

UNIDAD II.2:

La mejora de la comprensión lectora

Ángel Sanz Moreno *

1. ¿Qué es comprender un texto?

- 1.1. Factores que intervienen en la comprensión lectora
- 1.2. La decodificación: necesaria pero no suficiente
- 1.3. Comprender es construir el sentido más allá que las palabras
- 1.4. La atención: recurso limitado
- 1.5. Distintas tipologías textuales
- 1.6. Estructuras textuales y comprensión lectora
- 1.7. Memoria y comprensión de textos.

2. Estrategias implicadas en la comprensión lectora

- 2.1. Utilizar las señales del texto para guiar la comprensión
- 2.2. Tomar conciencia de la comprensión
- 2.3. Marcarse un objetivo en la lectura
- 2.4. Elaborar y reorganizar la información
- 2.5. Centrar la atención y sintetizar
- 2.6. Verificar hipótesis al hilo de la lectura

3. Mejora de la lectura comprensiva: enfoque teórico

- 3.1. Distintas propuestas para mejorar la comprensión de textos
- 3.2. Mejora metacognitiva mediante la enseñanza recíproca
- 3.3. Mejora del autocuestionamiento
- 3.4. Mejora en la utilización del conocimiento previo
- 3.5. Mejora en la utilización de esquemas y mapas conceptuales
- 3.6. Mejora en la comprensión de ideas importantes
- 3.7. Algunos métodos para enseñar a sacar las ideas importantes
- 3.8. Mejora en la elaboración de resúmenes
- 3.9. A modo de conclusión

4. Técnicas para mejorar la comprensión lectora: enfoque práctico

- 4.1. Técnicas para mantener la atención
- 4.2. Técnicas para trabajar los conocimientos previos
- 4.3. Técnicas para planear por el texto y descubrir la estructura
- 4.4. Técnicas para elaborar y reorganizar la información
- 4.5. Técnicas para la síntesis y la identificación de las ideas principales

5. Bibliografía

* Ángel Sanz Moreno es Inspector de Educación y profesor de Psicología en el Centro Asociado de la UNED en Navarra.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

La mejora de la comprensión lectora

Ángel Sanz Moreno

I. ¿Qué es comprender un texto?

I.1. Factores que intervienen en la comprensión lectora

La comprensión del lenguaje escrito es uno de los fenómenos mentales más complejos; en los últimos años se está estudiando con profusión este tema con el fin de ayudar a los alumnos que tienen dificultades de comprensión. Existen algunos factores que facilitan la comprensión del texto. 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, el problema aparece en toda su complejidad.

Entre los factores externos al texto destacan el *vocabulario* usado en el texto y las estructuras sintácticas del mismo. Así, por ejemplo, aquellas palabras de uso más frecuente, que no suelen ser muy largas, se perciben más rápida y fácilmente que aquellas poco usadas y polisémicas. *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. Frederiksen¹ 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.

I.2. La decodificación: necesaria, pero no suficiente

La descodificación implica *procesos secuenciales* que, de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), proceden en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos). Según Gough², el proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual, 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, Reicher³ y Wheeler⁴ 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 Eimas⁵ han constatado 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.

I.3. Comprender es construir el sentido más allá de las palabras

El lector es un sujeto activo, no se entiende el fenómeno de la comprensión sin tener en cuenta la información que el lector aporta (conocimientos previos) y que interactúa con la información que proviene del texto. Smith⁶ distingue, por ello, 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 un punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa⁷.

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 visual” la lectura será más o menos eficaz.

I.4. La atención: recurso limitado

La atención es un recurso limitado y, por lo tanto, cuanto más atención requieran los procesos de decodificación menos atención queda disponible para los procesos relacionados con la búsqueda del significado. 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 Shiffrin⁸.

Whimbey⁹ considera que una de las causas del fallo en la comprensión lectora estriba en la incapacidad que muestran muchos niños de atender cuidadosamente al significado. Esta habilidad de atención al significado puede ser enseñada, según el autor.

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

En resumen:

- a) El alumno debe ser 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) Cuanto más se *automaticen* los procesos básicos, perceptuales y de decodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto.
- d) La comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial, sino que los *niveles superiores* condicionan también los más básicos.
- e) La lectura es un proceso de *búsqueda progresiva del significado* de un texto. Se dan distintos grados de comprensión, siendo difícil hablar tanto de una comprensión nula como de una total.

I.5. 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 que un texto poético, uno narrativo o uno expositivo, no presentan la misma dificultad para su comprensión y exigen competencias y estrategias lectoras diferentes en los sujetos.

Son múltiples las *tipologías textuales* en las diversas ciencias del lenguaje que tratan sobre el texto. Van Dijk¹⁰ 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 existe 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.

Sin embargo, la tipología más conocida actualmente es la de Werlich¹⁰ que se basa en los procesos cognitivos necesarios para su comprensión. Este autor propone una clasificación en cinco tipos textuales: *descriptivos*, *narrativos*, *expositivos*, *argumentativos* e *instructivos*. Esta clasificación es ampliada por Adams,¹¹ 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. Brewer¹² 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 cuentan 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.

1.6. Estructuras textuales y comprensión lectora

Desde el punto de vista lingüístico, suele considerarse a 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 frases¹³.

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 Vega¹⁴ 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 Bower¹⁵ 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 que:

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 conceptuales¹⁶.

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

Una vez que se ha almacenado la información en la mente, permanece muy poco de la estructura superficial del texto¹⁷.

Esta distinción entre *estructuras superficiales* y *profundas*, que procede de Chomsky,¹⁸ 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.

1.7. Memoria y comprensión de textos

Muchos de los problemas que los alumnos presentan en la comprensión están relacionados con el hecho de que se va perdiendo información conforme se avanza en la lectura del texto. Según distintos estudios de psicología cognitiva la memoria humana tiene una cierta incapacidad para procesar toda la información. En el caso de la lectura nos vemos obligados a 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.

Siguiendo a Van Dijk, la comprensión se podría definir como *el proceso por el que un lector elabora su macroestructura textual (representación mental del significado del texto) a partir de la microestructura lingüística del texto (proposiciones que subyacen a las oraciones gramaticales)*. En este proceso intervienen muchos factores: nivel cultural del lector, estilo cognitivo e interés por la lectura, entre otros.

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.

2. Estrategias implicadas en la comprensión 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 práctica 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 tarea¹⁹.

2.1. Utilizar las señales del texto para guiar la comprensión

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. Meyer²⁰ 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.

2.2. Tomar conciencia de la comprensión

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 sobre 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 Clift²¹, los malos lectores no evalúan su propia comprensión mientras que los buenos lectores sí lo hacen.

2.3. Marcarse un objetivo de la lectura

Darse cuenta del *objetivo de la lectura* es otra de las estrategias metacognitivas fundamentales. 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.

Collins y Smith²² 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.

Morles²³ ha identificado cinco grupos de estrategias: de *organización*, *elaboración*, *focalización*, *integración* y *verificación*. Estos grupos incluyen distintas estrategias, como indica el autor.

2.4. Elaborar y reorganizar la información

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.

2.5. Centrar la atención y sintetizar

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.

2.6. Verificar hipótesis al hilo de la lectura

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.

Bruce, Rubin, Bolt y Newman²⁴ 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 las siguientes:

- 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 evidencias.*
- c) *Una tercera estrategia se cifra en confiar en el conocimiento que el lector tiene en su mente sobre el tema de la lectura.*

3. La mejora de la comprensión lectora: enfoque teórico

Weisberg²⁵, después de revisar las últimas investigaciones sobre lectura comprensiva, 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.

3.1. Distintas propuestas para mejorar la comprensión de textos

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 Anderson²⁶, quien distingue varias estrategias que el lector puede utilizar para ayudarse a conseguir una representación del significado de forma adecuada. Entre estas estrategias distingue:

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

Bird²⁷ afirma que los lectores hábiles utilizan varias estrategias al enfrentarse a la lectura, tales como *paráfrasis* y el *repaso*. Estas estrategias pueden ser enseñadas con eficacia a aquellos lectores menos hábiles.

Howe²⁸ 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 Smiley²⁹ 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 autores, 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*.

Nisbert y Schucksmith³⁰ resumen las indicaciones de las diversas investigaciones para mejorar la lectura comprensiva. Estas indicaciones se sintetizan en los tres enunciados siguientes:

- a) 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.
- b) Ajustar esos fines a la capacidad de los lectores.
- c) Utilizar estrategias de representación de modelos con vistas a leer para aprender.
- d) 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.
- e) 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 proceso.

Collins y Smith³¹ 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, según estos 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, Dansereau³² 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.

3.2. Mejora metacognitiva mediante la enseñanza recíproca

Un tipo de estrategias implicadas directamente en la comprensión son las denominadas *estrategias metacognitivas*, encaminadas a que el lector tome conciencia de su situación 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 Mckinney³³ con un modelo de instrucción en la metacognición con alumnos de 5º y 8º grado. Las preguntas iban encaminadas a que los alumnos tomaran conciencia de la tarea que estaban realizando.

Usando el método de *enseñanza recíproca*, Labercane y Battle³⁴ demostraron cómo alumnos con pocas habilidades escolares podían ser entrenados 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 Smith³⁵ opinan que utilizando el *cuestionamiento recíproco* se consigue que se interioricen y se desarrollen unas buenas estrategias de autocuestionamiento en la lectura.

3.3. Mejora del autocuestionamiento

La eficacia del autocuestionamiento como estrategia metacognitiva es asumida en la literatura unánimemente. André y Anderson³⁶, Chodos, Hould y Rusch³⁷, Frase y Schwartz³⁸, Schemelzer³⁹, Weiner⁴⁰ 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. Rothkopf⁴¹ 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 Day⁴² 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:

- a) ¿Hay alguna frase que resuma el tema de este párrafo?
- b) ¿No? Entonces, constrúyela.
- c) ¿Se repite esta información?
- d) ¿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.

Axelro⁴³, 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 diferenciar entre: *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.

3.4. 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 acorde 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.

Arganbright⁴⁴ 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 alumnos con dificultades escolares, María⁴⁵ 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 Ginitie⁴⁶ 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 contextualizar la misma. Brasford y Mc Carre⁴⁷ 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 Luque,⁴⁸ 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.

Cooper⁴⁹ 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 "no". También aconseja que anime a los alumnos a que formulen sus propias preguntas, y 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 en torno a la información 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.

3.5. Mejora en la 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 de esquemas que representan 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. Permiten una visión global del tema y contextualizan 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 razonamiento⁵⁰.

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 proposiciones.⁵¹

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.

Geva⁵² 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 otros⁵³ 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 Rennie⁵⁴ 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 otros⁵⁵ 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 Dansereau⁵⁶ 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.

Ambruster⁵⁷, Holley y otros⁵⁸ demostraron, así mismo, que usando diagramas de flujo y mapas conceptuales se mejoran las estrategias de comprensión y aprendizaje con alumnos de escuela secundaria.

Geve⁵⁹, 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.

Novak⁶⁰ 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.

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 Novak⁶¹, 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 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 exteriorizados⁶².

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 sólo 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 convencionales⁶³.

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. Ehrlich⁶⁴ destacó que las representaciones semánticas en la mente tienen más que ver con *formas radiales* que con *formas lineales*.

3.6. Mejora en la 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 Gavalek⁶⁵ 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 Eamon⁶⁶, Smiley y otros⁶⁷ y Winograd⁶⁸, entre otros, han demostrado que la destreza en la comprensión de ideas importantes discrimina a los buenos de los malos lectores.

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 sentencia 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 y adolescentes, sino también con adultos. Bridge y otros⁶⁹ 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 Baumann⁷⁰ quien elaboró ocho lecciones de entrenamiento. La lección 1ª pretende entrenar a los alumnos en sacar la idea principal del párrafo cuando está explícita. Una vez conseguido este objetivo, la lección 2ª contempla los casos en los que la idea principal a sacar está implícita y el alumno debe elaborar una sentencia que la recoja. El resto de las lecciones corresponde a tareas más complejas.

Brimble⁷¹ 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.

3.7. Algunos métodos para enseñar a sacar las ideas importantes

Memory⁷² 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 Lewin⁷³ 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* encontraron 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.

Baumann enfatizó el papel del docente para ayudar a los alumnos a desarrollar este tipo de estrategia. Este autor propone que el profesor enseñe explícitamente en grupo a identificar las ideas principales de un texto:

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 materiales ⁷⁴.

El método que propone Baumann sigue *cinco pasos* invariables. En primer lugar se *introduce* 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.

Graves⁷⁵ trabajando con alumnos con dificultades de aprendizaje de los grados 5º a 8º, que tenían adquiridas las adecuadas habilidades de descodificación aunque presentaban problemas en la lectura comprensiva, comprobó la eficacia de este *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.

Axelrod⁷⁶ 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, el 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 sentencias 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.

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

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 Day⁷⁷ 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.

Aebli⁷⁸, 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.

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.

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. 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.

En la tarea de elaborar un resumen, están implicados varios aspectos. Winograd⁷⁹ 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.

Scardania y Bereiter⁸⁰ 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.

Lógicamente, las estrategias implicadas en la elaboración de los resúmenes son diferentes en ambos tipos de lectores. Meyer⁸¹ 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 Day⁸² 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.

Sánchez⁸³ 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.

Taylor⁸⁴ 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 otros⁸⁵ 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 comprensión. 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.

3.9. A modo de resumen: 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.

4. Técnicas para mejorar la comprensión lectora: enfoque práctico

Convendría, en primer lugar distinguir entre dos conceptos próximos y marcar una clara diferencia entre *técnicas* y *estrategias*. El subrayado, la toma de notas, el esquema, la respuesta a preguntas, etc. serían reglas o técnicas concretas para mejorar la comprensión, mientras que la detección de ideas importantes, por ejemplo, sería una estrategia o una habilidad. En este sentido Gilmartin, Newell y Simon⁸⁶ exponen que cuando se ha producido una mejora en una tarea es porque ha habido 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.

En este apartado se presentan algunas técnicas concretas que pueden llevarse a la práctica para desencadenar estrategias eficaces de comprensión lectora. Lógicamente no agotan la pluralidad de técnicas útiles y eficaces. Cada docente puede inventar sus propias técnicas y actividades de aula para aplicarlas en el contexto concreto de la clase. La única condición que debe respetar, en tal caso, es que las distintas técnicas y actividades propuestas respondan claramente al desarrollo de algún tipo de estrategia.

4.1. Técnicas para mantener la atención

Los lectores poco competentes suelen tener problemas relacionados con la dificultad para mantener la atención a lo largo del texto. A continuación se describen algunas técnicas que se pueden enseñar a los alumnos para que desarrollen este hábito. En todas ellas, los alumnos tienen que hacer algo mientras leen.

a) Técnica del “piloto encendido”

Con esta técnica se pretende que el lector vaya tomando conciencia al hilo de la lectura de su grado de comprensión. Al final de cada oración, el alumno pone un signo (+) si ha entendido, un signo (.) si ha entendido parcialmente y un signo (-) si no ha entendido. En estos casos puede optar por la relectura de la oración o bien esperar a terminar la lectura y volver sobre ellas. Además, va subrayando las palabras o expresiones que no entiende bien. Una vez que ha terminado la lectura resume el proceso de comprensión seguido. Para esto conviene enumerar las oraciones del texto. Véase un ejemplo ficticio que versa sobre un texto expositivo:

1-Los eruditos de los tiempos antiguo y medieval no llegaron a saber nada sobre la naturaleza de la luz.(+) 2- Sugirieron, especulativamente, que podría consistir en partículas emitidas por el objeto radiante o, tal vez, por el propio ojo.(+) 3- Los únicos hechos que pudieron establecer acerca de la cuestión fueron éstos: la luz sigue la trayectoria recta, se refleja en un espejo con un ángulo igual al formado por el rayo incidente, y el rayo luminoso se quiebra ("refracta") cuando pasa del aire al interior de un vaso, un depósito de agua o cualquier otra sustancia transparente.(+)

4-Los primeros experimentos importantes sobre la naturaleza de la luz los realizó Isaac Newton en 1666.(+) 5- Este investigador hizo entrar un rayo de luz solar en una habitación oscurecida; (+) 6- agujereó la persiana para que el rayo cayera oblicuamente sobre la cara de un prisma cristalino triangular. (+) 7-El rayo se dobló al penetrar en el vidrio, y siguió doblándose en la misma dirección cuando emergió por la segunda cara del prisma. (.?) 8-Newton captó el rayo emergente en una pantalla blanca, para comprobar el efecto de la doble refracción. (-) 9-Entonces descubrió que en vez de formar una mancha de luz blanca, el rayo se extendía para construir una banda de colores: rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul y violado, por este orden. (+)

10-Newton dedujo de ello que la luz blanca corriente era una mezcla de varias luces que excitaban por separado nuestros ojos para producir las diversas sensaciones de colores. (-) 11-La amplia banda de sus componentes se denominó spectrum (palabra latina que significa "espectro"). (.?)

Introducción a la ciencia. Pág. 311

Resumen: He entendido las seis primeras oraciones, me he atascado en la séptima y octava oración, he vuelto a entender la novena, la décima no y la última a medias.

¿Qué podría hacer para entender?: Preguntar al profesor de Ciencias.

b) Técnica: "tomar notas"

Esta vieja técnica, usada por miles de lectores, sigue siendo útil para los lectores de hoy día. No obstante, es preciso matizar algunos extremos de esta técnica para adaptarla al contexto escolar. En primer lugar debe tenerse en cuenta que no se debe ser muy exigente en cuanto a la calidad de las anotaciones. Estas cumplen una función para el lector y, por lo tanto, no debe extrañar que a veces sean crípticas para otra persona diferente al lector. En segundo lugar, conviene utilizar medio folio vertical para escribir libremente pero de forma ordenada la lista de anotaciones que se hagan al hilo de la lectura. En tercer lugar, conviene insistir en que maticen las notas en el caso de que no estén seguros (por ejemplo poniendo un interrogante). Analizar las notas del lector da mucha información sobre qué estrategias usa el alumno. A continuación se expone un ejemplo ficticio:

-¡Qué pasada, señor Ibrahim! Hay que ver qué pobres están los escaparates de los ricos. No tienen nada dentro.

-Eso es el lujo, Momó: nada en el escaparate, nada en la tienda, todo en el precio.

Acabamos en los jardines secretos del Palais-Royal donde el señor Ibrahim me compró un zumo de limón natural y volvió a recuperar su inmovilidad natural sobre uno de los taburetes del bar, mientras se tomaba su Suze de anís a sorbitos lentos.

-Seguro que mola vivir en París.

-Pero si tú vives en París, Momó.

-No, yo vivo en la calle Azul.

Lo observaba saboreando su Suze sabor anís.

-Yo creía que los musulmanes no bebían alcohol.

-Sí, pero yo soy sufí.

Claro, ante eso, me di cuenta de que estaba siendo indiscreto, que el señor Ibrahim no me quería hablar de su enfermedad. Después de todo, tenía todo el derecho del mundo a no hacerlo. Así que me callé hasta que regresamos a nuestra calle Azul.

Por la noche, cogí el diccionario Larousse de mi padre. Debía de estar realmente preocupado por el señor Ibrahim porque, la verdad sea dicha, siempre me han decepcionado los diccionarios.

"Sufismo: corriente mística del Islam, nacida en siglo VIII. Opuesta al legalismo, se enfoca en la religión interior."

¡Claro, como siempre! Los diccionarios sólo explican bien las palabras que ya se conocen.

Bueno, por lo menos comprendí que el sufismo no era una enfermedad, lo cual me tranquilizó un poco. Era una forma de pensar, aunque también haya formas de pensar que sean como enfermedades, tal y como solía decir el señor Ibrahim.

El señor Ibrahim y las flores del Corán, Pág. 34

Eric-Emmanuel Schmitt. Edit. Obelisco.

- comenta escap vacios (M)
- comenta,lujo:-escp +precio (S.I)
- toman algo en el bar.
- S.I toma anís
- no le encaja a M que un musulmán beba licor
- aclaración de S.I, es sufí
- M. Cree que sufí es una enfermedad.
- M. Consulta diccionario
- Desconcierto ante diccionario.
- Descubre que no es enfermedad
- reflexión sobre idea de S.I. ¿algunas formas de pensar son enfermedades?

c) Técnica de la “visualización”

Esta técnica consiste en visualizar lo que se está leyendo, algo así como si estuviésemos viendo una película. De esta forma se mantiene la atención más fácilmente y se pasa de las palabras a las imágenes mentales. Léase este texto intentando visualizar las oraciones conforme avanzamos en la lectura del mismo.

Pienso ahora, por qué no, en la primera enfermedad, es decir, en la enfermedad del primer hombre, Adán. No pienso en una enfermedad grave: para lo que quiero pensar, me basta con una gripe.

Yo no estuve allí, desde luego, pero tengo para mí que Adán no debió de sentir mucho la pérdida del paraíso. Le ocurriría probablemente como a los que saltan de la cama a una habitación fría y reparan en la baja temperatura hasta el momento en que su cuerpo pierde el calor que había acumulado entre las sábanas; vería Adán el mismo cielo azul que había visto antes, y vería los mismos ríos limpios, y los mismos pájaros, y no tendría otra incomodidad que a provocada por algunas imágenes llegadas como en sueños, imágenes de un ángel con una espada, o de una serpiente, o de un árbol lleno de manzanas a causa del cual, según recordaba lejanamente, habían tenido en el paraíso una gran discusión.

¿Durante cuánto tiempo viviría Adán inmerso en aquella inocencia? Ya he dicho antes que no estuve allí, y no lo sé. Lo que sí sé, porque me es fácil imaginarlo, es lo que sintió un día al despertar: dolor de garganta, tos persistente, cierta sensación de mareo y malestar en el estómago. Todo es relativo, y para alguien que había vivido en el paraíso el mal que sentía era terrible. Adán, atemorizado y de un humor que luego, siglos después, alguien llamaría melancolía, se dirigió hacia la mujer que tenía a su lado y exclamó: "¡Eva! ¡Me estoy muriendo!". Por decirlo así, la exclamación resultó en aquel contexto revolucionaria: se utilizaba por primera vez el verbo "morir" y, por primera vez también, aque hombre reparaba en la persona que le había acompañado tras la salida del paraíso. Efectivamente, allí estaba Eva. Y allí estaba él, Adán, muriéndose.

Incontables fueron, o debieron de ser, las mutaciones producidas durante los días en que Adán tuvo la gripe, pero en esta somera descripción sólo voy a dar cuenta de aquella que, por primera vez en su vida, y por primera vez en el mundo, permitió a Adán decir una frase ligeramente inútil, del estilo de: ¿Qué color tan bonito tienen esos melocotones! ¿Qué había ocurrido? Pues que, asustado y débil, es decir enfermo, pudo descubrir al fin la belleza de las cosas.

Imagino ahora lo que ocurrió una semana después. Imagino que, repuesto de la gripe, abrazaría a su mujer y le diría: "¡Eva, nunca me he sentido mejor!"... expresión que en su caso, viniendo de donde venía, era muchísimo decir. Y supongo -para seguir con mis imaginaciones- que Adán mantuvo aquella convicción hasta el día en que, por poner un ejemplo más que posible, descubrió al pequeño Caín con la frente ardiendo y con el cuerpo lleno de manchitas rojas. Y supongo que volvió a pasarlo mal para luego volverlo a pasar bien, y que vivió así hasta el día en que descubrió que la flaqueza que sentía era la flaqueza final. ¿Qué pensaría entonces Adán? Realmente, me da bastante pena no haber estado allí y no saberlo con seguridad, pero me aventuraría a afirmar que, a pesar de todo, a pesar de encontrarse ya sin salida, a pesar de las desgracias familiares del pasado, comprendió y aceptó que la vida era precisamente lo que había ocurrido después de haber salido del paraíso.

Lista de locos y otros alfabetos. Pp. 81-83.

Bernardo Atxaga. Edit. Siruela.

Posibilidades y límites de la visualización:

Lógicamente, cualquier lector atento no habrá tenido dificultad en visualizar mentalmente la situación de Adán fuera del paraíso: “saltar de la cama”, “habitación fría”, “cielo azul”, “ríos limpios”, la gripe de Caín, etc. Es decir, todos aquellos elementos del texto de carácter más o menos descriptivo que hacen referencia a los sentidos (sobre todo al sentido de la vista). Pero, ¿qué ocurre con aquellas expresiones verbales que no tienen este carácter?. Piénsese, por ejemplo en la expresión “asustado y débil, es decir enfermo, pudo descubrir al fin la belleza de las cosas”. ¿Cómo visualizar la riqueza semántica que albergan estas palabras?. No cabe duda que esta técnica tiene sus ventajas, pero también sus limitaciones: todo aquello que exija un procesamien-

to profundo de la información, la búsqueda del sentido más allá de las palabras, no se acopla a esta técnica. Para ello, se describirán otras técnicas mucho más adaptadas a esos fines.

Nuestros lectores adolescentes no tendrán dificultades para realizar un cómic con esta historia de la primera enfermedad de Adán; podrían componer sus viñetas con la secuencia adecuada: una primera viñeta representaría la situación parecida al paraíso, la segunda los síntomas de la gripe al despertar un día cualquiera, la tercera el terror al pensar Adán que se moría, la cuarta: Adán postrado descubre la belleza, la quinta: Adán recuperado de la gripe abrazando a Eva, la sexta... Es decir, se puede representar el argumento de la historia usando imágenes visuales secuenciadas.

Una vez más el viejo aforismo de los filósofos empiristas parece que se cumple: ¡a la idea, al sentido por la imagen! Pero, ¿qué ocurre, como se ha indicado anteriormente, con palabras que expresan relaciones sutiles, relaciones causales, relaciones abstractas difícilmente visualizables? Aún en estos casos es posible una representación mental desvaída, idiosincrática, como las imágenes de los sueños, pero no por ello menos eficaces que las imágenes netas y precisas que formamos en nuestra mente después de leer descripciones de carácter visual. No se olvide que Kant consideraba el espacio y el tiempo como las dos grandes categorías del pensamiento que permiten pensar la experiencia. De alguna forma, difícilmente descriptible para nosotros, representamos espacialmente relaciones abstractas que nos permitan comprenderlas.

Véase, a modo de ejemplo el primer párrafo de la presentación que escribe el filósofo Javier Muguerza al libro de Javier Gomá titulado “Imitación y Experiencia”:

“Conocí a Javier Gomá a través de José Luis Yuste, a quien acaba de suceder como Director de la Fundación Juan March, en una de esas felices, pero a decir verdad más raras de lo que parece creer el refranero, constataciones del principio de transitividad de las relaciones de amistad, es decir, del aserto de que los amigos de nuestros amigos son asimismo amigos nuestros”.

Al leer esta presentación, se ha podido constatar una especie de “dramatización” de las relaciones entre las personas: ¿quién no se ha imaginado visualmente las relaciones entre las tres personas implicadas?, ¿la relación de sucesión en la Dirección de la Fundación Juan March? En definitiva, también recurrimos a la visualización cuando queremos entender relaciones abstractas.

4.2. Técnicas para trabajar los conocimientos previos

Estas técnicas consisten en desencadenar los conocimientos previos que tiene el alumno y que son necesarios para comprender el texto. Se presentan dos técnicas, o mejor dicho, dos modalidades de la misma técnica.

a) Técnica del listado

Previamente a la lectura del texto, los alumnos hacen una lista con las ideas que tienen sobre el tema. Véase un ejemplo:

Se pide a los alumnos que completen los siguientes cuadros.

CONVIVENCIA	
Cosas que facilitan la convivencia.	Cosas que dificultan la convivencia.

DISIMULAR	
Razones a favor	Razones en contra

A continuación los alumnos leen el siguiente texto:

La convivencia obliga a aprender que hay que aparentar una cierta simpatía aun con aquellos que no nos despiertan un afecto especial o cuya sola presencia incluso nos incomoda. No hay que escandalizarse ni rasgarse las vestiduras ante ese disfraz o ese cuidar las apariencias en que muchas veces consiste la moralidad. Fingir que se siente lo que no se siente no siempre es reprobable. Aprender a escuchar, a sonreír, a mostrarse agradecido y de buen humor, hacer que el otro se sienta a gusto con uno y no ser siempre un incordio para los demás, es un rasgo elemental de buena educación, sea o no auténtico.

“Qué hay que enseñar a los hijos”, pág 106.
Victoria CampsEdit Plaza y Janés.S.A

b) Técnica de la discusión

En esta técnica el profesor plantea una discusión dirigida que pretende sacar a la luz las ideas y experiencias más relevantes para la comprensión de un texto determinado. Se propone, a modo de ejemplo, la lectura de una poesía. Previamente los alumnos han hablado sobre “el tema” del poema. Veamos cómo se podría orientar la discusión:

- ↺ “Si vemos un niño, ¿nos podemos imaginar cómo será de aquí a 20 años?
- ↺ Si vemos una semilla, ¿podemos saber cómo será la planta cuando crezca?
- ↺ ¿Alguien se ha imaginado el futuro de algo que ha visto o de alguien a quien conoce?
- ↺ ¿Podemos imaginarnos el futuro de las personas que estamos en esta clase?
- ↺ y ¿cómo estará el colegio de aquí a cincuenta años?

A continuación los alumnos leen el poema siguiente:

Es una cosa extraña

Es una cosa extraña ser poeta,
es una cosa extraña sentir la propia vida
llena de muchedumbres,
escuchar en el propio canto todos los cantos
y cotidianamente
morir un poco en todo lo que muere.

Es una cosa extraña ser poeta;
es sorprender al niño en los ojos del viejo,
es oír los clamores del bosque en la semilla,
adivinar que hay una primavera dormida
bajo cada nevada,
partir el pan y ver los segadores.

Es una cosa extraña: ser poeta
es convertirse en tierra para entender la lluvia,
es convertirse en hoja para saber de otoños,
es convertirse en muerto para aprender la ausencia.

Punto y aparte.

Miguel D,Ors. Pág 19. Edit Comares.

4.3. Técnicas para planear por el texto y descubrir la estructura

Se presentan tres técnicas cuyo objetivo fundamental es favorecer un tipo de lectura global y que permiten al lector hacerse una idea aproximada de la estructura y del contenido de la lectura.

a) Técnica de la “mirada panorámica”

Esta técnica consiste en leer el inicio del párrafo, algo del medio y el final, de tal forma que se ha “escaneado” mentalmente el texto en pocos minutos. Es una buena técnica para realizar un primer acercamiento al texto y formarse una primera idea del contenido del mismo.

Véase un ejemplo de cómo podría leerse de esta forma. Se han marcado en negrita las expresiones que se leerían en este primer “vistazo”

En 1959 yo estaba escribiendo mi novela *Sobre héroes y tumbas* y quería estar un tiempo aislado para escribir el “Informe sobre ciegos”, que tenía más o menos imaginado. **Sentía la necesidad de estar en algún lugar muy lejano**, bien ajeno al mundo de todos los días en una ciudad.

Y así nos fuimos a la Patagonia, con Matilde. Eramos amigos del ingeniero Tortorelli, que dirigía los Parque Nacionales, y él nos consiguió que viviéramos en la casa de **un guardabosques**, en la frontera con Chile, sobre las orillas del lago Huechulafquen, en un **paisaje que podríamos llamar planetario.**

En aquella ocasión Tortorelli, que era un ingeniero forestal brillante y apasionado, nos llevó a recorrer con su jeep una parte de la meseta patagónica, antes de ir a aquel remoto confín del país. **El amor de Tortorelli por sus árboles** era conmovedor, **llegaba hasta a abrazar alguno** que le traía recuerdos de la época en que él mismo había sido guardabosques.

Así tuvimos la emoción de recorrer con él fenómenos tan impresionantes como el bosque petrificado y el bosque de los arrayanes. **Nos decía, tocando, acariciando el tronco de uno de esos formidables árboles:**

“Pensá por un momento que cuando surgió el Imperio romano ya estaba aquí, y siguió estando cuando ese Imperio se derrumbó. Cuando los griegos y los troyanos combatían por Helena este árbol ya estaba aquí, y siguió estando cuando Rómulo y Remo fundaron Roma, y cuando nació Cristo. **Y mientras Roma llegaba** a dominar el mundo y cuando cayó. **Y así pasaron imperios, guerras interminables, Cruzadas, Renacimiento, y la historia entera de Occidente hasta hoy,** y ahí lo tenés todavía”.

Sus ojos estaban humedecidos por la emoción. En el silencio augusto de aquella soledad, **los tres estábamos emocionados.**

“Entre la letra y la sangre”. Pág. 85. Y 87

Ernesto Sábato. Edit. Seix Barral

Nota: se ha adaptado el texto para el objetivo de esta actividad, separando párrafos que no figuran en el original

b) Técnica del “juego de la oca”

Es una variante de la anterior técnica, consiste en buscar con la vista los verbos y desplazar la vista hacia la izquierda y la derecha de los mismos. De esta forma se obtiene, al término de la lectura, una idea aproximada del contenido del texto. Haga esta práctica y compruebe por sí mismo si es eficaz (como todas las técnicas expuestas, necesita de un periodo de entrenamiento y aprendizaje).

Faltaba todavía un cuarto de hora para que el sol traspusiera la montaña, cuando llegamos a la puerta de la casa. La atmósfera estaba cargada y las mujeres mostraban su temor ante la tormenta que parecía estarse formando en el horizonte entre nubecillas grises y cargadas. Disipé su preocupación con pretenciosos conocimientos de meteorología, aun cuando yo mismo empezaba a presentir que nuestra diversión iba a sufrir un duro traspies. Nada más apearme apareció una criada que nos rogó esperásemos un instante, que la señorita Lottchen saldría enseguida. Atravesé el patio y me dirigí a la casa magníficamente construida, y al subir la escalinata y abrir la puerta presenciaron mis ojos el espectáculo más encantador que viera jamás. Seis niños de dos a once años correteaban en la antesala alrededor de una muchacha de hermosa figura y estatura median, que llevaba un sencillo vestido blanco con lazos rosa en los brazos y en el pecho. Tenía una hogaza de pan en la mano e iba cortando para cada pequeño una rebanada según la edad y el apetito; se lo daba con gran afabilidad, y cada uno exclamaba sin el menor artificio ¡gracias!, levantando sus manecitas antes de terminar saltando felices, o los de carácter más tranquilo iban a la puerta del patio para ver a los forasteros y el coche en el que iría Lotte. “Ruego me disculpéis —dijo— porque hayáis tenido que molestaros en entrar y por haber hecho esperar a las señoritas. Con tener que vestirme y dar toda clase de disposiciones para la casa durante mi ausencia, me había olvidado de repartir la merienda a los niños, y como no quiere que les parta nadie más que yo...” Respondí con un cumplido sin importancia; mi alma entera estaba absorta en su figura, su voz, su porte, y apenas había tenido tiempo de reponerme de mi asombro, cuando corrió a su habitación para recoger los guantes y el abanico.

Las desventuras del joven Werther. Pág. 70

J.W. Von Goethe. Edit. Cátedra.

c) Técnica del “atajo”

En muchas lecturas cuando se sabe el final es más fácil interpretar el principio y el medio del texto. Esta técnica consiste precisamente en buscar el final para interpretar el conjunto del texto a la luz de la solución final. Se inicia la lectura del texto y cuando el lector se hace cargo del tema y del enfoque del mismo, pasa a leer el final para después volver al punto anterior. En el siguiente texto se observa que una vez que se ha leído la conclusión el resto del texto cobra un nuevo significado. La última frase “Pensándolo bien, nadie me ha enseñado tanto como ella” descubre el enigma que se esconde detrás de la descripción de una vida anodina y rutinaria.

La señora Hume no tenía ningún desahogo. Estaba de guardia permanente y su única oportunidad de salir de casa era cuando iba a hacer la compra durante una o dos horas por las tardes. No era precisamente lo que uno llamaría una verdadera vida. Tenía sus revistas, Reader’s Digest y Redbook, alguna que otra novela de misterio, un pequeño televisor en blanco y negro que veía en su cuarto después de haber acostado a Effing, siempre con el sonido muy bajo. Su marido había muerto de cáncer trece años antes y sus tres hijos vivían lejos: una hija en California, otra en Kansas, el hijo destinado en una base militar en Alemania. Les escribía cartas a todos, y su mayor placer era recibir fotografías de sus nietos, que luego metía en las esquinas del espejo de su tocador. En su día libre iba a visitar a su hermano Charlie al hospital de veteranos de Bronx. Había sido piloto de bombarderos en la Segunda Guerra Mundial y, por lo poco que ella me dijo, deduje que no estaba bien de la cabeza. Iba fielmente a verle todos los meses, sin olvidarse nunca de llevarle una bolsita de bombones y un montón de revistas deportivas, y en todo el tiempo que la conocí, nunca la oí quejarse de tener que ir. La señora Hume era una roca. Pensándolo bien, nadie me ha enseñado tanto como ella.

*El palacio de la luna. Pág. 125-126
Paul Auster. Edit. Anagrama*

4.4. Técnicas para elaborar y reorganizar la información

Se presentan una serie de técnicas que sirven para enseñar a los alumnos a realizar una lectura activa y a desencadenar estrategias de reelaboración y reordenación de la información del texto.

a) Técnica del “periodista”

Consiste en leer un texto para responder a las preguntas que se hacen los periodistas cuando tienen que contar una noticia: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, etc. Los alumnos completan un cuadro semejante a este después de leer el texto. Para ello, segmentan la lectura en trozos que tengan un sentido completo.

Acontecimientos más importantes del relato ¿Qué?	Personajes implicado ¿Quién?	Circunstancias relevantes ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?

1-Y cuando el día más trascendental de su vida empieza —el día en que va a haber una nueva vida el milagro de cuya formación le ha sido confiado—, ella no busca ninguna clase de ayuda humana. Ha sido entrenada y preparada en cuerpo y alma para este su deber más sagrado donde no haya ojos curiosos o compasivos que la turbe, donde toda la naturaleza diga a su espíritu: “¡Es el amor! ¡Es el amor! ¡El cumplimiento de la vida!” **2-**Cuando una voz sagrada le llega surgida del silencio y un par de ojos se abren ante ella en medio de la soledad, **3-**ella sabe con alegría que ha ejecutado bien su parte en el gran canto de la creación.

4-Al cabo de poco regresa al campamento, llevando consigo el misterioso, santo y queridísimo bultito. Siente su calidez cautivadora y oye su suave respiración. Todavía es una parte de ella, ya que ambos se nutren del mismo bocado, y ninguna mirada de amante podría ser más dulce que su mirada fija, profunda y confiada.

Véase el cuadro completado de acuerdo a la segmentación en cuatro partes del texto; debe leerse el texto, al menos, dos veces:

Acontecimientos más importantes del relato ¿Qué?	Personajes implicados ¿Quién?	Circunstancias relevantes ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?
1-Se aleja del poblado para dar a luz	La mujer india	-Sin ayuda -Sola. -Cerca de la naturaleza
2-Abre los ojos y llora	El bebé recién nacido	-Hay silencio. -Hay soledad.
3- Se da cuenta de que ha cumplido su deber	La mujer india	-Siente alegría
4- Vuelve al campamento con el niño	La mujer india	-Siente el calor del cuerpo. -Le siente respirar. -Le siente parte suya.

b) Técnica del “problema”

Esta técnica consiste en identificar el “problema” que plantea el texto, descubrir las dificultades y, en su caso, constatar la solución que da el autor al mismo. Muchos textos se pueden analizar con este esquema, siempre que se entienda el término “problema” en un sentido muy amplio.

Problema	Dificultades	Solución (explícita o implícita)

Véase un ejemplo con el siguiente texto:

Después de pasar una semana en el campo –lo que tan raramente puedo permitirme-, libre de mi carga extra de preocupaciones y tonificando mis músculos cavando en el jardín, me siento inclinado a reflexionar sobre la alegría que da el aire libre y el placer y la satisfacción de cultivar la tierra. Puede que os parezca extraño que algo tan tradicional en la vida africana merezca la pena de que se le dediquen comentarios y consejos. Pero adivino una época en la que el crecimiento de nuestras ciudades y el constante emigrar de la gente del campo a la ciudad, será causa de que la vuestra y sucesivas generaciones lleguen a mirar a los campesinos como a ciudadanos de clase inferior. Paradójicamente en el Occidente industrializado, la tierra es algo de tanto valor que muchas veces el terrateniente es rico e influyente. Pero Zambia tiene más de 647.000 kilómetros cuadrados de matorrales, en su mayor parte sin cultivar. Y si os volvéis de espaldas a la herencia pastoril de vuestros antepasados y os convertís en hombres de ciudad que no hace suficiente ejercicio y cuyos hijos creen que la leche se produce en la lechería y las legumbres en el mercado, habréis perdido algo precioso, algo que os vincula a la humanidad desde el amanecer de los tiempos.

*Carta a mis hijos, K.D.Kaunda,
Edit. Mundo Negro. Pág. 145*

Después de leer dos veces el texto, se descubre que el “problema” que plantea Kenneth D.Kaunda, presidente que fue de Zambia, es que sus hijos dejen de apreciar la naturaleza. Véase el cuadro completo:

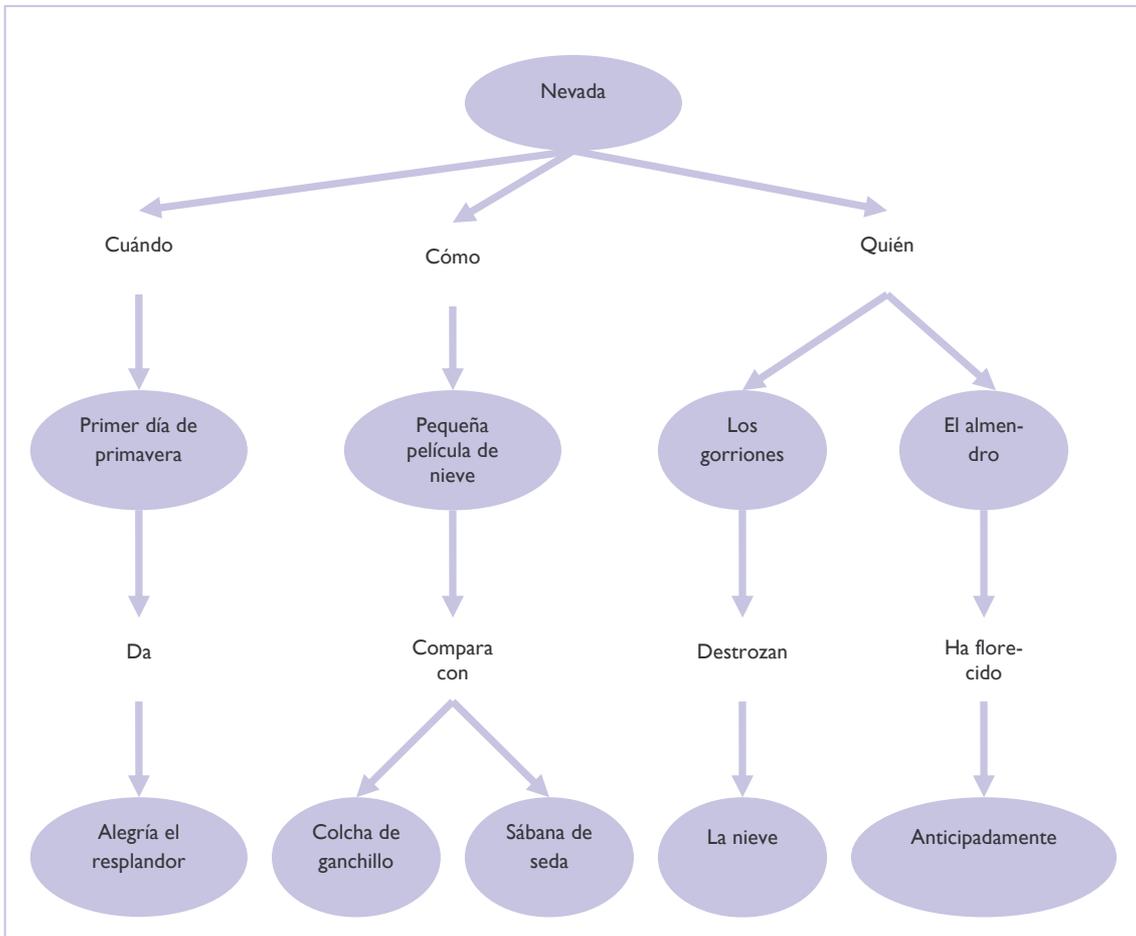
Problema	Dificultades	Solución (explícita o implícita)
Pérdida del valor de la naturaleza e infravaloración de los campesinos.	-Crecimiento de ciudades. -Inmigración a la ciudad. -Tierras sin cultivar y escaso valor de la tierra. -Olvido de la herencia de los antepasados. -Convertirse en hombre de ciudad.	Implícita: Descubrir, igual que el padre, el placer y la satisfacción de la tierra.

c) Técnica de los “mapas conceptuales”

Mediante esta técnica los alumnos desarrollan de forma importante una serie de estrategias que les permite reelaborar y reordenar el texto atendiendo a los conceptos y relaciones incluidos en el mismo. Véase el siguiente ejemplo en el que los alumnos elaborarían un mapa conceptual de un texto eminentemente descriptivo:

Una pequeña nevada, en este primer día de primavera. El paisaje no es, sin embargo, el que nos pintó Brueghel: de una tan espesa blancura, de tan gran silencio, con las esbeltas siluetas de los galgos. La nieve es sólo una pequeña película que permite adivinar lo que recubre: como si se hubiera extendido una gran colcha de ganchillo o un a sábana de seda muy fina, pero ¡qué alegría ese resplandor! Los gorriones se han puesto a escarbar en ella y la destrozarán, enseguida; por eso es más hermosa aún: porque dura lo que un relámpago o una sonrisa, lo que las flores del almendro que se han adelantado a nacer imprudentemente y no han contado con la escarcha.

*Los Tres Cuadernos Rojos, José Jiménez Lozano.
Edit. Ámbito S.A., Pág. 97*



d) Técnica de las “preguntas”

Esta técnica consiste en intentar descubrir las preguntas a las cuales pretende responder el texto. Conviene que el alumno sea sintético a la hora de buscar las preguntas; por eso, interesa indicarle que plantee de tres a cinco grandes preguntas que subyacen al texto. Véase un ejemplo:

“Hay un solo camino: encontrar las Grietas del Destino, en las profundidades de Orodruin, la Montaña de fuego, y arrojar allí el Anillos. Esto siempre que quieras destruirlo de veras, e impedir que caiga en manos enemigas.

-¡Quiero destruirlo de veras! –Exclamó Frodo-. O que lo destruyan. No estoy hecho para empresas peligrosas. Hubiese preferido no haberlo visto nunca. ¿Por qué vino a mí? ¿Por qué fui elegido?

-Preguntas a las que nadie puede responder –dijo Gandalf-. De lo que puedes estar seguro es de que no fue por ningún mérito que otros no tengan. Ni por poder ni por sabiduría, a lo menos. Pero has sido elegido y necesitarás de todos tus recursos: fuerza, ánimo, inteligencia.

-¡Tengo tan poco de esas cosas! Tú eres sabio y poderoso. ¿No quieres el Anillo?

-¡No, no! –exclamó Gandalf incorporándose-. Mi poder sería entonces demasiado grande y terrible. Y el Anillo adquiriría un poder todavía mayor y más mortal. –Los ojos de Gandalf relampaguearon y la cara se le iluminó como con un fuego interior. – ¡No me tientes! Pues no quiero convertirme en algo semejante al Señor Oscuro. Todo mi interés por el Anillo se apoya en la misericordia, misericordia por los débiles, y deseo de tener fuerzas y poder hacer el bien. ¡No me tientes! No me atrevo ni a tomarlo, ni siquiera para esconderlo y que nadie lo use. La tentación de recurrir al Anillo sería para mí demasiado fuerte. ¡Tal vez lo necesitara! Me acechan grandes peligros.

El Señor de los Anillos, La Comunidad del Anillo. Pág. 81
J.R.R. Tolkien. Edit. Minotauro.

Preguntas:

- 1º ¿Cómo conseguir que el anillo no caiga en manos de los enemigos?
- 2º ¿Cómo conseguir destruir el anillo?
- 3º ¿Por qué no quiere Gandalf el anillo?

e) Técnica de la “comparación”

Algunos textos son propicios para aplicar esta técnica que consiste en comparar dos situaciones que se plantean en la lectura. Véase este ejemplo:

Los habitantes de los países que baña el Mediterráneo sentimos la belleza con más intensidad que los países nórdicos, y ellos mismos lo reconocen así. Los del Norte aprecian más la riqueza, que se logra con el esfuerzo del pensamiento. Sus grandes museos lo guardan bien porque son ricos, les cuestan mucho dinero, porque de las obras que contienen se pagan cantidades fabulosas, que jamás cobraron sus autores, los cuales en general, llevaban una vida mísera. Estos autores eran todos del Mediterráneo: egipcios, griegos, italianos, españoles. Los nórdicos se sienten orgullosos de tales riquezas porque no tienen de la vida la visión plástica que nosotros comprendemos fácilmente y que vale más que todas las riquezas.

El mediterráneo y los bárbaros del norte, Pág. 60.
Luis Racionero. Edit. Plaza y Janés.

Mediterráneos.	Nórdicos.
-Sienten más la belleza -Tienen grandes artistas -Tienen una gran visión plástica	-Aprecian más la riqueza -Tienen grandes museos, pero no artistas propios -Se sienten orgullosos de sus riquezas

f) Técnica de la reorganización atendiendo a los escenarios

Esta técnica pretende relacionar los personajes, las acciones y los escenarios en donde se desarrollan las mismas. Es muy adecuada para trabajar textos expositivos que se desarrollan en distintos lugares y escenarios.

	Escenario nº 1	Escenario nº 2	Escenario nº 3	Escenario nº....
Personajes				
Acciones y sucesos				

Véase el siguiente ejemplo:

El tema de los sueños es uno de los preferidos de *Las mil y una noches*. Admirable es la historia de los dos que soñaron. Un habitante de El Cairo sueña que una voz le ordena en sueños que vaya a la ciudad de Isfaján, en Persia, donde lo aguarda un tesoro. Afronta el largo y peligroso viaje en Isfaján, agotado, se tiende en el patio de una mezquita a descansar. Sin saberlo, está entre ladrones. Los arrestan a todos y el cadí le pregunta por qué ha llegado hasta la ciudad. El egipcio se lo cuenta. El cadí se ríe hasta mostrar las muelas y le dice: "Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con una casa en El Cairo en cuyo fondo hay un jardín y en el jardín un reloj de sol y luego una fuente y una higuera y bajo la fuente está un tesoro. Jamás he dado el menos crédito a esa mentira. Que no te vuelva a ver por Isfaján. Toma esta moneda y vete." El otro se vuelve a El Cairo: ha reconocido en el sueño del cadí su propia casa. Cava bajo la fuente y encuentra el tesoro.

Siete noches. Pág. 70

Jorge Luis Borges. Edit. Fondo de Cultura Económica.

	El Cairo	Isfaján	El Cairo: casa del protagonista.
Personajes	El protagonista	Protagonista y el cadí	El protagonista
Acciones y sucesos	Sueña con un tesoro que está en Isfaján.	El cadí se ríe de los sueños del protagonista.	Cava bajo la fuente en su huerto, según el sueño del cadí y encuentra el tesoro.

4.5. Técnicas para la síntesis y la identificación de las ideas principales

Estas técnicas que se presentan en esta apartado se utilizan para trabajar la capacidad de síntesis y la sensibilidad hacia las ideas importantes. Al hacer una síntesis de un texto leído el alumno debe diferenciar lo anecdótico de lo esencial y, en muchos casos, tiene que elaborar enunciados más genéricos que los del texto leído.

a) Técnica de la recapitulación progresiva

Consiste en segmentar la lectura en tres partes. Al final de la primera parte, el lector recapitula mentalmente y continúa con la segunda y vuelve a recapitular la primera y la segunda parte. Se inicia la tercera y al término de la misma se recapitula todo el texto. Suele ser útil contar con un magnetofón. En el siguiente texto se ha fragmentado de forma más o menos significativa en tres partes. Véase esta técnica en el siguiente ejemplo:

1-A partir de entonces, el descenso al submundo del neonazismo español era imparable para Tiger88, ya completamente integrado en la comunidad skinhead. Un complejo entramado de peñas futbolísticas, grupos de rock “patriótico”, asociaciones culturales, partidos políticos, bandas camorristas y colectivos racistas, interrelacionados entre sí como las piezas de un enorme puzzle. Como un perfecto mecanismo de relojería, cuyo tic-tac avanza inexorablemente hacia un destino incierto. 2-Aunque todos mantienen una misma esperanza: recuperar el poder que Adolf Hitler ostentó en la Alemania de 1933.

Unos intentan alcanzar ese sueño extendiendo sus creencias y postulados a través de las letras de sus canciones; otros por medio de sus publicaciones clandestinas. Los hay que organizan conferencias revisionistas o que abogan por el racismo y la supremacía blanca en sus páginas web; mientras que otros prefieren recuperar la antigua religión ariana mediante siniestros rituales paganos. 3-Algunos mimetizan su ideología en programas electorales “nacional-democráticos”, intentando triunfar en democracia sin creer en ella, y los hay que prefieren llevar su “lucha” a las calles, manchando las paredes con pegatinas y pintadas, y el asfalto con la sangre de prostitutas, inmigrantes, judíos y homosexuales. Y yo viviría todas esas situaciones durante mi personal descenso a los fascismos.

Diario de un Skin. Pág. 110.

Antonio Salas. Edit. Temas de Hoy.

Véase una posible secuencia de síntesis progresivas:

- 1- *El grupo Tiger 88 se integra en la comunidad skinhead, formada por asociaciones y grupos diferentes.*
- 2- *El grupo Tiger 88 se integra en la comunidad skinhead, formada por asociaciones y grupos diferentes. Todos quieren recuperar el poder de Hitler, de diferentes formas según el grupo.*
- 3- *El grupo Tiger 88 se integra en la comunidad skinhead, formada por asociaciones y grupos diferentes. Todos quieren recuperar el poder de Hitler, de diferentes formas según el grupo. Unos intentan la participación política y otros la acción en las calles.*

b) Técnica de la “poda y del resumen”

Una vez leído el texto detenidamente, se hace una segunda lectura tachando aquella información que no sea imprescindible para entender el argumento del texto. Una vez hecha la “poda”, el paso siguiente consiste en realizar un resumen reelaborando las oraciones escribiendo otras más genéricas. Véase el siguiente texto:

Una vez más, la suerte nos favorece, pues al atardecer encontramos otra tienda ocupada por un matrimonio y sus cuatro hijos. Por más que ya sea demasiado pequeña para la familia, no obstante nos hacen sitio junto al fuego. Todo el día siguiente lo pasamos estudiando las costumbres de esos nómadas.

Los hombres pasan el invierno sin hacer realmente nada: cortan correas, se hacen el calzado y se ocupan en pequeños trabajos domésticos. **Entre tanto, las mujeres recogen boñigas de yak, llevando a la espalda al hijo más pequeñín arropado en un abrigo. Cada noche se reúne el ganado y se ordeñan los animales. En invierno, los nómadas comen carne aderezada con grasa. La harina de cebada, alimento básico de los habitantes de las llanuras y de las poblaciones rurales, no se conoce entre los pastores de las altas mesetas del Changtang.**

Estos nómadas, para subsistir tienen que utilizar hasta al máximo los escasos recursos que la naturaleza pone a su alcance. De todo sacan partido: para dormir se acuestan uno junto a otro y sobre pieles de cordero extendidas en el suelo y se quitan los vestidos y se los echan encima a guisa de manta para no desperdiciar el calor almacenado durante el día. Al amanecer, los primeros pasos son para avivar el fuego con un fuelle y calentar el té. El fuego del hogar es el centro de la vida familiar; no se apaga nunca y el humo sale por una abertura practicada en la techumbre de la tienda. Al igual que en las casas de los campesinos, un altarcillo ocupa el sitio de honor; en general, es un cajón en el que se expone un amuleto, una estatuilla de Buda y el retrato del Dalai Lama. La llama de la lámpara de manteca que arde ante las imágenes apenas resulta visible en este ambiente glacial y rarificado. En esta vida monótona, el único acontecimiento es la feria que se celebra cada año en Gyanyima, donde los pastores concentran sus rebaños, cambiando los corderos por alimentos, utensilios de cocina, agujas, hilo y joyas para sus esposas. El dinero no tiene curso en esta comarca extraviada y las transacciones se realizan exclusivamente por medio de trueques en especie.

Con pesar nos despedimos de la familia que nos ha dado asilo y para demostrar nuestro agradecimiento a esas buenas gentes, les regalamos hilo y una caja de pimienta.

Siete años en el Tibet. Pág.64

Heinrich Harrer. Edit. Juventud.SA

Véase ahora el texto una vez “podado”:

Al atardecer encontramos otra tienda ocupada por un matrimonio y sus cuatro hijos. Nos hacen sitio junto al fuego. Todo el día siguiente lo pasamos estudiando las costumbres de esos nómadas.

Los hombres pasan el invierno sin hacer realmente nada. Las mujeres recogen boñigas de yak, llevando a la espalda al hijo más pequeñín. Cada noche se reúne el ganado y se ordeñan los animales. En invierno, los nómadas comen carne aderezada con grasa.

Estos nómadas, para subsistir tienen que utilizar hasta al máximo los escasos recursos que la naturaleza pone a su alcance. De todo sacan partido: para dormir se acuestan uno junto a otro y sobre pieles de cordero extendidas en el suelo y se quitan los vestidos y se los echan encima a guisa de manta para no desperdiciar el calor almacenado durante el día. Al amanecer, los primeros pasos son para avivar el fuego con un fuelle y calentar el té. El fuego del hogar es el centro de la vida familiar; no se apaga nunca y el humo sale por una abertura. Un altarcillo ocupa el sitio de honor. La llama de la lámpara de manteca que arde ante las imágenes apenas resulta visible. En esta vida monótona, el único acontecimiento es la feria que se celebra cada año en Gyanyima. El dinero no tiene curso en esta comarca extraviada.

Nos despedimos de la familia y para demostrar nuestro agradecimiento, les regalamos hilo y una caja de pimienta.

A partir de aquí puede iniciarse una segunda fase. Para ello, es preciso dar un paso más y pasar del nivel de la literalidad al nivel de la elaboración de frases nuevas de contenido más genérico. De esa forma se consigue un texto todavía más resumido. Véase el ejemplo:

Son invitados por un matrimonio a pasar al noche. Al día siguiente observan las costumbres de este pueblo. Los hombres no hacen nada en invierno y las mujeres recogen boñigas y cargan encima a los niños. Ordeñan a los animales y comen carne con grasa. Tienen que ingeniárselas para aprovechar los recursos escasos, incluido el calor de los cuerpos. El fuego es el centro del hogar y siempre está encendido. Tienen también un altarcillo. Lo único que rompe la monotonía es la feria. El dinero no vale, se hace trueque. Al final se despiden de la familia y les regalan hilo y pimienta.

c) Técnica: “titular párrafos”

Consiste esta técnica en buscar la idea matriz de cada uno de los párrafos. Debe buscarse una idea que abarque el conjunto del contenido del párrafo. Prácticamente se puede hacer de distintas maneras: se puede escribir el título con lápiz de punta fina en el espacio en blanco entre párrafos, se puede escribir en un lateral a modo de “ladillo”; es posible, también, no escribir en el texto y apuntar en hoja aparte, etc. Sí que es importante constatar que el título inventado funciona como un paraguas que cubre las distintas proposiciones del párrafo, o al menos, las más relevantes. Véase en el siguiente ejemplo:

Variación y selección natural

La selección natural sólo puede producirse si hay “variación”. La “variación” supone que los descendientes, si bien pueden tener muchos caracteres en común con sus padres, nunca son idénticos a ellos. Por ejemplo, puede tratarse de variaciones de tamaño, de color, de coordinación muscular y de otras características estructurales o de comportamiento. Los hijos nunca son exactamente iguales entre sí, salvo en los casos raros de gemelos idénticos. Hay un grado notorio de variación, tanto en las familias como en la población.

Variación a nivel molecular: los genes.

Hoy tenemos la ventaja sobre Darwin de que podemos comprender cómo se produce la variación a nivel molecular. Sabemos que las características con transmitidas de padres a hijos por unidades químicas a las que llamamos “genes”. Es su mayor parte, la variación es debida a una recombinación de los genes cuando se superponen las instrucciones genéticas de los progenitores.

La selección natural favorece a los más adaptados

La selección natural actúa sobre la variación, “favoreciendo” más a unos animales que a otros. Los animales sobreviven en el mundo haciéndose capaces de obtener la comida que necesitan, agua, abrigo adecuado, etcétera. También han de poder huir de sus depredadores y evitar otros peligros.

Sobreviven los más adaptados al entorno

Ésta es una regla que se aplica a todo el mundo vivo. Además, para dar descendientes, deben tener éxito en apareamiento, el nacimiento y cuidado de las crías. Es en este aspecto de la vida en el que opera el proceso de selección, puesto que los individuos producen más descendientes de los que llegan a sobrevivir. Algunos hijos tendrán mala suerte y serán víctimas de un depredador en una etapa temprana, pero, en conjunto, los que sobreviven lo consiguen porque están mejor adaptados a su entorno.

Los más adaptados dejan más descendencia.

A consecuencia de la variación, resulta que algunos individuos tienen posibilidades de ser más capaces que otros. Son éstos, los “mejor dotados”, los que sobreviven, los que prosperan y los que dejan más descendencia tras de sí.

La formación de la humanidad. Pág. 29-30

Richard E. Leakey. Edit. Orbis.S.A.

Nota: Se ha hecho una ligera adaptación del original, ya que de los dos párrafos se ha pasado a cinco en esta versión para ejemplificar mejor la técnica.

c) Técnicas del “subrayado y del esquema”

Tal vez sean las técnicas más aplicadas en el mundo y sobre las que se han escrito más manuales y libros, además de ser objeto de múltiples cursillos y seminarios, no sólo a nivel académico sino también a nivel empresarial. Se podría decir que son unas técnicas universales. Por su eficacia probada y simplicidad formal (no así en la práctica), se incluyen aquí también como unas técnicas más que se pueden utilizar para aprender a leer comprensivamente. Se presentan como dos técnicas combinadas, aunque pueden utilizarse perfectamente de forma independiente. Véase el siguiente ejemplo:

Pasteur fue el primero en establecer una conexión definitiva entre los microorganismos y la enfermedad, creando así la moderna ciencia de la “bacteriología” o, para utilizar un término más generalizado, de la “microbiología”. Y ello tuvo lugar por la preocupación de Pasteur con algo que más bien parecía tratarse de un problema industrial que médico.

En la década de 1860, la industria francesa de la seda se estaba arruinando a causa de una epidemia entre los gusanos de seda. Pasteur, que ya salvara a los productores vitivinícolas de Francia, se encontró también enfrentado con aquel problema. Y de nuevo, haciendo inspirado uso del microscopio, como hiciera antes al estudiar del fermento, Pasteur descubrió microorganismos que infectaban a los gusanos de seda y a las hojas de morera que les servían de alimento.

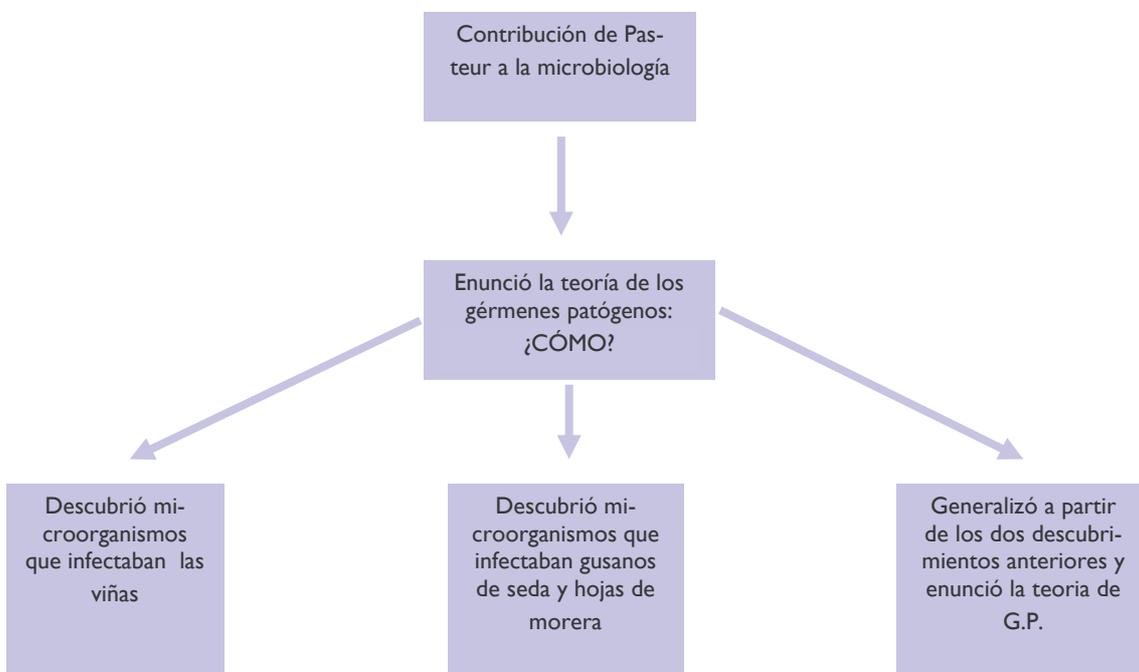
Recomendó la destrucción de todos los gusanos y hojas infectadas y empezar de nuevo con los gusanos y hojas libres de infección. Se puso en práctica aquella drástica medida con excelentes resultados.

Con tales investigaciones, Pasteur logró algo más que dar nuevo impulso a la sericultura: Generalizó sus conclusiones y enunció la “teoría de los gérmenes patógenos”, que constituyó, sin duda alguna, uno de los descubrimientos más grandes que jamás se hicieran (y esto, no por un médico, sino por un químico, como estos últimos se complacen en subrayar).

*Introducción a la ciencia II. Pág. 596
Isaac Asimov. Edit. Orbis. S.A.*

Nota: Se ha hecho una ligera adaptación del original, ya que de los dos párrafos se ha pasado a cinco en esta versión para ejemplificar mejor la técnica.

Véase a continuación un posible esquema del texto anterior:



5. Bibliografía y notas

1. 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.
2. 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.
3. REICHER G.M.: "Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material". *Journal of Experimental Psychology*, 1969, n° 8, pág. 275-280.
4. WHEELER, D.D.: "Processes in word recognition". *Cognitive Psychology*. 1970, n° 1, pág. 59-85.
5. 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° 3, pág. 27-36.
6. SMITH, F.: *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York. USA. 1971.
7. SMITH, F.: Op. cit. (trad. castellana) pág. 7.
8. SCHNEIDER, W. y SHIFFRIN, R.M.: "Controlled and automatic human information processing, I: Detection, search, and attention". *Psychological Review*, 1977, n° 84, pág. 1-66.
9. VAN DIJK, T.A.: *La ciencia del texto*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1983.
10. WERLICH, E.: *Typologie der texte*, Heidelberg. Quelle y Meyer, 1975.
11. ADAMS: "Quel types de textes". *Le français dans le monde*, n° 92, 1985.
12. 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).
13. PERFETTI, C.A.: "Capacidad de lectura", en *Las capacidades humanas*. Steinberg. Op. cit., pág. 81.
14. DE VEGA, M.: Op. cit., pág. 265.
15. ANDERSON, J.R. y BOWER, G.H.: *Human Associative Memory*. Winston-Wiley, Sashinton y N. York, 1973.
16. COHEN, G.: Op. cit. pág. 53.
17. JOHNSTON, P.M.: Op. cit., pág. 71.
18. CHOMSKY, N.: *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
19. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid, 1986, pág. 97.
20. MEYER, B.J.F.: *The organization of prose and its effects on memory*. The Hague. Mouton, 1975.
21. 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. ° 31-32. Madrid, 1985.
22. 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° 182.
23. 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.
24. BRUCE, B.; RUBIN, A.; BOLT, B.; y NEWMAN, I.: "Estrategias for Controlling Hypothesis Formation in Reading". Univ. Urbana Illinois 1981. *Reading Education Report*. n ° 22.
25. WEISBERG, R.: "A change in focus of reading comprehension research: A reiew of reading/learning disabilities reseach based on an interactive model of reading". *Learning Disability Quarterly*, vol. 11-2, 1988.
26. ANDERSON, T.H.: "Study strategies and adjunts aids". En Spiro, R. J.; Bruce, B.C. y Brewer, W.F.: *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N.J. LEA, 1980.
27. BIRD, M.: *Reading comprehension strategies: A direct teaching approach*. Tesis doctoral inédita, Univ. Toronto, 1980
28. 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.
29. BROWN, A.L. y SMILEY, S.S.: "The development of strategies for studying texts". *Child Development*, n ° 49, 1978.
30. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: Op. cit., pág. 103.
31. 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 intelligencya be increased?* Norwood, N. Jersey, Ablex, 1982.
32. DANSEREAU, D.F.: "Learning strategies research", en *Thinking and learning skills*, Segal E. J. y Glaser R. (eds.), vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, 1985.
33. 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 Behavoir*, n ° 15, 1983.
34. 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 ° 2, 1987.
35. 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.
36. ANDRÉ, M.E. y ANDERSON, T.H.: "The development and evaluation of a self-questioning study technique". *Reading Research Quarterly*, n ° 79, 1978.
37. CHODOS, L.B.; HOUDK, S. M. y RUSCH, R.R.: "Effect of student generated pre-questions and post statements on inmediate 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.
38. FRASE, L.T. y SCHWARTZ, B.J.: "Effect of question production on prose recall", *Journal of Educational Research*, n ° 48, 1978.
39. 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.
40. WEINER, C.: *The effect of teacher training in questioning and student question generation on reading achievement*. Tesis doctoral inédita, Univ. of Oregon, 1977.
41. ROTHKOPF, E.Z.: "The concept of mathemagenic activities", *Review of Educational Research*, n ° 40, 1970.

42. 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.
43. AXELROD, J.: "Getting the main idea is still the main idea", *Journal of Reading*, vol. 15, n° 5, 1975.
44. ARGANBRIGHT, E.: "Improving Reading comprehension". Ponencia presentada al *Annual Meeting of the Plains Regional Conference of the international Reading Association*, Nebraska, oct. 1981.
45. MARIA, K.: "Developing disadvantaged children's background Knowledge interactively". *Reading Teacher*, vol. 42, n° 4, 1989.
46. MARIA, K. y MAC GINITIE, W.: "Learning from texts that refute the reader's prior Knowledge". *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n° 4, 1987.
47. 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.
48. 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.
49. COOPER, J.D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, MEC, Visor, Madrid, 1990.
50. NORMAN, D.A.: *El aprendizaje y la memoria*, pág. 68, Alianza, Madrid, 1985.
51. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988, pág. 33.
52. GEVA, E.: "Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo", *Infancia y aprendizaje*, n° 31-32, 1985.
53. 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.
54. GORDON, C.J.; RENNIE, B.J.: "Restructuring content schemata: An Intervention Study". *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n° 3, 1987.
55. 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° 352.
56. BROOKS, L.S. y DANSEREAU, D.F.: "Effects of schema training and text organization on expository processing", *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, n° 4, 1983.
57. 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.
58. HOLLEY, C.D. et al: Op. cit.
59. GEVA, E.: Op. cit.
60. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
61. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
62. COHEN, G.: *Ibid*, pág. 54.
63. *Ibidem*.
64. 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.
65. FOSTER, R.N. y GAVELEK, J.R.: "Development of intentional forgetting in normal and reading-delayed children". *Journal of Experimental Psychology*, n° 75, 1983.
66. EAMON, D.B.: "Selection and recall of topical information in prose by better and poorer readers". *Reading Research Quarterly*, n° 14, 1978-1979.
67. 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° 69, 1977.
68. WINOGRAD, P.N.: "Dificultades de estrategia en el resumen de textos". *Infancia y Aprendizaje*, n° 31-32, 1985.
69. BRIGDE, C. A. et al.: "Topicalization and memory for main ideas in prose", *Journal of Reading Behavior*, vol. 16, n° 1, 1984.
70. BAUMANN, J.F.: "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas importantes", *Infancia y Aprendizaje*, n° 31-32, 1985.
71. BRIMBLE, R.: "An interaction, question-response strategy: forms on the sentence in content reading", *Australian Journal of Reading*, vol. 9, n° 2, 1986.
72. 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.
73. GRAVES, A.V.; LEVIN, J.R.: "Comparison of monitoring and mnemonic text-processing strategies in learning disabled students", *Learning Disability Quarterly*, vol. 13, n° 3, 1989.
74. BAUMANN, J.F.: "A generic comprehension instructional strategy", *Reading wold*, n° 22, 1983.
75. GRAVES, Op.Cit.
76. AXELROD. Op. Cit.
77. BROWN Y DAY. Op. Cit.
78. AEBLI. H. Doce formas básicas de enseñar. Narcea. Madrid. 1988.
79. WINOGRAD. P.N. Op. Cit.
80. SCARDANALIA. N Y BEREITER. C: "Development strategies in text processing". En Mandl H., Stein. N. y Trabasso. T. (Ed) *Learning and comprehension of text*; Hilldale, N.J. Erlbaum, 1984.
81. MEYER. Op. Cit.
82. BROWN Y DAY. Op. Cit.
83. SÁNCHEZ, E. "Aprender a leer y leer para aprender Características del escolar con pobre capacidad de comprensión." *Infancia y Aprendizaje* n° 44. Madrid, 1988.
84. TAYLOR. B.M. Op. Cit.
85. BROWN Y OTROS. Op. Cit.
86. 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.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite