



CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

JESÚS ALONSO TAPIA*

RESUMEN. En un reciente estudio de la OCDE, España aparecía en los últimos puestos en la comprensión del lenguaje oral y escrito, entre otras disciplinas. Este hecho pone de manifiesto la importancia de conocer de qué factores personales (psicológicos) e instruccionales (pedagógicos) depende dicha comprensión. Para contribuir a dar respuesta a este problema, en el presente artículo, se describen e ilustran tanto las características del proceso de comprensión lectora y los factores «motivacionales» y cognitivos responsables de las diferencias individuales en la comprensión, como qué formas de entrenar la comprensión lectora pueden contribuir a motivar a los alumnos para leer tratando de comprender y a mejorar la comprensión de textos narrativos y expositivos. Finalmente, se indica también cómo puede facilitarse la comprensión a la hora de escribir los textos escolares.

ABSTRACT. In a recent study carried out by the OCDE, Spain ranked very low in oral and written language comprehension, among other disciplines. This fact underlines the importance of knowing the psychological and instructional factors on which comprehension depends. In order to help solve this problem, in the first part of this paper the main characteristics of the process of reading comprehension are described, as well as the cognitive and motivational factors that are responsible for individual differences in comprehension. In a similar way, in the second part we describe and illustrate the «know how» of teaching comprehension skills, that is, what kinds of reading comprehension instruction may help to motivate students to look for understanding in their reading, and to improve the comprehension of narrative as well as of expository texts. Finally, procedures to improve instructional text in order to aid reading comprehension are also described.

INTRODUCCIÓN

Probablemente, la inquietud de todos los interesados en el problema de la lectura se traduzca en la pregunta: «¿qué pode-

mos hacer para facilitar que se lea más y, sobre todo, que se lea comprendiendo mejor lo que se lee?». «¿Qué podemos hacer?» es una pregunta que orienta nuestra atención no tanto hacia las características

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

de los lectores, como hacia los entornos que los educadores podemos crear. Responderla implicaría, en consecuencia, revisar las condiciones que ofrecemos para la práctica de la lectura, a fin de determinar si son adecuadas o no y por qué –lo que implica examinar los fundamentos pedagógicos de la lectura–, y, en caso de que no lo sean, mejorarlas.

Sin embargo, dado que la lectura es un proceso básicamente individual, el hecho de que un entorno lector favorezca más o menos la eficacia depende de si facilita la actuación de los factores personales que posibilitan la comprensión del texto. Por esta razón, si queremos fundamentar nuestros modos de actuar para facilitar la comprensión lectora, necesitamos conocer los factores a los que nos referimos, esto es, los fundamentos psicológicos de la lectura. Este conocimiento implica, a su vez, responder a varias preguntas: *¿Cuáles son, los procesos psicológicos que sustentan la lectura eficaz, la que culmina con la comprensión del texto? ¿De qué dependen las diferencias individuales en la comprensión lectora? Y, a la luz de la respuesta a las preguntas anteriores, ¿en qué aspectos se debería incidir durante la enseñanza de la lectura? ¿Y a la hora de escribir y presentar la información escrita?*

Probablemente, cada uno de los lectores de este artículo tiene su propia respuesta a estas preguntas. Por ello, lo único que pretendemos es presentar una síntesis de las respuestas que el estado de la investigación permite proporcionar, subrayando los avances más relevantes, y de un modo que facilite la reflexión sobre el problema que nos ocupa, a saber, cómo crear entornos que faciliten la lectura y comprensión del texto escrito.

LECTURA Y COMPRENSIÓN

Seguramente, todos reconocemos que la lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo –alguien trata de decirnos algo acerca de algo o alguien con un propósito determinado. Es una actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector experto, comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, pues, una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas.

La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto.

La motivación y los procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión. Debemos preguntarnos, pues, por un lado, de qué depende la motivación con que los sujetos afrontan la lectura y, por otro lado, qué procesos tienen lugar durante la misma, ya que si estos no se dan, la comprensión no se consigue. Estos dos pilares se apoyan el uno en el otro, sosteniéndose recíprocamente. Una motivación inadecuada lleva a leer de forma así mismo inadecuada. Y los procesos de lectura poco eficaces, al impedir que el sujeto experimente que comprende, hacen que la lectura resulte una actividad poco gratificante e, incluso, que produce aversión, lo que lleva al

abandono. Necesitamos, pues, comprender la naturaleza del proceso lector y los factores que intervienen en él cuando lo que pretendemos es motivar para que lean. Además, la motivación y el proceso lector se sustentan en el entorno en que se aprende a leer y se desarrolla la lectura. Las personas no aprendemos a leer en el vacío, sin la mediación de los adultos, sino que lo hacemos en el entorno creado por los textos e influidos por el contexto que incita a leerlos. Será preciso, pues, examinar el modo en que dicho entorno facilita o dificulta la existencia de una motivación adecuada y de procesos eficaces, cuestiones estas que pasamos a examinar a continuación. Para ello, acompañaremos a dos hipotéticos lectores.

COMPONENTES DEL PROCESO LECTOR Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Imaginemos a dos pequeños lectores, María y Javier, que están leyendo un texto. Supongamos también que María es una lectora «experta», pero Javier no. ¿Qué ocurre en la mente de María y Javier mientras leen? ¿A qué pueden deberse las diferencias que se producen en el grado en que una y otro llegan a comprender el texto?

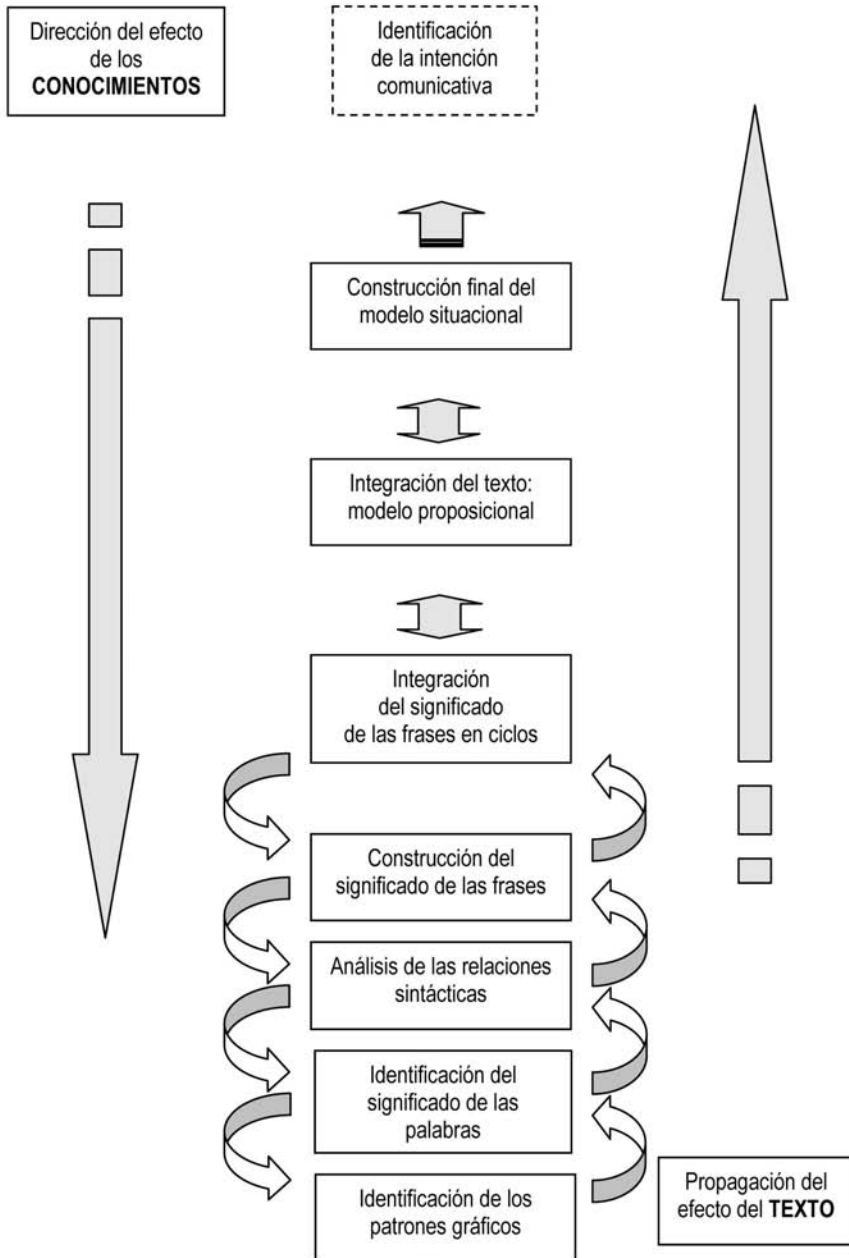
Existe un acuerdo considerable entre los investigadores cuando se habla de los distintos procesos psicológicos o actividades cognitivas que intervienen en la lectura y de cuya eficiencia dependen las diferencias individuales que pueden apreciarse en la capacidad de comprender lo que se lee, y lo mismo ocurre en el caso de los factores que influyen en tal eficiencia. Dichos procesos se recogen en la figura 1.

IDENTIFICACIÓN DE PATRONES GRÁFICOS

Resulta claro para todos que, tal y como muestra la figura 1, lo primero que hacen nuestros lectores es identificar los *patrones gráficos* que constituyen las letras, patrones que, tras ser agrupados en grafemas y asociados a los correspondientes fonemas, hacen posible reconocer, inmediatamente después, el significado de las palabras. Para ello, María y Javier no desplazan sus ojos de manera continua a lo largo del texto, sino que van fijando la vista mientras realizan pequeños saltos. Durante cada una de estos intervalos, que permiten abarcar entre tres y seis caracteres en el punto de mayor agudeza visual, se extrae la información del texto. La duración y la localización de estas fijaciones varían. Al parecer, dedicamos más tiempo a palabras como los sustantivos, los verbos y los adjetivos, y mucho menos a los artículos, los pronombres, las preposiciones y las conjunciones. También dedicamos más tiempo a las palabras más largas y a las menos familiares (Just y Carpenter, 1980; Wolverton y Zola, 1983). Durante el tiempo de fijación, la información gráfica queda disponible para que nuestro «ordenador mental» interprete –al parecer de modo inmediato y sin esperar a que la lectura finalice– su significado.

Ocurre, sin embargo, que ya en este primer momento se aprecian diferencias entre el modo de leer de unos sujetos y otros. Supongamos que María es una lectora «experta» y Javier no. Pues bien, una de las primeras causas de las diferencias existentes entre ambos puede tener su origen en el reconocimiento de los patrones gráficos. Este reconocimiento se ve facilitado, primero, por el grado en que la instrucción ha posibilitado el aprendizaje de los rasgos definitorios de las letras (Underwood y Batt, 1996, pp. 10-12),

FIGURA I
Procesos psicológicos implicados en la lectura y comprensión de textos



pues no siempre son fáciles de leer debido al considerable número de variedades existentes y a la información redundante. Como puede comprobarse si se intentan leer las expresiones siguientes, escritas en distintos tipos de letra, no todas se leen con la misma facilidad.

No es lo mismo leer prosa que poesía

No es lo mismo leer prosa que poesía

leer prosa que poesía

NO ES LO MISMO LEER PROSA QUE POESÍA

NO ES LO MISMO LEER PROSA QUE
POESÍA

*NO ES LO MISMO LEER PROSA QUE
POESÍA*

Segundo, el reconocimiento de los patrones gráficos también guarda relación con lo familiarizado que esté el alumno con ellos, es decir, con la práctica que tenga en su identificación. Así lo ponen de manifiesto, por un lado, el hecho de que los grupos de letras que aparecen asociados con mayor frecuencia se leen más rápido y, por otro, el que la velocidad de lectura sea menor cuando las letras aparecen solas que cuando aparecen en un contexto determinado (Reicher, 1969). En estos casos, parece que el reconocimiento de unas letras facilita el reconocimiento de las otras.

A los factores referidos, que dependen básicamente del aprendizaje, hay que añadir otro cuya base no está tan clara, aunque parece estar relacionado con cuestiones de tipo neurológico. Nos referimos a la necesidad de que esté intacto el *mecanismo mediante el que se inhibe la representación perceptual* de cada fijación de los ojos antes de pasar a la

siguiente. Según los trabajos revisados por Underwood y Batt (1996, p. 184), cuando esta inhibición no se produce, las imágenes se superponen, como se muestra a continuación, dando lugar a que los ojos se muevan en forma errática y vayan principalmente hacia atrás.

Si se escribe sin borrar lo escrito,
la nueva escritura no se entiende.

Si se escribe ~~sin borrar lo escrito,~~
~~la nueva escritura no se entiende.~~

Cuando el reconocimiento de los patrones gráficos no resulta fácil, el lector debe dedicar más tiempo a esta operación en cada fijación. En consecuencia, puesto que la cantidad de elementos a los que se puede prestar atención –y a la que se hace referencia como amplitud de la *memoria de trabajo*– es limitada, al dedicar tiempo a la identificación de los patrones gráficos, se resta tiempo a otras operaciones. Tenemos menos tiempo para el reconocimiento del significado de las palabras o la realización de las inferencias necesarias para entender las frases e integrar su significado en una representación coherente del texto, con lo que la comprensión se ve obstaculizada. Quizás por esta razón, los profesores prestan especial atención durante la enseñanza a la práctica de la lectura en voz alta y la corrección de los errores de pronunciación, a menudo a costa de dedicar menos tiempo al entrenamiento de otros procesos necesarios, lo que tiene una serie de consecuencias negativas sobre las que volveremos más tarde.

RECONOCIMIENTO DEL LÉXICO

La identificación de los patrones gráficos es necesaria para acceder al significado de

las palabras, pero no es suficiente. También se requiere que el sujeto posea un código que le permita interpretar lo que lee. En relación con este punto, se tiende a pensar que el lector tiene una especie de «diccionario mental» que le permite descifrar el significado de las palabras y que uno de los factores que determina las diferencias en la comprensión es la amplitud del mismo –la *cantidad de vocabulario* que conoce el sujeto– y la rapidez con que puede acceder a él –que dependería de la *familiaridad con el tema de lectura* y con los términos relacionados con el mismo (Schwartz, 1984). Pero eso no es necesariamente cierto. Al menos, no del modo indicado por Schwartz. Es necesario considerar también otros factores.

Las investigaciones más recientes (Seidenberg, 1990, 1995; Seidenberg y McClelland, 1989) señalan que el *contexto* en el que van apareciendo las palabras también influye en el reconocimiento del significado, tal y como indica la figura 1. Actualmente, por lo general, suele aceptarse la idea de que se puede acceder al significado a partir de la porción inicial de las palabras (de Vega y otros, 1990), y de que este acceso se ve facilitado por el hecho de que la nueva información se sitúa en el contexto de lo que se ha leído, conforme a la representación previa que uno se ha ido formando. Tanto el contexto, como la representación previa restringen los significados posibles de los nuevos términos según van apareciendo en la lectura. Eso sí, si el lector es un aprendiz que prácticamente sólo tiene presente la palabra inmediatamente anterior o está prestando una atención superficial al significado de lo que lee, es poco probable que sea capaz de usar información proporcionada por el texto con anterioridad, aunque ésta podría facilitarle la comprensión.

Consideremos, por ejemplo, el título y la primera frase del texto siguiente:

LA FIRMA DE MARÍA ANTONIETA

María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente.

Mientras se trataba de desfilas, de saludar y bajar escaleras con gracia, todo marchaba a las mil maravillas y todo el mundo admiraba la facilidad y la seguridad con que cumplía su papel. Pero ante esa hoja blanca se turba y pierde su aplomo.

Recuerda de pronto los días de Viena, en la sala de estudio, inclinada sobre su eterno martirio: las tareas de caligrafía. Pero allí, el maestro indulgente le ayudaba, a veces, trazando previamente con lápiz los caracteres que ella no tenía a continuación más que cubrir con tinta.

Aquí no es posible eso. Tiene que escribir con su propia mano en un espacio virgen toda esa serie interminable de letras que forman sus cuatro nombres y, lo que le resulta particularmente más complicado, hacer las letras al mismo nivel.

Empuña temblorosa su herramienta, que no parece querer obedecerle. Su primer nombre «Marie», surge sin incidente. Pero al llegar al segundo la mano desfalleciente le hace romper el equilibrio de la línea iniciada.

La catástrofe viene en el tercero. Desde la primera letra, la pluma se engancha en el papel y surge una espesa mancha de tinta que cubre la parte superior de la mayúscula inicial. Termina por fin como Dios le da a entender su firma de escolar desaplacado, que desentona entre las once firmas principescas, impecables todas ellas, que cubren el acta.

El término «firma» que aparece en el título, que evoca una situación de escritura, el verbo «contempla», que pide un objeto que contemplar, y el artículo «la»,

que exige la presencia de un sustantivo femenino, crean un contexto que incrementa la velocidad a la que el lector puede acceder al significado de «pluma». Posiblemente, sepa ya de qué palabra se trata sin haber terminado de leerla, pues el primer grafema –«plu»– restringe los posibles significados que tendrían sentido. De todos estos elementos, el término firma es el más definitorio, lo que pone de manifiesto que los *conocimientos sobre el tema de lectura* que el sujeto tiene presentes en un momento dado condicionan también el acceso al significado de las palabras.

El contexto no sólo posibilita reconocer el significado de las palabras conocidas con más rapidez, sino que, a menudo, permite inferir el significado de palabras que se desconocen. Así, un lector que, en la primera frase, no sepa qué significa «deferente» puede inferir que implica una acción cortés si entiende que «tender algo con la mano a alguien» normalmente tiene esta connotación. Este uso del contexto, que puede ser automático en el lector experto pero que, a menudo, es estratégico –el sujeto detecta que hay algo que no entiende y aplica estrategias para corregir el fallo de comprensión–, constituye uno de los factores que influye en las diferencias individuales que se detectan en la capacidad de comprensión lectora, tal y como han puesto de manifiesto los trabajos de Sternberg y Powell (1983). Sin embargo, puede, tal y como hemos mostrado en uno de nuestros trabajos (Mateos y Alonso Tapia, 1991), enseñarse y aprenderse .

Resumiendo, podemos decir que la facilidad y la precisión con que se reconoce el vocabulario depende de cuatro factores: la cantidad de vocabulario que el sujeto conoce, la familiaridad con el tema de lectura, el contexto semántico y sintáctico, y el uso estratégico que se hace de dicho contexto. Se trata de factores sobre

los que es posible incidir desde el entorno, por lo que, si se desea mejorar la comprensión, es preciso prestarles atención de manera explícita a la hora de diseñar los textos o la instrucción. No es suficiente con indicar a los alumnos que usen el diccionario. Es preciso prestar atención al uso sistemático del contexto, ya que no sólo incrementa la velocidad de comprensión, sino que también puede ser utilizado estratégicamente para deducir el significado de los términos que no se conocen. Esta atención es especialmente importante porque la facilidad y precisión con que reconocemos el significado de las palabras es, de acuerdo con Perfetti (1989; Perfetti y otros, 1996), una de las principales fuentes de diferencias individuales en la comprensión. En realidad, dado que nuestra capacidad para prestar atención a varias cosas distintas durante la lectura es limitada, cuanto más tardamos en reconocer el significado de las palabras, menos tiempo tenemos para hacer otras inferencias necesarias para comprender los textos.

CONSTRUCCIÓN E INTEGRACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LAS FRASES

Como todos sabemos, el hecho de comprender el léxico de un texto no es suficiente para entenderlo. Es preciso conocer e integrar el significado de las distintas proposiciones que lo forman. Precisamente en relación con este punto, la investigación ha llegado a un notable grado de acuerdo acerca de cuáles son tanto los procesos psicológicos que intervienen, como los factores que determinan las diferencias individuales, y a los que la instrucción debe prestar una atención específica.

El autor más influyente, aquel cuyo modelo goza de una mayor aceptación, es Walter Kintsch (1988, 1998). ¿Qué aporta

que nos ayude a entender qué pasa por la mente de los alumnos al leer, y por qué unos comprenden mejor que otros lo que leen? ¿Sobre qué factores considera que debería incidir la instrucción?

Según este autor, el lector va construyendo el significado en *ciclos* o partes. Cada uno de estos ciclos corresponde normalmente a una frase –aunque, dependiendo de los conocimientos del sujeto, el ciclo puede ser más amplio–, y el lector va conectando e integrando la representación que construye en cada ciclo con las que ha construido anteriormente. En cada ciclo, construye distintos tipos de ideas y realiza inferencias. El grado de comprensión que alcanza está en función de unas y otras, tal y como se describe a continuación.

CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LAS FRASES DE UN CICLO

Para que se entienda mejor a qué hace referencia –según Kintsch– cada uno de los elementos que intervienen en la construcción del significado de las frases, vamos a emplear el texto de la firma de María Antonieta que hemos presentado anteriormente.

Construcción de proposiciones básicas

Consideremos la primera frase del texto: *María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente*. Según Kintsch, de las expresiones de la misma, el sujeto extrae distintas ideas elementales contenidas en ella –proposiciones con sujeto y predicado y con significado pleno– y las va conectando para formar una red. Por ejemplo, a partir de la frase, se podrían reconocer las

siguientes proposiciones, todas ellas presentes en el texto:

- María Antonieta contempla una pluma.
- María Antonieta no está sola.
- María Antonieta recibe una pluma.
- Alguien le ofrece la pluma.
- Alguien sostiene la pluma con la mano.
- Alguien es deferente, cortés.
- María Antonieta experimenta terror.
- El terror es indecible.

Aunque parezca que es exagerado especificar las ideas del texto hasta el punto en que, siguiendo a Kintsch, lo hemos hecho, lo cierto es que se ha comprobado que la densidad proposicional de un texto influye en el grado de comprensión, ya que cuanto mayor es la densidad, más tiempo necesita el sujeto para reconocer las proposiciones implicadas. Podemos considerar, por lo tanto, que los textos con mayor densidad proposicional son más difíciles y, en consecuencia, este hecho debe ser tenido en cuenta a la hora de seleccionar y elaborar textos para sujetos de diferentes edades.

Por otra parte, aunque éste no es un punto en el que Kintsch se detenga especialmente, la identificación de las proposiciones depende de que el lector reconozca la estructura sintáctica de la frase –de quién o de qué se habla (sujeto) y qué se dice de él (predicado). Para ello, ha de ser capaz de segmentar las oraciones y determinar qué relaciones jerárquicas de tipo sintáctico hay entre sus elementos (Altmann, 1988; Vega y otros, 1990; Just y Carpenter, 1987; Moravcsik y Kintch, 1993).

Para reconocer la estructura sintáctica, el lector utiliza diversas claves: el orden de las palabras, la función, el significado y los signos de puntuación (Elosúa, 2000). Si algunas de estas claves fallan,

bien por desconocimiento del sujeto o porque el orden de los términos no sea el habitual, la comprensión puede verse dificultada, como ocurre en la oración siguiente, en la que el sujeto de la oración principal aparece situado tras el verbo en vez de ir delante: *Lo que realmente determina la vida de los esquimales es el mar y no la tierra*. En casos como este, muchos lectores tienen dificultades para identificar sujeto y predicado, si bien pueden emplear estrategias basadas en los conocimientos temáticos para resolver la incertidumbre creada por la ambigüedad sintáctica (Carreiras y Clifton, 1993; Frazier y Clifton, 1997).

La identificación del sujeto y del predicado depende del conocimiento «práctico», no teórico, de la sintaxis, que –como hemos podido comprobar en uno de nuestros estudios– puede enseñarse y aprenderse (Alonso Tapia y Corral, 1992). Esto pone de manifiesto otra cuestión que hay que tener en cuenta durante la instrucción. Más adelante nos referiremos a ella.

Activación de ideas asociadas: inferencias elaboradas a partir del conocimiento

Según Kintsch, al tiempo que leemos, además de reconocer las ideas presentes en el texto, cabe la posibilidad de que, en la medida en que poseemos distintos tipos de conocimientos asociados a las proposiciones del texto y dependiendo del propósito y del ritmo de lectura, estos se activen y den lugar a un tipo de representación diferente en cada persona. Estas inferencias anticipan información que podría aparecer en el texto, pero que aún no ha aparecido, por lo que, si de hecho aparece y se hallan presentes en el lector, facilitan la comprensión.

Por ejemplo, en relación con la primera oración del texto «La firma de María Antonieta», cabe la posibilidad de que durante su lectura se activen ideas como:

- María Antonieta es una mujer.
- María Antonieta es una princesa.
- María Antonieta vivió durante la Revolución Francesa.
- María Antonieta Murió en la Guillotina.
- Quien le da la pluma sería probablemente alguien importante.
- Las plumas se usan para escribir.
- ¿Quién o qué le causa terror?

En la medida en que estas ideas se vayan asociando con un mayor número de proposiciones del texto o –como han demostrado Wade y Adams (1990)– su contenido suscite un gran interés en el lector, permanecen activadas, es decir, accesibles a la conciencia del sujeto. De este modo, contribuyen a la representación que, finalmente, éste se forma del texto, mientras que aquellas proposiciones que dan lugar a pocas asociaciones terminan por desvanecerse. Por otra parte, las ideas que finalmente quedan asociadas a la representación que el sujeto va formando del texto enriquecen el significado que éste extrae del mismo, con lo que contribuyen a dar mayor profundidad a la comprensión.

La cantidad de ideas asociadas que se activa no está, sin embargo, predeterminada ni depende exclusivamente de los conocimientos del sujeto. El propósito de lectura –orientado eventualmente por las instrucciones u objetivos que se proporcionan a los lectores– puede influir en la cantidad (número) y amplitud (distancia de la idea original) de las inferencias que se activan. Queremos señalar este hecho porque los factores de que depende –propósito, instrucciones y objetivos– pueden

controlarse y condicionan el nivel de comprensión, por lo que deben ser tenidos en cuenta a la hora del entrenamiento lector.

Inferencias puente

Con independencia del mayor o menor número de ideas que el sujeto asocie a las proposiciones del texto, es imprescindible que, en la medida en que en cada ciclo de procesamiento haya distintas oraciones, el lector las vaya conectando entre sí, realice inferencias que constituyan el puente o nexo entre ellas y asegure así la *coherencia local* de la representación que está construyendo. A través de ellas, el sujeto conecta la información nueva con la ya dada.

Algunas de estas inferencias, como las que implican la solución de los problemas planteados por la aparición de pronombres y anáforas, son generalmente automáticas (Elosúa, 2000), aunque no siempre. Por ejemplo, en la frase que venimos comentando, *María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente*, el sujeto tiene que inferir a quién se refieren los términos «que» y «le». En este caso, la dificultad no es grande, porque sólo hay un referente posible, por lo que las inferencias serán probablemente automáticas. Pero no ocurre así en otros casos, como el que plantea la lectura del texto siguiente:

Pedro decidió ir al cine con sus amigos Antonio y Marcos. Mientras esperaban para comprar las entradas, él fue a saludar a su primo que vivía enfrente del cine. Entonces, delante de Antonio, su amigo reconoció a la profesora de Matemáticas (Alonso Tapia y col., 1992-a).

Al llegar a la expresión «su amigo», muchos lectores deben pararse a pensar a

quién puede referirse, pues las posibilidades son varias. Como hemos podido comprobar en dos de nuestros estudios (Alonso Tapia y Corral, 1992; Alonso Tapia y otros, 1997), y como han señalado otros autores (Sánchez, 1993, 1998), el grado en que se realizan o no las inferencias señaladas es una fuente importante de diferencias individuales en la capacidad de comprensión, y puede mejorarse mediante entrenamiento (Mateos y Alonso Tapia, 1991).

INTEGRACIÓN DEL CICLO

Inferencias síntesis

De acuerdo con Kintsch, la red de ideas que el sujeto va formando en cada ciclo debe integrarse en un conjunto coherente de proposiciones relacionadas. En consecuencia, una parte de la información activada se perdería y otra permanecería. Su permanencia dependerá de su grado de activación, esto es, de su asociación con otras ideas o –esto no lo dice Kintsch, sino otros autores (Wade y Adams, 1990)– del interés que han despertado en el sujeto. Se formaría así un último tipo de ideas a las que –por su carácter globalizador y de síntesis del resto de las ideas contenidas en la frase o frases leídas– denomina «macro-proposiciones». Así, tras leer la frase del texto de María Antonieta que venimos comentando, un sujeto podría resumir las ideas diciendo: *María Antonieta recibe una pluma*, o bien, *María Antonieta se asusta al recibir una pluma*. No obstante, la integración puede ser inadecuada si el sujeto, debido a sus dificultades para comprender las proposiciones o al interés que ha despertado en él alguna idea durante la lectura, se centra en ella deja a un lado las realmente relevantes.

Conexión de las ideas formadas en cada ciclo: Establecimiento de la coherencia lineal

Cuando el sujeto continúa su lectura, comienza un nuevo ciclo y el proceso se repite. En este caso, sin embargo, el sujeto debe incorporar las nuevas ideas a la idea síntesis formada durante la lectura del ciclo anterior. Esta incorporación se realizará en la medida en que el lector se apoye en la parte temática de los enunciados –la parte común dada o conocida que define el tema– y, cuando no haya elementos que se repitan y que faciliten esta conexión, en la medida en que haga inferencias a partir de sus conocimientos previos, si es que dispone de ellos.

Por ejemplo, consideremos los primeros párrafos del texto de *María Antonieta* y supongamos que, tras el primero, el sujeto ha formado la idea: *María Antonieta se asusta al recibir una pluma*.

María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente.

Mientras se trataba de desfilar, de saludar y bajar escaleras con gracia, todo marchaba a las mil maravillas y todo el mundo admiraba la facilidad y la seguridad con que cumplía su papel. Pero ante esa hoja blanca se turba y pierde su aplomo.

Al leer en el segundo párrafo, las ideas también se refieren a *María Antonieta* –predican algo de ella. Sin embargo, no hay ningún término que permita una conexión directa con la idea formada en el primer ciclo, por lo que se requiere la realización de alguna inferencia para establecer la conexión. Al leer la primera frase, si el sujeto presta atención a la diferencia temporal, el hecho de que esté en pasado crea un contexto que contrasta con la situación presente, contexto al que

contribuye el uso de términos que expresan una situación agradable, no de terror. En la segunda, por el contrario, la aparición del término «hoja blanca» puede conectar con el esquema de «escritura» asociado a los términos «firma» y «pluma» leídos con anterioridad, lo que facilita la integración de las ideas contenidas en el nuevo ciclo. Al final este segundo ciclo, el lector podría crear la siguiente idea síntesis: *María Antonieta se asusta porque tiene que escribir*. La progresión temática se detecta en la medida en que se activa el esquema de escritura y se realizan las inferencias señaladas.

Cuando los lectores no se apoyan en la progresión temática y establecen la coherencia lineal, la comprensión sufre, como muestran los siguientes ejemplos de protocolos frecuentes de recuerdo que presentan en relación con el siguiente texto algunos sujetos:

A fines del siglo XIX, la economía de España estaba retrasada respecto a la de países como Inglaterra, Francia o Alemania, que eran naciones ricas. Era un país con una industrialización casi estancada, carente de productos básicos y de fuentes de energía, mientras que la producción de hierro y la fabricación de ferrocarriles en Europa avanzaba. La retribución del trabajo era más baja que en la agricultura, aunque superior a la ofrecida en esta. Su agricultura estaba muy poco mecanizada y los rendimientos eran bajos. El comercio estaba escasamente desarrollado. Además, presentaba una característica particular: mientras que las importaciones (materias primas, combustibles, medios de producción) eran imprescindibles, las exportaciones (sobre todo de productos alimenticios) no eran fundamentales para los países compradores.

- *Sujeto 1*: En el siglo XIX, en España, había pocos ferrocarriles. En la agricultura, se ganaba poco dinero. Francia y Alemania eran países ricos. España exportaba productos alimenticios.
- *Sujeto 2*: En el siglo XIX, España era un país muy poco desarrollado. Su industria estaba estancada, su agricultura poco mecanizada y su comercio poco desarrollado.
- *Sujeto 3*: En el siglo XIX, España estaba menos desarrollada que otros países europeos. Tenía menos industria por falta de recursos, y una agricultura más atrasada. También importaba más que exportaba.

Está claro que el sujeto 1 no ha conectado adecuadamente unas proposiciones con otras, pues las ideas contenidas en su respuesta no hacen referencia al mismo tema. El sujeto 2 si ha sido capaz de hacer esta conexión, aunque ha sustituido el núcleo temático del texto «la situación económica de España *respecto a* Europa en el siglo XIX» por «la situación económica de España en el siglo XIX». Sólo el sujeto 3 ha realizado el tipo de integración al que hace referencia Kintsch, ya que su modelo muestra sólo como tiene lugar la comprensión del lector experto.

Sin embargo, a menudo, los lectores no expertos no proceden como señala Kintsch cuando tienen que integrar las ideas que sintetizan lo leído en cada ciclo. Como veremos más adelante, este hecho puede deberse bien al propósito con el que afrontan la lectura, bien a que reconocer la progresión temática requiere realizar un número notable de inferencias, especialmente cuando la ausencia de elementos repetidos y la existencia de presuposiciones implícitas dificulta la realización automática de las necesarias

conexiones entre las ideas. Esta actividad requiere, a su vez, conocimientos previos de los que no siempre se dispone. Por ejemplo, si un sujeto no hubiese tenido el esquema del proceso de «escritura», no habría podido integrar la información de los dos párrafos del texto de María Antonieta. No obstante, tal y como han puesto de manifiesto Sánchez (1993, 1998) y Carriedo y Alonso Tapia (1994), es posible entrenar explícitamente a los sujetos en el reconocimiento del tema y su progresión, y en la realización de inferencias.

CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO GLOBAL DEL TEXTO

Representación proposicional del texto

A medida que un texto se alarga, el lector debe ir aplicando los procesos anteriormente descritos en sucesivos ciclos hasta obtener una representación del significado global del texto, representación que debe integrar de modo coherente y simplificado el conjunto de ideas contenidas en el mismo. En los lectores expertos y familiarizados con el tema de lectura, lo normal es que la integración se produzca casi de modo automático como resultado de la construcción de la información procesada en los distintos ciclos. De hecho, numerosos estudios muestran que se produce lo que los investigadores han denominado «efecto de los niveles», es decir, que los lectores dedican más tiempo a la lectura de lo que hemos denominado «ideas síntesis» que a la de detalles o ideas menos importantes del texto y las recuerdan mejor (Cirilo y Foch, 1980; Kieras, 1980; Meyer, 1975; Varnhagen, 1991). Un lector experto que hubiese procedido en cada ciclo de lectura del texto de María

Antonieta como supone Kintsch, probablemente, habría resumido el texto diciendo:

El texto describe un episodio en que, María Antonieta, probablemente una princesa, experimenta un gran ridículo por no saber escribir y emborronar la hoja de un acta al firmar en presencia de un grupo de príncipes.

Sin embargo, cuando no se está familiarizado con el tema de la lectura, el lector debe aplicar distintas estrategias o reglas para ir simplificando la información. Estas estrategias han sido descritas por Kintsch y van Dijk (1978):

- La *selección* implica dejar de lado las ideas que constituyen detalles accesorios y no necesarios para comprender una proposición en una secuencia,
- la *generalización* o sustitución de varias proposiciones por una más general presente en el texto que las representa a todas, y
- la *construcción* o sustitución de una secuencia de proposiciones por otra no presente en el texto pero que sintetiza el significado de las mismas.

No obstante, el uso de estas estrategias, especialmente el de la tercera, es de acuerdo con el proceso evolutivo que sigue el lector, lo último que se adquiere (Brown y Day, 1983). Entraña una cierta dificultad, pues requiere razonar activamente sobre la información, algo que no siempre se hace, para dar lugar a protocolos que permiten recordar el texto y que son similares a los que anteriormente hemos presentado en el caso de los párrafos y reflejan una falta de comprensión del significado global. ¿De qué depende, pues, que los sujetos sean capaces de

aplicar las estrategias señaladas y construir el significado global del texto?

Como hemos descrito en otros trabajos (Alonso Tapia, 1991, 1997 *a*), influyen dos tipos de conocimiento. Por un lado, está la *familiaridad con el contenido* del texto, familiaridad que da lugar a que los lectores afronten la lectura con conocimientos previos diferentes sobre el tema del texto, tanto en lo que respecta a su cantidad, como a su organización. Si un lector no conoce ni el esquema de escritura y ni el relativo al ridículo que implica ser el único que hace algo mal en público, difícilmente integrará de modo adecuado el significado del texto de María Antonieta. De hecho, Spillich y otros (1979) demostraron ya hace tiempo que incluso los lectores expertos tienen, cuando se enfrentan con la lectura de un texto cuyo tema desconocen, tantas dificultades para recordarlo como los lectores poco hábiles, y que, cuando el contenido de la lectura les resulta familiar, ocurre lo contrario.

Por otra parte, se ha comprobado que la construcción del significado global se ve influida por el conocimiento de la *estructura textual*, esto es, del modo en que los textos pueden estar organizados (Alonso Tapia, 1991; Alonso Tapia, Carriedo y González, 1992; Carriedo y Alonso Tapia, 1994, 1995, 1996; Meyer, 1975). Por una parte, está la estructura narrativa, que es la primera que los sujetos suelen dominar, y, por otra, existen estructuras básicas de tipo expositivo –descripción y enumeración; clasificación, comparación y contraste; secuencia o procedimiento; causa-efecto, problema-solución; y argumentación. Cada una de las estas estructuras puede ser identificada mediante distintos señalizadores textuales. Sin embargo, muchas veces la comprensión es difícil porque los escritores combinan distintas estructuras y subordinan algunas

a la que resulta ser la estructura dominante del texto.

Los alumnos tienen especial dificultad para comprender e integrar este tipo de estructuras. Lo normal es que los alumnos desconozcan las distintas formas en que pueden estructurarse los textos expositivos cuando tienen que enfrentarse a ellos por primera vez y que, poco a poco, vayan descubriendo regularidades en la forma organizativa hasta que, utilizando este conocimiento, son capaces de construir el significado global del texto. No obstante, muchos lectores no llegan a adquirir por sí solos este conocimiento, que requiere un cierto nivel de abstracción. Esto dificulta la comprensión, aunque, como hemos mostrado en distintos trabajos (Carriedo y Alonso Tapia, 1995, 1996), puede enseñarse a los alumnos cómo construir el significado global del texto. Este hecho subraya la importancia de plantear entre los objetivos explícitos del entrenamiento en comprensión lectora la enseñanza de cómo se organizan los textos –la enseñanza de las estructuras textuales. Pero, además, el hecho de que la identificación del significado global dependa también de la familiaridad con los contenidos de los textos sugiere la necesidad de que este entrenamiento se haga en el contexto de cada materia curricular y no sólo en el de las áreas de Lengua y Literatura.

CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO MENTAL O MODELO DE SITUACIÓN

La comprensión de un texto no se agota con la construcción de un modelo proposicional, esto es, de una idea-síntesis expresable en términos verbales-abstratos. Por el contrario, normalmente, las personas ubicamos el significado verbal en el contexto de nuestra experiencia,

que es concreta, se sitúa en unas coordenadas espacio-temporales, puede visualizarse y, a menudo, está cargada de connotaciones emocionales. Al hacerlo, construimos lo que se ha denominado *modelo mental* o, más frecuentemente, *modelo de la situación* a la que hace referencia el texto (Jonson-Laird, 1980; van Dijk y Kintsch, 1983; Kintch, 1998). Dicho modelo, tal y como han descrito Vega, Díaz y León (1999), está constituido por representaciones dinámicas –que van cambiando a medida que avanza la lectura del texto– de lo singular, lo concreto y lo que se puede visualizar, situadas en un contexto espacio-temporal. Consideremos, por ejemplo, el siguiente texto:

El gran emperador de los aztecas era omnipotente; todas las tribus del valle de México y de los territorios vecinos le pagaban tributos, pero no todos los pueblos sometidos eran felices. Estaban cansados de entregar hombres y riquezas a sus opresores.

El cacique de un territorio vecino decidió un día que había llegado el momento de libertar a su pueblo de la dominación azteca y empezó una guerra terrible entre su pueblo y los aztecas.

Ocurrió, sin embargo, que Popocatepetl, uno de los principales guerreros de este pueblo, profesaba amor callado a la princesa Ixtaccihuatl, de juvenil belleza, hija del cacique.

Antes de salir a la guerra, Popocatepetl pidió al padre de Ixtaccihualt la mano de ésta, si triunfaba, y el cacique se la prometió.

Popocatepetl venció en todos los combates, y a su regreso triunfal, el cacique salió a su encuentro y le dijo que la muerte le había arrebatado a Ixtaccihuatl.

Popocatepetl ofuscado, tomó en sus brazos a Ixtaccihuatl, y empezó a subir montañas y montañas, cargando

el cuerpo amado. Al llegar cerca del cielo, la tendió en la cumbre y se arrojó junto a ella.

La nieve cubrió sus cuerpos, formando los gigantescos volcanes que presiden la lontananza del valle de Méjico.

En primer lugar, la lectura de este texto puede llevar a construir diferentes «vídeos mentales» dependiendo de lo que el lector sepa sobre los aztecas, sobre lo que es pagar tributo y sobre la historia de Méjico. En cualquier caso, tras los dos primeros párrafos, lo probable es que la composición de lugar que se haya hecho el lector sea la de dos pueblos en guerra. Sin embargo, esta composición de lugar cambia en el tercer párrafo, cuando se introduce el tema del amor entre dos personas y, de nuevo, en el último, cuando todo se convierte en explicación de la existencia de unos volcanes. Este hecho muestra el carácter dinámico de los modelos de situación.

Sin una construcción mínima del modelo mental o de situación, el lector no comprende adecuadamente el texto, aun cuando haya construido una representación proposicional adecuada del mismo (Kintsch, 1998). Por ejemplo, un lector puede haber concluido, como hemos comprobado al preguntar a distintos sujetos qué es lo que, en resumen, dice ese texto, que María Antonieta era una mujer a la que no le gustaba escribir y que echa un borrón al firmar, lo que como modelo proposicional es básicamente correcto. Otra, sin embargo, subraya además que «Se puso nerviosa y lo pasó mal al tener que firmar ante otras personas porque no sabía escribir», y comenta: «A mí me pasaría lo mismo». Aunque estos ejemplos sean circunstanciales, las diferencias ponen de manifiesto que los lectores están pensando en cosas distintas, en este caso, uno en el hecho

objetivo y el otro en la experiencia subjetiva. No podemos decir, pues, que hayan comprendido el texto del mismo modo. Los modelos de situación construidos por uno y otro son diferentes. Ahora bien, ¿de qué depende que los lectores construyamos modelos de situación distintos y más o menos adecuados?

La respuesta a esta pregunta, globalmente considerada, es clara: depende, en buena medida, de los conocimientos que el sujeto posee y activa al leer el texto. Esto es algo que podemos comprobar si examinamos cómo cambia nuestra idea de quién es Hugo en los dos textos siguientes:

Quando Hugo salió a la calle vio a lo lejos cómo se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo a su casa para buscar su balón.

Quando Hugo salió a la calle vio a lo lejos cómo se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo a su casa para buscar su pistola.

En el primer caso, la mayoría de las personas suele pensar que Hugo es un niño, mientras que, en el segundo, suele pensar que es un adulto. Sin embargo, estrictamente hablando, no hay nada en el texto que fuerce una u otra interpretación, excepto que, *en nuestra experiencia*, hemos asociado distintos personajes a los términos balón y pistola en el escenario en el que aparecen.

Si se activan ciertas ideas y no otras, es debido a ciertas características del texto. Por ejemplo, el uso de las expresiones *terror*, *martirio*, *temblorosa*, *desfalliente* y *catástrofe* y *escolar desaplicado* junto al hecho descrito, en la medida en que el sujeto presta atención a las mismas, contribuye a activar experiencias emocionales que dan lugar a un tipo de comprensión diferente a la que se tiene cuando no se comprenden bien o no se

las tiene suficientemente en cuenta. De hecho, actualmente, la investigación está tratando de responder a esta cuestión analizando qué materias relacionadas con los contenidos textuales –espaciales, temporales, etc.– activan con mayor probabilidad distintos conocimientos y llevan a la construcción de diferentes modelos de situación (Carreiras y otros, 1997; Vega, 1995; Ericsson y Kintsch, 1995; Taylor y Tversky, 1997; Zwann y Radvansky, 1998).

COMPRESIÓN DEL TEXTO EN EL CONTEXTO DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN

Hay una última cuestión que para nosotros forma parte del proceso de comprensión a la que, hasta el momento, no se ha prestado excesiva atención desde la investigación psicológica, quizás, porque las prioridades eran otras, pero es posible que también porque no es imprescindible para construir los modelos de comprensión del texto descritos, ya que, a menudo, es necesario recurrir a procesos de razonamiento que no es preciso llevar a cabo durante la lectura.

Dicha cuestión hace referencia al grado en que el lector llega no sólo a sintetizar las ideas que el autor comunica y a construir un modelo de la situación de que habla el texto, sino también a *identificar la intención con que el autor dice lo que dice*. Hay que tener en cuenta que dicha intención puede haber llevado a exagerar o a presentar sesgadamente la información contenida en el texto. El identificar la intención del autor es importante en la medida en que los textos no se escriben porque sí, sino con una intención comunicativa, y comprenderlos en profundidad implica ser capaces de identificar y valorar la intención con que han sido escritos.

Como hemos puesto de manifiesto en dos de nuestros estudios (Alonso Tapia y

Corral, 1992; Alonso Tapia y otros, 1997), no todos los sujetos identifican con la misma facilidad la intención de los autores. ¿De qué dependen, pues, las diferencias entre los distintos lectores en este punto?

El hecho de identificar la intención del autor depende, ante todo, de que el lector crea que debe identificarla y trate activamente de conseguirlo, creencia que se traduce en propósito de lectura. A través de la enseñanza, se puede, como veremos, influir para que este propósito esté presente. Pero las diferencias se producen incluso cuando el sujeto lee o relea un texto con este propósito.

En el caso señalado, los estudios que hemos realizado muestran que la identificación de la intención del autor se haya asociada, en buena medida, al grado de comprensión del texto y a las variables que influyen en ésta. Parece lógico: sin entender qué se dice, es difícil deducir para qué se nos dice. Así, a menudo, la propia estructura del texto permite identificar esta intención, como cuando el texto constituye una argumentación del autor orientada a convencernos de la veracidad de una conclusión. Pero, además, el lector necesita frecuentemente echar mano de otro tipo de conocimientos. Entre estos están los relativos al tipo de documento en el que aparece el texto. No es lo mismo la descripción del paisaje de un país en un libro de geografía que en un prospecto de propaganda turística, donde cabe que, debido a la intención comercial, se exageren ciertos datos. Ni es lo mismo un documento legal que un panfleto de propaganda política. Así mismo, hay que considerar la relevancia de los conocimientos sobre los recursos retóricos que un autor puede utilizar para comunicar sus intenciones, como el uso de repeticiones, exageraciones y contradicciones entre lo que parece afirmar y

los elementos que utiliza para apoyar sus aseveraciones, y mediante los que se ironiza y se quiere comunicar lo contrario de lo que se dice, tal y como sugiere el siguiente texto:

No creas que eres viejo. Ni mucho menos. Mírate: con tus bellas arrugas, con tus canas, casi sin pelo, torva la mirada, dentadura postiza... ¿No te ves? Quien te dijo viejo no miraba, que ni a verte empezó. No supo ver.

Si se desea, pues, contribuir a que mejore la comprensión del texto leído en este último nivel, especialmente importante con vistas al aprendizaje en las materias en que es preciso conocer y valorar la intención con que se han escrito los documentos con los que se trabaja, parece necesario que tanto el propósito de identificar la intención del autor, como los conocimientos de que depende se trabajen de modo explícito.

AUTORREGULACIÓN DEL PROCESO LECTOR

La descripción que hemos hecho hasta el momento de los factores que intervienen en la comprensión del texto ha pasado por alto un hecho muy frecuente. El proceso lector no es un proceso sin obstáculos. Todo lector, incluso el lector experto, comete alguna vez errores al leer y experimenta dificultades al tratar de comprender. Sin embargo, no todas los lectores son igualmente conscientes de sus errores de lectura y de sus dificultades de comprensión y, en consecuencia, tampoco reaccionan de la misma manera. Difieren, pues, en la supervisión y regulación del proceso lector, lo que tiene importantes efectos en la comprensión, tal y como han puesto de manifiesto diferentes estudios con niños (Alonso Tapia, 1991; Alonso Tapia y Mateos, 1992; Markman, 1977;

Mateos y Alonso Tapia, 1991) y con adultos (Baker, 1989).

El grado de supervisión y autorregulación del proceso lector evoluciona con la edad, al tiempo que varía también el tipo de criterios que usan los sujetos (Baker, 1985; Mateos, 2001; Schneider y Pressley, 1998). Al principio, los sujetos sólo se fijan en si conocen o no el significado de las palabras, esto es, usan sólo un *criterio léxico*. Sin embargo, no evalúan la consistencia de la relación entre las distintas ideas, lo que implica que no utilizan adecuadamente *criterios sintácticos* o *semánticos*, algo para lo que, con frecuencia, tienen dificultades incluso los adultos (Baker, 1989; Otero y Campanario, 1990). Los conocimientos de que disponen los sujetos influyen en la supervisión –ya que proporcionan criterios distintos– y en la respuesta a la detección de dificultades –permiten disponer de diferentes estrategias. El uso de los mismos, sin embargo, depende también, como enseguida veremos, del propósito de lectura.

La supervisión y la autorregulación del proceso lector, sin embargo, no son procesos que sólo evolucionen con la edad, también mejoran con el entrenamiento explícito, como ha puesto de manifiesto la revisión realizada por Mateos (1995). El contexto educativo debe, pues, asumir explícitamente el entrenamiento de esta capacidad como objetivo «instruccional», aunque éste es un punto sobre el que volveremos en breve.

MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Como señalábamos al comienzo, la lectura es una actividad motivada. Esto significa que, de un modo u otro, siempre leemos con un propósito: entender lo que leemos, obtener información para

resolver un problema –saber cómo programar la lavadora, el vídeo, etc.–, pasarlo bien con la historia que cuenta el texto, memorizar el contenido para realizar posteriormente un examen, quedar bien cuando los padres pidan que se lea ante un vecino, no cometer errores para evitar que la profesora diga delante de todos que uno no sabe leer porque no presta atención, etc. El tomar conciencia de este hecho es importante, porque las metas que perseguimos influyen en cómo leemos. En consecuencia, podemos decir que la motivación con que leemos es responsable de muchas de las diferencias individuales que aparecen a lo largo del proceso de comprensión. ¿De qué depende, pues, la motivación con que leemos?

La investigación ha puesto de manifiesto que uno de los factores que influyen en la comprensión son las *creencias que los lectores tienen respecto al objetivo que deben conseguir al leer*. Por ejemplo, en nuestros propios trabajos (Carriedo y Alonso Tapia, 1995) hemos encontrado que sujetos de, incluso, 11 años con problemas de comprensión consideraban que lo importante al leer es leer sin equivocarse. Este mismo resultado ha sido obtenido también por Garner (1981) en sujetos de 12 años con problemas de comprensión. En su estudio, los sujetos debían leer textos que contenían ideas contradictorias y textos con palabras polisílabas desconocidas, pero, sin embargo, sólo en este último caso señalaban que los textos eran difíciles. Obviamente, cuando un sujeto cree que lo importante es pronunciar bien, apenas presta atención al resto de los procesos implicados en la comprensión de los textos, con lo que la comprensión sufre y, de rebote, el sujeto, que no experimenta ninguna satisfacción intrínseca al proceso de lectura, termina perdiendo interés.

Probablemente, el hecho de que en casa y en la escuela suela insistirse

excesivamente en la importancia de que la pronunciación y la entonación sean correctas contribuya al desarrollo de dicha creencia. Sin embargo, hemos de hacer notar que esto va en detrimento de otros procesos de comprensión que, a menudo, y como consecuencia de ello, se inhiben explícitamente, como cuando los niños interrumpen la lectura para hablar de algo que les llama la atención y, en lugar de aprovechar para elaborar con ellos la representación de lo que leen, se insiste en que sigan leyendo y pronunciando bien.

El segundo factor que afecta a las metas con que un sujeto lee son sus *creencias respecto a lo que implica comprender*. Yuill y Oakhill (1991), tras entrevistar a lectores con problemas y sin problemas de comprensión, encontraron que, para los primeros, lo importante era comprender los términos de los textos. Cuando esto se lograba, un texto dejaba de ser difícil. Resultados semejantes habían sido obtenidos anteriormente por Garner y Kraus (1981, 1982). Parece, pues, que, para muchos sujetos, la comprensión se consigue cuando se entiende el vocabulario, se identifica el tema del que habla el autor y se va consiguiendo una coherencia local –se entiende cada oración–, aunque no se consiga una representación integrada de las ideas del conjunto del texto, ni de la situación a que hacen referencia, y esto es lo que habría llevado a los lectores de los dos estudios señalados a detectar inconsistencias en los textos leídos. La representación construida supone una *comprensión superficial* suficiente, tal vez, para recordar el texto, pero no una *comprensión profunda*, que implicaría, no sólo identificar el tema y comprender las proposiciones por separado, sino también ser capaces de resumir el significado central del texto y construir un modelo mental de la situación a la que hace referencia. En el caso

de los textos poéticos, hacerlo implicaría sintonizar incluso con las emociones que el autor trata de transmitir.

¿De qué depende el que los lectores afronten la lectura con una concepción u otra? Probablemente, de si el contexto en que deben leer demanda o no una comprensión profunda del texto y de si se entrena explícitamente a los alumnos en la consecución de esta comprensión o no, lo que impide que tomen conciencia de la necesidad de alcanzarla y del modo en que pueden hacerlo. Si, por ejemplo, para responder adecuadamente a las tareas de evaluación basta con recordar más o menos literalmente el contenido de los textos, situación muy frecuente (Villa y Alonso Tapia, 1996), los alumnos no van a leerlos tratando de comprenderlos en profundidad.

Finalmente, el grado de implicación del sujeto en la comprensión del texto no depende sólo de que quiera comprender, sino de que pueda, algo que está en función de lo que ocurre durante el proceso de comprensión. Tendrá problemas de comprensión si:

- Experimenta notables dificultades en la codificación;
- Su conocimiento del léxico o del tema que lee es escaso (Perfetti, 1989);
- No sabe extraer el significado de las palabras del contexto (Sternberg y Powell, 1983);
- A menudo, su atención durante la lectura se centra en ideas secundarias evocadas por algún detalle del texto, y es incapaz de suprimirlas y de buscar activamente entender lo esencial e integrar las distintas ideas (Gernsbacher, 1993);
- Trata de entender pero no ha adquirido estrategias como las recapitulaciones, las auto-preguntas y las

predicciones que facilitan la mencionada integración (Oakhill, 1994);

- No intenta representarse adecuadamente la situación a que hace referencia el texto o, aunque lo haga, no lo consigue por falta de conocimientos;
- En general, la dificultad del texto es tal que desborda su capacidad para prestar atención a los distintos elementos implicados en la comprensión –limitaciones en la memoria de trabajo (Just y Carpenter, 1992).

Habitualmente, en estos casos, experimentará la lectura como una actividad desagradable, tratará de evitarla esforzándose lo *menos* posible. Parece, pues, que proceso y motivación se influyen recíprocamente, lo que nos lleva a nuestra pregunta inicial: *¿desde qué presupuestos podemos trabajar durante la enseñanza o al editar textos para mejorar la motivación y el proceso lector y, con ello, la comprensión lectora?*

ENTRENAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A la luz de todo lo expuesto, es posible deducir algunos criterios que deben guiar la enseñanza de la lectura de cualquier tipo de texto. Estos criterios tienen que ver con cuatro facetas del proceso de enseñanza:

- El entorno que hay que crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad.
- El tipo de objetivos que hemos de conseguir con la enseñanza de la lectura.
- Las estrategias docentes que permitan conseguir esos objetivos

teniendo en cuenta el modo en que aprendemos.

- Los apoyos que cabe proporcionar a la hora de presentar los textos que van a utilizarse para la lectura y dentro de los cuales incluimos no sólo los específicamente diseñados para su uso en la enseñanza de la lectura, sino cualquier texto escolar.

CRITERIOS PARA LA CREACIÓN DEL ENTORNO DE LECTURA

ESTABLECIMIENTO DE METAS Y PROPÓSITOS DE LECTURA

Desde nuestro punto de vista, el primer criterio pedagógico que hemos de tener en cuenta si queremos mejorar la capacidad para realizar una lectura comprensiva es que su enseñanza debe estar, desde el comienzo, *orientada a la comprensión* y no sólo a la adquisición de la capacidad de decodificación. Si, como es frecuente, se insiste sólo en la corrección y en la velocidad lectoras, los alumnos se acostumburan a leer para algo que para la mayoría no tiene mucho significado, y no se sienten en absoluto motivados para realizar el esfuerzo de pensar y elaborar el contenido de lo que están leyendo. Ahora bien, *¿qué estrategias pueden utilizarse para lograr este objetivo?*

Cuando lo que se pretende es facilitar la comprensión de un texto específico que se va a leer en clase, es importante crear un *propósito de lectura*. Pueden emplearse varias estrategias para permitir que los alumnos afronten la lectura con un propósito adecuado:

- indicar el propósito directamente,
- formular preguntas que orienten indirectamente la atención hacia el objetivo deseado, y

- en los casos en que el texto va precedido por indicaciones que especifican los objetivos que hay que conseguir, mostrar la importancia de utilizar los objetivos señalados en el texto.

Aunque estas estrategias son fáciles de aplicar, no siempre se utilizan correctamente, pues, a veces, su uso no orienta la atención de los alumnos de modo que puedan identificar lo que constituye el centro del mensaje que el autor pretende comunicar.

Sin embargo, lo que realmente interesa es que los alumnos afronten con un propósito claro la lectura de cualquier tipo de texto, no sólo cuando van a leer en clase, sino también cuando leen ellos solos. Para ello, es preciso, por un lado, que estén convencidos de la utilidad de clarificar el propósito de lectura –algo que se puede conseguir haciendo que comparen lo que recuerdan tras leer el texto sin un propósito definido y después de haberlo leído con un propósito adecuado– y, por otro, que sepan cómo hacerlo –tarea que se ve facilitada si el profesor actúa como modelo y piensa en voz alta cuando establece el propósito de lectura.

ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS: IMPORTANCIA DE TRABAJAR LA COMPRENSIÓN DESDE LAS DISTINTAS ÁREAS CURRICULARES

A lo largo de la exposición, hemos señalado que una segunda característica del proceso de comprensión es que la representación del contenido del texto que construye el sujeto depende de que la lectura del mismo evoque en él ciertos conocimientos que el autor ha dado por supuestos y sin los cuales su mensaje no será comprendido adecuadamente. Este

hecho tiene dos implicaciones pedagógicas importantes.

El hecho de activar los conocimientos que el sujeto tiene sobre el tema del texto, al tiempo que se establece el propósito de lectura, facilita la comprensión. Con este fin, autores y editores de libros de texto utilizan títulos, introducciones, resúmenes previos, diagramas, fotografías y otros recursos que, examinados antes de la lectura de un texto, evocan los conocimientos que el lector posee sobre el tema y despiertan en él los interrogantes adecuados para facilitar la comprensión.

Es frecuente, sin embargo, que muchos alumnos comiencen a leer el texto sin leer los títulos o las introducciones y no utilicen la información contenida en los diagramas y las fotografías porque piensan que no es importante para la comprensión. En consecuencia, parece necesario conseguir, por un lado, que los alumnos caigan en la cuenta de la importancia de utilizar esos elementos del texto cuando están presentes –ya que les permiten activar sus conocimientos antes de la lectura y facilitan con ello la comprensión– y, por otro, que sepan cómo hacerlo. Es posible enseñárselo:

- mediante cuestiones que, a partir de los elementos mencionados, hagan que los alumnos evoquen los conocimientos adecuados y se planteen las cuestiones pertinentes;
- haciendo que el propio profesor actúe como modelo e ilustre mediante la técnica del pensamiento en voz alta el uso de tales recursos y su valor potencial en relación con los objetivos de aprendizaje; y
- diseñando los textos escolares para que los títulos, las imágenes y las cuestiones previas orienten la atención no hacia cualquier tipo de conocimiento previo, sino hacia

aquellos realmente relevantes para la comprensión del texto.

La segunda implicación pedagógica es que la enseñanza de la lectura no se agota en las actividades que se realizan en primaria y durante la enseñanza secundaria en el área de Lengua y Literatura. Puesto que los conocimientos necesarios se van construyendo a medida que se trabajan las distintas actividades curriculares, la enseñanza de la lectura debe continuar de modo explícito al tiempo que se trabajan los contenidos propios de estas áreas, algo que, con acierto, suelen señalar los diseños curriculares.

OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE HAY QUE UTILIZAR «DURANTE» LA LECTURA

Si la lectura está orientada a la comprensión, a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y valorar la adecuación de las estrategias que se van utilizar, será preciso tener en cuenta los distintos orígenes de las diferencias individuales que actúan durante el proceso lector, conforme a lo que hemos señalado anteriormente.

Hemos visto que una primera causa de las diferencias individuales, que además afecta a todo el proceso lector, es que nuestra memoria de trabajo es limitada. Sin embargo, también hemos señalado que la familiaridad con las letras, el vocabulario y el tema de los textos mejora la lectura y la comprensión. Esto significa que, aunque nuestra capacidad de procesar información sea limitada, es posible mejorar su gestión con la práctica y los conocimientos adecuados. En consecuencia, parece obvio que, para mejorar la lectura y la comprensión, es preciso practicar. Pero ¿practicar qué? ¿Con qué apoyos?

Trabajo en los primeros niveles

Fundamentalmente, es preciso ayudar a los lectores y, para ello, podemos utilizar textos –narrativos o descriptivos– de estructuras sencillas en la comprensión e integración de las frases; identificar las proposiciones o ideas simples que las forman; enseñarles a mantener la referencia textual mediante inferencias

puente; mostrarles cómo ajustar su ritmo de lectura de modo que puedan evocar lo que saben; y, sobre todo, instruirles sobre cómo integrar el texto y, al mismo tiempo, sintetizar el significado básico de cada ciclo lector. Con este fin, teniendo en cuenta la edad y el nivel de comprensión de los alumnos, los profesores, tras planificar con los alumnos lo que se va a hacer y el objetivo a

CUADRO I
Fases del proceso de modelado y cesión del control

Nivel 1: El profesor tiene todo el control
<ul style="list-style-type: none">• Activación de conocimientos:<ul style="list-style-type: none">– Sobre el tema: para establecer el propósito lector.– Sobre el vocabulario: antes de empezar, vamos a ver lo que significan algunas palabras que os vais a encontrar (<i>omnipotente, tributo, pueblos sometidos, opresores, cacique</i>).• Planificación:<ul style="list-style-type: none">– Cada uno va a leer un párrafo• Supervisión y regulación:<ul style="list-style-type: none">– Eco de lectura para facilitar la automatización de los procesos de decodificación.– Resumen.– Anticipación enfocada a los sentimientos (RI) o a la acción.• Evaluación de la comprensión del significado global.
Nivel 2: El profesor cede el control de la comprensión del vocabulario
<ul style="list-style-type: none">• Planificación:<ul style="list-style-type: none">– Cada uno va a leer un párrafo.– Si no entendéis alguna palabra, preguntadlo.• Supervisión y regulación:<ul style="list-style-type: none">– Eco de lectura.– Respuesta a las preguntas por el vocabulario.– Resumen.– Anticipación enfocada a los sentimientos (RI) o la acción.• Evaluación.
Nivel 3 y siguientes
<ul style="list-style-type: none">• En sucesivos niveles, se va cediendo el control:<ul style="list-style-type: none">– Del resumen del párrafo.– De la anticipación de sentimientos y acciones.– Del resumen del conjunto del texto

conseguir, pueden utilizar la estrategia «eco de lectura-síntesis-anticipación-evaluación» que, aplicada al cuento mejicano anteriormente descrito, se recoge el cuadro I. Esta estrategia requiere que el profesor se sitúe en el nivel de competencia del alumno, para, tras modelar el

proceso a seguir, ir cediendo progresivamente el control mientras el alumno va interiorizando el proceso y hasta que es capaz de realizarlo de manera autónoma (Sánchez, 1998). En el cuadro II, se ilustra cómo sería el entrenamiento en el nivel más bajo.

CUADRO II

Ejemplo de entrenamiento del proceso de comprensión en el nivel más básico

<ul style="list-style-type: none"> • Vamos a leer entre todos una leyenda de unos indios, los aztecas, que vivían en Méjico. Mirad, Méjico es una ciudad rodeada de volcanes, pero no siempre ha sido así... ¿Cómo es posible que ahora haya volcanes, si son montes muy altos? Nos lo cuenta la leyenda de Popocatpetl e Ixtaccíhuatl. Es muy bonita. • Vamos a leerla y sabremos por qué • Antes de empezar, vamos a ver lo que significan algunas palabras que os vais a encontrar (tributo...). • Cada uno va a leer un párrafo. 	
Párrafo que lee cada niño	Comentario del profesor al término de cada párrafo (Resume, anticipa y hace inferencias)
Si un niño se equivoca al leer, el profesor hace «eco» de la lectura –repite en voz alta–, pero pronunciando bien e indicándole que siga.	
El gran emperador de los aztecas era omnipotente; todas las tribus del valle de México y de los territorios vecinos le pagaban tributos, pero no todos los pueblos sometidos eran felices. Estaban cansados de entregar hombres y riquezas a sus opresores.	Los pueblos no eran felices... no les gustaba pagar tributo... ¿qué harían? ¿Se rebelarían tal vez?
El cacique de Tlaxacala decidió un día que había llegado el momento de libertar a su pueblo de la dominación azteca y empezó una guerra terrible entre aztecas y tlaxcaltecas.	Era cierto... Alguien se rebela, pero hay guerra... ¿Qué pasará? ¿Quién ganará? Seguro que...

Ver continuación cuadro II

(continuación) CUADRO II

Ejemplo de entrenamiento del proceso de comprensión en el nivel más básico

La princesa Ixtaccíhuatl, de juvenil belleza, era hija del cacique de Tlaxcala. Popocatépetl, uno de los principales guerreros de su pueblo, le profesaba amor callado.	En medio de la guerra, un guerrero se enamora de la hija del jefe... ¿Cómo se sentirá? ¿Qué pensará? ¿Qué hará? ¿Y qué hará el padre cuando se entere?
Antes de salir a la guerra, Popocatépetl pidió al padre de Ixtaccíhuatl la mano de ésta, si triunfaba, y el cacique tlaxcalteca se la prometió.	Pide la mano y se la conceden, pero ¿triunfará? Puede que sí, pero sería muy fácil.
Popocatépetl venció en todos los combates, y a su regreso triunfal a Tlaxcala, el cacique salió a su encuentro y le dijo que la muerte le había arrebatado a Ixtaccíhuatl.	Lo dicho: Cuando había triunfado, le dicen que ella ha muerto. ¿Cómo se sentirá? ¿Qué hará?
Popocatépetl ofuscado, tomó en sus brazos a Ixtaccíhuatl, y empezó a subir montañas y montañas, cargando el cuerpo amado. Al llegar cerca del cielo, la tendió en la cumbre y se arrodilló junto a ella.	Se la lleva y se queda con ella. ¿Qué ocurrirá?
La nieve cubrió sus cuerpos, formando los gigantescos Volcanes que presiden la lontananza del valle de Méjico.	Así surgieron los volcanes.
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo podríamos resumir el cuento? (En este nivel, el profesor hace el resumen). Cuenta que los volcanes que rodean México son los cuerpos de dos enamorados que no pudieron casarse porque la chica murió mientras el chico estaba en la guerra. Al volver, se la llevó, se quedó con ella y la nieve les cubrió.	

Durante este proceso, dependiendo de las dificultades que manifiestan los alumnos a lo largo de sus intervenciones –desconocimiento del significado de alguna palabra, dificultades para establecer la referencia textual, dificultades para inte-

grar la información de distintas oraciones por desconocimiento del significado de las partículas conectivas o de las implicaciones de los tiempos verbales, etc.– es posible enseñarles a utilizar las estrategias adecuadas: uso del contexto, relectura y

razonamiento hasta encontrar el referente adecuado...

Trabajo con textos expositivos

Una gran parte de las dificultades de comprensión que experimentan los alumnos se debe a que cuando leen un texto, especialmente si es un texto expositivo, no son capaces de identificar ni la progresión y la estructura textual, ni el significado que confiere al texto el uso de distintos recursos retóricos. En consecuencia, como han puesto de manifiesto muchos de los trabajos citados al comienzo de este artículo, es necesario ayudar a los alumnos a tomar conciencia de cómo progresa y se estructura el texto considerando la diferente importancia que tienen las distintas ideas en función del modo en que han sido estructuradas, y de la relación del texto con el contexto en el que se produce la comunicación y que hace plausible que éste se haya producido con una determinada intención y no con otra (León, 2003; Otero y otros, 2002).

Por ejemplo, un alumno no entendería un texto como el de la economía española en el siglo XIX anteriormente citado si no cayese en la cuenta de que es más que una suma de frases ya que:

- tiene un tema –la diferencia de España con algunos países europeos–;
- el tema progresa de lo general a lo particular exponiendo sucesivos contrastes;
- dado que se organiza de acuerdo con una estructura de contraste, la idea principal es aquella que resume el conjunto de los contrastes recogidos, mientras que el resto de las ideas está subordinado a aquella;

- puesto que los contrastes simplemente se describen y no se tratan, por ejemplo, como problemas a resolver o como fenómenos cuyos responsables hay que denunciar, la intención del autor –al menos la que se puede deducir de lo explícito– es sólo informar.

A fin de que los alumnos puedan llegar a comprender un texto, lo importante no es sólo que conozcan «en teoría» las características de las diferentes estructuras textuales y su función comunicativa, así como el significado que confieren a los textos los distintos recursos retóricos. Es preciso que se acostumbren a usar ese conocimiento mientras leen. El conseguir esto requiere, en la mayoría de los casos, que los alumnos reciban un entrenamiento específico que debe orientarse a facilitar la toma de conciencia acerca de las características de las distintas formas de organización textual, los elementos sintácticos y semánticos que permiten su identificación –conectivas, tiempos, etc.–, y los elementos que, en función de la forma de progresión del texto de acuerdo con las distintas estructuras, constituyen la información más importante que el autor quiere comunicar. Dicho entrenamiento también debe facilitar el uso habitual y automático de los conocimientos aludidos.

Para conseguir este objetivo, pueden utilizarse de forma combinada distintas estrategias. En primer lugar, pueden emplearse las tareas de composición de textos con distintos propósitos para mostrar cómo éstos cambian la forma de organizar el texto, tal y como hemos sugerido en uno de nuestros trabajos (Carriedo y Alonso Tapia, 1994). La composición no se utilizaría en este caso como método para enseñar a los alumnos a expresarse, sino como método para facilitar la

observación del modo en que la organización de las ideas en el texto cambia en función del propósito que éste persigue. Por ejemplo, primero, se puede pedir a los alumnos que describan algo –un objeto, un animal, su casa, etc.– y mostrarles que, para hacerlo, señalamos sus propiedades utilizando adjetivos, descripciones funcionales, etc. Después, se les pide que comparen este objeto con otro, y se les muestra cómo se utilizan expresiones que antes no aparecían –semejante, diferente, por el contrario, distinto, etc.

Este tipo de tarea puede servir de base para la utilización de un segundo tipo de estrategia que consiste en enseñar las características de las distintas estructuras textuales mediante instrucción directa –una explicación seguida de una ilustración– y, a menudo, con el apoyo de la construcción de una representación gráfica de las relaciones entre las ideas. La efectividad de estas estrategias ha sido puesta de manifiesto en distintos trabajos (Carriedo y Alonso Tapia, 1995, 1996; Holley y Dansereau, 1984).

Apoyos a la lectura basados en el texto

Aunque el objetivo de la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos es facilitar que los alumnos adquieran los conocimientos y las estrategias que les hagan capaces de afrontar la lectura de cualquier texto, hemos visto que las características de éstos pueden facilitar o dificultar la comprensión incluso en el caso de lectores expertos. Este hecho plantea la siguiente cuestión: si tenemos presentes las características del proceso lector, ¿qué tipo de características de los textos constituyen una ayuda que facilita la comprensión?

La investigación se ha centrado en características que cumplen una función análoga a la que realizan los profesores y

que son suficientemente conocidas por los que editan los libros de texto, aunque no siempre correctamente utilizadas (Vidal-Abarca y col., 1998, 2000a, 2000b, 2002). Por un lado, están las que sirven para *motivar y crear el entorno de lectura*, las que *guían la atención del sujeto*. Entre estas, se encuentran, fundamentalmente, la presentación de información en forma de texto, gráfico, diagrama, ilustración, etc. –que permite activar los conocimientos previos–, el planteamiento de interrogantes relacionados con los mismos y encaminados a despertar la curiosidad y a motivar a los alumnos para que lean, así como la especificación concreta de los objetivos de lectura. Las numerosas investigaciones realizadas y revisadas por Mayer (1989) han mostrado que estos apoyos no sólo mejoran la comprensión, sino también el aprendizaje.

Por otro lado, además, están las *ayudas directas a la comprensión durante la lectura*. El objetivo fundamental de estas ayudas debe ser, de acuerdo con la naturaleza del proceso lector, facilitar la comprensión de las ideas, permitir la conexión entre las mismas y hacer posible la creación de un modelo situacional adecuado. ¿Qué ayudas ofrecen los textos con este fin?

En primer lugar, en la medida en que los textos buscan que los sujetos construyan modelos adecuados de la situación a la que hacen referencia –lo que implica elaborar la información que contienen de forma que sea posible relacionarla con los conocimientos previos–, parece especialmente útil el uso de *organizadores previos* o, lo que es lo mismo, una descripción concreta del modelo o teoría que, de un modo más abstracto, va a ser descrito en el texto (Mayer, 1989).

En segundo lugar, para facilitar la comprensión de las ideas es útil, especialmente si el material que hay que aprender

es nuevo, proporcionar referentes o ejemplos que ilustren los conceptos o procedimientos a los que el texto hace referencia. Los textos escolares suelen incluir *gráficos, ilustraciones*, etc. Sin embargo, el hecho de que a veces el propio texto no remita a los mismos en el momento en que la información que proporcionan sería útil para facilitar la comprensión hace que no se pueda extraer demasiado provecho de la ayuda que proporcionan.

En tercer lugar, se busca que los textos estén bien organizados. Este hecho, sin embargo, si bien mejora el recuerdo, no parece facilitar la comprensión, medida negativamente a partir del número de elaboraciones erróneas que realizan –según el estudio ya citado de Moravcsik y Kintsch (1993)– los lectores. Parece que es preciso algo más que un texto bien organizado para conseguir la comprensión y el aprendizaje que se reflejan en el modo en que los sujetos elaboran el texto.

En cuarto lugar, sin embargo, parece que el *uso de señalizadores* internos, como títulos, etc., que facilitan el establecimiento de conexiones entre diferentes partes del texto, mejora no sólo el recuerdo, sino también la comprensión – al menos esto se deduce de los resultados de las pruebas de transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas que se han realizado (Mayer, Dick y Cook, 1984).

UN COMENTARIO FINAL

A lo largo de este trabajo, hemos expuesto los fundamentos psicológicos de la lectura y hemos señalado los principios pedagógicos más importantes que se deducen de los mismos, y que consideramos han de guiar la enseñanza de la lectura. Así mismo, hemos señalado algunas estrategias que, basadas en dichos

principios, han demostrado ser especialmente útiles. Sin embargo, a menudo, ni los textos, ni las actuaciones de los profesores son suficientes para estimular el hábito de una lectura frecuente y comprensiva. Y es que a todos los factores expuestos hay que añadir otro más: mientras están en la escuela, los alumnos leen en un contexto en el que, fundamentalmente, se les va a evaluar. Si el contexto en el que tiene lugar la evaluación estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración (Villa y Alonso Tapia, 1996), difícilmente leerán buscando la comprensión profunda de los textos, como muestra el hecho de que ayudas incluidas en los textos con el propósito de facilitar la comprensión, como los mapas conceptuales, se memorice con vistas a la evaluación. Nos adentramos así en un problema que afecta no sólo a los profesores, que deben plantear modos alternativos de evaluación (Alonso Tapia, 1997b), sino también al diseño de materiales didácticos que posibiliten nuevas formas de trabajar y evaluar. Pero esto, es tema para otro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J.: *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana, 1991.
- *Fundamentos psicológicos de la lectura*. Ponencia presentada en el Congreso de Lectura Eficaz. Madrid, Bruño, 1997a, pp. 41-56.
- *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Vol. 3 Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997b.
- ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N.; GONZÁLEZ, E.: «Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante. La batería IDEPA», en ALONSO TAPIA, J. y otros: *Leer, comprender y*

- pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), 1992.
- ALONSO TAPIA, J.; CORRAL, C.: *Un modelo de evaluación en el área de Lengua. La batería AP-L*. Colección: Materiales para el desarrollo curricular. Valencia, Consellería de Cultura, Educació y Ciència, Generalitat Valenciana, 1992.
- ALONSO TAPIA, J.; MATEOS, M.: «Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación», en *Infancia y Aprendizaje*, 31-32 (1985), pp. 5-19.
- ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N.; MATEOS, M.: «Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión: La batería SURCO», en ALONSO TAPIA, J. (dir.): *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1992 (pp. 11-57).
- ALTMANN, G. T. M.: «Ambiguity, parsing strategies and computational models», en *Language and Cognitive Processes*, 3 (1988), pp. 73-97.
- BAKER, L.: «How do we know that we do not understand? Standards for evaluating text comprehension», en FORREST-PRESSLEY, D. L.; MACKINNON, G. E.; WALLER, T. G. (eds.): *Metacognition, cognition and human performance*. Nueva York, Academic Press, 1985, pp. 155-206.
- BAKER, L.: «Metacognition, comprensión monitoring and the adult reader», en *Educational Psychology Review*, 1 (1989), pp. 3-38.
- BROWN, A. L.; DAY, J. D.: «Macrorules for summarizing texts: the development of expertise», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (1983), pp. 1-14.
- CARREIRAS, M.; CLIFTON, C.: «Relative clause interpretation preferences in Spanish and English», en *Language and Speech*, 36 (1993), pp. 353-362.
- CARREIRAS, M.; CARRIEDO, N.; ALONSO, M. G.; FERNÁNDEZ, A.: «The role of verbal tense and verbal aspect in the foregrounding of information in reading», en *Memory and Cognition*, 25 (1997), pp. 438-446.
- CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: «¿Cómo enseñar a comprender un texto?», en *Colección Cuadernos del ICE*, 10 (1994). Madrid, Servicio de Publicaciones de la UAM.
- CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: «Comprehension strategy training in content areas», en *European Journal of Psychology of Education*, 10, 4 (1995), pp. 411-431.
- CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: «Main idea comprehension: Training teachers and effects on students», en *Journal of Reading Research*, 19, 2 (1996), pp. 128-153.
- CIRILO, R. K. y FOSS, M.: «Text structure and reading time for sentences», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, (1980), pp. 96-109.
- DE VEGA, M.: «Backward updating of mental models during continuous reading narratives», en *Journal of experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 3 (1995), pp. 73-385.
- DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M. L.: *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza, 1990.
- DE VEGA, M.; DÍAZ, J. M.; LEÓN, I.: «Procesamiento del discurso», en DE VEGA, M.; CUETOS, F. (coord.): *Psicolingüística del español*. Madrid, Trotta, 1999, pp. 13-52.
- ELOSÚA, M. R.: *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid, Sanz y Torres, 2000.
- ERICSSON, K. A.; KINTSCH, W.: «Long-term working memory», en *Psychological Review*, 102 (1995), pp. 211-245.

- FRAZIER, L.; CLIFTON, C. Jr.: «Construal: overview, motivation and some new evidence», en *Journal of Psycholinguistic Research*, 3 (1997), pp. 277-295.
- GARNER, R.: «Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the "piecemeal processing" explanation», en *Journal of Educational Research*, 74 (1981), pp. 169-162.
- GARNER, R.; KRAUS, C.: «Good and poor comprehenders differences in knowing and regulating reading behaviors», en *Educational Research Quarterly*, 6 (1981-82), pp. 5-12.
- GARROD, S. C.; SANFORD, A. J.: «Resolving sentences in a discourse context. How discourse representation affects language understanding», en GERNSBACHER, M. A. (ed.): *Handbook of Psycholinguistics*. Nueva York, Academic Press, 1994, pp. 675-698.
- GERNSBACHER, M. A.: «Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms», en *Psycholinguistic Science*, (1993), pp. 294-298.
- HOLLEY, Ch.; DANSEREAU, D. F.: *Spatial learning strategies*. Nueva York, Academic Press, 1984.
- JUST, M. A.; CARPENTER, P. A.: «A theory of reading: From eye fixations to comprehension», en *Psychological Review*, 4 (1980), pp. 329-354.
- JUST, M. A.; CARPENTER, P. A.: *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA, Allin y Bacon, 1987.
- JUST, M. A.; CARPENTER, P. A.: «A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory», en *Psychological Review*, 99 (1992), pp. 122-149.
- KIERAS, D. E.: «Problems of reference in text comprehension», en JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. (eds.): *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1980, pp. 249-268.
- KINTSCH, W.: «The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model», en *Psychological Review*, 95 (1988), pp. 163-182.
- KINTSCH, W.: *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A.: «Toward a model of text comprehension and production», en *Psychological Review*, 85 (1978), pp. 363-394.
- LEÓN, J. A.: *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, Pirámide, 2003.
- MARKMAN, E. M.: «Realizing that you don't understand. A preliminary investigation», en *Child Development*, 48 (1977), pp. 986-992.
- MATEOS, M.: «Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad», en CARRETERO, M.; ALMARAZ, J.; FERNÁNDEZ, P. (eds.): *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995.
- MATEOS, M.: *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Aiqué, 2001.
- MATEOS, M.; ALONSO TAPIA, J.: «Metacognition and reading comprehension: strategies for comprehension monitoring training», en CARRETERO, M.; POPE, M.; SIMONS, R.; POZO, J. I.: *Learning and instruction: European research in an international context*. Vol. 3. Oxford, Pergamon Press, 1991, pp. 273-292.
- MAYER, R. E.: «Instructional variables that influence cognitive processes during reading», en BRITTON, B. K.; GLYNN, S. M. (eds.): *Executive control processes in reading*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1987.

- MAYER, R. E.; DICK, J.; COOK, L. K.: «Techniques that help readers build mental models from science text: definitions training and signaling», en *Journal of Educational Psychology*, 76 (1984), pp. 1089-1105.
- MEYER, B. F.: *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam, North Holland, 1975.
- MORAVCSIK, J. E.; KINTCH, W.: «Writing quality, reading skills and domain knowledge as factors in text comprehension», en *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 47 (1993), pp. 360-374.
- OAKHILL, J.: «Individual differences in children's text comprehension», en GERNSBACHER, M. A. (ed.) *Handbook of psycholinguistics*. Nueva York, Academic Press, 1994, pp. 821-848.
- OTERO, J.; LEÓN, J. A.; GRAESSER, A. C. (eds.): *The psychology of science and text comprehension*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2002.
- OTERO, J.; CAMPANARIO, J. M.: «Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts», en *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (1990), pp. 447-460.
- PERFETTI, C. A.: «There are generalized abilities and one of them is reading», en REASNICK, L. (ed.) *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1989, pp. 307-336.
- PERFETTI, C. A.; MARRON, M. A.; FOLTZ, P. W.: «Sources of comprehension failures», en CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (eds.): *Reading comprehension difficulties*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, pp. 137-165.
- REICHER, G. M.: «Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material», en *Journal of Experimental Psychology*, 81 (1969), pp. 275-280.
- SÁNCHEZ, E.: *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana, 1993.
- *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona, Edebé, 1998.
- SCHWARTZ, S.: *Measuring reading competence*. Nueva York, Plenum Press, 1984.
- SEIDENBERG, M. S.: «Lexical access: Another theoretical soupstone?», en BALOTA, D. A.; FLORES D'ARCAIS, G. B.; RAYNER, K. (eds.): *Comprensión procesos in reading*. Hilldale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1990, pp. 33-71.
- SEIDENBERG, M. S.: «Visual word recognition: An overview», en MILLER, J. L.; EIMAS, P. D. (eds.): *Speech, language and communication*. Nueva York, Academic Press, 1995, pp. 137-216.
- SEIDENBERG, M. S.; MCCLELLAND, J. L.: «A distributed, developmental model of word recognition and naming», en *Psychological Review*, 96 (1989), pp. 523-568.
- SCHNEIDER, W.; PRESSLEY, M.: «Introduction to the special issue: The development of metacognition. Theoretical issues and educational implications», en *European Journal of the Psychology of Education*, 13 (1998), pp. 3-8.
- SPILLICH, G. J.; VESONDER, G. T.; CHIESI, H. L.; VOSS, J. F.: «Text processing of domain related information for individuals with high and low domain knowledge», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18 (1979), pp. 275-290.
- STERNBERG, R. J.; POWELL, J. S.: «Comprehending verbal comprehension», en *American Psychologist*, 38, 8 (1983), pp. 878-893.
- TAYLOR, H. A.; TVERSKY, B.: «Indexing events in memory: evidence for index dominance», en *Memory*, 5 (1997), pp. 509-542.