primer lugar», «a continuación», etc. Los buenos lectores utilizan estos marcadores de forma más eficaz que los malos lectores.

Otro tipo de estrategias se relaciona con la conciencia que tenga el lector sobre el proceso de la comprensión. Han sido denominadas *estrategias metacognitivas*.

El uso de este conjunto de estrategias es muy importante para entender el proceso de la comprensión. Gran parte de los fallos de la comprensión provienen de no tomar conciencia de si se entiende o no la lectura.

El hecho de darse cuenta de que no se entiende algo es fundamental para poder superar esta limitación. Como indican August, Flavell y Clift⁴⁹, los malos lectores no evalúan su propia comprensión mientras que los buenos lectores sí lo hacen.

Darse cuenta del *objetivo de la lectura* es una de las estrategias metacognitivas más importantes.

Son muchos los trabajos de investigación que han relacionado el hecho de darse cuenta del objetivo de la lectura con el rendimiento en la comprensión. Meyers y París⁵⁰, Canney y Winograd⁵¹ han demostrado que no sólo se produce esta falta de conciencia en niños pequeños, sino que también se da en estudiantes mayores. Estos también pueden confundirse en lo que respecta a las demandas de la tarea de lectura.

No es lo mismo leer para buscar un dato, confirmar una opinión, hacerse una idea del tema tratado, o bien comprender en profundidad el significado del texto. No cabe duda de que se precisa, por parte del lector, una gran flexibilidad para captar la finalidad de la lectura. Esta *flexibilidad* es esencial en esta estrategia metacognitiva.

Collins y Smith⁵² afirman que cuando un lector toma conciencia de que no está comprendiendo puede optar por varias soluciones:

- a) *Ignorar* lo que no entiende y seguir leyendo con la esperanza de que, al avanzar la lectura, cobre significado lo que no entiende.
- b) *Suspender los juicios* y no sacar conclusiones anticipadas. Este proceso es parecido al del investigador que, consciente de las limitaciones de su información, no se atreve a sacar una conclusión y «suspende el juicio» hasta tener más datos.
- c) *Elaborar una hipótesis de tanteo*. Es una forma de ir avanzando y saliendo de la ambigüedad inicial.
- d) *Releer la frase* intentando buscar su significado.
- e) *Releer el contexto previo*. A veces no es suficiente con volver a leer la frase y el lector opta por empezar más arriba la búsqueda. Intenta retomar el hilo desde el punto en que se perdió.

.....

f) *Consultar una fuente experta*. Esta es la última solución. Esta fuente puede ser el diccionario, otro compañero o el profesor.

Brown⁵³ presenta una lista de las *estrategias metacognitivas* que utiliza un lector competente. Entre éstas destaca:

- a) Como primer paso, *clarificar los fines* de la lectura, darse cuenta de las exigencias de la tarea. Estas pueden ser explícitas o implícitas. El buen lector se atiende a ambos aspectos.
- b) *Descubrir e identificar* los aspectos importantes del mensaje y centrar la atención en ellos.
- c) *Distribuir* su atención de forma que se centre más en los aspectos principales y no en los secundarios.
- d) *Ir controlando* a lo largo de la lectura y determinar si se va entendiendo o no.
- e) *Preguntarse* a uno mismo si se están consiguiendo los fines previstos.
- f) Aplicar *acciones correctivas* cuando se detectan fallos en la comprensión.
- g) *Recuperarse* de las distracciones e interrupciones.

Esta serie de estrategias metacognitivas en la mayor parte de los casos se desencadenan casi automáticamente sin que el lector tome conciencia explícita de que las está utilizando. No obstante, se puede ayudar al lector para que las utilice.

Schewel y Waddell⁵⁴ describen cuatro estrategias efectivas para ayudar a estudiantes poco hábiles a desarrollar habilidades de comprensión de lectura. Estas estrategias son las siguientes:

- Autocuestionamiento.
- Estrategias de vuelta atrás.
- Uso de códigos.
- Uso de inferencias.

Los autores concluyen afirmando que estas estrategias ayudan a los estudiantes al cambio de rol en la lectura. De *lectores pasivos*, pasan paulatinamente a ser *lectores activos* que no se limitan a codificar la información, sino que indagan, buscan e intentan entender el significado de la lectura.

Morles⁵⁵ ha identificado cinco grupos de estrategias: de *organización, elaboración, focalización, integración y verificación*. Estos grupos incluyen distintas estrategias, como indica el autor:

Cada grupo comprende una cantidad ilimitada de estrategias y aunque muchas de ellas son comunes a la mayoría de los lectores, existen otras que responden, solamente, a características individuales. Conviene tener presente que no todas las estrategias que usa un lector son eficaces. Algunas pueden no serlo y otras pueden ser eficaces sólo para ciertos lectores y en determinadas circunstancias⁵⁶.

Las *estrategias de organización* consisten en dotar a la información de un orden diferente al del texto para hacerla más significativa. El lector puede organizarla siguiendo un orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo, causa, efecto, etc.

Las *estrategias de elaboración* se basan en relacionar el contenido del texto con elementos externos que facilitan la relación entre la información del texto y las ideas que tiene el lector. El uso de analogías, ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del contenido, etc., serían algunas de las formas de poner en práctica este tipo de estrategias.

Las *estrategias de focalización* son aquellas que permiten al lector centrar la atención en la lectura y superar las dificultades que surgen debidas a la longitud del texto y a la falta de conocimientos previos, entre otras. El lector, al aplicar este tipo de estrategias, se enfrenta al texto desde una finalidad determinada: hacerse una idea global del contenido, resumir la información, contestar a algún tipo de preguntas formuladas, etc.

Las *estrategias de integración* permiten al lector unir las partes en un todo coherente. A medida que va avanzando en la lectura, el sujeto debe integrar los elementos del texto en unidades más globales y sintéticas. Estos procesos se ven facilitados si el lector posee unos conocimientos y esquemas ricos sobre la realidad de la que trata la lectura. Si el lector avanza sin conseguir determinar el tema de la lectura, es muy posible que abandone el intento y deje de leer. Con lectores jóvenes, será preciso facilitar estas estrategias diciéndoles previamente cuál es el tema.

Las *estrategias de verificación*, por último, consisten en comprobar si la información que va apareciendo en el texto y que el lector se va representando mentalmente es coherente con los conocimientos previos del lector, con la lógica de la situación y del tema, etc.

Estas habilidades implicadas en la lectura comprensiva pueden ser mejoradas con la instrucción, aunque también evolucionan con la edad. Williams⁵⁷ en un estudio con alumnos de tercero, quinto, séptimo grado y adultos, pretendió analizar la evolución de las habilidades para utilizar estrategias conducentes a elaborar resúmenes y a captar lo fundamental de un texto. Con pequeños párrafos de textos expositivos se les pidió que realizasen estas tres tareas: a) elegir el mejor título, b) escribir un resumen y c) escribir una frase adicional. Los resultados demostraron claramente que la habilidad en el uso de las estrategias implicadas mejoraba con la edad.

A esta misma conclusión llegaron Bolt y Newman⁵⁸ en un estudio con alumnos de 5.º, 7.º y 10.º grado y alumnos del «College». Este trabajo pretendió evaluar también la evolución de las estrategias de resumen. En concreto el uso de las macrorreglas que generan macroestructuras: supresión, supraordinación, selección e invención.

Los resultados indicaban que los alumnos mayores tendían a utilizar las macrorreglas más complejas como supraordinación, selección e invención; así mismo, tendían a reestructurar el material y sintetizar párrafos según su contenido.

.....

Los distintos estudios evolutivos sobre el uso de estrategias han permitido conocer la influencia de algunas de las implicadas en la comprensión lectora y utilizar ese conocimiento para ayudar a los alumnos jóvenes a utilizar estrategias más elaboradas.

Bruce, Rubin, Bolt y Newman⁵⁹ estudiaron las estrategias que utilizan los adultos y los buenos lectores para controlar y guiar el uso de hipótesis en la lectura. Los autores concluyeron que estas estrategias eran cuatro:

- a) *Saltar a las conclusiones*. Esta estrategia se basa en utilizar una información posterior para dar sentido a lo que se está leyendo.
- b) Otra estrategia consiste en *no abandonar una hipótesis* a pesar de una evidente contradicción; consiste en suspender el juicio hasta tener más información.
- c) Una tercera estrategia se cifra en *confiar en el conocimiento* que el lector tiene en su mente sobre el tema de la lectura.
- d) Por último, una cuarta estrategia consiste en *clarificar las metas* de la lectura y, a partir de ahí, generar hipótesis hacia atrás.

Esta tipología de estrategias puede ayudar a los profesores, según los autores, a diagnosticar causas ocultas de una pobre comprensión.

Cuando los lectores pueden enfrentarse al texto desde una determinada perspectiva, se facilita la tarea de la comprensión. El buen lector utiliza esta estrategia de forma automática: sabe sacar información de indicios tales como el título, las ideas que tenga sobre el tema, etc.

En un experimento encaminado a comprobar el impacto del uso de una perspectiva para la comprensión de un texto, Grabe⁶⁰ demostró que aquellos sujetos que contaban con la ayuda de esa perspectiva sobre el tema, conseguían mejores resultados que el grupo de control que leía el texto sin ninguna indicación.

De lo dicho en este apartado se puede concluir que toda actuación didáctica que pretenda una mejora de las habilidades de comprensión de textos deberá considerar las estrategias estudiadas. En este momento hay suficiente información sobre distintos estudios e investigaciones referentes a las estrategias eficaces de comprensión. Estas estrategias pueden ser enseñadas mediante una serie de actividades adecuadas y específicas, desarrolladas mediante metodologías pertinentes.

El papel que juega el profesor a este respecto es fundamental. Schwebel refiriéndose al “rol” del educador en la mejora de las capacidades cognitivas indica que:

Prescindiendo de la calidad de los programas en sí, el modo de llevarlos a cabo puede suponer la diferencia entre el éxito y el fracaso⁶¹.

Según Morles⁶², el docente debe manejar algunos supuestos teóricos sobre las estrategias que utiliza el lector en la comprensión, además de un entrenamiento metacognitivo, ya que es preciso que haya experimentado previamente estas estrategias de forma personal. Si no es capaz de distanciarse y analizar sus propios recursos y modos de acceder a la comprensión, difícilmente podrá enseñar a sus alumnos la forma de hacerlo.

Entre los supuestos teóricos que debe manejar el profesor, según el autor, destacan la *conceptualización* acerca de la metacognición, las *técnicas de estudio y estrategias cognitivas*, conocimientos sobre como operacionalizar la metacognición y hacer propuestas didácticas, conocimiento sobre la forma de realizar el papel de mediador en el aprendizaje y por último, saber cómo propiciar *transferencias* en el aprendizaje.

Estos conocimientos y el dominio de las habilidades y estrategias de comprensión, le permitirán al docente realizar propuestas eficaces de mejora, analizar distintos materiales que se hallan en el mercado y analizar las causas que dificultan la comprensión de textos.

.....



4

LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Gagné es claramente optimista, como se puede ver en esta opinión:

Entre esas cosas que se aprenden están las capacidades aprendidas que han sido clasificadas como habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, actitudes y habilidades motoras⁶³.

Estas capacidades se desarrollan con la práctica y en situaciones concretas de aprendizaje. Los estudiantes hábiles suelen aprenderlas por sí mismos, sin una instrucción directa. Aquellos que tienen algunas dificultades pueden ser ayudados mediante *instrucción específica*. El mismo autor afirma:

Las habilidades de control ejecutivo, llamadas estrategias cognitivas, suelen aprenderse con facilidad y su empleo por parte de los estudiantes va mejorando con la práctica. Las estrategias eficaces, cuando se utilizan para seleccionar, iniciar y modular procesos de aprendizaje y pensamiento, pueden producir sorprendentes cambios en el desempeño intelectual humano⁶⁴.

Las estrategias no se aprenden únicamente de la experiencia, sino incluso de los modelos: padres, profesores y compañeros; también se aprenden como consecuencia de la enseñanza, bien por instrucción directa o indirecta.

Estas estrategias no se refieren a trucos o reglas sencillas para resolver una tarea, sino que se trata de aprendizajes con mayor índice de generalización.

Nisbert y Shucksmith, opinan que no se debe esperar a la escuela secundaria para enseñar estas estrategias, sino que debe comenzarse bastante antes:

Aprender a aprender es una tarea que hay que llevar a cabo continuamente, pero, a nuestro juicio, debe tener lugar especialmente en la educación de los niños entre 10 y 14 años. A esta edad puede echarse los cimientos del aprendizaje en muchos niños. En esa etapa han dominado ya las habilidades básicas⁶⁵.

Weisberg⁶⁶, después de revisar las últimas investigaciones sobre lectura comprensiva basadas en el modelo interactivo de lectura, indica que, según estos estudios, es posible mejorar la comprensión mediante actividades de instrucción encaminadas a la utilización del conocimiento previo que tiene el lector sobre el tema, de las estrategias metacognitivas y del uso de las estructuras del texto.

Whimbey⁶⁷ considera que una de las causas del fallo en la comprensión lectora estriba en la incapacidad que muestran muchos niños de atender al significado. Esta habilidad de atención al significado puede ser enseñada, según el autor. Este, plantea la cuestión en un contexto más amplio, dentro del debate generado en las pasadas décadas sobre la posibilidad de mejorar las habilidades intelectuales.

Existen, como se ha visto en el anterior apartado, muchas clasificaciones de estrategias para mejorar la comprensión lectora, aunque todas coinciden en lo esencial. Una de las aportaciones más importantes en este tema se debe a Anderson⁶⁸, quien distingue varias estrategias que el lector puede utilizar para ayudarse a conseguir una representación del significado de forma adecuada. Entre estas estrategias distingue:

- La relectura.
- La elaboración de esquemas.
- La utilización de imágenes y analogías.
- El autocuestionamiento.
- La utilización de cuestiones que acompañan al texto.
- El uso de organizadores previos que sitúan y contextualizan la lectura.

Bird⁶⁹ afirma que los lectores hábiles utilizan varias estrategias al enfrentarse a la lectura, tales como la *paráfrasis* y el *repaso*. Estas estrategias pueden ser enseñadas con eficacia a aquellos lectores menos hábiles.

.....

Howe⁷⁰ aconseja la *paráfrasis* para incrementar la comprensión por parte de los alumnos. Una de las formas recomendadas consiste en ir *tomando notas* al hilo de la lectura. Cuando los sujetos expresan con sus propias palabras el contenido de la lectura en sus notas, la eficacia del método aumenta notablemente.

Brown y Smiley⁷¹ aconsejan también el procedimiento de la *toma de notas* y del *subrayado* para mejorar la comprensión, pero aclaran que estos procedimientos son eficaces siempre y cuando los alumnos sean capaces de identificar los puntos importantes de la información. Los fallos de identificación pueden deberse, según los autores⁷², a que los lectores deficientes tienen una idea distinta de lo que es importante o a que les falta sensibilidad hacia lo importante. En el segundo caso se trataría de un *problema de estrategias metacognitivas*.

Según la aportación de estos autores, se podría marcar una clara diferencia entre *técnicas* y *estrategias*. El subrayado, la toma de notas, etc. serían reglas o técnicas, mientras que la detección de ideas importantes, por ejemplo, sería una estrategia o una habilidad. En este sentido Gilmartin, Newell y Simon⁷³ exponen que cuando se ha producido una mejora en una tarea es porque ha habido un cambio en las estrategias subyacentes a la misma.

Por lo tanto, el uso de las reglas y técnicas no mejora la lectura comprensiva si no desencadenan las estrategias adecuadas; aunque bien es verdad que, cuando un sujeto debe realizar una tarea repetidamente, suele introducir estrategias que la facilitan y mejoran paulatinamente. Esta consideración hace verdadera la afirmación de que a leer se aprende leyendo, a resumir, resumiendo y a sacar las ideas principales, sacándolas.

Ahora bien, se trata de una verdad a medias, ya que son muchos los lectores que, a pesar de efectuar la tarea repetidamente, no mejoran. La explicación se encuentra en que no ha habido un cambio en el uso de estrategias; de ahí que el hecho de darse cuenta de que no se entiende, o de que no se sabe seleccionar las ideas importantes es un primer paso para cambiar de estrategia. Este «darse cuenta» está relacionado con las *funciones metacognitivas* que juegan, en la mejora de la comprensión, un papel de suma importancia.

Dansereau⁷⁴ propone un método para mejorar la comprensión lectora y el estudio. El nombre del método es un acrónimo de las iniciales de las técnicas a utilizar. Se llama HURDER (humor, understanding, recalling, digesting, expanding y reviewing). Este método propone:

- Crear las *disposiciones de ánimo* oportunas para enfrentarse a la tarea de la lectura y el estudio.
- *Leer para comprender*, hacer hincapié en las ideas importantes y determinar aquellas que son difíciles de entender.
- *Recordar el contenido* sin necesidad de acudir al texto.
- *Resumir* lo leído.
- *Ampliar* lo leído haciéndose preguntas.
- *Corregir* los errores propios.

Este método, como otros muchos sobre técnicas de estudio y de mejora de la lectura, tiene una limitación que estriba en no saber cómo realizar esas técnicas: subrayar, distinguir las ideas principales, esquematizar, resumir, por citar solamente las más conocidas.

Brown, Palincsar y Ambruster⁷⁵ opinan que los maestros pueden prestar una gran ayuda a los alumnos, no diciéndoles que hagan las tareas, sino dándoles pautas para que mejoren. Entre estas destacan:

- *Adecuar los mensajes* al nivel de los niños.
- *Cuestionar los supuestos* de los niños para que tomen conciencia de lo inadecuado de sus ideas.
- *Animar a realizar* distintos tipos de inferencias a partir del texto.
- *Instar a que dirijan la atención* a los puntos principales.
- *Ayudar a que se formen sus propias opiniones* sobre lo leído.

Nisbert y Schucksmith, resumen las indicaciones de las diversas investigaciones para mejorar la lectura comprensiva. Estas indicaciones se sintetizan en los tres enunciados siguientes:

- Establecer fines cognitivos claros. Fijar con claridad el propósito de las tareas de lectura. Dividir esas tareas en sus partes integrantes. Diversificar los fines de la lectura. Ajustar esos fines a la capacidad de los lectores.
- Utilizar estrategias de representación de modelos con vistas a leer para aprender. Mostrar modelos de diferentes tipos de lectura. Las estrategias pueden ser generales, como aprender a concentrarse, o específicas, como las técnicas de lectura y revisión para comprender ciertas clases de prosa.
- Estimular la discusión metacognitiva. Hacer comentarios explícitos sobre tipos, contextos, estilos de lectores, problemas de aprendizaje, etc. Organizar actividades de planificación y revisión que juzguen no solo los resultados, sino también el proceso⁷⁶.

Hernández⁷⁷ propone una triple clasificación de las estrategias para el estudio y, por lo tanto, aplicables también a la comprensión lectora.

Distingue entre estrategias de apoyo, de procesamiento de la información y metacognitivas.

Estrategias de apoyo son aquellas que ayudan al estudiante a ponerse a trabajar; están relacionadas con factores de motivación y personalidad. Dansereau⁷⁸ ha estudiado el tema con profusión. Muchos fallos de comprensión son debidos al déficit de este tipo de estrategias no cognitivas. Si un programa de mejora de la comprensión lectora no toma en cuenta estos factores es posible que se vea abocado al fracaso. De hecho, muchos alumnos con problemas de comprensión lectora han generado una imagen de sí mismos negativa como consecuencia de los fracasos repetidos en las tareas escolares.

.....

Las estrategias de procesamiento de la información se refieren a aquellas estudiadas por la psicología cognitiva y que están profundamente relacionadas con el éxito en los procesos mentales superiores. Estrategias tales como la organización y planificación de la tarea, el procesamiento profundo de la lectura, la relación de lo que se sabe con lo que se lee o aprende son ejemplos de este tipo de estrategias.

Por último, las estrategias metacognitivas serían aquellas que facilitan el conocimiento de los procesos involucrados en la tarea. El saber que se comprende o no, el darse cuenta de los procesos que uno pone en juego, serían procesos metacognitivos.

Los diversos programas de instrucción en la comprensión de la lectura enfatizan uno o varios de estos aspectos. Lógicamente sería deseable un método que implicase los tres tipos de estrategias.

Collins y Smith⁷⁹ exponen que la comprensión de un texto puede verse limitada por cuatro tipos de fallos. Puede que no se entienda el significado de una palabra concreta. Este tipo de fallo suele subsanarse fácilmente recurriendo a una fuente externa, sea el diccionario, el profesor o un compañero. Otra forma de corregir este fallo consiste en deducir por el contexto el significado de la palabra.

Otro tipo de fallo puede ser debido a la falta de comprensión de una frase, bien porque contradice el conocimiento previo del lector, bien porque este no encuentra un referente en su mente que le permita deducir el sentido de la frase. Este fallo puede ser subsanado insertando la frase en un contexto más amplio: el párrafo o todo el texto.

El tercer fallo de comprensión que exponen los autores, se produce cuando el lector no entiende las relaciones entre frases.

Por último, el fallo puede deberse a que no entiende el texto globalmente, como un todo. Lógicamente estos dos últimos fallos suelen ser los más graves y aquellos que requieren el entrenamiento en estrategias de comprensión más complejo.

Con el fin de mejorar en los fallos debidos a la falta de comprensión de las relaciones entre frases y del conjunto de la lectura como un todo, Dansereau⁸⁰ propuso la técnica denominada *networking* cuya finalidad es enseñar a los alumnos a identificar las conexiones internas de un pasaje. En un primer momento, el alumno divide el pasaje en partes para pasar posteriormente a analizar las interrelaciones.

4.1 Mejora metacognitiva

Un tipo de estrategias implicadas directamente en la comprensión son las denominadas *estrategias metacognitivas*, encaminadas a que el lector tome conciencia de su situa-

ción respecto a la comprensión y adopte consecuentemente las oportunas decisiones correctoras, en caso de que no se estén consiguiendo los objetivos de la tarea.

Este tipo de estrategias *puede enseñarse con eficacia*, tal como demostraron Raphael y Mckinney⁸¹ con un modelo de instrucción en la metacognición con alumnos de 5.º y 8.º grado. Las preguntas iban encaminadas a que los alumnos tomaran conciencia de la tarea que estaban realizando.

Paris⁸², mediante un programa para la mejora de la lectura de niños centrado en el desarrollo de las estrategias metacognitivas, demostró que pueden mejorarse éstas en la clase, con un método basado en la instrucción directa.

Braun, Rennie y Labercane⁸³ estudiaron el impacto de la instrucción en estrategias metacognitivas con alumnos de 5.º grado de una escuela elemental de la ciudad. El entrenamiento duró cuatro semanas. Al finalizar dicho entrenamiento comprobaron que los alumnos tenían menos ansiedad al enfrentarse a un texto y tendían a estar menos preocupados por entender palabra por palabra; aumentaba, en cambio, la conciencia de la necesidad de leer para buscar el significado. Así mismo, se vio que había un incremento de las preguntas que se hacían los estudiantes sobre la lectura y mejoraban las estrategias de autocontrol (*self-monitoring*).

EVALUACIÓN DE LA METACOGNICIÓN

A la hora de definir y medir la metacognición surgen problemas, ya que son procesos tan generales que dificultan su acotamiento. Jacobs y Paris⁸⁴ utilizaron un instrumento de evaluación denominado IRA (*Index of Reading Awareness*) que pretende medir el conocimiento del niño en los procesos de lectura comprensiva. Utilizaron este instrumento con el fin de detectar la influencia de la instrucción en clase sobre procesos de metacomprensión; hallaron que el IRA discrimina entre los buenos lectores y los lectores deficientes.

Halin⁸⁵ utilizó también un instrumento para evaluar las habilidades de los estudiantes en el control de la comprensión. Entre éstas, distingue tres: el resumen de textos, el autocuestionamiento (*self-initiated questioning*) y la diferenciación entre las cuestiones basadas en el lector y basadas en el texto.

Este ofrece unas propuestas para mejorar estas habilidades, que se concretan en un plan de lecciones que demostraron su eficacia. Tres son principalmente los procedimientos usados: el *modelamiento* (modeling), la *práctica* y la *retroalimentación* (feedback). Mediante el primer procedimiento, el alumno observa la conducta del profesor en la tarea. Posteriormente, el alumno pone en práctica lo aprendido, contando con información que le permite reajustar su tarea de acuerdo a los objetivos marcados. El autor concluye finalmente que las estrategias negativas no son eficaces para mejorar las competencias lectoras de los alumnos.

.....

LA ENSEÑANZA RECÍPROCA Y EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN

Otro procedimiento para mejorar las competencias metacognitivas de los alumnos consiste en usar la *enseñanza recíproca*. Palincsar⁸⁶ demostró cómo se puede mejorar las estrategias metacognitivas con este procedimiento. Se basaba, en sus líneas generales, en que un estudiante mayor hacía el papel de profesor y conducía el diálogo sobre el texto. Entre las estrategias utilizadas destacaban las siguientes: el estudiante mayor informaba a los niños sobre el objetivo de la lectura; otra estrategia consistía en ayudar a seleccionar el material adecuado para la tarea; y por último el estudiante mayor, que hacía las veces de profesor, se preocupaba de que el control sobre el cuestionamiento del texto pasase paulatinamente a los alumnos. Es decir, se pretendía que la enseñanza recíproca fuese generando una competencia personal.

Usando el método de *enseñanza recíproca*, Labercane y Battle⁸⁷ demostraron cómo alumnos con pocas habilidades escolares podían ser preparados para mejorar sus estrategias metacognitivas. Entre éstas, se destacaron: el resumen, las preguntas, la clasificación y la predicción. Los estudiantes que siguieron el entrenamiento mejoraron significativamente respecto al grupo de control.

Collins y Smith⁸⁸ opinan que utilizando el *cuestionamiento recíproco* se consigue que se interioricen y se desarrollen unas buenas estrategias de autocuestionamiento en la lectura.

Este procedimiento coincide con las tesis mantenidas por Vygotski⁸⁹ sobre la internalización de los procesos mentales superiores. El autor distingue *entre desarrollo real* de una función y *desarrollo potencial*. Entre ambos, existe una distancia que denomina *zona de desarrollo próximo*. El sujeto es capaz de realizar tareas que estén en esa zona, siempre y cuando sean ayudados por un adulto. Según el autor, lo que el sujeto es capaz de realizar hoy con ayuda, lo hará mañana solo. Si la tarea que se le plantea se aleja excesivamente de sus posibilidades reales, es posible que no incida en el desarrollo de dicha función. Dicho con otras palabras, las propuestas de aprendizaje no deben ser ni demasiado fáciles, ya que no ayudarían al desarrollo, ni demasiado difíciles. Es decir deben estar en esa zona de desarrollo potencial o próximo.

EL AUTOCUESTIONAMIENTO COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA

La eficacia del autocuestionamiento como estrategia metacognitiva es asumida en la literatura unánimemente. André y Anderson⁹⁰, Chodos, Hould y Rusch⁹¹, Frase y Schwartz⁹², Schemelzer⁹³, Weiner⁹⁴ son algunos de los autores que han estudiado la eficacia del mismo.

Una forma de facilitar el cuestionamiento consiste en insertar preguntas en un texto. Rothkopf⁹⁵ estudió los efectos positivos de este método en las tareas de comprensión de textos.

Cuando el lector se enfrenta a un texto no tiene incluidas preguntas, debe ser él mismo quien se las haga. Brown y Day⁹⁶ demostraron, analizando protocolos del pensamiento en voz alta de buenos lectores, que utilizaban unas estrategias comunes. Los autores enseñaron a lectores menos hábiles a usar estas mismas estrategias y demostraron que mejoraban significativamente en la comprensión. Entre estas estrategias destacan aquellas que se refieren al *autocuestionamiento*. Estas son las preguntas que debían hacerse los alumnos para tomar conciencia del logro de la tarea:

- ¿Hay alguna frase que resuma el tema de este párrafo?
- ¿No? Entonces, constrúyela.
- ¿Se repite esta información?
- ¿Si? Entonces, suprimela.

Los lectores competentes, a la hora de resumir y quedarse con lo esencial de un texto, utilizan estas estrategias sin ser conscientes de ellas.

Axelrol⁹⁷, para mejorar la comprensión de las ideas importantes de la lectura, propone que se instruya a los alumnos en el *autocuestionamiento*. Las preguntas están encaminadas a distinguir el *quién, qué, dónde, cuándo, cómo, cuál y por qué* de las cosas. Al hacerse estas preguntas, el lector, además de tomar conciencia de su comprensión, va construyendo un «texto base» de la lectura.

4.2 Mejora en la utilización del conocimiento previo

Algunas de las propuestas de mejora en la lectura hacen especial hincapié en aquellas actividades que se realizan antes de leer. Estas actividades tienen como finalidad ayudar a los alumnos a enfrentarse al texto desde perspectiva más acordes con la intencionalidad de la lectura. Pretenden desencadenar los conocimientos previos que tenga el sujeto en su mente y que son precisos para entender la lectura.

Arganbright⁹⁸ expone una serie de actividades a realizar previamente a la lectura para facilitar su comprensión. Entre estas destaca la aclaración del vocabulario, tanto de las palabras técnicas, como de aquellas de significado múltiple, de poco uso, etc.; otra de las actividades consiste en aplicar el tema de la lectura y los conceptos más relevantes que van a aparecer en la misma. Por último, propone también que se planteen las palabras clave que aparecen en la lectura.

Todas estas actividades despertarían en el alumno una conducta de búsqueda activa del significado de la lectura.

Trabajando con niños con dificultades escolares, María⁹⁹ propone el uso de *estrategias previas a la lectura*, haciendo especial énfasis en aquellas que guían a los niños a destacar las ideas importantes. La autora sugiere una serie de actividades para realizar antes de la lectura y así enseñar estrategias eficaces de lectura.

.....

Muchas veces ocurre que el conocimiento previo que tiene el lector sobre el tema de la lectura es falso y entra en contradicción con el texto. María y Mac Ginitie¹⁰⁰ exponen los resultados de una investigación que demuestra que es más efectivo realizar actividades encaminadas a contrastar las concepciones del lector con la información textual que proporcionar directamente la información correcta, haciendo caso omiso de las ideas del lector.

Las *actividades previas* a la lectura tienen como finalidad contextualizarla. Bransford y Mc Carrel¹⁰¹ demostraron la influencia de los títulos en la comprensión de párrafos sobre todo si se trata de párrafos ambiguos. La explicación que dan los autores es que el título es un indicador que activa un esquema de conocimiento que permite comprender el material escrito. Otros tipos de ayuda previa a la lectura serían, según Gracia Madruga y Luque¹⁰², los *resúmenes*, *sumarios*, *explicitación de objetivos* y *preguntas*, así como la inclusión de un *esquema previo*. Los autores demostraron experimentalmente que los sujetos que se enfrentaban a la lectura con un esquema previo obtenían mejores resultados en la comprensión y retención de textos que aquellos que no contaban con esta ayuda.

Cooper¹⁰³ propone la *discusión en el aula* como un procedimiento adecuado para desarrollar la información previa. Propone una serie de directrices para mejorar esta práctica. Entre éstas, destaca que es importante que el profesor sepa qué puntos hay que resaltar como fundamentales en la lectura. Respecto al tipo de preguntas que debe hacer el maestro, aconseja que sean abiertas, es decir, que exijan una respuesta elaborada y que no lleven a responder únicamente con un sí o un no. También aconseja que anime a los alumnos a que formulen sus propias preguntas, a que participen y respondan activamente.

Otra propuesta del mismo autor consiste en que los alumnos hagan actividades generadoras de información previa, es decir, que piensen sobre la información de que disponen sobre el tema de la lectura. El procedimiento consiste en que los alumnos hagan un listado de todas las ideas que se les ocurran sobre el tema de la lectura; posteriormente, el profesor las recoge y las plasma en la pizarra. Este es uno de los medios más eficaces para desencadenar las ideas previas de los alumnos.

4.3 Utilización de esquemas y mapas conceptuales

Una de las estrategias empleadas para mejorar la comprensión de textos consiste en utilizar *esquemas* o *mapas semánticos*. El fundamento teórico de esta técnica se basa en las teorías cognitivas del procesamiento y almacenamiento de la información en forma de esquemas.

Partiendo de la base de que la información no se almacena linealmente, sino formando estructuras que organizan la información según su importancia jerárquica, distintos

autores han supuesto que al utilizar técnicas que compartiesen esos principios se facilitaría la comprensión y retención de textos, ya que se produciría un procesamiento más profundo.

Una estructura de contenido de un texto presenta de forma esquemática las ideas y relaciones que aparecen en una lectura. Permite una visión global del tema y contextualiza las partes en un todo más general.

Los autores han denominado a estas estructuras de muy distintas formas. Norman, las llama *redes semánticas*. Estas redes representan los *nodos* y sus *relaciones*.

Las redes semánticas proporcionan un modo de representar las relaciones entre los conceptos y los acontecimientos de un sistema de memoria y constituyen una descripción apropiada de nuestro proceso de razonamiento¹⁰⁴.

Una característica de estas redes es la herencia. Es decir, que los conceptos que aparecen subsumidos en otros en la red guardan las propiedades de aquellos que los contienen. Los esquemas, según el autor, son estructuras más complejas de conocimiento e incluyen las redes semánticas.

Novak y Gowin llaman a esas estructuras *mapas conceptuales*:

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica... Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones¹⁰⁵.

Para los autores, estos mapas también deben ser jerárquicos, es decir, que aquellos conceptos más generales deben representarse en la parte superior del mapa y los ejemplos o especificaciones máximas en la parte inferior.

Geva¹⁰⁶ habla de *diagramas de flujo*. Estos diagramas están formados por nodos y relaciones. La diferencia respecto a la anterior propuesta estriba en que esta autora ha caracterizado cada tipo de relación (tema, elaboración, causa-efecto, proceso, ejemplo...) y las representa gráficamente según un código previo.

Holley y otros¹⁰⁷ los llaman *mapas jerárquicos*. Otras denominaciones que se utilizan son: *mapas semánticos*, *mapas de contenido*, *mapas de la historia*, etc.

Todas estas técnicas tienen en común que están basadas en las *estrategias de reorganización* de la información de un texto. Precisamente por esta necesidad de reorganización permiten un procesamiento más profundo del significado del texto.

.....

Un estudio presentado por Gordon y Renmie¹⁰⁸ demuestra que el uso de esquemas de contenido ayuda a reestructurar la lectura de forma más eficaz que cuando se presenta la lectura sola, sin ningún tipo de actividad.

Distintas investigaciones han demostrado la eficacia de estas técnicas en la mejora de la comprensión de textos, tanto narrativos como expositivos.

Idol y otros¹⁰⁹ estudiaron el efecto del entrenamiento en los mapas de la historia (*story mapping*) en la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos. Estos mapas hacían hincapié en las estructuras textuales narrativas (problema, fin, desenlace...). El estudio, en el que participaron cinco estudiantes de grado intermedio con poca habilidad para la lectura, demostró que mejoraban en todas las medidas de las variables dependientes.

Respecto a la prosa expositiva, Brooks y Dansereau¹¹⁰ aplicaron un programa para la mejora de la comprensión lectora basado en el uso de esquemas. Este programa denominado DICEOX, dio unos resultados muy positivos.

Ambruster¹¹¹, Holley y otros¹¹² demostraron, así mismo, que usando diagramas de flujo y mapas conceptuales se mejoran las estrategias de comprensión y aprendizaje con alumnos de escuela secundaria.

Geva¹¹³, con una investigación centrada en comprobar el efecto del entrenamiento en la ejecución de diagramas de flujo, demostró que este procedimiento mejoró considerablemente el nivel de comprensión lectora en aquellos alumnos que habían seguido el entrenamiento.

Estas técnicas comparten ciertos supuestos teóricos con ciertos planteamientos sobre el funcionamiento mental. Según Titone¹¹⁴ una de las leyes que caracteriza el funcionamiento mental y el aprendizaje humano es la de la reorganización. Los mapas conceptuales se basan en este principio. El lector debe organizar la información que proviene del texto. Titone distingue tres fases en el proceso de reorganización: diferenciación, integración y refinación.

En la *diferenciación* se pasa del conocimiento general al conocimiento de lo particular. Los mapas conceptuales, al ser jerárquicos, incluyen este principio. De los niveles superiores del mapa, que contienen la información más general, a los niveles inferiores, que contienen la más específica, se entrelazan una serie de relaciones que ejemplifican este principio de la diferenciación.

En la *integración*, los nuevos elementos se incorporan a la totalidad de los elementos preexistentes, dando una nueva visión de los mismos. La lectura de abajo hacia arriba de los mapas da idea de este proceso de integración.

Por último, la *refinación* concierne al perfeccionamiento funcional de los procesos involucrados. Estos procesos generan mayor claridad, distinción, economía, armonía y fluidez. Estas mismas características se pueden predicar de los mapas cognitivos.

Novak¹¹⁵ presenta los mapas conceptuales como una herramienta que desencadena aprendizajes significativos, según el sentido que da Ausubel a este término. Permite relacionar el conocimiento previo de la persona y el nuevo conocimiento que se le propone.

Al explicitar la relación entre conceptos, permite una negociación de significados, ya que el conocimiento es público y compartido y el aprendizaje privado es idiosincrático.

En las teorías del *aprendizaje significativo* los conceptos de *diferenciación progresiva* y *reconciliación integradora* son fundamentales. Estos principios, como se ha visto anteriormente, son totalmente compatibles con la estructura de los mapas conceptuales.

Geva¹¹⁶ justifica el uso de diagramas de flujo para la mejora de la comprensión lectora en dos aspectos. Por una parte, estos diagramas imitan la forma en que se estructuran los conocimientos y, por otra, existe un paralelismo entre la organización de estos diagramas y las estructuras textuales.

Existe suficiente evidencia como para pensar que el uso de mapas semánticos, redes, diagramas de flujo, mapas jerárquicos, o como se les quiera llamar, desarrolla estrategias de reorganización y jerarquización que mejoran la comprensión lectora al permitir un procesamiento en profundidad del significado del texto.

Por otra parte, estos procedimientos son idóneos para desencadenar estrategias metacognitivas. Según Novak¹¹⁷, los mapas cognitivos son instrumentos útiles para que los estudiantes reflexionen sobre las ideas, para la estructuración de las mismas y para tomar conciencia de cómo se produce el conocimiento en general.

La forma concreta de enseñar a realizar mapas jerárquicos o conceptuales es relativamente sencilla y se puede iniciar con niños pequeños.

Anderson¹¹⁸ propone una serie de pasos para transformar las expresiones lingüísticas que aparecen en el texto en redes proposicionales: en primer lugar, deben identificarse todos los términos que impliquen relaciones (verbos, partículas, expresiones del tipo «padre de...»). A continuación, se deben escribir frases simples para cada relación identificada. Posteriormente, se entresacan los nodos de las proposiciones. Por último, se relacionan los nodos escribiendo las distintas relaciones que se dan entre los mismos.

El procedimiento utilizado por Novak¹¹⁹ para elaborar mapas conceptuales a partir de textos científicos es semejante. En primer lugar, se pide a los alumnos que escriban los términos conceptuales clave, con alumnos pequeños se escriben en rectángulos de car-

.....

tón, luego se les pide que los combinen, junto con las palabras de enlace, hasta formar un mapa conceptual satisfactorio.

La manera de realizar los diagramas de flujo explicada por Geva¹²⁰ es semejante en sus pautas esenciales, aunque varía en algunos aspectos. Se entresacan los nodos de la lectura y las relaciones, que la autora clasifica en varios grupos. Las relaciones pueden ser entre dos o más nodos (funciones locales) o entre un nodo o varios con el pasaje entero (funciones holísticas).

Las relaciones denominadas «funciones unitarias del texto» (FUT) incluyen tanto el tema como las conclusiones; a «nivel holístico» y a “nivel local” comprenden las relaciones causales, descripciones del proceso, sucesivas especificaciones, ejemplos, casos particulares, etc.

Una vez entresacados los nodos y clasificadas las relaciones, se pasa a la confección de un diagrama de flujo, teniendo en cuenta que cada tipo de relación se representa gráficamente según un código señalado.

Por último, hay que señalar que la utilización de mapas conceptuales, al romper la linealidad que caracteriza la expresión escrita textual, aporta factores espaciales que facilitan el procesamiento de las ideas del texto. Como dice Novak:

Los mapas conceptuales presentan un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos¹²¹.

La ayuda que pueden prestar las imágenes visuales a la comprensión se destaca por Cohen, quien afirma que:

La imagen visual tiene una ventaja sobresaliente sobre la información verbal, y es que pueden presentarse simultáneamente en la mente muchos items o elementos. La información verbal es necesariamente secuencial y los elementos deben revisarse de modo sucesivo... Las ayudas visuales son un tipo de imágenes externas igual que las palabras escritas son pensamientos verbales exteriorizados¹²².

Este autor distingue entre imágenes visuales de primer orden e imágenes visuales de segundo orden. Los esquemas y mapas cognitivos corresponderían a este último grupo:

Cuando intentamos evaluar el papel que desempeñan las imágenes visuales en el pensamiento es importante recordar que las imágenes no son solo un tipo de cine casero interno. También podemos construir y utilizar imágenes visuales de segundo orden: podemos visualizar gráficos y trazados, mapas, signos, símbolos y lenguaje escrito, al igual que escenarios. Las imágenes visuales de segundo orden no están sujetas a las limitaciones que se aplican a las imágenes visuales de primer orden, y pueden representar selecciones temporales, causales y de clase mediante simbolizaciones convencionales¹²³.

Esta forma de representar la información, al coincidir con la organización mental y la representación de la información en la mente, permite una mejor comprensión y codificación que la representación en forma lineal. Ehrlich¹²⁴ destacó que las representaciones semánticas en la mente tienen más que ver con *formas radiadas* que con *formas lineales*.

4.4 Comprensión de las ideas importantes

Una de las habilidades implicadas en la comprensión lectora es la capacidad de distinguir lo esencial de un texto de aquello que no lo es. Foster y Gavalek¹²⁵ consideran que los malos lectores son aquellos que tienen dificultad en *procesar la información selectivamente* y que utilizan estrategias inadecuadas. Los malos lectores son incapaces de separar lo esencial de lo accesorio al leer un texto.

Distintos autores, como Eamon¹²⁶, Smiley y otros¹²⁷ y Winograd¹²⁸, entre otros, han demostrado que la destreza en la comprensión de ideas importantes discrimina a los buenos de los malos lectores.

Dada la importancia de esta habilidad, son muchos los profesores que han incluido en su enseñanza actividades tendentes a la mejora de esta habilidad. *El National Assesment of Educational Progress*¹²⁹, en su informe de 1979-1980 sobre la *lectura, la escritura y el aprendizaje*, recoge el aumento de esta preocupación por enseñar a los alumnos estas habilidades lingüísticas.

EVOLUCIÓN DE LA CAPACIDAD PARA SACAR LAS IDEAS IMPORTANTES

No cabe duda de que se trata de una habilidad un tanto difícil para los niños. En un estudio cuya finalidad era evaluar la habilidad de los niños para comprender las ideas importantes después de la lectura, Baumann¹³⁰ descubrió que éstos tenían serias dificultades para entender lo esencial de un texto de Ciencias Sociales.

No obstante, no existe unanimidad entre los investigadores sobre este punto. Algunos estudios parecen indicar que los niños tienen bastante destreza para comprender las ideas importantes, tal como indican entre otros, Brown y Smiley¹³¹, Christie y Schumacher¹³², Danner¹³³, Meyer¹³⁴, Walters¹³⁵. Otros, al igual que Baumann, destacan la dificultad de esta tarea; Dunn, y otros¹³⁶, Otto¹³⁷, Taylor¹³⁸, Tierney y otros¹³⁹ y Winograd¹⁴⁰ son algunos de los autores más representativos de esta opinión.

William¹⁴¹ demostró que los sujetos mejoran en el desempeño de esta tarea cuanto mayores son, aunque no es la edad la única variable que interviene. Abramovici¹⁴², replicando parcialmente al estudio de Baumann sobre el efecto de los niveles de importancia, demostró que cuando se trataba de adultos en vez de niños mejoraba considerablemente la habilidad para comprender y distinguir las ideas esenciales.

.....

IDEAS IMPORTANTES Y VARIABLES TEXTUALES

Otra de las variables que interviene en la ejecución de la tarea de comprender y sacar las ideas importantes estriba en el tipo de texto. Duffelmeyer y Duffelmeyer¹⁴³ estudiaron las características de los pasajes de lectura que eran más apropiados para ayudar a sacar las ideas más importantes. Analizaron lecturas correspondientes a los grados primero al sexto mediante *Inventarios analíticos de lectura*, *Inventarios básicos de lectura* e *Inventarios informales de lectura*. Estos autores hallaron que muchos pasajes eran inadecuados para la lectura en el grado correspondiente.

Una de las características que diferencia los textos es si estos cuentan con párrafos en los que las ideas principales están *explícitas* en una frase o si están *implícitas* y el lector debe, por lo tanto, elaborar una frase que la explicita.

Lógicamente, los textos con párrafos que contienen las ideas principales explícitas son más fáciles de comprender que aquellos en los que se debe inferir la idea principal del párrafo. No solamente se da esta situación con niños, sino también con adultos. Bridge y otros¹⁴⁴ comprobaron en un experimento los efectos de la estructura del texto en la comprensión y recuerdo de las ideas principales de un pasaje. Los sujetos eran estudiantes universitarios y debían generar e identificar ideas principales. Los resultados demuestran que cuando la idea principal estaba presente en una frase, la tarea mejoraba respecto a los casos en los que la idea principal no estaba presente en una frase.

Esta diferenciación es tenida en cuenta en algunos programas para la mejora de la comprensión de ideas importantes como, por ejemplo, en el de Baumann¹⁴⁵, quien elaboró ocho lecciones de entrenamiento. La lección 1 pretende entrenar a los alumnos en sacar la idea principal del párrafo cuando está explícita. Una vez conseguido este objetivo, la lección 2 contempla los casos en los que la idea principal a extraer está implícita y el alumno debe elaborar una frase que la recoja. El resto de las lecciones corresponde a tareas más complejas.

Brimble¹⁴⁶ enseñó estrategias de enseñanza basadas en la distinción entre cuestiones literales e inferenciales. Descubrió que los alumnos, al usar dichas estrategias de ayuda, mejoraron considerablemente su comprensión lectora.

Las macrorreglas para generar la macroestructura propuestas por Van Dijk y Kintsch¹⁴⁷ parten de esta distinción. Las dos primeras macrorreglas, la de omisión y la de selección, se basan en el supuesto de que la idea principal (macroproposición) está explícita en el texto. Las dos últimas reglas, la de generalización y la de construcción o integración, operan en los casos en los que no existe una idea principal explícita.

Williams¹⁴⁸, basándose en este modelo de Van Dijk y Kintsch, enseñó, con cierto éxito, a identificar las ideas importantes de textos expositivos a niños con poca habilidad, usando básicamente habilidades de *categorización* y *clasificación*.

Otras investigaciones demuestran la eficacia de distintos procedimientos y métodos para enseñar la comprensión de las ideas importantes.

ALGUNOS MÉTODOS PARA ENSEÑAR A EXTRAER LAS IDEAS IMPORTANTES

Memory¹⁴⁹ comprobó el efecto de un método consistente en ofrecer antes de la lectura una serie de *preguntas* que la encaminaban. La tarea consistía en comprender las ideas importantes en textos expositivos que implicaban relaciones de causa-efecto. Los resultados demuestran que los alumnos que contaron con las preguntas previas, comprendieron mejor las ideas importantes que los alumnos que se enfrentaban directamente al texto.

Otro tipo de estrategias de enseñanza se basan en *actividades* a realizar al hilo de la lectura o después de la misma.

Graves y Lewin¹⁵⁰ mostraron la importancia de las *estrategias* que usa el lector durante el proceso de comprensión. Estos autores comprobaron la eficacia de ciertas estrategias en la lectura. Los resultados indican que aquellos que utilizaron *estrategias de comprensión* distinguieron mejor las ideas importantes del texto que los lectores que utilizaron estrategias de recuerdo. Los sujetos de esta investigación fueron niños con problemas de aprendizaje.

EL MÉTODO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA

Los métodos más eficaces para la enseñanza de la comprensión de ideas importantes parecen ser, según la literatura específica, los basados en *paradigmas de instrucción directa*.

Uno de los máximos defensores de este modelo es Baumann. Son varias las investigaciones que aporta para demostrar la bondad del método.

La instrucción directa significa, según Duffy y Roehler:

Un tema didáctico central, una secuencia precisa de contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y un feedback correctivo específico para los alumnos¹⁵¹.

Según Baumann¹⁵² el punto clave de este modelo es el *profesor*, frente a otros modelos centrados en el material, en la secuenciación del programa o en cualquier otra variable didáctica. En la instrucción directa:

El profesor, de una manera razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, construye modelos, demuestra, enseña la destreza que hay que aprender. La palabra clave es maestro, puesto que es quien está al mando de la situación de aprendizaje y quien dirige la lección, en comparación con tener la instrucción dirigida por un libro, un centro de aprendizaje, un cuadernillo o por un conjunto de materiales¹⁵³.

.....

En una investigación con alumnos de 6.º grado, basada en el paradigma de instrucción directa, el autor¹⁵⁴ comprobó que se producía una mejora del grupo experimental que había seguido el programa para sacar ideas explícitas de párrafos, aunque no encontró diferencias respecto a la habilidad para recordar ideas importantes. Otro de los resultados de esa investigación confirma la idea de que los alumnos más capaces aprovecharon mejor las lecciones que los menos capacitados.

El método sigue *cinco pasos* invariables. En primer lugar se *presenta* la destreza; a continuación se *proponen* ejemplos de la misma; posteriormente el profesor *enseña directamente* la destreza; luego viene la *aplicación y ejercicios* de transferencia bajo la supervisión del profesor y, por último, el alumno *realiza* una práctica independiente.

En otra investigación presentada por el autor¹⁵⁵ en la que se pretendía comprobar la eficacia de este paradigma de instrucción con niños de 4.º grado, no halló diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental. La explicación del autor estaba en la *influencia* de otras variables no controladas junto a la variable experimental, como los problemas de motivación y disciplina.

Graves, trabajando con alumnos con dificultades de aprendizaje de los grados 5.º a 8.º que tenían adquiridas las adecuadas habilidades de descodificación aunque presentaban problemas en la lectura comprensiva, comprobó la eficacia del *método directo* para hallar las ideas importantes de párrafos. Ahora bien, cuando la instrucción directa era combinada con actividades de *autocuestionamiento*, los resultados eran mejores que cuando el método se basaba únicamente en la instrucción directa.

A los mismos resultados llegó Ritchie con niños de 6.º grado. El autor halló que había una mejora en la comprensión lectora con la *instrucción directa* en ideas importantes y el *autocuestionamiento*.

Taylor comprobó la eficacia de la enseñanza de las habilidades de comprensión de ideas importantes con alumnos de 6.º grado. Lo característico de este estudio es que no se centró en los párrafos como unidad de comprensión de ideas importantes, sino que se tomaron *pasajes largos* –dos o tres hojas– de prosa expositiva. Los alumnos fueron lectores medios o cercanos a la media. Los resultados indican que los alumnos del grupo experimental mejoraron considerablemente respecto a los del grupo control. Entre las habilidades enseñadas destacan: *tomar notas* durante la lectura y *resumir* lo leído.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA ENSEÑAR A DISTINGUIR LAS IDEAS PRINCIPALES

Axelrod ofrece una serie de ideas y consejos para los profesores que quieran enseñar a sus alumnos las habilidades de comprensión de ideas importantes. Entre estas destacan:

- a) *No decir* a los alumnos que presten especial atención a las primeras o últimas frases, ya que este procedimiento llegaría a constituirse en un truco, más que en una habilidad transferible.
- b) Poner especial *énfasis* en los significados, enseñar a diferenciar entre las ideas principales y los detalles, enseñar a captar la moraleja de la historia o los juicios de valor. Por último, entrenar para hallar el mejor título del texto.
- c) Enseñar a *diferenciar* entre las ideas generales y las ideas específicas.
- d) Enseñar a los alumnos a *diferenciar* entre *quién, qué, dónde, cuándo, cómo, cuál y por qué*.
- e) Enseñar a los alumnos a *no mezclar* la información proveniente del texto con la información externa: experiencias y vivencias, otras lecturas, etc. Es decir enseñar a *atenerse* al texto.
- f) Cuando se les da una selección de ideas importantes para que elijan los alumnos, se debe procurar no dar pistas ajenas al significado. Por ello procurará el profesor que todas las frases que expresen las ideas importantes tengan la *misma longitud* y la *misma importancia* aparente.
- g) El profesor debe *indicar*, cuando una respuesta no es correcta, por qué no lo es y cómo en otro contexto podría serlo.

Otros autores proponen otro tipo de ayudas para los alumnos. Así Baumann aconseja que se utilicen muchos *heurísticos*. Por ejemplo, la idea principal es un paraguas o una mesa y las patas, las ideas secundarias, etc. Así mismo aconseja que los alumnos escriban con sus propias palabras las frases que contienen las ideas principales. Esta propuesta la basa el autor en una investigación de Bridge y otros que demostró que cuando los sujetos escribían una frase con la idea principal la recordaban mejor que aquellos que indicaron su comprensión oralmente. La *paráfrasis* es un buen procedimiento, ya que permite un procesamiento de las ideas a niveles más profundos; por otra parte, garantiza su relación con otras ideas que el lector pueda tener en su mente.

4.5 Mejora en la elaboración de resúmenes

El resumen de textos es un proceso complejo que implica el dominio de diversas habilidades. Por su carácter de proceso de síntesis contiene las habilidades expuestas anteriormente: habilidad de comprender y distinguir ideas importantes, de jerarquizarlas, de cuestionarse sobre la relevancia de las mismas, de descubrir la estructura textual, entre las principales que se pueden citar.

La relación que guarda la comprensión de un texto y la elaboración de un resumen del mismo es estrecha. Moffett opina que la *lectura* y la *escritura* son dos actividades que

.....

deberían ir siempre juntas. La lectura se podría beneficiar de la escritura ya que, según el autor, comprendemos gracias a las transformaciones que el lector realiza a partir del texto. Estas transformaciones se garantizan escribiendo resúmenes, guiones, etc.

DOS ACEPCIONES DEL TÉRMINO RESUMEN

Hay que distinguir, no obstante, dos acepciones del término resumen. Por una parte, se identificaría, siguiendo el modelo de Kintsch, y Van Dijk, con la *representación mental* que el lector obtiene después de una lectura. En este caso, el resumen y la lectura serían los mismos procesos; o mejor, uno sería consecuencia directa de la otra.

La otra acepción se refiere a la *exteriorización* mediante la escritura o la expresión oral de este texto representado mentalmente. En este sentido, Brown y Day indican que la tarea de resumir es más compleja que la de la comprensión, pues exige no solamente una representación interna del mensaje comprendido, sino que, además, el lector debe decidir cuáles de los elementos son los importantes y relevantes de esta representación interna.

Se podría afirmar que el resumen implica el grado más profundo de la comprensión lectora y exige habilidades que se desarrollan con la edad, la enseñanza sistemática y la experiencia del lector.

Aebli, define el resumen de la siguiente manera:

Resumir un texto significa reducirlo a las afirmaciones esenciales que contiene. Esto exige dejar de lado lo que no es esencial y seleccionar lo esencial. Las afirmaciones heterogéneas se agrupan bajo conceptos de orden superior que abarcan lo común, siendo así captadas de modo más generalizado y abstracto. Normalmente existen conceptos que integran series enteras de afirmaciones. Por último, el resumen exige con frecuencia una nueva ordenación de ciertos postulados, de modo que se encuentre unido lo que se corresponde y que lo contrario se halle claramente confrontado.

LOS BUENOS LECTORES Y LA CAPACIDAD DE RESUMIR

La capacidad de elaborar buenos resúmenes es, sin duda, un factor que diferencia a los buenos lectores de los lectores que tienen dificultades en la comprensión.

Son muchas las investigaciones que demuestran que los *buenos lectores* tienen un mejor conocimiento implícito de la estructura textual que los malos lectores. Este tipo de conocimiento está muy relacionado con las tareas de resumen ya que guían las actividades de selección de la información ateniéndose a los datos que provienen del texto.

A estas conclusiones llegó Eamon al investigar los resultados de buenos y malos lectores en una tarea consistente en seleccionar y recordar los tópicos o información más relevante de varios textos. Marshall y Glock estudiando la relación entre la estructura del texto y el recuerdo de la información detectaron la misma diferencia entre ambos tipos de lectores.

Algunos investigadores, como Baker, Meyer, Brand y Bluth y Whaley confirmaron esta hipótesis.

Otro de los factores implicados en el resumen es la *sensibilidad hacia lo importante*. En este aspecto también se diferencian los buenos lectores de los malos. Dunn, Mathews y Bieger, Smiley, Oakley, Worthen, Campione y Brown son algunos de los autores que confirman este punto.

Sin embargo, no se sabe por qué se da esta falta de sensibilidad hacia lo importante en los malos lectores. Como afirman Brown y Smiley, no se sabe si las diferencias son debidas a la falta de sensibilidad hacia lo importante o bien se deben a que los malos lectores tienen ideas diferentes sobre qué es lo importante de un texto.

Como se ha indicado anteriormente, al realizar un resumen, el lector debe transformar el texto original. Brown y Day han demostrado que los buenos lectores se diferencian de los malos en su aptitud para aplicar estas transformaciones usadas al elaborar un resumen. Es posible que exista una relación directa entre la capacidad de realizar transformaciones en el texto y la sensibilidad hacia lo importante.

Una de estas transformaciones consiste en integrar las proposiciones individuales en unidades más grandes. Day comprobó las diferencias en esta tarea según la capacidad lectora.

Resumiendo: *se puede afirmar que los buenos lectores elaboran mejores resúmenes que los lectores menos competentes. Ahora bien, estas habilidades de comprensión y resumen pueden ser enseñadas*. El desarrollo actual de diversas investigaciones sobre el tema permite afrontar la tarea de la mejora de las habilidades implicadas de forma optimista.

ALGUNOS ASPECTOS IMPLICADOS EN LA CAPACIDAD DE ELABORAR RESÚMENES

En la tarea de elaborar un resumen, están implicados varios aspectos. Winograd destaca tres fundamentales: en primer lugar la *conciencia de las demandas* de la tarea al realizar el resumen, la *aptitud de identificar* los elementos importantes del texto y, por último, la *aptitud de transformar* y resumir el significado de un texto a lo esencial. Los dos aspectos primeros son más fáciles que este último. El autor halló que

.....

el primer aspecto no diferenciaba a los buenos lectores de los malos; sin embargo, el segundo y tercer aspecto diferenciaban claramente a los lectores según su competencia.

Scardanalia y Bereiter comprobaron que los sujetos tienen formas diferentes de *representarse el significado* de un texto. Las *representaciones más pobres* se caracterizan por constar de un tema general y un conjunto de detalles relacionados de forma inespecífica con el tema. La *forma elaborada* de representarse mentalmente, o por escrito, un texto se caracteriza por contener un tema general y un desarrollo jerárquico de varios temas específicos que, a su vez, pueden desarrollarse más hasta llegar a los detalles. Este tipo de organización del contenido ideacional implica una estructuración jerárquica. Así pues, los malos lectores tienden a elaborar resúmenes caracterizados por pasar directamente del tema general a una descripción no organizada de detalles más o menos importantes, a diferencia de los resúmenes de los buenos lectores que presentan un desarrollo lógico, ordenado y jerarquizado según la importancia de las ideas que contiene el texto.

ESTRATEGIAS ELEMENTALES Y ESTRATEGIAS ELABORADAS

Lógicamente, las estrategias implicadas en la elaboración de los resúmenes son diferentes en ambos tipos de lectores. Meyer distinguió dos tipos de estrategia en el resumen: *estrategia de listado* y *estrategia estructural*. En la primera, los sujetos hacen del texto una simple *enumeración* de elementos, sin nexos internos. La estrategia estructural se caracteriza por representar la *organización interna* del texto.

Brown y otros han demostrado que la estrategia más elemental para resumir un texto consiste en «*suprimir y copiar*». Los resúmenes de los lectores que aplican esta estrategia se caracterizan por contener menos información textual. Aunque esta estrategia es válida en algunos aspectos, debe ser completada por otras estrategias más complejas. La primera y segunda macrorreglas descritas por Kintsh y Van Dijk son semejantes a ésta.

Por el contrario, las macrorreglas tercera y cuarta, es decir, la de «*generalización*» y la de «*construcción*», caracterizarían las formas más elaboradas del resumen y coincidirían con las «*estrategias estructurales*».

Para el uso correcto de las estrategias, Brown y Day propusieron cinco reglas a los estudiantes para realizar buenos resúmenes. Estas cinco reglas fueron las siguientes: en primer lugar, se debe *eliminar* toda información *sin importancia*, ya que un resumen no debe contener información trivial. En segundo lugar, debe eliminarse toda información que sea *redundante*: en el resumen debe aparecer una sola vez lo importante. En tercer lugar, se deben usar en los resúmenes *oraciones subordinadas* y no un listado de elementos; de esta forma, se garantiza que los alumnos introduzcan la información con

cierta estructura orgánica y la relacionen, evitando así un conglomerado inconexo de datos e informaciones. En cuarto lugar, se debe *entresacar* del texto, si es posible, una frase que enuncie de una forma característica el *tema principal*. Por último, si no hay una oración de este tipo, se debe *construir* una e incluirla en el resumen. Los autores entrenaron a un grupo de alumnos con estas reglas y comprobaron su eficacia.

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS EFICACES PARA RESUMIR TEXTOS

Sánchez, mediante un procedimiento específico de instrucción, enseñó las estrategias de comprensión y resumen a alumnos preadolescentes con resultados satisfactorios. Entre las tareas incluidas en el programa de mejora destacan: *titular párrafos*; *glosar* los comentarios, es decir, contar qué es lo que dice del tema; *realizar* actividades de resumen que incluían la instrucción en el uso de las siguientes macrorreglas: de supresión, generalización y de integración o construcción; buscar relaciones entre las ideas aparecidas en el texto; éstas pueden ser comparaciones, relaciones de causación, secuenciación, etc.; autopreguntas sobre los párrafos y, por último, un conjunto de actividades cuya finalidad era descubrir el esquema global.

Taylor recoge una investigación que pretende demostrar la posibilidad de *ayudar* a los alumnos de grado medio a mejorar las habilidades implicadas en el resumen. El procedimiento consistía en enseñar *estrategias de jerarquización y organización* de las ideas del texto. Los resultados demostraron la eficacia de tal procedimiento.

Brown y otros enseñaron estas habilidades con éxito a niños de 12 a 13 años que tenían dificultades en la comprensión de material escrito. El programa contemplaba estas cuatro habilidades: *resumir, interrogar, aclarar y predecir*. A diferencia de otras investigaciones centradas en una sola habilidad, los autores defienden la enseñanza de estas cuatro habilidades en conjunto, ya que es muy poco lo que se sabe en la actualidad sobre la combinación de varias estrategias y su efecto en la comprensión.

Cada habilidad se trabajaba en un contexto de ejecución y con tareas diferentes. Así, el *resumen* se incluía tanto para informar sobre el texto como para comprobar la comprensión. La *aclaración* se introducía cuando un texto lo requería a causa de su ambigüedad o dificultad especial. La *interrogación* se utilizaba para desencadenar estrategias de búsqueda de información. Por último, la *predicción* cobraba sentido cuando se pretendía enseñar estrategias de comprensión total del texto y descubrir incoherencias, así como para desencadenar hipótesis plausibles, factor de suma importancia en la comprensión.

Entre las actividades utilizadas por los autores en la instrucción destacan: el investigador pone *énfasis en el título* y pide al alumno que haga predicciones sobre el contenido. Le insta a que *relacione* el pasaje con su conocimiento previo. Tras la lectura silenciosa, se *resume el contenido* de un párrafo, se *hacen preguntas* para comprobar la com-

.....

prensión. Por último se *describe* todo el pasaje. Lo característico de esta metodología fue el *diálogo* entre investigador y alumno, así como el continuo *intercambio* de papeles. A veces, el alumno asumía el papel del profesor e interrogaba, otras respondía, etc.

En pocas palabras, se puede decir que elaborar un resumen de un texto implica haber desarrollado una serie de habilidades cognitivas que pueden ser mejoradas mediante la instrucción.

Resumiendo las aportaciones de las investigaciones recientes sobre el tema, se puede considerar que las capacidades mentales (habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, etc.) se pueden desarrollar mediante la práctica. Normalmente se espera a la preadolescencia y adolescencia para trabajar sistemáticamente las habilidades de comprensión y resumen de texto aunque están apareciendo algunas investigaciones que adelantan la edad hasta los diez y once años para intervenir en el desarrollo de dichas habilidades.

No sería descabellado pensar que trabajando estas habilidades y estrategias a edades tempranas se pudiera reducir el alto índice de fracaso escolar que se da, sobre todo, en ciertos grupos de alumnos que proceden de ambientes socioculturales bajos y que, por ello, no son estimulados intelectualmente de forma correcta.

PRINCIPALES ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE COMPRENSIÓN

Entre los principales aspectos que debe tener en cuenta el profesor que quiera desarrollar correctamente estas habilidades, deberá contemplar:

- a) El establecimiento de *finés cognitivos claros*, marcando objetivos inteligibles, evidentes y explícitos.
 - b) *Dividir la tarea*, si es muy compleja, en partes significativas y al final procurar dar una visión sintética de la misma.
 - c) *Ajustar las demandas* de la tarea a las capacidades de los alumnos.
 - d) *Utilizar modelos*, analogías heurísticas y procedimientos que generen recursos intelectuales y que faciliten la tarea.
 - e) *Pautar conductas cognitivas* externamente con el fin de que se interioricen con su uso.
 - f) *Desencadenar el conocimiento previo* de los alumnos, condición necesaria para una buena comprensión. Esto se realiza por varios procedimientos: aclaración de vocabulario, comentarios y discusiones sobre el tema de la lectura, listados de ideas relacionadas con el tema, utilización de organizadores previos etc.
 - g) *Estimular la discusión metacognitiva* entre los alumnos, potenciando la enseñanza y discusión recíproca.
 - h) *Enseñar a los alumnos a planificar* y organizar las tareas y a distribuir adecuadamente los recursos atencionales.
-

- i) Por último, procurar que toda actuación docente esté presidida por un desencadenamiento de *niveles altos de motivación* e interés.

Respecto a las *estrategias* a desarrollar en los alumnos, de acuerdo a las investigaciones recogidas anteriormente, se pueden trabajar en el aula mediante actividades que impliquen:

- a) La *relectura* como medio de búsqueda de información y de síntesis.
- b) La *elaboración de esquemas y mapas conceptuales* que ayuden a los alumnos a conseguir representaciones mentales correctas, jerarquizadas y sintéticas.
- c) El *hábito de autocuestionarse* al hilo de la lectura, procurando comprobar hipótesis que se van generando y tomando conciencia del logro de la comprensión.
- d) La *utilización de algunas técnicas* que desarrollan habilidades, tales como tomar notas, subrayar, esquematizar, parafrasear, etc.
- e) La *comprensión de las ideas principales*, tomando como referencia el párrafo o el texto tomado como unidad global de significado.

.....

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. MOLES, A.: *La comunicación y los mass media*. Edit. Mensajero, Bilbao, 1975 pág. 410.
 - 2. GARCÍA HOZ, V.: *Vocabulario usual, común y fundamental*. C.S.I.C. Instituto de Pedagogía, Madrid, 1953.
 - 3. FLESCH, F.F.: «A new readability yardstick». *Journal of Applied Psychology* n.º 32, 1948, pág. 221.
 - 4. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. U.N.E.D. Madrid, 1974, pág. 24.
 - 5. FREDERIKSEN, J.R.: «A componential theory of reading skills and their interactions». Sternberg, R.J. (ed.). *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. 1, Hillsdale; N.J., Erlbaum, 1982.
 - 6. SAMUELS, S.J. y EISEMBERG, P.: «A framework for understanding the reading process». En Pirozzolo F.J. y Witrock M.C. (eds.). *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. New York: Academia Press.1981.
 - 7. SKINNER, B.F.: *Verbal behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1957.
 - 8. KINGSTON, A.J.: «Reaction to theoretical models of reading: Implications for teaching and research». En Signes H. and Rudell R.B. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newmark, Delaware: Internationals Reading Association Newmark, 1970.
 - 9. GIBSON, E.J. y LEVIN, M.: *The psychology of reading*. Cambridge Mass: The MIT Press, 1975.
 - 10. MASSARO, D.W. (ed.): *Understanding language: An information processing analysis of speech, perception, reading and psycholinguistics*. New York: Academic Press, 1975.
 - 11. HUNT, E.B.; LUNNEBORG, C. y LEWIS, J.: «What does it mean be high verbal!?.» *Cognitive Psychology*, 1975, n.º 7, pág. 194-227.
 - 12. GOUGH, P.B.: «One second of reading». En Kavanagh J.F., y Mattingly J.G. (eds.). *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1972.
 - 13. REICHER, G.M.: «Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material». *Journal of Experimental Psychology*, 1969, n.º 8, pág. 275-280.
 - 14. WHEELER, D.D.: «Processes in word recognition». *Cognitive Psychology*. 1970, n.º 1, pág. 59-85.
 - 15. SCHUBERTH, R.E. y EIMAS, P.D.: «Effects of context on the classification of words and nonwords». *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1977, n.º 3, pág. 27-36.
 - 16. SMITH, F.: *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York. USA. 1971.
 - 17. SMITH, F.: Op. cit. (trad. castellana) pág. 7.
 - 18. GOODMAN, K.S.: «Reading: A psycholinguistic guessing game». Singer, H. y Rudell, R.B. (ed.). *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, Del, 1976.
 - 19. ADAMS, M.J.: «Models of reading». Le Ny J.F., y Kintsch, W. (eds.). *Language and comprehension*. North-Holland Publishing Company, 1982.
-

- 20. HUNT, E.: «Capacidad verbal» en *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Sternberg, R.J. (comp.) Edit. Labor. Barcelona 1986, pág. 70.
- 21. Mc CLELLAND, J.L.: «On time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade». *Psychological Review*, 1979, n.º 86, pág. 287-330.
- 22. RUMELHART, D.E.: «Toward an interactive model of reading». En Dornic S.D. (ed.). *Attention and performance*. Lawrence Erlbaum Associated, Hillsdale, New Jersey, 1977.
- 23. FREDERIKSEN, J.R.: «Sources of process interactions in reading». En Lesgold A.M. y Perfetti C.A. (eds.). *Interactive processes in reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981, pág 77-78.
- 24. HUNT, E.: Op. cit. pág. 65.
- 25. SCHNEIDER, W. y SHIFFRIN, R.M.: «Controlled and automatic human information processing, I: Detection, search, and attention». *Psychological Review*, 1977, n.º 84, pág. 1-66.
- 26. KAHNEMAN, D.: *Attention and Effort*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. N.J., 1973.
- 27. VAN DIJK, T.A.: *La ciencia del texto*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1983.
- 28. WERLICH, E.: *Typologie der texte*, Heidelberg. Quelle y Meyer, 1975.
- 29. ADAMS: «Quel types de textes». *Le français dans le monde*, n.º 92, 1985.
- 30. BREWER, W.F.: «Literary theory, rhetoric and stylistics: Implications for psychology». In R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, N.J. LEA. (1980).
- 31. GRAESSER, A.C.; HAUFF-SMITH, K.; COHEN, A.D. y PULES, L.D.: «Advances outlines, familiarity, text geure and retention of prose». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavoir*, 1980, n.º 48, pág. 209-220.
- 32. GRAESSER, A.C. y GOODMAN: «Implicit Knowledge, question answering and the representations of expository text». En Britton, B.K. y Black J.B. (eds.). *Understanding expository text*, Hillsdale, N.J. LEA 1985.
- 33. MEYER, B.J. y FREEDLE, R.O.: «Effects of discourse type on recall». *American Educational Research Journal*, n.º 21, 1984.
- 34. PERFETTI, C.A.: «Capacidad de lectura», en *Las capacidades humanas*. Steinberg. Op. cit., pág. 81.
- 35. DE VEGA, M.: Op. cit., pág. 265.
- 36. ANDERSON, J.R. y BOWER, G.H.: *Human Associative Memory*. Winston-Wiley, Sashinton y N. York, 1973.
- 37. COHEN, G.: Op. cit. pág. 53.
- 38. JOHNSTON, P.M.: Op. cit., pág. 71.
- 39. CHOMSKY, N.: *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- 40. VAN DIJK, T.A.: *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, 1983, pág. 55.
- 41. Ibid, pág. 58.
- 42. Ibid, pág. 289. (Epílogo de 1983).
- 43. KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A.: «Toward a model of text comprehension and production». *Psychology Review*, n.º 85, 1978.

.....

- 44. KINTSCH, W.: «La memoria para prosa» en *Estructura de la memoria humana*. Op. cit., pág. 108.
- 45. Ibidem.
- 46. VERNON, P.E.: «Multivariate approaches to the study of cognitive styles». En Royce, J.R. *Multivariate Analysis an Psychological Theory*. Academic Press. London, 1973.
- 47. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid, 1986, pág. 97.
- 48. MEYER, B.J.F.: *The organization of prose and its effects on memory*. The Hague. Mouton, 1975.
- 49. AUGUST, D.L.; FLAVELL, J.M. y CLIFT, R.: «Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes». *Infancia y aprendizaje* n.º 31-32. Madrid, 1985.
- 50. MEYERS, M. y PARIS, S.: «Children's metacognitive Knowledge about reading», *Journal of Educational Psychology*, n.º 70, 1978.
- 51. CANNEY, G. y WINOGRAD, P.: «Schemata for reading and comprehension performance». Abril, 1979.
- 52. COLLINS, A. y SMITH, E.: «Teaching the process of reading comprehension». Urbana. Universidad de Illinois. *Center for the study of Reading*. Sept., 1980. Inf. Tec. n.º 182.
- 53. BROWN, A.L.: «Metacognitive Development and Reading», en Spiro R.J., Bruce, B. y Brewer, W.F. (eds.). *The oretical Issues in Reading and Comprehension*, Millsdale, N. J., Erlbaum, 1980.
- 54. SCHEWEL, R. H. y WADDELL, J.G.: «Metacognitive Skills: Practical Strategies». *Academic Therapy*, vol. 22 n.º 1, 1986.
- 55. MORLES, A.: «El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente». En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Puente, A. (Comp.) Edit. Pirámide. Madrid, 1991.
- 56. Ibid, pág. 263.
- 57. WILLIAMS, J.P. y otros: *Journal of Education Psychology*, 76, n.º 6, 1984.
- 58. BOLT, B. y NEWMAN, I.: *Center for the study of Reading*. Univ. Urbana. Illinois, 1983, Tec. Rep. n.º 270.
- 59. BRUCE, B.; RUBIN, A.; BOLT, B. y NEWMAN, I.: «*Estrategias for Controlling Hypothesis Formation in Reading*». Univ. Urbana Illinois 1981. Reading Education Report. n.º 22.
- 60. GRABE, M.: «The impact of reading competence and grade level on the ability to take and utilize a perspective». Material presentado a la *Memoria anual de la Asociación Psicológica*. Midwestern. (52 nd. St. Louis, Mayor 1980).
- 61. SCHWEBEL, M.: «Investigaciones acerca del desarrollo cognoscitivo y su facilitación». *Informe sobre el estado actual de la cuestión*. UNESCO, 1983, pág. 125.
- 62. MORLES, A.: Op. cit.
- 63. GAGNÉ, R.: *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana. México, 1987, pág. 245.
- 64. Ibid, pág. 151.
- 65. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: Op. cit., pág. 26.

- 66. WEISBERG, R.: «A change in focus of reading comprehension research: A review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading». *Learning Disability Quarterly*, vol. 11-2, 1988.
- 67. WHIMBEY, A.: *Intelligence can be taught*. N. York E. P. Dutton, 1975.
- 68. ANDERSON, T.H.: «Study strategies and adjunct aids». En Spiro, R. J.; Bruce, B.C. y Brewer, W.F.: *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N.J. LEA, 1980.
- 69. BIRD, M.: *Reading comprehension strategies: A direct teaching approach*. Tesis doctoral inédita, Univ. Toronto, 1980
- 70. HOWE, M.J.A.: «Learning and the acquisition of knowledge by students: some experimental investigations». En Howe, M.J.A. (ed.). *Adult learning: Psychological Research and applications*. Wiley, London, 1977.
- 71. BROWN, A.L. y SMILEY, S.S.: «The development of strategies for studying texts». *Child Development*, n.º 49, 1978.
- 72. BROWN, A.L. y SMILEY, S.S.: «Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development». *Child Development*, n.º 48, 1977.
- 73. GILMARTIN, K.J.; NEWELL, A. y SIMON, H. A.: «Un programa que modela la memoria a corto plazo bajo control de estrategias», en *Estructura de la memoria humana*. Cofer C. N. (Comp.) Omega, Barcelona, 1979.
- 74. DANSEREAU, D.: «The development of a learning strategies curriculum» en O' Neill H. F. (ed.). *Learning strategies*, N. York, Academic Press, 1978.
- 75. BROWN, A.L.; PALINCSAR, A.S. y AMBRUSTER, B.B.: «Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations». En Mandel H., Stein N. y Trabaso T. (eds.). *Learning and comprehension of texts*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- 76. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: Op. cit., pág. 103.
- 77. HERNÁNDEZ, F.: «Formalización de las técnicas de estudio: nuevos enfoques». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 5 n.º 10, 1987.
- 78. DANSEREAU, D. F.: Learning strategies research. En Segal J., Glaser R. (eds.). *Thinking and learning skills*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale.
- 79. COLLINS, A. y SMITH, E. E.: «Teaching the process of reading comprehension», en Detterman D. K. And R. J. Sternberg (eds.), *How and how much can intelligence be increased?* Norwood, N. Jersey, Ablex, 1982.
- 80. DANSEREAU, D.F.: «Learning strategies research», en *Thinking and learning skills*, Segal E. J. y Glaser R. (eds.), vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, 1985.
- 81. RAPHAEL, T. E.; Mc KINNEY, J.: «An examination of fifth and eighth grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition». *Journal of Reading Behavior*, n.º 15, 1983.
- 82. PARIS, S.G. y otros: «Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension», *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n.º 6, 1984.
- 83. BRAUN, C.; RENNIE, B. y LABERCANE, G.D.: «A conference approach to the development of metacognitive strategies». *National Reading Conference, Yearbook*, vol. 35, 1986.

.....

- 84. JACOBS, J. E. y PARIS, S. G.: «Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. Special Issue: Current issues in reading comprehension». *Educational Psychologist*, vol. 22, 1987.
- 85. HALIN, A. L.: «Assessing and Extending Comprehension. Monitoring strategies in the classroom», *Reading Horizons*, n.º 24, 1984.
- 86. PALINCSAR, A.S.: «Metacognitive strategy instruction». *Exceptional children*, n.º 53.
- 87. LABERCANE, F. y BATTLE, J.: «Cognitive processing strategies, selfesteem, and reading comprehension of learning disabled students», B. C. *Journal of special education*, vol. 11, n.º 2, 1987.
- 88. COLLINS, A. y SMITH. E.E.: «Teaching the process of reading comprehension», en Detterman, D.K. Y Sternberg, R. J.: (eds.). *How and how much can intelligencya be increased?* Norwood, N. J. Ablex, 1982.
- 89. VYGOTSKI, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1978.
- 90. ANDRÉ, M.E. y ANDERSON, T.H.: «The development and evaluation of a self-questioning study technique». *Reading Research Quarterly*, n.º 79, 1978.
- 91. CHODOS, L.B.; HOUDK, S. M. y RUSCH, R.R.: «Effect of student generated pre-questions and post statements on immediate and delayed recall of fourth grade social studies content», en Pearson P.D. y Hasen J. (eds.). *Reading: theory, research, and practice*, 26th Yearbook of the National Reading Conference, 1977.
- 92. FRASE, L.T. y SCHWARTZ, B.J.: «Effect of question production on prose recall», *Journal of Educational Research*, n.º 48, 1978.
- 93. SCHMELZER, R.V.: «The effect of college student constructed questions on the comprehension of a passage of expository prose». *Dissertation Abstracts International*, 36, 162 A, 1975.
- 94. WEINER, C.: *The effect of teacher training in questioning and student question generation on reading achievement*. Tesis doctoral inédita, Univ. of Oregon, 1977.
- 95. ROTHKOPF, E.Z.: «The concept of mathemagenic activities», *Review of Educational Research*, n.º 40, 1970.
- 96. BROWN, A.L. y DAY, J.D.: «Developmental trends in the use of summarization rules». Ponencia presentada en el Congreso de *American Educational Research Association*, Boston, 1980.
- 97. AXELROL, J.: «Getting the main idea is still the main idea», *Journal of Reading*, vol. 15, n.º 5, 1975.
- 98. ARGANBRIGHT, E.: «Improving Reading comprehension». Ponencia presentada al *Annual Meeting of the Plains Regional Conference of the international Reading Association*, Nebraska, oct. 1981.
- 99. MARIA, K.: «Developing disadvantaged children's background Knowledge interactively». *Reading Teacher*, vol. 42, n.º 4, 1989.
- 100. MARIA, K. y MAC GINITIE, W.: «Learning from texts that refute the reader's prior Knowledge». *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n.º 4, 1987.
- 101. BRANSFORD, J.D. y Mc CARREL, N.: «A sketch of a cognitive approach to comprehension. Some thoughts about understanding what it means to comprehend», en Weimer V. B. y Palermo D. S. (eds.). *Cognition and the symbolic processes*, Hillsdale, N. J.: LEA.

- 102. GRACIA MADRUGA, J.A. y LUQUE, J.: «Comprensión y aprendizaje de textos: la intervención sobre el texto». Ponencia presentada en el *V simposio sobre la lectura*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1989.
- 103. COOPER, J.D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, MEC, Visor, Madrid, 1990.
- 104. NORMAN, D.A.: *El aprendizaje y la memoria*, pág. 68, Alianza, Madrid, 1985.
- 105. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988, pág. 33.
- 106. GEVA, E.: «Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo», *Infancia y aprendizaje*, n.º 31-32, 1985.
- 107. HOLLEY, C.D.; DANSEREAU, D.F.; Mc Donald, B. A.; GARLAD, J.C. y COLLINS, K.W.: «Influence of a reorganization strategy on performance with naturally occurring prose». Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association*, San Francisco, abril, 1979.
- 108. GORDON, C.J.; RENNIE, B.J.: «Restructuring content schemata: An Intervention Study». *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n.º 3, 1987.
- 109. IDOL, L.; GROLL, V.J.; BOLT, B. y NEWMAN, I.: The effects of training in story mapping procedures on the reading comprehension of poor readers. *Center for the study of reading*, Urbana, Illinois, 1985, Inf. Éc, n.º 352.
- 110. BROOKS, L.S. y DANSEREAU, D.F.: «Effects of schema training and text organization on expository processing», *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, n.º 4, 1983.
- 111. AMBRUSTER, B.B.: *An investigation of the effectiveness of mapping text as a studying strategy for middle school children*. Tesis doctoral inédita, Univ. Illinois, 1979.
- 112. HOLLEY, C.D. et al: Op. cit.
- 113. GEVA, E.: Op. cit.
- 114. TITONE, R.: *Psicolingüística aplicada*. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- 115. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
- 116. GEVA, E.: Op. cit.
- 117. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
- 118. ANDERSON, J.R.: «On the merits of ACT and information processing psychology: A response to Wexler's review». *Cognition* n.º 8, 1980.
- 119. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
- 120. GEVA, E.: Op. cit.
- 121. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B.: *Ibid*, pág. 44.
- 122. COHEN, G.: *Ibid*, pág. 54.
- 123. *Ibidem*.
- 124. ERLICH, M.F.: «Un estudio experimental de la relación entre comprensión y memorización de un texto», en Le Ny, J. F. Kintsch, W. (eds.). *Language and comprehension*, Amsterdam, North Holland.
- 125. FOSTER, R.N. y GAVELEK, J.R.: «Development of intentional forgetting in normal and reading-delayed children». *Journal of Experimental Psychology*, n.º 75, 1983.
- 126. EAMON, D.B.: «Selection and recall of topical information in prose by better and poorer readers». *Reading Research Quarterly*, n.º 14, 1978-1979.
- 127. SMILEY, S.S.; OAKLEY, D.D.; WORTHEM, D.; CAMPIONE, J.C. y BROWN, A.L.: «Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers

.....

- as a function of written versus oral presentation», *Journal of Educational Psychology*, n.º 69, 1977.
- 128. WINOGRAD, P.N.: «Dificultades de estrategia en el resumen de textos». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 31-32, 1985.
 - 129. NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: *Reading, writing and thinking*. 1979-1980, Report. Washington, D.C., U. S Printing Office, 1981.
 - 130. BAUMANN, J.F.: «Teaching children to comprehend main ideas». Ponencia presentada al *Annual Meeting of the National Reading Conference*. Clear Water, Beach, 1982.
 - 131. BROWN, A.L. y SMILEY, S.S.: «Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development», *Child development*, n.º 48, 1977.
 - 132. CHRISTIE, D.J. y SCHUMACHER, G.M.: «Development trends in the abstraction and recall of relevant versus irrelevant thematic information from connected verbal materials», *Child development*, n.º 46, 1975.
 - 133. DANNER, F.W.: «Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages», *Journal of Educational Psychology*, n.º 68, 1976.
 - 134. MEYER, B.J.F.: «The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for education practice», en Anderson R.C. Spiro R.J. y Montagne W. E. (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
 - 135. WALTERS, H.S.: «Superordinate-subordinate structure in semantic memory: The roles of comprehension and retrieval processes». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n.º 17, 1978.
 - 136. DUNN, B.R.; MATTHEWS, S.R. y BIEGER, G.: *Individual differences in the recall of lower-level textual information*, (Tec. Rep. 150), Center for the study of reading, Universidad de Illinois, 1979.
 - 137. OTTO, W.; BARRET, T.C. y KOENKE, K.: «Assessment of children's statements of the main idea in reading», en Figurel J. A. (ed.). *Reading and realism*, Newark, D. E.: International Reading Association, 1968.
 - 138. TAYLOR, B.M.: «Children's memory for expository text after reading», *Reading Research Quarterly*, n.º 15, 1980.
 - 139. TIERNEY, R.; BRIDGE, C. y CERA, M.: «The discourse processing operations of children», *Reading Research Quarterly*, n.º 14, 1978-1979.
 - 140. WINOGRAD, P.N.: Op. cit.
 - 141. WILLIAMS, J.P.: «Skill in identification of main ideas in expository text», comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, N. Orleans, 1984.
 - 142. ABRAMOVICI, S.: «Ideational prominence and reading comprehension of expository prose: A partial replication», *Journal of Research in Reading*, Univ. Edinborough, Scotland, vol. 13, n.º 1, 1990.
 - 143. DUFFELMEYER, F.A. y DUFFELMEYER, B.B.: «Are IRI passages suitable for Assesing Idea comprehension?», *Reading Teacher*, vol. 42, n.º 6, 1989.
 - 144. BRIGDE, C.A. et al.: «Topicalization and memory for main ideas in prose», *Journal of Reading Behavior*, vol. 16, n.º 1, 1984.
-

- 145. BAUMANN, J.F.: «La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas importantes», *Infancia y Aprendizaje*, n.º 31-32, 1985.
- 146. BRIMBLE, R.: «An interaction, question-response strategy: forms on the sentence in content reading», *Australian Journal of Reading*, vol. 9, n.º 2, 1986.
- 147. KINTSH, W. y VAN DIJK, T.A.: «Toward a model of discourse comprehension and production», *Psychological Review*, n.º 69, 1977.
- 148. WILLIAMS, J.P.: «Teaching children to identify the main idea of expository texts. Special issue: competence and instruction: contributions from cognitive psychology», *Exceptional children*, vol. 53, n.º 2, 1986.
- 149. MEMORY, D.M.: «Main idea prequestions as adjunct aids with good and low-average middle grade readers», *Journal of Reading Behavior*, vol. 15-2, 1983.
- 150. GRAVES, A.V. y LEVIN, J.R.: «Comparison of monitoring and mnemonic text-processing strategies in learning disabled students», *Learning Disability Quarterly*, vol. 13, n.º 3, 1989.
- 151. DUFFY, G.G. y ROEHLER, L.F.: «Direct instruction of comprehension: what does it really mean?», *Reading Horizons*, n.º 23, pág. 35, 1982.
- 152. BAUMANN, J.F.: «A generic comprehension instructional strategy», *Reading wold*, n.º 22, 1983.
- 153. Ibid, pág. 287.
- 154. BAUMANN, J.F.: «Effect of a direct instruction paradigm for teaching sixth grade students to comprehend main ideas». Ponencia presentada al *Annual Meeting of the National Reading Conference*, Austin, 1983.
- 155. BAUMANN, J.F.: «Teaching children to comprehend main ideas». Ponencia presentada al *Annual Meeting of the National Reading Conference*. Clear Water, Beach, 1982.

.....

