

Un programa de intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa

Anunciación Quintero



El presente artículo constituye la primera fase de un programa de intervención para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, que fue llevado a cabo con alumnos de Primero y Segundo de Bachillerato, con bajo rendimiento escolar. Esperamos poder ofrecer al lector las siguientes fases de que consta el programa.

INTRODUCCION

En el programa que hemos diseñado, *aprender a comprender* no constituye un fin en sí mismo, sino un medio a través del cual el lector puede desarrollar sus capacidades lingüísticas e intelectivas. Por esta razón, el marco o contexto en el que se desarrolle el proceso de enseñanza/aprendizaje de la comprensión, deberá tener presente tanto la estrecha conexión que existe entre leer, escribir, escuchar, hablar, y otras dimensiones del lenguaje (vocabulario, ortografía, gramática, etc.) como las diversas áreas de conocimiento que puedan estar relacionadas con el texto objeto de lectura. De esta forma, paralelamente a la comprensión, se contribuye a desarrollar en el lector sus esquemas de conocimiento de la realidad y potenciar positivamente su rendimiento en las demás asignaturas del currículum. Favorecer en el alumno el conocimiento organizado del mundo y entorno que le rodea, le ayudará no solamente a comprender lo que lee sino a asimilarlo y memorizarlo comprensivamente. Por otro lado, si logramos que el alumno comprenda la estrecha relación entre sus actividades escolares cotidianas y el aprendizaje lector,

quizá consigamos una mayor motivación, interés y placer por la lectura.

En tanto que el programa está diseñado para enseñar a pensar y a aprender a través del lenguaje, es obvio que su desarrollo no está reservado a la clase y al profesor de lengua exclusivamente, sino que es responsabilidad de la escuela en general y de cada profesor en particular. No estamos sugiriendo que los profesores de otras asignaturas tengan que enseñar formalmente a leer, sino que todos los profesores han de asumir su cuota de responsabilidad en el proceso de conseguir alumnos capacitados para comprender eficazmente un texto. Así, los profesores de las diferentes asignaturas del currículum, encargados de inculcar a los estudiantes un determinado cuerpo de conocimientos, deberían responsabilizarse, igualmente, de ayudar a sus alumnos a comprender los textos específicos de su materia, discutiendo y reflexionando con ellos, por ejemplo, acerca del tipo de información más relevante que presenta el texto objeto de estudio, qué otros conocimientos poseen sobre dicho tema y cómo podrían relacionar los conocimientos que ya poseen con el nuevo contenido del texto; qué idea o ideas les parecen más importantes y cómo podrían relacionarlas y representarlas para ser asimiladas y

recordadas más fácilmente, etc. Es decir, es necesario entretrejer acertadamente los componentes de la enseñanza de la lectura a través de todo el currículum, para conseguir estudiantes autónomos y con una elevada capacidad de comprensión. (Cooper, 1990)

SUPUESTOS METODOLOGICOS BASICOS

Referiremos aquí, únicamente, algunos principios o supuestos metodológicos que están en la base del programa, sin los cuales es muy probable que no se consiga el resultado esperado:

a) La estrecha *relación entre el lenguaje oral y escrito*, puesto que no son dos sistemas de comunicación totalmente diferentes, sino que reúnen un conjunto de características comunes, a pesar de que, obviamente, existan diferencias específicas entre ambos.

En este sentido, las habilidades y estrategias de aprendizaje diseñadas tendrán en cuenta tanto la dimensión comprensiva como la dimensión expresiva del lenguaje oral y escrito, ya que todas ellas están estrechamente imbricadas, se refuerzan mutuamente y, paralelamente, refuerzan el aprendizaje y desarrollo cognitivo del sujeto. Por tanto el profesor debe evitar polarizar exclusivamente su interés en la dimensión comprensiva del texto y tomar conciencia de que la clave del problema está en «enseñar» al alumno a pensar y utilizar el lenguaje.

El déficit estratégico, según las investigaciones al respecto, afecta por igual al lenguaje oral que al escrito, y normalmente los alumnos que se comportan como buenos lectores muestran un comportamiento similar en la comprensión del discurso.

b) *El diálogo y la interacción profesor-alumnos, alumnos-alumnos*, es otro de los aspectos básicos del programa. La importancia de la interacción social en la conformación del desarrollo intelectual, a través especialmente de la interacción estudiante-profesor y la cooperación y discusión con los compañeros, es fundamental en el desarrollo de este programa.

La discusión, el diálogo y la conducta compartida en el aula, constituyen una herramienta muy importante en la construcción del significado y encierran un gran potencial como facilitadores tanto de la comprensión escrita como de la expresión y comprensión oral.

c) *La enseñanza directa* de las habilidades y estrategias de comprensión. Entendemos aquí

por enseñanza directa el proceso de exhibir o demostrar claramente a los alumnos cómo implementar determinadas habilidades y estrategias, orientándoles en la internalización y control de las mismas. Es lógico suponer que, a medida que los alumnos progresen y su nivel de lectura mejore, variará la cantidad, naturaleza y tipo de enseñanza directa. No obstante, este tipo de enseñanza se complementará con otros procesos de enseñanza/aprendizaje.

d) *El aprendizaje significativo*. Dentro del marco constructivista del aprendizaje, se favorece el aprendizaje significativo al hacer hincapié en el «proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje» a partir de los conocimientos previos y de las claves del texto. (Coll, 1988, 134).

Aunque el supuesto metodológico anterior, entendido como simple enseñanza o modelado de habilidades y estrategias necesarias para «extraer» el significado «ideal» del texto, puede considerarse antinómico con los planteamientos del aprendizaje significativo, dicha antinomia se resuelve en el significado que nosotros atribuimos al término «enseñanza directa» y en el uso complementario e integrado que de ambos supuestos realizamos en el programa. Así, por ejemplo, aunque el profesor en determinados momentos iniciales del proceso de instrucción en la comprensión, modele y guíe la conducta del alumno para enseñarle a identificar el tema, las ideas principales o secundarias de un texto, tiene muy claro que es el propio alumno, como partícipe activo, el que selecciona y organiza sus propias estrategias para reconstruir o interpretar el significado, a través del establecimiento de relaciones sustantivas entre los conocimientos que ya posee, la nueva información que le proporciona el texto y los factores contextuales.

e) Otro principio metodológico básico, estrechamente relacionado con el aprendizaje significativo y, por tanto, con la participación activa del alumno es la *individualización de la enseñanza*. El principio de la individualización implica considerar al alumno con sus peculiaridades y diferencias propias y aplicar diferentes modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales y estilos cognitivos de cada sujeto.

En tanto que los procesos de desarrollo, estilos cognitivos y niveles de conocimiento no son iguales en todos los sujetos, es competencia del profesor ajustar los aprendizajes y buscar

diferentes estrategias de actuación. Algunas de las cuales serán susceptibles de aplicarse al grupo-clase y otras atenderán a las necesidades y características peculiares de cada alumno o grupo de alumnos, dependiendo de las situaciones específicas del aula o momento de la instrucción. La asunción de la diversidad por parte del profesor, como algo definitorio de su quehacer pedagógico, es clave en este sentido.

GUION DEL PROGRAMA GLOBAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

El programa que hemos diseñado no pretende ser más que un marco que posibilite una respuesta estructurada al proceso de enseñanza/aprendizaje de la comprensión de los textos en el aula.

I: *Fase previa o de preparación a la lectura*

1. Motivación.
2. Determinación del objetivo de la lectura
3. Desarrollo de la información previa y del vocabulario.

II: *Fase de construcción del significado*

4. Identificación de la información relevante y estructura del texto.
 - Identificación del tema, idea principal y global.
 - Identificación de la estructura organizativa del texto.
 - Identificación de los temas o subtemas.
 - Selección y jerarquización de las ideas.
 - Reconocimiento de la relación entre las ideas.
 - Realización de inferencias.

III: *Fase de asimilación y evaluación de lo leído*

5. Autoregulación de la comprensión y asimilación de lo leído.
 - Clarificación.
 - Resumen.
 - Estructuración de la información (elaboración de esquemas).
 - Aplicación de estrategias de recuerdo.
6. Evaluación de la información

Si bien los seis pasos de que consta el programa, presentan, en nuestra opinión, una secuencia lógica, en modo alguno pretenden constituir una estructura inflexible, por lo que algunas de sus estrategias pueden intercambiarse, bien en función del objetivo o finalidad de la lectura, bien en función del tipo o dificultad del texto, contexto, juicio del profesor, etc. Así, por ejemplo, en algunos casos el profesor, a la vista de la naturaleza del texto, puede anteponer la identificación de la estructura del texto a la identificación de la idea global.

Aunque pensamos que el programa debe ser considerado como un todo y ser llevado a la práctica global e íntegramente, hemos diferenciado en él tres fases:

a) *Fase previa o de preparación para la lectura*, que comprendería aquellas actividades y estrategias que tienen como objetivo prioritario favorecer una actitud positiva y activa hacia la lectura y desarrollar o activar en los lectores aquellos conocimientos y esquemas previos necesarios para una mejor comprensión del texto.

b) *Fase de construcción del significado*. Durante esta fase tiene lugar la comprensión del texto e incluye la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a reflexionar e interactuar sobre el texto, analizarlo y elaborar el significado.

La construcción del significado exige que el lector realice una lectura atenta, analítica y reflexiva con el fin de que:

— Identifique la información importante del texto y establezca un orden o progresión temática entre las ideas, captando la relación que existe entre ellas (microestructura).

— Reconozca el diferente peso o valor que existe entre las ideas y determine una relación de jerarquía entre ellas (macroestructura).

— Identifique las diferentes estructuras globales que caracterizan el tipo de organización de los textos (superestructura).

c) *Fase de asimilación y evaluación de lo leído*, incluiría todas aquellas actividades posteriores a la lectura o comprensión del texto a través de las cuales el alumno intenta controlar, sintetizar, asimilar y recordar lo leído, e incluso crítica y valora la información recibida. Con este fin se le enseñarán determinadas estrategias orientadas, por ejemplo, a que el alumno: exprese las ideas del texto con sus propias palabras, sintetice la información relevante de forma concisa, clara y ordenada, elabore esquemas que le ayuden a una retención razonada de la información, identifique las diferentes técnicas que los escritores utilizan para influir sobre el lector, etc.

DESARROLLO DE LA FASE DE PREPARACIÓN A LA LECTURA

El objetivo que se persigue en este momento de la lectura es, fundamentalmente, motivar y predisponer al alumno para una mejor comprensión del texto, ayudándole a establecer el mayor número de relaciones posibles entre lo que ya sabe y el nuevo conocimiento que le proporcionará el texto.

Motivación

La tarea lectora, al igual que cualquier otra tarea intelectual o humana, necesita un factor energético, motivacional, para poder realizarse. Ahora bien, teniendo en cuenta que la motivación es una fuerza interior que impulsa, dirige y sostiene la conducta de una persona hacia el logro de un objetivo que considera valioso y deseable de alcanzar, la función del profesor como mediador del aprendizaje, deberá dirigirse a hacer consciente al alumno de su grado de motivación y ofrecerle estímulos que incrementen y mejoren su interés hacia la lectura. Del grado de motivación que el alumno tenga para lograr el objetivo dependerá su esfuerzo, tesón y constancia en la tarea.

El proceso lector requiere en el alumno un motivo, interés o intención que movilice y active sus actos de atribución de significado a lo que lee. Si no existe dicha motivación el sujeto no se implica activamente en la construcción de significado y la lectura llega a convertirse para él en una actividad aburrida y absurda. La motivación, al igual que la naturaleza y función propia del texto, introduce al lector en una situación de lectura diferente. Es bien conocida, por otra parte, la influencia que la motivación tiene en la atención y concentración, necesarias en toda tarea intelectual y por tanto lectora.

La función del profesor, por tanto, en esta fase inicial de la prelectura, consistirá en estimular la motivación del alumno, proyectando y presentando la tarea lectora de forma interesante, placentera y útil, con el fin de conseguir canalizar las energías de los alumnos para que se mantengan centradas en la tarea y se impliquen activa y emocionalmente. Para ello, el profesor, una vez establecido el objetivo, seleccionado el texto y planificada y organizada la situación de enseñanza/aprendizaje, tratará de informar, explicar y compartir sus intenciones con los alumnos, admitiendo y discutiendo las sugerencias que ellos aporten, animando a los estudiantes a establecer sus propias metas u objetivos, a pensar juntos la solución de problemas, etc. Sin olvidar que para que un alumno se implique en la tarea y se sienta emocionalmente atraído hacia ella, «necesita tener algunos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquél para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo.» (Solé, 1993, 92)

Deberá, igualmente, estimular y potenciar la capacidad lectora de los sujetos, creando en ellos el sentimiento de *ser capaz*, de poder dominar ciertas habilidades y estrategias y alcanzar los objetivos propuestos. La creación del sentimiento de competencia se halla íntimamente relacionado con la motivación. Un requisito imprescindible para favorecer el sentimiento de competencia es que la tarea se adapte a la capacidad del sujeto. Tanto los objetivos, como el texto seleccionado y el tipo de actividades que se propongan han de estar en consonancia con el interés y nivel de los lectores.

Resumiendo, la intervención del profesor, con respecto a la motivación del alumno, debería cubrir los siguientes objetivos:

- Suscitar en el alumno el placer e interés por la lectura y la tarea en sí.

- Implicarle activa y emocionalmente en el proceso lector.

- Hacer conscientes a los sujetos de la importancia de la tarea a través de la discusión reflexiva, participación activa y conducta compartida.

- Estimular el sentimiento de competencia en los alumnos, favoreciendo la creación de una autoestima realista y positiva.

- Lograr que los alumnos comprendan la finalidad de la tarea y la posible aplicación o utilización real de la misma.

Determinación del objetivo de la lectura

La comprensión lectora se ve favorecida cuando el profesor formula con claridad y precisión el objetivo u objetivos que se pretenden conseguir en la sesión de lectura y logra que sus alumnos los capten. Los objetivos determinan nuestra actitud hacia la lectura y nuestro grado de implicación y concentración en la tarea.

Comprender un texto no es cuestión de todo o nada y normalmente graduamos nuestra comprensión en función del objetivo. Tampoco es lo mismo leer un texto para contestar posteriormente unas preguntas sobre él, que para explicar o contar a otro lo que se ha leído o, simplemente, para entretenerse o informarse de qué trata el texto. Por tanto, cuando los alumnos se enfrentan a la lectura deben saber *qué es lo que deben hacer, qué es lo que se espera* de ellos al finalizar la tarea y *por qué es importante y útil* su aprendizaje. En principio, deberían rechazarse todo tipo de actividades en las cuales el alumno no sepa por qué lee, ni qué es lo que busca o pretende con la lectura.

Los objetivos de las sesiones de lectura no solamente harán referencia al procesamiento de la información contenida en el texto, sino que podrán formularse, igualmente, objetivos referidos a la adquisición de las estrategias lectoras que pretendan enseñarse en dicha sesión.

La gama de objetivos que podemos plantearnos cuando leemos es tan amplia que podríamos encontrar tantos objetivos como situaciones o momentos de lectura. No obstante existen una serie de finalidades lectoras que, por ser más habituales y necesarias para la vida normal, escolar y adulta, deberían estar presentes y potenciarse en las situaciones de enseñanza de la lectura en el aula.

La determinación del objetivo u objetivos de lectura requiere que el profesor se responda (preferentemente por escrito) a preguntas del tipo de: *¿Qué deseo que aprendan mis alumnos a través de la lectura de este texto concreto?*

La respuesta podría expresarse a los alumnos más o menos del modo siguiente: (véase texto nº 1 en la página 85)

En esta unidad de lectura aprenderemos:

— Las diversas formas de generar electricidad.

— Las ventajas y problemas de cada forma de electricidad.

— Las diversas utilidades de la electricidad para el hombre.

— También aprenderemos a diferenciar la idea global de las otras ideas del texto.

En definitiva, de lo que se trata es de que el profesor proporcione a los alumnos una visión general y estructurada del proceso para informarles y explicarles el objetivo y contenido de la sesión de lectura y la razón por la que la adquisición de determinada habilidad y/o estrategia les ayudará a leer mejor.

Desarrollo de la información previa y del vocabulario

La mayoría de las dificultades que los lectores experimentan en la comprensión de un texto suelen estar asociadas tanto a un conocimiento deficiente del tema objeto de lectura como al conocimiento específico de los conceptos y terminología usada por el autor del texto. De aquí que, el desarrollo de la información previa y del vocabulario, considerados como una única entidad, constituya uno de los momentos esenciales de esta fase del programa.

El objetivo fundamental que se pretende aquí es activar y desarrollar las ideas o conocimientos previos que los alumnos tienen del tema y seleccionar aquellos que nos parezcan más pertinentes para el procesamiento de la información del texto. Por otro lado, y teniendo en cuenta que el vocabulario es considerado como una faceta específica de la información previa, constituirá, paralelamente, un objetivo prioritario ayudar al lector a revisar y precisar el significado de los términos que convenga recordar y a aprender los términos nuevos propios del tema a desarrollar.

Diversas investigaciones en el campo de la lectura han reconocido el importante papel que juegan la información previa y el vocabulario en la comprensión lectora (Adams y Bruce, 1980; Barrett y Graves, 1981; Johnston y Pearson, 1982; Johnston, 1984). Sin embargo, según Tierney y Cumingham (1984), aún no existe evidencia de que un determinado enfoque o tipo de actividades para desarrollar el conocimiento previo en el alumno sea mejor que otro. De aquí que las actividades y estrategias que sugiramos no pretendan ser en modo alguno concluyentes. Lo que sí es imprescindible es que el profesor garantice al sujeto lector el conocimiento previo necesario para comprender el texto objeto de lectura y le ayude a relacionar sus esquemas previos con la nueva información, o bien, a desarrollar un esquema que le ayude a comprender mejor el texto. Es necesario, igualmente, que tenga en cuenta la influencia positiva que ejercen en la comprensión las relaciones afectivas (vicencias, interés, etc.) que el sujeto establece con el texto.

La información previa específica que un lector necesita para comprender un texto incluye, según Cooper (1990): *El conocimiento del tema, la comprensión de los conceptos específicos del texto seleccionado y la comprensión de la terminología*. Por otro lado, el tipo de información previa, que el profesor debe desarrollar en cada unidad o sesión de lectura, estará en función del texto, del objetivo u objetivos de lectura y de los propios alumnos.

La adecuada selección del texto es la primera tarea que el profesor debe fijarse al iniciar el programa de lectura. Tarea compleja y problemática por la dificultad que supone encontrar un texto adecuado a la capacidad de comprensión de todos y cada uno de los lectores o al menos de la mayoría. En dicha selección deberán tenerse en cuenta los diversos factores que contribuyen a aumentar o disminuir el grado

de dificultad de los textos y adecuación al nivel lector del alumno (vocabulario, sintáxis, estilo, coherencia, estructura, familiaridad e interés del tema, etc.). En este sentido, podría facilitar la toma de decisiones al respecto, la formulación de ciertos interrogantes referentes a algunos de los factores básicos subyacentes a la comprensión, tales como:

¿Qué información previa es necesaria para poder comprender el texto?

¿Poseen los lectores la información previa básica requerida para leer y entender el texto?

¿Está el texto escrito con la suficiente claridad (estilo, coherencia, etc.) y ofrece la suficiente información para entender las ideas clave que plantea?

¿Poseen los lectores el nivel de vocabulario requerido para comprender el texto?

El profesor deberá considerar y evaluar el tipo de información previa que poseen los alumnos sobre el tema con el fin de planificar la activación y desarrollo de la información necesaria para la comprensión y/o asimilación de las palabras, conceptos o ideas claves que se pretendan conseguir. En el caso de que los alumnos no posean el bagaje de conocimientos previos requeridos para la comprensión del texto, es imprescindible que el profesor seleccione las estrategias más adecuadas para proporcionar y desarrollar la información necesaria antes de que los alumnos lean el texto. La información que se genere a propósito de un texto deberá tener como objetivo básico, ayudar al lector a establecer la relación directa entre la información que posee y las ideas fundamentales del texto.

Es función del profesor, una vez realizada la selección del texto, leer, estudiar y analizar previamente el texto, con el fin de determinar los elementos centrales o línea argumental general, organizar la información y planificar un conjunto de actividades encaminadas a la evocación y actualización de la información que posea el lector. Se trata de presentar al alumno el material objeto de lectura realizando referencias generales al contenido y ayudando al alumno a recordar y activar sus esquemas de conocimiento sobre el tema. Cuanto más organizada y significativa, tanto lógica como psicológicamente, sea la información que presenta el profesor, más activará los esquemas del sujeto y potenciará el establecimiento de relaciones sustantivas entre el conocimiento anterior y el nuevo.

En la organización y presentación de la información, el profesor, si lo estima oportuno, podrá considerar el tipo o estructura del texto

seleccionado y sus diferentes patrones organizativos, con el fin de enseñar a los alumnos a reconocer las diferentes formas que utilizan los autores para organizar sus ideas (esta actividad puede abordarse, igualmente, en la segunda fase del programa). Antes de brindarles lecciones específicas acerca de cómo deben leerse los textos expositivos o narrativos es necesario, según Cooper (1990), que los alumnos hayan interiorizado plenamente el concepto de estructura de un texto.

En cuanto al *vocabulario* la intervención se orientará hacia dos objetivos básicos:

— Ayudar al alumno a incrementar su vocabulario y a reconocer, entender y relacionar las palabras que aparecen en el texto con la información general previa que posee.

— Enseñar al alumno estrategias para deducir y determinar por sí mismo el significado de las palabras.

Según manifiestan Heimlich y Pittelman (1990, 10), existe una estrecha relación entre el vocabulario, los esquemas previos del sujeto y la comprensión lectora. Para estos autores, «el vocabulario de un lector sirve para etiquetar las ideas (o esquemas) que ya existen en la mente». Por tanto una meta de la enseñanza del vocabulario debería consistir en «desarrollar etiquetas adicionales para esquemas existentes» y mejorarlos a través de una instrucción adecuada.

Las directrices metodológicas básicas por las que debe guiarse la enseñanza del vocabulario podríamos resumirlas, basándonos fundamentalmente en Nagy (1988) y Cooper (1990), en las siguientes:

a) Las palabras objeto de instrucción deben presentarse de forma significativa, con el fin de que los sujetos activen y recuperen el conocimiento que ya poseen y les permita relacionar e integrar la nueva información con la anterior.

b) Sólo se enseñarán previamente las palabras y conceptos clave significativos para el texto. Dicha enseñanza para que sea eficaz debe prestar especial atención a los esquemas o marcos conceptuales completos, evocados por el significado de las palabras, y no centrarse únicamente en los significados de las palabras aisladas.

c) Las palabras deben desarrollarse en un contexto escrito análogo a aquel en que van a ser utilizadas dentro del texto a leer. Si es posible dichas palabras deberían ser estructuradas por los estudiantes con la ayuda del profesor en categorías semánticas o temáticas, según los casos.

d) El análisis y discusión con los alumnos del significado de las palabras no debe precipitarse. Se ofrecerán, además, ejemplos suficientes para asegurar que los conceptos han sido entendidos. El enfrentamiento del sujeto varias veces con una misma palabra facilita su identificación y un acceso rápido y eficaz al significado.

e) El esfuerzo consciente e implicación activa del alumno en la profundización, recuerdo y uso contextual de las palabras aprendidas es esencial para conseguir un afianzamiento de lo aprendido y para que las palabras y conceptos lleguen a formar parte integrante de su vocabulario hablado y escrito. Razón que justifica el desarrollo de actividades que posibiliten al alumno la utilización de las palabras aprendidas dentro de diferentes contextos.

f) Por otro lado, la enseñanza y guía al alumno en el manejo de diferentes recursos y estrategias para que puedan identificar o inferir el significado de las palabras por sí mismos e incrementen su vocabulario mientras trabajan solos, no debe omitirse.

Con respecto a la selección de las palabras que deben enseñarse al alumno, antes de la lectura del texto, Cooper(1990), sugiere cuatro preguntas que puede formularse el profesor para facilitar el proceso de toma de decisiones:

1) *¿Qué palabras del texto tienen las más altas probabilidades de causar problemas al alumno?*

2) *¿Cuáles de las palabras identificadas son conceptos clave dentro del texto seleccionado?*

3) *¿Cuáles de los conceptos clave identificados están definidos de manera adecuada y/o llevan incorporadas claves apropiadas para determinar su significado?*

4) *¿Serán los alumnos capaces de definir cualquiera de las otras palabras seleccionadas mediante el uso de análisis estructurales (prefijos, sufijos, raíces verbales o palabras de base)?*

No es necesario y, quizá, tampoco conveniente, trabajar con los alumnos, antes de la lectura, todo el vocabulario del texto. Únicamente deberán ser objeto de enseñanza en este momento, aquellas palabras que están directamente relacionadas con los conceptos o ideas clave del texto y que no están definidas en el propio texto. Las restantes palabras seleccionadas pueden ser objeto de búsqueda e investigación por el propio alumno, a través de diversas actividades.

El profesor en la enseñanza del vocabulario, debe tener en cuenta que su función no solamente es contribuir a enriquecer y afianzar el

vocabulario de los alumnos sino que también su enseñanza debe ir dirigida a desarrollar en ellos un sentimiento de posesión sobre las palabras. Esto supone la creación de un clima favorable en el aula para el aprendizaje del vocabulario y el lenguaje en general, y una estimulación y motivación constante para conseguir una actitud en los alumnos que les lleve a percibir las palabras y el lenguaje como algo importante. La planificación y utilización de recursos y actividades variadas, estimulantes e interesantes para los alumnos, contribuye a la creación de una atmósfera proclive a dicho aprendizaje.

Resumiendo, potenciar y favorecer la comprensión lectora lleva consigo la necesidad de encontrar formas de ayudar a los estudiantes a activar y recuperar el conocimiento previo relacionado con el tema, de forma que puedan establecer conexiones sustantivas con el material de lectura. Paralelamente, se desarrollará el vocabulario dentro de un contexto significativo con el fin de activar el conocimiento existente y permitir que la nueva información pueda relacionarse e integrarse en la anterior. Según Cooper(1990), cuanto más relacionados estén la enseñanza del vocabulario y el desarrollo de la información previa mayor será su efectividad.

Algunas estrategias y actividades para el desarrollo de la información previa y el vocabulario

El proceso para el desarrollo de la información previa y el vocabulario, no debe estar constituido por actividades aisladas, sino que ha de formar un todo integrado e interactivo, en el que tengan cabida diversos tipos de tareas interrelacionadas y en el que se incluyan interacciones alumno-profesor y alumnos-alumnos.

Las estrategias y actividades a las que haremos referencia, no pretenden, en modo alguno, limitar la serie de actuaciones que pueden tener lugar en el aula. Existen muchas tareas alternativas que pueden ser utilizadas con éxito. Cada estrategia tiene sus pros y sus contras que es preciso conocer y tener en cuenta antes y durante su desarrollo. El profesor debe seleccionar aquel tipo de actividades que funcionen mejor para él y sus alumnos. Por otro lado, es importante que el profesor intente familiarizarse y dominar bien diferentes tipos de estrategias con el fin de que los alumnos consigan el mayor rendimiento posible en su aplicación.

Describiremos y ejemplificaremos brevemente, algunas de las estrategias metodológicas que, según diversos estudios y la práctica educativa, ayudan a activar la información previa y el vocabulario. Es obvio, que no todas las aquí expuestas tendrán que ser utilizadas en una misma sesión o unidad de lectura. El profesor seleccionará aquellas que le parezcan más apropiadas para cada situación concreta, dependiendo tanto del objetivo que pretenda, tipo de texto, cantidad y calidad de la información previa y vocabulario que posean los alumnos, como de las características específicas del aula.

Discusión

En la discusión el profesor y los alumnos interaccionan, reflexionan y comparten conocimientos, experiencias u opiniones sobre un tema determinado, con el fin de desarrollar la información previa requerida para comprender mejor el texto.

El profesor puede iniciar la discusión proporcionando una idea general del tema y/o pidiendo a los alumnos que expresen lo que piensan o saben de él. O bien, puede basar la discusión en un acontecimiento vivido por los alumnos, en una ilustración, en algunos elementos y palabras resaltados de alguna forma en el texto, etc.

En realidad, podríamos decir que todas las estrategias generadoras de conocimiento previo, están relacionadas y podrían tener cabida en la discusión. El profesor a través de esta estrategia puede recurrir a cada una de ellas y combinarlas en función del objetivo u objetivos que pretenda, del tipo de texto, del nivel de conocimiento previo de los lectores y de la situación propia de enseñanza. No es recomendable comenzar directamente con la discusión o bien utilizarla con exclusividad si los alumnos carecen o poseen escasa información sobre el tema. En estos casos parece más conveniente partir de estrategias más concretas, tales como: ilustraciones, lecturas previas, visitas programadas, etc.

La discusión puede parecer, en principio, una tarea fácil, pero quizá no lo sea tanto si nos detenemos a evaluar su efectividad con respecto a los objetivos que pretendemos alcanzar. Utilizar la discusión para ofrecer y desarrollar la información requerida para comprender un texto, satisfaciendo, al mismo tiempo, las necesidades y expectativas de los alumnos, requiere de una preparación detalla-

da y precisa, a la vez que flexible, y de una gran habilidad para guiar, mantener y reconducir la discusión y atención del alumno hacia el objetivo pretendido.

Resumimos a continuación algunas directrices y sugerencias para preparar y conducir la discusión que, según Cooper (1990) y Cairney (1992), pueden facilitar los procesos de comprensión:

- Determinar bien los puntos, relacionados con el argumento o ideas fundamentales del texto, que es preciso aclarar a través de la discusión; tratando igualmente de descubrir lo que a los alumnos les gustaría saber del texto.

- Formular preguntas que no requieran solamente un *si* o un *no* para ser contestadas, sino cuestiones en las que la construcción de significados por parte del alumno sea el objetivo primordial del diálogo.

- Impulsar e implicar a todos los alumnos en las respuestas, para que no sean siempre los *voluntarios* o cierto tipo de alumnos los que responden.

- Formular la pregunta antes de seleccionar a un alumno concreto para que la responda, con el fin de obligar al resto de los alumnos a escuchar la pregunta y participar en el proceso.

- Proporcionar a los alumnos el tiempo suficiente para que piensen su respuesta y suscitar oportunidades para que puedan compartir sus puntos de vista con el grupo, haciendo patente la naturaleza cooperativa y social del aprendizaje.

- Participar en la discusión y modelar la conducta de formular preguntas y respuestas acertadas.

- Reconducir la discusión y no permitir que se prolongue excesivamente. Las discusiones breves y vivaces son más motivantes para el alumno y evitan la distracción y el aburrimiento.

- Finalizar la discusión con una síntesis de los puntos tratados. Aunque el profesor puede orientar a los alumnos en esta tarea, es de gran importancia que sean los propios alumnos los que resuman y expresen las ideas fundamentales expuestas.

Debemos tener presente, igualmente, que una buena discusión requiere un clima de confianza, para que los alumnos no se inhiban a la hora de expresar sus opiniones o pensamientos, y un respeto a las ideas de cada alumno, cuidando de centrar la discusión en las ideas y no en las personas. Tampoco debemos olvidar el gran potencial de esta estrategia para desarrollar y mejorar hábitos de escucha en los alum-

nos, para ello hemos de intentar implicar activamente al alumno en la *recepción, atención, comprensión y recuerdo* de la información dada por sus compañeros.

Ejemplo: Seleccione una ilustración sobre el tema de lectura. Promueva una discusión a partir de algunas de las respuestas o comentarios realizados por los alumnos sobre dicha ilustración. Esté atento a las palabras que utilizan los alumnos o que aparecen en el texto, ya que puede ocurrir que no todos sepan el significado exacto o tengan un concepto equivocado o incompleto de la palabra y convendría discutirlo. Finalice la discusión pidiendo a los alumnos que resuman o expresen las ideas fundamentales debatidas, orienteles, si es necesario, en esta tarea. O bien, pídale que piensen acerca de lo que les gustaría que les informase el texto, dando así pie a la formulación de predicciones y preinterrogantes.

En realidad la estrategia de conversación o discusión sobre el texto debe estar presente en todas las fases del programa de lectura, aunque con características y objetivos diferentes.

Predicciones y preinterrogantes sobre el texto

Aunque el establecimiento de predicciones y la formulación de preinterrogantes sobre el texto son dos estrategias diferentes, las abordaremos conjuntamente dada la interrelación que existe entre ellas, sobre todo a la hora de su puesta en práctica en esta fase previa de lectura.

Las predicciones, al igual que los preinterrogantes, además de ayudar al alumno a activar su conocimiento previo y relacionarlo con el tema, le ayuda a centrar la atención en lo que lee, a mantener una postura activa y a fijarse un propósito específico de lectura.

Estimular al alumno a establecer predicciones a partir de un examen superficial del texto, apoyándose, por una parte, en los títulos, subtítulos, estructura, subrayados, ilustraciones, etc. y, por otra, en sus propios conocimientos y experiencias, puede resultar una tarea motivante y divertida para los alumnos, además de contribuir a centrar su atención en lo que leen, con el fin de verificar sus predicciones.

Ejemplo:

Prof.: Hemos hablado y discutido acerca de lo que sabeis de la electricidad. Ahora, por favor, dad una ojeada rápida al texto. Fijaros en los subtítulos,

subrayados, etc. (si es que los tiene) y decidme de qué otras cosas pensais que os puede informar el texto.

Alumno: ... dónde se produce la electricidad.

Prof.: Quizá... Juan tú que piensas que puede decirnos el texto.

A: Cómo se produce la electricidad en los saltos de agua.

A: Cómo funcionan los aparatos eléctricos.

A: De las centrales nucleares....

Prof.: Puede ser, luego lo veremos...

Texto 1

Hay muchas formas de generar electricidad. Una es en centrales que queman carbón, petróleo o gas natural. Esto produce vapor que hace girar un generador y produce electricidad. Las centrales de carbón, petróleo y gas son la forma más común de generar electricidad.

También se produce electricidad en las centrales nucleares. La energía nuclear desprende calor. Este calor desprende vapor que hace girar un generador y produce electricidad, igual que una central que emplee carbón, petróleo o gas. Las centrales nucleares funcionan bien, pero hay quien piensa que son peligrosas y deberían cerrarse.

También los saltos de agua producen electricidad. El agua contenida en una presa pasa por grandes tuberías a enormes ruedas de agua. El agua mueve las ruedas que están conectadas a un generador. Las centrales que emplean agua son buenas porque son limpias y seguras.

También se utiliza la luz del sol y el viento para producir electricidad. Los paneles solares calientan el agua que se empleará para producir electricidad. Para ello se conectan aspas de enormes molinos a los generadores. La electricidad del viento o el sol es una buena idea porque el sol y el viento son de todos.

(Texto tomado de J.F. Baumann (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la Idea principal. En J.F. Baumann(ed.) La comprensión lectora. Madrid, Aprendizaje Visor, p. 163)

Lo importante es que el alumno no se sienta inhibido a decir lo que piensa por temor a hacer el ridículo o recibir algún tipo de sanción.

Enseñar al alumno a descubrir y utilizar los diferentes índices textuales y los elementos que subyacen a los diferentes tipos de texto es fundamental para el éxito de esta estrategia (Cfr. Sanchez, 1993). En este sentido, Solé (1993) sugiere que se debería trabajar esta estrategia con diferentes tipos de texto (narrativos y expositivos) y hace hincapié en la función que cumplen en los textos expositivos los títulos y subtítulos como medio para predecir y actualizar el conocimiento previo necesario y para plantearse interrogantes concretos sobre los

que buscar respuestas mediante la lectura. Estamos totalmente de acuerdo con esta autora y con Smith y Dahl (1989) cuando afirman que entre las predicciones que pueden generarse sobre un texto y las preguntas que nos pueden sugerir existe una estrecha interrelación, motivo por el cual nosotros las consideramos en un mismo apartado aunque, en realidad, no sean asimilables.

En cuanto a los preinterrogantes, quizá convenga señalar que, aunque están presentes en muchos programas de desarrollo de la comprensión lectora, los resultados de las investigaciones sobre su efectividad son a menudo contradictorios. No sucede lo mismo cuando las preguntas son formuladas durante o con posterioridad a la lectura, aquí las investigaciones parecen coincidir en la obtención de resultados positivos con respecto a la influencia en la comprensión. No obstante, algunos estudios sí han puesto en evidencia la efectividad de los preinterrogantes a la hora de mejorar la comprensión y el papel significativo que ejercen las preguntas de los alumnos en su aprendizaje (Palincsar y Brown, 1983 y Tierney y Cunningham, 1984, por ejemplo). Quizá sea necesario, tal como sugiere Cairney (1992), trabajar más en este campo y plantearse dichos estudios en ambientes «reales» de clase y tareas de comprensión.

Denominamos preinterrogantes tanto a las preguntas que el lector genera a partir de sus predicciones y lectura superficial del texto, como a las preguntas que le plantea el profesor para que intente responderlas mientras lee.

Cuando el profesor es quien establece los preinterrogantes es importante que conozca bien el texto y que haya determinado previamente qué pretende que los alumnos aprendan una vez leído el texto. Dichas preguntas deberían exigir del lector la puesta en relación de su conocimiento previo con la lectura y estimularles a leer con mayor profundidad y reflexionar sobre lo leído. Se debe huir de las preguntas demasiado literales y detallistas, escasamente relacionadas con el objetivo que se persigue, y ofrecer al alumno preguntas que le estimulen y exijan la construcción de significados, la realización de inferencias, el análisis de las ideas, la evaluación de la información a medida que van leyendo, etc. De hecho cuando los profesores realizan preguntas que requieren interpretar, inferir, analizar, juzgar, aplicar, etc., los alumnos se hacen más conscientes de los diferentes tipos de información que pueden extraer y construir a partir del texto. Sin

embargo, cuando se formulan preinterrogantes que únicamente se centran en puntos concretos y literales del texto, corremos el peligro de que el alumno centre la atención en segmentos restringidos del texto y pase por alto las ideas clave o principales del texto.

Así, por ejemplo, algunas de las preguntas que el profesor podría plantear a los alumnos sobre el texto anterior, bien para orientar su comprensión o para mostrarles cómo deben utilizar los preinterrogantes, podrían ser:

— *¿Cuáles son las tres formas de generar electricidad que da el autor del texto?*

— *¿Por qué son buenas las centrales que emplean agua para producir energía?*

— *¿Qué ventajas y problemas piensas que tiene la producción de electricidad en las centrales nucleares?*

— *¿En qué lugares piensas que sería más eficaz la utilización de la luz del sol y el viento para producir energía?*

— *¿Qué consecuencias tendría la producción de energía a partir de la luz del sol y el viento?*

— *¿Qué forma de generar electricidad te parece la mejor?*

Las dos primeras preguntas llevan al alumno a leer únicamente para localizar la respuesta específica a cada pregunta, sin embargo las cuatro siguientes fuerzan al lector a pensar, a relacionar sus conocimientos previos con el texto y a centrar su atención en lo que va a leer. Ahora bien, este tipo de preguntas tendrían muy poca utilidad si el profesor olvida discutirlos con los alumnos una vez que hayan concluido su lectura.

El eje de la actividad, tal como afirman Smith y Dahl (1989, 84), debe «de ser el hecho de que la respuesta a distintos tipos de preguntas exige distintas formas de pensar y de que la lectura de un relato puede proporcionar un amplio abanico de información si se hace aplicando los diferentes modos de pensar.»

Como consecuencia, la enseñanza del profesor en esta etapa debe de estar orientada a que los alumnos adquieran la habilidad de generar autopreguntas acerca de lo que piensan podría responderles el texto, y a que éstas sean claras, variadas, bien formuladas, susceptibles de proporcionarles distintos tipos de información. Para ello necesitan no solamente una explicación de lo que implica dicha habilidad sino también cómo hacer uso de ella. Cuando el profesor hace conscientes y participes a los alumnos de esta preocupación y necesidad de formular preguntas adecuadas, variadas y pertinentes con el objetivo general de la lectura y

práctica con ellos, va progresivamente modelando sus conductas y acostumbrándoles a que se formulen ellos mismos las preguntas antes de abordar un texto.

Organizadores de información

Bajo este epígrafe abordaremos algunas estrategias útiles para activar los esquemas que el lector tiene con respecto a un tema, introducir las palabras clave del vocabulario y ayudar al alumno a determinar las relaciones entre las ideas y conceptos.

Teniendo en cuenta que no siempre los textos que van a manejar los alumnos, tanto en la vida escolar como adulta, presentan una buena organización y estructura, aspectos que van a tener una gran importancia a la hora de comprender, asimilar y retener la información, se hace necesario proporcionarles técnicas que les ayuden a: organizar la información del texto para integrarla en sus esquemas sobre el tema, relacionar las ideas entre sí y sintetizar la información para una mejor retención y recuperación posterior.

Dependiendo de la forma y función que se les quiera dar, estas estrategias pueden iniciarse y aplicarse antes de la lectura y, posteriormente, una vez realizada la lectura atenta y analítica del texto, completarse y profundizarse.

Destacamos entre estas estrategias los *mapas semánticos* y los *organizadores gráficos*, por el importante papel que desempeñan tanto en la activación de los esquemas previos, como en el desarrollo del vocabulario y captación de la relación y jerarquización entre las ideas y conceptos contenidos en el texto.

Los mapas semánticos:

Dado el amplio campo de aplicación de los mapas semánticos y su función polivalente, quizá convenga aclarar que en este momento de la lectura los utilizaremos, fundamentalmente, como una estrategia para activar y evaluar el conocimiento previo y/o para introducir los conceptos y las palabras clave contenidas en el texto que se va a leer, así como sus relaciones.

Si bien la técnica de los mapas semánticos puede sufrir variaciones en función de los objetivos que cada profesor pretenda, podríamos definir los mapas semánticos como diagramas o estructuras gráficas que ayudan a los alumnos a ver cómo se relacionan las palabras y conceptos entre sí. Las interrelaciones gráficas que es posible representar a través de su configuración

específica permite al alumno captar las asociaciones entre los diversos conceptos y palabras de una forma más fácil, inmediata y duradera.

Describimos a continuación un procedimiento para la implementación de los mapas semánticos basándonos en Heinlich y Pittelman (1990) y Cooper (1990), ambos apoyados, a su vez, en Johnson y Pearson (1984):

1. Selección de una palabra o un tema relacionado con el texto (véase la figura 1). La palabra al principio es seleccionada por el profesor, pero a medida que los alumnos vayan progresando en esta actividad es conveniente estimularles a que seleccionen ellos mismos las palabras o conceptos.

2. Escritura de la palabra seleccionada en un tablero o pizarra.

3. Motivar a los alumnos para que reflexionen sobre la palabra elegida y digan palabras relacionadas con la palabra seleccionada. Realizar un listado de todas las palabras en la pizarra.

4. Clasificación o realización de listados con palabras semejantes.

5. Exposición oral de las listas de palabras semejantes, y escritura de las listas en la pizarra.

6. Búsqueda y discusión sobre la palabra representativa o criterio que relaciona la información (categorización). Por ejemplo, en el tema de las «Tiendas» el profesor puede preguntar a los alumnos como denominarían ellos la categoría en la que se incluyen: clientes, administrador, propietario, dependientes, etc. Quizá sea necesario en los comienzos ayudar a los alumnos en la denominación de algunas categorías. Lo que sí es imprescindible es haber explicado, previamente, a los alumnos los conceptos de clasificación y categorización.

7. Discusión del mapa semántico elaborado. Pedir a los alumnos que expliquen cómo se relacionan las diferentes palabras representativas de las categorías con la palabra central. El profesor puede también brindar otras palabras y categorías a los alumnos para ampliar su razonamiento.

La discusión entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos es clave en esta estrategia. A través de ella los alumnos pueden conseguir objetivos como: razonar en torno a las relaciones conceptuales, clarificar conceptos, ampliar su vocabulario, captar nuevas relaciones entre las palabras, desarrollar un sentimiento de posesión sobre las palabras, compartir el conocimiento previo, organizar y estructurar la información, generar preguntas sobre el tema,

etc. Además el profesorado puede evaluar el nivel de conocimientos previos que tienen los alumnos para, en función de ellos, proporcionarles la información pertinente.

Otras técnicas que pueden utilizarse para ampliar y enriquecer el vocabulario y que son susceptibles de desarrollarse paralelamente a los mapas y en algunos casos como complementarias serían: Redes de vocabulario, análisis de rasgos semánticos, etimologías, analogías, etc.

Organizadores gráficos «previos»

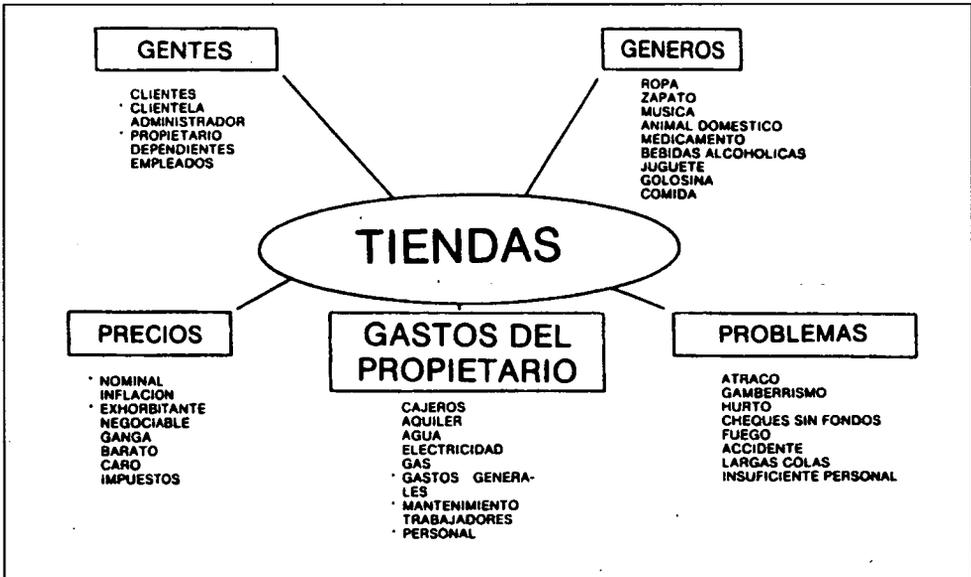
El uso del organizador gráfico en la prelectura tendría como objetivos prioritarios ayudar a los alumnos a diferenciar la información textual importante (superordinada) de la menos importante (subordinada), a recordar la información y a enseñarles los diferentes patrones organizativos que presentan los textos con el fin de orientarles cómo deben leer el texto y facilitarles la formación del esquema, favoreciendo así su comprensión.

La utilización del organizador gráfico antes de la lectura proporciona la oportunidad de ilustrar la información y estructura del texto que van a leer los alumnos, dando a la información un carácter globalizador. El alumno percibe la información viendo el todo y sus partes relacionadas, lo cual le facilita la comprensión e integración de la información en su estructura

de conocimiento. Dichos organizadores que, en un momento determinado, pueden ser de uso exclusivo del maestro, pueden, dependiendo de la situación específica de enseñanza/aprendizaje, pasar posteriormente a servir de guía de trabajo a los alumnos para desentrañar la estructura del texto, o como una guía para buscar respuestas a preguntas.

Si bien los organizadores previos pueden utilizarse igualmente con textos narrativos y expositivos, parece que suelen ser de más utilidad con textos de tipo expositivo o con textos difíciles, que no están bien estructurados. A veces, cuando el texto es confuso o cuando los alumnos no logran captar la idea principal de los textos, sobre todo si ésta está implícita, es conveniente recurrir a algún tipo de organizador previo. Por ejemplo, el siguiente *organizador gráfico de reestructuración* elaborado por Alverman (1990, 213), a partir del texto *La pérdida de agua corporal*, fue utilizado por mí con alumnos universitarios en varios cursos de técnicas de estudio para ayudarles a inferir y construir la idea principal del texto. Cuando se preguntaba a los alumnos, antes de presentar el organizador previo, que dijese cuál era la idea principal del texto, alrededor de un 99%, no eran capaces de formularla adecuadamente. Posteriormente les presentaba el organizador

FIGURA 1



NOTA: Las palabras con un asterisco son palabras de vocabulario presentadas por el profesor.

FUENTE: J. E. Heimlich y S. D. Pittelman, Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula, p. 17.

gráfico del texto incompleto como ayuda, les pedía que completasen la información y que volvieresen a intentar inferir la idea principal. La estructura comparación/contraste influyó positivamente en los alumnos y les sirvió de guía para la formulación de la idea principal.

Texto 2

La pérdida de agua corporal

En este artículo se discuten algunos aspectos de la pérdida de agua corporal. Primero, a menudo los entrenadores profesionales exigen a luchadores, boxeadores, judocas, karatecas y futbolistas de 75 kg. perder agua corporal para alcanzar un peso concreto. Este peso concreto es muy inferior al peso normal del atleta. Segundo, los médicos americanos condenan severamente la pérdida de agua corporal de los atletas. Tercero, esta pérdida de agua es perjudicial. Es más, una pérdida del 3 por 100 perjudica el rendimiento físico y una pérdida del 5 por 100 da como resultado el agotamiento por calor. Además, una pérdida del 7 por 100 provoca alucinaciones. Pérdidas del 10 por 100 o superiores dan como resultado el golpe de calor, coma profundo y convulsiones. Si no se trata, puede producirse la muerte.

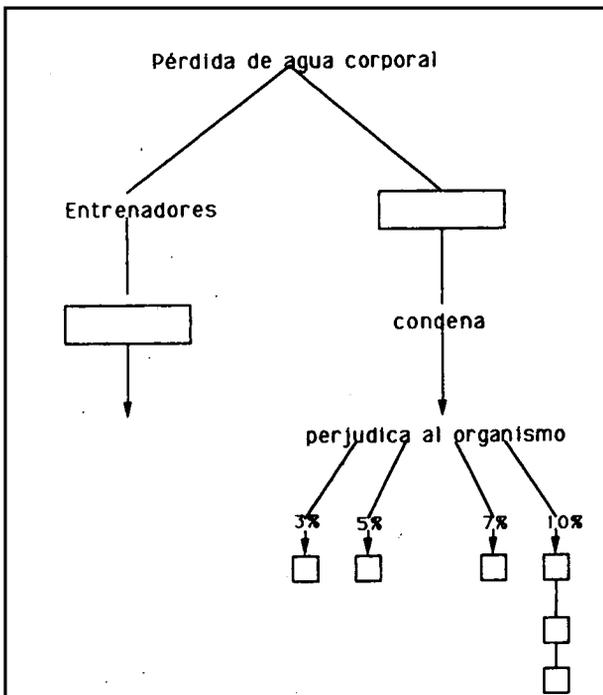
(Texto adaptado por Donna E. Alvermann (1990). *Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales*. En J. F. Baumann(ed.) *La comprensión lectora*. Madrid, Aprendizaje Visor, p. 211)

En los textos expositivos el profesor cuidará de presentar e ilustrar de forma diferente sus diversos tipos (descriptivos, causales, comparativos, aclaratorios, etc.), resaltando las *señales textuales* propias de cada tipo de texto.

En el caso, por ejemplo, de los textos narrativos, el maestro debiera configurar un organizador que incluyera el *escenario*, los *personajes fundamentales*, el *problema central*, la *acción* y la *resolución del problema*, y a partir de él podría identificar los conceptos clave del texto, que le servirán para identificar a su vez la información previa y el vocabulario que tiene que desarrollar, antes de que sus alumnos lean el texto escogido.

Es fundamental en la aplicación de esta estrategia la explicación del profesor y la discusión e implicación activa de los alumnos.

FIGURA 2



Referencias.

- ADAMS, M., y BRUCE, B. (1980). Background Knowledge and Reading comprehension. *Reading Education Report*, Nº 13. Urbana IL: University of Illinois. Center for Study of Reading
- ALVERMAN, D. E. (1990). Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales. En J. F. Baumann (Ed.), *Teaching Main Idea Comprehension*. Newark, Delaware, International Reading Association. (Pub. en castellano: *La comprensión lectora* (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid, Aprendizaje Visor.)
- BAUMAN, J. F. (Ed.) (1990). *La comprensión lectora*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- BARRET, M. T., y GRAVES, M. F. (1981). A vocabulary programa for junior high school remedial readers. *Journal of Reading*, 25, 146-150
- CAIRNEY, T. H. (1990). *Teaching Reading Comprehension. Meaning Makers at Work*. (Pub. en castellano: *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata/MEC, 1992)
- COLL, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142
- COOPER, J. D. (1986). *Improving Reading Comprehension*. (Pub. en castellano: *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC, 1990)
- HEIMLICH, J. E., y PITTELMAN, S. D. *Semantic mapping: Classroom Applications*. Newark, Delaware, International Reading Association. (Pub. en castellano: *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC, 1990)
- JOHNSON, D. D., y PEARSON, P. D. (1984). *Teaching Reading vocabulary*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 2ª ed.
- JOHNSTON, P. (1984). Background knowledge and reading comprehension text bias. *Reading Research Quarterly*, 19, 219-239
- JOHNSTON, P., y PEARSON, P. D. (1982). *Prior knowledge connectivity and the assessment of reading comprehension*. Technical Report, Nº 245, Urbana, IL: University of Illinois
- NAGY, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association
- PALINGSAR, A., y BROWN, A. (1983). Reciprocal Teaching of Comprehension-monitoring Activities. *Technical Report*, Nº 269. Urbana III: Center for the Study of Reading
- QUINTERO, A. (1987). *Madurez y comprensión lectora*. Salamanca: Amarú Ed.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Aula XXI Santillana
- SMITH, C. B., y DAHL, K. L. (1984). *Teaching Reading and Writing together*. Columbia University, Teachers College. (Pub. en castellano: *La enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC, 1989)
- SOLÉ, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao, 3ª ed.
- TIERNY, R. J., y CUNNINGHAM, J. W. (1984). Research on teaching reading comprehension. En P. D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil y P. Mosenthal (eds.), *Handbook of Reading Research*. Nueva York: Longman.

Un programa de intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa

Anunciación Quintero

CL&E, 1995, 28, pp. 77-90

Resumen: El presente artículo constituye la primera fase de un programa de intervención para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. En él se abordan algunos principios metodológicos básicos que consideramos deben estar en la base del programa global de comprensión lectora que proponemos y se desarrolla la fase previa o de preparación a la lectura, describiendo y ejemplificando algunas estrategias y actividades encaminadas a motivar y facilitar a los alumnos la comprensión de los textos ayudándoles a integrar la nueva información que les proporcionan los textos en sus esquemas de conocimiento.

Datos sobre el autor: Anunciación Quintero es Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Salamanca. Lleva muchos años trabajando en el campo de la lectura y es autora de un libro y varios artículos sobre este tema.

Dirección: Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Paseo Canalejas, 169, 37008 Salamanca. Fax: 923 294609.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de CL&E. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en CL&E los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a CL&E, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67