Blitz
Colección
Bibliotecas
Escolares
Serie
amarilla

La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO

ÁNGEL SANZ MORENO

Gobierno
de Navarra

3 Blitz serie amarilla

La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO

EDITA
Gobierno de Navarra
Departamento de Educación y Cultura
AUTOR
Ángel Sanz Moreno
DIRECCIÓN DE LA COLECCIÓN
U. T. de Diseño y Desarrollo Curricular
DISEÑO
Asís Bastida
IMPRESIÓN
Litografía IPAR, S.L.
D.L. NA - 818/2003
ISBN 84 - 235 - 2356 - X

La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO

PRESENTACIÓN

Este nuevo título de la serie amarilla *Blitz con la lectura* pretende ayudar al profesorado en la tarea de enseñar su asignatura a los alumnos de la ESO utilizando estrategias de comprensión lectora.

En la mayor parte de los casos, los profesores de todos los niveles escolares y de todas las áreas cuentan con el apoyo del libro de texto y lo utilizan de muy diversas maneras. El autor de esta publicación ha elaborado unas sencillas orientaciones para que la lectura comprensiva del libro de texto contribuya a que los alumnos aprendan significativamente los conceptos de su área.

Los profesores de lengua enseñan a los alumnos las habilidades lectoras pero esto no garantiza que los alumnos sepan leer comprensivamente los textos de las distintas áreas. Corresponde al profesorado de cada asignatura guiar al alumno en la lectura para desentrañar los contenidos específicos de su área y ayudarle a entender la estructura de las ideas contenidas en sus libros de texto.

Por otra parte, somos conscientes de que el profesorado de la ESO, a excepción del de Lengua, no ha sido preparado específicamente para enseñar a sus alumnos a leer comprensivamente. Esperamos que esta obra, titulada *La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO,* contribuya a mejorar las prácticas lectoras y con ello a elevar el nivel de formación de los alumnos.

Jesús Laguna Peña
CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ÍNDICE

Página

7 Introducción

9 **1.** FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA LECTURA

10 **1.1** Reflexiones sobre la comprensión lectora
14 **1.2** La teoría de la comprensión lectora
18 **1.3** Cómo mejorar la lectura comprensiva

23 **2.** APLICACIÓN PRÁCTICA

24 **2.1** La estructura de la unidad didáctica o lección
30 **2.2** La estructura de los apartados
41 **2.3** La estructura de los párrafos
50 **2.4** La estructura de las oraciones

53 Bibliografía

INTRODUCCIÓN

En los centros escolares se ofrecen muchas ocasiones para enseñar a los alumnos y alumnas a comprender mejor lo que leen: los trabajos de investigación, la consulta de documentos en la biblioteca escolar, las tutorías sobre técnicas de estudio, los cuadernos de clase, los viajes culturales, etc.

Pero además, se cuenta con un instrumento común de aprendizaje de gran valor didáctico si se utiliza adecuadamente. Nos referimos al libro de texto, que puede ser utilizado en el plan de lectura de los centros para ayudar a los alumnos a mejorar su nivel de competencia lingüística y enseñarles, de forma conjunta y orquestada, a leer comprensivamente en todas las áreas del currículo.

El objetivo de esta publicación es que el profesorado se familiarice con ciertos conceptos elementales de la teoría de la comprensión lectora y de sus estrategias, que adapte estas últimas a su propia metodología y que sea consciente de la fuerza que adquieren si se utilizan de forma interdisciplinar.

Este trabajo va dirigido al profesorado de Secundaria de cualquier asignatura. Se han simplificado conscientemente los conceptos lingüísticos y semánticos con el fin de acercar a los profesores no lingüistas a un fenómeno difícil y complejo como es la comprensión lectora.

1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA LECTURA

En esta primera parte de nuestro trabajo se presenta una serie de reflexiones de carácter pedagógico y didáctico sobre la lectura comprensiva y un resumen de los modelos teóricos actuales. Se hace un repaso de la tipología textual, se define la comprensión lectora y se señalan algunos procedimientos para realizar prácticas lectoras en el aula.

Cada capítulo se cierra con un cuadro resumen en el que se presentan las ideas claves de su contenido.

1.1 Reflexiones sobre la comprensión lectora

En general, simplificando mucho las causas, podemos afirmar que existen dos razones fundamentales que nos llevan a abrir un libro, una revista, un documento o una página web y leer: o bien queremos pasar un buen rato, o bien lo hacemos para obtener una información.

En el contexto escolar nuestros alumnos leen para comprender y asimilar los conceptos y sus relaciones. Así, la lectura y la escritura constituyen las herramientas básicas de su quehacer como estudiantes y son habilidades intelectuales a través de las cuales se articulan todas las demás. El escritor Carlos Pujol, de manera extrema, lo expresó así: «Quizá leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia. Si nuestros universitarios terminaran sus carreras sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos; todo lo demás se daría por añadidura, se encuentra en libros...».

Pero este aprendizaje es costoso y exige esfuerzo y dedicación constante por parte del alumno y del profesor. Este último debe asumir la dificultad que entraña esta tarea y encontrar técnicas y herramientas que hagan fértil la lectura: el viaje mental a través del texto que conduce al lector al mundo de la realidad subatómica, a las profundidades de las células, a las distancias inmensas de las galaxias o al conocimiento de la historia, la tecnología, el arte o la literatura de un pueblo.

La lectura es el punto de apoyo que reclamaba Arquímedes para mover el mundo, pero, en este caso, no el mundo exterior, sino el mundo interior y personal que mueve la inteligencia y los afectos.

¿POR QUÉ NO COMPRENDEMOS?

Cuando nos acercamos a un texto esperamos comprender lo leído. Si no ocurre así entonces tenemos el problema. Muchas veces no sabemos explicar por qué un alumno no entiende lo que lee y sentimos que las respuestas que le damos no son suficientes: ¡lee con atención!, ¡fíjate en las ideas importantes!, ¡vuelve a leer hasta que comprendas!, etc. Son buenos consejos que vienen dando las distintas generaciones de profesores y que han ayudado a muchos alumnos pero no así a otros.

Diferentes disciplinas científicas y humanísticas se han acercado al estudio de este complejo fenómeno humano: la comprensión lectora. La psicología, la lingüística, la didáctica textual, la retórica, etc. han intentado ampliar el repertorio teórico de consejos pedagógicos que podemos dar a nuestros alumnos cuando no entienden, pero no han encontrado una fórmula mágica.

UNA MENTE BIEN ORGANIZADA

Ya Montaigne decía que prefería una «cabeza bien formada a una cabeza llena». Este dilema se ha venido planteando a lo largo de los años e, incluso, de los siglos. Hoy día, los diferentes estudios e investigaciones de psicología cognitiva y de pedagogía han demostrado que no hay tal dilema, pues las dos concepciones se complementan: el manejo adecuado de la información requiere una mente bien formada y, a su vez, una mente bien formada configura sistemas de conceptos relacionados gracias a la utilización de la información escrita en diferentes soportes.

Así pues, la lectura es una de las principales herramientas de nuestra mente para ordenar, organizar, jerarquizar, relacionar y ponderar la información a la que accedemos mediante la letra impresa. No es posible que una persona tenga la «cabeza bien amueblada» si no domina el principal medio de acceso a la cultura: la lectura.

Pero, para comprender un texto, se requiere de unos conocimientos previos que nos permitan interpretar y dar sentido a la información que va apareciendo ante nuestra vista. Si no hemos adquirido una red de conceptos y significados sobre el tema que leemos, difícilmente comprenderemos.

Así pues, el aforismo de Montaigne sigue teniendo todo su sentido ya que nos recuerda la inutilidad del esfuerzo de aquellos docentes obsesionados únicamente porque sus alumnos acumulen conocimientos sin la preocupación de que los entiendan, organicen e interioricen. Todo docente tiene el compromiso de formar intelectualmente a sus alumnos y por ello tiene la obligación de dotarles de medios para el aprendizaje autónomo, sea cual sea la materia que imparte.

Si se analiza el perfil de las personas que han adquirido una buena formación intelectual, se observará que coincide con el perfil de un lector con un elevado nivel de com-

prensión lingüística, porque leer comprensivamente es la condición para adquirir una buena formación y, en definitiva, una aquilatada cultura.

Sin embargo, una mente bien formada requiere un cierto orden, ya que los conceptos no se acumulan en ella de una manera caótica e informe. La lectura agudiza el sentido crítico y contribuye, como pocas actividades intelectuales lo hacen, a ordenar la mente. Nos permite clasificar, jerarquizar, ir a lo esencial, poner entre paréntesis lo accesorio, sintetizar, etc. Al leer comprensivamente recorremos un camino desde lo desconocido a lo que vamos a conocer, producimos una tensión intelectual que nos permite la comprensión y realizamos un esfuerzo por encontrar sentido a lo que leemos. Este proceso mental sólo puede ser ejercido correctamente por una mente bien formada.

LA COMPRENSIÓN: UN ACTO INDIVIDUAL

El profesor, mediante diferentes recursos, pretende poner al alumno en la antesala de la comprensión aunque este paso sólo lo puede dar él. La comprensión es un acto personal e irrepetible; una vez comprendido algo en profundidad, puede volver a entenderse desde otra perspectiva pero nunca se puede volver a la situación anterior. Cuanto mejor se comprenda un concepto, más fácilmente se recordará. Éste es el principio en el que se basa el aprendizaje significativo.

LA INFORMACIÓN Y LA COMPRENSIÓN

El profesor puede transmitir la información de manera clara, lógica y organizada pero no se garantiza con ello la comprensión, pues ésta depende también de los conceptos y esquemas que posee el alumno y que le permiten no sólo dar sentido a dicha información sino también comprender y ampliar dichos conceptos.

La transmisión de la información se produce por dos vías: mediante las explicaciones orales del profesor y mediante la lectura de los diferentes materiales didácticos, que no se reducen al libro de texto, sino que incluyen además las lecturas de otros documentos como mapas, fotos, gráficos, páginas web, etc. El profesorado tiene que afianzar la comprensión lingüística de su alumnado con el fin de que comprenda los conceptos.

DIFERENTES ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA COMPRENSIÓN

No todos los profesores explican de la misma forma. En general, los profesores expertos, gracias a su amplia experiencia, adecuan la explicación de los conceptos a las características de sus alumnos y dominan los recursos para hacerse entender. Saben qué aspectos presentan más dificultades, saben desmenuzar un contenido en sus elementos, ponen ejemplos, relacionan el contenido con experiencias de la vida ordinaria, relacionan el nuevo contenido con otros aprendidos anteriormente, manejan el ritmo y la progresión según las posibilidades de los alumnos, preguntan y comprueban el grado de comprensión, etc.

Por el contrario, algunos profesores son menos conscientes de las dificultades de aprendizaje de los alumnos y cuando lo hacen se empeñan en comenzar de nuevo la explicación repitiendo la misma metodología que la vez anterior. En general, los alumnos encuentran más dificultades con este tipo de profesores, pues la comprensión no se consigue repitiendo lo mismo y de la misma manera, sino buscando el método adecuado.

DOS CAMINOS SIN SALIDA

Ante esta situación, la práctica de los profesores ha ido probando diferentes formas de acercar al alumno a la comprensión. Dos de estos enfoque son caminos sin salida, *cul de sac* de la didáctica de la comprensión lectora, como se muestra a continuación:

En ocasiones, se prescinde total o parcialmente del libro de texto, aunque los alumnos lo tengan. El profesor, avalado por el peso de su experiencia y su buen hacer profesional, explica de forma oral los contenidos de la materia; los alumnos toman apuntes y con ellos aprenden y comprenden lo enseñado.

Esta forma didáctica de proceder soluciona uno de los aspectos del problema, el de la comprensión, pero es incompleto, no desarrolla en los alumnos la capacidad para aprender de forma autónoma los textos escritos y su aprendizaje es excesivamente dependiente del profesor.

Con mayor frecuencia se produce la situación contraria a la anterior. El profesor se ciñe totalmente al libro de texto y sólo si se trata de un excelente material didáctico podrá el alumno realizar un aprendizaje adecuado de la materia.

LA SOLUCIÓN: VARIOS CAMINOS QUE SE CRUZAN

En cuestiones de didáctica no existen verdades universales sino prácticas que una veces funcionan y otras no. A veces ocurre que una metodología determinada funciona con un profesor pero no con otro, e incluso el mismo profesor no obtiene los mismos resultados en todos los grupos. Sin embargo, nos atrevemos a decir que se debe fomentar el aprendizaje autónomo del alumno mediante el ejercicio de la lectura comprensiva de diferentes tipos de texto.

Por otra parte, no todos los conceptos requieren para su aprendizaje la misma metodología. A veces, es conveniente una explicación oral del profesor y, otras, el empleo de lecturas de divulgación, la observación de materiales gráficos o la consulta de una página web. Ninguna es mejor que otra. Se trata de dar con la metodología adecuada para que el alumno comprenda los conceptos del área. Pero para que esto ocurra es necesario desarrollar en el alumno el nivel de competencia lingüística que le permita comprender tanto las explicaciones orales del profesor como los textos escritos.

A modo de conclusión

- La lectura comprensiva contribuye a la formación intelectual.
- Los conocimientos son a la vez condición y consecuencia de la lectura comprensiva.
- Descubrir la organización de los textos ayuda a comprenderlos mejor.
- La comprensión de los textos mediante un esfuerzo personal, pero el profesor puede ayudar al alumno enseñándole a utilizar estrategias y recursos lectores.
- El profesor puede enseñar a comprender mejor su materia si utiliza los recursos de comprensión lectora.
- Conviene que el alumno confirme las informaciones que proceden de las explicaciones orales del profesor con los textos escritos.

1.2 La teoría de la comprensión lectora

LOS MODELOS TEÓRICOS

En la psicología de la lectura existen hoy tres modelos teóricos que tratan de explicar este acto tan complejo. Son los modelos ascendentes, los descendentes y los interactivos.

Los modelos *ascendentes,* definen la lectura como un proceso secuencial desde las unidades lingüísticas sencillas a las más complejas: palabra, frase, texto. Este camino es unidireccional; no implica, pues, el proceso contrario.

En esta teoría, se entiende la lectura como un conjunto de habilidades sencillas de descodificación y secuenciales, que permiten acceder al desciframiento léxico. El proceso se inicia con un estímulo visual y continúa con una representación icónica que, debidamente descodificada, permite un registro fonemático. Posteriormente, el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse después en frases con sentido, las cuales, almacenadas y conservadas también en la memoria, otorgarán significado a contenidos más amplios de los textos leídos.

Distintos investigadores han demostrado, no obstante, las limitaciones del modelo, haciendo hincapié en que las palabras se leen más velozmente si se hallan dentro de frases con significado para el que lee. Además, el modelo tampoco explica que un mismo texto sea comprendido de distinta forma por lectores diversos.

Por el contrario, en los modelos *descendentes* se pone el acento en la información no visual que todo sujeto debe aportar, en cualquier lectura, para que se produzca la com-

prensión de la información visual que ofrece el texto. Los buenos lectores no leen palabra por palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Y, según el uso que hagan de su información no visual, la lectura será más o menos eficaz.

Este modelo, con sus variantes y especificaciones, aunque da cuenta de algunos factores importantes para entender el proceso lector, no explica la relevancia de los procesos de bajo nivel relacionados con la descodificación, la comprensión de palabras aisladas, etc

Los modelos *interactivos* han conocido una pujanza muy considerable en los últimos años y se basan en la interrelación de varios factores que producen la comprensión.

Tienen en cuenta la complejidad de la información proveniente del texto y también la información no visual que aporta el lector; pero sobre todo pretenden estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores.

La información no visual es de muy diversa naturaleza. Incluye conocimientos sobre las reglas que rigen la descodificación de la lectura y sobre la estructura de los textos, las intenciones del escritor, etc.

En este sentido, Mc Clelland propone como alternativa la teoría del *procesamiento en cascada o acumulativo,* según el cual se define la lectura como un proceso activo de búsqueda progresiva del significado y del sentido de un texto. El lector es un sujeto activo que, al enfrentarse a lo leído partiendo de unas ideas, esquemas mentales, expectativas y motivaciones, genera hipótesis e inferencias que guían su comprensión. Por ello, hay que reconocer la existencia de diversos niveles de acercamiento a la estructura semántica textual. Este autor resalta también que uno de los factores que contribuyen a la eficacia de leer es la automatización de los procesos básicos, perceptivos y de descodificación. Cuanto más se mecanicen, más recursos cognitivos liberará el sujeto para comprender semánticamente el texto.

TIPOS DE TEXTOS

Últimamente abundan los estudios que analizan las relaciones entre las diferentes clases de textos y las dificultades de comprensión que cada uno presenta.

En cuanto a los tipos de texto, una de las tipologías más completas es la de Werlich, quien propone cinco categorías: textos *descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos*. Cada una tiene su propia estructura. Así, los textos narrativos son más fácilmente comprensibles, por su apoyo espacio-temporal y causal, que los expositivos. Estos últimos tienen una estructura más compleja y diversificada, e incluyen información que generalmente es nueva y desconocida para los lectores quienes, además, suelen sentirse más lejanos afectivamente de ellos.

Gran parte de los textos que deben manejar los estudiantes son eminentemente expositivos. Y entre éstos, los hay que se caracterizan por contener información, numerada y ordenada, sobre un tema o un aspecto del mismo; otros presentan, implícita o explícitamente, una serie de conceptos estructurados según relaciones de causa-efecto; los hay que se distinguen por plantear una situación problemática y una o varias soluciones a ella; y, por último, hay textos expositivos que presentan semejanzas y diferencias entre ideas, situaciones, seres, etc. Conocer esta tipología puede ayudar al lector a enfocar y encaminar la lectura: buscar la información, hacer inferencias e hipótesis y dar sentido a lo leído.

LA LECTURABILIDAD DEL TEXTO

Una de las cualidades más importantes de un buen texto es su *lecturabilidad* (distinta de su *legibilidad,* que se refiere solo a las cualidades tipográficas del texto). La lecturabilidad hace referencia a las condiciones subjetivas del lector, o mejor, a la posibilidad de que un texto sea entendido por un lector determinado. Moles la define como «la aptitud de un texto para ser leído rápidamente y comprendido con facilidad».

Según los modelos interactivos, la lecturabilidad pone en relación la estructura del texto con los conocimientos y aptitudes del sujeto para apropiarse del contenido textual.

Además, es posible hablar de textos adecuados para un grupo determinado de personas que comparten determinados conocimientos o ciertas habilidades. Bajo este supuesto, se han elaborado distintas fórmulas de lecturabilidad que quieren cuantificarla y así ayudar a calibrar la conveniencia de incluir un tipo de texto u otro en los libros escolares.

En castellano contamos con la fórmula de Flesch, adaptada por el pedagogo español Fernández Huerta, o con la de Spaulding, ésta última pensada para estimar la dificultad de textos destinados a personas que conocen el castellano como segunda lengua.

EL TECHO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Como se puede deducir, no toda persona comprende cualquier tipo de texto. Cada uno tenemos nuestro techo lector, que viene determinado por el conocimiento que tengamos sobre el contenido de las lecturas. Cuando un texto rebasa ese techo, el lector, tras forcejear con él durante un tiempo, abandona la tarea con sensación de fracaso y desánimo. En el otro extremo, si el texto es excesivamente fácil no aporta novedades al lector y la lectura se convierte en una tarea rutinaria y poco gratificante.

Si se quiere realizar una lectura eficaz hay que procurar elegir los textos que se sitúan en un punto equidistante entre nuestro suelo y nuestro techo lector, los que engarcen con nuestras ideas, avancen a partir de éstas y aporten aspectos nuevos.

En lo referente a la comprensión lectora de nuestros alumnos es necesario conocer de dónde partimos antes de introducir los conocimientos que correspondan a la edad y nivel académico.

UNA DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

Hay que decir de antemano que, para mejorar la competencia lectora, existen múltiples técnicas y procedimientos que cada persona debe acomodar a sus características personales, a sus hábitos lectores, a sus capacidades lingüísticas y a su inteligencia. Ahora bien, lo común a todas las que son eficaces es que propician una lectura activa en la que el lector se implica fuertemente con el contenido del texto, evitando la lectura superficial e impersonal.

Comprendemos un texto cuando, mediante la descodificación, accedemos a su sentido, reconstruimos en nuestra mente un texto paralelo al leído y le dotamos de sentido. Generalmente, esta representación mental suele ser una versión más reducida que el texto de partida.

La comprensión de un texto podría definirse como el proceso por el que un lector descubre la estructura jerárquica del contenido semántico. En el texto escrito las ideas aparecen de forma lineal, una detrás de otra, pero la comprensión exige acceder a una representación no espacial ni lineal, sino semántica, en la cual las ideas se representan relacionándose con otras más importantes o que suponen un desarrollo de las mismas. El hecho de ponderar las ideas en relación con la totalidad del sentido del texto es esencial para la idea de comprensión que aquí se mantiene.

El mal lector es pues aquel que fracasa en estas tareas. No consigue captar esa estructura jerárquica y se limita a seguir la sucesión en que aparecen las ideas, sin ninguna matización o ponderación.

A modo de conclusión

- El modelo interactivo de comprensión lectora pone en relación todos los componentes que intervienen en el proceso lector.
- Los textos pueden clasificarse según su estructura en descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos.
- La *legibilidad* no garantiza la *lecturabilidad* de un texto. Ésta última depende tanto del texto como del lector.
- La comprensión de un texto depende, en gran medida, de los conocimientos previos del lector.
- Comprender un texto supone establecer mentalmente las relaciones entre sus ideas y descubrir, con ello, su sentido.

1.3 Cómo mejorar la lectura comprensiva

Muchos profesores, con el afán de que sus alumnos comprendan no sólo sus explicaciones orales sino también los textos escritos, realizan lo que llamamos *buenas prácticas* docentes, que constituyen un conjunto de actividades eficaces para la mejora de la comprensión lectora. En este apartado, nos dedicaremos a analizar algunas de ellas.

LA IMPORTANCIA DE UN BUEN RESUMEN

Cuando el profesor pide a sus alumnos que lean un texto y que escriban una versión resumida de él, los lectores menos competentes utilizan una estrategia que se ha denominado por influencia de la informática como «cortar y pegar». Componen el escrito eliminando aquellas frases, o partes de ellas, que no son importantes y mantiene el resto sin cambio alguno, o a lo sumo con pequeñas sustituciones en la sintaxis o en alguna palabra. El resultado es un conjunto de ideas mal enlazadas, pobres, inconexas y discontinuas.

Por el contrario, los lectores competentes utilizan una estrategia que podemos denominar *elaborativa.* Entretejen un nuevo texto sintético, con expresiones más generales y abstractas que abarcan el conjunto de las ideas del texto original. En este caso, se ha manipulado el texto de forma activa, haciendo que sus ideas interactúen con las del texto, establecido una jerarquía entre ellas y enunciándolas en un nivel más alto de generalidad.

Y ahora nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Son útiles los resúmenes no preparados por el lector? Muchos estudiantes, buscando el atajo que les evite esfuerzos intelectuales, acuden directamente a resúmenes o a apuntes prestados, con el convencimiento de que pueden acceder al contenido de una forma rápida. Sin embargo, en demasiadas ocasiones, para entender los conceptos, se debe volver al punto de partida, al texto total con todas sus ideas y conceptos.

Y es que ocurre con los resúmenes como con los andamios de una casa en construcción: una vez levantada y consolidada pueden eliminarse pues son ya innecesarios. Del mismo modo, una vez elaborada la versión resumida del texto que permita entender su sentido, esa versión pierde gran parte de su valor y, en todo caso, servirá entonces únicamente como recordatorio o medio mnemotécnico. Por eso decimos que el resumen no puede sustituir nunca al proceso lector.

EL VALOR DE HACER PREGUNTAS

El lector poco competente realiza una lectura lineal, capta aspectos parciales y con ellos, como si de un *collage* se tratara, compone su representación mental de lo leído. En muchos casos no tiene conciencia de que no ha comprendido el sentido, de que, por así decirlo, ha inventado otro texto tomando el original como pretexto.

Es posible desarrollar la capacidad metacognitiva de toma de conciencia utilizando habitualmente el *autocuestionario.* Diversas investigaciones experimentales han demostrado que enseñando a niños, adolescentes o adultos a formularse preguntas al hilo de la lectura, mejoraban significativamente la comprensión lectora.

El lector puede preguntarse: «¿qué es lo que no entiendo?, ¿a qué se refiere este párrafo? o ¿qué es lo que he leído hasta aquí?» El lector es un sujeto mucho más activo de lo que suponían los defensores de los modelos ascendentes. Al leer, va generando una serie de hipótesis y conjeturas que le permiten enfrentarse al resto del texto de forma activa para confirmar o rechazar aquéllas.

LA FINALIDAD DE LA LECTURA

Hasta ahora hemos hablado de la lectura como si de un fenómeno unitario se tratara. La realidad es que existen distintos tipos de lectura, cada una con su propia finalidad, objetivos, estrategias y modos, por lo que no tiene sentido pensar en una única regla sobre cómo se debe leer. Podemos utilizar diferentes estrategias para buscar una idea global del texto, una información determinada, contrastar una suposición o entresacar las ideas principales.

Incluso cabe decir que hay más modalidades de lectura de las que podríamos distinguir si nos lo propusiéramos racionalmente, tantas como tipos de lectores.

En cualquier caso, el buen lector es aquel que maneja distintas estrategias de lectura según los distintos objetivos que se propone. De ahí que lo primero que debe hacer es preguntarse para qué va a leer y adecuar el procedimiento mental a esta finalidad.

Por ejemplo, si una persona lee el periódico con la misma meticulosidad que reclama la lectura de unas instrucciones determinadas, se demorará demasiado tiempo en leer solamente la portada. Pero si lee unas instrucciones planeando sobre el texto «en diagonal», como se suele leer la prensa, posiblemente errará en su cumplimiento.

PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN DEL TEXTO

Mejoran la lectura comprensiva aquellos procedimientos mentales y técnicos que permiten al lector separar la estructura lineal, secuencial y narrativa de un texto y representarlo mentalmente según una estructura que establezca categorías jerarquizadas, de forma esquemática y articulada.

Para ello, vamos a analizar algunas de las técnicas mentales utilizadas de forma ordinaria.

EL SUBRAYADO

Tal vez sea el subrayado el procedimiento al que más recurren los lectores. Desde luego, exige unas ciertas competencias de comprensión, ya que su uso indiscriminado puede llegar a ser más perjudicial que beneficioso.

El subrayado tiene que estar dirigido por los objetivos que la lectura nos marca. No existe una forma mecánica y única de utilizarlo. Si el lector pretende entresacar solamente alguna información, subrayará de distinta forma que si quiere hacerse una idea global. Esto se percibe con claridad cuando ojeamos un texto subrayado por otra persona. En seguida podemos deducir sus intereses e intenciones.

No cabe duda de que es una buena técnica cuando el lector es sensible a la importancia de las ideas. Lo que sucede es que esta sensibilidad requiere saber situarlas en el ámbito global de la lectura. Mucha gente, al no haber captado ese marco, subraya ideas parciales e inconexas. Por eso, o no se subraya en la primera lectura o, al menos, se toman como unidades de lectura fragmentos significativos, como la página o, como mínimo, el párrafo.

Esta técnica tiene una limitación, fácilmente subsanable cuando se usa combinada con otras, y es que en muchos casos no aparece en el párrafo la idea principal clara y distinta, sino desarrollada en sus aspectos o elementos. Decidir entonces cuál de éstos es más relevante es sumamente difícil y no siempre conveniente. De cualquier modo, en los casos en que la idea generatriz del párrafo subyace implícitamente, el recurso más plausible es el de escribirla al margen. Ello permite no sólo localizarla con facilidad, sino también una lectura posterior sintética, al hilo de las anotaciones, que se puede completar y ensanchar con la lectura del subrayado y aún ampliar con datos y aspectos no remarcados.

Entresacar las palabras clave del texto, de forma que perfilen una especie de radiografía básica, es otra de las técnicas aprovechables. Aquí las palabras cumplen un papel de muletas que ayudan a rememorar y repasar un tema ya estudiado.

GUIONES, ÍNDICES Y CUADROS

Los guiones e índices tienen en común con las técnicas anteriores el hecho de respetar la forma del texto original, de respetar la estructura y el orden en que aparecen las ideas en él.

Con su ayuda, el lector entresaca la espina dorsal conceptual que lo organiza y estructura. Determina los puntos esenciales, los enumera y, con subíndices, va insertando en ellos el desarrollo. Incluso puede ser útil pasar el guión al texto, poniendo los títulos de los epígrafes, numerando las frases que los desarrollan, etc.

Otras veces es necesario organizar la información de una forma diferente a la del texto, bien encuadrándola en categorías, o bien poniendo de relieve las relaciones entre las ideas que en él se contienen.

Cuando el tema de la lectura aconseja considerar dos variables, es posible usar cuadros de doble entrada.

Pensemos en un texto narrativo; en él podría reubicarse la información más significativa ateniéndonos, por ejemplo, a dos dimensiones; de una parte, los personajes que intervienen y de otra, datos como su aspecto físico, su perfil psicológico, sus acciones, el lugar donde acontece la acción, etc.

DIAGRAMAS LINEALES, RADIALES Y ARBÓREOS

Los diagramas resultan útiles si se desea hacer hincapié en las relaciones que median entre las ideas o elementos de un escrito. El orden de sucesión de los elementos es esencial; podremos utilizar diagramas lineales en los que se representarán distintos acontecimientos siguiendo la sucesión temporal. Ese es el caso, sin ir más lejos, de los textos de instrucciones, donde el orden en que se ejecutan los distintos pasos es esencial para llegar al objetivo, que no es otro que cumplir la tarea.

Cuando las relaciones requieren más dimensiones, cabe recurrir a diagramas radiales o arbóreos. En los primeros, se parte de una idea central que se desarrolla en múltiples aspectos igualmente significativos y relacionados con el centro de los radios. En los diagramas en forma de árbol, la idea central, es decir el tronco, se despliega en varias ideas importantes o ramas y éstas, a su vez, en otras secundarias. Hay que advertir, no obstante, que estos diagramas son útiles cuando las relaciones que establece el texto son claramente excluyentes y autónomas, lo que no sucede en un gran número de textos cuyas relaciones entre las ideas son más complejas.

MAPAS CONCEPTUALES

Mediante las redes semánticas y los mapas conceptuales se puede visualizar la red de relaciones que cada concepto o idea mantiene con otros, en función de distintos criterios.

Los mapas conceptuales suelen incluir, además, la jerarquización existente en esa red, con lo que las ideas más generales e incluyentes ocupan la parte superior del mapa, mientras que la idea más concreta y específica ocupa la inferior.

HEURÍSTICOS MENTALES

Las analogías, metáforas y modelos también pueden contribuir a que el lector reordene la información textual en formas diferentes. Por ejemplo, utilizando la analogía del

árbol para leer un texto en el que se hable de distintos fenómenos y sus causas, es posible representar las causas en las raíces, el problema principal en el tronco y las consecuencias en las ramas.

Todos estos medios, funcionando a modo de heurísticos o capacidades mentales, facilitan un tipo de organización y codificación de la información de los textos apoyándose en esquemas conocidos, para avanzar hacia cuerpos teóricos desconocidos para el lector. La expresión gráfica de procesos temporales y causales, así como de sus relaciones, hace que el lector traduzca a un código gráfico y concreto ideas que de por sí son abstractas y difícilmente asimilables.

EL SENTIDO CRÍTICO

Por otra parte, la lectura ingenua que no implica mentalmente al sujeto, que no despierta resonancias y juicios personales, no puede ser considerada como una técnica de trabajo intelectual. El lector siempre es el protagonista y difícilmente podrá ser sustituido por sofisticados o inteligentes programas de ordenador. La capacidad de otorgar sentido personal y profundo a un texto es, sin duda, una dimensión esencialmente humana.

A modo de conclusión

- El lector competente elabora mentalmente una versión resumida del texto conforme avanza en su lectura. Este proceso es contrario al de cortar y pegar que muchos alumnos utilizan de manera incorrecta para realizar los resúmenes de los textos.
- Es una buena estrategia lectora realizar preguntas sobre los conceptos del texto que estamos leyendo.
- La estrategia lectora utilizada para leer comprensivamente un texto depende de la finalidad con que nos enfrentemos a él.
- El subrayado es una técnica sencilla, pero realizarla con corrección requiere una lectura atenta y rigurosa.
- Los guiones, índices y cuadros ayudan a organizar la información y a comprenderla más allá de la literalidad del texto.
- Los diagramas y mapas conceptuales ayudan a la comprensión porque exigen trasladar los conceptos a otra estructura en que se conjuga lo verbal y lo espacial.
- Los heurísticos mentales son estrategias de pensamiento que sirven de puente entre los conocimientos anteriores del lector y los que va a adquirir a través del texto.
- El lector competente siempre es un lector crítico que realiza una lectura personal.

2

APLICACIÓN PRÁCTICA

En la segunda parte del trabajo realizamos una propuesta metodológica para enseñar a comprender mediante los libros de texto de las diferentes áreas del currículo. Animamos al profesorado de todas las áreas para que trabaje con sus alumnos la lectura comprensiva.

Esto no quiere decir que se apueste por el libro de texto como único instrumento metodológico del aprendizaje, pues consideramos deben utilizarse diferentes fuentes de información en todo tipo de soportes.

Realizamos, a continuación, una serie de propuestas para que el profesor utilice el libro de texto con el doble objetivo de enseñar al alumno estrategias de comprensión lectora y, al mismo tiempo, los contenidos de su asignatura.

2.1 La estructura de la unidad didáctica o lección

Cualquier unidad didáctica, lección o tema que se quiera estudiar a través de las páginas de un libro o manual escolar tiene una estructura temática que se concreta y define en el título y se desarrolla mediante apartados que, aun siendo autónomos, responden a un plan general.

Diferentes estudios e investigaciones han demostrado que hacer entender al alumno la estructura de la lección es una práctica que mejora la comprensión del texto porque pone en marcha los conocimientos previos sobre el tema que se va a estudiar.

Para realizar este trabajo se han manejado manuales escolares de diferentes cursos y áreas de la ESO. Se ha constatado que no todos ellos tienen bien marcada la estructura, por lo que a veces cuesta mucho distinguir los diversos apartados del tema. En estas ocasiones el profesor, antes de proceder a la lectura, debe trabajar este aspecto en clase con los alumnos.

CÓMO TRABAJAR CON LOS ALUMNOS LA ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN

Se trata de enseñar al alumno esta práctica para que la incorpore de manera habitual cuando se enfrente al estudio de cualquier tema. A veces, se da por supuesto que el alumno conoce los mecanismos necesarios para realizar con éxito comprensión lectora y no siempre es así.

Se presentan a continuación algunas sugerencias para sistematizar este aprendizaje:

Identificar la estructura de la lección

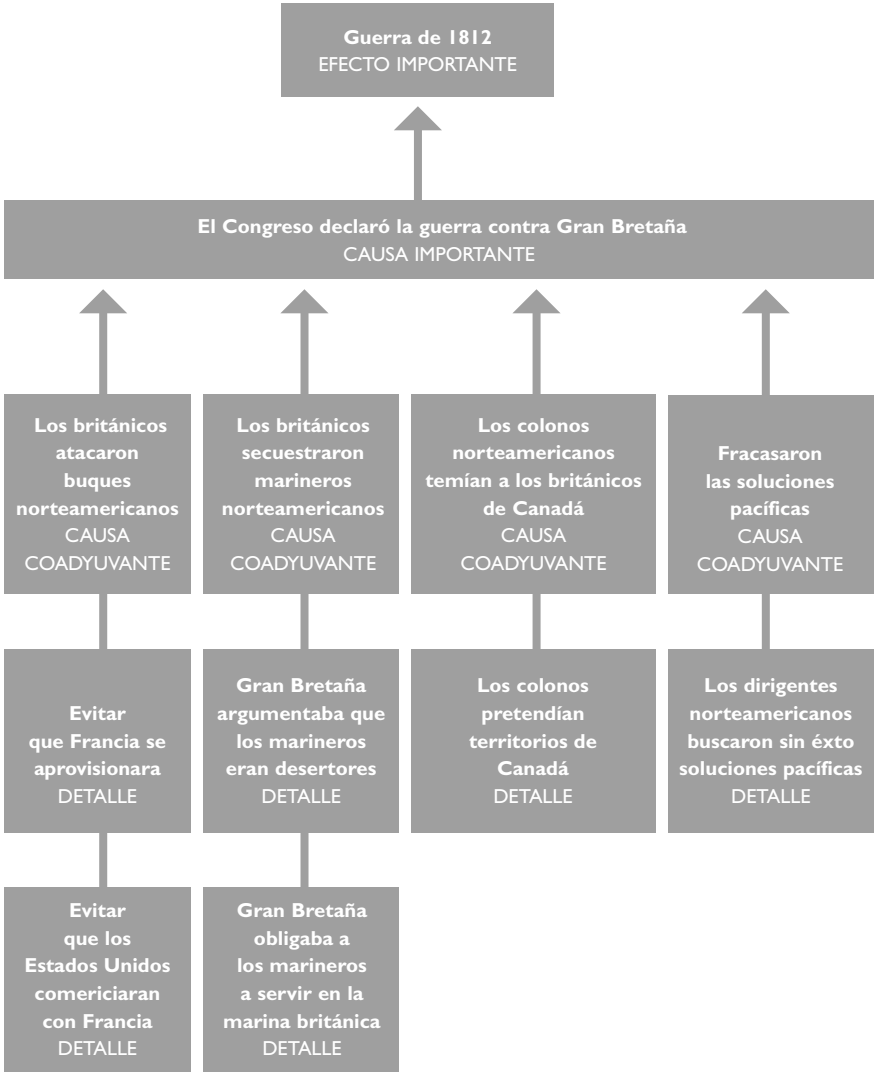
Lo primero que debemos hacer es señalar la estructura del tema, lección o unidad didáctica. Para ello vamos a dar los siguientes pasos:

- Apuntar en una ficha el título de la lección.
- Debajo, en forma de lista, escribir el título de cada uno de los apartados y, debajo de estos, los subapartados.
- A continuación, pensar si el esquema del tema, así presentado, tiene una estructura lógica. A veces, podemos llevarnos sorpresas después de realizar esta revisión.

Una buena herramienta didáctica previa para favorecer la comprensión del texto consiste en elaborar un *organizador gráfico* del tema o lección. El profesor, cuando prepara la lección, puede hacer un cuadro que recoja las relaciones de los conceptos entre sí y respecto a la idea directriz del tema.

Mostramos un ejemplo:

Organizador gráfico del fragmento sobre la guerra de 1812

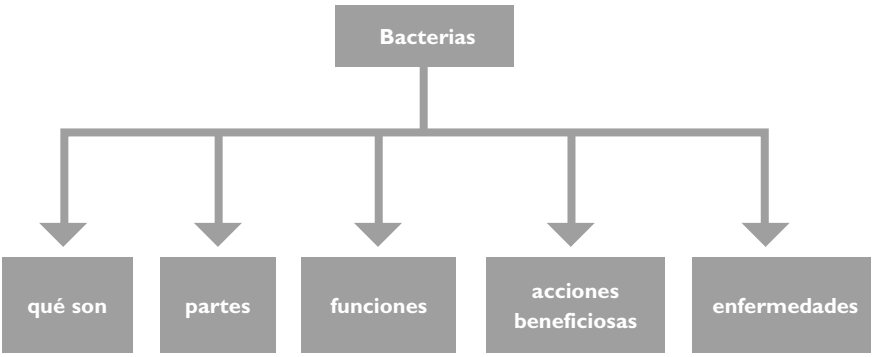


(D.J. RICHAGELS, D. J., McGEE L. M. y SLATON, E.A., *El texto expositivo,* pp. 40)

Es conveniente descubrir en la lección qué clase de relaciones internas estructuran el tema, lo que algunos autores denominan *sintaxis*.

En este ejemplo, las relaciones que estructuran el tema son de *casualidad*.

En ocasiones, se presenta temáticamente la estructura de un tema pero no aparece claramente su sintaxis interna, es decir, sus relaciones. Es el caso del siguiente ejemplo:



En este ejemplo se presenta la estructura de un tema de estudio, las bacterias, pero no aparece su sintaxis interna.

Respecto a las relaciones internas que estructuran los textos expositivos, se distinguen:

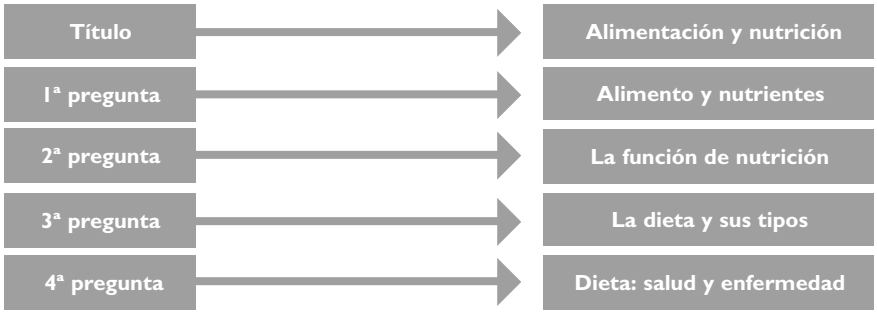
- La estructura de un texto descriptivo, que consiste en agrupar las ideas por asociación.
- La estructura de un texto causal, que incluye vínculos causales entre los elementos, además del concepto de agrupación y de serie.
- La estructura de un texto de problema/solución, que está relacionada con la estructura causal, puesto que el vínculo causal es parte del problema o de la solución. Así pues, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o bien la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema.
- La estructura de un texto de comparación/oposición, que puede tener una cantidad de elementos organizativos que dependen de la variedad de diferencias y similitudes que incluya el autor.

Sea cual fuere el sistema utilizado para resaltar la estructura del tema, es decir para elaborar su índice, se deben activar los conocimientos previos adquiridos en cursos anteriores en otras materias o como resultado de la propia experiencia del alumno.

Activar las ideas previas

Una vez analizada la estructura del tema, deberá escribirse en la pizarra el título y el índice de la lección. A continuación, el profesor puede dedicar unos minutos a presentar primero el tema y luego a *comentar* el contenido de los diferentes apartados.

Véase, a modo de ejemplo, esta unidad didáctica:



Después de presentar el tema, el profesor puede cuestionar el orden en que aparecen los apartados y discutir si es el único y el más adecuado.

Se puede aprovechar este ejercicio para relacionar el tema con la vida práctica de los alumnos, con sus experiencias y sus conocimientos anteriores.

Puede plantearse preguntas que hagan pensar al alumno, como, por ejemplo, ¿por qué *alimentan* los alimentos? ¿Qué ocurre cuando ingerimos alimentos? ¿Da igual el tipo de alimento que ingiramos? ¿Es verdad que somos lo que comemos?

Cuando se haya realizado esta práctica varias veces no es necesario que los alumnos transcriban en un papel los títulos de los apartados; basta con que los busquen. De esta manera, se les está forzando a buscar un significado lógico a cada pregunta, lo que favorecerá su memorización.

Es importante que los alumnos pasen las hojas de la lección buscando la estructura del tema: es necesario hojear y ojear, con las manos y con los ojos. Si se consigue que esta práctica sea algo habitual en los alumnos se les habrá dotado de una buena *estrategia prelectora*.

Hacer la estructura del tema más significativa

Una vez que hemos captado la estructura global del tema, podemos llenarla de contenido y dotarla de mayor significado para nosotros.

> Por ello, es una buena práctica lectora la llamada *lectura oceánica,* que consiste en pedir a los alumnos que lean el principio del párrafo, algo del medio y el final con el fin de hacerse una somera idea de qué va el tema.

Es importante controlar el tiempo. Por ejemplo se les puede decir a los alumnos: «Tenéis un minuto para leer por encima y rápidamente estas preguntas. Si sois capaces de sacar dos o tres ideas demostraréis que sois buenos lectores». Tal vez nos sorprendamos de lo que son capaces de descubrir. También pueden realizar en casa esta pequeña tarea.

A continuación, deberemos realizar una puesta en común de las ideas o conclusiones a las que han llegado.

La estructura general del tema o unidad didáctica

Estas aproximaciones globales prelectoras permiten descubrir el *plan de la lección;* es decir su lógica interna, su estructura general. Aunque constituye una primera aproximación burda, desencadena en nuestra mente expectativas, posibles interrogantes e hipótesis y saca a la luz las ideas olvidadas acerca del tema.

En este sentido, es interesante relacionar el título de la lección con el título de todas las preguntas intentando hacerles comprender que éstas son un desarrollo de aquel, es decir que el plan de la lección tiene una estructura jerárquica. La idea de jerarquía en las ideas es esencial en la mejora de la comprensión lectora.

La importancia de leer los títulos

Generalmente echamos una rápida mirada por los títulos y pasamos inmediatamente al cuerpo del texto. El título apenas ha dejado una estela de significación en nuestra mente.

> Sin embargo, si damos una oportunidad a los títulos de los temas o de las preguntas del libro para que nos hablen, descubriremos el caudal de información que encierran, esperando que les prestemos unos segundos de atención para presentarnos las ideas que todavía no están en nuestra mente.

Veamos un ejemplo: la unidad didáctica se titula *Alimentación y nutrición.* Si dedicamos unos segundos a pensar sobre estos dos sustantivos unidos por la conjunción, ense-

guida aparecerán en nuestra mente preguntas como las siguientes: ¿Es lo mismo alimentación que nutrición? ¿En qué se diferencian? ¿Tratará del aparato digestivo y de las dietas y nutrientes? Si aplicamos las preguntas fundamentales *(qué, quién, cómo, dónde, por qué, para qué...)* enseguida se nos ocurrirán preguntas como las siguientes: ¿por qué nos alimentamos? ¿para qué? ¿cómo nos alimentamos? Enseguida sentiremos una cierta curiosidad por comprobar realmente de qué trata la lección. Es el momento de pasar las hojas y descubrir los contenidos del tema. Efectivamente trata de:

A. La función de la nutrición.
B. La importancia de la dieta en la salud.
C. Los alimentos y su conservación.
D. El aparato digestivo.

En un segundo momento la mente ágil y curiosa se estará preguntando: ¿qué relación guardan las distintas preguntas entre sí? Por ejemplo, A con D o B con D, etc. El plan de la lección es como el plano de la ciudad. Cuando nosotros visitamos una localidad el plano nos sirve para orientarnos, para ubicarnos en qué parte de la ciudad estamos. Pues bien, esta misma función cumple el plan de la lección en nuestra visita al texto: guía y orienta nuestra lectura.

A modo de conclusión

De todo lo anterior se podría llegar a las siguientes sugerencias de orden práctico:

La preparación de la lectura de la lección:

- Descubra la estructura temática o sintaxis interna de la lección.
- No dé por válida la estructura que presenta la guía didáctica del libro y compruébelo personalmente.
- Represente gráficamente la estructura interna según el tipo de relación predominante (asociación, serie, causalidad, problema/solución, etc.).
- Prepárese para explicar en cinco o diez minutos lo esencial de la lección de forma comprensible teniendo en cuenta que todavía no se ha trabajado.
- Invente preguntas pertinentes y motivadoras que orienten la lectura.

Antes de la lectura de la lección:

- Visualice la estructura del tema en la pizarra o mediante murales, transparencias, diapositivas en *Power Point,* etc.
- Después, haga que los alumnos descubran la estructura superficial del tema hojeando y ojeando el libro de texto.
- Intente relacionar brevemente el título de la lección con el título de las preguntas.

- Presente la estructura de la lección de forma convincente, motivadora y vinculada con el texto de los alumnos (evite el trabajo en paralelo).
- Intercale las preguntas sugerentes y motivadoras; relacione el tema con experiencias y conocimientos previos de los alumnos.
- Haga que sus alumnos practiquen la *lectura oceánica* o superficial para trabajar hipótesis previas.
- Haga preguntas sobre el enunciado de los títulos: ¿qué querrá decirnos con este título? ¿De qué tratará esta pregunta?

Cuestiones generales para tener en cuenta:

- Prepare la lección sin ideas preconcebidas, como si fuese la primera vez que lo hiciera; cada vez que releemos un texto, éste nos descubre aspectos nuevos que en lecturas anteriores habían pasado desapercibidos.
- Considere que trabajar la estructura de la lección no es perder el tiempo; los alumnos aprenderán mejor y les está enseñando a utilizar unas estrategias de comprensión lectora de gran utilidad para su formación académica.

2.2 La estructura de los apartados

IDENTIFICAR LA PROGRESIÓN TEMÁTICA DE LAS PREGUNTAS O APARTADOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Las preguntas o apartados en que se estructura la lección están compuestas de varios párrafos y tienen una cierta entidad en cuanto al contenido; existe una relación directa entre todos los párrafos y, generalmente, una cierta progresión temática. El hecho de descubrir la progresión temática de cada una de las partes de la lección ayuda indudablemente a comprender el contenido del texto escrito.

Unas veces, la estructura temática es muy sencilla de descubrir como en el siguiente ejemplo:

La desnutrición

La desnutrición causa terribles efectos sobre la salud. Empieza manifestándose por una extremada pérdida de peso, debido a que se consumen todos los depósitos de grasa y las masas musculares. La piel se vuelve seca y fría, y la expresión del rostro, indiferente. En los niños, además, se suele producir una exagerada hinchazón del vientre. El sistema de defensa del cuerpo se debilita y el riesgo de padecer enfermedades infecciosas es muy elevado. Poco a poco se altera el funcionamiento de todos los órganos del cuerpo. Por ello, si no se trata a tiempo, la desnutrición provoca la muerte.

A pesar del progreso que la humanidad ha experimentado, éste es un gravísimo problema pendiente de resolver. Es una trágica paradoja que, mientras los habitantes de los países desarrollados consumen más alimentos de los que necesitan, en otras zonas del mundo la desnutrición causa la muerte de 100.000 personas cada día; de éstas, 40.000 son niños.

La solución de este problema depende de todos. Por un lado, el envío de alimentos es una medida de urgencia que permite subsistir a las personas afectadas; pero también deben tomarse medidas a largo plazo. Así, estos países deben desarrollar una agricultura y una ganadería propias que permitan a sus habitantes vivir con dignidad. En este sentido, son imprescindibles los avances tecnológicos que se utilizan en los países más desarrollados.

(*Biología y Geología.* 3° E.S.O., Barcelona, Edebé, 1995, pág. 73)

Estructura temática de este apartado:

a) En el primer párrafo se describen los efectos de la desnutrición en la salud.
b) En el segundo se indica la gravedad del problema y la paradoja entre los países desarrollados y otras zonas del mundo en cuanto al consumo de alimentos.
c) En el tercero se apuntan diferentes soluciones, unas a corto plazo y otras a largo plazo.

En otras preguntas o apartados de la unidad didáctica es más difícil de identificar, debido a la complejidad conceptual de las ideas que pretenden explicar. Véase el siguiente ejemplo:

La radiación solar y el clima

La variación climática se debe a que no todas las zonas del planeta reciben la misma intensidad de radiación solar.

La cantidad de energía radiante procedente del Sol que llega a la superficie terrestre depende del ángulo de incidencia de dicha radiación, que es máxima en el Ecuador (90º) y mínima en los polos (0º), como puedes ver en la Figura 3.3.

Además, debemos tener en cuenta que el ángulo de incidencia de la radiación solar varía en una determinada zona a lo largo del año. Este hecho se debe a que, en el transcurso de su órbita alrededor del sol, el eje de la Tierra cambia su inclinación respecto a esta estrella, de forma que en una parte del ciclo se inclina uno de los dos hemisferios hacia el Sol y en la otra parte se inclina el hemisferio contrario: este proceso dura un año, que es el tiempo que tarda la Tierra en completar su órbita alrededor del Sol. De este modo se originan las estaciones (Figs. 3.4 y 3.5).

(*Biología y Geología.* 3° E.S.O., Madrid, McGraw Hill, 1994, pág. 58)

La estructura temática de este apartado es la siguiente:

a) En el primer párrafo explica la causa de la variación climática.
b) En el segundo se relaciona el ángulo de incidencia con la cantidad de energía que llega a la superficie.
c) En el tercero se explica el origen de las estaciones.

Pese a que la estructura temática es relativamente sencilla, es posible que algunos alumnos tengan dificultad para descubrirla debido a los conceptos que se manejan. Precisamente esta práctica favorece la comprensión porque hace que el lector tome conciencia de lo que comprende y de lo que no.

Cuando descubrimos la estructura temática, es decir, sabemos de *qué* habla el texto aunque no entendamos estrictamente su contenido, ya estamos dando un paso hacia la comprensión. Sea cual fuere el tema que trate, las estructuras se suelen repetir ya que incluyen definiciones, clasificaciones, relaciones, ejemplificaciones, etc.

LA ESTRUCTURA TEMÁTICA Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS PÁRRAFOS

En los ejemplos analizados anteriormente, la estructura temática coincide con los párrafos de la pregunta de la lección pero en otras ocasiones, en un mismo párrafo, se desarrollan dos líneas temáticas. Es muy importante que los alumnos aprendan esta casuística. Mostramos a continuación un ejemplo:

Un grupo de generales, encabezados por Serrano y Prim, se alzó en septiembre de 1868, destronó a Isabel II y formó un gobierno provisional. Es la llamada ***revolución de septiembre,*** *cuyas causas fueron: el deterioro político del régimen, abandonado por todos los partidos excepto el moderado, y la crisis económica.*

Esta crisis económica fue agraria (1868 es un año de hambre) y financiera (los ferrocarriles, en cuyos consejos de administración se encuentran los generales y políticos de la revolución, tienen pérdidas). En las ciudades se formaron ***Juntas Revolucionarias*** *que defendían el sufragio universal, la soberanía nacional y las libertades de prensa y asociación. (doc. 1)*

Los revolucionarios de septiembre convocaron elecciones, formaron un Parlamento y aprobaron una nueva Constitución (1869). Tres fueron las innovaciones que introdujeron en la vida política española: el sufragio universal masculino, la libertad de cultos y la defensa sin límites del principio de la soberanía de la nación.

Si la nación era soberana, las Cortes podían decidir si querían una monarquía o una república. Se inclinaron por la monarquía y, tras una búsqueda complicada, fue elegido rey un joven príncipe italiano, Amadeo de Saboya.

(*C. Sociales*. 3º E.S.O., Barcelona, Vicens Vives, 1998, pág. 120)

a) En el primer párrafo hay dos líneas temáticas:
   - Ideas fundamentales de la revolución de septiembre de 1868.
   - Sus causas.
b) En el segundo párrafo hay otras dos líneas temáticas:
   - Lugares en donde se manifestó la crisis económica.
   - Las Juntas Revolucionarias.
c) En el tercer párrafo se habla de la convocatoria de elecciones, la formación del Parlamento y la aprobación de una nueva Constitución.
d) En el cuarto párrafo se habla de la elección de la monarquía por parte de las Cortes.

Debemos considerar que la estructura temática existe en la mente del lector, no en el texto, y por tanto es un proceso subjetivo: puede haber diferentes matices de interpretación que dan lugar a estructuras más o menos ajustadas al texto. De esta situación también debe ser consciente el alumno.

Si nos fijamos en el último texto analizado, se podría haber reducido las dos líneas temáticas del primer párrafo a una sola: *Las causas de la revolución de septiembre de 1868*.

Ambas soluciones pueden considerarse igualmente válidas. La primera es analítica y la segunda sintética.

LA INTENCIONALIDAD DEL TEXTO

Por otra parte, todo texto responde a unas intenciones implícitas que no se muestran en la literalidad de los textos. En este caso, haremos bien al preguntarnos: ¿qué está queriendo decir el autor? Veamos un ejemplo:

En este siglo se han producido más inventos que en todos los siglos anteriores. Esta acumulación de progresos ha originado un desarrollo impresionante de la ciencia y la técnica, que ha transformado los modos de vida tradicionales. Podríamos destacar los avances de la Medicina y la Genética, el descubrimiento y la explotación de nuevas fuentes de energía y nuevos materiales, y el desarrollo de los transportes y los medios de comunicación. Además, la electrónica y la informática han revolucionado el trabajo y la guerra.

La conquista del espacio ha sido uno de los resultados de este espectacular avance. La carrera del espacio fue una lucha militar, tecnológica y propagandística y se enmarcó en la rivalidad de la guerra fría. En 1957, la URSS colocó en órbita el primer satélite, el Sputnik, y un año después los EE.UU. lanzaron el Explorer. En 1961, el soviético ***Yuri Gagarin*** *fue el primer hombre en ser lanzado al espacio, pero fueron los americanos, tras la promesa del presidente Kennedy, los que primero pisaron la Luna en 1969.*

(*Geografía e Historia.* 3° E.S.O., Barcelona, Edebé, 1998, pág . 217)

Nos preguntaremos:

a) ¿Qué me quiere decir el autor en estos dos párrafos más allá de la literalidad y de la información puntual que contienen?
b) ¿Habla de los grandes descubrimientos que han transformado nuestras vidas?

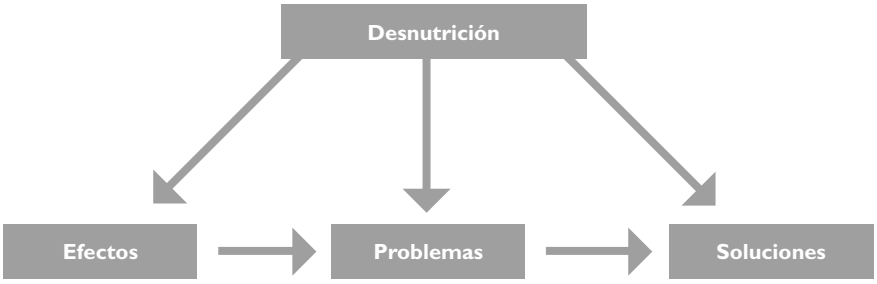
Efectivamente, el primer párrafo nos quiere transmitir esa idea, pero no así el segundo que, aunque está relacionado con la idea anterior, nos quiere expresar la innovación que supuso la conquista del espacio y la carrera espacial de las grandes potencias mundiales.

Una lectura atenta, selectiva y jerárquica nos permite descubrir las intenciones implícitas en el texto, más allá de la estricta literalidad. Por ello, debemos enseñar a nuestros alumnos a interpelar los textos, a tener una actitud activa y crítica ante la lectura.

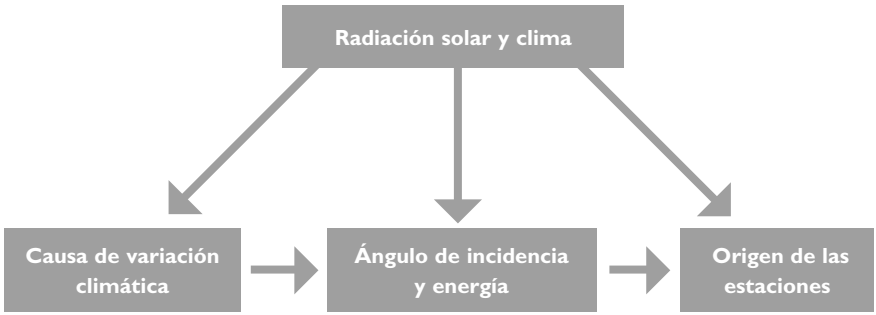
LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA ESTRUCTURA TEMÁTICA

Es posible representar linealmente la estructura temática de una pregunta, ya que ésta responde a un hilo conductor. Se debe economizar el uso de las palabras.

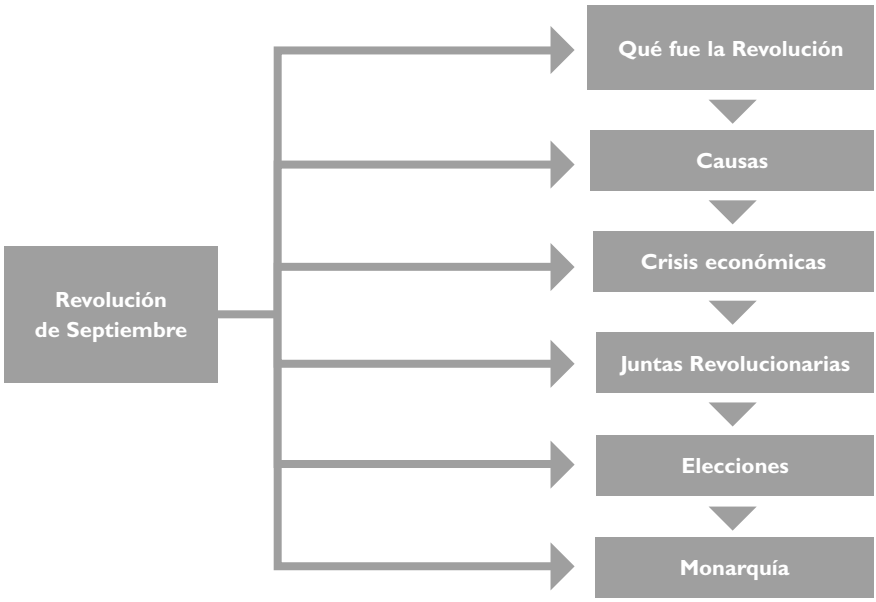
En el primer ejemplo presentado (pág. 30), el gráfico lineal sería el siguiente:



En el segundo ejemplo (pág. 31) representación lineal sería la siguiente:



En el tercer ejemplo (pág. 33) la representación lineal sería:



Tengamos en cuenta que estas representaciones gráficas sólo tienen sentido para aquél que haga leído atentamente y comprendido la pregunta de la lección.

APRENDER A HACER PREGUNTAS PERTINENTES

Los distintos apartados de las lecciones del libro contienen explicaciones y aclaraciones que responden a una serie de cuestiones que generalmente están implícitas. Pues bien, un buen ejercicio de comprensión lectora consiste en descubrir la pregunta cuya respuesta está en el párrafo.

Veamos un ejemplo:

*El **aparato circulatorio** y la **sangre** recogen nutrientes y oxígeno del intestino y pulmones, los distribuyen al hígado y a todas las células del cuerpo (donde se queman con fines energéticos); posteriormente, recogen los desechos de los tejidos y los conducen a los riñones para eliminarlos con la orina.*

Además, transportan hormonas de unos órganos a otros, y como impregna todo nuestro organismo, si nos lesionamos, herimos o somos agredidos por una infección, la sangre acude aportando calor, nutrientes y células inmunitarias defensivas para su reparación y defensa.

Igualmente, la sangre regula nuestra temperatura interna y puede coagularse evitando su pérdida.

El corazón, el gran protagonista de este proceso, es una bomba musculosa que impulsa la sangre por arterias, venas y capilares tan estrechos como un cabello. Las paredes de los capilares tienen unos finísimos poros por los que pasan nutrientes y O2 a los tejidos y los desechos de sus células.

(*Biología y Geología.* 3º E.S.O., Madrid, 1993, Editex, pág. 51)

Ejemplo de pregunta pertinente:

¿Qué funciones realiza la sangre y el aparato circulatorio?
Esta pregunta es la adecuada porque recoge todo el contenido del apartado.

No es sencillo enseñar a los alumnos a hacer preguntas ajustadas al contenido temático del párrafo. Unas veces porque hacen preguntas muy genéricas, otras porque las preguntas no recogen todo el contenido temático del párrafo, sino únicamente una parte del mismo.

Veamos el siguiente ejemplo:

> *El Tratado de París supuso la consagración de la expansión colonial británica. Francia perdió, entre otros, los territorios de América del Norte, en beneficio de Gran Bretaña y de España. Por su parte, España tuvo que ceder a Gran Bretaña la Florida. Francia renunció también a la expansión territorial en la India, lo que marcó el inicio del dominio en la India.*
>
> (*Geografía e Historia.* 3º E.S.O., Barcelona, Edebé, 1995, pág. 68)

Podemos realizar esta pregunta: ¿Qué supuso el Tratado de París?
En ella se recoge todo el contenido del párrafo, pero es demasiado genérica. Prácticamente, leyendo el principio del párrafo se puede deducir la respuesta sin necesidad de seguir. Más ajustado al contenido estricto del párrafo sería preguntar: ¿Qué supuso para Francia y España el Tratado de París?

En el otro extremo encontramos preguntas parciales que no hacen referencia a todo el texto sino a parte de él. Es el caso del siguiente ejemplo:

> *Nuestro cerebro es un órgano vivo capaz de aprender y modificar su propia estructuración. La práctica permite adquirir habilidades que establecerán automatismos haciendo posible progresar en la realización de pensamientos, memoria, ideas, coordinación de movimientos o cualquier otra actividad del cerebro. Esta práctica está en relación con las experiencias personales de cada individuo que dependen de la cultura en que se desarrolla, el ambiente social y familiar, en definitiva las circunstancias. Con ello se va conformando la* ***personalidad.***
>
> (*Biología y Geología.* 3º E.S.O., Madrid, Editex, 1994, pág. 108)

Podemos preguntarnos:

¿Qué hace nuestro cerebro?

Esta pregunta recoge parcialmente el contenido del citado párrafo ya que no hace referencia directa a otros contenidos, como por ejemplo los factores que configuran nuestra personalidad.

Es interesante que el profesor trabaje este aspecto con los alumnos y que recoja las soluciones que plantean, haciéndoles ver si su pregunta se ajusta con el contenido del párrafo. Podría utilizarse el símil del guante: la pregunta debe ajustarse al contenido como el guante a la mano. Si éste es demasiado grande podemos perderlo y si es demasiado pequeño no entrará en nuestra mano.

Cuando enseñamos a nuestros alumnos a hacer preguntas, estamos ayudando a que deduzcan la matriz generadora de una estructura temática. El paso siguiente consistiría en enunciar de forma afirmativa la oración interrogativa y así poner el título a la pregunta o apartado que estamos estudiando.

Por ejemplo:

Forma interrogativa	Forma afirmativa
¿Qué funciones realizan la sangre y el aparato circulatorio?	Funciones de la sangre y del aparato circulatorio
¿Qué supuso el Tratado de París?	Implicaciones del Tratado de París

Algunos manuales publicados invitan a trabajar directamente la forma afirmativa. Es decir, invitan a titular directamente el párrafo. Sin embargo, nos parece que el camino indirecto tiene sus ventajas puesto que supone una mayor implicación intelectual del alumno.

CONTRIBUCIÓN DE LA IMAGEN A LA COMPRENSIÓN

Los modernos libros de texto incorporan en el desarrollo de las lecciones o unidades didácticas una variedad de fotos, gráficos, dibujos, mapas y demás materiales visuales integrados en la información textual y en la propia estructura de la lección. La comprensión lectora depende también de su comprensión; por tanto hay que enseñar a los alumnos a distinguir el papel que tiene la información no verbal que acompaña al texto.

A continuación, se comentan algunas de las situaciones más frecuentes que aparecen en los manuales escolares:

a) **La imagen como mera ilustración**. En estos casos, si se suprime la imagen, no se merma la capacidad del texto para ser comprendido. En muchas preguntas se inserta un cuadro de algún pintor cuyo tema se relaciona con el contenido, o bien una foto que tiene relación, de forma más o menos genérica, con el contenido de la pregunta.

   En estos casos, la función de la imagen no es de apoyo a la comprensión del material verbal, sino que más bien sirve como elemento motivador, de ampliación cultu-

ral del alumno, de visualización de conceptos abstractos que se plasman indirectamente en una imagen, etc.

b) **La imagen como ejemplificación.** Es una variante de la anterior pero su cometido es más ambicioso. Pretende representar visualmente lo que se expresa con palabras. En este caso la imagen, con su fuerza expresiva, puede ayudar a comprender la información textual. Por ejemplo, en una lección de Ciencias Sociales, la pregunta que estudia el *movimiento obrero* aparece junto con una pintura realizada en el año 1.900 en la que se representa una manifestación de trabajadores. Pues bien, esta imagen permite a los alumnos ver cómo vestía el proletariado, sus actitudes y gestos, etc.

c) **La imagen ejemplificadora.** Es el mismo caso que el anterior, con la diferencia de que se muestra lo que ordinariamente no se ve sin utilizar medios técnicos, por ejemplo una imagen de los cromosomas observados por el microscopio, una sección interna del corazón, el globo terráqueo fotografiado desde un satélite, etc.

d) **La imagen que representa procesos.** En los libros de texto existen imágenes (fotos, pero sobre todo dibujos) que representan procesos o secuencias que ocurren a través del tiempo. Por ejemplo, en el área de Ciencias de la Naturaleza un dibujo de los pulmones en el proceso de inspirar y expirar; o en el área de Ciencias Sociales, la evolución de la población mundial, etc.

   Estas imágenes tienen un efecto de refuerzo y de redundancia informativa por lo que favorecen la comprensión del texto.

e) **La imagen con analogías.** Estas imágenes pretenden favorecer la comprensión presentando gráficamente una situación análoga y cercana al alumno, por ejemplo, la representación gráfica del ojo humano y de una cámara fotográfica. Mediante esta analogía se pretende dar a entender de forma plástica la semejanza entre dos situaciones.

f) **La imagen que visualiza un concepto.** Es el caso más usual en los manuales escolares y ejerce una gran influencia en la comprensión. En los manuales de Ciencias Naturales, por ejemplo, suelen aparecer dibujos de un ojo humano con hipermetropía o de la piel con la dermis y la epidermis; en los de Ciencias Sociales abundan los mapas y planos: rutas comerciales, proceso de unificación de los Reyes Católicos, imperios coloniales, etc.

g) **Gráficos, cuadros sinópticos, esquemas, etc.** En ocasiones los gráficos combinan imágenes y palabras. A esta categoría pertenecen los cuadros sinópticos, los esquemas, mapas conceptuales, cuadros taxonómicos, etc. Todos ellos cumplen una función muy importante como ayuda a la comprensión del material verbal. Debe observarse si aportan una información complementaria al texto escrito (por ejemplo, una gráfica con datos sobre la incidencia del cáncer entre fumadores en el con-

texto de una explicación sobre los riesgos para la salud de los malos hábitos), o si por el contrario presentan de forma sintética la misma información que se expresa verbalmente. Así, por ejemplo, en un manual de Ciencias de la Naturaleza se inserta un gráfico que representa de forma visual y simple el proceso que va desde los *receptores de estímulos,* pasando por el cerebro y el sistema nervioso, hasta los *efectos de respuestas*.

El tratamiento de las imágenes

Ya se ha visto la importancia de saber extraer la información complementaria de las imágenes y gráficos insertados en un texto escrito. Es de gran interés que el profesor ayude a sus alumnos a reflexionar sobre las distintas funciones que cumplen los apoyos gráficos.

A continuación proponemos algunas actividades que pueden realizarse con los alumnos:

Actividad 1

Completa el siguiente cuadro apuntando las funciones que cumplen las imágenes de esta lección.

	Mera ilustración	Ejemplificación	Visualización de un concepto	Otros
Imagen nº 1				
Imagen nº 2				
Imagen nº 3				
Imagen nº 4				

¿Has echado en falta alguna imagen que ayudase a comprender el texto?

A modo de conclusión

De todo lo dicho en este apartado podemos deducir estas sugerencias:

- Enseñe a sus alumnos a distinguir entre información literal e información implícita.
- Ayude a sus alumnos a descubrir la estructura temática (progresión de conceptos fundamentales a lo largo de los apartados de la lección).
- Favorezca la toma de conciencia del alumno sobre su comprensión (¿qué entiendo?, ¿qué entiendo parcialmente?, ¿qué no entiendo?).
- Enseñe a descubrir intenciones implícitas en los párrafos de la pregunta (¿qué quiere expresar el autor en estos párrafos?, ¿por qué dice esto?).
- Desarrolle la sensibilidad hacia las buenas estructuras temáticas de las preguntas (el hecho de que sean subjetivas y personales no impide que algunas de ellas sean más adecuadas al contenido que otras).
- Favorezca la representación gráfica y mental de las estructuras temáticas.
- Enseñe a sus alumnos a hacer preguntas pertinentes, relevantes y comprehensivas.
- Enseñe a valorar la información que aportan imágenes y gráficos.

2.3 La estructura de los párrafos

Las propuestas didácticas planteadas en los capítulos anteriores para trabajar la unidad didáctica se pueden aplicar al estudio de los párrafos que la integran.

Desde un punto de vista visual, el párrafo es el conjunto de oraciones comprendido entre dos puntos y aparte consecutivos, o entre el inicio del escrito y el primer punto y aparte. Resaltamos el aspecto visual porque nos aporta información sobre la organización de la pregunta o apartado de la lección y nos permite preguntarnos: ¿cuántos párrafos tiene esta pregunta?, ¿en qué párrafo se encuentra esta información?, etc.

Es importante este acercamiento al párrafo, pero lo es también entender por qué el autor distribuye el texto en párrafos sucesivos y no escribe todos las oraciones seguidas. La razón de esto es que el párrafo tiene una cierta unidad de significado y que las diferentes oraciones que lo componen guardan una relación temática. Por eso, debemos preguntarnos: ¿cuál es la idea principal de este párrafo?, ¿de qué trata?

A principios de los años sesenta, J. L. Austin, filósofo de Oxford, publicó un libro titulado *How to do things with words (Cómo hacer cosas con palabras)* en el que introdujo una pers-

pectiva nueva para analizar el lenguaje y los discursos verbales. Según este autor, mediante el lenguaje no solo describimos la realidad, sino que también prometemos, amenazamos o realizamos cosas más allá de la literalidad de las oraciones y enunciados lingüísticos.

Esta concepción de Austin nos abre una interesante perspectiva a la hora de entender lo que ocurre dentro del párrafo. Por eso, cuando analizamos los párrafos de una lección descubrimos que unos argumentan, otros definen y ejemplifican, los hay que realizan una clasificación o una enumeración y también hay párrafos que valoran o explican las causas o consecuencias de algo. A esto nos referimos cuando hablamos de descubrir la estructura de un párrafo.

Esta perspectiva es interesante para mejorar la lectura comprensiva ya que al familiarizarnos con estas estructuras de los párrafos surgen en nuestra mente los esquemas o marcos conceptuales que dan sentido a lo que vamos leyendo.

IDEA PRINCIPAL DEL PÁRRAFO

El alumno debe conocer la idea principal del párrafo. Hay varias formas de conseguirlo:

- Poniendo un título adecuado al párrafo.
- Realizar una pregunta pertinente que se refiera a la totalidad del párrafo.
- Subrayar la idea principal en el caso de que esté explícita en el texto.
- Si la idea no está explícita se debe realizar una labor de síntesis, no de selección como en el caso anterior.

LA IDENTIFICACIÓN DEL TEMA O ASUNTO DEL PÁRRAFO

Algunas veces se confunde el tema del párrafo con la idea principal del mismo. La idea principal, como hemos dicho anteriormente, se enuncia mediante una proposición que recoge el contenido general del párrafo de forma resumida, mientras que el asunto o tema es la idea general del contenido del párrafo, constituye la respuesta a la pregunta que solemos formularnos: *¿de qué trata el texto?*

Podemos considerar, por lo tanto, que en todo párrafo hay un *tema* que se desarrolla más o menos ampliamente. El alumno, con la guía del profesor, debe identificarlo cuanto antes porque le ayudará a dar sentido a lo que va leyendo y podrá mejorar la comprensión del párrafo.

Generalmente, resulta fácil descubrir el *tema* del párrafo nada más iniciar su lectura, pero no lo es para un alumno que no tenga práctica, porque a veces se deja llevar por la estructura sintáctica de la oración. Véase un ejemplo:

La universidad fue un centro de debate de posibles modelos políticos que se podrían adoptar al llevarse a cabo la unidad de Alemania: desde una forma confederal (los conservadores), pasando por la federal (los liberales) y terminando en una mera unidad republicana (demócratas).

(*Geografía e Historia.* 3º E.S.O., Madrid, Editex, 1993, pág. 127)

El tema del texto anterior es el de los *modelos de estado en Alemania antes de la unificación* y la idea principal *la universidad como centro de debate de los distintos modelos de estado.*

Un buen ejercicio lector consiste en identificar en qué oración y parte de la misma se encuentra el *tema* del párrafo. Por regla general, éste suele aparecer en la primera oración y con mucha frecuencia en la primera palabra:

*El **socialismo** en España tuvo su origen entorno al tipógrafo Pablo Iglesias, padre del socialismo español, junto con Jaime Vera y otros socialistas que fundan el Partido socialista Obrero Español **(P.S.O.E.),** en 1879, y posteriormente, en 1888, la corriente sindical socialista: Unión General de Trabajadores **(U.G.T.).***

(*Geografía e Historia.* 3º E.S.O., Madrid, Editex, 1993, pág. 166)

En el anterior párrafo el tema es el socialismo y la idea principal es que *Pablo Iglesias fundó el PSOE.*

Otro buen ejercicio de comprensión consiste en darle una forma nueva al párrafo colocando en primer lugar el tema cuando éste aparece en otro lugar. Sirva de ejemplo el siguiente párrafo:

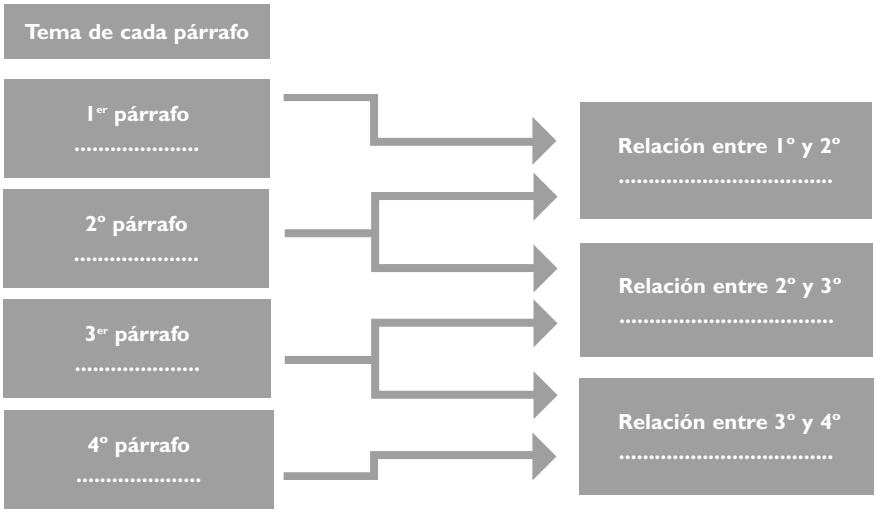
En las zonas menos alteradas por la acción humana, el paisaje mediterráneo está formado por un bosque de especies como la encina y el alcornoque. En otras zonas, la tala de árboles, el fuego propiciado por la sequedad del verano y el pastoreo de animales domésticos hacen que en el paisaje predomine la vegetación arbustiva.

(*Biología y Geología.* 3º E.S.O. Ed. McGraw Hill, pág. 65)

En el texto anterior el tema aparece en la primera oración: *el paisaje mediterráneo.* El ejercicio consiste en iniciar el párrafo con el tema y a continuación añadir el desarrollo. Suele ser útil acostumbrar a los alumnos a realizar esta distinción de forma analítica mediante esquemas, mapas conceptuales, etc. Pondremos un ejemplo:

Tema:	**El paisaje mediterráneo**	
Desarrollo:	VEGETACIÓN NATURAL	**bosques de encinas y alcornoques**
	VEGETACIÓN DE ARBUSTOS PRODUCIDOS POR LA ACCIÓN HUMANA	**- La tala de árboles** **- El fuego** **- El pastoreo**

Es un buen ejercicio de comprensión lectora que el alumno identifique el tema y estudie las relaciones que se establecen entre los temas de cada párrafo. Para ello puede servir el esquema siguiente:



Las flechas pueden moverse a medida que se establezcan las relaciones entre los párrafos.

Al pedir al alumno que descubra la relación que guardan los párrafos entre sí, se le está enseñando que los textos no son sólo una serie de párrafos puestos uno detrás de otro, sino que estos tiene ideas que guardan una relación de coherencia interna.

Pero también puede ocurrir que el texto no esté bien elaborado. En este caso, se debe hacer notar al alumno este hecho y reconstruirlo con corrección.

LA ESTRUCTURA INTERNA DEL PÁRRAFO Y SUS TIPOS

El tema del párrafo se articula mediante diversas estructuras. A continuación vamos a analizar las principales estructuras del párrafo que aparecen con mayor frecuencia en los libros de texto. Conocer la estructura de los párrafos contribuye a hacer más eficaz la lectura.

Empezaremos por dos estructuras inversas: la estructura deductiva y la estructura inductiva. En la primera, se parte de una definición o información de carácter general y posteriormente se la completa con ejemplificaciones o informaciones específicas. En las estructuras de carácter inductivo, en cambio, el párrafo se inicia con ejemplos o informaciones concretas para, posteriormente, concluir con una generalización o definición, según el caso.

Analizaremos algunos ejemplos:

Estructuras deductivas

Los párrafos que tienen una estructura deductiva presentan en común que comienzan con una proposición principal de carácter general que consiste en una definición, una introducción genérica de un concepto, etc., y continúan con proposiciones más concretas y específicas que desarrollan, concretan o matizan dicha proposicion principal.

A continuación se propone un ejemplo de párrafo con estructura deductiva:

> *El **budismo tibetano:** se introduce en el siglo VII y adopta unas características especiales. Se desarrolla en monasterios, conducidos por los lamas (maestros). El budismo tibetano mezcla el **budismo tántrico** con las creencias populares autóctonas de tipo mágico. La recitación continua de fórmulas sagradas u oraciones (mantras) y la abundancia de ritual caracterizan esta versión del budismo. El Dalai-lama es el jefe espiritual del budismo tibetano y, a partir de 1642 y hasta la anexión del Tibet por China (1959), poseyó también el poder temporal en este territorio, constituyendo un Estado teocrático, en el que la religión lo impregnaba y presidía todo.*
>
> (*Geografía e Historia.* 3º E.S.O. Madrid, Bruño, 1994, pág. 130)

En este párrafo se introduce un concepto: el budismo tibetano, y posteriormente se presenta la información que profundiza en el tema (el papel de los lamas, los mantras, el jefe espiritual o Dalai-lama, etc.)

Estructuras inductivas

Como se ha dicho anteriormente, los párrafos que tienen estructura inductiva se inician con proposiciones que expresan datos concretos, ejemplicaciones, informaciones

contextualizadas etc., para terminar en una proposición de carácter general; bien sea una definición o una proposición que recoge las anteriores de forma sintética.

Véase un ejemplo:

> *La producción de materia orgánica en los ecosistemas marinos depende de la fotosíntesis que realizan las algas, las plantas fanerógamas y, sobre todo, el fitoplancton. Son los* ***productores.*** *Por lo tanto, la zona donde se produce el alimento que servirá para que pueda vivir el resto de los seres vivos es la superficie del mar.*
>
> (*Biología y Geología.* 3º E.S.O. Barcelona, Edebé, 1995, pág. 122)

En este párrafo hay una graduación de la información, una serie de ideas que culminan en la última oración del párrafo, es decir, en la conclusión de que la superficie del mar es la zona donde pueden vivir la mayoría de los seres vivos.

Estructuras de división y clasificación

Este tipo de estructura es también muy común en los párrafos de los libros de texto y el alumno lo identifica con facilidad. Se caracterizan por incluir en un concepto general los elementos, partes, clases, grupos, etc. que tienen relación con él.

Unas veces este tipo de estructura se apoya en recursos tipográficos: guiones, letras o números que distinguen las diferentes partes de que se compone, etc. En otras ocasiones se incluyen expresiones que informan al lector de que se encuentra ante una clasificación o división *(en primer lugar, por una parte, etc.)*

Pero no siempre aparecen estos recursos y el lector debe descubrir por sí mismo la estructura del párrafo, como ocurre con el siguiente ejemplo de Ciencias Sociales:

Entre las **relaciones intraespecíficas** se encuentran:

a) ***Familiares:*** *Tienen por objeto la reproducción y el cuidado de la prole. Admiten muchas variantes.* ***Monógama:*** *macho y hembra con su prole;* ***polígama:*** *generalmente un macho con varias hembras y sus crías;* ***matriarcales:*** *la hembra con sus crías;* ***patriarcales:*** *el macho con sus crías;* ***filial:*** *las crías permanecen unidas pero sin los progenitores, etc.*
b) ***Gregarias:*** *Es la reunión de un grupo de animales, emparentados o no, para realizar un fin común, y que generalmente se disgrega una vez conseguido. Por ejemplo, bandadas de aves en migración.*
c) ***Colonias:*** *Son asociaciones de individuos que permanecen unidos físicamente entre sí, en general por proceder de la reproducción asexual de un antepasado común. Así se forman los corales que son agrupaciones de pólipos.*

d) ***Sociedades:*** *Son agrupaciones de individuos que tienen diferentes funciones: reproductora, defensiva, recolectora. Ejemplo de ello son los enjambres de abejas, o las hormigas.*

(*Biología y Geología.* 3º E.S.O., Madrid, Editex, 1994, pág. 183)

Como se puede observar, en este párrafo se distinguen dos tipos de hábitats en España: el hábitat disperso y el hábitat concentrado.

Estructuras secuenciales

Las estructuras secuenciales presentan distinta tipología. Se caracterizan porque una serie de situaciones, acontecimientos, actos, etc. se suceden en una cadencia acumulativa que, generalmente, llevan a un resultado.

Este tipo de estructuras es fácil de reconocer porque incorporan marcadores gramaticales tales como *en primer lugar, a continuación, posteriormente, por último,* etc. que nos inducen a pensar inmediatamente en estructuras de párrafo de este tipo.

En otros casos no aparecen estas pistas, sino que el mismo tema nos lleva de una secuencia a la siguiente, como ocurre en el siguiente párrafo:

> *La digestión desmenuza los alimentos que ingerimos reduciéndolos a sustancias diminutas llamadas nutrientes. Éstos ya son tan pequeños que pasan a los vasos sanguíneos; la sangre los reparte a todos los tejidos; atraviesan las membranas celulares y sirven de combustible a cada célula humana.*

(*Biología y Geología.* 3º E.S.O., Madrid,Editex, pág. 49)

Estructuras causa-efecto

En estos párrafos se presentan proposiciones que expresan algunas causas que desencadenan efectos. Son muy fáciles de detectar por los alumnos y ayudan a la comprensión del texto de manera evidente.

Véase el siguientes ejemplo:

> *En España, debido a los ministros reformistas de la Ilustración, se produce un auge económico, al mismo tiempo que el crecimiento demográfico y el desarrollo de las fuentes de riqueza.*

(*Geografía e Historia.* 3º E.S.O. Ed. Editex, pág. 83)

El contenido de estos párrafos, al igual que los de estructura de clasificación se pueden representar con facilidad en un gráfico.

Estructura de comparación y contraste

Estos párrafos plantean las semejanzas o las diferencias entre dos o más entidades, procesos, sucesos, actos, personajes, etc.

En este pequeño párrafo se contrapone el tipo de vida de la población del Al-Andalus con la de los reinos cristianos del norte.

> *La vida en Al-andalus era, sobre todo, urbana, a diferencia de los núcleos cristianos del norte, donde apenas existían ciudades.*
>
> (*Geografía e Historia.* 3º E.S.O., Madrid, Bruño, 1994, pág. 183)

Estructuras descriptivas

Existen, por último, párrafos a los que es difícil aplicar alguna de las categorías anteriores. Son párrafos de los que podemos afirmar que tienen una estructura más horizontal que las estudiadas hasta ahora; las diferentes proposiciones guardan relaciones de coordinación; cada una de ellas tiene una cierta independencia semántica con relación a las otras, aunque todas ellas guardan una estrecha relación temática con el asunto del que trata el párrafo. En el siguiente epígrafe se presentan algunos ejemplos.

Los párrafos que presentan una estructura descriptiva están compuestos por una serie de oraciones encadenadas temáticamente que, progresivamente, aportan información. En estos párrafos, muy frecuentes en los libros de texto, es difícil decidir qué proposición guarda una relación de jerarquía respecto a las demás.

Veamos a continuación un ejemplo:

> ***El agua*** *compone el 65% del organismo humano. Un individuo en condiciones normales requiere 2,5 litros al día. No tenemos consciencia de beber tanto porque la mitad de esta cantidad la aportan los alimentos que ingerimos. El agua desempeña un número importante de funciones: es el medio en el que se realizan las reacciones metabólicas del organismo, transporta sustancias, permite regular nuestra temperatura interna e interviene en la eliminación de desecho.*
>
> (*Biología y Geología.* 3º E.S.O., Madrid, Editex, 1994, pág. 77)

LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA

Toda idea puede ser representada de diversas maneras dependiendo no sólo de la capacidad intelectual del lector sino también de su imaginación para representarla mentalmente o de forma gráfica.

Tradicionalmente, solemos representar mental y gráficamente los conceptos que no son espaciales mediante representaciones espaciales como por ejemplo: el tiempo, por una línea horizontal en la que figura el antes y el después de un hecho; las relaciones causales, con el empleo de la izquierda para la causa y la derecha para el efecto; el todo y las partes mediante una figura geométrica y sus divisiones, etc.

Suele ocurrir que, aunque se comprendan las ideas, los lectores carecen de habilidad para representarlas de forma visual, para lo cual se suele recurrir a esquemas en los que se combinan ideas y relaciones espaciales. Hay que tener en cuenta que cada lector debe realizar su propio esquema pues es el resultado de su propia comprensión.

Algunos lectores muy imaginativos hacen dibujos que representan las ideas de un párrafo. Esto también constituye una buena práctica. Todos estos recursos contribuyen a reforzar la comprensión lectora.

A modo de conclusión

- La estructura de los párrafos está en la mente del lector, no en el texto escrito.
- Descubrir la estructura subyacente del párrafo favorece la comprensión.
- Hay unas estructuras que aparecen claramente en los libros de texto y otras ofrecen mayor dificultad.
- No todos los párrafos tienen una estructura bien organizada.
- Podemos generalizar y hablar de estructuras jerárquica y estructuras no jerárquicas. Los alumnos deberán establecer esta primera división.
- Posteriormente, irán descubriendo otros tipos de estructuras jerárquicas:
  - Estructuras deductivas e inductivas
  - Estructuras de clasificación
  - Estructuras de causa-efecto
  - Estructuras secuenciales
  - Estructuras de comparación y contraste
  - Estructuras mixtas
- Más adelante, el alumno aprenderá a identificar el *tema* del párrafo y su desarrollo.
- Por último, representar de forma gráfica las ideas y las relaciones de un párrafo, mejora la comprensión lectora del alumno.

2.4 La estructura de las oraciones

Comprender oraciones es una tarea próxima a la experiencia de los alumnos. En la clase de lengua han aprendido a reconocer la estructura de las oraciones: sujeto, predicado, complementos, subordinadas, etc.; pero ahora no planteamos un análisis gramatical sino cómo trabajar las oraciones que configuran un párrafo para facilitar la comprensión lectora.

A continuación, proponemos algunas actividades para ayudar al alumno a pensar sobre el contenido de las oraciones.

EL SUJETO Y EL VERBO DE LA ORACIÓN

Pese a que se trata de una actividad que el alumno viene realizando desde Primaria, no deja de tener sentido cuando se enfrenta a la lectura de textos de difícil comprensión.

La estructura sintáctica más elemental de la lengua se reduce, en última instancia, a un sujeto y a un verbo, es decir, a alguien que hace algo. Hagamos una prueba: destaquemos el sujeto de la primera oración que se encuentre en el libro de texto. Pongamos de ejemplo *La sangre*. El alumno debe plantear preguntas acerca de ella: ¿de qué se compone la sangre?, ¿para qué sirve la sangre?, ¿cómo circula la sangre?, etc.

Un ejercicio posible es entresacar varios sujetos de las oraciones y plantear al alumno posibles verbos que pueden añadirse según el contexto de la lección. Después, se puede proceder a leer la oración tal como aparece en el texto y contestar la pregunta.

LOS ADJETIVOS, COMPLEMENTOS Y ORACIONES SUBORDINADAS

Después del ejercicio anterior, el alumno debe completar la información que ofrecen los adjetivos, los complementos o las oraciones subordinadas, hasta captar el sentido completo de la oración.

Es muy interesante que el alumno se dé cuenta de que al suprimir un adjetivo o un complemento, se pierde información, y deberá preguntarse: ¿es imprescindible esta información o, por el contrario, si lo suprimo sigue teniendo sentido la oración? o ¿qué información añade el adjetivo o el complemento que hemos eliminado? A estas preguntas el alumno contestaría así: «sin este complemento no sabríamos que...», o «si le quito este adjetivo al sujeto no sabría que...»

Este tipo de ejercicios desarrolla en el alumno la sensibilidad hacia el valor de las palabras y de la información bien presentada.

LOS PRONOMBRES

Un ejercicio sencillo y útil consiste en analizar los pronombres que aparecen en una oración. Algunos alumnos tienen dificultad para encontrarlos cuando no se encuentran cerca del nombre al que sustituyen.

Es importante que el alumno lector sepa en todo momento *qué se dice* y *de quién se dice* con el fin de no perder el hilo de la información.

EL ORDEN DE LOS ELEMENTOS DE LA ORACIÓN

Analicemos los elementos de la siguiente oración:

> *Algunos tallos, al crecer, realizan movimientos circulares para buscar objetos a los que asirse (circunmutaciones).*
>
> (*Biología y Geología.* 3º E.S.O., Edit. Editex, pág. 38)

Cuando nosotros leemos esta oración y reflexionamos sobre ella la comprendemos sin dificultad. Ahora bien, si se nos pide que transformemos la oración en una que comience por la *circunmutación,* se nos exige un mayor esfuerzo de comprensión, por ejemplo: *La circunmutación consiste en la realización de movimientos circulares que realizan algunos tallos al crecer con el fin de encontrar objetos a los que asirse.*

Como se puede observar, hemos conservado prácticamente todas las palabras, aunque hayamos cambiado el orden (algunos lingüistas dicen «que se ha modificado la estructura superficial, pero se ha conservado la estructura profunda»). Este ejercicio no debe confundirse con volver a contar con nuestras propias palabras lo que expresa una oración. Éste también es un buen ejercicio de comprensión pero requiere un menor esfuerzo y, para demostrarlo, hagamos la prueba planteando a los alumnos las dos cuestiones siguientes:

a) Reordena esta oración conservando el mayor número de palabras iguales. La nueva oración empezará por...
b) Expresa con tus palabras lo que se dice en esta oración.

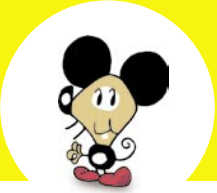
Es importante ayudar a los alumnos a que reflexionen, por tanto es conveniente decirles la palabra por la que queremos que comience la nueva oración.

A modo de conclusión

- Es importante reflexionar sobre la estructura sujeto-predicado.
- La elaboración de preguntas realizadas al sujeto o al verbo favorece la comprensión.
- Ayuda a la comprensión del texto despojar el sujeto de sus adjetivos y determinantes y el verbo de sus complementos, para a continuación valorar si son o no necesarios para dar sentido a la oración.
- Es un buen ejercicio de comprensión reescribir oraciones respetando el máximo de palabras iguales.
- La imaginación juega un papel importante en la comprensión de los conceptos y relaciones abstractas.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, J.F. (ed.), *La comprensión lectora,* Madrid, Visor, 1990.
- CABRERA, F., *El proceso lector y su evaluación,* Barcelona, Laertes, 1994.
- CAIRNEY, T.H., *Enseñanza de la comprensión lectora,* Madrid, Morata. MEC, 1992.
- COLOMER, Teresa, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste-MEC, 2000.
- COOPER, J.D., *Cómo mejorar la comprensión lectora,* Madrid, Visor, 1998.
- FRY, R., *Cómo sacar provecho de tu lectura,* León, Everest, 1999.
- GALERA, Francisco, *Aspectos didácticos de la Lectoescritura,* Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- LEWIS, C.S., *La experiencia de leer*, Madrid, Alba, 2000.
- MAYER, Richard E., Psicología de la Educación. *El aprendizaje en las áreas de conocimiento,* Madrid, Prentice Hall, 2002.
- RIPALDA GIL, Julio, *Cuaderno para mejorar la comprensión lectora,* Madrid, Eos, 1998.
- ROMERO, J.F. y GONZÁLEZ, M. J., *Prácticas de comprensión lectora,* Madrid, Alianza, 2001.
- RUEDA, Mercedes I., *La lectura,* Salamanca, Amarú, 2003.
- RUEDA, Rafael, *Recrear la lectura,* Madrid, Narcea, 1999.
- SÁNCHEZ, Emilio, *Los textos expositivos,* Madrid, Aula XXI. Santillana, 1993.
- SARTÓ, Montserrat, *Animación a la lectura con nuevas estrategias,* Madrid, SM, 1998.
- SMITH, Frank, *Para darle sentido a la lectura,* Madrid, Visor, 1997.
- SOLÉ, Isabel, *Estrategias de lectura,* Barcelona, Graó, 2001.
- TOCHINSKY, L. y SIMÓ, R., *Escribir y leer a través del curriculum,* Barcelona, ICE, Horsori, 2001.
- VVAA, *La educación lectora,* Madrid, F. Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- VVAA, *¿Dónde están los lectores?,* Salamanca, F. Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- VVAA, *Animar a escribir para animar a leer,* Salamanca, F. Germán Sánchez Ruipérez, 1999.
- VVAA, *Comprensión lectora y memoria operativa,* Barcelona, Paidós, 1999.
- VVAA, *Hablar y escribir para aprender,* Madrid, Síntesis, 2000.
- VVAA, *La inteligencia práctica,* Madrid, Aula XXI. Santillana, 2002.
- VVAA, *Estrategias de aprendizaje,* Madrid, Pirámide, 2002.
- VVAA, *Comprensión Lectora,* Barcelona, Graó, 2001.



serie **Azul**

Blitz
en el Departamento
de Educación y Cultura

1. **Una aproximación al estudio de las bibliotecas escolares en Navarra**
   Claves para su mejora
2. **Cómo organizar una biblioteca escolar**
   Aspectos técnicos y pedagógicos
3. **La Clasificación Decimal Universal en los Currículos Escolares**
   Instrucciones para la organización temática de los fondos bibliográficos de las bibliotecas educativas no universitarias
4. **La informatización de la biblioteca escolar. El programa ABIES 2.0**

serie **Verde**

Blitz
en la Escuela

1. MARIANO CORONAS
   La biblioteca escolar
   Un espacio para leer, escribir y aprender
2. VÍCTOR MORENO
   Lectura, libros y animación
   Reflexiones y propuestas
3. VILLAR ARELLANO
   Biblioteca y aprendizaje autónomo
   Guía didáctica para descubrir, comprender y aprovechar los recursos documentales
4. Mª JESÚS ILLESCAS
   (En preparación)

serie **Amarilla**

Blitz
con la Lectura

1. **La lectura comprensiva en el currículo escolar**
   Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria
2. JESÚS AMADO MOYA
   El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias
3. ÁNGEL SANZ MORENO
   La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO

BLITZ
Ratón de biblioteca

COLECCIÓN **BIBIOTECAS ESCOLARES**

Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

9 788423 523566