

# La comprensión lectora en educación secundaria

M<sup>a</sup> JOSÉ GONZÁLEZ

M<sup>a</sup> JOSÉ BARBA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación, Facultad de Psicología – Universidad de Málaga, España

ALICIA GONZÁLEZ

Instituto de Educación Secundaria: “Profesor Tomás Hormigo”, Málaga, España

---

## 1. Introducción

Uno de los objetivos curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas dos de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: leer y escribir. En este sentido, la competencia en comunicación lingüística hace referencia, por un lado, a la comprensión y producción de discursos orales y escritos, en castellano, en los diversos contextos de la actividad social y cultural, atendiendo a las peculiaridades de cada comunidad, con propiedad y creatividad, utilizándolo para comunicarse y organizar el pensamiento. Por otro lado, atiende a la interpretación y producción con propiedad, autonomía y creatividad de mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos. Y finalmente, contempla el obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

Los contenidos curriculares para esta etapa educativa: *leer y escribir*, aluden, de manera más específica, a la *comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado*. Se trata de que el alumno comprenda textos de los medios de comunicación, textos de ámbito académico..., todo ello en diversos soportes y fuentes de información (TIC). Además, de mantener una actitud reflexiva y crítica respecto a la información disponible ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación.

Sin embargo, en los últimos años se aprecia en los centros escolares un bajo rendimiento académico en los sujetos de Educación Secundaria que, en opinión de los profesionales, se arrastra desde la Educación Primaria. Este bajo rendimiento académico se debe, entre otras razones, a los graves problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que estos presentan. La mayor parte de los alumnos no posee los mecanismos necesarios para abordar las tareas que se le proponen, que en su mayoría están relacionadas con el lenguaje escrito.

En un estudio, realizado hace unos años en la provincia de Málaga, se encontró que entre el 18 y el 20% de los alumnos de secundaria presentaban dificultades de comprensión lectora (González, Marfín, Delgado y Barba, 2002). Además, en tercero de la ESO el porcentaje de sujetos con dificultades fue mayor y, en general, las deficiencias eran más notorias en la producción y aplicación de estrategias de comprensión lectora que en el conocimiento de las mismas. Esto demuestra que si no se interviene sobre las dificultades

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 53/6 – 25/09/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

en edades tempranas, se irán incrementando en cursos superiores y que, por supuesto, es necesario intervenir en la aplicación práctica de estas habilidades más que en el conocimiento de las mismas.

Por otro lado, cabe señalar que, un factor determinante que incide en el desarrollo de estas dificultades es que los alumnos no poseen hábitos lectores; casi nunca leen en casa y desde la familia tampoco se potencia el gusto por la lectura. Otro de los contribuyentes a esta situación es el contexto educativo, ya que la importancia de estas habilidades desde y en la escuela no ha sido un ámbito prioritario en los últimos tiempos. En la enseñanza de la comprensión lectora no se han dado demasiadas pautas ni estrategias concretas que sustenten su desarrollo, aprendiéndose estas destrezas de forma asistemática e intuitiva. Estos son algunos de los motivos por los cuáles, en la Educación Secundaria, estos problemas con el lenguaje escrito se acentúan y se reflejan en el gran desinterés y desconocimiento que los alumnos muestran hacia ellos.

El eje del currículo lo constituyen las habilidades y estrategias lectoescritoras, por lo tanto, es de suprema importancia una intervención, preventiva o paliativa, desde el propio currículo escolar, donde se haga hincapié en la sistematización y fomento de la lectoescritura y en la enseñanza de estrategias y destrezas implicadas en el aprendizaje de la comprensión lectora, con el fin de que se garantice una mejora del rendimiento académico de los alumnos y se evite así la cronicidad de las dificultades de aprendizaje.

En esta línea, partimos de un análisis sobre lo que hacemos cuando comprendemos un texto, con el fin de conocer qué hacen mal los sujetos que presentan bajos niveles de comprensión lectora. En segundo lugar, se pretende conocer algunos programas de intervención psicoeducativa para la mejora de la comprensión lectora que se encuentran en la literatura. Finalmente, se ofrece una manera de fomentar la comprensión lectora en el aula a través del currículo escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de mejorarla.

## 2. ¿Qué hacemos cuando comprendemos un texto?

A partir de los años setenta surge un gran interés por generar modelos teóricos explicativos sobre el proceso lector y sobre los mecanismos que lo hacen posible. La lectura se redefine en términos de reconocimiento y comprensión y constituye una arquitectura funcional de niveles de procesamiento relacionados temporalmente (en serie o en paralelo) que se conectan entre sí de una manera particular (de abajo/arriba o de arriba/abajo), haciendo posible, finalmente, la explicación de cómo el lector construye el significado global de un texto. De esta forma, la lectura se conceptualiza como un proceso constructivo e inferencial, que supone construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y determinados significados. Implica determinadas actividades: descifrar signos gráficos (letras, palabras...), construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de esas palabras, asignar un valor lingüístico a cada palabra dentro de un contexto, construir el significado de una frase, integrar ese significado en un contexto según el texto y las experiencias y conocimientos previos sobre el tema (De Vega, Carreiras, Gutierrez-Calvo, Alonso-Quecuty, 1990; Alonso y Mateos, 1985). Leer es, por tanto, algo más que reconocer palabras. Es comprender lo que se reconoce.

Existen diferentes modelos e hipótesis explicativos sobre los procesos de comprensión lectora, tales como la hipótesis de la estructura formal del texto o de la gramática de las narraciones (Rumelhart, 1977); la

hipótesis de la estructura proposicional del texto o teoría proposicional (Kinscht, 1977); o la hipótesis de los estados o modelos mentales (Johnson-Laird, 1983). Estos modelos entienden la comprensión lectora como aquel proceso por el cual se construye el significado total o parcial que nos transmite un texto, una frase, o incluso un párrafo o una palabra. Es un proceso que incluye el uso consciente, e inconsciente a veces, de estrategias de resolución de problemas (estrategias que implican el uso de señales textuales y de construcción de un modelo, estrategias que implican el control de la comprensión y del conocimiento previo sobre el tema, estrategias sobre el uso de macrorreglas, etc) para construir el significado que el autor ha querido comunicar en el texto. De esta manera, el lector para construir el significado global de un texto, tiene que construir previamente proposiciones e integrarlas, creando un estado o modelo mental sobre el mismo.

El proceso de comprensión lectora implica, además, construir puentes cognitivos entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector, cuando lee, no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias (González y Romero, 2001). Los lectores comprendemos un texto no sólo porque somos capaces de repetir de memoria lo que hemos leído, sino que comprendemos un texto cuando establecemos conexiones lógicas entre las ideas y podemos expresarlas de otra manera. Así, las inferencias son actos fundamentales de comprensión que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y completar las partes de información ausentes o implícitas en el texto (Johnston, 1989). En este sentido, la integración de la información del texto se realiza porque hay conocimiento general sobre el mundo, basado en experiencias de conocimientos almacenadas en la memoria; porque hay conocimiento acerca del tema que se está leyendo, sobre el significado de las palabras (vocabulario) y sobre el contenido del texto, y porque hay conocimiento sobre las estructuras textuales (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; García Madruga, 1991).

Por tanto, la comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el sujeto opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales.

En función de esta concepción sobre lo que hacemos cuando comprendemos un texto, podemos entender mejor aquello que los alumnos hacen cuando presentan un bajo nivel de comprensión lectora. Por consiguiente, las dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora se entenderán como aquellas deficiencias que presentan los sujetos para identificar la macroestructura y construir un significado global de un texto; para seleccionar y organizar la información (ideas principales y secundarias) no haciendo uso de macrorreglas, utilizando estrategias de suprimir, copiar literalmente o de listado; para la supervisión y autorregulación del proceso lector; y para realizar inferencias entre lo leído y lo conocido. En general, los sujetos con pobre comprensión lectora tienen una lectura apegada al texto y no aprenden leyendo. Carecen de conocimientos o estrategias necesarias para identificar las estructuras textuales y carecen de conocimientos previos sobre los contenidos textuales (González y Romero, 2001).

### 3. Intervención psicoeducativa de la comprensión lectora

Existen en la literatura distintos tipos de programas que van encaminados a instruir en esta habilidad lingüística: la comprensión lectora. Destacar aquellos que enfatizan la instrucción a través de ayudas textuales frente a los que lo hacen a través de la enseñanza de estrategias al alumno.

Los programas de instrucción de la comprensión lectora inducida desde el texto incluyen ayudas extratextuales (organizadores previos, títulos, sumarios, preguntas) que sin alterar la estructura del texto facilitan al sujeto la labor (García Madruga, 1991), o bien ayudas intratextuales (simplificación sintáctica y léxica, organización de contenidos y señalizaciones), que sí alteran la estructura o contenidos del texto pero que igualmente ayudan a la comprensión (Kinscht y Yarbrough, 1982; Loman y Mayer, 1983; Meyer, 1984). Estas señalizaciones ofrecen ayudas a la memoria, entendida como proceso de selección y reconstrucción de la información.

Los programas de instrucción de la comprensión lectora inducida desde las estrategias del lector se encaminan, en algunos casos, hacia la enseñanza de la estructura y organización de los textos a partir del uso del conocimiento previo del sujeto, ejercitando al sujeto en la selección del plan organizacional utilizado por el escritor y a organizar sus ideas sobre ese plan (Mayer, Cook y Dyck, 1984); mientras que otros programas enfatizan en el uso de estrategias de control, metacognitivas o de supervisión, donde se enseña al sujeto a resumir periódicamente; hacerse preguntas sobre el contenido de lo leído, aclarar confusiones que se presenten en el texto o en la interpretación del lector y a hacer predicciones sobre el contenido siguiente (Brown, Palincsar y Ambruster, 1984).

Uno de los programas clásicos más aplicados para la enseñanza y la posterior adquisición de la comprensión lectora es el defendido por Baumann (1990). Propone mejorar esta habilidad a través del aprendizaje de la identificación y extracción de la idea principal del texto. Este programa se fundamenta en una instrucción directa de las reglas para identificar las ideas principales, ya que demuestra que los alumnos que reciben las orientaciones de los profesores avanzan más rápidamente que los que aprenden de forma autónoma (aprendizaje mediado). Así, el principio metodológico está argumentado en una enseñanza activa, en la que el sujeto es el propio protagonista de su propio aprendizaje y el profesor es el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cobra así menos importancia el diseño institucional o el método. Este modelo incluye cuatro tipos de comportamientos articulados. Primero, el profesor explica qué es la idea principal y las reglas para identificarlas, inferirlas o generarlas. En segundo lugar, y para hacer visible el proceso mental subyacente a la tarea, debe describir oralmente cómo aplicar las reglas. Una vez aprendido esto, debe ir delegando la responsabilidad de identificar, inferir o generar ideas principales en los alumnos (Bauman, 1990). Así, por último, los alumnos pondrán en práctica las habilidades aprendidas. El programa va encaminado a enseñar a los alumnos a identificar las ideas principales tanto explícitas como implícitas, así como los detalles o ideas secundarias, pasando de palabras a frases y posteriormente, a párrafos, para concluir con pasajes breves y extensos, que incluyen, de dos a tres o cuatro párrafos. Este programa, además, incluye la generación de respuestas por parte del sujeto ya que la comprensión mejora cuando se generan enunciados sobre las ideas principales y secundarias.

Otro de los programas que han trabajado la enseñanza de la comprensión lectora es el desarrollado por Cooper (1990). Señala que la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora no debe ser sólo del profesor de Lengua, sino también de los profesores de otras áreas,

ya que estos han de esforzarse porque los alumnos comprendan sus textos y adquieran los conocimientos propios de cada una de las materias. Al igual que Bauman, Cooper apunta que la forma de enseñar las habilidades y procesos de comprensión sería la instrucción directa, donde primero el profesor modele lo que han de aprender, ofrezca oportunidades para usar lo aprendido y brinde *feedback* y orientación apropiada. Este programa incluye tres componentes o elementos fundamentales: el desarrollo de información previa y del vocabulario, la configuración de determinados procesos y habilidades y, por último, la correlación de la lectura y la escritura. El primero de estos tres elementos, que trabajan interrelacionados y yuxtapuestos, va a ayudar al lector a desarrollar o reactivar la información previa y el vocabulario requeridos para leer determinados textos, abarcando conceptos e ideas. Este factor debe ser considerado como una parte integral de la enseñanza de cualquier materia. Para activar esos conocimientos previos, antes de la lectura, se realizarán discusiones grupales lideradas por el maestro, cuya función principal es la de ayudar al lector a establecer la relación directa entre la información de que dispone y las ideas centrales del texto. En cuanto al desarrollo del vocabulario, se aconseja que las palabras a enseñar antes de la lectura del texto estén únicamente relacionadas de manera directa con los conceptos claves del texto, y que, una vez leído éste, se anime a los lectores a emplear el vocabulario nuevo. Además, sería necesario enseñar habilidades de vocabulario, tales como uso de afijos, de palabras base y raíces verbales y claves contextuales. Cooper considera la información previa y el vocabulario como el cimiento de su programa de comprensión lectora.

En cuanto al segundo elemento, Cooper parte de la idea de que para que los alumnos adquieran los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades (Cooper, 1990). En este caso, en lugar de hacer preguntas sobre cuál es la idea principal, el profesor deberá ejemplificar a los alumnos cómo deben poner en práctica los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión mediante modelado. Cuando los alumnos comienzan a usar las habilidades antes aprendidas, debemos enseñar a usarlas en diferentes tipologías y estructuras textuales. Las distintas materias curriculares van a emplear distintos tipos de textos, así que el programa debería enseñar a aplicar los procesos de comprensión en cada uno de ellos. Así, se enseña la forma en que los autores organizan la información y las ideas principales.

Por último, el tercer factor sería la relación entre escritura y lectura. Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son muy similares, si correlacionamos las actividades de ambas vamos a conseguir que se complementen y apoyen mutuamente. Cuando alguien escribe, debe darle una estructura interna a su texto, organizando las ideas para que puedan ser comprendidas por quienes lo leerán. Es decir, así se les proporciona a los alumnos actividades de escritura que se relacionan con el material que han leído previamente.

Otro programa de intervención es el de Vidal-Abarca y Gilabert (1991). Este programa va encaminado a enseñar tres destrezas generales que se consideran de gran importancia para obtener una buena comprensión y aprendizaje. La primera consiste en distinguir la información importante de aquella otra menos relevante; en segundo lugar, pretende que los sujetos adopten estrategias para organizar y estructurar adecuadamente la información anterior; y por último, se propone lograr la adquisición de estrategias metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión. El programa se estructura en doce sesiones, y en cada una de ellas se van a realizar distintas actividades para que los alumnos pongan en marcha distintas operaciones cognitivas con la mediación del profesor. Los textos seleccionados para realizar el programa son muy similares a los que se van a encontrar en sus libros de texto con lo que se facilita la familiaridad con la tarea y una mejor oportunidad para generalizar lo aprendido al resto de las

materias curriculares. Durante el programa se realizan tanto tareas de lectura como de composición de textos, ya que dichas tareas suponen la aplicación de macrooperaciones inversas a la comprensión, plasmando la macroestructura en una microestructura (Van Dijk y Kintsch, 1983). Las actividades que se realizan van desde identificar la idea principal cuando se halla explícita, y producirla cuando esté implícita, identificando detalles de apoyo y representando la macroestructura textual, en ambos casos.

Finalmente, otro de los planes de intervención que se han desarrollado en España, es el de Sánchez (1989, 1993). Trata de enseñar a los lectores cuatro tipos de actividades. La primera sería mostrar a los alumnos cómo detectar la progresión temática; es decir, los cambios de tema que se dan en cualquier texto. Por tanto, los alumnos deberán ser capaces de reconocer cuándo el texto deja de hablar de un tema e introduce otro; cuál es el nuevo tema y qué aspectos aborda. Para esta labor necesitan consultar el resto de la representación temática que hayan ido construyendo. Asimismo, deben ser capaces de reconocer el tema de un párrafo y luego, ser capaces de aislar los comentarios que se dedican a ese tema. En segundo lugar, los alumnos deben ser capaces de extraer el significado global de lo que se lee, desarrollando o seleccionando las ideas principales. Para conseguirlo se les debe instruir en el uso de macrorreglas (selección, generalización, construcción). El siguiente paso sería enseñar a los escolares a detectar las distintas estructuras textuales (causalidad, respuesta, comparación, descripción y secuencia). Y, posteriormente, deberían construir el esquema del texto de acuerdo con el tipo de organización textual y sus componentes (Sánchez, 1993). La última tarea consistiría en enseñar a los alumnos a evaluar su propia comprensión, autorregulando este proceso, con autpreguntas sobre el texto.

Muchos de estos programas presentan objetivos comunes, y todos abogan por la instrucción directa para enseñar las habilidades y procesos de comprensión. Así, el maestro debe demostrar claramente lo que se ha de aprender, ha de dar oportunidades para poner en práctica lo aprendido y dará retroalimentación eficaz sobre los aspectos a mejorar durante la adquisición de las habilidades. En general, la mayor parte postula el enseñar estrategias para identificar las ideas principales y secundarias de los textos, normalmente mediante el empleo de macrorreglas (supresión, generalización e integración), y, en casi todos, se tiene en cuenta la realización de esquemas a partir de la información seleccionada. En menor medida, aparece la promoción de la autorregulación, la activación de los conocimientos previos y la detección de la progresión temática del texto.

#### 4. Propuesta de promoción de la comprensión lectora en Educación Secundaria Obligatoria

Nuestra propuesta incluye algunos de los objetivos que se contemplan en los programas anteriormente mencionados y aún y considera componentes de unos y otros. Partimos de la premisa de que la enseñanza de la comprensión lectora y este plan que nos ocupa se aplique de forma explícita, no sólo en la práctica docente en la materia de Lengua y Literatura, sino que implique a la del resto de las materias que conforman el currículo de Educación Secundaria. De esta forma, esta proposición apuesta por la introducción de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en todas las asignaturas, porque sólo así se facilitará la generalización del uso de dichas estrategias y se logrará su automatización.

Esta propuesta de promoción de la comprensión lectora en la Educación Secundaria establece distintos componentes instruccionales (Barba, 2002; Barba, González y Delgado, 2002; González y Romero, 2001; González., Romero y Barba, 2000): el establecimiento del propósito de la lectura, la activación del

conocimiento previo, la identificación de las estructuras textuales, la selección y organización de la información relevante (macrorreglas) y la supervisión y regulación de la propia comprensión (metacognición).

Con respecto al primer componente, se trataría de establecer en los alumnos cuál es el *propósito de la lectura* que van a realizar. Como bien sabemos, muchos lectores se enfrentan a los textos partiendo de ideas equivocadas o con pasividad, con lo que su comprensión resulta cuanto menos empobrecida. Sería necesario favorecer el desarrollo de una conciencia sobre cuál es el motivo de su lectura y para qué se lee. Una de las vías para conseguirlo es hacer explícito este tipo de preguntas y usar el modelado para lograr la interiorización en el alumno.

El siguiente constituyente también se lleva a cabo de forma previa a la lectura del texto, aunque ya se toma cierta información de él. En la misma línea que Cooper, nos referimos a la necesidad de activar los conocimientos previos de los sujetos para crear un puente cognitivo con los conocimientos nuevos. Aquí podríamos incluir el desarrollo de vocabulario relevante y nuevo que incluye el texto, necesario y útil para la comprensión de este. La activación del conocimiento previo se debería realizar cada vez que se trabajaba un texto y se debe intentar que los alumnos recuerden previamente aquellos conocimientos que poseen sobre el tema del que se hablará en el texto. Con esto pondremos en contacto los conocimientos con los que el alumno cuenta y los nuevos conocimientos que se presentan, haciendo que los primeros sirvan de anclaje para los segundos, y, en definitiva, favoreceremos el desarrollo de *aprender a aprender*. Una forma de conseguir este objetivo es lanzar una serie de preguntas a propósito del título del texto, encaminadas a establecer un diálogo previo sobre el contenido del mismo antes de leerlo. Otra de las actividades podría consistir en definir palabras significativas y necesarias para la comprensión del texto o pedirles que recojan, mediante torbellino o lluvia de ideas, aquello que les sugiera el título. En el Anexo A se exponen diferentes tipos de actividades encaminadas a fomentar la activación del conocimiento previo.

Esta propuesta incluye, también, instruir a los lectores en saber diferenciar las distintas *estructuras textuales*, con el fin de evitar que realicen un tratamiento lineal del texto. Esto servirá de guía para extraer las ideas principales y secundarias (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; García Madruga, 1991). Se pretende que los alumnos conozcan que existen diferentes tipos de estructuras textuales (comparativas, descriptivas, causa-efecto, problema-solución), su esquema representativo y palabras de tipo funcional que nos ayudan a detectar la organización textual.

Otro de los componentes instruccionales hace referencia a la *selección y organización de la información relevante* de los textos. De vital importancia es fomentar la selección de la información relevante del texto o ideas principales. Para ello, potenciaremos el uso de macrorreglas y de diversas técnicas como el subrayado. Asimismo, es primordial que los lectores sean capaces no sólo de identificar las ideas relevantes sino de jerarquizarlas en función de la estructura que presente cada texto. En este sentido, se incluirían una serie de pautas que van a ir encaminadas a enseñar a los alumnos cómo organizar la información que han seleccionado anteriormente. Una vez se ha leído el texto completo, los sujetos tienen que leer de forma más detenida cada uno de los párrafos. En esta segunda lectura, deben subrayar aquellas partes que consideran más importantes, donde se encuentran las ideas principales o secundarias. Posteriormente, los alumnos deben elegir un título que sea representativo de la información que contiene cada uno de los párrafos, anotándolo en el margen izquierdo de cada uno. Para ello se les explica, usando la técnica de modelado y autopreguntas formuladas por parte del instructor, en qué consisten y qué son las macrorreglas de supresión, generalización y construcción de la información textual. Una vez identificado el tipo de

estructura del texto y que hayan seleccionado las ideas principales y secundarias, los alumnos pasarán a realizar el esquema del contenido. Se puede facilitar un esquema vacío o mutilado que deben rellenar con la información del texto, es decir, con la información que han seleccionado como la más importante (ideas principales y secundarias). En otros casos, serán los propios alumnos los que confeccionen el esquema, guiándose por los apuntes, para pasar a rellenarlo a continuación (Anexo A). En cualquier caso, deben tener claro cual es el lugar que ocupan las distintas ideas dentro del esquema, es decir, cómo se jerarquizan.

El último componente instruccional, y uno de los que consideramos más importante, es enseñar a los lectores a *supervisar y regular* su propio proceso de comprensión. En ocasiones nos encontramos con que los lectores se muestran pasivos ante el proceso de comprensión y su lectura está apegada al texto, así que se hace necesario promocionar estrategias tales como la relectura, la formulación de hipótesis según el contexto y la revisión de estas, uso del diccionario, etc. para que vayan siendo conscientes de lo que significa comprender y cómo pueden ellos mismos regular y dirigir el proceso. Se trata de enseñar metacognición, convirtiéndoles en lectores más autónomos y activos. De esta forma, los sujetos serán conscientes de la importancia de todos los pasos a seguir, su secuencia y el porqué de cada uno de esos pasos. Es recomendable que cada vez que se lleve a cabo este proceso se les pregunte a los sujetos sobre lo que se ha hecho y para qué creen ellos que sirve cada uno de esos pasos, así su implicación en aprender será mayor. Un medio adecuado podría ser explicarlo por escrito, razonando sus respuestas, así pueden ver la importancia de cada parte del proceso (Anexo A).

## 5. Conclusión

Que la comprensión lectora sea una de las habilidades que más incide en el correcto proceso de aprendizaje de los alumnos viene corroborado por uno de los principales objetivos educativos marcado por la Unión Europea dentro de la Estrategia de Lisboa 2010.

Sin embargo, en los últimos años, el nivel de comprensión lectora ha experimentado un importante descenso. Mientras que en el año 2000, un 21,3% de los estudiantes de la Unión Europea carecía de esta habilidad, en el 2006 este problema afectaba a casi un 3% más de la población de esta edad; una cifra que se eleva al 25,7% si atendemos a los resultados de los estudiantes de España.

Cierto es que, aunque todas las evaluaciones educativas llevadas a cabo en los últimos años, como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) o PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora), evidencian un descenso generalizado en todos los países de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes, los datos de los alumnos españoles se sitúan casi siempre por debajo de la media de los países desarrollados.

Cabe señalar que para mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación se pretende reducir, al menos en un 20%, el porcentaje de jóvenes europeos mayores de 15 años con dificultades de comprensión lectora.

En este sentido, este documento pretende ofrecer una propuesta educativa para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Dicha propuesta apuesta por un tratamiento trasversal de la misma en el currículo escolar de esta etapa y por la priorización de la lectura como modo de instrucción.



## Bibliografía

- ALONSO, J. & MATEOS, M.M. (1985). "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evolución". *Infancia y Aprendizaje*, 31/32, 5-30.
- BARBA, M.J. (2002). *Evaluación e intervención psicoeducativa en comprensión lectora en Educación Secundaria. Memoria de licenciatura*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BARBA, M.J., GONZÁLEZ, M.J. & DELGADO, M. (2002). Aplicación de un programa de intervención para las dificultades en comprensión lectora. En M.J. FAJARDO, M.J. RUIZ, A. VENTURA, F. VICENTE Y J.A. JULVE (eds). *Necesidades educativas especiales. Familia y educación*. Badajoz: Psicoex. pp. 31-42.
- BAUMANN, J.F. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Aprendizaje-Visor. Madrid.
- BROWN, A.L., PALINCASAR, A.S. & AMBRUSTER, B.B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situation. In N.L. MANDL, P. STEIN & T. TRABASSO (Eds). *Learning and comprehension of text. Research and open questions*. Hillsdale, N.J.: LEA. pp. 36-43.
- COOPER, J.D. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- DE VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIERREZ-CALVO, M. & ALONSO-QUECUTY, M.L. (1990). *Lectura y Comprensión. Una Perspectiva Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA MADRUGA, J.A (1991). *Desarrollo cognitivo y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, M.J., MARTÍN, I., DELGADO, M. & BARBA, M.J. (2002). Evaluación e incidencia de las dificultades en la comprensión lectora y la composición escrita. En M.J. FAJARDO, M.J. RUIZ, A. VENTURA, F. VICENTE Y J.A. JULVE (eds). *Necesidades educativas especiales. Familia y educación*. Badajoz: Psicoex. pp. 133-142.
- GONZÁLEZ, M.J. & ROMERO, J.F. (2001). Intervención psicoeducativa en comprensión lectora. En .F. ROMERO & M.J. GONZÁLEZ (Eds). *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial. pp.17-38.
- GONZÁLEZ, M.J., ROMERO, J.F. & BARBA, M.J. (2000). Programa para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de ESO. En E. MARCHENA. & C. ALCALDE (Eds). *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Vol. 1*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. pp. 296-300.
- JOHNSTON, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- JOHSON-LAIRD, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. (1977). Reading comprehension as a function of text structure. In A.S. REBER & D.L. SCARBOROUGH (Eds): *Toward a psychology of reading*. New York: Wiley. pp. 87-98.
- KINSCHT, w. & YARBROUCH, J.C. (1982). "The role of rhetorical structure in text comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.
- LOMAN, N.C.. & MAYER, R. (1983). "Signaling Techniques that increase the understandability of expository prose". *Journal of Educational Psychology*, 75, 402-412.
- MAYER, R.C., COOK, L.K. & DYCK, J.L. (1984). "Techniques that help readers build mental models from scientific text: Definitions pretraining and signalling". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1098-1105.
- MEYER, B.J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. In H. MANDL, N.L. STEIN & T. TRABASSO (Eds): *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. pp. 132-148.
- RUMELHART, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. DORNIC (Ed). *Attention and performance VI*. L.E.A. pp. 88-99.
- SÁNCHEZ, E. (1989). *Procedimientos para Instruir en la Comprensión de Textos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- SÁNCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. (1983). "Strategies of discourse comprehension". Nueva York: Academic Press.
- VIDAL-ABARCA, E. & GILBERT, R. (1991). *Comprender para Aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.

## ANEXO A. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA LA PROMOCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

### TEXTO: LOS EFECTOS DE LOS TERREMOTOS

Los seísmos más intensos pueden producir verdaderas catástrofes.

Los temblores de tierra provocan el derrumbe de numerosas estructuras, se fracturan carreteras y se derrumban todo tipo de edificios. Muchas personas pueden quedar atrapadas bajo los escombros, por lo que se han ido perfeccionando los métodos de búsqueda (detectores de radiación infrarroja, etc.).

Pueden provocarse corrimientos de tierras, avalanchas de nieve, etc., cuando el epicentro se encuentra cerca de regiones montañosas.

Tras el seísmo se producen numerosos incendios, ya que los temblores de tierra pueden romper los conductos de líquidos y gases altamente inflamables, con lo que cualquier chispa provoca la ignición de los materiales.

En las regiones costeras se provocan olas gigantes llamadas tsunamis, que pueden alcanzar varias decenas de metros de altura y adentrarse muchos metros hacia el interior de la costa.

Debido a los daños causados, se intentan predecir los seísmos para alertar a la población y que los habitantes de la región afectada tomen las medidas oportunas.

### ACTIVIDADES PARA LA ACTIVACIÓN DEL CONOCIMIENTO PREVIO

Preguntas de diálogo previo:

- ¿De qué creéis que puede tratar el texto?
- ¿Sabéis qué es un terremoto?
- ¿Qué creéis que pueden provocar los terremotos?
- ¿Conocéis alguna noticia sobre terremotos?

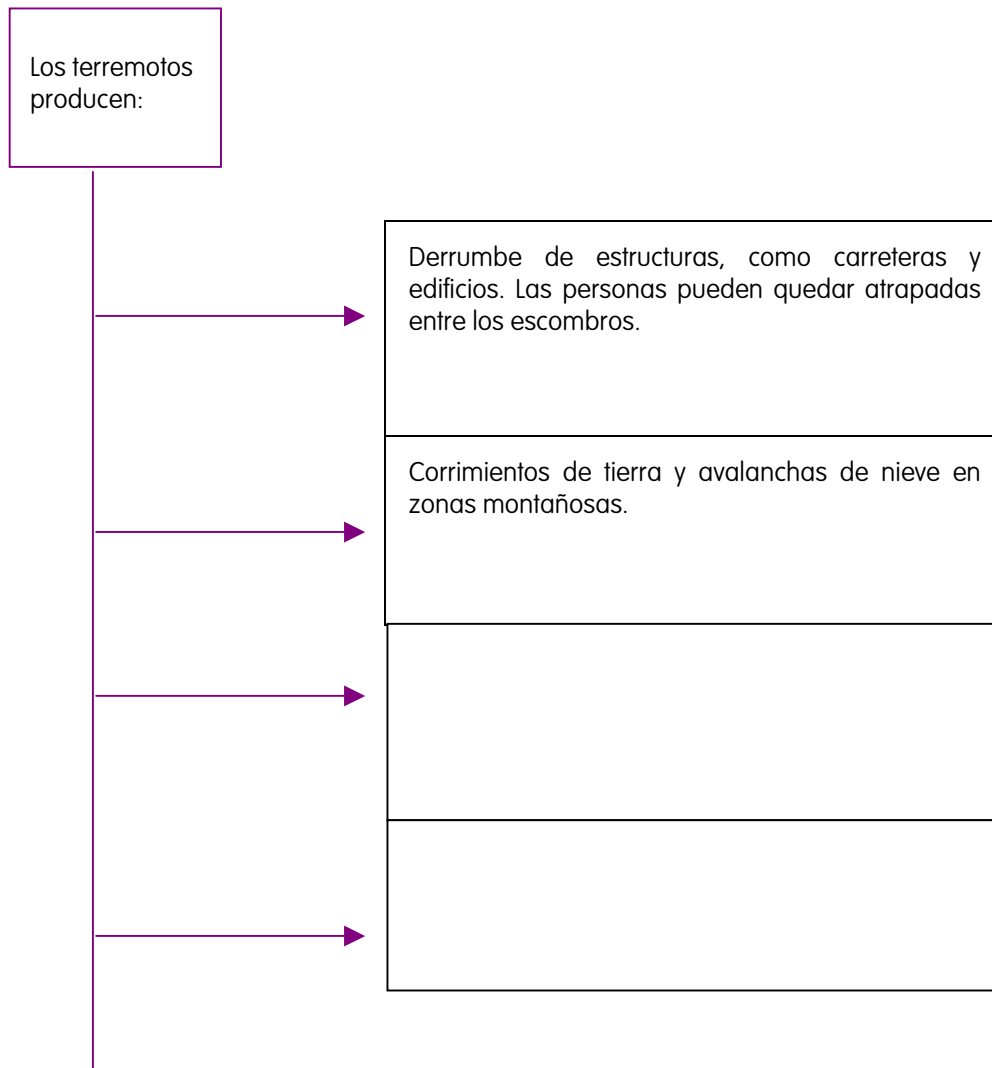
Rodea la definición correcta de cada palabra:

- Seísmo:
  - a) Terremoto
  - b) Movimiento de las aguas del mar según la atracción de la Luna.
  - c) Es lo que ocurre cuando un volcán estalla.
- Epicentro:
  - a) Es el centro de una ciudad.
  - b) Es el lugar de la superficie de la terrestre donde más fuerte se nota el temblor de tierra.
  - c) Es lo mismo que el cráter de un volcán.
- Inflamable:
  - a) Que se puede encender provocando llamas.
  - b) Que se puede hinchar.
  - c) Gas que hace que se eleven los globos.

Usa tus propias palabras: ¿qué entiendes por:

- Corrimiento de tierra:
- Avalancha de nieve:
- Ignición:

## ACTIVIDADES PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL TEXTO: RELLENAR EL ESQUEMA



## ACTIVIDADES PARA LA AUTORREGULACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA COMPRENSIÓN

1. Explica, con tus palabras, cada uno de los pasos que hemos dado
2. ¿Para qué crees que te ha servido hacer cada uno de estos ejercicios?
3. ¿Hay algo que no has entendido?
4. ¿Qué podrías hacer para entenderlo?