

## **PAUTAS PARA INTERVENIR EN LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

**Eugenio M. Zamora y Rosalía González García**

La comprensión de los textos escritos y la extracción y la asimilación de las ideas incluidas en ellos han sido siempre un contenido central de la enseñanza y una preocupación de los docentes y de los investigadores. Lamentablemente las ideas y acciones de unos y otros han discurrido en ocasiones por vías demasiado diferenciadas.

La praxis cotidiana de la enseñanza de este contenido ha seguido fundamentalmente dos caminos: la actuación indirecta e incidental mientras que se enseña y aprende contenidos curriculares (lengua, conocimiento del medio, etc.) y la segunda la instrucción específica y/o la realización de ejercicios, normalmente sobre textos narrativos. Contenidos muy relacionados como las llamadas técnicas de estudio, también han seguido un camino parecido (en cuanto a esas dos vías) y tal vez demasiado alejados de la comprensión lectora. En el caso de los alumnos con dificultades es habitual la utilización de materiales específicos, mientras que en el resto de los alumnos se confía en que la enseñanza casual e incidental sea suficiente.

Por su parte la investigación, básicamente dominada en este campo por la denominada psicología cognitiva, se centró en buscar procesos psicológicos que intervienen en la habilidad compleja de comprender un texto, pero aunque se han obtenido resultados notables, posiblemente su formulación resulte muy extraña a las aulas escolares.

Dentro de esta situación insatisfactoria, se defiende aquí un modelo de intervención que sintetiza, a mi juicio lo mejor de cada campo y que a la vez se convierte en una alternativa viable dentro del contexto escolar, de forma absoluta para grupos pequeños o clases de refuerzo y apoyo y de forma parcial para aulas completas. El modelo presenta las siguientes características (contando con su aplicación en aulas de apoyo y/o refuerzo)

- ❑ Parte del modelo conceptual y de intervención defendidos por Vidal-Abarca (investigador puntero en España junto a Emilio Sánchez) en el libro dirigido por Ana Miranda sobre dificultades de aprendizaje y que se reproduce textualmente en este documento.
- ❑ Los textos sobre los que se aplican las pautas establecidas por Vidal-Abarca son los incluidos en el libro de Conocimiento del Medio
- ❑ Siempre se escogen los correspondientes a la próxima lección a impartir en el aula, con el objeto de que cuando se explique allí, el alumno pueda asimilar los contenidos correspondientes dado su conocimiento del vocabulario y de las ideas principales expuestas (los horarios de apoyo externo nunca podrían coincidir con el área de Conocimiento)
- ❑ Para enfatizar el punto anterior, la lectura se complementa con otras actividades complementarias, relacionadas con los mapas conceptuales
- ❑ Cuando la velocidad del aula es superior a la de apoyo, se abandona la unidad sin haberla completado, ya que de lo contrario rápidamente la lectura en este aula sería posterior a la de la clase y se perdería el efecto multiplicador que se pretende.

Aunque la formulación anterior está pensada para aulas de apoyo, nada impide una utilización menos sistemática del mismo modelo dentro de las aulas ordinarias.

## 2.2.2. Una metodología de intervención en procesos de comprensión<sup>1</sup>

La intervención que presentamos está inspirada en el modelo de Kintsch (1988, 1998) que expusimos en el capítulo anterior. Una característica destacada de esta intervención es que consiste en una ayuda guiada que se va proporcionando al chico a lo largo del proceso de lectura. Es decir, en lugar de pedir a los chicos que lean primero todo el texto y luego lo releen para realizar determinadas operaciones cognitivas, pensamos que es más conveniente ir guiando esas operaciones cognitivas a lo largo de la secuencia de lectura, ya que eso es lo que el lector debe ir haciendo cuando lee. El educador guiará esas operaciones cognitivas planteando determinadas preguntas al chico o chica y dando las pistas necesarias para ayudarles a responder. Las preguntas han de inducirles a realizar las operaciones mentales descritas en el capítulo anterior. Así, habrá preguntas orientadas a ayudar al lector a comprender las diferentes ideas contenidas en una frase, a captar la idea esencial de la misma, a realizar inferencias-puente resolviendo referencias anafóricas, a realizar inferencias basadas en el conocimiento conectando significativamente diferentes ideas o a ir sintetizando la información de varias frases construyendo macroideas. El educador irá dando cuantas pistas sean necesarias para que el lector realice las operaciones adecuadas a la vez que dará breves explicaciones sobre los procesos que se ponen en marcha cuando sea conveniente.

Esta acción tutorial mediante preguntas insertadas en la lectura se acompañará con minilecciones sobre el lenguaje de los textos. Con ello se pretende que los chicos conozcan los recursos lingüísticos que se utilizan en los textos para que aprendan a utilizarlos cuando están leyendo. Más adelante explicaremos con detalle en qué consisten estas minilecciones y cómo se combinan con la acción tutorial basada en las preguntas.

Toda la intervención debe estar presidida por varios principios que han probado su eficacia en la enseñanza dirigida a chicos con dificultades.

a) Enseñanza explícita. Los chicos deben recibir explicaciones claras de los procesos que se están enseñando y de por qué son efectivos para comprender. Otro tanto debe hacerse cuando se les explique lo que hemos llamado el lenguaje de los textos.

b) Modelado. Para enseñar procesos mentales, los cuales son ocultos o internos por naturaleza, es esencial que el educador verbalice esos procesos delante de los chicos al mismo tiempo que realiza las tareas correspondientes.

c) Gradación. Enseñar requiere generalmente graduar las tareas y/o los contextos en los que estas tareas se presentan. En nuestro caso hay que graduar ambos elementos coordinadamente. Proponemos comenzar con preguntas y textos que planteen pequeños desafíos de comprensión a los chicos porque requieran algunas operaciones mentales de un nivel un poco superior al que los chicos son capaces de activar por ellos mismos. Si por alguna razón hubiera que emplear textos complejos, se procurará plantear preguntas que no lo sean tanto o bien se darán apoyos suficientes para que el chico pueda resolver la tarea con ayuda.

d) Práctica variada e insertada en el currículum El aprendizaje es dependiente del contexto. Es decir, aquello que se aprende en un contexto no es fácil de aplicar en contextos diferentes. Por ello se debe procurar que haya una gran variedad de textos durante la enseñanza y que estén relacionados con el aprendizaje académico. Así los chicos habrán aprendido a activar procesos de comprensión en situaciones muy diversas, todas ellas próximas al aprendizaje académico, mejorando con ello la transferencia de su aprendizaje.

e) Autorregulación. Aquello que se aprende conscientemente es más fácilmente transferible a otras situaciones. Así, cuando surjan dificultades el aprendiz sabrá qué hacer, cómo evaluar si lo que ha hecho es correcto o no y adoptar decisiones estratégicas. Es por ello que se ha de hacer un énfasis especial en que los chicos autorregulen sus procesos mentales.

A continuación ejemplificaremos el procedimiento de intervención. Primero lo haremos con el procedimiento básico de leer un texto, insertar preguntas e ir dando pistas para guiar a los chicos. Las preguntas

---

<sup>1</sup> El subrayado no está incluido en el texto original

irán dirigidas a activar las operaciones cognitivas necesarias para comprender, especialmente aquellas operaciones en las que los chicos tienen especiales dificultades. Por otra parte, las pistas dependerán en gran medida de las respuestas de los chicos.

El educador presentará a los chicos y chicas el texto con algún tipo de separación entre los párrafos donde va a formular preguntas. Les animará a leer con atención para captar las ideas del texto. Enfatizará que, conforme vayan leyendo, busquen relaciones entre las distintas ideas. Las preguntas que se irán formulando serán de cinco tipos diferentes, promoviendo cada una un tipo de proceso diferente:

- I. Preguntas dirigidas a captar ideas contenidas en una frase.
- II. Preguntas para promover inferencias anafóricas.
- III. Preguntas para activar inferencias basadas en el conocimiento, es decir, dirigidas a establecer relaciones significativas (causalidad, finalidad, etcétera) entre ideas.
- IV. Preguntas para encontrar o inferir la idea más importante de una frase, conjunto de frases o de todo el texto.
- V. Preguntas en las que hay que aplicar la información del texto a nuevas situaciones.
- VI. Preguntas en las que hay que dar muestras de autorregulación de la comprensión.

### LA CARRERA DE LAS MIL MILLAS

En el año 1924, la población de Nomen, situada en Alaska, quedó aislada por las tormentas de nieve que azotaban la zona. Para terminar de complicar la situación, sus habitantes fueron víctimas de una epidemia de sarampión. Se intentó hacerles llegar las medicinas necesarias por diferentes medios, pero todo fue en vano. Las condiciones climatológicas impedían cualquier aproximación por el aire o las rutas terrestres habituales.

PREGUNTA 1: ¿Qué provocó las tormentas de nieve? (tipo I)

P. 2: ¿Quién necesitaba medicinas? (tipo II)

P. 3: ¿Por qué necesitaban medicinas esas personas? (tipo III)

P. 4: ¿Qué impedía que pudiera llegarse a Nomen por aire o por vía terrestre? (tipos I o II)

P. 5: ¿Cómo resumirías en pocas palabras lo que dice la lectura? (tipo IV)

Como se puede ver, se formulan preguntas de diverso tipo. En la pregunta 1 la respuesta está explícita en el texto, únicamente se necesita entender las distintas ideas de la frase. La pregunta 2 requiere hacer una sencilla inferencia, relacionando el pronombre personal *les* incluido en la palabra *hacerles*. Si el chico no hiciera la inferencia se le podrían dar pistas tales como señalarle la palabra y pedirle que pensara a quién se podría referir el pronombre. La pregunta 3 requiere que los chicos hagan una inferencia para relacionar dos ideas consecutivas, *personas víctimas de una epidemia de sarampión y necesidad de medicinas*. Igualmente, aquí se pueden dar pistas en caso necesario para que los chicos entiendan que tanto *epidemia* como *sarampión* se refieren a enfermedades.

La pregunta 4 se puede entender como pregunta literal (*las condiciones climatológicas impedían...*) o bien como una inferencia anafórica (*las tormentas de nieve*) en la que hay un correferente léxico, condiciones climatológicas, que sustituye a tormentas de nieve. Es más, si un chico diera la primera respuesta (*condiciones climatológicas*) se le podría pedir que dijera a qué condiciones climatológicas se refiere el texto. La pregunta 5 requiere que el chico haga explícitas las dos-tres macroideas que ha ido formando durante la lectura. En este caso debería mencionar los eventos principales: *una población aislada por la nieve, unos habitantes enfermos, y unos intentos fallidos para llevarles medicinas*.

El lector debe entender que las preguntas anteriores son simplemente unas entre otras posibles y que no es necesario hacerlas todas. El educador hará aquellas preguntas que considere más útiles dependiendo de las

dificultades de comprensión que tengan los chicos a los que está enseñando. Igualmente acomodará las pistas a las necesidades concretas de la enseñanza. Asimismo, hará ver a los chicos cómo hay que ir relacionando las ideas unas con otras para entender bien la situación a la que se refiere la lectura. A continuación pedirá a los chicos que sigan leyendo el texto.

La solución surgió del pasado, de la tradición ancestral de aquellas tierras. Los perros de trineo que saben orientarse incluso en la más fuerte tempestad consiguieron transportar las medicinas a través de 1.000 millas (unos 1.600 kilómetros), por las inmensas y heladas estepas de Alaska, llegando a tiempo.

P. 6: ¿Qué era lo que había que solucionar? (tipo III)

P. 7: ¿Cómo se logró solucionar el problema? (tipo III)

P. 8: ¿Por qué se decidió emplear esta solución? (tipo III) P. 9: ¿Qué transportaron por las estepas de Alaska? (tipo 1)

La pregunta 6 requiere que el lector infiera cuál era el problema y lo asocie con la dificultad para *aproximarse por las vías habituales* que se menciona en la última frase del párrafo anterior. Si el chico no supiera responder o lo hiciera mal, se le darían pistas para que pensara en un *problema* mencionado antes, haciéndole caer en la cuenta de que siempre que se habla de «solución» es porque existe un «problema». Para resolver las dos preguntas siguientes los chicos tienen que inferir relaciones entre ideas que en el texto no están explícitas. Así, entenderá que *los perros de trineo transportando las medicinas* fueron la solución, y que la decisión de emplearlos se tomó porque *saben orientarse incluso en la más fuerte tempestad*. Si los chicos no dieran las respuestas correctas se les podría comenzar pidiendo que pensarán por qué el texto nombra a los perros de trineo, o incluso que pensarán en lo que hicieron los perros y si eso ayudaba a las personas de la población aislada. Insistimos en que la cantidad de ayuda siempre dependerá de la necesidad de los chicos.

Paradójicamente, en pleno siglo XX, los habitantes de Nomen se salvaron gracias a un sistema de transporte de orígenes milenarios. Fue un acto heroico, en cuyo honor se creó la carrera Iditaroid, o «Carrera de las 1.000 millas», una competición que, además de recordar aquella proeza (recorriendo el mismo itinerario hasta Nomen), quería demostrar que los trineos arrastrados por perros siguen siendo eficaces en la geografía nevada. Por otra parte, la implantación de esta competición fomentó la cría de las razas caninas específicas para esta actividad, que internacionalmente es llamada mushing.

P. 10: ¿A qué sistema de transporte se refiere el texto? (tipo 11)

P. 11: ¿Qué fue un acto heroico? (Tipo 11 y III)

P. 12: ¿Por qué se puso a la carrera el nombre de «Carrera de las 1.000 millas»? (tipo III)

P. 13: ¿Qué es el mushing? (tipo 11)

Para comprender este párrafo hay que realizar abundantes inferencias anafóricas complicadas. La complicación proviene de varias fuentes. En primer lugar, hay considerable distancia entre la anáfora y la palabra, expresión o idea anterior a la que se refiere. Así, en las preguntas 10 y 11 la distancia entre el *sistema de transporte milenario* y la mención a *los perros de trineo* es considerable, y otro tanto ocurre entre *acto heroico* y *conseguir transportar medicinas*. Además, en el caso de la pregunta 11, hay que activar conocimientos previos considerables. Para entender por qué el transporte de medicinas fue un acto heroico, aquí, además de entender el significado del término, hay que inferir la gran dificultad que puede suponer recorrer largas distancias de tierra helada con tormentas de nieve.

En la pregunta 13 la complicación de la relación anafórica proviene de la ambigüedad sobre a qué se refiere el término *mushing*. Podría referirse a la *competición* de perros de trineo, o también a la *cría de razas caninas*, siendo la respuesta correcta la primera. El educador, siendo consciente de estas dificultades, dará pistas a los chicos para que realicen esas operaciones de conexión sin las cuales la lectura no se entendería correctamente.

Puede incluso dar alguna explicación acerca de cómo la distancia, la necesidad de activar muchos conocimientos previos o la ambigüedad pueden dificultar las operaciones.

Para contestar la pregunta 12 los chicos deberán relacionar el nombre de la carrera con la idea de que fue creada para recordar el *acto heroico* y que aquel acto consistió en recorrer 1.000 millas para llevar las medicinas. Estos complejos procesos mentales pueden facilitarse con pistas adecuadas.

Actualmente, los perros más habituales para formar un tiro de trineos son el «malamute de Alaska», por su gran resistencia a las largas distancias; el «husky de Siberia», muy rápido y de aspecto alobado; el «samoyedo», capaz de sobrevivir a 50 grados bajo cero; y el «goenlandés», casi tan rápido como el «husky» pero más resistente.

Hoy en día, el destino de los perros de trineo sigue estando unido al hombre.

P. 14: ¿De qué habla todo el penúltimo párrafo? (tipo IV)

P. 15: ¿Qué perros se distinguen por su rapidez? (tipo 1)

P. 16: ¿Podríamos decir que el destino de los perros, no sólo el de los perros de trineo, está unido al hombre? ¿Por qué? (tipo V)

P. 17: A dos chicos se les pidió que recordaran algo importante de la lectura. Pedro dijo la idea de *Los perros de trineo salvaron a los habitantes de Nomen y les llevaron medicinas*, y Esteban señaló la idea de que *El samoyedo es un perro de trineo que puede sobrevivir a 50 grados bajo cero*. ¿Quién te parece que dio una respuesta mejor? ¿Por qué?

La pregunta 14 pretende que los chicos activen procesos de generalización, uno de los procesos que pueden generar macroideas según Kintsch. En todo el párrafo se está hablando de *calidades de los diferentes perros de trineo*. Con la pregunta 15 se pretende que los chicos localicen algunas de las ideas del párrafo. Finalmente, la pregunta 16 intenta activar procesos inferenciales que van más allá de la información del texto. Se trata de que infieran otros beneficios que los perros proporcionan a las personas (protección, guía en situaciones complicadas, compañía, etc.) además del enorme beneficio que supusieron los perros para los habitantes de Nomen. Estos procesos implican ir más allá del texto, y no es probable que ocurran espontáneamente.

Para contestar correctamente la pregunta 17 hay que dar muestras de autorregulación de la comprensión. Es decir, hay que detectar un fallo de comprensión, explicarlo y decir por qué otra respuesta es correcta. Para guiar a los chicos hacia la respuesta correcta, el educador podrá indicarles que se fijen en cuál de las dos ideas está más relacionada con otras ideas del texto, pudiendo ayudarles comparando cada una de ellas con diversas ideas textuales. Aquella idea con más relaciones será la más importante. Éste no es el único criterio para decidir acerca de la importancia de las ideas de un texto, pero es ciertamente uno de probada eficacia (Van den Broek, 1990; Vidal-Abarca, Reyes, Gilabert, Calpe, Soria y Graesser, 2000).

Además de la lectura con preguntas dirigidas a activar procesos, proponemos que la intervención incluya las minilecciones sobre el lenguaje de los textos que mencionábamos anteriormente. Estas mini lecciones consisten en breves explicaciones sobre recursos lingüísticos propios de los textos y ejercicios prácticos para aprender a utilizarlos. Esta práctica ayudará a que los chicos activen los procesos de comprensión adecuados, además de permitirles autorregular mejor su comprensión, ya que serán más conscientes de cómo resolver algunos problemas de comprensión. Estas mini lecciones deberían adaptarse a chicos de diferentes edades. Aquí proponemos un esquema general y proporcionamos algunos ejemplos.

Como se puede ver en la tabla 6.1, estas mini lecciones incluyen explicaciones sobre recursos lingüísticos en distintos niveles: nivel de frase, de conexión entre frases y de organización de frases en párrafos. Para que los chicos aprendan a manejarse ante estos recursos lingüísticos proponemos una serie de actividades que serán realizadas teniendo en cuenta una serie de variables lingüísticas que facilitan o dificultan la tarea. Con esas actividades los chicos aprenderán a activar determinados procesos de comprensión.

Nivel lingüístico	Variable lingüística	Actividad	Proceso
Frase	a) Cantidad de ideas en la frase b) Orden y posición de ideas en la frase c) Separación entre los elementos de una idea	1. Encontrar ideas en una frase 2. Seleccionar el núcleo de una frase 3. Decir/razonar si dos frases dicen lo mismo	Captar ideas en frases Formar macroideas de frases
Conexión de frases Relaciones anafóricas Relaciones semánticas	a) Distancia entre las frases b) Ambigüedad de la anáfora c) Cantidad de ideas referidas por la anáfora	1. Encontrar a qué o a quién se refieren determinadas anáforas 2. Localizar anáforas 3. Decir la relación semántica entre ideas	Hacer inferencias-puente Inferencias basadas en el conocimiento
Organización de grupos de frases Párrafos Texto	a) Idea principal explícita/implícita b) Posición de la idea principal c) Señales explícitas indicando la macroestructura	1. Elegir/producir título/idea principal 2. Elegir/producir resumen 3. Encontrar la frase inadecuada para formar parte de un párrafo	Formar macroideas de párrafo y texto

En el nivel de frase, los chicos conocerán que cuando una oración contiene muchas ideas será más difícil de comprender que cuando esas ideas están repartidas en varias frases. En el primero de los casos deberán esforzarse por captar cada una de las ideas que hay en la frase. Asimismo, el orden y la posición de las ideas en la frase afectan a la comprensión, ya que aquello que se menciona en primer lugar ocupa un lugar preferente en la representación mental que se construye (Gernsbacher y Hargreaves, 1988). Por último, cuando hay excesiva separación entre los elementos de una idea (por ejemplo un sujeto y un predicado) debido a que el escritor ha insertado información entre ellos, la comprensión se hace más difícil. Además de explicar a los chicos estos recursos lingüísticos mediante ejemplos, se harán actividades de encontrar determinadas ideas en frases o de seleccionar el núcleo central de la frase, entre otras. De esta forma se activarán procesos de captar ideas y formar macroideas de frase.

En el nivel de conexión entre frases se explicará a los chicos que una forma de conectar ideas es emplear recursos anafóricos, o *palabras suplenes* según la denominación de Huerta y Matamala (1990). Así, en ocasiones se utilizan sinónimos o correferentes léxicos (*proeza* para referirse al *transporte de medicinas con perros de trineo a través de inmensas estepas heladas* en la lectura anterior), o pronombres (*les* para referirse a los *habitantes de Nomen*), o proformas variadas (*de esta forma*). Conectar la anáfora con la palabra o expresión referida puede ser muy complicado cuando hay gran distancia entre ambos, existe ambigüedad o la expresión referida contiene mucha información. Las actividades que se proponen (véase tabla 6.1) mejorarán sin duda los procesos inferenciales del lector.

Otra forma de conectar ideas sin indicar la conexión explícitamente es poner las oraciones de forma consecutiva, o al menos cerca. Eso es lo que ocurre en el texto de la Carrera de las 2.000 millas con las frases:

- a) La solución surgió del pasado, de la tradición ancestral de aquellas tierras.
- b) Los perros de trineo consiguieron transportar las medicinas.

Un lector puede inferir que la frase b) está describiendo cuál fue la solución que se menciona en la frase a). La contigüidad o proximidad de frases generalmente indica algún tipo de relación, si bien será el lector quien dependiendo del significado de las frases y del contexto general infiera la relación.

Finalmente, en el nivel de grupos de frases (párrafos o texto) hay otros recursos lingüísticos. Cuando un párrafo o texto tiene una oración a la que el resto de oraciones se refieren, y que incluye el significado de todas,

entonces es relativamente fácil formar una macroidea para todo el párrafo. Si además esa oración está al comienzo del párrafo, la tarea resulta más sencilla. Y si además hubiera señales explícitas que indicaran que esa idea es especialmente importante o que sintetiza el resto de frases, la tarea de señalar una idea principal podría ser trivial, aun cuando no se hubiese comprendido bien el texto. Para formar macroideas cuando estos recursos lingüísticos o gran parte de ellos están ausentes, el lector debería fijarse en las relaciones que conectan a todas las oraciones. Más adelante damos un ejemplo de una de las minilecciones para este nivel.

Pensamos que estas minilecciones deberían ser breves, quizá 10-15 minutos, y formar parte de la misma sesión de comprensión en la que se lean textos acompañados de preguntas. Además, ambas actividades de enseñanza deberían estar coordinadas. Así, si se acaba de enseñar algo referido a relaciones anafóricas, sería conveniente que el texto que se leyera en esa sesión tuviera algunos ejemplos de relaciones anafóricas de forma que se pudiera hacer una práctica adicional, además de la que se hiciera en la minilección. Entiéndase que no estamos propugnando ningún tipo de programación rígida, secuencial, ni nada parecido al enfoque erróneo de enseñanza de subhabilidades parciales que concibe equivocadamente la comprensión como la suma de habilidades separadas. Simplemente proponemos una enseñanza en la que la explicación de la función de unos recursos lingüísticos, por ejemplo los recursos anafóricos, se pueda contextualizar en la comprensión de un texto completo.

La explicación de los distintos recursos lingüísticos deberá acomodarse a las características de los chicos con los que se realice la intervención. Naturalmente, con chicos con un nivel de comprensión elemental la explicación se ceñirá a recursos muy elementales, si bien nos parece que se pueden abordar los tres niveles lingüísticos con todo tipo de chicos. A continuación presentamos dos breves ejemplos de minilecciones, una sobre conexión de frases por relaciones anafóricas mediante pronombres y otra sobre organización de grupos de frases para captar la idea principal.

#### **Conexión de frases por relaciones anafóricas. Pronombres**

##### *Enseñanza explícita*

Hay palabras que sustituyen a otras palabras. Se escriben para no repetir la misma palabra varias veces. Algunas son muy cortas, como ella, suyo, los, y otras parecidas. Lee estos ejemplos:

##### Ejemplo 1

*Todo lo que está hecho de madera procede de los troncos de los árboles. Con **ella** se hacen casas, vallas, muebles y papel.*

*¿A quién se refiere **ella**? A madera. Por eso decimos que **ella** es la palabra suplente de madera.*

Normalmente LA PALABRA SUPLENTE ESTÁ CERCA de la palabra a la que sustituye.

Veamos otro ejemplo.

##### Ejemplo 2

*El interior de los volcanes está muy caliente. En algunos casos, alrededor suyo hay corrientes subterráneas de agua que se calientan debido a su cercanía.*

¿A quién sustituye la palabra suyo? PIENSA antes de contestar.

Sustituye a los volcanes, ¿verdad?

Hagamos un ejemplo más.

##### Ejemplo 3

*Los microbios son unos animales sumamente pequeños. Es tan difícil verlos que eso sólo es posible con microscopios.*

¿A quién se refiere ese los en la segunda frase?

Se refiere a microbios.

Las palabras ella, suyo y los (entre otras) frecuentemente se utilizan para SUSTITUIR a otras palabras que han salido ANTES en la lectura a fin de no repetirlos. Podemos decir que son palabras suplentes.

Para comprender bien, hay que saber cuándo esas palabras sustituyen a otras y encontrar a quién sustituyen. De esa forma podemos ir relacionando unas ideas con otras.

#### *Practica*

Ahora lee las siguientes frases. En cada una hay una palabra suplente, unas veces está en negrita, pero otras no. Localiza la palabra suplente y escribe a qué palabra sustituye.

La Tierra es una gran bola de roca. Debajo de su suelo hay miles de kilómetros de roca.

\_\_\_\_\_ sustituye a \_\_\_\_\_

Un glaciar es una masa de hielo y nieve tan grande y tan pesado que su propio peso lo hace deslizarse cuesta abajo. A veces se les llama «ríos de hielo».

\_\_\_\_\_ sustituye a \_\_\_\_\_

Un iceberg es una montaña de hielo que flota en el mar. En otro tiempo fue parte de un glaciar, pero se desprendió de él cuando el glaciar llegó al borde del océano.

\_\_\_\_\_ sustituye a \_\_\_\_\_

Otras minilecciones sobre relaciones anafóricas mediante pronombres contemplarán explícitamente algunas de las variables lingüísticas que pueden hacer más difícil resolver una anáfora, tales como la distancia entre la anáfora y lo referido o la ambigüedad. Otras formas anafóricas (como correferentes léxicos o pro formas variadas) podrán ser abordadas posteriormente con un procedimiento similar.

La siguiente mini lección se refiere a captar la idea principal de un grupo de frases. Esta lección es un paso en la enseñanza de operaciones para formar macroideas de párrafo y texto.

### **Organización de grupos de frases: idea principal**

#### *Enseñanza explícita*

Generalmente, en un párrafo hay ideas más importantes que otras. A veces hay incluso una que es la más importante. Lo notamos porque la mayoría de las ideas se refieren a ella. Lee este ejemplo:

*Las plantas verdes desprenden oxígeno mientras fabrican sus propios alimentos. El oxígeno es un gas que los animales y las personas deben respirar para poder vivir. Sin las plantas, los animales y las personas no podrían respirar oxígeno y se morirían. Los animales y las personas también dependen de las plantas para su alimentación. Todos los animales y las personas comen plantas, o bien animales comedores de plantas. Sin las plantas, casi no habría en la Tierra ningún alimento. Así, las plantas son imprescindibles para la vida de los animales y las personas.*

¿Cómo saber si hay una idea más importante que el resto? Porque la mayoría de las ideas se referirán a esa más importante.

Lee el diagrama siguiente, donde se han entresacado las ideas del párrafo anterior. Intenta ver la relación que hay entre las ideas 1 a 6 por una parte y la última idea del párrafo por otra.



1. Las plantas verdes desprenden oxígeno

2. Las personas y animales deben respirar oxígeno para vivir

3. Sin las plantas, las personas y animales morirían

4. Las personas y animales dependen de las plantas para su alimentación

5. Las personas y animales comen plantas o animales que comen plantas

6. Sin las plantas no habría alimento en la Tierra

7. Las plantas son imprescindibles para la vida de las personas y los animales

Fíjate que algunas ideas hablan de plantas, como la primera. Otras hablan de personas y animales, como la segunda. Otras hablan de la relación que tienen las personas y animales con las plantas, como la tercera, cuarta y quinta. Hay una idea final que expresa la idea más general de esa relación: «personas y animales no pueden vivir sin las plantas». Por eso ésa es la idea más importante de todas.

En conclusión: La última frase contiene la idea más importante de este párrafo porque todas las ideas, de una forma u otra, están conectadas con ella, lo cual no se puede decir del resto.

*Las plantas son imprescindibles para que los animales y las personas podamos vivir.*

Fíjate que aquí hay una frase que expresa la idea principal. Esto no ocurre siempre. A veces hay que inventar la idea principal buscando la relación entre todas las ideas. En esos casos es más difícil decir una idea principal.

#### *Practica*

Lee el siguiente párrafo. Una de las frases contiene la idea más importante. Lo notarás porque la mayoría de las frases están relacionadas con esa frase.

*“Los cactus son plantas carnosas cubiertas de espinas que viven en sitios secos. Las espinas permiten a los cactus vivir en sitios secos porque evitan que estas plantas pierdan agua. Las plantas pierden agua a través de sus hojas. Cuanto más grandes sean las hojas, más agua pierden. Los cactus tienen pequeñas espinas en lugar de hojas. Como las espinas son muy pequeñas, dejan salir poca agua. Gracias a que conservan bien el agua, los cactus pueden vivir en sitios secos”*

Fíjate de qué hablan las distintas ideas.

¿Hay alguna en la que se hable de todo lo que se habla en el resto?

¿Contiene esa idea la relación más general de todas?

*Mi conclusión:* Creo que la idea más importante es:

---

---

---

---

Otras minilecciones posteriores referidas a este mismo nivel incluirán textos o párrafos donde haya más relaciones implícitas entre ideas que en los textos empleados en esta sesión. En cualquier caso, tanto esta como la anterior minilección deben entenderse como una muestra del procedimiento que se puede emplear para enseñar a los chicos el *lenguaje de los textos*.

Así, la metodología que proponemos tiene dos componentes esenciales. Por una parte se trata de hacer actividades de comprensión con los chicos en las que el educador vaya guiando la activación de los procesos adecuados mediante preguntas. El diálogo que se establece entre el educador y los estudiantes contribuirá a que los chicos vayan internalizando unos procesos que puedan poner en marcha en cualquier situación de lectura. Esta enseñanza guiada del educador se puede establecer en muchas situaciones académicas. Así, los profesores de lengua pueden practicarlas, al igual que los profesores de aulas de apoyo. Pero no sólo ellos, también otros profesores pueden guiar la comprensión de los estudiantes mediante preguntas que activen procesos de comprensión adecuados.

El segundo componente que proponemos, la enseñanza del *lenguaje de los textos*, necesita una programación específica. Quizá los profesores de lengua y los profesores de apoyo, especialistas en trastornos de lectura y escritura, son los más capacitados para dar esta enseñanza. En cualquier caso nos parece importante que los chicos y chicas con dificultades en comprensión, y posiblemente no sólo ellos, reciban una enseñanza explícita sobre el lenguaje de los textos.

La segunda parte de este documento consiste en una serie de explicaciones y detalles desarrollados por Rosalía González García, logopeda, tras aplicar el modelo anterior a varios alumnos en dos colegios distintos.

## COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA A PARTIR DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Se presentan a continuación las actividades utilizadas en el Aula de Logopedia para intentar mejorar la comprensión lectora utilizando los textos del libro de Conocimiento del Medio. Aunque el énfasis esté puesto en este aspecto, simultáneamente se trabaja también la expresión verbal y escrita, al realizar todas las actividades en voz alta antes de pasarlas al papel.

No se realizan todas las actividades en todas las sesiones ni con todos los alumnos, sino que estas se adaptan a los diferentes textos, contenidos y dificultades del niño. Por ejemplo, en un alumno con buena lectura mecánica no tendría mucho sentido realizar tareas de lectura conjunta con el profesor.

### 1.- Introducción al tema

Antes de comenzar a leer debemos hacer una pequeña introducción al tema del que nos va a hablar el texto. Esta actividad se plantea a modo de preguntas a partir de la lectura del título de la página, del análisis de las fotos o dibujos... **No se trata de que nosotros expliquemos** sino de que el niño piense y nos cuente de qué cree que se va a hablar, qué cosas nuevas piensa que va a aprender, qué es lo que ya sabe al respecto... Esto mismo se realizará con los títulos de cada apartado de la lectura.

Esta actividad nos va a permitir motivar al niño, mostrarle la utilidad de lo que va a aprender, actualizar sus conocimientos sobre el tema para enlazar en ellos los nuevos y aclarar ó introducir conceptos. Muchas veces los niños manejan información incorrecta que debemos corregir antes de seguir trabajando.

Cuando el trabajo se realiza con dos o más niños, esta actividad también permite trabajar el diálogo, la discusión para llegar a acuerdos, etc.

### 2.- Actividades de desarrollo

- Lectura del texto: ¿Hasta donde leemos? Esto dependerá del nivel del niño. Se puede optar por trabajar por párrafos o con todo el apartado.
- Cuando la lectura mecánica no es buena, realizamos lecturas repetidas: individual – conjunta con el profesor – individual.
- ¿De qué nos habla lo que hemos leído? El niño tiene que intentar decirnos con sus palabras de qué se habla. Le ayudamos a localizar las ideas principales del texto, siempre con pistas o preguntas (ver pautas de Vidal-Abarca), no diciéndoselas directamente.
- Ahora eres tú el profe: le pedimos que nos plantee preguntas como si él redactara el examen. Esta actividad es muy entretenida cuando trabajamos con más de un alumno y se pueden realizar preguntas entre ellos. El profesor debe tener muy claro que quiere conseguir con esta actividad: si lo que nos interesa es trabajar la formulación de las preguntas y la extracción de información del texto, podemos permitir todo tipo de preguntas. Si lo que queremos es que encuentren las ideas principales habrá que dejar claro al principio que eso es lo que queremos. Estas últimas les resultan mucho más difíciles de realizar.
- Mapa de conceptos: Una vez leído todo el texto y siguiendo las recomendaciones del libro del profesor y los cuadernos de Hipertexto (Álvarez Pérez, L. y Soler Vázquez, E. publicados por CEPE) se elaboran mapas de conceptos de la lectura. En este punto, en función de la edad y nivel

del niño, el tiempo y objetivos planteados, podemos hacer dos cosas: bien el profesor elabora el mapa de conceptos dejando los globos en blanco para que el niño busque la información en el texto, o bien se elabora conjuntamente todo el mapa con el alumno.

La organización de los diferentes mapas ha de ser siempre similar. Según la guía, las ramas han de organizar los contenidos del siguiente modo: primera rama siempre la definición, segunda características y luego tipos. No todas los textos se adecuan a este esquema, por lo que muchas veces tendremos que elaborar una estructura propia. Lo importante es que el mapa tenga una lógica clara, que no siempre ha de seguir el orden de presentación de los contenidos en el texto.

- Preguntas y respuestas a partir del mapa de conceptos: al igual que hacíamos con el texto, se puede pedir al niño que elabore preguntas o busque respuestas en el mapa.
- Elaboración de un resumen: A partir del mapa de conceptos se redacta un pequeño resumen siguiendo las instrucciones del hipertexto:
  - Cada rama del mapa es un párrafo. Al pasar de una rama a otra se usa punto y aparte. Dentro de la misma rama punto y seguido o dos puntos.
  - Las enumeraciones de globos se separan con comas y en la última se utiliza la “y”
  - Las líneas verticales de puntitos significan “por ejemplo”,
  - Etc.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- Antonio Vallés Arándiga: *Meta-lenguaje 1*. Ed. Promolibro. Valencia.

En este cuadernillo se pueden encontrar actividades para extraer las ideas principales de un texto, resumir un texto breve en una frase, redacción, etc.

En el anexo se incluyen actividades tipo que se pueden usar para entrenar a los niños.

- Álvarez Pérez, L. y Soler Vázquez, E.: *Hypertexto*. Libro Guía, 4 cuadernillos de diferentes niveles y CD para hacer los hypertextos en el ordenador. Ed. CEPE.

Estos cuadernillos pueden utilizarse para entrenar a los niños en el uso de esta técnica. Los autores recomiendan que el profesor realice varios de ellos antes de comenzar a usarlos en el aula. El libro del nivel 1 es muy básico. El dos va dirigido al segundo ciclo. En los anexos se incluyen algunos ejemplos.

- Vallés Arándiga, A.: *Meta-comprensión lectora*. Ed. Promolibro. Valencia