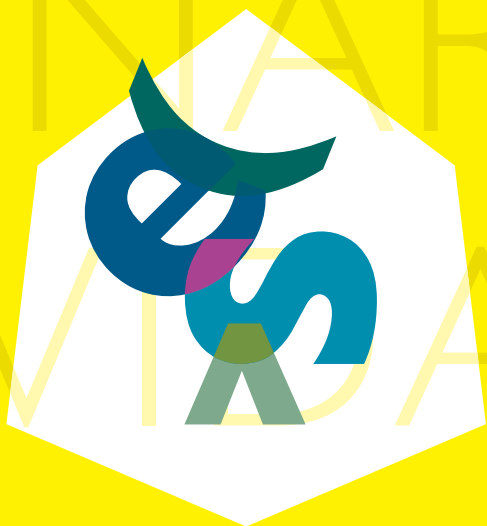


5

Blitz
Colección
Bibliotecas
Escolares
Serie
amarilla



Cómo diseñar actividades de comprensión lectora

3.^{er} ciclo de Primaria y 1.^{er} ciclo de la ESO

ÁNGEL SANZ MORENO



Gobierno
de Navarra



5 **Blitz** serie amarilla

.....

**Cómo diseñar actividades
de comprensión lectora**

3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO

EDITA

Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

AUTOR

Ángel Sanz Moreno

DIRECCIÓN DE LA COLECCIÓN

U. T. de Diseño y Desarrollo Curricular

DISEÑO

Asís Bastida

IMPRESIÓN

Line Gráfico

D.L. NA - 2.981/2003

ISBN 84 - 235 - 2382 - 9



**Cómo diseñar actividades
de comprensión lectora**

3.^{er} ciclo de Primaria y 1.^{er} ciclo de la ESO



ÁNGEL SANZ MORENO

PRESENTACIÓN

Sabemos que la comprensión lectora es una de las llaves del éxito académico y profesional de cualquier persona; sin embargo los docentes se encuentran a menudo ante el hecho de que su alumnado no entiende lo que lee. Este problema, además, no atañe sólo a los primeros cursos de la Educación Primaria sino que se manifiesta también en los últimos cursos de la etapa, en la Educación Secundaria Obligatoria, en el Bachillerato y en la Formación Profesional.

El número 5 de la serie amarilla *Blitz con la lectura*, que forma parte de la colección *Blitz, ratón de biblioteca*, estudia la comprensión de los textos expositivos. Este libro ha nacido con la voluntad de ayudar a los maestros y profesores a practicar en el aula de forma sistemática la comprensión lectora. En la primera parte, de carácter teórico, se resumen las aportaciones científicas sobre el tema. En la segunda, se aplica dicha teoría al diseño de actividades didácticas para el aula y se hacen sugerencias útiles para enseñar al alumnado a mejorar la comprensión de la lectura.

El profesorado puede utilizar este libro como fuente de documentación y de consulta, pero también como material didáctico de carácter práctico. Puede leerse de forma secuenciada y lineal, empezando por las fundamentaciones teóricas que desembocan en la concreción práctica, pero también es posible iniciar su lectura por la parte práctica y recurrir, posteriormente, al fundamento teórico cuando se considere necesario.

Con la publicación de este nuevo título, se pretende poner en manos del profesorado un recurso para reflexionar sobre las buenas prácticas docentes, que ayuden a elevar el nivel de comprensión lectora de su alumnado en su área.

Luis Campoy Zueco

CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CULTURA



Página

07	PRIMERA PARTE Aspectos teóricos de la comprensión lectora
08	1. APROXIMACIÓN A LA LECTURA COMPENSIVA
08	1.1 Factores que intervienen en la comprensión lectora
09	1.2 Modelos de lectura
14	1.3 Distintas tipologías textuales
16	1.4 El texto expositivo
18	2. ESTRUCTURAS TEXTUALES Y COMPRENSIÓN LECTORA
18	2.1 Propositiones, microestructuras y macroestructuras textuales
20	2.2 Reducción de la información: las reglas
23	2.3 Estructura jerárquica del texto
26	3. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA
32	4. LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
36	4.1 Mejora metacognitiva
39	4.2 Mejora en la utilización del conocimiento previo
40	4.3 Utilización de esquemas y mapas conceptuales
45	4.4 Comprensión de las ideas importantes
49	4.5 Mejora en la elaboración de resúmenes
56	Notas bibliográficas



Página

65

SEGUNDA PARTE

**Actividades para mejorar
la lectura comprensiva en el aula**

66	Lección 1.	La gamuza o rebeco
75	Lección 2.	El pan y los molinos
82	Lección 3.	La liebre
90	Lección 4.	Los toda, pastores de origen desconocido
101	Lección 5.	El alambre
106	Lección 6.	El delfín
110	Lección 7.	Los esquimales
118	Lección 8.	La marmota
124	Lección 9.	El comercio exterior
129	Lección 10.	El tejón
135	Lección 11.	Los Asu y su cultura
142	Lección 12.	El halcón peregrino
147	Lección 13.	Las técnicas de alimentación
153	Lección 14.	La agricultura
159	Lección 15.	El zorro rojo
163	Lección 16.	Las hormigas
170	Lección 17.	Un rayo, y surgió la chispa
175	Lección 18.	El jabalí
179	Lección 19.	Los bosquimanos
185	Lección 20.	El gato montés

A large, light gray, stylized number '12' is centered on the page. The '1' has a circular top and a pointed bottom, while the '2' has a curved top and a pointed bottom. The number is semi-transparent, allowing the background to show through.

PRIMERA PARTE

Aspectos teóricos de la comprensión lectora





APROXIMACIÓN A LA LECTURA COMPRENSIVA

1.1 Factores que intervienen en la comprensión lectora

Cuando una persona se enfrenta a un texto con el fin de sacar de él información, es decir, con la intención de comprender el significado del texto, intervienen en dicho acto factores de muy diversa índole. Algunos son externos al sujeto, tales como el tamaño de la letra, el tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario y de las estructuras sintácticas implicadas, etc.; otros, internos al propio sujeto lector, tales como cierto número de habilidades de descodificación, los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema, las habilidades de regulación de la comprensión, etc.

La relación entre el conjunto de factores no es sencilla ni unidireccional, sino que se imbrican todos ellos.

Algunas teorías se centran más en unos aspectos que en otros. Así, los estudios sobre la **lecturabilidad** de textos analizan las características que deben reunir para que puedan ser leídos y comprendidos por una población lectora determinada.

Entre estas figuran las características tipográficas. Moles¹, aconseja que las líneas no estén demasiado apretadas, que no sean excesivamente cortas ni largas. Así mismo, recomienda que no se abuse de las letras en cursiva, ni de las mayúsculas.

Otra de las características consideradas es el **vocabulario** usado en el texto. Aquellas palabras de uso más frecuente, que no suelen ser muy largas, se perciben más rápida y fácilmente que aquellas poco usadas y polisémicas. García Hoz², elaboró un listado de las palabras del castellano, clasificadas por su frecuencia de uso. Este listado ha dado lugar a diversos trabajos centrados en este aspecto de la lecturabilidad. Este aspecto y la longitud de las frases son tenidas en cuenta en la fórmula de Flesch³, adaptada a la lengua castellana por Fernández Huerta⁴.

La clase de oraciones que conforman el texto es otro de los factores que facilita o dificulta la lectura. Las oraciones en pasiva y las negativas, por ejemplo, son más difíciles de descodificar que las activas y afirmativas. Frederiksen⁵ ha demostrado que cuando las oraciones contienen referencias anafóricas aumenta la dificultad de comprensión de las frases.

Este tipo de información, sumamente valiosa, se centra sobre todo en el análisis de los textos y de sus estructuras sintácticas pero no explica por qué unos sujetos comprenden y otros no. Es decir, estudia los factores facilitadores de la comprensión, pero no la comprensión en sí.

1.2 Modelos de lectura

La comprensión del lenguaje es uno de los fenómenos mentales más complejos. Son muchos los modelos que pretenden explicar el fenómeno de la comprensión de la lectura.

Samuels y Eisemberg⁶ consideran que los *modelos de lectura*, para que resulten válidos, deben cumplir algunos requisitos, como son:

- a) Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en el proceso. Según este criterio, aquellos modelos basados en explicaciones unifactoriales quedarían desechados por reduccionistas. En esta categoría entraría el conjunto de teorías basadas en el condicionamiento operante de Skinner⁷.
- b) Otro de los requisitos que contemplan es que debe explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.
- c) Por último, deben explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. Por lo tanto, los modelos meramente lingüísticos, que solamente tienen en cuenta las características lingüísticas del texto, no cumplirían con este requisito.

.....

A estos requisitos, se podría añadir uno de orden pedagógico que valoraría la utilidad de dichos modelos para la enseñanza y la mejora de la comprensión lectora. Kingstor⁸ ha señalado que muchos modelos de lectura no son válidos, ya que son modelos “cerrados en sí”, abstractos e inadecuados para una práctica educativa.

Entre los modelos de lectura sobresalen en la literatura específica tres:

- Modelos ascendentes
- Modelos descendentes
- Modelos interactivos

Existen otras clasificaciones, como las que proponen Gibson y Levin⁹ o la de Massaro¹⁰, pero la anterior es la más relevante pedagógicamente y la más difundida en los ambientes de investigación educativa.

MODELOS ASCENDENTES

Estos modelos se caracterizan por implicar *procesos secuenciales* que, de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), proceden en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos): este sentido unidireccional no implica el proceso contrario.

En la base de estos modelos existen procesos de descodificación sencillos. Hunt y otros¹¹ estudiaron la velocidad de descodificación de los elementos más básicos. Tendían a entender la lectura como un conjunto de habilidades que secuencialmente permitían el acceso al desciframiento léxico.

Aunque es muy difícil encontrar un modelo puro de los anteriormente enunciados, Gough¹² propone uno que se puede caracterizar en sus líneas generales como *modelo ascendente*. El proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual y pasa por una representación icónica que, decodificada, permite un registro fonemático. Posteriormente el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse en una frase. A su vez las frases son almacenadas en lo que Gough denomina TPWSGWTAU, siglas que corresponden a la frase «El Lugar Adonde Van Las Frases Cuando Son Comprendidas». Ahora bien, este mecanismo de comprensión es desconocido; Gough lo denomina MERLIN queriendo connotar el carácter mágico, no explicado, del mismo.

Estos modelos han sido criticados al no explicar una serie de fenómenos que se dan en el proceso lector. Por ejemplo, Reicher¹³ y Wheeler¹⁴ han demostrado que ante tareas de reconocimiento de letras sueltas y dentro de palabras, es más fácil el reconocimiento en este segundo caso.

.....

En este mismo sentido, Schuberth y Eimas¹⁵ han estudiado que las palabras se leen más velozmente si se hallan dentro de frases significativas. Esto demuestra que aún siendo la fuente textual importante, no es la única que explica la comprensión del material escrito.

MODELOS DESCENDENTES

Estos modelos subrayan la importancia de la *información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión* de un texto. Smith¹⁶ distingue dos tipos de información relevante para explicar el fenómeno complejo de la comprensión de la lectura. Por una parte, el texto ofrece una información visual. Por otra, el lector aporta al hecho de la lectura una información no visual. Esta información es capital para explicar la comprensión.

Desde el punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa¹⁷.

De aquí se desprende, según el autor, que los buenos lectores no leen palabra tras palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Según el uso que el lector haga de su «información no visua» la lectura será más o menos eficaz.

Estos modelos, tanto el de Smith, como el de Goodman¹⁸, explican una serie de factores importantes en el proceso lector, pero no consideran la importancia de los procesos de bajo nivel. Adams¹⁹ indica que a la hora de diferenciar a los buenos lectores de los malos, las habilidades básicas de descodificación explicaban mejor las diferencias halladas que los procesos descendentes de orden superior. En este sentido, Hunt²⁰ afirma:

Las conductas elementales se construyen una encima de la otra. El análisis de la frase no puede darse sin un análisis léxico. La comprensión del texto depende de la comprensión de la frase. Existe una relación interna entre el rendimiento en una tarea de análisis léxico y el de una tarea de análisis de frases; y entre la comprensión de frases y párrafos.

Estos modelos no pretenden negar el papel desempeñado por los procesos inferiores de descodificación y procesamiento, sino que se centran en el papel preeminente de los conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos, entre otros, que el lector posee y aplica a la información verbal proveniente del texto.

Una postura extrema sería totalmente inconcebible, ya que, paradójicamente, el lector llegaría a realizar una lectura sin texto.

.....

MODELOS INTERACTIVOS

Estos modelos surgen con la intención de proponer explicaciones más *comprehensivas* y menos reduccionistas. Pretenden explicar más factores, relacionándolos, que los modelos anteriormente expuestos. Asumen los *supuestos básicos de ambas posturas* pero no como datos exclusivos, sino como datos parciales que deben ser explicados por un modelo más potente que los anteriores. Tienen en cuenta la información proveniente del texto en toda su complejidad y los conocimientos previos que aporta el lector, pero sobre todo pretenden estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores.

Frente a los análisis secuenciales y unidireccionales sustentados por los modelos ascendentes, los interactivos proponen *análisis paralelos* entre ambos niveles.

Otra diferencia estriba en que en los modelos secuenciales el resultado de cada nivel es la base para el siguiente. En los modelos interactivos, el resultado de cada uno de los niveles implicados influye en el resto de los niveles, sean de orden más complejo o de habilidades más sencillas. Mc. Clelland²¹ define una teoría del “procesamiento en cascada” en la que propone una alternativa a los modelos lineales y resalta la relación entre los distintos niveles de descodificación y de captación del significado.

A partir del trabajo de Rumelhart²² «*Hacia un modelo interactivo de lectura*», las investigaciones posteriores, más que centrarse en análisis aislados de los procesos, comenzaron a buscar las relaciones entre todos los procesos intervinientes. Esta es una de las características definitorias de los modelos interactivos.

Cada tipo de modelo percibe la comprensión lectora con matices diferentes. Mientras los modelos secuenciales entienden el fenómeno de la comprensión lectora como un proceso que desemboca en el nivel semántico, los modelos interactivos la consideran como el resultado entrecruzado de varios factores, entre los que destacan los conocimientos previos y esquemas, y la información proveniente del texto. Ambos interactúan, generando hipótesis que se van comprobando, mediante la reducción de incertidumbres, al avanzar en la lectura del texto.

El modelo de Frederiksen²³, uno de los modelos interactivos más coherentes, distingue tres momentos en la comprensión. En un primer momento considera la *entrada de información* en el sistema mediante una estimulación visual. A continuación viene el *procesamiento activo* de esa información. Este procesamiento activo tiene tres niveles. El nivel perceptual, el de descodificación y el nivel léxico. El tercer momento es el de *la información en la memoria*. Este proceso, a su vez, influye en el procesamiento activo. Es decir, este modelo explica procesos de «*abajo-arriba*» tanto como procesos de «*arriba-abajo*». Ahora bien, la eficacia del procesamiento en un determinado nivel condiciona el procesamiento en niveles superiores. Esto es lo que ocurre a aquellos lectores que no han desarrollado las habilidades básicas de descodificación

y que se encuentran múltiples problemas a la hora de interpretar semánticamente la información. Como señala Hunt²⁴:

La comprensión requiere la ejecución de dos tareas concurrentes: la comprensión superficial de las expresiones mientras se reciben, y una comprensión más profunda del significado del mensaje como una globalidad... Estas situaciones en las que existen dos tareas concurrentes con diferentes prioridades se denominan situaciones de tareas dobles con una estructura primaria y secundaria.

Estos estudios de tareas dobles parten del supuesto de que la atención es un recurso limitado y, por lo tanto, cuanto más atención requieran los procesos primarios menos atención queda disponible para los procesos secundarios. Y a la inversa, cuanto más mecanizados y con mayor autonomía hayan llegado a constituirse los primeros por la práctica y el hábito, mayores recursos atencionales quedarán liberados para los segundos. Así lo demuestran las investigaciones de Schneider y Shiffrin²⁵.

A un nivel general, la noción de «recursos limitados» de Kahneman²⁶ se puede considerar el inicio de una serie de trabajos para elucidar la relación que se establece cuando el sujeto se ve enfrentado a situaciones que exigen prestar atención a dos tareas diferentes. No obstante, cuando estas tareas se refieren a la lectura, la relación es diferente de cuando se trata de dos tareas independientes. En el caso de la lectura, ha quedado constatado que, en los modelos interactivos, estas dos tareas están totalmente relacionadas. Aún más, en el buen lector las dos tareas, descodificación y comprensión del sentido, se reducen a una sola tarea. Esto supone un ahorro de esfuerzo de la atención.

Dado que los recursos cognitivos son limitados, se deben propiciar las mejores estrategias que permitan liberar el máximo de esos recursos para dedicarlos a la búsqueda del significado en los procesos de lectura.

En resumen, se puede decir, que los modelos interactivos de lectura se caracterizan por lo siguiente:

- a) El lector es reconocido como un *sujeto activo* en el proceso lector.
- b) El lector, en el acto de comprensión textual, cuenta tanto con *información visual* como *no visual*.
- c) Las *hipótesis* que el lector va verificando conforme avanza en la lectura desempeñan un papel muy importante en la comprensión. Lo mismo se podría decir de los *procesos inferenciales* que el lector realiza a partir de la información textual.
- d) Existen *diversos niveles* de acercamiento a la estructura semántica textual, según las expectativas, motivaciones y objetivos que se marca el lector.
- e) Cuanto más se *automaticen* los procesos básicos, perceptuales y de descodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto.

.....

- f) La comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial, sino que los *niveles superiores* condicionan también los más básicos.
- g) La lectura es un proceso de *búsqueda progresiva del significado* de un texto. Se dan distintos grados de comprensión y es difícil hablar tanto de una comprensión nula como de una total.

1.3 Distintas tipologías textuales

A la hora de desentrañar las variables que intervienen en los procesos de comprensión lectora, el tipo de texto propuesto es de una gran importancia. No cabe duda de que un texto poético, uno narrativo o uno expositivo, no presentan la misma dificultad para su comprensión y exigen competencias lectoras diferentes en los sujetos.

TIPOLOGÍA TEXTUAL DE VAN DIJK

Son múltiples las *tipologías textuales* en las diversas ciencias que tratan sobre el texto. Van Dijk²⁷, distingue entre textos *narrativos*, *argumentativos*, *científicos* y otros de menor rango en cuanto a la claridad de sus estructuras.

En los *textos narrativos* siempre hay una clara referencia a acciones, subordinándose a éstas las descripciones, sucesos de menor rango, etc. Para que un texto narrativo desencadene el proceso lector activo, Van Dijk considera que estas acciones que configuran una estructura narrativa deben ser interesantes. Generalmente existen una serie de complicaciones y al final se solucionan de alguna forma. A este proceso lo llama «suceso»; éstos, normalmente, se desarrollan dentro de unas coordenadas espacio-temporales, por lo que todo suceso se desarrolla en un marco determinado que especifica las circunstancias. Así pues, cuando un suceso está contextualizado, forma un episodio, y una serie de episodios configuran la trama del texto narrativo. Normalmente, existe por parte del escritor una serie de actitudes y valoraciones de dicha trama. Ambos aspectos, es decir, la trama y la evaluación, forman una historia. A veces, el escritor puede explicitar una moraleja; otras, está implícita. Esta especie de estructura narrativa se repite de forma más o menos fija, con sus variaciones en cuanto al contenido concreto, pero respetando la forma descrita.

Los *textos argumentativos* tienen una estructura diferente. Esquemáticamente constan de una serie de hipótesis y de unas conclusiones. Entre ambos extremos se desarrollan una serie de argumentos que van legitimando dichas hipótesis de partida. Esta legitimación va tomando cuerpo conforme se añaden explicaciones que van reforzando la demostración. Al igual que en las estructuras narrativas, en éstas también se precisa una marca que contextualice las situaciones y los argumentos.

Los *textos científicos* son considerados como una variación especial de los argumentativos. Comparten básicamente las mismas estructuras, aunque los textos científicos especifican un problema previo sobre el cual se estructuran las hipótesis. Además, el tipo de justificación o legitimación de los argumentos es más restrictivo que en los textos argumentativos. Por otra parte, el marco de contextualización queda reducido respecto a otras estructuras textuales.

Por último, Van Dijk enumera hasta veinte tipos de textos que presentan una estructura global que los define: textos de ley, conferencia, noticias, discurso público, instrucciones para el uso, etc. son algunos de ellos.

TIPOLOGÍA TEXTUAL DE WERLICH

Basándose en los procesos cognitivos, Werlich²⁸ propone una clasificación en cinco tipos textuales: *descriptivos*, *narrativos*, *expositivos*, *argumentativos* e *instructivos*. Esta clasificación es ampliada por Adams²⁹, quien añade los *textos predictivos*, *convencionales* y *retóricos* o poéticos.

No obstante, las tipologías más comunes entre ellas la de Brewer, que han servido de base para elaborar propuestas de mejora para la comprensión de textos, distinguen únicamente tres tipos principales de texto.

TIPOLOGÍA TEXTUAL DE BREWER

Brewer³⁰ distingue únicamente tres tipos principales de textos. Por una parte los *descriptivos*, por otra los *narrativos* y, por último, los *expositivos*. Los primeros se caracterizan por constar de situaciones descritas en términos estáticos; en este tipo de textos se cuenta cómo son las personas, cosas o situaciones. Descripciones de lugares, características físicas o psicológicas de un personaje, serían ejemplos de este tipo.

En la siguiente categoría entrarían las *narraciones*. En este tipo de textos predominan las acciones. Coincidiría con las características que anteriormente ha considerado Van Dijk al hablar de estructuras narrativas.

Por último, los *textos expositivos* describen relaciones entre conceptos, objetos o situaciones abstractas. En este tipo de texto no son imprescindibles las referencias que contextualicen la descripción.

Concluyendo, se podría decir que un texto comparte con otro de la misma clase la misma estructura formal que los diferencia, a su vez, de otros textos pertenecientes a otra clase.

.....

1.4 El texto expositivo

El lector y el texto constituyen los dos polos presentes en el acto lector. Cada tipo de texto desencadena procesos lectores diferentes. Además, no todos los textos son igualmente comprensibles. Graesser, Haut-Smith, Cohen y Pyles³¹ argumentan, con pruebas empíricas, que los textos narrativos son más fáciles de comprender que los expositivos. Esto se debe al tipo de información que vehicula cada tipo de texto. En los expositivos se trata de información generalmente novedosa, desconocida por el lector; en los narrativos no suele aparecer información nueva, sino que se presentan variaciones controladas de información ya conocida.

Otras razones que explican la diferencia en la dificultad de comprender prosa narrativa y prosa expositiva son enumeradas por Graesser y Goodman³². En la prosa expositiva el lector debe evaluar la coincidencia y adecuación entre sus ideas y conocimientos previos y la información que se le presenta. En la prosa narrativa no es preciso realizar este proceso, ya que el lector cuenta de antemano con que la narración pueda contar historia ficticias. Otra de las razones aducidas es la apoyatura contextualizadora que caracteriza a la prosa narrativa. Estas alusiones, tanto espaciales como temporales, ayudan a situar la acción y suponen referencias concretas para el lector.

En la prosa expositiva, aunque se pueden dar estas referencias, suelen ser más generales y alejadas de los intereses afectivos del lector. En cuanto al lenguaje utilizado, los autores constatan que el de la prosa narrativa es más coloquial y menos formalizado que el de la prosa expositiva.

En lo referente a la relación entre los componentes de ambos tipos de textos, hay que destacar que mientras en los textos narrativos se establece entre las distintas situaciones una relación causal, temporal, encaminada hacia un objetivo, en la prosa expositiva la relación es mucho más abstracta y conceptual. El lector puede realizar más inferencias y relaciones con su mundo personal en los textos narrativos que en los expositivos.

Al diferir el objetivo de los textos narrativos y expositivos, también difieren los recursos retóricos en ambos tipos de textos. Mientras que con los textos narrativos se pretende divertir, y el escritor utiliza unos recursos orientados a ese fin, en los textos expositivos, en cambio, el autor pretende informar y para ello utiliza los recursos retóricos más adecuados.

Los trabajos referidos a textos expositivos, al ser éstos los más abundantes en las asignaturas de ciencias naturales, sociales y matemáticas, acercan el tema de la comprensión a la problemática de las dificultades que presentan los alumnos en dichas áreas. Meyer y Freddle³³ intentando perfilar y afinar sobre esta problemática han estudiado la relación entre tipos de textos expositivos y el recuerdo de los mismos. Estos autores

distinguen entre textos expositivos de tipo descriptivo, agrupado, causal, de resolución de problemas y comparativo.

El *texto expositivo-descriptivo* se caracteriza por contener información sobre un tema o aspecto del mismo. No contiene, generalmente, palabras clave que faciliten la comprensión al lector.

El *texto expositivo-agrupado* presenta una serie de ideas o descripciones relacionándolas entre sí. La diferencia respecto al anterior es que introduce una serie de «palabras clave» o «marcas» que permiten estructurar el contenido y facilitan su procesamiento; suelen aparecer expresiones clave como: *en primer lugar...*, *a continuación...*, *después...*, *finalmente...*, *concluyendo...*, etc.

El *texto expositivo-causal* presenta una serie de conceptos estructurados según una relación de causa-efecto, implícita o explícita. El lector también cuenta con una serie de indicadores o claves que le permiten avanzar en la comprensión. Expresiones tales como: *de ahí que...*, *por eso...*, *a causa de...*, *la razón de...*, serían algunos ejemplos de palabras clave. La dificultad de este tipo de texto proviene del grado de complejidad de los conceptos que incluya y de las relaciones que se establezcan entre ellos.

El *texto expositivo de resolución de problemas* se caracteriza por presentar una situación problemática, un interrogante o una dificultad. A continuación, el texto incluye una o varias soluciones o respuestas al problema planteado. Estos textos también suelen introducir algunas claves que guían la lectura, como por ejemplo: *Una de las preguntas...*, *un problema que suele...*, *una posible solución...*, *algunas respuestas apuntarían...*, etc. La dificultad de este tipo de texto estriba, como en el caso anterior, en la complejidad teórica del problema planteado.

Por último, el *texto expositivo-comparativo* presenta semejanzas y diferencias entre ideas, situaciones, seres, etc. El lector también puede contar con una serie de palabras clave que guían la lectura: *igual que...*, *a diferencia de...*, *se parece en que...*, etc.

.....



2

ESTRUCTURAS TEXTUALES Y COMPRENSIÓN LECTORA

2.1 Propositiones, microestructuras y macroestructuras textuales

Desde el punto de vista lingüístico, suele considerarse la oración como unidad de análisis y estudio. En la psicolingüística y en los estudios de psicología de la comprensión esta unidad se divide en otras más elementales. A estas unidades semánticas, no sintácticas, se las ha denominado proposiciones. Perfetti, distingue entre frases y proposiciones:

Dado que los textos están compuestos por frases, la comprensión de las frases es un elemento central en la lectura. Las proposiciones son las unidades de significado elementales de las frases³⁴.

Un texto puede ser entendido como un conjunto de proposiciones que se relacionan entre ellas. Las proposiciones pueden ser descritas como unidades elementales de significado abstracto.

De Vega³⁵ considera que esta forma de entender las proposiciones tiene grandes ventajas, ya que se acomoda perfectamente a algunas propiedades de la memoria y del lenguaje humano, como por ejemplo a la constancia del significado, más allá de su enunciación lingüística concreta. Además, el carácter proposicional del conocimiento encaja con la propiedad inferencial de la memoria y del lenguaje.

La posibilidad de organizar las proposiciones en complejas redes semánticas y esquemas coincide con las últimas investigaciones sobre la memoria humana. Otra de las ventajas para la investigación es que las proposiciones permiten una notación explícita, lo cual facilita una cierta cuantificación y tratamiento computacional.

Por último, el autor considera que el formalismo proposicional es un sistema muy poderoso, ya que cualquier tipo de información puede reducirse a la forma proposicional.

Anderson y Bower³⁶ sostienen, en esta misma línea de interpretación de los fenómenos de memoria y de procesamiento del material escrito, que todo conocimiento se almacena bajo la forma de proposiciones abstractas. Cohen dice de las proposiciones:

Éstas son el producto de procesos de abstracción, resumen e interpretación. Tanto las entradas verbales como las percepciones visuales se transforman y se almacenan como proposiciones conceptuales³⁷.

En cuanto al hecho concreto de la lectura, Johnston afirma:

Una vez que se ha almacenado la información en la mente, permanece muy poco de la estructura superficial del texto³⁸.

Esta distinción entre *estructuras superficiales y profundas*, que procede de Chomsky³⁹, es de gran relevancia para entender el fenómeno de la comprensión. Un mismo significado puede ser expresado según múltiples estructuras superficiales y, a la inversa, una estructura superficial debe ser codificada de tal forma que el lector procese la estructura profunda, abstracta. Este procesamiento, según los autores considerados, es de tipo semántico y proposicional más que sintáctico y lineal.

Van Dijk distingue en un texto entre la *microestructura* y la *macroestructura*. La primera está constituida por todas y cada una de las proposiciones que subyacen a las frases del texto. Esta microestructura, caracterizada por la secuencialidad, garantiza una coherencia lineal. La macroestructura de un texto es, en palabras de este autor:

Una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto... se trata de estructuras abstractas y teóricas, aun cuando se fundamentan sobre categorías y reglas de tipo general y convencional que los hablantes conocen implícitamente, es decir: las dominan y emplean⁴⁰.

.....

A diferencia de la *coherencia lineal* de la *microestructura*, la *macroestructura* tiene una *coherencia global*.

En un texto determinado no existe solamente una sola macroestructura, sino que se dan diversos niveles. Cada nivel superior de macroproposiciones puede incluir otras macroestructuras parciales.

Sin embargo, Van Dijk llama macroestructura de un texto, así en singular, a la macroestructura más general de un texto, mientras que partes de ese texto pueden tener macroestructuras parciales.

2.2 Reducción de la información: las reglas

El paso de la microestructura a la macroestructura global de un texto, se realiza según unas *macrorreglas* que garantizan una cohesión y coherencia entre ambas estructuras, ya que ambas tienen un mismo referente textual. Estas macrorreglas realizan *transformaciones semánticas*; es decir, transforman un conjunto múltiple de proposiciones en otro conjunto más sintético de proposiciones o, dicho de otra forma, transforman las microproposiciones en macroproposiciones que configuran una macroestructura que se explicita en forma de resumen del texto. Estas macrorreglas reducen información poco relevante o, como dice Van Dijk:

También podemos considerar las macrorreglas como operaciones para reducciones de información semántica⁴¹.

Todo lector debe deducir el tema del que se trate al ir leyendo el texto. El nivel más global de la macroestructura coincidiría, más o menos, con el tema de un texto o tema de discurso.

Van Dijk distingue cuatro clases de macrorreglas. Dos de ellas son formalmente de *anulación*, es decir, que suprimen información irrelevante, mientras que las otras dos son de *sustitución*.

Las cuatro reglas son:

- Regla de omisión
- Regla de selección
- Regla de generalización
- Regla de construcción o integración

Estas cuatro macrorreglas deben respetar el principio de la implicación semántica, es decir, que cada macroestructura debe estar semánticamente implicada en las microproposiciones.

REGLA DE OMISIÓN

Toda información que no tenga importancia y que no sea esencial puede ser omitida. Por ejemplo las tres proposiciones siguientes pueden ser reducidas a dos: a) Un señor entró en la tienda, b) pidió un periódico, c) el periódico era «El Progresista». La tercera proposición se omitiría y solamente se conservarían las dos primeras.

El hecho de omitir una proposición no quiere decir que no sea importante, ya que de ser así, el autor no la habría incluido en el texto. Significa que la información de la proposición omitida no es esencial para interpretar y comprender el texto a un nivel global.

Esta regla es *irreversible*, es decir, que de varias proposiciones se puede pasar a un número menor de proposiciones, pero no a la inversa.

REGLA DE SELECCIÓN

Cuando se aplica esta macrorregla, también se produce una reducción de la información y se da una omisión de proposiciones pero, a diferencia de la regla anterior, la información omitida está implícitamente presente en la no omitida. Por ejemplo, sean las siguientes proposiciones: a) El viajante se dirigió a la estación, b) pidió un billete, c) pagó el billete, d) montó en el tren, e) se fue a Valencia.

Estas cinco proposiciones quedarían reducidas a dos, la d) y la e), y las tres anteriores se eliminan. Ha habido una selección y se han mantenido aquellas que contienen implícita toda la información. Esta macrorregla es *reversible*, ya que puede reconstruirse la información eliminada por procedimientos lógicos.

Estas dos macrorreglas de transformación son de *anulación*, frente a las otras dos que son de *sustitución*.

REGLA DE GENERALIZACIÓN

Al aplicar esta regla, varias proposiciones son sustituidas por otra que las contenga y por lo tanto de mayor rango de generalización. Una serie de conceptos se sustituyen por un supraconcepto abarcador. Dicho de otra forma, un conjunto de *microproposiciones* son sustituidas por una *macroproposición* que las contiene lógica y semánticamente. Por ejemplo: a) María compró una muñeca, b) compró un puzzle, c) compró una trompa. Todas estas microproposiciones son sustituidas por «María compró juguetes». Esta macroproposición contiene todas las anteriores.

Esta regla es *parcialmente reversible*. Da pistas, pero no es posible enumerar la información perdida al aplicar la macrorregla, aunque sí desecha ciertas posibilidades y

.....

orienta la búsqueda en un sentido determinado. Así en el ejemplo considerado, conociendo solamente la macroproposición «María compró juguetes» se pueden desechar proposiciones tales como «María compró un frigorífico o una televisión» aunque no podrían desecharse proposiciones tales como «María compró un balón».

REGLA DE CONSTRUCCIÓN O INTEGRACIÓN

Cuando se aplica esta macrorregla, las proposiciones son sustituidas por otra diferente. Esta nueva proposición contiene lógica y semánticamente las proposiciones sustituidas. Por ejemplo, sean las siguientes proposiciones: a) Pedro salió de casa, b) cerró la puerta, c) esperó al autobús, d) pagó el billete y se montó, e) llegó a la parada que esperaba, f) se bajó, g) se dirigió al lugar del trabajo.

Todas estas microproposiciones pueden ser sustituidas, al aplicar la regla, por una sola *macroproposición* que diría «Pedro fue a trabajar en autobús».

A simple vista parece tratarse de la misma regla que la de la generalización. La diferencia estriba en que al aplicar la regla de la construcción o integración es posible, a partir de la macroproposición elaborada, deducir lógicamente las microproposiciones primitivas. Cosa que no ocurre al aplicar la regla de la generalización.

Se podría decir que una macroestructura textual contiene todos aquellos textos concretos que comparten un mismo significado global. Al aplicar estas reglas consideradas se decide de manera más o menos exacta qué es lo principal y qué es lo secundario.

Existen casos en que a partir de las mismas proposiciones pueden producirse dos macroestructuras coherentes con la microestructura de base. En esos casos, según Van Dijk, se trata de *textos macro-ambiguos*. Es decir que, como mínimo, existen dos interpretaciones válidas posibles del mismo texto base.

Al aplicar estas macrorreglas sucesivamente, se podría llegar a una macroestructura de tal grado de generalidad que constituiría una macroproposición que coincidiría con el enunciado del tema textual. Unas veces este tema puede estar explicitado, como en el caso de ciertos títulos o introducciones; en otros casos está implícito en el texto y debe ser el lector quien, aplicando las *macrorreglas*, debe llegar a deducir el tema del mismo.

La colaboración del lingüista Van Dijk con el psicólogo cognitivo Kintsch dio lugar a un trabajo de primera línea sobre el tema de la comprensión lectora y de las estrategias que utiliza el lector para elaborar un significado a partir del texto.

Van Dijk escribe:

La mayor parte de mi trabajo de la última década la he efectuado en el área del desarrollo de modelos cognitivos para la comprensión del discurso. Una gran parte de esta tarea la he realizado en colaboración con Walter Kintsch, de la universidad de Colorado, en Boulder (Estados Unidos)... En lo que respecta a mi propia labor con Walter Kintsch, en estos último años hemos desarrollado un modelo más comprensivo, que corrige también algunos de los principios del primer modelo. Mientras que éste aún era predominantemente estructural, nuestro nuevo modelo debería llamarse estratégico. Esto significa que en vez de operar con reglas y estructuras abstractas prefijadas, ahora preferimos trabajar con operaciones cognitivas más flexibles de comprensión del discurso a saber, con estrategias⁴².

Por ello, el informe de Van Dijk-Kintsch⁴³ constituye un trabajo de referencia indispensable en la literatura específica.

2.3 Estructura jerárquica del texto

Una de las características del modelo, puesta de relieve por Kintsch⁴⁴, es el carácter de la macroestructura o texto base, como la llama el autor. El *texto base*, presenta una *estructura jerárquica*.

Según este autor, la comprensión de un texto no es otra cosa que el proceso que lleva a la construcción proposicional del *texto base*. Por lo tanto, desecha totalmente la idea de un procesamiento lineal sintáctico del texto a favor de este *modelo proposicional jerárquico*. Incluso en el recuerdo de la lectura también influye el lugar que ocupa una proposición; Kintsch demostró que se recordaban mejor aquellas proposiciones supraordinadas que las que estaban en niveles más subordinados.

Nuestros hallazgos indican que las personas recuerdan después de una lectura proposiciones supraordenadas de nivel I en un 80% de las veces, pero cuanto más subordinada sea la posición de una proposición en la jerarquía de un texto, menos factible es su recuerdo⁴⁵.

Esto parece indicar que ante la incapacidad de la memoria humana para procesar toda la información opta por realizar una especie de reducción de la misma conservando únicamente lo estrictamente necesario para mantener la coherencia global del texto.

La capacidad de síntesis parece ser un elemento esencial en la comprensión de textos. En un segundo momento el sujeto, una vez elaborado el texto base, puede dedicarse a analizar aspectos más pormenorizados, subsumiéndolos en estructuras más amplias.

.....

Vernon⁴⁶ estudió las diferencias personales en diversas tareas cognitivas y propuso seis estilos cognitivos que caracterizarían de alguna forma a los sujetos humanos. Varias de estas categorías son relevantes para el tema tratado.

En primer lugar, el autor afirma que los sujetos se diferencian según dimensiones continuas que en los extremos configuran dos estilos cognitivos.

Uno de los aspectos estudiados es el de *nivelación-intensificación*. Según esta dimensión, algunos sujetos se caracterizarían por nivelar y obviar las diferencias, mientras que otros las destacarían. Es decir, aplicado al tema de la comprensión textual, que unos se caracterizarían por elaborar unos textos base rudimentarios, poco perfilados, mientras que los otros tenderían a realizar ese doble proceso de síntesis y análisis anteriormente descrito.

Otra dimensión estudiada por Vernon es la tendencia a utilizar *categorías de clasificación más o menos amplias*. Aquí se volvería a repetir la misma situación que en el caso anterior. Los sujetos reductores, elaborarían unos textos base con una estructura jerárquica-categorial muy simplificada, mientras que otros la elaborarían muy compleja rica y relacionada.

Estos supuestos indican que los lectores elaboran sus representaciones mentales de los textos más o menos según variables de personalidad como son los *estilos cognitivos* del lector.

Como conclusión se puede afirmar que la distinción que propone Van Dijk entre *microproposición* y *macroproposición* por otra entre *microestructura* y *macroestructura* textual, permite entender el fenómeno de la comprensión de textos desde una nueva óptica.

Según las aportaciones de este autor, la comprensión se podría definir como *el proceso por el que un lector elabora su macroestructura textual a partir de la microestructura lingüística del texto*. En este proceso intervienen muchos factores: nivel cultural del lector, estilo cognitivo e interés por la lectura, entre otros.

El hecho de que la macroestructura incluya una jerarquización entre sus elementos coincide con una de las características de los esquemas conceptuales anteriormente vistos. Esta coincidencia indica que la mente tiene una tendencia fuerte a introducir *relaciones de jerarquización* entre los elementos representados. Por otra parte, hace pensar en la posibilidad de considerar las *macroproposiciones* que el sujeto elabora mentalmente como un caso de *esquema conceptual*.

Desde este punto de vista, la comprensión de un texto se manifiesta en la representación mental que el lector realiza a partir de la lectura. Es decir que, cuando un sujeto, después de la lectura, es capaz de reproducir sintéticamente y en forma resumida el contenido del texto, se puede afirmar que ha habido comprensión del mismo.

En la institución escolar se debe enseñar a los alumnos esta herramienta de trabajo intelectual: la aplicación de las *macrorreglas*. Con ellas los alumnos estarán capacitados para enfrentarse a textos más o menos largos y generar síntesis coherentes de estos. *La mejor forma de enseñar estas reglas de reducción de información consiste en practicarlas y ayudar a que tomen conciencia de los procesos cognitivos que subyacen a dicha aplicación.* Para concluir, la mejor estrategia de resumen consiste en aplicar las macrorreglas descritas y analizadas por Van Dijk.

La capacidad de expresar en pocas palabras el contenido coherente de un texto, es decir, la capacidad de resumir es el núcleo esencial de la comprensión de textos escritos.

.....



3

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Al enfrentarse un lector competente a la tarea de comprender un texto, utiliza muchas *estrategias*, generalmente no conscientes. Estas estrategias se aplican de forma automática debido a los años de aprendizaje y utilización de la lectura. Estas estrategias juegan un papel fundamental en la comprensión. Como señalan Nisbert y Schucksmith:

Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque pueden tenerlas), sino por la posesión de una serie de estrategias para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de sus propios métodos de lectura y de las exigencias de la tarea⁴⁷.

Algunas de estas estrategias consisten en la utilización de señales del texto para guiar el proceso de comprensión. Estas señales se refieren a la organización espacial de la lectura, párrafo, tipos de letra, apartados, subtítulos, guiones, etc.

Meyer⁴⁸ demostró que los buenos lectores utilizan mejor estas señales del texto que los malos lectores.

Las partículas constituyen otro tipo de señalización. Este mismo autor considera que las relaciones entre proposiciones se expresan con cierto tipo de partículas; éstas pueden ser causales: «porque», «debido a», «ya que», etc., pueden incluir relaciones temporales: «en primer lugar», «a continuación», etc. Los buenos lectores utilizan estos marcadores de forma más eficaz que los malos lectores.

Otro tipo de estrategias se relaciona con la conciencia que tenga el lector sobre el proceso de la comprensión. Han sido denominadas *estrategias metacognitivas*.

El uso de este conjunto de estrategias es muy importante para entender el proceso de la comprensión. Gran parte de los fallos de la comprensión provienen de no tomar conciencia de si se entiende o no la lectura.

El hecho de darse cuenta de que no se entiende algo es fundamental para poder superar esta limitación. Como indican August, Flavell y Clift⁴⁹, los malos lectores no evalúan su propia comprensión mientras que los buenos lectores sí lo hacen.

Darse cuenta del *objetivo de la lectura* es una de las estrategias metacognitivas más importantes.

Son muchos los trabajos de investigación que han relacionado el hecho de darse cuenta del objetivo de la lectura con el rendimiento en la comprensión. Meyers y París⁵⁰, Canney y Winograd⁵¹ han demostrado que no sólo se produce esta falta de conciencia en niños pequeños, sino que también se da en estudiantes mayores. Estos también pueden confundirse en lo que respecta a las demandas de la tarea de lectura.

No es lo mismo leer para buscar un dato, confirmar una opinión, hacerse una idea del tema tratado, o bien comprender en profundidad el significado del texto. No cabe duda de que se precisa, por parte del lector, una gran flexibilidad para captar la finalidad de la lectura. Esta *flexibilidad* es esencial en esta estrategia metacognitiva.

Collins y Smith⁵² afirman que cuando un lector toma conciencia de que no está comprendiendo puede optar por varias soluciones:

- a) *Ignorar* lo que no entiende y seguir leyendo con la esperanza de que, al avanzar la lectura, cobre significado lo que no entiende.
- b) *Suspender los juicios* y no sacar conclusiones anticipadas. Este proceso es parecido al del investigador que, consciente de las limitaciones de su información, no se atreve a sacar una conclusión y «suspende el juicio» hasta tener más datos.
- c) *Elaborar una hipótesis de tanteo*. Es una forma de ir avanzando y saliendo de la ambigüedad inicial.
- d) *Releer la frase* intentando buscar su significado.
- e) *Releer el contexto previo*. A veces no es suficiente con volver a leer la frase y el lector opta por empezar más arriba la búsqueda. Intenta retomar el hilo desde el punto en que se perdió.

.....

f) *Consultar una fuente experta*. Esta es la última solución. Esta fuente puede ser el diccionario, otro compañero o el profesor.

Brown⁵³ presenta una lista de las *estrategias metacognitivas* que utiliza un lector competente. Entre éstas destaca:

- a) Como primer paso, *clarificar los fines* de la lectura, darse cuenta de las exigencias de la tarea. Estas pueden ser explícitas o implícitas. El buen lector se atiende a ambos aspectos.
- b) *Descubrir e identificar* los aspectos importantes del mensaje y centrar la atención en ellos.
- c) *Distribuir* su atención de forma que se centre más en los aspectos principales y no en los secundarios.
- d) *Ir controlando* a lo largo de la lectura y determinar si se va entendiendo o no.
- e) *Preguntarse* a uno mismo si se están consiguiendo los fines previstos.
- f) Aplicar *acciones correctivas* cuando se detectan fallos en la comprensión.
- g) *Recuperarse* de las distracciones e interrupciones.

Esta serie de estrategias metacognitivas en la mayor parte de los casos se desencadenan casi automáticamente sin que el lector tome conciencia explícita de que las está utilizando. No obstante, se puede ayudar al lector para que las utilice.

Schewel y Waddell⁵⁴ describen cuatro estrategias efectivas para ayudar a estudiantes poco hábiles a desarrollar habilidades de comprensión de lectura. Estas estrategias son las siguientes:

- Autocuestionamiento.
- Estrategias de vuelta atrás.
- Uso de códigos.
- Uso de inferencias.

Los autores concluyen afirmando que estas estrategias ayudan a los estudiantes al cambio de rol en la lectura. De *lectores pasivos*, pasan paulatinamente a ser *lectores activos* que no se limitan a codificar la información, sino que indagan, buscan e intentan entender el significado de la lectura.

Morles⁵⁵ ha identificado cinco grupos de estrategias: de *organización, elaboración, focalización, integración y verificación*. Estos grupos incluyen distintas estrategias, como indica el autor:

Cada grupo comprende una cantidad ilimitada de estrategias y aunque muchas de ellas son comunes a la mayoría de los lectores, existen otras que responden, solamente, a características individuales. Conviene tener presente que no todas las estrategias que usa un lector son eficaces. Algunas pueden no serlo y otras pueden ser eficaces sólo para ciertos lectores y en determinadas circunstancias⁵⁶.

Las *estrategias de organización* consisten en dotar a la información de un orden diferente al del texto para hacerla más significativa. El lector puede organizarla siguiendo un orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo, causa, efecto, etc.

Las *estrategias de elaboración* se basan en relacionar el contenido del texto con elementos externos que facilitan la relación entre la información del texto y las ideas que tiene el lector. El uso de analogías, ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del contenido, etc., serían algunas de las formas de poner en práctica este tipo de estrategias.

Las *estrategias de focalización* son aquellas que permiten al lector centrar la atención en la lectura y superar las dificultades que surgen debidas a la longitud del texto y a la falta de conocimientos previos, entre otras. El lector, al aplicar este tipo de estrategias, se enfrenta al texto desde una finalidad determinada: hacerse una idea global del contenido, resumir la información, contestar a algún tipo de preguntas formuladas, etc.

Las *estrategias de integración* permiten al lector unir las partes en un todo coherente. A medida que va avanzando en la lectura, el sujeto debe integrar los elementos del texto en unidades más globales y sintéticas. Estos procesos se ven facilitados si el lector posee unos conocimientos y esquemas ricos sobre la realidad de la que trata la lectura. Si el lector avanza sin conseguir determinar el tema de la lectura, es muy posible que abandone el intento y deje de leer. Con lectores jóvenes, será preciso facilitar estas estrategias diciéndoles previamente cuál es el tema.

Las *estrategias de verificación*, por último, consisten en comprobar si la información que va apareciendo en el texto y que el lector se va representando mentalmente es coherente con los conocimientos previos del lector, con la lógica de la situación y del tema, etc.

Estas habilidades implicadas en la lectura comprensiva pueden ser mejoradas con la instrucción, aunque también evolucionan con la edad. Williams⁵⁷ en un estudio con alumnos de tercero, quinto, séptimo grado y adultos, pretendió analizar la evolución de las habilidades para utilizar estrategias conducentes a elaborar resúmenes y a captar lo fundamental de un texto. Con pequeños párrafos de textos expositivos se les pidió que realizasen estas tres tareas: a) elegir el mejor título, b) escribir un resumen y c) escribir una frase adicional. Los resultados demostraron claramente que la habilidad en el uso de las estrategias implicadas mejoraba con la edad.

A esta misma conclusión llegaron Bolt y Newman⁵⁸ en un estudio con alumnos de 5.º, 7.º y 10.º grado y alumnos del «College». Este trabajo pretendió evaluar también la evolución de las estrategias de resumen. En concreto el uso de las macrorreglas que generan macroestructuras: supresión, supraordinación, selección e invención.

Los resultados indicaban que los alumnos mayores tendían a utilizar las macrorreglas más complejas como supraordinación, selección e invención; así mismo, tendían a reestructurar el material y sintetizar párrafos según su contenido.

.....

Los distintos estudios evolutivos sobre el uso de estrategias han permitido conocer la influencia de algunas de las implicadas en la comprensión lectora y utilizar ese conocimiento para ayudar a los alumnos jóvenes a utilizar estrategias más elaboradas.

Bruce, Rubin, Bolt y Newman⁵⁹ estudiaron las estrategias que utilizan los adultos y los buenos lectores para controlar y guiar el uso de hipótesis en la lectura. Los autores concluyeron que estas estrategias eran cuatro:

- a) *Saltar a las conclusiones*. Esta estrategia se basa en utilizar una información posterior para dar sentido a lo que se está leyendo.
- b) Otra estrategia consiste en *no abandonar una hipótesis* a pesar de una evidente contradicción; consiste en suspender el juicio hasta tener más información.
- c) Una tercera estrategia se cifra en *confiar en el conocimiento* que el lector tiene en su mente sobre el tema de la lectura.
- d) Por último, una cuarta estrategia consiste en *clarificar las metas* de la lectura y, a partir de ahí, generar hipótesis hacia atrás.

Esta tipología de estrategias puede ayudar a los profesores, según los autores, a diagnosticar causas ocultas de una pobre comprensión.

Cuando los lectores pueden enfrentarse al texto desde una determinada perspectiva, se facilita la tarea de la comprensión. El buen lector utiliza esta estrategia de forma automática: sabe sacar información de indicios tales como el título, las ideas que tenga sobre el tema, etc.

En un experimento encaminado a comprobar el impacto del uso de una perspectiva para la comprensión de un texto, Grabe⁶⁰ demostró que aquellos sujetos que contaban con la ayuda de esa perspectiva sobre el tema, conseguían mejores resultados que el grupo de control que leía el texto sin ninguna indicación.

De lo dicho en este apartado se puede concluir que toda actuación didáctica que pretenda una mejora de las habilidades de comprensión de textos deberá considerar las estrategias estudiadas. En este momento hay suficiente información sobre distintos estudios e investigaciones referentes a las estrategias eficaces de comprensión. Estas estrategias pueden ser enseñadas mediante una serie de actividades adecuadas y específicas, desarrolladas mediante metodologías pertinentes.

El papel que juega el profesor a este respecto es fundamental. Schwebel refiriéndose al “rol” del educador en la mejora de las capacidades cognitivas indica que:

Prescindiendo de la calidad de los programas en sí, el modo de llevarlos a cabo puede suponer la diferencia entre el éxito y el fracaso⁶¹.

Según Morles⁶², el docente debe manejar algunos supuestos teóricos sobre las estrategias que utiliza el lector en la comprensión, además de un entrenamiento metacognitivo, ya que es preciso que haya experimentado previamente estas estrategias de forma personal. Si no es capaz de distanciarse y analizar sus propios recursos y modos de acceder a la comprensión, difícilmente podrá enseñar a sus alumnos la forma de hacerlo.

Entre los supuestos teóricos que debe manejar el profesor, según el autor, destacan la *conceptualización* acerca de la metacognición, las *técnicas de estudio y estrategias cognitivas*, conocimientos sobre como operacionalizar la metacognición y hacer propuestas didácticas, conocimiento sobre la forma de realizar el papel de mediador en el aprendizaje y por último, saber cómo propiciar *transferencias* en el aprendizaje.

Estos conocimientos y el dominio de las habilidades y estrategias de comprensión, le permitirán al docente realizar propuestas eficaces de mejora, analizar distintos materiales que se hallan en el mercado y analizar las causas que dificultan la comprensión de textos.

.....



4

LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Gagné es claramente optimista, como se puede ver en esta opinión:

Entre esas cosas que se aprenden están las capacidades aprendidas que han sido clasificadas como habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, actitudes y habilidades motoras⁶³.

Estas capacidades se desarrollan con la práctica y en situaciones concretas de aprendizaje. Los estudiantes hábiles suelen aprenderlas por sí mismos, sin una instrucción directa. Aquellos que tienen algunas dificultades pueden ser ayudados mediante *instrucción específica*. El mismo autor afirma:

Las habilidades de control ejecutivo, llamadas estrategias cognitivas, suelen aprenderse con facilidad y su empleo por parte de los estudiantes va mejorando con la práctica. Las estrategias eficaces, cuando se utilizan para seleccionar, iniciar y modular procesos de aprendizaje y pensamiento, pueden producir sorprendentes cambios en el desempeño intelectual humano⁶⁴.

Las estrategias no se aprenden únicamente de la experiencia, sino incluso de los modelos: padres, profesores y compañeros; también se aprenden como consecuencia de la enseñanza, bien por instrucción directa o indirecta.

Estas estrategias no se refieren a trucos o reglas sencillas para resolver una tarea, sino que se trata de aprendizajes con mayor índice de generalización.

Nisbert y Shucksmith, opinan que no se debe esperar a la escuela secundaria para enseñar estas estrategias, sino que debe comenzarse bastante antes:

Aprender a aprender es una tarea que hay que llevar a cabo continuamente, pero, a nuestro juicio, debe tener lugar especialmente en la educación de los niños entre 10 y 14 años. A esta edad puede echarse los cimientos del aprendizaje en muchos niños. En esa etapa han dominado ya las habilidades básicas⁶⁵.

Weisberg⁶⁶, después de revisar las últimas investigaciones sobre lectura comprensiva basadas en el modelo interactivo de lectura, indica que, según estos estudios, es posible mejorar la comprensión mediante actividades de instrucción encaminadas a la utilización del conocimiento previo que tiene el lector sobre el tema, de las estrategias metacognitivas y del uso de las estructuras del texto.

Whimbey⁶⁷ considera que una de las causas del fallo en la comprensión lectora estriba en la incapacidad que muestran muchos niños de atender al significado. Esta habilidad de atención al significado puede ser enseñada, según el autor. Este, plantea la cuestión en un contexto más amplio, dentro del debate generado en las pasadas décadas sobre la posibilidad de mejorar las habilidades intelectuales.

Existen, como se ha visto en el anterior apartado, muchas clasificaciones de estrategias para mejorar la comprensión lectora, aunque todas coinciden en lo esencial. Una de las aportaciones más importantes en este tema se debe a Anderson⁶⁸, quien distingue varias estrategias que el lector puede utilizar para ayudarse a conseguir una representación del significado de forma adecuada. Entre estas estrategias distingue:

- La relectura.
- La elaboración de esquemas.
- La utilización de imágenes y analogías.
- El autocuestionamiento.
- La utilización de cuestiones que acompañan al texto.
- El uso de organizadores previos que sitúan y contextualizan la lectura.

Bird⁶⁹ afirma que los lectores hábiles utilizan varias estrategias al enfrentarse a la lectura, tales como la *paráfrasis* y el *repaso*. Estas estrategias pueden ser enseñadas con eficacia a aquellos lectores menos hábiles.

.....

Howe⁷⁰ aconseja la *paráfrasis* para incrementar la comprensión por parte de los alumnos. Una de las formas recomendadas consiste en ir *tomando notas* al hilo de la lectura. Cuando los sujetos expresan con sus propias palabras el contenido de la lectura en sus notas, la eficacia del método aumenta notablemente.

Brown y Smiley⁷¹ aconsejan también el procedimiento de la *toma de notas* y del *subrayado* para mejorar la comprensión, pero aclaran que estos procedimientos son eficaces siempre y cuando los alumnos sean capaces de identificar los puntos importantes de la información. Los fallos de identificación pueden deberse, según los autores⁷², a que los lectores deficientes tienen una idea distinta de lo que es importante o a que les falta sensibilidad hacia lo importante. En el segundo caso se trataría de un *problema de estrategias metacognitivas*.

Según la aportación de estos autores, se podría marcar una clara diferencia entre *técnicas* y *estrategias*. El subrayado, la toma de notas, etc. serían reglas o técnicas, mientras que la detección de ideas importantes, por ejemplo, sería una estrategia o una habilidad. En este sentido Gilmartin, Newell y Simon⁷³ exponen que cuando se ha producido una mejora en una tarea es porque ha habido un cambio en las estrategias subyacentes a la misma.

Por lo tanto, el uso de las reglas y técnicas no mejora la lectura comprensiva si no desencadenan las estrategias adecuadas; aunque bien es verdad que, cuando un sujeto debe realizar una tarea repetidamente, suele introducir estrategias que la facilitan y mejoran paulatinamente. Esta consideración hace verdadera la afirmación de que a leer se aprende leyendo, a resumir, resumiendo y a sacar las ideas principales, sacándolas.

Ahora bien, se trata de una verdad a medias, ya que son muchos los lectores que, a pesar de efectuar la tarea repetidamente, no mejoran. La explicación se encuentra en que no ha habido un cambio en el uso de estrategias; de ahí que el hecho de darse cuenta de que no se entiende, o de que no se sabe seleccionar las ideas importantes es un primer paso para cambiar de estrategia. Este «darse cuenta» está relacionado con las *funciones metacognitivas* que juegan, en la mejora de la comprensión, un papel de suma importancia.

Dansereau⁷⁴ propone un método para mejorar la comprensión lectora y el estudio. El nombre del método es un acrónimo de las iniciales de las técnicas a utilizar. Se llama HURDER (humor, understanding, recalling, digesting, expanding y reviewing). Este método propone:

- Crear las *disposiciones de ánimo* oportunas para enfrentarse a la tarea de la lectura y el estudio.
- *Leer para comprender*, hacer hincapié en las ideas importantes y determinar aquellas que son difíciles de entender.
- *Recordar el contenido* sin necesidad de acudir al texto.
- *Resumir* lo leído.
- *Ampliar* lo leído haciéndose preguntas.
- *Corregir* los errores propios.

Este método, como otros muchos sobre técnicas de estudio y de mejora de la lectura, tiene una limitación que estriba en no saber cómo realizar esas técnicas: subrayar, distinguir las ideas principales, esquematizar, resumir, por citar solamente las más conocidas.

Brown, Palincsar y Ambruster⁷⁵ opinan que los maestros pueden prestar una gran ayuda a los alumnos, no diciéndoles que hagan las tareas, sino dándoles pautas para que mejoren. Entre estas destacan:

- *Adecuar los mensajes* al nivel de los niños.
- *Cuestionar los supuestos* de los niños para que tomen conciencia de lo inadecuado de sus ideas.
- *Animar a realizar* distintos tipos de inferencias a partir del texto.
- *Instar a que dirijan la atención* a los puntos principales.
- *Ayudar a que se formen sus propias opiniones* sobre lo leído.

Nisbert y Schucksmith, resumen las indicaciones de las diversas investigaciones para mejorar la lectura comprensiva. Estas indicaciones se sintetizan en los tres enunciados siguientes:

- Establecer fines cognitivos claros. Fijar con claridad el propósito de las tareas de lectura. Dividir esas tareas en sus partes integrantes. Diversificar los fines de la lectura. Ajustar esos fines a la capacidad de los lectores.
- Utilizar estrategias de representación de modelos con vistas a leer para aprender. Mostrar modelos de diferentes tipos de lectura. Las estrategias pueden ser generales, como aprender a concentrarse, o específicas, como las técnicas de lectura y revisión para comprender ciertas clases de prosa.
- Estimular la discusión metacognitiva. Hacer comentarios explícitos sobre tipos, contextos, estilos de lectores, problemas de aprendizaje, etc. Organizar actividades de planificación y revisión que juzguen no solo los resultados, sino también el proceso⁷⁶.

Hernández⁷⁷ propone una triple clasificación de las estrategias para el estudio y, por lo tanto, aplicables también a la comprensión lectora.

Distingue entre estrategias de apoyo, de procesamiento de la información y metacognitivas.

Estrategias de apoyo son aquellas que ayudan al estudiante a ponerse a trabajar; están relacionadas con factores de motivación y personalidad. Dansereau⁷⁸ ha estudiado el tema con profusión. Muchos fallos de comprensión son debidos al déficit de este tipo de estrategias no cognitivas. Si un programa de mejora de la comprensión lectora no toma en cuenta estos factores es posible que se vea abocado al fracaso. De hecho, muchos alumnos con problemas de comprensión lectora han generado una imagen de sí mismos negativa como consecuencia de los fracasos repetidos en las tareas escolares.

.....

Las estrategias de procesamiento de la información se refieren a aquellas estudiadas por la psicología cognitiva y que están profundamente relacionadas con el éxito en los procesos mentales superiores. Estrategias tales como la organización y planificación de la tarea, el procesamiento profundo de la lectura, la relación de lo que se sabe con lo que se lee o aprende son ejemplos de este tipo de estrategias.

Por último, las estrategias metacognitivas serían aquellas que facilitan el conocimiento de los procesos involucrados en la tarea. El saber que se comprende o no, el darse cuenta de los procesos que uno pone en juego, serían procesos metacognitivos.

Los diversos programas de instrucción en la comprensión de la lectura enfatizan uno o varios de estos aspectos. Lógicamente sería deseable un método que implicase los tres tipos de estrategias.

Collins y Smith⁷⁹ exponen que la comprensión de un texto puede verse limitada por cuatro tipos de fallos. Puede que no se entienda el significado de una palabra concreta. Este tipo de fallo suele subsanarse fácilmente recurriendo a una fuente externa, sea el diccionario, el profesor o un compañero. Otra forma de corregir este fallo consiste en deducir por el contexto el significado de la palabra.

Otro tipo de fallo puede ser debido a la falta de comprensión de una frase, bien porque contradice el conocimiento previo del lector, bien porque este no encuentra un referente en su mente que le permita deducir el sentido de la frase. Este fallo puede ser subsanado insertando la frase en un contexto más amplio: el párrafo o todo el texto.

El tercer fallo de comprensión que exponen los autores, se produce cuando el lector no entiende las relaciones entre frases.

Por último, el fallo puede deberse a que no entiende el texto globalmente, como un todo. Lógicamente estos dos últimos fallos suelen ser los más graves y aquellos que requieren el entrenamiento en estrategias de comprensión más complejo.

Con el fin de mejorar en los fallos debidos a la falta de comprensión de las relaciones entre frases y del conjunto de la lectura como un todo, Dansereau⁸⁰ propuso la técnica denominada *networking* cuya finalidad es enseñar a los alumnos a identificar las conexiones internas de un pasaje. En un primer momento, el alumno divide el pasaje en partes para pasar posteriormente a analizar las interrelaciones.

4.1 Mejora metacognitiva

Un tipo de estrategias implicadas directamente en la comprensión son las denominadas *estrategias metacognitivas*, encaminadas a que el lector tome conciencia de su situa-

ción respecto a la comprensión y adopte consecuentemente las oportunas decisiones correctoras, en caso de que no se estén consiguiendo los objetivos de la tarea.

Este tipo de estrategias *puede enseñarse con eficacia*, tal como demostraron Raphael y Mckinney⁸¹ con un modelo de instrucción en la metacognición con alumnos de 5.º y 8.º grado. Las preguntas iban encaminadas a que los alumnos tomaran conciencia de la tarea que estaban realizando.

Paris⁸², mediante un programa para la mejora de la lectura de niños centrado en el desarrollo de las estrategias metacognitivas, demostró que pueden mejorarse éstas en la clase, con un método basado en la instrucción directa.

Braun, Rennie y Labercane⁸³ estudiaron el impacto de la instrucción en estrategias metacognitivas con alumnos de 5.º grado de una escuela elemental de la ciudad. El entrenamiento duró cuatro semanas. Al finalizar dicho entrenamiento comprobaron que los alumnos tenían menos ansiedad al enfrentarse a un texto y tendían a estar menos preocupados por entender palabra por palabra; aumentaba, en cambio, la conciencia de la necesidad de leer para buscar el significado. Así mismo, se vio que había un incremento de las preguntas que se hacían los estudiantes sobre la lectura y mejoraban las estrategias de autocontrol (*self-monitoring*).

EVALUACIÓN DE LA METACOGNICIÓN

A la hora de definir y medir la metacognición surgen problemas, ya que son procesos tan generales que dificultan su acotamiento. Jacobs y Paris⁸⁴ utilizaron un instrumento de evaluación denominado IRA (*Index of Reading Awareness*) que pretende medir el conocimiento del niño en los procesos de lectura comprensiva. Utilizaron este instrumento con el fin de detectar la influencia de la instrucción en clase sobre procesos de metacomprensión; hallaron que el IRA discrimina entre los buenos lectores y los lectores deficientes.

Halin⁸⁵ utilizó también un instrumento para evaluar las habilidades de los estudiantes en el control de la comprensión. Entre éstas, distingue tres: el resumen de textos, el autocuestionamiento (*self-initiated questioning*) y la diferenciación entre las cuestiones basadas en el lector y basadas en el texto.

Este ofrece unas propuestas para mejorar estas habilidades, que se concretan en un plan de lecciones que demostraron su eficacia. Tres son principalmente los procedimientos usados: el *modelamiento* (modeling), la *práctica* y la *retroalimentación* (feedback). Mediante el primer procedimiento, el alumno observa la conducta del profesor en la tarea. Posteriormente, el alumno pone en práctica lo aprendido, contando con información que le permite reajustar su tarea de acuerdo a los objetivos marcados. El autor concluye finalmente que las estrategias negativas no son eficaces para mejorar las competencias lectoras de los alumnos.

.....

LA ENSEÑANZA RECÍPROCA Y EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN

Otro procedimiento para mejorar las competencias metacognitivas de los alumnos consiste en usar la *enseñanza recíproca*. Palincsar⁸⁶ demostró cómo se puede mejorar las estrategias metacognitivas con este procedimiento. Se basaba, en sus líneas generales, en que un estudiante mayor hacía el papel de profesor y conducía el diálogo sobre el texto. Entre las estrategias utilizadas destacaban las siguientes: el estudiante mayor informaba a los niños sobre el objetivo de la lectura; otra estrategia consistía en ayudar a seleccionar el material adecuado para la tarea; y por último el estudiante mayor, que hacía las veces de profesor, se preocupaba de que el control sobre el cuestionamiento del texto pasase paulatinamente a los alumnos. Es decir, se pretendía que la enseñanza recíproca fuese generando una competencia personal.

Usando el método de *enseñanza recíproca*, Labercane y Battle⁸⁷ demostraron cómo alumnos con pocas habilidades escolares podían ser preparados para mejorar sus estrategias metacognitivas. Entre éstas, se destacaron: el resumen, las preguntas, la clasificación y la predicción. Los estudiantes que siguieron el entrenamiento mejoraron significativamente respecto al grupo de control.

Collins y Smith⁸⁸ opinan que utilizando el *cuestionamiento recíproco* se consigue que se interioricen y se desarrollen unas buenas estrategias de autocuestionamiento en la lectura.

Este procedimiento coincide con las tesis mantenidas por Vygotski⁸⁹ sobre la internalización de los procesos mentales superiores. El autor distingue *entre desarrollo real* de una función y *desarrollo potencial*. Entre ambos, existe una distancia que denomina *zona de desarrollo próximo*. El sujeto es capaz de realizar tareas que estén en esa zona, siempre y cuando sean ayudados por un adulto. Según el autor, lo que el sujeto es capaz de realizar hoy con ayuda, lo hará mañana solo. Si la tarea que se le plantea se aleja excesivamente de sus posibilidades reales, es posible que no incida en el desarrollo de dicha función. Dicho con otras palabras, las propuestas de aprendizaje no deben ser ni demasiado fáciles, ya que no ayudarían al desarrollo, ni demasiado difíciles. Es decir deben estar en esa zona de desarrollo potencial o próximo.

EL AUTOCUESTIONAMIENTO COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA

La eficacia del autocuestionamiento como estrategia metacognitiva es asumida en la literatura unánimemente. André y Anderson⁹⁰, Chodos, Hould y Rusch⁹¹, Frase y Schwartz⁹², Schemelzer⁹³, Weiner⁹⁴ son algunos de los autores que han estudiado la eficacia del mismo.

Una forma de facilitar el cuestionamiento consiste en insertar preguntas en un texto. Rothkopf⁹⁵ estudió los efectos positivos de este método en las tareas de comprensión de textos.

Cuando el lector se enfrenta a un texto no tiene incluidas preguntas, debe ser él mismo quien se las haga. Brown y Day⁹⁶ demostraron, analizando protocolos del pensamiento en voz alta de buenos lectores, que utilizaban unas estrategias comunes. Los autores enseñaron a lectores menos hábiles a usar estas mismas estrategias y demostraron que mejoraban significativamente en la comprensión. Entre estas estrategias destacan aquellas que se refieren al *autocuestionamiento*. Estas son las preguntas que debían hacerse los alumnos para tomar conciencia del logro de la tarea:

- ¿Hay alguna frase que resuma el tema de este párrafo?
- ¿No? Entonces, constrúyela.
- ¿Se repite esta información?
- ¿Si? Entonces, suprimela.

Los lectores competentes, a la hora de resumir y quedarse con lo esencial de un texto, utilizan estas estrategias sin ser conscientes de ellas.

Axelrol⁹⁷, para mejorar la comprensión de las ideas importantes de la lectura, propone que se instruya a los alumnos en el *autocuestionamiento*. Las preguntas están encaminadas a distinguir el *quién, qué, dónde, cuándo, cómo, cuál y por qué* de las cosas. Al hacerse estas preguntas, el lector, además de tomar conciencia de su comprensión, va construyendo un «texto base» de la lectura.

4.2 Mejora en la utilización del conocimiento previo

Algunas de las propuestas de mejora en la lectura hacen especial hincapié en aquellas actividades que se realizan antes de leer. Estas actividades tienen como finalidad ayudar a los alumnos a enfrentarse al texto desde perspectiva más acordes con la intencionalidad de la lectura. Pretenden desencadenar los conocimientos previos que tenga el sujeto en su mente y que son precisos para entender la lectura.

Arganbright⁹⁸ expone una serie de actividades a realizar previamente a la lectura para facilitar su comprensión. Entre estas destaca la aclaración del vocabulario, tanto de las palabras técnicas, como de aquellas de significado múltiple, de poco uso, etc.; otra de las actividades consiste en aplicar el tema de la lectura y los conceptos más relevantes que van a aparecer en la misma. Por último, propone también que se planteen las palabras clave que aparecen en la lectura.

Todas estas actividades despertarían en el alumno una conducta de búsqueda activa del significado de la lectura.

Trabajando con niños con dificultades escolares, María⁹⁹ propone el uso de *estrategias previas a la lectura*, haciendo especial énfasis en aquellas que guían a los niños a destacar las ideas importantes. La autora sugiere una serie de actividades para realizar antes de la lectura y así enseñar estrategias eficaces de lectura.

.....

Muchas veces ocurre que el conocimiento previo que tiene el lector sobre el tema de la lectura es falso y entra en contradicción con el texto. María y Mac Ginitie¹⁰⁰ exponen los resultados de una investigación que demuestra que es más efectivo realizar actividades encaminadas a contrastar las concepciones del lector con la información textual que proporcionar directamente la información correcta, haciendo caso omiso de las ideas del lector.

Las *actividades previas* a la lectura tienen como finalidad contextualizarla. Bransford y Mc Carrel¹⁰¹ demostraron la influencia de los títulos en la comprensión de párrafos sobre todo si se trata de párrafos ambiguos. La explicación que dan los autores es que el título es un indicador que activa un esquema de conocimiento que permite comprender el material escrito. Otros tipos de ayuda previa a la lectura serían, según Gracia Madruga y Luque¹⁰², los *resúmenes*, *sumarios*, *explicitación de objetivos* y *preguntas*, así como la inclusión de un *esquema previo*. Los autores demostraron experimentalmente que los sujetos que se enfrentaban a la lectura con un esquema previo obtenían mejores resultados en la comprensión y retención de textos que aquellos que no contaban con esta ayuda.

Cooper¹⁰³ propone la *discusión en el aula* como un procedimiento adecuado para desarrollar la información previa. Propone una serie de directrices para mejorar esta práctica. Entre éstas, destaca que es importante que el profesor sepa qué puntos hay que resaltar como fundamentales en la lectura. Respecto al tipo de preguntas que debe hacer el maestro, aconseja que sean abiertas, es decir, que exijan una respuesta elaborada y que no lleven a responder únicamente con un sí o un no. También aconseja que anime a los alumnos a que formulen sus propias preguntas, a que participen y respondan activamente.

Otra propuesta del mismo autor consiste en que los alumnos hagan actividades generadoras de información previa, es decir, que piensen sobre la información de que disponen sobre el tema de la lectura. El procedimiento consiste en que los alumnos hagan un listado de todas las ideas que se les ocurran sobre el tema de la lectura; posteriormente, el profesor las recoge y las plasma en la pizarra. Este es uno de los medios más eficaces para desencadenar las ideas previas de los alumnos.

4.3 Utilización de esquemas y mapas conceptuales

Una de las estrategias empleadas para mejorar la comprensión de textos consiste en utilizar *esquemas* o *mapas semánticos*. El fundamento teórico de esta técnica se basa en las teorías cognitivas del procesamiento y almacenamiento de la información en forma de esquemas.

Partiendo de la base de que la información no se almacena linealmente, sino formando estructuras que organizan la información según su importancia jerárquica, distintos

autores han supuesto que al utilizar técnicas que compartiesen esos principios se facilitaría la comprensión y retención de textos, ya que se produciría un procesamiento más profundo.

Una estructura de contenido de un texto presenta de forma esquemática las ideas y relaciones que aparecen en una lectura. Permite una visión global del tema y contextualiza las partes en un todo más general.

Los autores han denominado a estas estructuras de muy distintas formas. Norman, las llama *redes semánticas*. Estas redes representan los *nodos* y sus *relaciones*.

Las redes semánticas proporcionan un modo de representar las relaciones entre los conceptos y los acontecimientos de un sistema de memoria y constituyen una descripción apropiada de nuestro proceso de razonamiento¹⁰⁴.

Una característica de estas redes es la herencia. Es decir, que los conceptos que aparecen subsumidos en otros en la red guardan las propiedades de aquellos que los contienen. Los esquemas, según el autor, son estructuras más complejas de conocimiento e incluyen las redes semánticas.

Novak y Gowin llaman a esas estructuras *mapas conceptuales*:

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica... Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones¹⁰⁵.

Para los autores, estos mapas también deben ser jerárquicos, es decir, que aquellos conceptos más generales deben representarse en la parte superior del mapa y los ejemplos o especificaciones máximas en la parte inferior.

Geva¹⁰⁶ habla de *diagramas de flujo*. Estos diagramas están formados por nodos y relaciones. La diferencia respecto a la anterior propuesta estriba en que esta autora ha caracterizado cada tipo de relación (tema, elaboración, causa-efecto, proceso, ejemplo...) y las representa gráficamente según un código previo.

Holley y otros¹⁰⁷ los llaman *mapas jerárquicos*. Otras denominaciones que se utilizan son: *mapas semánticos*, *mapas de contenido*, *mapas de la historia*, etc.

Todas estas técnicas tienen en común que están basadas en las *estrategias de reorganización* de la información de un texto. Precisamente por esta necesidad de reorganización permiten un procesamiento más profundo del significado del texto.

.....

Un estudio presentado por Gordon y Renmie¹⁰⁸ demuestra que el uso de esquemas de contenido ayuda a reestructurar la lectura de forma más eficaz que cuando se presenta la lectura sola, sin ningún tipo de actividad.

Distintas investigaciones han demostrado la eficacia de estas técnicas en la mejora de la comprensión de textos, tanto narrativos como expositivos.

Idol y otros¹⁰⁹ estudiaron el efecto del entrenamiento en los mapas de la historia (*story mapping*) en la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos. Estos mapas hacían hincapié en las estructuras textuales narrativas (problema, fin, desenlace...). El estudio, en el que participaron cinco estudiantes de grado intermedio con poca habilidad para la lectura, demostró que mejoraban en todas las medidas de las variables dependientes.

Respecto a la prosa expositiva, Brooks y Dansereau¹¹⁰ aplicaron un programa para la mejora de la comprensión lectora basado en el uso de esquemas. Este programa denominado DICEOX, dio unos resultados muy positivos.

Ambruster¹¹¹, Holley y otros¹¹² demostraron, así mismo, que usando diagramas de flujo y mapas conceptuales se mejoran las estrategias de comprensión y aprendizaje con alumnos de escuela secundaria.

Geva¹¹³, con una investigación centrada en comprobar el efecto del entrenamiento en la ejecución de diagramas de flujo, demostró que este procedimiento mejoró considerablemente el nivel de comprensión lectora en aquellos alumnos que habían seguido el entrenamiento.

Estas técnicas comparten ciertos supuestos teóricos con ciertos planteamientos sobre el funcionamiento mental. Según Titone¹¹⁴ una de las leyes que caracteriza el funcionamiento mental y el aprendizaje humano es la de la reorganización. Los mapas conceptuales se basan en este principio. El lector debe organizar la información que proviene del texto. Titone distingue tres fases en el proceso de reorganización: diferenciación, integración y refinación.

En la *diferenciación* se pasa del conocimiento general al conocimiento de lo particular. Los mapas conceptuales, al ser jerárquicos, incluyen este principio. De los niveles superiores del mapa, que contienen la información más general, a los niveles inferiores, que contienen la más específica, se entrelazan una serie de relaciones que ejemplifican este principio de la diferenciación.

En la *integración*, los nuevos elementos se incorporan a la totalidad de los elementos preexistentes, dando una nueva visión de los mismos. La lectura de abajo hacia arriba de los mapas da idea de este proceso de integración.

Por último, la *refinación* concierne al perfeccionamiento funcional de los procesos involucrados. Estos procesos generan mayor claridad, distinción, economía, armonía y fluidez. Estas mismas características se pueden predicar de los mapas cognitivos.

Novak¹¹⁵ presenta los mapas conceptuales como una herramienta que desencadena aprendizajes significativos, según el sentido que da Ausubel a este término. Permite relacionar el conocimiento previo de la persona y el nuevo conocimiento que se le propone.

Al explicitar la relación entre conceptos, permite una negociación de significados, ya que el conocimiento es público y compartido y el aprendizaje privado es idiosincrático.

En las teorías del *aprendizaje significativo* los conceptos de *diferenciación progresiva* y *reconciliación integradora* son fundamentales. Estos principios, como se ha visto anteriormente, son totalmente compatibles con la estructura de los mapas conceptuales.

Geva¹¹⁶ justifica el uso de diagramas de flujo para la mejora de la comprensión lectora en dos aspectos. Por una parte, estos diagramas imitan la forma en que se estructuran los conocimientos y, por otra, existe un paralelismo entre la organización de estos diagramas y las estructuras textuales.

Existe suficiente evidencia como para pensar que el uso de mapas semánticos, redes, diagramas de flujo, mapas jerárquicos, o como se les quiera llamar, desarrolla estrategias de reorganización y jerarquización que mejoran la comprensión lectora al permitir un procesamiento en profundidad del significado del texto.

Por otra parte, estos procedimientos son idóneos para desencadenar estrategias metacognitivas. Según Novak¹¹⁷, los mapas cognitivos son instrumentos útiles para que los estudiantes reflexionen sobre las ideas, para la estructuración de las mismas y para tomar conciencia de cómo se produce el conocimiento en general.

La forma concreta de enseñar a realizar mapas jerárquicos o conceptuales es relativamente sencilla y se puede iniciar con niños pequeños.

Anderson¹¹⁸ propone una serie de pasos para transformar las expresiones lingüísticas que aparecen en el texto en redes proposicionales: en primer lugar, deben identificarse todos los términos que impliquen relaciones (verbos, partículas, expresiones del tipo «padre de...»). A continuación, se deben escribir frases simples para cada relación identificada. Posteriormente, se entresacan los nodos de las proposiciones. Por último, se relacionan los nodos escribiendo las distintas relaciones que se dan entre los mismos.

El procedimiento utilizado por Novak¹¹⁹ para elaborar mapas conceptuales a partir de textos científicos es semejante. En primer lugar, se pide a los alumnos que escriban los términos conceptuales clave, con alumnos pequeños se escriben en rectángulos de car-

.....

tón, luego se les pide que los combinen, junto con las palabras de enlace, hasta formar un mapa conceptual satisfactorio.

La manera de realizar los diagramas de flujo explicada por Geva¹²⁰ es semejante en sus pautas esenciales, aunque varía en algunos aspectos. Se entresacan los nodos de la lectura y las relaciones, que la autora clasifica en varios grupos. Las relaciones pueden ser entre dos o más nodos (funciones locales) o entre un nodo o varios con el pasaje entero (funciones holísticas).

Las relaciones denominadas «funciones unitarias del texto» (FUT) incluyen tanto el tema como las conclusiones; a «nivel holístico» y a “nivel local” comprenden las relaciones causales, descripciones del proceso, sucesivas especificaciones, ejemplos, casos particulares, etc.

Una vez entresacados los nodos y clasificadas las relaciones, se pasa a la confección de un diagrama de flujo, teniendo en cuenta que cada tipo de relación se representa gráficamente según un código señalado.

Por último, hay que señalar que la utilización de mapas conceptuales, al romper la linealidad que caracteriza la expresión escrita textual, aporta factores espaciales que facilitan el procesamiento de las ideas del texto. Como dice Novak:

Los mapas conceptuales presentan un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos¹²¹.

La ayuda que pueden prestar las imágenes visuales a la comprensión se destaca por Cohen, quien afirma que:

La imagen visual tiene una ventaja sobresaliente sobre la información verbal, y es que pueden presentarse simultáneamente en la mente muchos items o elementos. La información verbal es necesariamente secuencial y los elementos deben revisarse de modo sucesivo... Las ayudas visuales son un tipo de imágenes externas igual que las palabras escritas son pensamientos verbales exteriorizados¹²².

Este autor distingue entre imágenes visuales de primer orden e imágenes visuales de segundo orden. Los esquemas y mapas cognitivos corresponderían a este último grupo:

Cuando intentamos evaluar el papel que desempeñan las imágenes visuales en el pensamiento es importante recordar que las imágenes no son solo un tipo de cine casero interno. También podemos construir y utilizar imágenes visuales de segundo orden: podemos visualizar gráficos y trazados, mapas, signos, símbolos y lenguaje escrito, al igual que escenarios. Las imágenes visuales de segundo orden no están sujetas a las limitaciones que se aplican a las imágenes visuales de primer orden, y pueden representar selecciones temporales, causales y de clase mediante simbolizaciones convencionales¹²³.

Esta forma de representar la información, al coincidir con la organización mental y la representación de la información en la mente, permite una mejor comprensión y codificación que la representación en forma lineal. Ehrlich¹²⁴ destacó que las representaciones semánticas en la mente tienen más que ver con *formas radiadas* que con *formas lineales*.

4.4 Comprensión de las ideas importantes

Una de las habilidades implicadas en la comprensión lectora es la capacidad de distinguir lo esencial de un texto de aquello que no lo es. Foster y Gavalek¹²⁵ consideran que los malos lectores son aquellos que tienen dificultad en *procesar la información selectivamente* y que utilizan estrategias inadecuadas. Los malos lectores son incapaces de separar lo esencial de lo accesorio al leer un texto.

Distintos autores, como Eamon¹²⁶, Smiley y otros¹²⁷ y Winograd¹²⁸, entre otros, han demostrado que la destreza en la comprensión de ideas importantes discrimina a los buenos de los malos lectores.

Dada la importancia de esta habilidad, son muchos los profesores que han incluido en su enseñanza actividades tendentes a la mejora de esta habilidad. *El National Assesment of Educational Progress*¹²⁹, en su informe de 1979-1980 sobre la *lectura, la escritura y el aprendizaje*, recoge el aumento de esta preocupación por enseñar a los alumnos estas habilidades lingüísticas.

EVOLUCIÓN DE LA CAPACIDAD PARA SACAR LAS IDEAS IMPORTANTES

No cabe duda de que se trata de una habilidad un tanto difícil para los niños. En un estudio cuya finalidad era evaluar la habilidad de los niños para comprender las ideas importantes después de la lectura, Baumann¹³⁰ descubrió que éstos tenían serias dificultades para entender lo esencial de un texto de Ciencias Sociales.

No obstante, no existe unanimidad entre los investigadores sobre este punto. Algunos estudios parecen indicar que los niños tienen bastante destreza para comprender las ideas importantes, tal como indican entre otros, Brown y Smiley¹³¹, Christie y Schumacher¹³², Danner¹³³, Meyer¹³⁴, Walters¹³⁵. Otros, al igual que Baumann, destacan la dificultad de esta tarea; Dunn, y otros¹³⁶, Otto¹³⁷, Taylor¹³⁸, Tierney y otros¹³⁹ y Winograd¹⁴⁰ son algunos de los autores más representativos de esta opinión.

William¹⁴¹ demostró que los sujetos mejoran en el desempeño de esta tarea cuanto mayores son, aunque no es la edad la única variable que interviene. Abramovici¹⁴², replicando parcialmente al estudio de Baumann sobre el efecto de los niveles de importancia, demostró que cuando se trataba de adultos en vez de niños mejoraba considerablemente la habilidad para comprender y distinguir las ideas esenciales.

.....

IDEAS IMPORTANTES Y VARIABLES TEXTUALES

Otra de las variables que interviene en la ejecución de la tarea de comprender y sacar las ideas importantes estriba en el tipo de texto. Duffelmeyer y Duffelmeyer¹⁴³ estudiaron las características de los pasajes de lectura que eran más apropiados para ayudar a sacar las ideas más importantes. Analizaron lecturas correspondientes a los grados primero al sexto mediante *Inventarios analíticos de lectura*, *Inventarios básicos de lectura* e *Inventarios informales de lectura*. Estos autores hallaron que muchos pasajes eran inadecuados para la lectura en el grado correspondiente.

Una de las características que diferencia los textos es si estos cuentan con párrafos en los que las ideas principales están *explícitas* en una frase o si están *implícitas* y el lector debe, por lo tanto, elaborar una frase que la explicita.

Lógicamente, los textos con párrafos que contienen las ideas principales explícitas son más fáciles de comprender que aquellos en los que se debe inferir la idea principal del párrafo. No solamente se da esta situación con niños, sino también con adultos. Bridge y otros¹⁴⁴ comprobaron en un experimento los efectos de la estructura del texto en la comprensión y recuerdo de las ideas principales de un pasaje. Los sujetos eran estudiantes universitarios y debían generar e identificar ideas principales. Los resultados demuestran que cuando la idea principal estaba presente en una frase, la tarea mejoraba respecto a los casos en los que la idea principal no estaba presente en una frase.

Esta diferenciación es tenida en cuenta en algunos programas para la mejora de la comprensión de ideas importantes como, por ejemplo, en el de Baumann¹⁴⁵, quien elaboró ocho lecciones de entrenamiento. La lección 1 pretende entrenar a los alumnos en sacar la idea principal del párrafo cuando está explícita. Una vez conseguido este objetivo, la lección 2 contempla los casos en los que la idea principal a extraer está implícita y el alumno debe elaborar una frase que la recoja. El resto de las lecciones corresponde a tareas más complejas.

Brimble¹⁴⁶ enseñó estrategias de enseñanza basadas en la distinción entre cuestiones literales e inferenciales. Descubrió que los alumnos, al usar dichas estrategias de ayuda, mejoraron considerablemente su comprensión lectora.

Las macrorreglas para generar la macroestructura propuestas por Van Dijk y Kintsch¹⁴⁷ parten de esta distinción. Las dos primeras macrorreglas, la de omisión y la de selección, se basan en el supuesto de que la idea principal (macroproposición) está explícita en el texto. Las dos últimas reglas, la de generalización y la de construcción o integración, operan en los casos en los que no existe una idea principal explícita.

Williams¹⁴⁸, basándose en este modelo de Van Dijk y Kintsch, enseñó, con cierto éxito, a identificar las ideas importantes de textos expositivos a niños con poca habilidad, usando básicamente habilidades de *categorización* y *clasificación*.

Otras investigaciones demuestran la eficacia de distintos procedimientos y métodos para enseñar la comprensión de las ideas importantes.

ALGUNOS MÉTODOS PARA ENSEÑAR A EXTRAER LAS IDEAS IMPORTANTES

Memory¹⁴⁹ comprobó el efecto de un método consistente en ofrecer antes de la lectura una serie de *preguntas* que la encaminaban. La tarea consistía en comprender las ideas importantes en textos expositivos que implicaban relaciones de causa-efecto. Los resultados demuestran que los alumnos que contaron con las preguntas previas, comprendieron mejor las ideas importantes que los alumnos que se enfrentaban directamente al texto.

Otro tipo de estrategias de enseñanza se basan en *actividades* a realizar al hilo de la lectura o después de la misma.

Graves y Lewin¹⁵⁰ mostraron la importancia de las *estrategias* que usa el lector durante el proceso de comprensión. Estos autores comprobaron la eficacia de ciertas estrategias en la lectura. Los resultados indican que aquellos que utilizaron *estrategias de comprensión* distinguieron mejor las ideas importantes del texto que los lectores que utilizaron estrategias de recuerdo. Los sujetos de esta investigación fueron niños con problemas de aprendizaje.

EL MÉTODO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA

Los métodos más eficaces para la enseñanza de la comprensión de ideas importantes parecen ser, según la literatura específica, los basados en *paradigmas de instrucción directa*.

Uno de los máximos defensores de este modelo es Baumann. Son varias las investigaciones que aporta para demostrar la bondad del método.

La instrucción directa significa, según Duffy y Roehler:

Un tema didáctico central, una secuencia precisa de contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y un feedback correctivo específico para los alumnos¹⁵¹.

Según Baumann¹⁵² el punto clave de este modelo es el *profesor*, frente a otros modelos centrados en el material, en la secuenciación del programa o en cualquier otra variable didáctica. En la instrucción directa:

El profesor, de una manera razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, construye modelos, demuestra, enseña la destreza que hay que aprender. La palabra clave es maestro, puesto que es quien está al mando de la situación de aprendizaje y quien dirige la lección, en comparación con tener la instrucción dirigida por un libro, un centro de aprendizaje, un cuadernillo o por un conjunto de materiales¹⁵³.

.....

En una investigación con alumnos de 6.º grado, basada en el paradigma de instrucción directa, el autor¹⁵⁴ comprobó que se producía una mejora del grupo experimental que había seguido el programa para sacar ideas explícitas de párrafos, aunque no encontró diferencias respecto a la habilidad para recordar ideas importantes. Otro de los resultados de esa investigación confirma la idea de que los alumnos más capaces aprovecharon mejor las lecciones que los menos capacitados.

El método sigue *cinco pasos* invariables. En primer lugar se *presenta* la destreza; a continuación se *proponen* ejemplos de la misma; posteriormente el profesor *enseña directamente* la destreza; luego viene la *aplicación y ejercicios* de transferencia bajo la supervisión del profesor y, por último, el alumno *realiza* una práctica independiente.

En otra investigación presentada por el autor¹⁵⁵ en la que se pretendía comprobar la eficacia de este paradigma de instrucción con niños de 4.º grado, no halló diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental. La explicación del autor estaba en la *influencia* de otras variables no controladas junto a la variable experimental, como los problemas de motivación y disciplina.

Graves, trabajando con alumnos con dificultades de aprendizaje de los grados 5.º a 8.º que tenían adquiridas las adecuadas habilidades de descodificación aunque presentaban problemas en la lectura comprensiva, comprobó la eficacia del *método directo* para hallar las ideas importantes de párrafos. Ahora bien, cuando la instrucción directa era combinada con actividades de *autocuestionamiento*, los resultados eran mejores que cuando el método se basaba únicamente en la instrucción directa.

A los mismos resultados llegó Ritchie con niños de 6.º grado. El autor halló que había una mejora en la comprensión lectora con la *instrucción directa* en ideas importantes y el *autocuestionamiento*.

Taylor comprobó la eficacia de la enseñanza de las habilidades de comprensión de ideas importantes con alumnos de 6.º grado. Lo característico de este estudio es que no se centró en los párrafos como unidad de comprensión de ideas importantes, sino que se tomaron *pasajes largos* –dos o tres hojas– de prosa expositiva. Los alumnos fueron lectores medios o cercanos a la media. Los resultados indican que los alumnos del grupo experimental mejoraron considerablemente respecto a los del grupo control. Entre las habilidades enseñadas destacan: *tomar notas* durante la lectura y *resumir* lo leído.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA ENSEÑAR A DISTINGUIR LAS IDEAS PRINCIPALES

Axelrod ofrece una serie de ideas y consejos para los profesores que quieran enseñar a sus alumnos las habilidades de comprensión de ideas importantes. Entre estas destacan:

- a) *No decir* a los alumnos que presten especial atención a las primeras o últimas frases, ya que este procedimiento llegaría a constituirse en un truco, más que en una habilidad transferible.
- b) Poner especial *énfasis* en los significados, enseñar a diferenciar entre las ideas principales y los detalles, enseñar a captar la moraleja de la historia o los juicios de valor. Por último, entrenar para hallar el mejor título del texto.
- c) Enseñar a *diferenciar* entre las ideas generales y las ideas específicas.
- d) Enseñar a los alumnos a *diferenciar* entre *quién, qué, dónde, cuándo, cómo, cuál y por qué*.
- e) Enseñar a los alumnos a *no mezclar* la información proveniente del texto con la información externa: experiencias y vivencias, otras lecturas, etc. Es decir enseñar a *atenerse* al texto.
- f) Cuando se les da una selección de ideas importantes para que elijan los alumnos, se debe procurar no dar pistas ajenas al significado. Por ello procurará el profesor que todas las frases que expresen las ideas importantes tengan la *misma longitud* y la *misma importancia* aparente.
- g) El profesor debe *indicar*, cuando una respuesta no es correcta, por qué no lo es y cómo en otro contexto podría serlo.

Otros autores proponen otro tipo de ayudas para los alumnos. Así Baumann aconseja que se utilicen muchos *heurísticos*. Por ejemplo, la idea principal es un paraguas o una mesa y las patas, las ideas secundarias, etc. Así mismo aconseja que los alumnos escriban con sus propias palabras las frases que contienen las ideas principales. Esta propuesta la basa el autor en una investigación de Bridge y otros que demostró que cuando los sujetos escribían una frase con la idea principal la recordaban mejor que aquellos que indicaron su comprensión oralmente. La *paráfrasis* es un buen procedimiento, ya que permite un procesamiento de las ideas a niveles más profundos; por otra parte, garantiza su relación con otras ideas que el lector pueda tener en su mente.

4.5 Mejora en la elaboración de resúmenes

El resumen de textos es un proceso complejo que implica el dominio de diversas habilidades. Por su carácter de proceso de síntesis contiene las habilidades expuestas anteriormente: habilidad de comprender y distinguir ideas importantes, de jerarquizarlas, de cuestionarse sobre la relevancia de las mismas, de descubrir la estructura textual, entre las principales que se pueden citar.

La relación que guarda la comprensión de un texto y la elaboración de un resumen del mismo es estrecha. Moffett opina que la *lectura* y la *escritura* son dos actividades que

.....

deberían ir siempre juntas. La lectura se podría beneficiar de la escritura ya que, según el autor, comprendemos gracias a las transformaciones que el lector realiza a partir del texto. Estas transformaciones se garantizan escribiendo resúmenes, guiones, etc.

DOS ACEPCIONES DEL TÉRMINO RESUMEN

Hay que distinguir, no obstante, dos acepciones del término resumen. Por una parte, se identificaría, siguiendo el modelo de Kintsch, y Van Dijk, con la *representación mental* que el lector obtiene después de una lectura. En este caso, el resumen y la lectura serían los mismos procesos; o mejor, uno sería consecuencia directa de la otra.

La otra acepción se refiere a la *exteriorización* mediante la escritura o la expresión oral de este texto representado mentalmente. En este sentido, Brown y Day indican que la tarea de resumir es más compleja que la de la comprensión, pues exige no solamente una representación interna del mensaje comprendido, sino que, además, el lector debe decidir cuáles de los elementos son los importantes y relevantes de esta representación interna.

Se podría afirmar que el resumen implica el grado más profundo de la comprensión lectora y exige habilidades que se desarrollan con la edad, la enseñanza sistemática y la experiencia del lector.

Aebli, define el resumen de la siguiente manera:

Resumir un texto significa reducirlo a las afirmaciones esenciales que contiene. Esto exige dejar de lado lo que no es esencial y seleccionar lo esencial. Las afirmaciones heterogéneas se agrupan bajo conceptos de orden superior que abarcan lo común, siendo así captadas de modo más generalizado y abstracto. Normalmente existen conceptos que integran series enteras de afirmaciones. Por último, el resumen exige con frecuencia una nueva ordenación de ciertos postulados, de modo que se encuentre unido lo que se corresponde y que lo contrario se halle claramente confrontado.

LOS BUENOS LECTORES Y LA CAPACIDAD DE RESUMIR

La capacidad de elaborar buenos resúmenes es, sin duda, un factor que diferencia a los buenos lectores de los lectores que tienen dificultades en la comprensión.

Son muchas las investigaciones que demuestran que los *buenos lectores* tienen un mejor conocimiento implícito de la estructura textual que los malos lectores. Este tipo de conocimiento está muy relacionado con las tareas de resumen ya que guían las actividades de selección de la información ateniéndose a los datos que provienen del texto.

A estas conclusiones llegó Eamon al investigar los resultados de buenos y malos lectores en una tarea consistente en seleccionar y recordar los tópicos o información más relevante de varios textos. Marshall y Glock estudiando la relación entre la estructura del texto y el recuerdo de la información detectaron la misma diferencia entre ambos tipos de lectores.

Algunos investigadores, como Baker, Meyer, Brand y Bluth y Whaley confirmaron esta hipótesis.

Otro de los factores implicados en el resumen es la *sensibilidad hacia lo importante*. En este aspecto también se diferencian los buenos lectores de los malos. Dunn, Mathews y Bieger, Smiley, Oakley, Worthen, Campione y Brown son algunos de los autores que confirman este punto.

Sin embargo, no se sabe por qué se da esta falta de sensibilidad hacia lo importante en los malos lectores. Como afirman Brown y Smiley, no se sabe si las diferencias son debidas a la falta de sensibilidad hacia lo importante o bien se deben a que los malos lectores tienen ideas diferentes sobre qué es lo importante de un texto.

Como se ha indicado anteriormente, al realizar un resumen, el lector debe transformar el texto original. Brown y Day han demostrado que los buenos lectores se diferencian de los malos en su aptitud para aplicar estas transformaciones usadas al elaborar un resumen. Es posible que exista una relación directa entre la capacidad de realizar transformaciones en el texto y la sensibilidad hacia lo importante.

Una de estas transformaciones consiste en integrar las proposiciones individuales en unidades más grandes. Day comprobó las diferencias en esta tarea según la capacidad lectora.

Resumiendo: *se puede afirmar que los buenos lectores elaboran mejores resúmenes que los lectores menos competentes. Ahora bien, estas habilidades de comprensión y resumen pueden ser enseñadas*. El desarrollo actual de diversas investigaciones sobre el tema permite afrontar la tarea de la mejora de las habilidades implicadas de forma optimista.

ALGUNOS ASPECTOS IMPLICADOS EN LA CAPACIDAD DE ELABORAR RESÚMENES

En la tarea de elaborar un resumen, están implicados varios aspectos. Winograd destaca tres fundamentales: en primer lugar la *conciencia de las demandas* de la tarea al realizar el resumen, la *aptitud de identificar* los elementos importantes del texto y, por último, la *aptitud de transformar* y resumir el significado de un texto a lo esencial. Los dos aspectos primeros son más fáciles que este último. El autor halló que

.....

el primer aspecto no diferenciaba a los buenos lectores de los malos; sin embargo, el segundo y tercer aspecto diferenciaban claramente a los lectores según su competencia.

Scardanalia y Bereiter comprobaron que los sujetos tienen formas diferentes de *representarse el significado* de un texto. Las *representaciones más pobres* se caracterizan por constar de un tema general y un conjunto de detalles relacionados de forma inespecífica con el tema. La *forma elaborada* de representarse mentalmente, o por escrito, un texto se caracteriza por contener un tema general y un desarrollo jerárquico de varios temas específicos que, a su vez, pueden desarrollarse más hasta llegar a los detalles. Este tipo de organización del contenido ideacional implica una estructuración jerárquica. Así pues, los malos lectores tienden a elaborar resúmenes caracterizados por pasar directamente del tema general a una descripción no organizada de detalles más o menos importantes, a diferencia de los resúmenes de los buenos lectores que presentan un desarrollo lógico, ordenado y jerarquizado según la importancia de las ideas que contiene el texto.

ESTRATEGIAS ELEMENTALES Y ESTRATEGIAS ELABORADAS

Lógicamente, las estrategias implicadas en la elaboración de los resúmenes son diferentes en ambos tipos de lectores. Meyer distinguió dos tipos de estrategia en el resumen: *estrategia de listado* y *estrategia estructural*. En la primera, los sujetos hacen del texto una simple *enumeración* de elementos, sin nexos internos. La estrategia estructural se caracteriza por representar la *organización interna* del texto.

Brown y otros han demostrado que la estrategia más elemental para resumir un texto consiste en «*suprimir y copiar*». Los resúmenes de los lectores que aplican esta estrategia se caracterizan por contener menos información textual. Aunque esta estrategia es válida en algunos aspectos, debe ser completada por otras estrategias más complejas. La primera y segunda macrorreglas descritas por Kintsh y Van Dijk son semejantes a ésta.

Por el contrario, las macrorreglas tercera y cuarta, es decir, la de «*generalización*» y la de «*construcción*», caracterizarían las formas más elaboradas del resumen y coincidirían con las «*estrategias estructurales*».

Para el uso correcto de las estrategias, Brown y Day propusieron cinco reglas a los estudiantes para realizar buenos resúmenes. Estas cinco reglas fueron las siguientes: en primer lugar, se debe *eliminar* toda información *sin importancia*, ya que un resumen no debe contener información trivial. En segundo lugar, debe eliminarse toda información que sea *redundante*: en el resumen debe aparecer una sola vez lo importante. En tercer lugar, se deben usar en los resúmenes *oraciones subordinadas* y no un listado de elementos; de esta forma, se garantiza que los alumnos introduzcan la información con

cierta estructura orgánica y la relacionen, evitando así un conglomerado inconexo de datos e informaciones. En cuarto lugar, se debe *entresacar* del texto, si es posible, una frase que enuncie de una forma característica el *tema principal*. Por último, si no hay una oración de este tipo, se debe *construir* una e incluirla en el resumen. Los autores entrenaron a un grupo de alumnos con estas reglas y comprobaron su eficacia.

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS EFICACES PARA RESUMIR TEXTOS

Sánchez, mediante un procedimiento específico de instrucción, enseñó las estrategias de comprensión y resumen a alumnos preadolescentes con resultados satisfactorios. Entre las tareas incluidas en el programa de mejora destacan: *titular párrafos*; *glosar* los comentarios, es decir, contar qué es lo que dice del tema; *realizar* actividades de resumen que incluían la instrucción en el uso de las siguientes macrorreglas: de supresión, generalización y de integración o construcción; buscar relaciones entre las ideas aparecidas en el texto; éstas pueden ser comparaciones, relaciones de causación, secuenciación, etc.; autopreguntas sobre los párrafos y, por último, un conjunto de actividades cuya finalidad era descubrir el esquema global.

Taylor recoge una investigación que pretende demostrar la posibilidad de *ayudar* a los alumnos de grado medio a mejorar las habilidades implicadas en el resumen. El procedimiento consistía en enseñar *estrategias de jerarquización y organización* de las ideas del texto. Los resultados demostraron la eficacia de tal procedimiento.

Brown y otros enseñaron estas habilidades con éxito a niños de 12 a 13 años que tenían dificultades en la comprensión de material escrito. El programa contemplaba estas cuatro habilidades: *resumir, interrogar, aclarar y predecir*. A diferencia de otras investigaciones centradas en una sola habilidad, los autores defienden la enseñanza de estas cuatro habilidades en conjunto, ya que es muy poco lo que se sabe en la actualidad sobre la combinación de varias estrategias y su efecto en la comprensión.

Cada habilidad se trabajaba en un contexto de ejecución y con tareas diferentes. Así, el *resumen* se incluía tanto para informar sobre el texto como para comprobar la comprensión. La *aclaración* se introducía cuando un texto lo requería a causa de su ambigüedad o dificultad especial. La *interrogación* se utilizaba para desencadenar estrategias de búsqueda de información. Por último, la *predicción* cobraba sentido cuando se pretendía enseñar estrategias de comprensión total del texto y descubrir incoherencias, así como para desencadenar hipótesis plausibles, factor de suma importancia en la comprensión.

Entre las actividades utilizadas por los autores en la instrucción destacan: el investigador pone *énfasis en el título* y pide al alumno que haga predicciones sobre el contenido. Le insta a que *relacione* el pasaje con su conocimiento previo. Tras la lectura silenciosa, se *resume el contenido* de un párrafo, se *hacen preguntas* para comprobar la com-

.....

prensión. Por último se *describe* todo el pasaje. Lo característico de esta metodología fue el *diálogo* entre investigador y alumno, así como el continuo *intercambio* de papeles. A veces, el alumno asumía el papel del profesor e interrogaba, otras respondía, etc.

En pocas palabras, se puede decir que elaborar un resumen de un texto implica haber desarrollado una serie de habilidades cognitivas que pueden ser mejoradas mediante la instrucción.

Resumiendo las aportaciones de las investigaciones recientes sobre el tema, se puede considerar que las capacidades mentales (habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, etc.) se pueden desarrollar mediante la práctica. Normalmente se espera a la preadolescencia y adolescencia para trabajar sistemáticamente las habilidades de comprensión y resumen de texto aunque están apareciendo algunas investigaciones que adelantan la edad hasta los diez y once años para intervenir en el desarrollo de dichas habilidades.

No sería descabellado pensar que trabajando estas habilidades y estrategias a edades tempranas se pudiera reducir el alto índice de fracaso escolar que se da, sobre todo, en ciertos grupos de alumnos que proceden de ambientes socioculturales bajos y que, por ello, no son estimulados intelectualmente de forma correcta.

PRINCIPALES ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE COMPRENSIÓN

Entre los principales aspectos que debe tener en cuenta el profesor que quiera desarrollar correctamente estas habilidades, deberá contemplar:

- a) El establecimiento de *finés cognitivos claros*, marcando objetivos inteligibles, evidentes y explícitos.
 - b) *Dividir la tarea*, si es muy compleja, en partes significativas y al final procurar dar una visión sintética de la misma.
 - c) *Ajustar las demandas* de la tarea a las capacidades de los alumnos.
 - d) *Utilizar modelos*, analogías heurísticas y procedimientos que generen recursos intelectuales y que faciliten la tarea.
 - e) *Pautar conductas cognitivas* externamente con el fin de que se interioricen con su uso.
 - f) *Desencadenar el conocimiento previo* de los alumnos, condición necesaria para una buena comprensión. Esto se realiza por varios procedimientos: aclaración de vocabulario, comentarios y discusiones sobre el tema de la lectura, listados de ideas relacionadas con el tema, utilización de organizadores previos etc.
 - g) *Estimular la discusión metacognitiva* entre los alumnos, potenciando la enseñanza y discusión recíproca.
 - h) *Enseñar a los alumnos a planificar* y organizar las tareas y a distribuir adecuadamente los recursos atencionales.
-

- i) Por último, procurar que toda actuación docente esté presidida por un desencadenamiento de *niveles altos de motivación* e interés.

Respecto a las *estrategias* a desarrollar en los alumnos, de acuerdo a las investigaciones recogidas anteriormente, se pueden trabajar en el aula mediante actividades que impliquen:

- a) La *relectura* como medio de búsqueda de información y de síntesis.
- b) La *elaboración de esquemas y mapas conceptuales* que ayuden a los alumnos a conseguir representaciones mentales correctas, jerarquizadas y sintéticas.
- c) El *hábito de autocuestionarse* al hilo de la lectura, procurando comprobar hipótesis que se van generando y tomando conciencia del logro de la comprensión.
- d) La *utilización de algunas técnicas* que desarrollan habilidades, tales como tomar notas, subrayar, esquematizar, parafrasear, etc.
- e) La *comprensión de las ideas principales*, tomando como referencia el párrafo o el texto tomado como unidad global de significado.

.....

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. MOLES, A.: *La comunicación y los mass media*. Edit. Mensajero, Bilbao, 1975 pág. 410.
 - 2. GARCÍA HOZ, V.: *Vocabulario usual, común y fundamental*. C.S.I.C. Instituto de Pedagogía, Madrid, 1953.
 - 3. FLESCH, F.F.: «A new readability yardstick». *Journal of Applied Psychology* n.º 32, 1948, pág. 221.
 - 4. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. U.N.E.D. Madrid, 1974, pág. 24.
 - 5. FREDERIKSEN, J.R.: «A componential theory of reading skills and their interactions». Sternberg, R.J. (ed.). *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. 1, Hillsdale; N.J., Erlbaum, 1982.
 - 6. SAMUELS, S.J. y EISEMBERG, P.: «A framework for understanding the reading process». En Pirozzolo F.J. y Witrock M.C. (eds.). *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. New York: Academia Press.1981.
 - 7. SKINNER, B.F.: *Verbal behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1957.
 - 8. KINGSTON, A.J.: «Reaction to theoretical models of reading: Implications for teaching and research». En Signes H. and Rudell R.B. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newmark, Delaware: Internationals Reading Association Newmark, 1970.
 - 9. GIBSON, E.J. y LEVIN, M.: *The psychology of reading*. Cambridge Mass: The MIT Press, 1975.
 - 10. MASSARO, D.W. (ed.): *Understanding language: An information processing analysis of speech, perception, reading and psycholinguistics*. New York: Academic Press, 1975.
 - 11. HUNT, E.B.; LUNNEBORG, C. y LEWIS, J.: «What does it mean be high verbal!». *Cognitive Psychology*, 1975, n.º 7, pág. 194-227.
 - 12. GOUGH, P.B.: «One second of reading». En Kavanagh J.F., y Mattingly J.G. (eds.). *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1972.
 - 13. REICHER, G.M.: «Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material». *Journal of Experimental Psychology*, 1969, n.º 8, pág. 275-280.
 - 14. WHEELER, D.D.: «Processes in word recognition». *Cognitive Psychology*. 1970, n.º 1, pág. 59-85.
 - 15. SCHUBERTH, R.E. y EIMAS, P.D.: «Effects of context on the classification of words and nonwords». *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1977, n.º 3, pág. 27-36.
 - 16. SMITH, F.: *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York. USA. 1971.
 - 17. SMITH, F.: Op. cit. (trad. castellana) pág. 7.
 - 18. GOODMAN, K.S.: «Reading: A psycholinguistic guessing game». Singer, H. y Rudell, R.B. (ed.). *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, Del, 1976.
 - 19. ADAMS, M.J.: «Models of reading». Le Ny J.F., y Kintsch, W. (eds.). *Language and comprehension*. North-Holland Publishing Company, 1982.
-

- 20. HUNT, E.: «Capacidad verbal» en *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Sternberg, R.J. (comp.) Edit. Labor. Barcelona 1986, pág. 70.
- 21. Mc CLELLAND, J.L.: «On time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade». *Psychological Review*, 1979, n.º 86, pág. 287-330.
- 22. RUMELHART, D.E.: «Toward an interactive model of reading». En Dornic S.D. (ed.). *Attention and performance*. Lawrence Erlbaum Associated, Hillsdale, New Jersey, 1977.
- 23. FREDERIKSEN, J.R.: «Sources of process interactions in reading». En Lesgold A.M. y Perfetti C.A. (eds.). *Interactive processes in reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981, pág 77-78.
- 24. HUNT, E.: Op. cit. pág. 65.
- 25. SCHNEIDER, W. y SHIFFRIN, R.M.: «Controlled and automatic human information processing, I: Detection, search, and attention». *Psychological Review*, 1977, n.º 84, pág. 1-66.
- 26. KAHNEMAN, D.: *Attention and Effort*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. N.J., 1973.
- 27. VAN DIJK, T.A.: *La ciencia del texto*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1983.
- 28. WERLICH, E.: *Typologie der texte*, Heidelberg. Quelle y Meyer, 1975.
- 29. ADAMS: «Quel types de textes». *Le français dans le monde*, n.º 92, 1985.
- 30. BREWER, W.F.: «Literary theory, rhetoric and stylistics: Implications for psychology». In R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, N.J. LEA. (1980).
- 31. GRAESSER, A.C.; HAUFF-SMITH, K.; COHEN, A.D. y PULES, L.D.: «Advances outlines, familiarity, text geure and retention of prose». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavoir*, 1980, n.º 48, pág. 209-220.
- 32. GRAESSER, A.C. y GOODMAN: «Implicit Knowledge, question answering and the representations of expository text». En Britton, B.K. y Black J.B. (eds.). *Understanding expository text*, Hillsdale, N.J. LEA 1985.
- 33. MEYER, B.J. y FREEDLE, R.O.: «Effects of discourse type on recall». *American Educational Research Journal*, n.º 21, 1984.
- 34. PERFETTI, C.A.: «Capacidad de lectura», en *Las capacidades humanas*. Steinberg. Op. cit., pág. 81.
- 35. DE VEGA, M.: Op. cit., pág. 265.
- 36. ANDERSON, J.R. y BOWER, G.H.: *Human Associative Memory*. Winston-Wiley, Sashinton y N. York, 1973.
- 37. COHEN, G.: Op. cit. pág. 53.
- 38. JOHNSTON, P.M.: Op. cit., pág. 71.
- 39. CHOMSKY, N.: *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- 40. VAN DIJK, T.A.: *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, 1983, pág. 55.
- 41. Ibid, pág. 58.
- 42. Ibid, pág. 289. (Epílogo de 1983).
- 43. KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A.: «Toward a model of text comprehension and production». *Psychology Review*, n.º 85, 1978.

.....

- 44. KINTSCH, W.: «La memoria para prosa» en *Estructura de la memoria humana*. Op. cit., pág. 108.
- 45. Ibidem.
- 46. VERNON, P.E.: «Multivariate approaches to the study of cognitive styles». En Royce, J.R. *Multivariate Analysis an Psychological Theory*. Academic Press. London, 1973.
- 47. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid, 1986, pág. 97.
- 48. MEYER, B.J.F.: *The organization of prose and its effects on memory*. The Hague. Mouton, 1975.
- 49. AUGUST, D.L.; FLAVELL, J.M. y CLIFT, R.: «Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes». *Infancia y aprendizaje* n.º 31-32. Madrid, 1985.
- 50. MEYERS, M. y PARIS, S.: «Children's metacognitive Knowledge about reading», *Journal of Educational Psychology*, n.º 70, 1978.
- 51. CANNEY, G. y WINOGRAD, P.: «Schemata for reading and comprehension performance». Abril, 1979.
- 52. COLLINS, A. y SMITH, E.: «Teaching the process of reading comprehension». Urbana. Universidad de Illinois. *Center for the study of Reading*. Sept., 1980. Inf. Tec. n.º 182.
- 53. BROWN, A.L.: «Metacognitive Development and Reading», en Spiro R.J., Bruce, B. y Brewer, W.F. (eds.). *The oretical Issues in Reading and Comprehension*, Millsdale, N. J., Erlbaum, 1980.
- 54. SCHEWEL, R. H. y WADDELL, J.G.: «Metacognitive Skills: Practical Strategies». *Academic Therapy*, vol. 22 n.º 1, 1986.
- 55. MORLES, A.: «El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente». En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Puente, A. (Comp.) Edit. Pirámide. Madrid, 1991.
- 56. Ibid, pág. 263.
- 57. WILLIAMS, J.P. y otros: *Journal of Education Psychology*, 76, n.º 6, 1984.
- 58. BOLT, B. y NEWMAN, I.: *Center for the study of Reading*. Univ. Urbana. Illinois, 1983, Tec. Rep. n.º 270.
- 59. BRUCE, B.; RUBIN, A.; BOLT, B. y NEWMAN, I.: «*Estrategies for Controlling Hypothesis Formation in Reading*». Univ. Urbana Illinois 1981. Reading Education Report. n.º 22.
- 60. GRABE, M.: «The impact of reading competence and grade level on the ability to take and utilize a perspective». Material presentado a la *Memoria anual de la Asociación Psicológica*. Midwestern. (52 nd. St. Louis, Mayor 1980).
- 61. SCHWEBEL, M.: «Investigaciones acerca del desarrollo cognoscitivo y su facilitación». *Informe sobre el estado actual de la cuestión*. UNESCO, 1983, pág. 125.
- 62. MORLES, A.: Op. cit.
- 63. GAGNÉ, R.: *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana. México, 1987, pág. 245.
- 64. Ibid, pág. 151.
- 65. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: Op. cit., pág. 26.

- 66. WEISBERG, R.: «A change in focus of reading comprehension research: A review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading». *Learning Disability Quarterly*, vol. 11-2, 1988.
- 67. WHIMBEY, A.: *Intelligence can be taught*. N. York E. P. Dutton, 1975.
- 68. ANDERSON, T.H.: «Study strategies and adjunct aids». En Spiro, R. J.; Bruce, B.C. y Brewer, W.F.: *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N.J. LEA, 1980.
- 69. BIRD, M.: *Reading comprehension strategies: A direct teaching approach*. Tesis doctoral inédita, Univ. Toronto, 1980
- 70. HOWE, M.J.A.: «Learning and the acquisition of knowledge by students: some experimental investigations». En Howe, M.J.A. (ed.). *Adult learning: Psychological Research and applications*. Wiley, London, 1977.
- 71. BROWN, A.L. y SMILEY, S.S.: «The development of strategies for studying texts». *Child Development*, n.º 49, 1978.
- 72. BROWN, A.L. y SMILEY, S.S.: «Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development». *Child Development*, n.º 48, 1977.
- 73. GILMARTIN, K.J.; NEWELL, A. y SIMON, H. A.: «Un programa que modela la memoria a corto plazo bajo control de estrategias», en *Estructura de la memoria humana*. Cofer C. N. (Comp.) Omega, Barcelona, 1979.
- 74. DANSEREAU, D.: «The development of a learning strategies curriculum» en O' Neill H. F. (ed.). *Learning strategies*, N. York, Academic Press, 1978.
- 75. BROWN, A.L.; PALINCASAR, A.S. y AMBRUSTER, B.B.: «Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations». En Mandel H., Stein N. y Trabasso T. (eds.). *Learning and comprehension of texts*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- 76. NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J.: Op. cit., pág. 103.
- 77. HERNÁNDEZ, F.: «Formalización de las técnicas de estudio: nuevos enfoques». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 5 n.º 10, 1987.
- 78. DANSEREAU, D. F.: Learning strategies research. En Segal J., Glaser R. (eds.). *Thinking and learning skills*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale.
- 79. COLLINS, A. y SMITH, E. E.: «Teaching the process of reading comprehension», en Detterman D. K. And R. J. Sternberg (eds.), *How and how much can intelligence be increased?* Norwood, N. Jersey, Ablex, 1982.
- 80. DANSEREAU, D.F.: «Learning strategies research», en *Thinking and learning skills*, Segal E. J. y Glaser R. (eds.), vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, 1985.
- 81. RAPHAEL, T. E.; Mc KINNEY, J.: «An examination of fifth and eighth grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition». *Journal of Reading Behavior*, n.º 15, 1983.
- 82. PARIS, S.G. y otros: «Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension», *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n.º 6, 1984.
- 83. BRAUN, C.; RENNIE, B. y LABERCANE, G.D.: «A conference approach to the development of metaconitive strategies». *National Reading Conference, Yearbook*, vol. 35, 1986.

.....

- 84. JACOBS, J. E. y PARIS, S. G.: «Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. Special Issue: Current issues in reading comprehension». *Educational Psychologist*, vol. 22, 1987.
- 85. HALIN, A. L.: «Assessing and Extending Comprehension. Monitoring strategies in the classroom», *Reading Horizons*, n.º 24, 1984.
- 86. PALINCSAR, A.S.: «Metacognitive strategy instruction». *Exceptional children*, n.º 53.
- 87. LABERCANE, F. y BATTLE, J.: «Cognitive processing strategies, selfesteem, and reading comprehension of learning disabled students», B. C. *Journal of special education*, vol. 11, n.º 2, 1987.
- 88. COLLINS, A. y SMITH. E.E.: «Teaching the process of reading comprehension», en Detterman, D.K. Y Sternberg, R. J.: (eds.). *How and how much can intelligencya be increased?* Norwood, N. J. Ablex, 1982.
- 89. VYGOTSKI, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1978.
- 90. ANDRÉ, M.E. y ANDERSON, T.H.: «The development and evaluation of a self-questioning study technique». *Reading Research Quarterly*, n.º 79, 1978.
- 91. CHODOS, L.B.; HOUDK, S. M. y RUSCH, R.R.: «Effect of student generated pre-questions and post statements on immediate and delayed recall of fourth grade social studies content», en Pearson P.D. y Hasen J. (eds.). *Reading: theory, research, and practice*, 26th Yearbook of the National Reading Conference, 1977.
- 92. FRASE, L.T. y SCHWARTZ, B.J.: «Effect of question production on prose recall», *Journal of Educational Research*, n.º 48, 1978.
- 93. SCHMELZER, R.V.: «The effect of college student constructed questions on the comprehension of a passage of expository prose». *Dissertation Abstracts International*, 36, 162 A, 1975.
- 94. WEINER, C.: *The effect of teacher training in questioning and student question generation on reading achievement*. Tesis doctoral inédita, Univ. of Oregon, 1977.
- 95. ROTHKOPF, E.Z.: «The concept of mathemagenic activities», *Review of Educational Research*, n.º 40, 1970.
- 96. BROWN, A.L. y DAY, J.D.: «Developmental trends in the use of summarization rules». Ponencia presentada en el Congreso de *American Educational Research Association*, Boston, 1980.
- 97. AXELROL, J.: «Getting the main idea is still the main idea», *Journal of Reading*, vol. 15, n.º 5, 1975.
- 98. ARGANBRIGHT, E.: «Improving Reading comprehension». Ponencia presentada al *Annual Meeting of the Plains Regional Conference of the international Reading Association*, Nebraska, oct. 1981.
- 99. MARIA, K.: «Developing disadvantaged children's background Knowledge interactively». *Reading Teacher*, vol. 42, n.º 4, 1989.
- 100. MARIA, K. y MAC GINITIE, W.: «Learning from texts that refute the reader's prior Knowledge». *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n.º 4, 1987.
- 101. BRANSFORD, J.D. y Mc CARREL, N.: «A sketch of a cognitive approach to comprehension. Some thoughts about understanding what it means to comprehend», en Weimer V. B. y Palermo D. S. (eds.). *Cognition and the symbolic processes*, Hillsdale, N. J.: LEA.

- 102. GRACIA MADRUGA, J.A. y LUQUE, J.: «Comprensión y aprendizaje de textos: la intervención sobre el texto». Ponencia presentada en el *V simposio sobre la lectura*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1989.
- 103. COOPER, J.D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, MEC, Visor, Madrid, 1990.
- 104. NORMAN, D.A.: *El aprendizaje y la memoria*, pág. 68, Alianza, Madrid, 1985.
- 105. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988, pág. 33.
- 106. GEVA, E.: «Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo», *Infancia y aprendizaje*, n.º 31-32, 1985.
- 107. HOLLEY, C.D.; DANSEREAU, D.F.; Mc Donald, B. A.; GARLAD, J.C. y COLLINS, K.W.: «Influence of a reorganization strategy on performance with naturally occurring prose». Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association*, San Francisco, abril, 1979.
- 108. GORDON, C.J.; RENNIE, B.J.: «Restructuring content schemata: An Intervention Study». *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n.º 3, 1987.
- 109. IDOL, L.; GROLL, V.J.; BOLT, B. y NEWMAN, I.: The effects of training in story mapping procedures on the reading comprehension of poor readers. *Center for the study of reading*, Urbana, Illinois, 1985, Inf. Éc, n.º 352.
- 110. BROOKS, L.S. y DANSEREAU, D.F.: «Effects of schema training and text organization on expository processing», *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, n.º 4, 1983.
- 111. AMBRUSTER, B.B.: *An investigation of the effectiveness of mapping text as a studying strategy for middle school children*. Tesis doctoral inédita, Univ. Illinois, 1979.
- 112. HOLLEY, C.D. et al: Op. cit.
- 113. GEVA, E.: Op. cit.
- 114. TITONE, R.: *Psicolingüística aplicada*. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- 115. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
- 116. GEVA, E.: Op. cit.
- 117. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
- 118. ANDERSON, J.R.: «On the merits of ACT and information processing psychology: A response to Wexler's review». *Cognition* n.º 8, 1980.
- 119. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. Op. cit.
- 120. GEVA, E.: Op. cit.
- 121. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B.: *Ibid*, pág. 44.
- 122. COHEN, G.: *Ibid*, pág. 54.
- 123. *Ibidem*.
- 124. ERLICH, M.F.: «Un estudio experimental de la relación entre comprensión y memorización de un texto», en Le Ny, J. F. Kintsch, W. (eds.). *Language and comprehension*, Amsterdam, North Holland.
- 125. FOSTER, R.N. y GAVELEK, J.R.: «Development of intentional forgetting in normal and reading-delayed children». *Journal of Experimental Psychology*, n.º 75, 1983.
- 126. EAMON, D.B.: «Selection and recall of topical information in prose by better and poorer readers». *Reading Research Quarterly*, n.º 14, 1978-1979.
- 127. SMILEY, S.S.; OAKLEY, D.D.; WORTHEM, D.; CAMPIONE, J.C. y BROWN, A.L.: «Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers

.....

- as a function of written versus oral presentation», *Journal of Educational Psychology*, n.º 69, 1977.
- 128. WINOGRAD, P.N.: «Dificultades de estrategia en el resumen de textos». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 31-32, 1985.
 - 129. NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: *Reading, writing and thinking*. 1979-1980, Report. Washington, D.C., U. S Printing Office, 1981.
 - 130. BAUMANN, J.F.: «Teaching children to comprehend main ideas». Ponencia presentada al *Annual Meeting of the National Reading Conference*. Clear Water, Beach, 1982.
 - 131. BROWN, A.L. y SMILEY, S.S.: «Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development», *Child development*, n.º 48, 1977.
 - 132. CHRISTIE, D.J. y SCHUMACHER, G.M.: «Development trends in the abstraction and recall of relevant versus irrelevant thematic information from connected verbal materials», *Child development*, n.º 46, 1975.
 - 133. DANNER, F.W.: «Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages», *Journal of Educational Psychology*, n.º 68, 1976.
 - 134. MEYER, B.J.F.: «The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for education practice», en Anderson R.C. Spiro R.J. y Montagne W. E. (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
 - 135. WALTERS, H.S.: «Superordinate-subordinate structure in semantic memory: The roles of comprehension and retrieval processes». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n.º 17, 1978.
 - 136. DUNN, B.R.; MATTHEWS, S.R. y BIEGER, G.: *Individual differences in the recall of lower-level textual information*, (Tec. Rep. 150), Center for the study of reading, Universidad de Illinois, 1979.
 - 137. OTTO, W.; BARRET, T.C. y KOENKE, K.: «Assessment of children's statements of the main idea in reading», en Figurel J. A. (ed.). *Reading and realism*, Newark, D. E.: International Reading Association, 1968.
 - 138. TAYLOR, B.M.: «Children's memory for expository text after reading», *Reading Research Quarterly*, n.º 15, 1980.
 - 139. TIERNEY, R.; BRIDGE, C. y CERA, M.: «The discourse processing operations of children», *Reading Research Quarterly*, n.º 14, 1978-1979.
 - 140. WINOGRAD, P.N.: Op. cit.
 - 141. WILLIAMS, J.P.: «Skill in identification of main ideas in expository text», comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, N. Orleans, 1984.
 - 142. ABRAMOVICI, S.: «Ideational prominence and reading comprehension of expository prose: A partial replication», *Journal of Research in Reading*, Univ. Edinborough, Scotland, vol. 13, n.º 1, 1990.
 - 143. DUFFELMEYER, F.A. y DUFFELMEYER, B.B.: «Are IRI passages suitable for Assesing Idea comprehension?», *Reading Teacher*, vol. 42, n.º 6, 1989.
 - 144. BRIGDE, C.A. et al.: «Topicalization and memory for main ideas in prose», *Journal of Reading Behavior*, vol. 16, n.º 1, 1984.
-

- 145. BAUMANN, J.F.: «La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas importantes», *Infancia y Aprendizaje*, n.º 31-32, 1985.
- 146. BRIMBLE, R.: «An interaction, question-response strategy: forms on the sentence in content reading», *Australian Journal of Reading*, vol. 9, n.º 2, 1986.
- 147. KINTSH, W. y VAN DIJK, T.A.: «Toward a model of discourse comprehension and production», *Psychological Review*, n.º 69, 1977.
- 148. WILLIAMS, J.P.: «Teaching children to identify the main idea of expository texts. Special issue: competence and instruction: contributions from cognitive psychology», *Exceptional children*, vol. 53, n.º 2, 1986.
- 149. MEMORY, D.M.: «Main idea prequestions as adjunct aids with good and low-average middle grade readers», *Journal of Reading Behavior*, vol. 15-2, 1983.
- 150. GRAVES, A.V. y LEVIN, J.R.: «Comparison of monitoring and mnemonic text-processing strategies in learning disabled students», *Learning Disability Quarterly*, vol. 13, n.º 3, 1989.
- 151. DUFFY, G.G. y ROEHLER, L.F.: «Direct instruction of comprehension: what does it really mean?», *Reading Horizons*, n.º 23, pág. 35, 1982.
- 152. BAUMANN, J.F.: «A generic comprehension instructional strategy», *Reading wold*, n.º 22, 1983.
- 153. Ibid, pág. 287.
- 154. BAUMANN, J.F.: «Effect of a direct instruction paradigm for teaching sixth grade students to comprehend main ideas». Ponencia presentada al *Annual Meeting of the National Reading Conference*, Austin, 1983.
- 155. BAUMANN, J.F.: «Teaching children to comprehend main ideas». Ponencia presentada al *Annual Meeting of the National Reading Conference*. Clear Water, Beach, 1982.

.....



SEGUNDA PARTE

**Actividades para mejorar
la lectura comprensiva en el aula**





LECCIÓN

En esta lección se pretende desarrollar habilidades cognitivas tales como:

RELACIONAR

PROCESAR LA INFORMACIÓN A NIVELES PROFUNDOS

SINTETIZAR

■ **Relacionar**

La actividad propuesta pretende ayudar a los alumnos a relacionar los términos que aparecen en esta lectura. En esta lección el tipo de «relación» es muy evidente y explícita.

Así mismo, en esta actividad se les introduce una terminología nueva: *nudo* y *relación*. También se les inicia en la representación gráfica de los mismos.

■ Procesar la información a niveles profundos

Existen diversos niveles de comprensión de mensajes escritos. Esta actividad intenta ayudar a los alumnos a que hagan esfuerzos para comprender lo que se dice en la lectura, más allá de la comprensión de las palabras y las frases. La actividad sugiere al alumno que busque analogías entre dos situaciones dadas. Al realizar dichas analogías, el lector debe comprender en profundidad el sentido de la lectura.

Esta actividad, por otra parte, acostumbra a los alumnos a pensar de forma divergente; es decir, a pensar por caminos diferentes a los habituales.

■ Sintetizar

Se les presentan dos actividades que exigen diferente nivel de síntesis: a) titular párrafos, b) sacar la idea importante del párrafo. Se ha elegido una lectura sencilla con el fin de que se facilite esta tarea en el inicio del programa. Al titular párrafos, los alumnos deben inventar una expresión, que no tiene que ser obligatoriamente una frase completa, que se refiera a todo el contenido del párrafo. Al sacar la idea importante, deben inventar una frase, más o menos compleja, que exprese lo fundamental del contenido del párrafo. En el primer caso, el título es más abarcador y da menos información; en el segundo caso, es menos abarcador, en cuanto especifica más, pero da más información. Si se reuniesen los títulos de los párrafos se tendría un índice de la lectura, si se reuniesen las ideas importantes, se tendría un resumen de la lectura.

LECTURA. *La gamuza o rebeco*

Uno de los juegos preferidos por las gamuzas jóvenes es muy parecido al descenso en estilo libre en esquí: la gamuza se encarama en lo alto de un helero muy escarpado, se acuclilla, se impulsa con las patas posteriores y se deja deslizar pendiente abajo por espacio de cien o ciento cincuenta metros, hasta el fondo de la pendiente. Las demás gamuzas contemplan la escena y van descendiendo cuando les llega el turno.

Este «espíritu deportivo» ofrece la medida de las excelentes facultades de la gamuza, su amor a la vida comunitaria y la maravillosa organización de sus pequeños grupos. La gamuza es una trepadora extraordinaria, una óptima saltadora, está dotada de olfato, vista y memoria notabilísimos, conoce todos los secretos de la montaña y sabe prever los cambios climáticos.

Las hembras y los individuos jóvenes viven en manadas. Al parecer –si bien algunos especialistas lo niegan–, la hembra jefe es elegida por sus compañeras y depuesta si no se muestra capaz de su misión.

.....

Como quiera, no se puede negar la asombrosa división de las funciones entre los miembros de la manada: mientras la mayoría pasta, algunas gamuzas permanecen en vigilancia; cuando dan la señal de peligro —un silbido y un pateo sobre la roca—, todas las demás huyen ordenadamente, primero la jefe, después las crías, seguidamente las jóvenes de un año y a continuación las demás.

Cuando deben moverse por un terreno desconocido, el grueso de la manada se detiene, mientras algunas exploradoras avanzan en descubierto, tentando el terreno, con precaución para estar seguras de que ningún peligro —por ejemplo, un alud— amenaza a sus congéneres.

Se cuentan casos conmovedores de gamuzas que han acompañado a otra herida hasta una casa, alejándose sólo al tener la seguridad de que los hombres van a atenderla.

Animales de Europa y sus crías. Edit. Fher, S.A.

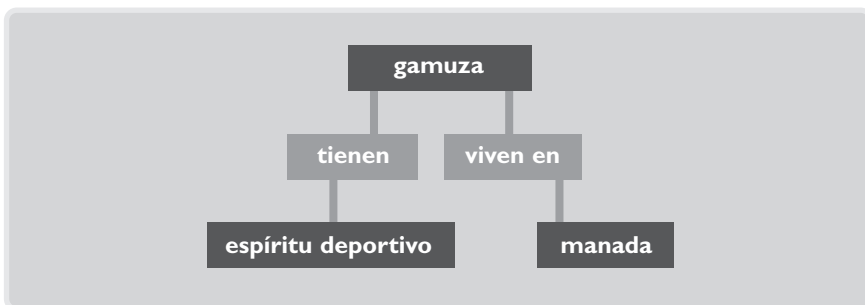
ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: *La gamuza*
Habilidad: **Relacionar**
Actividad: **Relacionar tres términos**

■ I.º momento: Enseñar la habilidad

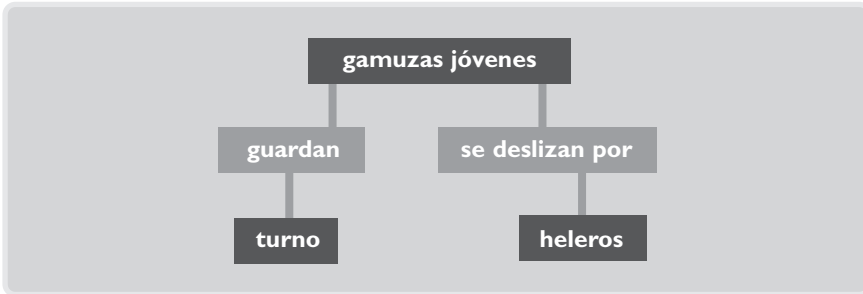
I.º ejemplo:

Términos: gamuza
espíritu deportivo
manada



2.º ejemplo:

Términos: gamuza joven
helero
turno

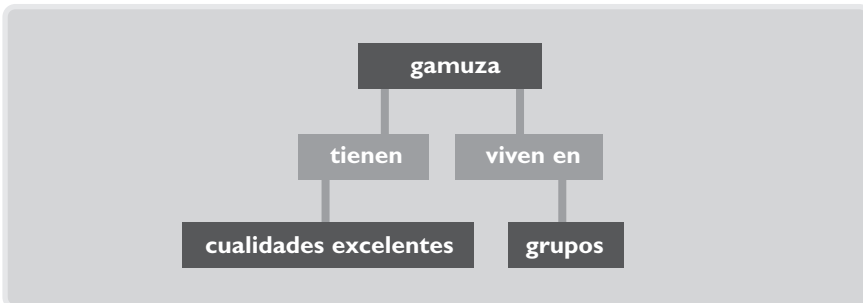


Observaciones: Explicar la representación de los nodos y de las relaciones.

■ 2.º momento: Práctica colectiva

1.º ejemplo:

Términos: gamuza
grupos
cualidades excelentes



2.º ejemplo:

Términos: gamuzas
hombres
heridas



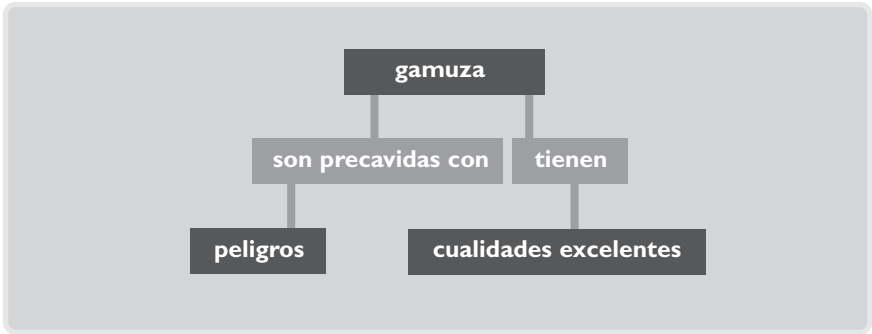
Observaciones: Explicar las dos estructuras.



■ **3.º momento:** Práctica individual N.º I (respuestas)

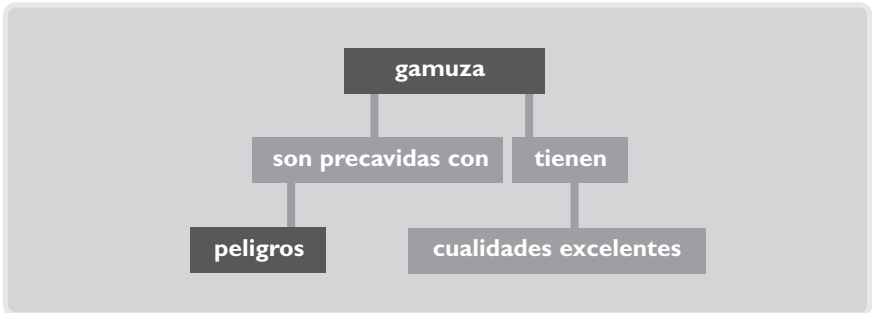
1.º ejemplo:

Términos: gamuzas
peligro
cualidades excelentes



2.º ejemplo:

Términos: manada
mayoría
algunas gamuzas



Observaciones: Puede haber múltiples respuestas válidas.

Lectura: **La gamuza**
Habilidad: **Procesamiento profundo**
Actividad: **Analogía**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Explicar en qué consiste una analogía (con ejemplos):

fábrica – panal

clase – laboratorio

Resaltar que en toda analogía se dan aspectos comunes (semejanzas) y aspectos diferenciados (diferencias)

Observaciones: procurar que tanto las semejanzas como las diferencias que se ejemplifiquen sean sustanciales, no anecdóticas.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

En la pizarra comparar el comportamiento de las gamuzas y el de un grupo de montañeros.

SEMEJANZAS

Gamuzas



Grupo montañeros

Observaciones: son los alumnos quienes entresacan las semejanzas, el profesor animará a que sean sustanciales.

■ **3.º momento:** Práctica individual N.º 2

Busca tres diferencias entre las gamuzas y el grupo de montañeros.

Observaciones: en la puesta en común resaltar que la información de la lectura nos ha permitido hacer estas comparaciones.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ III

Lectura: **La gamuza**
Habilidad: **Sintetizar**
Actividad: **Titular párrafos/idea importante**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Explicar el título del primer párrafo: «*juegos de las gamuzas*».

Explicar la idea principal del primer párrafo: «*las gamuzas practican un juego parecido al esquí*».

Explicar que la idea principal se enuncia en una frase completa y que en el título no es necesario hacerlo siempre. (No son generalmente frases completas).

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Titular y sacar la idea importante del 2.º párrafo y del 3.º.

Respuestas posibles:

2.º párrafo:

- Título: Cualidades de la gamuza.
- Idea principal: Las gamuzas tienen unas cualidades excepcionales para vivir en la montaña.

3.º párrafo:

- Título: Vida en la manada.
- Idea principal: Viven en comunidad y con una jefa elegida.

Observaciones: Para explicar que la idea principal abarca todas las frases, se pueden tachar en la lectura las frases subsumidas y tachar ligeramente la que esté en duda.

■ **3.º momento:** Práctica individual N.º 3

Titular y sacar la idea principal del 4.º, 5.º y 6.º párrafo.

Respuestas posibles:

4.º párrafo:

- Título: División de funciones.
- Idea principal: Cada gamuza cumple su función: unas vigilan, otras pastan, etc.

5.º párrafo:

- Título: Cualidades de las gamuzas.
- Idea principal: Las gamuzas acompañan a alguna herida hasta una casa para que la cuiden.

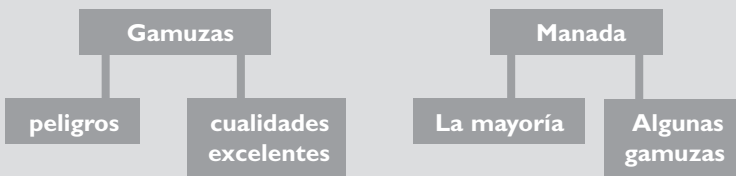
FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 1.ª

■ **Actividad primera:**

Relaciona estos términos:



■ **Actividad segunda:**

Busca tres diferencias entre las gamuzas y el grupo de montañeros:

- 1.ª diferencia:
- 2.ª diferencia:
- 3.ª diferencia:

(continuación)

■ **Actividad tercera:**

Pon título a los párrafos:

- Párrafo 4.º:
- Párrafo 5.º:
- Párrafo 6.º:

Escribe la idea principal de los párrafos:

- Párrafo 4.º:
- Párrafo 5.º:
- Párrafo 6.º:

.....



LECCIÓN

En esta lección se pretende desarrollar las siguientes habilidades cognitivas:

RELACIÓN

PROCESAMIENTO PROFUNDO DE LA INFORMACIÓN

SÍNTESIS

ORDENACIÓN JERÁRQUICA

■ **Relación**

En la actividad se les pide que busquen el término de una relación. Deben volver a la lectura activamente y descubrir aquel término que complete la relación entre dos términos.

■ **Procesamiento profundo**

En esta ocasión, la tarea consiste en ayudarse de procedimientos gráficos para representarse mentalmente un conjunto de sucesos que guardan una relación temporal

.....

CÓMO DISEÑAR ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA. 3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO
Segunda parte. Actividades para mejorar la lectura comprensiva en el aula

entre ellos. Es importante que descubran que con la ayuda de procedimientos gráficos es más fácil representarse mentalmente ciertas situaciones.

■ **Síntesis**

En la actividad planteada se les insta a que saquen la idea principal del párrafo. Esta habilidad ya fue introducida en una lección anterior. En esta lección se pretende profundizar y mejorar la habilidad.

■ **Ordenación jerárquica**

En esta actividad se enseña a los alumnos a representar por medios gráficos y verbales las relaciones que se dan entre los términos de la lectura.

LECTURA. **El pan y los molinos**

Pan es una porción de masa de harina y agua que, después de fermentada y cocida en horno, sirve de alimento al hombre. Pero por extensión suele también llamarse «pan» a todos lo que sirve para el sustento diario, y así se dice en la oración dominical: «el pan nuestro de cada día, dánosle hoy».

Antes de que se conociera el pan, el hombre comió los granos de trigo masticándolos; después aprendió a triturarlos entre dos piedras, como se ha observado en las excavaciones hechas en las ruinas de Troya; más tarde se tuvieron piedras oblongas, ligeramente cóncavas, donde se machacaban, como puede verse en las colecciones del Museo Numantino de Soria. En Egipto ya se conocieron de mano, con una piedra fija y otra movida con un manubrio.

En un principio, la harina era gruesa mezclada con cascarilla y otros granos enteros. El pan era mal fermentado y mal cocido, áspero y duro, y como los hombres más que masticarlo lo trituraban, gastábanse los dientes hasta las encías, como se advierte en algunas momias egipcias.

La experiencia mostró muy pronto el valor nutritivo de los granos de trigo, y se extendió su uso. En Egipto se amasaba cada día, y era oficio de las mujeres y por eso había piedras o muelas en cada casa. Lo propio ocurría en otros países de Oriente y en Grecia.

El pan era ácimo. Después se aprendió a ponerle un poco de levadura, es decir, masa atrasada, y así se logró que fermentara, con lo que se hizo menos pesado, más esponjoso y digestible. Los romanos supieron ya fabricar un pan muy aceptable.

Después que se comían los granos triturándolos, hasta que se amasó el pan de flor de los romanos, hubo sin duda muchas maneras de aprovechar la pasta. Mas, ¿quién ha sido el inventor del pan?

Los griegos atribuyeron la invención del pan a Triptolomeo o al dios Pan, unos 1400 años antes de Jesucristo. Pero, hablando de la invención del pan, hace esta juiciosa y profunda observación el filósofo español Eduardo Benot: «Sabemos cómo se llamaba Atila, e ignoramos el nombre del inventor del pan».

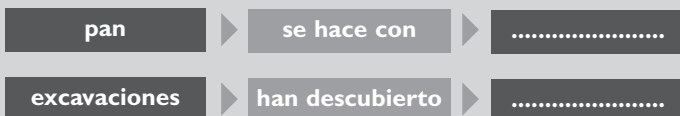
Inventos e invenciones. Ezequiel Solana

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **El pan y los molinos**
Habilidad: **Relacionar**
Actividad: **Buscar un término de la relación**

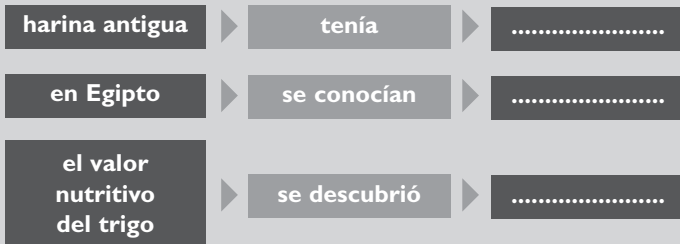
■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

.....

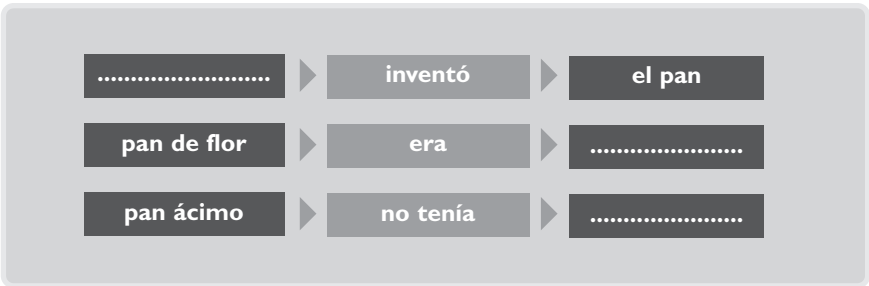


■ 2.º momento: Práctica colectiva

.....



■ **3.º momento:** Práctica individual

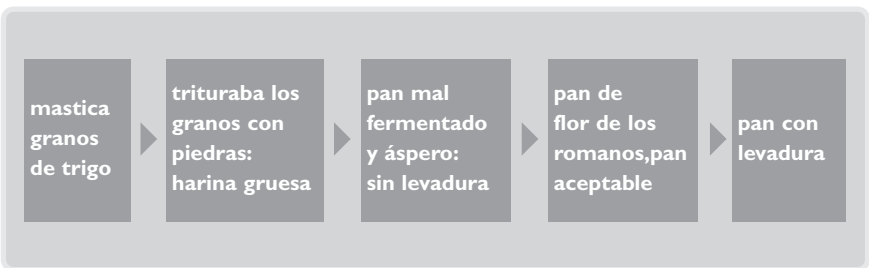


ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: **El pan y los molinos**
Habilidad: **Procesamiento profundo**
Actividad: **Gráfica: diagramas lineales**

■ **I.º momento:** Enseñar la habilidad
Se hace colectivamente

Diagrama lineal de la elaboración del pan:



Observaciones: *No hay práctica individual en esta actividad.*

Lectura: **El pan y los molinos**
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Sacar la idea importante del párrafo**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

1.º párrafo:

- Qué es el pan.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

2.º párrafo:

- Qué se hacía antes de conocer el pan.

3.º párrafo:

- Cómo eran las harinas de los antiguos.

■ **3.º momento:** Práctica individual (N.º 2)

4.º párrafo:

- Se empieza a amasar la harina y a hacer pan en Egipto, Oriente y Grecia.

5.º párrafo:

- El pan ácimo y con levadura.

6.º párrafo:

- Aprovechamiento de la pasta.

7.º párrafo:

- No se sabe quién inventó el pan.

.....

Lectura: **El pan y los molinos**
 Habilidad: **Ordenación jerárquica**
 Actividad: **Mapa conceptual**

■ **I.º momento:** Enseñar la habilidad



Observaciones: El mapa se va haciendo al hilo de la 2.ª lectura del texto.

■ **2.º momento:** Práctica individual (N.º 3)

Observaciones: Como práctica individual, los alumnos, a partir del mapa hacen el resumen de la lectura. El profesor puede dar pautas, e incluso hacerlo oralmente.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 2.ª

■ **Actividad primera:**

Busca la palabra que falta:

.....	▶	inventó	▶	el pan
pan de flor	▶	era	▶
pan ácimo	▶	no tenía	▶

■ **Actividad segunda:**

Saca la idea importante del:

- Párrafo 4.º:
- Párrafo 5.º:
- Párrafo 6.º:
- Párrafo 7.º:

■ **Actividad tercera:**

A partir del mapa conceptual de la pizarra, haz un resumen:

.....
.....
.....

.....



LECCIÓN **03**

En esta lección se incluyen actividades tendentes a desarrollar las siguientes habilidades cognitivas:

PROCESAMIENTO PROFUNDO DE LA INFORMACIÓN

DESCUBRIR LA COHERENCIA GLOBAL DEL TEXTO

SÍNTESIS

COMPARACIÓN-EVALUACIÓN

■ **Procesamiento profundo**

La actividad propuesta está encaminada a facilitar en los alumnos la comprensión profunda retraduciendo los términos del texto a otros más próximos a las estructuras mentales del alumno.

Esta retraducción garantiza la comprensión profunda.

■ **Coherencia global**

Se proponen dos actividades distintas, pero ambas enfocadas a desarrollar la habilidad comprensiva de relacionar las partes de un texto entre sí y descubrir la coherencia global.

La primera actividad consiste en «buscar repuesto» y «causas» entre las afirmaciones del texto.

La segunda actividad consiste en completar mapas conceptuales a los que faltan algunos términos. El descubrir estos términos que faltan implica que ha habido una comprensión global de la lectura.

■ **Síntesis**

Esta actividad propuesta consiste en descubrir qué proposiciones estarían incluidas en una proposición enunciada con un grado más elevado de abstracción.

■ **Comparación-Evaluación**

El alumno debe comparar las ideas principales entresacadas de los párrafos y el resumen del texto elaborado por él, con las mismas tareas elaboradas por un experto.

Es importante animar a los alumnos a que no se conformen con realizar comparaciones superficiales, sino que tiendan a fijarse en los aspectos más relevantes: ideas importantes, ideas secundarias que no deberían aparecer, etc.

LECTURA. *La liebre*

No se sabe que la liebre tenga amigos en el mundo animal. En cambio, son muchísimos sus enemigos: todos ellos carnívoros, desde la minúscula comadreja al persegosísimo tejón semivegetariano.

Por sentirse tan perseguida, la liebre ha aprendido a desconfiar de todo, actuar con máxima cautela y potenciar sus dotes de huida. Una liebre acosada no huye en línea recta, como los demás animales, sino en zig-zag, y da unos curiosos saltos, todos ellos con el objeto de perturbar a sus enemigos. Si la suerte le permite llegar a las cercanías de su madriguera, no penetra en ella directamente, sino que se entretiene en confundir sus rastros, también para desorientar al perseguidor.

.....

A pesar de todas estas precauciones, son muchas las liebres cazadas. Previéndolo así, la naturaleza hizo a este animal muy prolífico para dificultar su extinción. Una hembra de quince meses puede parir cuatro camadas en un año, con un total aproximado de nueve crías. Admitiendo que cuatro de éstas sean también hembras, y siguiendo el mismo ritmo de procreación, en nueve años una liebre puede dar una descendencia de 65.501 individuos.

Animales de Europa y sus crías. Edit. Fher. S.A.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **La liebre**
Habilidad: **Procesamiento profundo**
Actividad: **Paráfrasis**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

Explicar que se puede expresar el mismo contenido con palabras distintas a las del texto y que, además, este hecho demuestra que se ha entendido la lectura.

Como ejemplo, el profesor lee el 1.º párrafo, y lo expresa con sus palabras. Explicar, si procede, que no consiste en sustituir vocablos por otros sinónimos, sino en darle nuevas formas sintácticas.

■ 2.º momento: Práctica colectiva

Con la 1.ª y 2.ª frase del párrafo.

■ 3.º momento: Práctica individual (N.º 1)

Por escrito parafrasear la 3.ª frase del 2.º párrafo.

Si el profesor lo cree conveniente, hacer práctica con el último párrafo o con frases de éste.

Lectura: *La liebre*
Habilidad: **Coherencia global**
Actividad: **Buscar supuestos**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

.....
¿Por qué la liebre es desconfiada?

Respuesta: leer con ellos los párrafos 1.º y 2.º y buscar la respuesta.

Explicar que es bueno hacerse uno mismo este tipo de preguntas y que, generalmente, las respuestas están en el mismo texto.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

.....
¿Por qué huye en zig-zag?

¿Qué pasaría si desapareciesen los carnívoros en el hábitat de la liebre?

■ **3.º momento:** Práctica individual (N.º 2)

.....
¿Por qué no penetra directamente en la madriguera cuando es perseguida?

¿Por qué es un animal tan prolífico?

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: *La liebre*
Habilidad: **Sintetizar**
Actividad: **Buscar microproposiciones que estén incluidas en macroproposiciones**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

.....
Explicar que se pueden enunciar frases de significado general que se refieren a varias expresiones del texto.

Ej.: «Las liebres tienen muchos enemigos».

.....

Esta expresión se refiere a:

- que la comadreja es su enemigo
- que el tejón es su enemigo
- que otros carnívoros son enemigos

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

«La liebre tiene sus trucos para librarse de sus perseguidores».

- Da saltos.
- Avanza en zig-zag.
- Borra las huellas cercanas a la madriguera.

Observaciones: Es conveniente insistir en que no digan frases hechas del texto, sino que las descompongan en microproposiciones.

■ **3.º momento:** Práctica individual (N.º 3)

«La liebre es un animal muy prolífico».

- Una hembra puede parir cuatro camadas en un año.

Respuestas: (En general todas las proposiciones expresadas en el párrafo).

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ III

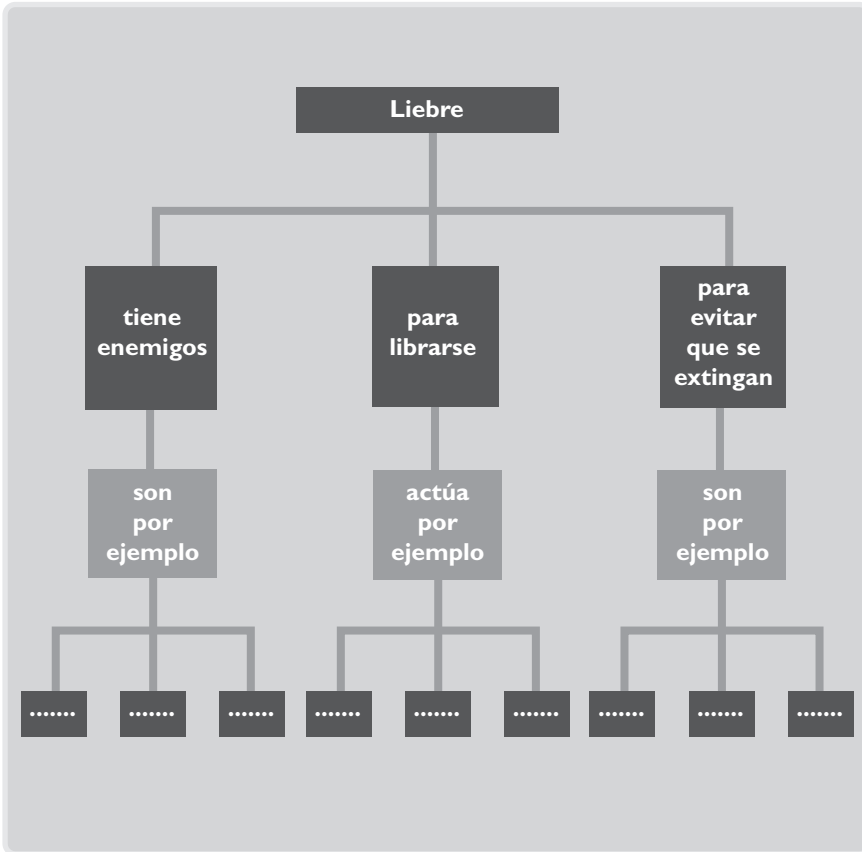
Lectura: **La liebre**
Habilidad: **Coherencia global**
Actividad: **Completar mapas conceptuales**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Es una habilidad introducida en la lección anterior. No obstante, en la práctica colectiva se pueden introducir las matizaciones que se consideren oportunas.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Consiste en contemplar el siguiente mapa conceptual:



Observaciones: En esta fase de práctica colectiva, se puede completar la rama izquierda y dejar otras dos a completar en la práctica individual o bien dejar solamente la rama de la izquierda. (Según criterio del profesor).

■ **3.º momento:** Práctica individual (N.º 4)

Aparte de la anterior propuesta, el alumno sacará las ideas importantes de cada párrafo y el resumen del texto con el fin de realizar la autoevaluación.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 3.ª

■ **Actividad primera:**

Escribe con tus palabras la 3.ª frase del 2.º párrafo:

.....
.....

■ **Actividad segunda:**

Explica por qué:

¿Por qué no penetra directamente en la madriguera cuando es perseguida la liebre?

.....
.....

¿Por qué es un animal tan prolífico?

.....
.....

■ **Actividad tercera:**

Escribe expresiones de la lectura que especifiquen esta frase:

“La liebre es un animal muy prolífico”.

■ **Actividad cuarta:**

Saca las ideas importantes de los párrafos y haz un pequeño resumen. Posteriormente el profesor te repartirá un modelo para que lo compares con lo que has hecho y te des cuenta de las semejanzas y diferencias entre ambos trabajos. (Puedes hacer el trabajo en la parte de atrás de esta hoja).

.....

Compara las ideas principales de los párrafos que has sacado con las siguientes:

- 1.º párrafo:
La liebre tiene muchos enemigos.
- 2.º párrafo:
Gracias a que ha desarrollado algunos recursos, la liebre puede deshacerse de sus perseguidores.
- 3.º párrafo:
Como mueren muchas liebres, son muy prolíficas.

Ahora compara tu resumen con el siguiente:

Las liebres tienen muchos enemigos carnívoros. Para librarse de ellos actúa con cautela y despista a sus enemigos. Aun así, muchas liebres mueren y la naturaleza las ha hecho muy prolíficas.

.....



LECCIÓN **04**

En esta lección se proponen varias actividades encaminadas a desarrollar las siguientes habilidades cognitivas:

DESCUBRIR LA COHERENCIA GLOBAL

ORDENACIÓN JERÁRQUICA

RELACIÓN

SÍNTESIS

■ **Coherencia global**

Se propone una actividad cuya finalidad es acostumbrar a los alumnos a pensar sobre lo que dice y no dice un texto. Así mismo, se pretende ayudar a los alumnos a deducir aspectos que no están en la lectura, pero que es posible conocer deductivamente a partir de la información facilitada por el texto.

■ Ordenación jerárquica

La actividad que se propone ya es conocida por los alumnos. Consiste en elaborar un mapa conceptual de un párrafo. Se ha pensado que el párrafo podría ser la unidad idónea para realizar mapas conceptuales en esta lección, ya que el número de conceptos y relaciones incluidos es reducido.

■ Relación

La actividad consiste en descubrir la relación entre dos términos de la lectura. A diferencia de otras actividades anteriores pertenecientes a la misma clase, en ésta, la relación no es tan evidente; los alumnos deben buscar y hacer un esfuerzo para descubrir el tipo de relación entre términos de la lectura.

■ Síntesis

En esta actividad se pretende que los alumnos sinteticen la información de un párrafo y que inventen dos proposiciones que contengan el significado del párrafo entero. De la misma forma, se pretende entrenar a los alumnos a trabajar a diferentes niveles de síntesis.

LECTURA. *Los toda, pastores de origen desconocido*

En el sur de la India vive un grupo étnico de incierto origen: los toda, cuyas características culturales son muy primitivas y que físicamente recuerdan mucho a los europeos.

Los toda viven del pastoreo, puesto que desconocen casi por completo la agricultura. Normalmente se dedican a explotar rebaños de búfalos, de los que únicamente aprovechan su leche, ya que la carne les está vedada durante todo el año, menos en una ceremonia especial. Los búfalos machos merecen especial atención, pero entre las hembras existen dos clases: las normales y las sagradas. Estas últimas tienen mejores pastos y cuando se las ordeña —dos veces al día— se celebra un complicado ritual.

La base de la sociedad toda no es la familia, como sucede con los indios, sino la tribu, que está gobernada por un grupo de ancianos, «naim», formado por cinco de los miembros más viejos de la comunidad. La familia es poliándrica —es decir, una mujer casada con varios hombres—, debido a la antigua costumbre de matar a las niñas cuando nacían. En la actualidad, aun cuando este horrible infanticidio

.....

se ha dejado de realizar, la poliandria persiste y la mujer, al casarse con un hombre, contrae esponsales con todos sus hermanos.

La religión de estos pueblos es muy primitiva y tiene su fondo en la naturaleza. El lugar donde radica la divinidad suele ser un leño, una choza de bambú. Existe un gran número de espíritus domésticos, los de los antepasados, los demonios que viven en los bosques, los árboles, los ríos y las piedras.

Razas y costumbres. Foster, W.G. Edit. Mundilibro. S.A.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **Los Toda**
Habilidad: **Coherencia global**
Actividad: **Atenerse al texto**

■ I.º momento: Enseñar la habilidad

Explique que una frase puede estar respecto al texto en estas tres situaciones:

- Fuera (F)
- Dentro (D)
- Posible dentro (P.D.)

Ejemplo:

- No se conoce el origen de los toda... (D)
- No es difícil confundir a un toda con un europeo... (P.D.)
- Los toda viven en cabañas hechas de ramas (F)

Observaciones:

Fuera: quiere decir que el contenido semántico de la frase no está incluido en el texto.

Posible dentro: significa que según en el texto no hay datos ni para afirmar ni negar que esté incluida la expresión en él. Aunque hay posibilidad lógica de que sí lo esté.

Dentro: hace referencia a que el contenido de la frase está incluido en el texto.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

- Las hembras sagradas producen más leche (P.D.)
- Los toda adoran aspectos de la naturaleza (D)
- Los ancianos tienen gran poder entre los toda (D)
- Los toda fabrican una especie de queso con la leche de búfala (F)

Observaciones: Es fundamental la discusión para justificar sus respuestas.

■ **3.º momento:** Práctica individual

- No se ordeñan de la misma forma las hembras de búfalo normales que las sagradas (D)
- La tribu es más importante que la familia (P.D.)

Observaciones: No interesa tanto el producto final (D - P.D. - F) cuanto el razonamiento que les lleva a ello. Hay casos que según el razonamiento se podría poner D - P.D. - F.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: **Los Toda**
Habilidad: **Ordenación jerárquica**
Actividad: **Mapa conceptual de un párrafo con término**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Habilidad ya enseñada. Si es preciso se recuerdan los convenios para hacer mapas:

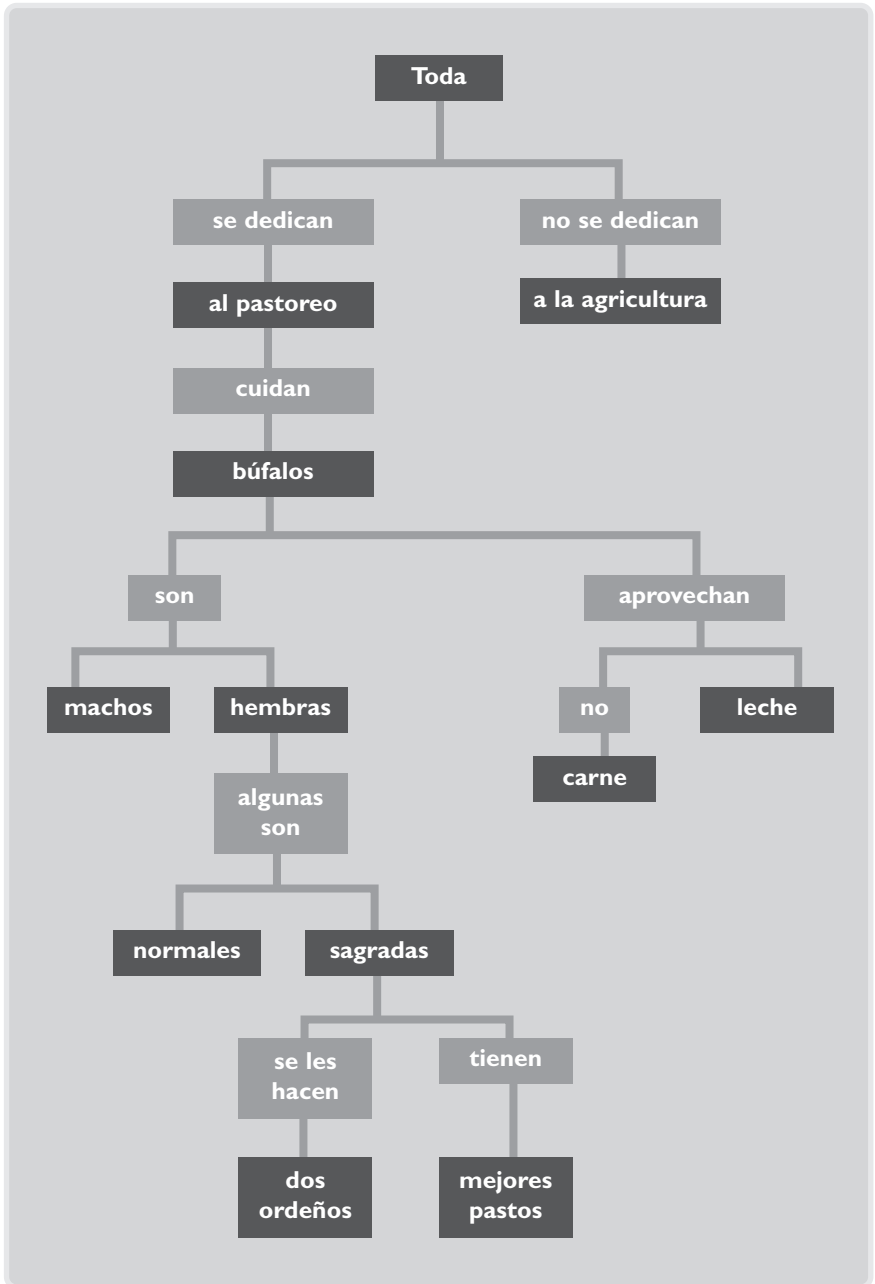
- En la parte de arriba se colocan los términos más generales, en la parte baja los más específicos.
- Los nodos se redondean, las relaciones se colocan entre flechas.
- Cada persona elabora sus mapas conceptuales diferentes.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva.

2.º párrafo:

- Elaborar un mapa conceptual con estos términos: toda, pastoreo, agricultura, búfalos, machos, hembras, normales, sagradas, leche, carne, mejores pastos, dos ordeños.

Posible respuesta:

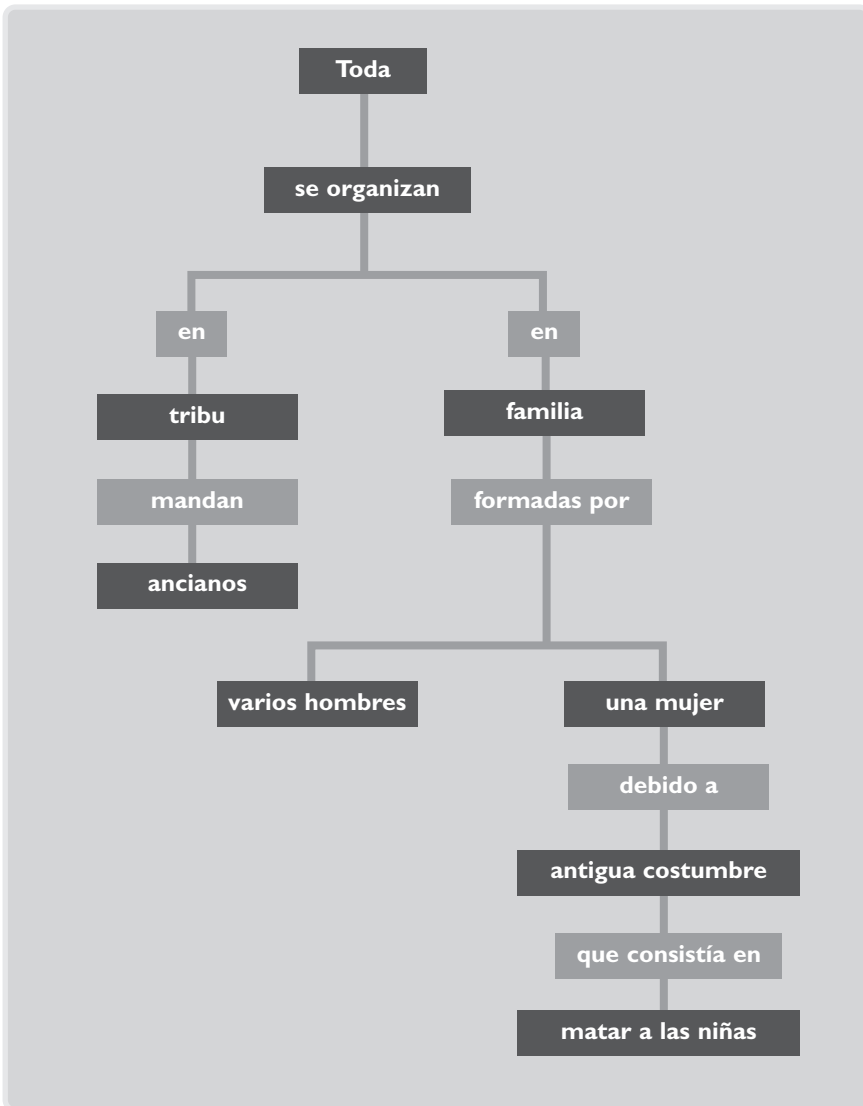


■ **3.º momento:** Práctica individual

3.º párrafo:

- Elaborar un mapa conceptual con estos términos: toda, tribu, ancianos, familia, más hombres, mujeres, antigua, costumbre, niñas.

Posible respuesta:



.....

Lectura: **Los toda**
Habilidad: **Relacionar**
Actividad: **Relacionar dos términos**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Explicar que todos los términos que aparecen en el texto están relacionados entre sí:

Ejemplos:

Los toda

.....

India

■ La relación es: «que viven».

Los toda

.....

Carne

■ La relación es: «no comen».

Observaciones: Recaltar la forma de representar los nodos (redondeados) y la relación (entre la flecha).

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Buscar la relación:

Los toda

.....

Agricultura

■ Respuesta: «desconocen».

Hembras

.....

Sagradas

■ Respuesta: «sólo algunas son».

Naim

▶ ▶

Tribu

- Respuesta: «son jefes».

- **I.º momento:** Práctica individual
-

Religión

▶ ▶

Naturaleza

- Respuesta: está basada.

Una mujer

▶ ▶

Varios hombres

- Respuesta: «se casa con».

Los toda

▶ ▶

Niñas

- Respuesta: «ataban».

.....

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ IV

Lectura: **Los toda**
Habilidad: **Sintetizar**
Actividad: **Inventar macroproposiciones**

■ **I.º momento:** Enseñar la habilidad

En cada párrafo deben inventar dos macroproposiciones.

1.º párrafo:

2.º párrafo:

Ejemplo:

1.º párrafo

Los toda viven en el Sur de la India

Los toda son muy primitivos

Observaciones: pueden tachar en el texto las expresiones que quedan recogidas en las frases.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Hacer práctica con el 2.º párrafo.
(Posibles respuestas).

2.º párrafo:

Los toda viven del cuidado de los búfalos

Algunas hembras son sagradas y se les da trato especial

■ **3.º momento:** Práctica individual

Hacer práctica individual con 3.º y 4.º párrafos.
(Posibles respuestas).

3.º párrafo:

Los ancianos mandan en la tribu

La familia está formada por una mujer y varios hombres

4.º párrafo:

Tienen una religión muy primitiva

Tienen gran número de espíritus

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 4.^a

■ **Actividad primera:**

Compara estas frases con el texto y luego opina:

- No se ordeñan de la misma forma hembras de búfalo normales que las sagradas (F), (P.D.), (D).
- La tribu es más importante que la familia (F), (P.D.), (D).

■ **Actividad segunda:**

Haz un mapa conceptual del tercer párrafo: aquí tienes los términos.

- toda ■ pastoreo ■ agricultura ■ búfalos ■ machos ■ hembras ■ normales
- sagradas ■ leche ■ carne ■ mejores pastos ■ dos ordeños.

(Si no tienes sitio hazlo en la otra cara).

■ **Actividad tercera:**

Relaciona estas palabras:



■ **Actividad cuarta:**

Escribe dos frases sobre los párrafos 3.º y 4.º que digan en pocas palabras muchas cosas de los párrafos.

- Párrafo 3.º
 - 1.ª frase
 - 2.ª frase
- Párrafo 4.º
 - 1.ª frase
 - 2.ª frase



LECCIÓN **05**

En esta lección se incluyen dos actividades encaminadas a desarrollar las siguientes habilidades cognitivas:

PROCESAMIENTO PROFUNDO DE LA INFORMACIÓN

SÍNTESIS

■ **Procesamiento profundo**

Se propone una actividad ya realizada con anterioridad consistente en utilizar diagramas lineales para representar «procesos temporales» y «procesos secuenciales». En este caso, se incluye un matiz que hace más compleja la tarea. Este matiz consiste en intercalar información entre dos puntos del diagrama lineal.

.....

■ Síntesis

Este ejercicio ya está introducido en otras lecciones anteriores. Consiste en titular párrafos y entresacar las ideas importantes de los mismos. Esta actividad ayuda a los alumnos a distinguir distintos niveles de síntesis, ya que el título sintetiza la idea principal en pocas palabras.

LECTURA. *El alambre*

El alambre es un hilo de metal dúctil, generalmente de hierro o de cobre, y de espesor muy variable.

En la antigüedad, el alambre se obtenía en tiras por martelación, es decir, a golpe de martillo, procedimiento largo y costoso.

En la segunda mitad del siglo XVI, Rodolfo Nuremberg descubrió el estirado en bancos de mano; hoy se halla esta industria muy adelantada, y para obtener el alambre suele procederse de este modo; Se hace pasar la barra de hierro candente entre las estrías, cada vez más estrechas, de un laminador, formado por dos cilindros que giran en sentido inverso, movidos por una potente máquina. Poco a poco la barra se alarga y adelgaza.

Después se obliga a pasar la barra muy adelgazada por agujeros cada vez más pequeños, practicados en una placa de acero llamada «hilerā», y el metal se va adelgazando hasta convertirse en un hilo.

De las tiras de hierro obtenidas por martelación, al hilo metálico obtenido en el laminador, hay una diferencia enorme en cantidad, calidad y precio.

El alambre, o hilo de hierro y cobre, se emplea para hacer cedazos, muebles, cuerdas para instrumentos musicales, clavos, diversas telas metálicas y cables para conducciones eléctricas. Los hilos telegráficos de alambre de cobre o hierro galvanizado suman actualmente millones y millones de kilómetros. Las aplicaciones son muchísimas y bien conocidas por todos, pero lo más sorprendente es su inverosímil baratura.

Los alfileres se hacen con trocitos de alambre de latón o hierro, cortados y aguzados por uno de sus extremos; el otro extremo se aplasta mecánicamente para formar la cabeza.

Las agujas de coser se fabrican con alambres de acero agujereados en un extremo y afilados por el otro. Del simple estirado del metal, ¡qué variedad de útiles aplicaciones!

La fabricación del alambre se funda en la ductilidad de los metales, o propiedad que tienen de estirarse en hilo. El platino es el más dúctil de los metales. Con él se fabrican hilos tan delgados, que parecen hilos de araña y son casi imperceptibles a la vista.

Inventos e inventos. Ezequiel Solana

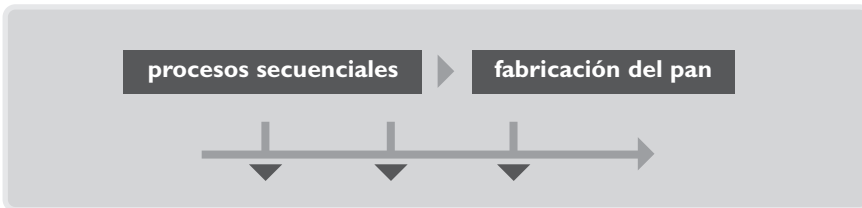
ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **El alambre**
Habilidad: **Proceso profundo**
Actividad: **Gráficos (diagramas lineales)**

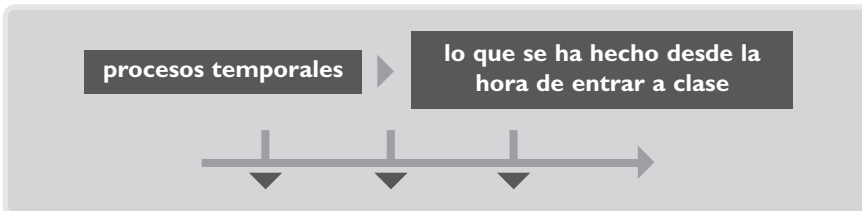
■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

Esta habilidad ha sido enseñada en otra lección. Conviene recordar que es útil utilizar diagramas lineales para representar procesos secuenciales o temporales. Sería bueno poner ejemplo de ambos.

Ejemplo:



Ejemplo:



Observaciones: Es interesante transmitir a los alumnos que la representación puede ayudar a comprender mejor textos, explicaciones, etc.

.....

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Se practica sobre el «proceso temporal» de la fabricación del alambre.

■ **3.º momento:** Práctica individual

Se practica sobre el «proceso secuencial» de la fabricación del alambre.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: *El alambre*
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Titular párrafos**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Esta habilidad ya está enseñada; es conveniente recordar la diferencia entre «titular un párrafo» y «sacar la idea importante». En el 1.º caso el enunciado es más corto y sintético y general o abstracto. (No son oraciones completas).

■ **2.º momento:** Práctica colectiva.

Colectivamente, titular los 5 primeros párrafos.

Respuestas posibles:

1.º párrafo:

- Qué es el alambre.

2.º párrafo:

- El alambre en la antigüedad.

3.º párrafo:

- Proceso de fabricación del alambre: paso por el laminador.

4.º párrafo:

- Proceso de fabricación del alambre: paso por la hilera.

5.º párrafo:

- Proceso de fabricación del alambre: comparación entre momentos.

■ **3.º momento:** Práctica individual

Individualmente titular: 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, párrafos.

Respuestas posibles:

6.º párrafo:

- Empleo del alambre.

7.º párrafo:

- Fabricación de alfileres.

8.º párrafo:

- Fabricación de agujas de coser.

9.º párrafo:

- En qué se basa la fabricación de alambre.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 5.ª

■ **Actividad primera:**

Representa en esta línea el proceso de fabricación del alambre:

■ **Actividad segunda:**

Inventate títulos para los párrafos 6.º, 7.º, 8.º y 9.º.

■ Párrafo 6.º

Título:

■ Párrafo 7.º

Título:

■ Párrafo 8.º

Título:

■ Párrafo 9.º

Título:



LECCIÓN

En esta lección se explica una habilidad para representar jerárquicamente la información del texto y posteriormente realizar un resumen.

Habilidades a desarrollar en esta lección:

ORDENACIÓN JERÁRQUICA

SÍNTESIS

■ Ordenación jerárquica

La actividad consiste en elaborar colectivamente un mapa conceptual que represente el significado de un texto. Para realizar esta tarea, se dan los términos. El texto es una lectura sencilla. Se pasa de trabajar sobre un párrafo a trabajar sobre todo el texto.

■ Síntesis

Esta actividad consiste en realizar un resumen del texto a partir del mapa conceptual desarrollado. Esta tarea es una graduación entre simples tareas de síntesis y la más compleja, que consiste en realizar un resumen de un texto sin ningún tipo de apoyatura.

LECTURA. *El delfín*

Siempre se han contado historias extraordinarias sobre los delfines: los más alegres y simpáticos habitantes que pueblan los mares.

Algunos zoólogos se inclinan a desmentir muchas de estas versiones, que consideran inverosímiles. Pero otros afirman que, en efecto, los delfines ocupan en la escala de las inteligencias un lugar notablemente elevado.

En los Estados Unidos, ciertos científicos, estudiando los hábitos de los delfines, han conseguido en parte comprender su lenguaje y comunicar con ellos, transmitiéndoles órdenes sencillas, que los delfines ejecutan alegremente. Son muchos los naufragos que han afirmado deber su salvación a los delfines, que les llevaron hasta la orilla; también, los pescadores atestiguan sobre la afectividad de los delfines macho y hembra y los cuidados de las madres con sus hijos, llevándolos en la boca en caso de peligro —como las gatas— hasta dejarlos a salvo.

Debido a sus capacidades extraordinarias para la natación, los delfines no tienen dificultades para su alimentación: son más rápidos que sus presas.

Por su gran sociabilidad, suelen agruparse en gran número —a veces, hasta millares—: retozan, saltan y se persiguen, con su elegantísimo nadar, en un ambiente de felicidad casi perfecta, consiguiendo saltar fuera del agua gracias a la fuerza de su aleta caudal.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

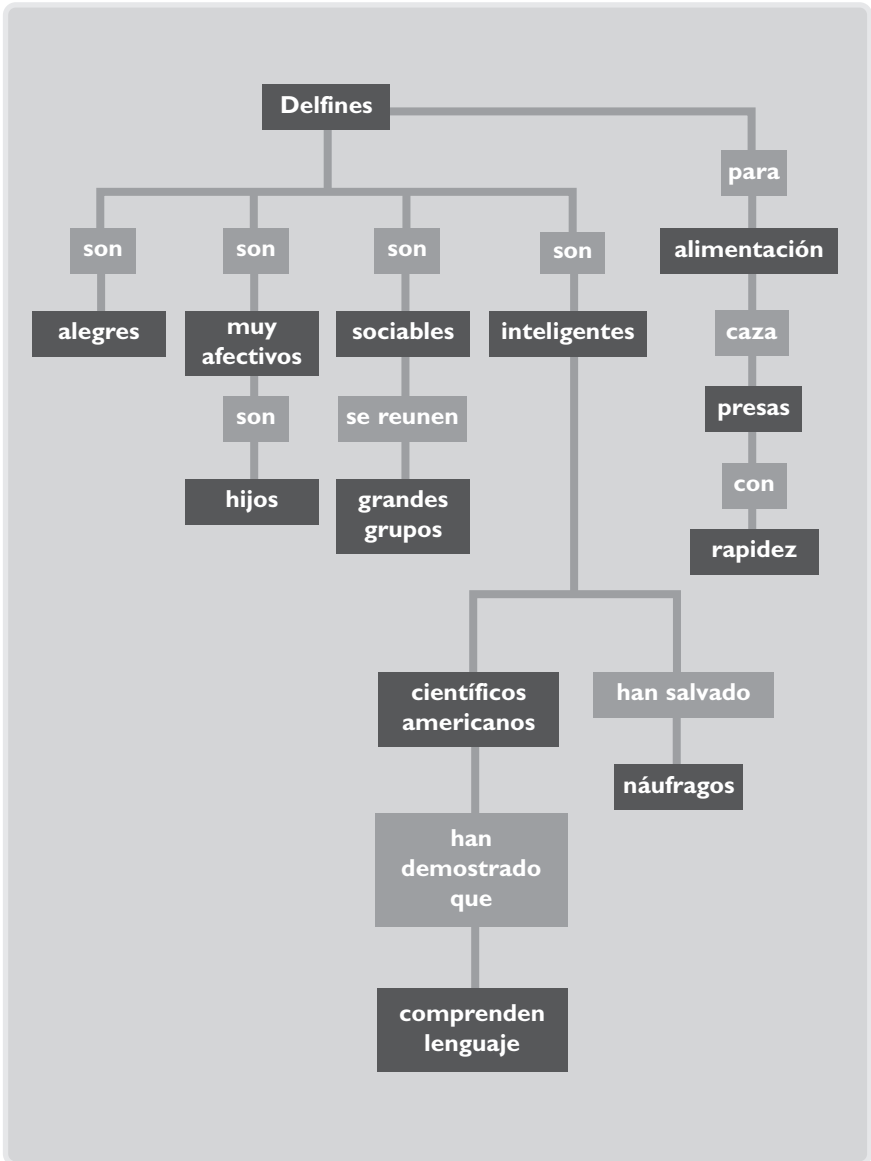
Lectura: *El delfín*
Habilidad: **Ordenación jerárquica**
Actividad: **Elaborar mapa conceptual del texto con términos. Resumen**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

.....
.....

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Elaborar un mapa conceptual a partir de estos términos: delfines, alegres, inteligentes, científicos americanos, comprenden lenguaje, náufragos, muy afectivos, hijos, alimentación, presas, rapidez, sociabilidad, grupo grande.



■ **3.º momento:** Práctica individual

- Consiste en elaborar resumen a partir del mapa conceptual elaborado entre todos.
- Comparar el resumen con el texto y comprobar que se han dejado cosas fuera del resumen. Entre todos decidir si son importantes o no.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 6.ª

■ **Actividad primera:**

A partir del mapa conceptual de la pizarra, haz un resumen de la lectura:

RESUMEN

.....
.....
.....
.....
.....
.....

■ **Actividad segunda:**

Vuelve a leer la lectura y compara el resumen con lo que se dice en ella.

- ¿Has contado en tu resumen lo más importante?

.....
.....

- ¿Hay alguna cosa importante que tú no has dicho en el resumen? Escríbelas:

.....
.....



LECCIÓN **07**

En esta lección se proponen varias actividades encaminadas a desarrollar estas habilidades cognitivas:

CLASIFICACIÓN

SÍNTESIS

COHERENCIA GLOBAL

■ **Calificación**

La actividad consiste en agrupar, dado un criterio, proposiciones, expresiones o palabras.

■ **Síntesis**

Tomando como referencia el texto en su globalidad, la actividad propone que los alumnos escriban frases que contengan varias del texto (macroproposiciones). Esta activi-

dad, aunque en menor grado de dificultad, ya se ha realizado en otras lecciones. El hecho de que se tome el texto entero como referencia supone un aliciente para que los alumnos, despegándose de la literalidad, ejerciten habilidades de síntesis. También se incluye una actividad complementaria que consiste en relacionar la idea principal con el párrafo correspondiente.

■ **Coherencia global**

Para desarrollar esta habilidad se propone una actividad que consiste en hacer más complejo un mapa conceptual sencillo. Posteriormente, se les pide a los alumnos que elaboren un resumen a partir de dicho mapa conceptual ampliado.

LECTURA. **Los esquimales**

Casi la totalidad de las fuentes de vida de los esquimales se encuentran en el mar. El suelo, cubierto casi todo el año por la nieve y por los hielos, produce tan escasos vegetales que el esquimal no puede casi ni tan siquiera contar con el favor de estos productos para su subsistencia, tiene que vivir de cara al mar donde encuentra los peces y, sobre todo, la foca, que es el principal elemento de vida para estos hombres.

La foca les proporciona carne para la mesa, piel para su vestido y su calzado, y grasa, que es el único combustible con el que pueden contar de una manera permanente durante el invierno.

También son buenos pescadores de ballenas y cazadores de osos, renos y bueyes almiscleros, aunque la caza de estas dos últimas especies no pertenece ya a la verdadera vida esquimal estricta, pues es ejecutada por los pueblos que viven en el interior y durante las estaciones más calientes, en las que se producen emigraciones hacia el norte de estas especies.

El ingenio con que el esquimal ha ido perfeccionando sus medios de caza y pesca es inaudito entre los pueblos salvajes. La caza de la foca la realizan de dos maneras distintas: en invierno, vigilan los agujeros existentes en el hielo, a los que las focas se asoman para respirar, provocando incluso su salida por medio de ruidos causados al raspar sobre el hielo, y entonces se las arponea; en verano, van al encuentro de las focas y las morsas con sus ligeras embarcaciones, y las arponean con un arpón provisto de cuerda y flotador. En Smith Sound, el cazador se acerca a la foca, que está tranquilamente tomando el sol en primavera, con un trineo encubierto con una especie de vela blanca que impide que el animal se de cuenta de la presencia del cazador. En invierno, en algunas partes de Alaska, la foca se caza con red.

.....

La ballena es cazada utilizando un tipo de embarcación relativamente grande y con la concurrencia de un gran número de personas.

Antes de que el mundo civilizado proveyera de los modernos rifles a los esquimales, éstos solían cazar el reno con lanza en el momento en que los animales atravesaban un río. El buey almizclero y el oso se cazaban con arco, y algunos indígenas lo siguen haciendo todavía hoy por este sistema.

Razas y costumbres. Foster. W. G. Edit Mundilibro S.A.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **Los esquimales**
Habilidad: **Clasificar**
Actividad: **Dado el criterio, sacar proposiciones o expresiones**

■ I.er momento: Enseñar la habilidad

Explicar que es posible agrupar frases o expresiones que tienen algo en común (criterio).

Ejemplo:

Alimentos de los esquimales	
■ peces	■ osos
■ focas	■ renos
■ ballenas	■ bueyes

Se puede introducir un criterio intermedio:

Alimentos de los esquimales	
pesca	caza
■ peces	■ osos
■ focas	■ renos
■ ballenas	■ bueyes

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Haga esta actividad:

Forma de cazar la foca		
con arpón	trineo cubierto/arpón	con redes
<ul style="list-style-type: none">■ en invierno: al salir de los agujeros■ en verano: desde la barca		

■ **3.º momento:** Enseñar la habilidad

Proponga a los alumnos esta actividad:

¿Qué proporciona la foca al esquimal?
<ul style="list-style-type: none">■ carne■ piel■ grasa

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: **Los esquimales**
Habilidad: **Sintetizar**
Actividad: **Inventar macroproposiciones**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

Recordar que se pueden inventar frases que se refieren a varias del texto.

Ejemplo: Los esquimales viven principalmente del mar.

Observaciones: No se tiene en cuenta que estén en un párrafo o en otro. Se toma toda la lectura como un todo para entresacar macroproposiciones.

■ 2.º momento: Práctica colectiva

Entre todos ir inventando macroproposiciones que se refieran a varias frases o expresiones del texto. Posteriormente, comprobar que es así y hacer que los alumnos tomen conciencia del proceso seguido.

■ 3.º momento: Práctica individual

Cada uno inventa dos macroproposiciones.

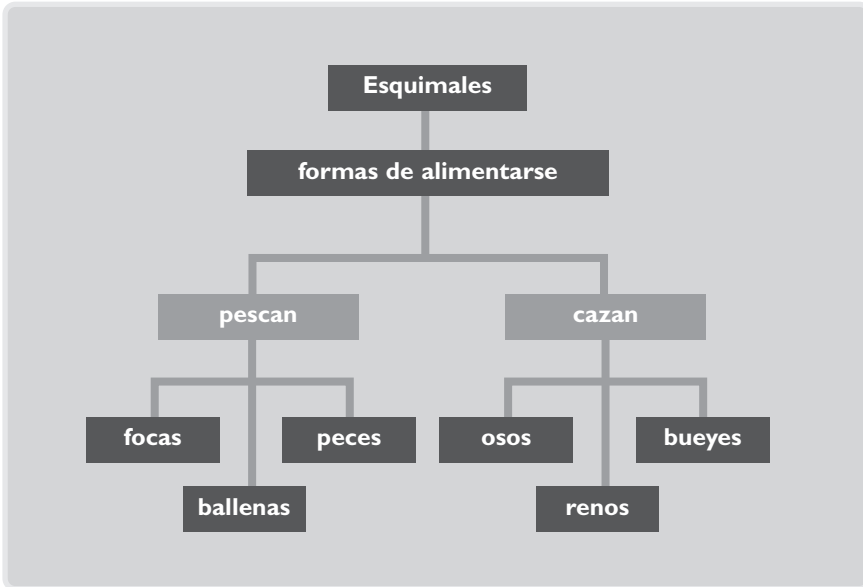
ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ III

Lectura: **Los esquimales**
Habilidad: **Coherencia global**
Actividad: **Ampliar mapa conceptual**

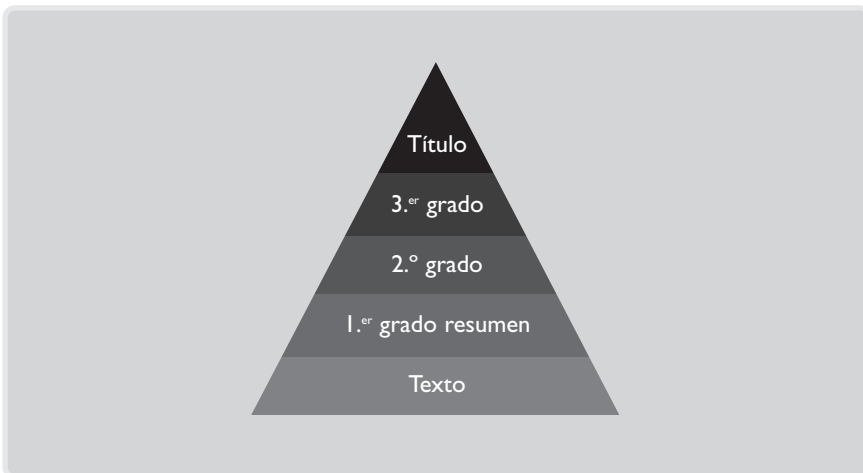
■ 1.º momento: Habilidad enseñada en anteriores lecciones

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Ampliar este mapa conceptual:



Observaciones: Se copia en la pizarra el mapa tal cual está y los alumnos hacen el resumen en tres líneas. Posteriormente se amplía entre todos y los alumnos vuelven a hacer otro resumen un poco más amplio. Hacer que los alumnos comparen ambos resúmenes y que entiendan los niveles de abstracción de los mismos. Explicar la pirámide:



■ **3.º momento:** Práctica individual

Elaborar un resumen individualmente a partir del mapa conceptual.

- 1.º Antes de ampliarlo.
- 2.º Después de ampliarlo. Puede ser por escrito o mentalmente.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ **IV**

Lectura: *Los esquimales*
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Elegir título de párrafos**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

La actividad consiste en descubrir a qué párrafo corresponde una idea principal dada.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Se puede hacer colectivamente la primera frase. Entre todos descubrir a qué párrafo corresponde. Aproveche la ocasión para explicar cómo se saca la idea principal de un párrafo.

■ **3.º momento:** Práctica individual

Realizar el ejercicio de la ficha.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 4.ª

■ **Actividad primera:**

Escribe tres frases que digan: «Qué proporciona la foca al esquimal».

- 1.ª frase:
- 2.ª frase:
- 3.ª frase:

■ **Actividad segunda:**

Invéntate dos frases que se refieran a muchas del texto:

- 1.ª frase:
- 2.ª frase:

■ **Actividad tercera:**

Escribe en tres líneas un resumen a partir del mapa conceptual de la pizarra.

.....
.....

■ **Actividad cuarta:**

Una vez ampliado el mapa de la pizarra, haz un resumen nuevo más amplio. (Consulta al profesor para saber si lo debes hacer por escrito o mentalmente).

.....
.....

■ **Actividad quinta:**

Pídele al profesor que te explique este gráfico:

Resúmenes

Título
Lectura

■ **Actividad sexta:**

Relaciona los párrafos con las ideas principales:

- La ballena es cazada por mucha gente en embarcaciones.
- Las focas proporcionan muchos recursos a los esquimales.
- Los esquimales también pescan ballenas y cazan osos, renos y bueyes.
- Los esquimales antes de usar rifles utilizaban para la caza lanzas y arcos.
- Los esquimales viven esencialmente de lo que sacan del mar, principalmente peces y focas
- Los esquimales tienen métodos de cazar la foca que son muy ingeniosos y adaptados a las estaciones del año.

1.º párrafo / 2.º párrafo / 3.º párrafo / 4.º párrafo / 5.º párrafo / 6.º párrafo

- ¿De qué viven los esquimales?

.....



LECCIÓN **08**

En esta lección se proponen varias actividades encaminadas a desarrollar estas habilidades cognitivas:

CLASIFICAR

SINTETIZAR

ORDENAR JERÁRQUICAMENTE

PROCESAMIENTO PROFUNDO

■ **Clasificar**

Se propone una actividad consistente en decidir la importancia de una serie de proposiciones y agruparlas bajo las categorías de «Proposiciones importantes», «Proposiciones secundarias» y «Proposiciones poco importantes». Esta actividad debe servir para que los alumnos descubran y expliciten las estrategias que utilizan para decidir sobre la importancia de una serie de proposiciones.

■ Sintetizar

En este apartado, los alumnos deben refundir dos párrafos en uno sólo; es decir, deben suprimir información relevante. Sin embargo, esta reducción no es tan marcada como cuando debe realizarse un resumen de todo el texto. Es importante que el profesor explicité sus propias estrategias para «modelar» o «dar pautas» a los alumnos.

■ Ordenación jerárquica

La actividad que se indica consiste en elaborar un mapa conceptual sin darles los términos ni las relaciones. Para esta actividad se ha elegido una lectura que es muy corta y de una estructura interna lineal y sencilla.

■ Procesamiento profundo

Se propone como actividad que los alumnos completen un cuadro de doble entrada que debe incluir la información necesaria para entender la estructura del texto. Mediante esta actividad, se pretende que los alumnos vuelvan a la lectura de forma activa y reproduzcan de forma sintética el contenido de la lectura. Posteriormente, se les indica que hagan un dibujo que representa una situación de las incluidas en el cuadro.

LECTURA. *La marmota*

La conducta de las marmotas parece estar marcada por un instinto fundamental: la prudencia. Aunque los individuos jóvenes sientan inclinación a curiosear lejos o correr aventuras, los adultos no se lo permiten. La familia no se aleja de su madriguera más que unos pasos.

En las cálidas mañanas estivales, sólo cuando el sol está ya muy alto, las marmotas asoman el hocico al exterior de su escondrijo, escrutan en todas direcciones, olfatean, escuchan los menores ruidos... y no se atreven a salir más que cuando están plenamente convencidas de que no existe peligro.

Erguidas sobre sus patas posteriores, arrancan con las uñas los bocados más tiernos de las plantas situadas en las cercanías. Beben muy poco. Una vez saciadas, se tienden plácidamente al sol. Pero dejando siempre a una de ellas de centinela: ésta les avisará con un silbido cualquier posible amenaza o la inminencia de un cambio de tiempo.

Durante el invierno –puesto que falta sol, tan apreciado por ellas– no les queda más remedio que dormir en su madriguera. Obstruyen su entrada y permanecen aletargadas hasta el verano siguiente.

.....

Animales de Europa y sus crías. Edit. Fher S.A.

Lectura: **La marmota**
Habilidad: **Clasificar**
Actividad: **Clasificar proposiciones según importancia**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Explica que las frases pueden ser más o menos importantes según el contenido de la lectura.

Ponga una:
I importante
S secundaria
P poco importante

Ejemplo:

- Las marmotas son prudentes (I).
- Las marmotas jóvenes son curiosas (S).
- La familia no se aleja de la madriguera (P).

Observaciones: Explique por qué las frases son I, S, P.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

- En las mañanas de verano, las marmotas asoman el hocico (P).
- No salen hasta que ven que no hay peligro (S).
- Arrancan los bocados más tiernos (P).

Observaciones: No existen juicios definitivos para decidir si una frase es I, S o P. Lo más importante es que justifiquen el por qué de sus respuestas.

■ **3.º momento:** Práctica individual

- Dejan una de centinela (S).
- Durante el invierno permanecen aletargadas (I) (S).
- Las marmotas son precavidas (I).

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: **La marmota**
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Refundir dos párrafos**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

.....

El profesor va leyendo el 1.º párrafo y escribiendo en la pizarra (de forma muy sintética) lo importante; a continuación procede de igual forma con el 2.º párrafo.

Una vez terminado, estructura todo el contenido en un solo párrafo y lo escribe a la derecha. El 2.º párrafo puede hacerse como práctica colectiva.

Observaciones: Es importante que el profesor piense en voz alta.

■ 2.º momento: Práctica individual

.....

Los alumnos practican la habilidad con los dos últimos párrafos siguiendo el mismo procedimiento.

Observaciones: Indique que las notas que tomen sean muy sintéticas.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ III

Lectura: **La marmota**
Habilidad: **Ordenación jerárquica**
Actividad: **Mapas conceptuales**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

.....

Recuerde a los alumnos cómo se hace un mapa conceptual e infórmeles de que van a hacer uno sin ningún tipo de ayuda, ellos solos.

Se les aclara que no se extrañen si cada mapa es diferente.

.....

- **2.º momento:** Práctica colectiva

.....
Inicie entre todos la elaboración del mapa conceptual.

- **3.er momento:** Práctica individual

- Elaboran individualmente su mapa.
- A continuación, el profesor se pasea por la clase, aclara y orienta.
- Al final haga un comentario sobre lo que ha visto al pasear por la clase y si lo considera adecuado, realice su mapa conceptual en la pizarra y los alumnos lo pueden comparar con el suyo.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ IV

Lectura: *La marmota*
Habilidad: **Procesamiento profundo**
Actividad: **Gráficas y cuadros**

- **1.er momento:** Enseñar la habilidad

.....
Explique en qué consiste esta actividad. Anímeles a que vuelvan al texto cuantas veces lo precisen.

- **2.º momento:** Práctica colectiva

.....
Rellenar entre todos una celdilla del cuadro.

- **3.er momento:** Práctica individual

.....
Los alumnos llenan el cuadro de doble entrada.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 8.ª

■ **Actividad primera:**

Di si estas frases expresan ideas importante, secundarias o poco importantes (I, S, P).

- Dejan una de centinela.
- Durante el invierno permanecen aletargadas.
- Las marmotas son precavidas.

■ **Actividad segunda:**

Haz anotaciones y luego escribe en un sólo párrafo el contenido de los dos últimos párrafos.

■ **Actividad tercera:**

Haz un mapa conceptual de la lectura.

	Cosas que demuestran que son prudentes	Dibuja algunas de estas acciones
Con sus hijos		
Al salir del escondrijo		
Después de comer		
En invierno		

.....



LECCIÓN

En esta lección se contemplan varias actividades encaminadas al desarrollo de las siguientes habilidades:

PROCESAMIENTO PROFUNDO

SÍNTESIS

■ **Procesamiento profundo**

La actividad se cifra en completar un gráfico que introduce los tres apartados que configuran la estructura de la lectura. Al terminar esta actividad, los alumnos comprobarán que tienen un esquema-resumen del texto. Esta actividad es preparatoria para la siguiente.

■ **Síntesis**

La actividad considerada consiste en la elaboración de un resumen de una lectura. Se trata de una lectura que vehicula un contenido con estructura clara; aunque sea un

poco larga, es fácil captar dicha estructura. Con el fin de desarrollar las estrategias adecuadas, se pautan las intervenciones del profesor y del grupo de clase.

La principal estrategia consiste en no repetir información implícita en una frase enunciada a nivel general.

LECTURA. *El comercio exterior*

Según lo indicado, el comercio comprende tres aspectos: la exportación, la importación y el análisis de las ganancias o pérdidas que resulten al final del año, después de haber vendido unas cosas y haber comprado otras. Este resultado final de ganancias o pérdidas se llama balance comercial.

La exportación tiene que hacerse con los productos que se obtienen o se elaboran en España en cantidad tal, que después de atender a nuestras propias necesidades, sobren para vender a otros países.

Nuestra exportación revela bien que nos sobran productos agrícolas. Por lo que más dinero obtenemos cada año es por la venta de naranjas y otras frutas como plátanos (que se producen en Canarias), uvas, almendras, avellanas y albaricoques. Y, en general, por la exportación de productos agrícolas, pues a los ya indicados hay que agregar aceitunas, cebollas, pimientos y melones.

Los principales productos industriales que enviamos al extranjero son, precisamente, los que se derivan de los mismos agrícolas: aceitunas, vinos y licores, conservas de frutas y hortalizas y los que se derivan de nuestra importante actividad pesquera, es decir, conservas de pescado.

En cuanto a los productos del subsuelo, exportamos mercurio, piritas y potasas, que son los abundantes.

También se venden algunos productos elaborados aquí con materias primas que no tenemos y hemos de importar, y es capítulo original de nuestra exportación la de libros escritos en castellano, debido a la gran cantidad de países que, como ya hemos indicado en otra lección anterior, hablan nuestro mismo idioma. Las principales exportaciones se realizan a países del Oeste y Centro de Europa y a los de América.

La importación que más nos cuesta es la del petróleo, aunque hay que tener en cuenta que parte del que compramos lo volvemos a vender, ya elaborado, a países que tienen inferior industria que la nuestra o a aquellos cuyos barcos paran a repostar en nuestros puertos. Importamos también maquinaria, tractores, camiones, coches, abonos químicos, carbón y otros minerales; es decir, productos ya

.....

industrializados y materias primas para abastecer a nuestra propia industria. También algunos productos agrícolas que nuestro clima no permite obtener, como el café, o aquellos otros agrícolas y ganaderos que no tenemos en cantidad suficiente: piensos, carne, tabaco, etc.

Los países proveedores de todos estos productos son, en general, los mismos de Europa y América a los que vendemos los nuestros.

La balanza comercial, resultado de la diferencia entre las exportaciones e importaciones, es desfavorable para España. Quiere esto decir que gastamos más en compras que lo que nos producen las ventas. Esto se debe a que las principales ventas son de productos sin elaborar y, en cambio, las compras que hacemos son de productos ya elaborados, como máquinas, que siempre cuestan mucho más porque, además de emplear materia prima, tienen el gasto de los que han trabajado tal materia hasta hacer la máquina.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: ***El comercio exterior***
Habilidad: **Procesamiento profundo**
Actividad: **Cuadros y gráficos**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

Explique el formato del gráfico e indique que al completarlo estará de forma ordenada y esquematizada toda la información principal de la lectura.

■ 2.º momento: Práctica colectiva

Haga colectivamente uno de los tres cuadros del gráfico. Insista en que vuelvan al texto a leer y escriban las ideas de forma sintética, separando unas de otras con guiones.

■ 3.º momento: Práctica individual

Los alumnos completan el gráfico.

Lectura: *El comercio exterior*
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Resumen**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

.....

El resumen se hace en tres momentos:

- a) Profesor (párrafos 1.º y 2.º).
- b) Conjuntamente (párrafos 3.º y 4.º).
- c) Los alumnos individualmente (el resto de párrafos).

Es importante que en la primera fase el profesor piense en voz alta y explicité sus juicios referentes a la inclusión o no de las ideas. Irá escribiendo en la pizarra el resumen, tanto de la 1.ª fase como de la 2.ª fase. Los alumnos copiarán y continuarán por sí mismos elaborando el resumen.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

.....

Recuerde a los alumnos que si se dice una idea general, no hace falta decir las ideas incluidas en ella. Ej.: si se dice en el resumen que «exporta agricultura» no hace falta especificar posteriormente los diversos productos agrícolas que exporta.

■ **3.º momento:** Práctica individual

.....

El profesor ayudará y orientará a los alumnos más lentos o necesitados. En la corrección, el profesor pedirá que algunos alumnos lean sus resúmenes. Luego se comentan, enfatizando los aspectos positivos, pero sin omitir los fallos detectados.

.....

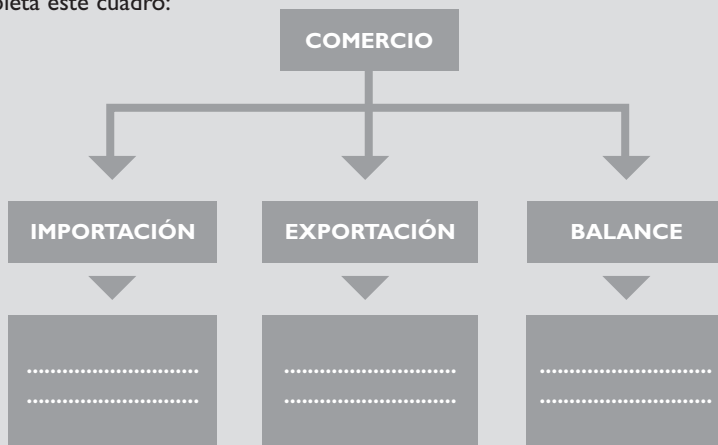
FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 9.^a

■ **Actividad primera:**

Completa este cuadro:



■ **Actividad segunda:**

Copia el trozo del resumen de la pizarra y termina de completarlo tú.

RESUMEN

.....
.....
.....
.....

En esta lección has aprendido a distinguir las ideas que deben aparecer. Si expresas una idea general, no debes escribir las ideas que están incluidas en ella. Te pongo un ejemplo: si dices en el resumen que «exporta agricultura», no es preciso que luego digas que exporta naranjas, verduras, etc.

.....



LECCIÓN

En esta lección se pretende desarrollar, mediante las actividades correspondientes, las siguientes habilidades:

COHERENCIA GLOBAL
.....
SÍNTESIS

■ **Coherencia global**

Se propone como actividad que amplíen un mapa conceptual. Se les proporcionan las categorías más comprensivas de la lectura, es decir, las que ocupan un lugar más elevado en el mapa conceptual, y se les pide que lo desarrollen completando los niveles inferiores. El fin de esta actividad no es otro que el de descubrir que en todo texto hay una jerarquía según la importancia de las ideas contenidas y que la relación jerarquizada que se da entre todas las ideas es la que da coherencia al texto (coherencia global o semántica).

.....

La otra actividad propuesta, complementaria de la anterior, estriba en completar un cuadro de doble entrada que debe recoger de forma esquemática el contenido global del texto.

■ Síntesis

A partir del mapa conceptual elaborado, los alumnos deberán darle una forma textual mediante la elaboración de un resumen. Es importante cuidar la expresión para que sea una manifestación precisa del contenido que quieren transmitir.

La otra actividad de síntesis propuesta, consiste en seleccionar, entre dos alternativas dadas, la frase que mejor exprese el contenido global de cada uno de los párrafos de la lectura. Las dos frases que se le presentan para que elija una, se refieren igualmente al párrafo, pero mientras que una de ellas recoge la idea principal, la otra lo hace de forma parcial.

LECTURA. *El tejón*

El tejón es completamente diferente de los demás miembros de su numerosa familia (la llamada de los mustélidos), tales como la comadreja, la nutria, la marta y la garduña.

Es muy perezoso. Tanto que, pese a su condición carnívora, no se dedica a la caza: prefiere una alimentación más cómoda, aunque sea a base de vegetales o de animalillos lentos que no le den mucho trabajo.

Únicamente se preocupa de prepararse una madriguera a su gusto: precisamente, tal que reúna las mejores condiciones para su tranquilidad. Debe ser suficientemente subterránea para que nadie le llegue a molestar. El tejón se la excava por sí mismo, con gran tenacidad. Cuando está finalizada, tiene numerosos pasadizos y salidas de seguridad, un respiradero y una cámara central suficientemente amplia para moverse sin estorbos.

Allí pasa el tejón todo el día haraganeando y completamente solo. Únicamente durante la época de celo abandona su aislamiento y elige una compañera.

Pero, apenas han nacido sus hijos, los abandona y vuelve a su vida solitaria. Por cierto, los tejoncillos no se parecen a su padre: son alegres e inquietos, retozones y activos. Sólo cuando va pasando el tiempo, olvidan lo que es correr, se separan del grupo y se encierran a dormir tranquilamente en su madriguera, que siempre está limpiísima.

Animales de Europa y sus crías. Edit. Fher S.A.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: *El tejón*
Habilidad: **Procesamiento profundo**
Actividad: **Cuadros y gráficos**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

.....
Recuerde la habilidad.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

.....
Haga entre todos el 1.º apartado de los tres que configuran el cuadro.

■ **3.º momento:** Práctica individual

.....
Los alumnos deben completar el cuadro de la ficha.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: *El tejón*
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Elegir una frase sintética**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

.....
Explique que aunque ambas frases son verdaderas y recogen el sentido del párrafo, una de ellas recoge más información que la otra. Haga usted mismo el ejercicio del 1.º párrafo.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

.....
Haga colectivamente el ejercicio del 2.º párrafo.

.....

■ **3.º momento:** Práctica individual

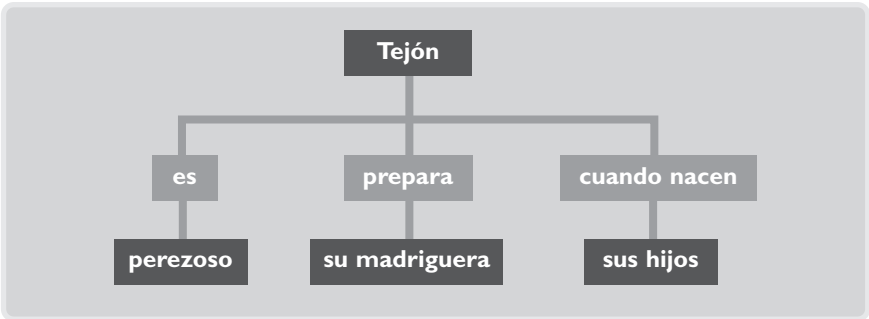
Los alumnos completan la ficha.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: *El tejón*
Habilidad: **Coherencia global. Síntesis**
Actividad: **Amplía un mapa conceptual. Resumen**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Los alumnos deben ampliar este mapa conceptual:



Recuerde la habilidad.

Observaciones: Dado que es una habilidad explicada y ejercitada. Se pide que se haga individualmente.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Los alumnos van explicitando cómo piensan hacerlo.

■ **3.º momento:** Práctica individual

Los alumnos completan y amplían el mapa conceptual.

Observaciones: Posteriormente, hacen un resumen de la lectura a partir del mapa conceptual ampliado.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 10.^a

■ **Actividad primera:**

Pinta el recuadro que contenga la idea más general del párrafo.

1.^{er} párrafo:

- El tejón es diferente del resto de mustélidos.
- La comadreja y la nutria son mustélidos.

2.^o párrafo:

- El tejón no se dedica a la caza.
- El tejón prefiere una alimentación cómoda, porque es perezoso.

3.^{er} párrafo:

- El tejón excava por sí mismo una madriguera.
- El tejón se construye una madriguera cómoda y segura.

4.^o párrafo:

- El tejón elige una compañera.
- El tejón es muy comodón y solitario.

5.^o párrafo:

- Los tejoncillos son diferentes a los adultos.
- La madriguera siempre está limpia.

■ **Actividad segunda:**

Completa este cuadro.

	¿En qué se nota que el tejón es perezoso?
En la forma de alimentarse	
En la vida que lleva en la madrigera	
Con su familia	

.....

■ **Actividad tercera:**

Amplía este mapa conceptual:



Lo puede hacer en una hoja aparte

■ **Actividad cuarta:**

A partir del mapa conceptual que has hecho, haz un resumen.

RESUMEN

.....

.....

.....

.....



LECCIÓN

Esta lección contiene varias actividades que requieren bastante tiempo, por lo que se aconseja que se hagan en dos sesiones de trabajo. Las habilidades a desarrollar en esta lección son las siguientes:

PROCESAMIENTO PROFUNDO

.....

CLASIFICACIÓN

.....

COHERENCIA GLOBAL

.....

SÍNTESIS

■ **Procesamiento profundo**

La actividad propuesta consiste en expresar mediante paráfrasis el contenido de una parte de la lectura. Dado que el texto es un poco largo y que contiene algunas ideas ajenas al mundo de los alumnos, es importante propiciar en los alumnos el hábito de traducir a su propio lenguaje el contenido de la lectura.

.....

■ Clasificación

Se pretende desarrollar mediante esta actividad la habilidad para categorizar el contenido de una lectura en varios apartados o grupos. Es importante que descubran que pueden utilizarse muchos y diversos criterios para agrupar el contenido de un texto, y que el criterio, o mejor la proposición que expresa el significado del criterio, es una expresión sintética de las proposiciones que contiene. Se puede comentar que la clasificación es un procedimiento que utilizamos para conseguir una economía del pensamiento. Es conveniente poner algún ejemplo: «Juan metió en la maleta unos pantalones, dos mudas, el pijama, tres camisas y un jersey», esta frase se puede expresar en: «Juan metió en la maleta su ropa».

■ Coherencia global

Una de las dimensiones implicadas en esta habilidad estriba en descubrir las relaciones que guardan los elementos que configuran un texto. La actividad que se propone consiste en analizar y descubrir las relaciones, en este caso relaciones causales, que ligan el contenido semántico del texto.

■ Síntesis

La actividad consiste en sacar las ideas principales de los párrafos de la lectura. En un segundo momento, los alumnos comparan su trabajo con un modelo que se les proporciona. Este momento de comparación es sumamente importante, ya que van a poder contrastar dos estrategias de reducción de información.

LECTURA. *Los Asu y su cultura*

El antropólogo indio Chandra Thapar ha realizado una investigación sobre culturas extranjeras cuyas costumbres son semejantes a las de su país. Una le ha fascinado especialmente, debido a que veneran a un animal como ser sagrado, igual que sucede en la India con las vacas.

La tribu estudiaba por el señor Thapar se llama ASU y está situada en el continente americano al norte de Tarahumara, en México. Aunque parece una sociedad muy desarrollada en su modo de vida, tiene una preocupación fundamental: el cuidado y la alimentación del RAC, animal de mayor tamaño que el buey. Es de condición fuerte y briosa.

En la tribu ASU la posesión de uno o más RACS se ha convertido casi en una obligación social. Así, quien no posee al menos uno está mal considerado por el resto de la comunidad porque hay que ser demasiado pobre para no poder mantener

estas bestias. Algunos miembros de la tribu aumentan su prestigio social a base de poseer un rebaño de RACS.

El talón de Aquiles de este animal es su respiración, que no es muy sana. Por otra parte, no suele durar más de cinco o siete años. Todos los años cada familia invierte mucho dinero para mantener sano y calzado a su RAC. Este animal tiene una tendencia continua a desgastar calzado.

Cada comunidad tiene un especialista en RAC, incluso más de uno si la comunidad es rica. Para conseguir las habilidades necesarias para tratar los problemas del RAC, precisan un largo período de adiestramiento y experimentación. Por tanto, cuando un hombre de la tribu necesita tratar a su RAC enfermo debe pagar las facturas por su trabajo a estos especialistas.

En muchas comunidades ASU, algunos jóvenes al llegar a los dieciséis años pasan los rituales de la pubertad. Uno de ellos está relacionado con el RAC. El joven debe realizar una oración sagrada en un gran templo. Entonces se le inicia en las ceremonias del cuidado del RAC y se le permite poseer uno. Aunque el RAC puede ser utilizado como animal de carga, tiene muchos hábitos que en otras culturas serían considerados como nocivos para la vida de la sociedad.

En primer lugar, la raza RAC está incrementando su población muy rápidamente; los hombres de la tribu ASU no han pensado todavía en frenar el aumento. Por tanto, los ASUS deben construir más y más pastos para que los RACS se muevan. Por otra parte, su delicada salud y el gusto por correr con otros RACS a altas velocidades exigen la preparación de áreas especiales. el costo de allanar la tierra es demasiado alto para que lo acometa cualquier individuo, así que se convierte en un proyecto de la comunidad. Cada hombre contribuye pagando una tasa anual para crear nuevos pastos y mantener los viejos. Se necesitan tantos pastos, que algunas personas tienen que trasladar sus casas de lugar para que los pastos de los RACS sean lo más rectos posible a fin de evitar que los animales se hagan daño.

El doctor Thapar observó también que los excrementos del RAC no pueden ser usados como combustible, ni como fertilizante, ya que son muy sucios y totalmente inservibles. Lo peor de todo es que el RAC puede desbocarse fácilmente, y cuando corre cuesta abajo en sus pastos es más terrible que una estampida de un rebaño de vacas. Se estima que el RAC mata a miles de ASUS en un año.

A pesar del alto costo de su mantenimiento, el daño que hace a la tierra y sus hábitos destructivos, los ASUS todavía lo consideran como esencial para la supervivencia de su cultura.

Tomado de Readers's choice, de E. Margaret Bandoin y otros

.....

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: *Los Asu y su cultura*
Habilidad: **Procesamiento profundo**
Actividad: **Paráfrasis**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Recuerde a sus alumnos la habilidad. Consiste en decir con las propias palabras el contenido de una lectura o un trozo de la misma.

Ejemplo:

el profesor dice con sus propias palabras el contenido del primer párrafo.

Observaciones: Instar a los alumnos a que al leer cualquier texto, lo traduzcan a sus palabras.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Los alumnos van expresando con sus palabras las frases de los párrafos.

El profesor les anima a que no sólo cambien y sustituyan las palabras, sino que transformen también las estructuras sintácticas.

■ **3.º momento:** Práctica individual

Los alumnos escriben una frase cualquiera del texto expresada con sus palabras.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: *Los Asu y su cultura*
Habilidad: **Clasificar**
Actividad: **Clasificar según un criterio**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Se les da un criterio y se les pide que escriban debajo expresiones que están contenidas en el criterio.

Ejemplo:

Criterio: Que se refieran al antropólogo.

- Ha investigado a los Asu.
- Es de la India.
- Le ha fascinado la cultura Asu.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

.....

Criterio:

- a) Costumbres de los Racs.
- b) Aspectos negativos de los Racs.

Los alumnos, con la ayuda del profesor, buscan proposiciones que se refieran al criterio elegido.

Observaciones: Se puede hacer en la pizarra. No hay práctica individual en esta actividad.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ III

Lectura: **Los Asu y su cultura**
Habilidad: **Coherencia global**
Actividad: **Buscar supuestos/causas**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

.....

Explique que las partes de la lectura están relacionadas entre sí.

Ejemplo: «El hecho de que Chandra Thapar sea indio tiene que ver con su interés en estudiar la cultura Asu».

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

.....

Colectivamente buscar la respuesta a estas preguntas:

- ¿Por qué dice que parece una sociedad muy desarrollada?
- ¿Por qué es importante poseer Racs?
- ¿Por qué gastar dinero con los Racs?
- ¿Qué relación hay entre el aumento del n.º de Racs y las costumbres de los Asu?
- ¿Por qué a pesar de los grandes perjuicios que causa el Rac, los Asu lo veneran?

Observaciones: El profesor, usted, dirigirá el diálogo y procurará que las respuestas sean amplias y justificadas. No se hace práctica individual en esta actividad.

.....

Lectura: *Los Asu y su cultura*
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Idea principal del párrafo**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Recuerde a los alumnos que la actividad consiste en sacar la idea más importante de cada párrafo. La frase que recoge la idea principal debe referirse a todo o casi todo el párrafo.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Entre todos sacar la idea principal del 1er párrafo. Compare distintas respuestas de los alumnos y demuestre cuales con más comprensivas.

Observaciones: como estrategia didáctica, puede tachar las frases del párrafo incluidas en la idea principal sacada.

■ **3.º momento:** Práctica individual

- Los alumnos deben sacar las ideas importantes del resto de los párrafos.
- Autoevaluación: Los alumnos deben comparar las ideas que han entresacado como importantes con un modelo que se les propone.

Observaciones: el modelo «estándar de calidad» con las ideas principales de los párrafos, acompaña a la ficha de los alumnos. Se les entrega después de terminar el ejercicio.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 11.ª

■ **Actividad primera:**

Elige una frase cualquiera de la lectura y escríbela expresándola con tus palabras.

■ **Actividad segunda:**

Saca la idea más importante de cada párrafo:

- 1.º párrafo:
- 2.º párrafo:
- 3.º párrafo:
- 4.º párrafo:
- 5.º párrafo:
- 6.º párrafo:
- 7.º párrafo:
- 8.º párrafo:
- 9.º párrafo:

■ **Actividad tercera:**

Pide al profesor una hoja en la que una persona que lee bien y comprende lo que lee, ha sacado las ideas importantes de los párrafos. Luego, compara con lo que tú has hecho y escribe algunas diferencias que hayas observado:

(Reparta esta hoja para que los alumnos comparen)

Compara el trabajo que has hecho con estas respuestas:

- 1.º párrafo:
Un antropólogo estudió la cultura de los Asu que veneran a un animal sagrado.
- 2.º párrafo:
Los Asu viven en México y parecen muy desarrollados.
- 3.º párrafo:
La posesión de los Racs da prestigio social.
- 4.º párrafo:
Los Racs presentan problemas de respiración y de pezuñas.
- 5.º párrafo:
Los Asu tienen especialista para curar a los Racs y son caros.
- 6.º párrafo:
Los rituales de la pubertad están relacionados con los Racs.
- 7.º párrafo:
Los Racs causan muchos problemas a los Asu.
- 8.º párrafo:
Los Racs no producen nada y son muy peligrosos.
- 9.º párrafo:
Los Racs, a pesar de todos los problemas que ocasionan, son muy importantes para la pervivencia de la cultura.

.....



LECCIÓN **12**

En esta lección se pretende desarrollar, mediante una serie de actividades, las siguientes habilidades:

SÍNTESIS

ORGANIZACIÓN JERÁRQUICA

■ **Síntesis**

Una de las actividades propuesta en este apartado consiste en sacar las ideas importantes de los párrafos en una lectura muy sencilla; como novedad, en la actividad individual, se les pide que ordenando las palabras compongan las frases que expresan las ideas importantes. Esto se hace con una doble intencionalidad: por parte ofrecer un ejercicio novedoso que motive al alumno; por otra parte, se espera que al recomponer la frase, el alumno tenga un «modelo correcto» de la idea importante del párrafo.

La segunda actividad que se les ofrece en este apartado consiste en darle forma textual a un mapa conceptual previamente elaborado. Una propuesta para que los alumnos se autoevalúen consistiría en que el profesor les fuese diciendo las ideas importantes y que los alumnos fuesen comprobando si están contenidas en el resumen; del mismo modo, el profesor puede comentar ciertos detalles de la lectura que no deben estar contemplados en el resumen.

■ Ordenación jerárquica

Se les propone como actividad la realización de un mapa conceptual.

LECTURA. *El halcón peregrino*

Se denomina peregrino al hermoso halcón que cada año emigra desde Europa hasta el corazón de África: y bien merece el nombre ese extraordinario vuelo de millares de kilómetros.

Es tan majestuoso y tan bello el vuelo del halcón, que posee también unas potencialidades de atracción de la hembra: ésta queda fascinada por la exhibición del macho en las alturas.

La preparación del nido no es complicada: les basta a la pareja de halcones cualquier cavidad rocosa o el lugar ocupado por algún ave menos poderosa, que no tenga ánimos para enfrentarse a ellos.

Mientras la hembra incuba sus huevos, que tienen manchas oscuras, el macho se dedica a la caza: arrebatada del suelo las presas todavía vivas y así las conduce hasta su refugio.

Cuando los polluelos están en condiciones de aprender a volar, sus padres los arrojan al vacío: único modo de que su instinto de supervivencia les obligue a agitar las alas, para mantenerse en el aire y regresar luego a su lado. De esta manera, a fuerza de «sustos», llegan a dominar el vuelo, hasta realizar las maravillas de los halcones adultos.

Animales de Europa y sus crías Edit. Fher. S.A.

.....

Lectura: *El halcón peregrino*
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Ideas importantes del párrafo**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Recuerde a los alumnos la habilidad enseñada anteriormente.

Ponga un ejemplo:

1.º párrafo:

- «El halcón que emigra de Europa a África se llama halcón viajero».

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Haga colectivamente la actividad referida al párrafo 2.º.

2.º párrafo:

- «El vuelo del halcón es majestuoso y atrae a las hembras».

■ **3.º momento:** Práctica individual

Individualmente: párrafos 3.º, 4.º, 5.º.

3.º párrafo:

- Los halcones hacen el nido en cualquier sitio.

4.º párrafo:

- Mientras la hembra cuida los huevos, el macho caza.

5.º párrafo:

- Los padres lanzan a los polluelos al vacío para que aprendan a volar.

Observaciones: Para cambiar el tipo de actividad, en la ficha individual se les pide que ordenen las palabras y escriban las frases que indican las ideas importantes de los párrafos.

Lectura: *El halcón peregrino*
LHabilidad: **Organización jerárquica**
LActividad: **Mapa conceptual sin términos/Resumen**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Se recuerda la habilidad. Se les propone que hagan un mapa conceptual de la lectura, ellos solos.

■ **2.º momento:** Práctica individual

- Elaborar un mapa conceptual.
- Posteriormente se exponen en la pizarra algunos de ellos; se pasa a discutir y descubrir varias formas posibles de organizar el contenido en mapas conceptuales.
- Después se elabora un resumen individual; posteriormente se pone en común el resumen.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 12.^a

■ **Actividad primera:**

Si ordenas estas palabras formarás una frase que expresa la idea importante de los párrafos 3.º, 4.º, 5.º.

3.º párrafo:

sitio - Los - hacen - halcones - en - nido - el - cualquiera.

.....

.....

4.º párrafo:

caza - Mientras - hembra - la - macho - el - cuida- huevos - los.

.....

5.º párrafo:

padres - Los - para - lanzan - a los - polluelos - aprendan - que - vacío - al - a - volar.

.....

■ **Actividad segunda:**

Haz un mapa conceptual de la lectura.

.....



LECCIÓN **13**

En esta lección se proponen varias actividades que contribuyen al desarrollo de la siguiente habilidad.

COHERENCIA GLOBAL

■ **Coherencia global**

Se sugiere que los alumnos analicen los nexos de las oraciones. se pretende que reflexionen sobre el lenguaje y que se acostumbren a descubrir las relaciones semánticas que se dan entre proposiciones.

La otra actividad que se expone consiste en completar un resumen mutilado. Posteriormente, deben comparar su tarea con un modelo propuesto y descubrir algunas semejanzas y diferencias entre ambos productos.

.....

LECTURA. *Las técnicas de alimentación*

Las técnicas para obtener alimentos son de una variedad casi infinita, pero todas están comprendidas en dos divisiones principales: la acumulación y la producción.

Las técnicas de acumulación implican la utilización de los recursos del medio como «dados», sin ningún método para mejorar o incrementar la provisión disponible.

Por otro lado, la producción de alimentos implica técnicas tales como el cultivo y el cuidado de animales domésticos, y tiene como resultado un abastecimiento mucho mayor, para una zona determinada, que el que puede procurarse por la acumulación. No obstante, las dos divisiones no se excluyen mutuamente. Si bien existe cierto número de tecnologías puramente acumuladoras, la mayoría de las tecnologías de producción también hacen uso de la acumulación para una parte de la provisión de víveres.

En nuestra cultura, p. ej., cosas tales como el pescado, el arroz silvestre, las piñas, las nueces de Brasil y otros alimentos menores, pueden obtenerse mediante técnicas de acumulación, que forman parte de lo que nuestros economistas llaman industrias extractivas.

Las tecnologías de acumulación pueden subdividirse, a su vez, según las técnicas dominantes, en caza, pesca y recolección. Ninguna cultura se apoya exclusivamente en uno de estos métodos, pero en general la mayor parte de alimentación es proporcionada por un medio o por otro.

A menudo, las técnicas dominantes están parcialmente determinadas por el carácter del medio circundante. Así, muchos indios de California tienen buenas técnicas de caza, pero en lo principal se aseguran el sustento mediante la recolección de semillas y frutos, completado por raíces, tubérculos, bulbos y bayas. Esta orientación está en cierto modo determinada por el clima mediterráneo de casi toda California, que tiene como resultado la presencia de muchas plantas ricas en almidón.

Las tecnologías de producción son así mismo de varias clases. En una categoría, ejemplificada por las tecnologías de muchas sociedades incultas, están los labradores que dependen enteramente de la fuerza del hombre para cultivar su tierra, —los llamados hortelanos u horticulturas—. Incluso cuando tales pueblos poseen animales domésticos, sólo los usan como recursos de alimentación adicionales, como indicadores de su posición, o para funciones similares, pero no como ayuda en el cultivo de la tierra.

Nuestra segunda categoría de productores de alimentos es la de los agricultores, es decir, los pueblos que utilizan la fuerza de los animales (p. ej., caballos o bue-

yes) o de inventos mecánicos (tales como arados y segadoras mecánicas para el laboreo de la tierra).

Finalmente, encontramos una tercera categoría, la de los pueblos pastores, que dedican su atención primordial a la ganadería y muy poca o ninguna a la producción de alimentos vegetales.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **Las técnicas de alimentación**
Habilidad: **Coherencia global**
Actividad: **Analizar nexos**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

Explique la habilidad. Tome la 1.ª oración y explique la función de los dos nexos subrayados. Intente sustituirlos por otras expresiones que signifiquen lo mismo. Ej: «para» se puede sustituir por «con el fin de»; «pero» se sustituye por «sin embargo, «no obstante»...

Haga la prueba de leer un trozo omitiendo los nexos subrayados y explique la importancia de los mismos para conseguir la coherencia del texto.

Observaciones: Lo importante es que descubran la función de los nexos para que la lectura tenga sentido.

■ 2.º momento: Práctica colectiva

Colectivamente se analizan los nexos siguientes.

Lectura: *Las técnicas de alimentación*
Habilidad: **Coherencia global**
Actividad: **Completar un resumen**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

La actividad consiste en completar un resumen al que le falta una parte (simbolizada por puntos suspensivos).

La secuencia de la actividad sería la siguiente:

1. Descubrir qué parte de la lectura no está incluida en el resumen.
2. Hacer la parte del resumen correspondiente.
3. Comprobar la coherencia del resumen.

Observaciones: Ver anexo con el resumen.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Hacer la primera parte, es decir: «descubrir qué parte de la lectura falta por resumir». Realice este ejercicio entre todos.

■ **3.º momento:** Práctica individual

Individualmente se escribe la parte del resumen que falta y se comprueba la coherencia entre todo el resumen (formado por la parte que se da y la parte que deben completar).

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 13.^a

■ **Actividad primera:**

Esta actividad consiste en completar un incompleto resumen al que le falta la parte central del mismo.

(Puedes leer la lectura cuantas veces lo necesites).

Las técnicas de alimentación

Para obtener alimento, el hombre utiliza técnicas de acumulación y técnicas de producción. Aunque no se excluyen mutuamente, predominan unas sobre otras en distintos pueblos. Las técnicas de acumulación utilizan los recursos del medio ambiente. Se clasifica en caza, pesca y recolección.....
.....
.....

Las técnicas del cuidado de animales caracterizan a los pueblos ganaderos.

■ **Actividad segunda:**

Vuelve a leer todo el resumen (lo escrito a máquina y lo que has escrito) ¿Se entiende? Ahora pide al profesor el resumen entero y compáralo con el que tú has elaborado.

RESUMEN PARA COMPARAR

Las técnicas de alimentación

Para obtener alimento, el hombre utiliza técnicas de acumulación y técnicas de producción. Aunque no se excluyen mutuamente, predominan unas sobre otras en distintos pueblos. Las técnicas de acumulación utilizan los recursos del medio ambiente. Se

.....

clasifican en caza, pesca y recolección. La utilización de unas u otras está determinada por la riqueza del medio físico. Las técnicas de producción pueden ser de cultivo o de cuidado de animales. Las técnicas de cultivo pueden caracterizarse por utilizar la fuerza del hombre para el cultivo, como en los pueblos hortícolas, o bien por utilizar la fuerza de los animales como en los pueblos agricultores. Las técnicas del cuidado de animales caracterizan a los pueblos ganaderos.

Escribe alguna diferencia importante que hayas encontrado entre ambos resúmenes.

.....

.....

.....

.....

.....



LECCIÓN **14**

En esta lección, mediante una serie de actividades, se pretende desarrollar las siguientes habilidades:

PROCESAMIENTO PROFUNDO

.....

SÍNTESIS

.....

RELACIONAR

■ **Procesamiento profundo**

En esta actividad se pretende que los alumnos expresen ciertos contenidos de la lectura utilizando sus propias palabras y que posteriormente los sinteticen en una frase. Es importante desarrollar la estrategia del monólogo: contarse a uno mismo lo que ha leído. También es buena ocasión para desarrollar la estrategia de la relectura activa (con un objetivo predeterminado).

.....

■ Síntesis

La actividad consiste en seleccionar el mejor título de un párrafo. Se pretende con esta actividad que los alumnos descubran que hay proposiciones que abarcan más o menos significados de un párrafo. Por ello, se han elegido títulos que expresan el contenido del párrafo, aunque no todos son igualmente comprensivos. Como se podrá comprobar, lo importante es el proceso, el razonamiento que utiliza el alumno para decidir cuál es el mejor título del párrafo.

■ Relacionar

La actividad propuesta está pensada para que relacionen términos de la lectura y que busquen el sentido de la relación. Se pretende con esta actividad que al leer un texto busquen relaciones entre las partes.

LECTURA. *La agricultura*

La verdadera agricultura implica el uso del arado y de los animales de tiro. Su práctica se reduce al Viejo Mundo, y particularmente a Europa, el norte de África, Asia y algunas partes contiguas de Indonesia. En las áreas de cultivo de trigo hay, sin embargo, un empleo considerable de productos cárnicos y lácteos como complemento de la alimentación.

Hasta una época bastante reciente, por supuesto, el arado era un instrumento más tosco que el que estamos acostumbrados a ver. Carecía de vertedera para voltear la tierra y la reja era simplemente una pesada pieza de madera puntiaguada, a veces con un regatón metálico, unida a un palo amarrado a una yunta o atalaje de animales de tiro. Semejante arado apenas hacía más que remover el suelo en una profundidad de doce o quince centímetros. Este arado rudimentario todavía se usa en muchas partes del mundo.

Por imperfecto que sea en comparación con los modelos modernos, tal arado labra la tierra con una eficacia mucho mayor que el pincho de cavar o la azada. Además, los suelos más duros pueden labrarse tan bien como muchos cubiertos de yerba.

Finalmente, es posible preparar y plantar grandes extensiones a la vez, y el cultivo de trigo, la cebada, el centeno y el mijo es mucho más provechoso. Los terrenos selvosos y se evitan porque las raíces de los árboles presentan grandes dificultades para el arado.

Se pueden distinguir dos áreas agrícolas principales. Una se caracteriza por ser el trigo la planta dominante y se extiende desde Europa, el norte de África y el

Cercano Oriente, a través del Asia Central, hasta el norte de China. Asociadas con el trigo hay en esta área una gran variedad de plantas, especialmente la cebada y el centeno, así como ganado vacuno, lanar, caballar, cabrío y de cerda y, excepto en China, productos derivados de la leche.

La segunda área es la gran región del arroz, que abarca Japón, el sur de China, el sudeste de Asia, Indonesia y la India. Aquí el animal típicamente asociado es el búfalo acuático, complementado por el cerdo y las aves de corral. El ganado y los caballos, aunque a veces están presentes son de poca importancia.

Las técnicas lácteas se encuentran en la India pero no en las demás partes, mientras que la carne de los animales domésticos está reservada para ocasiones especiales o falta por completo. En China, los animales de tiro son por lo general demasiado valiosos para ser sacrificados, si bien no existe ningún tabú sobre su carne como sucede en la India.

Introducción a la antropología. Beals R. u Hoijer. H.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **La agricultura**
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Elegir el mejor título del párrafo**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

Recuerde la habilidad a los alumnos.

Ejemplo:

1.º párrafo:

- La agricultura se practica en Europa, Asia y parte de Indonesia y África.
- Donde se cultiva trigo, deben completar la alimentación con carne.
- Qué implica la agricultura y dónde se practica.

La 3.ª es la más exhaustiva y comprehensiva (Explique el por qué).

Observaciones: Recaltar que las tres son verdaderas y se refieren al 1.º párrafo.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

2.º párrafo:

- Inconvenientes y características del arado antiguo.
- El arado antiguo no tenía vertedera.
- Hoy se sigue utilizando el arado rudimentario en algunas zonas del mundo.

Respuesta posible: La primera de ellas.

3.º párrafo:

- El arado antiguo es imperfecto en comparación con los modernos.
- El arado antiguo también labra suelos duros.
- El arado antiguo tiene ventajas respecto a la azada u otros instrumentos primitivos.

Respuesta posible: La tercera de ellas.

4.º párrafo:

- Las raíces de los árboles dificultan la labor del arado.
- Con el arado se pueden preparar extensas superficies.
- Se evitan los terrenos selvosos.

Respuesta posible: La segunda.

Observaciones: Estas frases se pueden ir escribiendo en la pizarra, los alumnos aprovechan entre tanto el tiempo leyendo el párrafo.

■ **3.º momento:** Práctica individual

5.º párrafo:

- Una de las dos áreas agrícolas se caracteriza por ser el trigo la planta dominante.
- Junto al trigo se dan otras plantas.
- Hay ganado lanar, vacuno, etc.

Respuesta posible: La primera.

6.º párrafo:

- El animal típico es el búfalo acuático.
- Otra de las áreas agrícolas se caracteriza por ser el arroz la planta dominante.
- En Japón, china, India hay arroz.

Respuesta posible: La segunda.

7.º párrafo:

- En China no se sacrifican animales de tiro.
- En la India se aprovecha la leche de los animales, pero no su carne.
- En China no existe el tabú de la carne.

Respuesta posible: ¿la segunda?, ¿la primera?, ¿la tercera?

Observaciones: El profesor puede dictar las frases y los alumnos las copian en el papel.

En el 7.º párrafo no está clara la respuesta, hay que atender al razonamiento que les lleva a una u otra respuesta.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: **Relacionar**
Habilidad: **Elegir el mejor título del párrafo**
Actividad: **Relacionar dos o más términos**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

Recuerde la habilidad.

■ 2.º momento: Práctica colectiva

Relacionar según el contenido de la lectura.

- a) **agricultura** ▶ ▶ **productos cárnicos**
- b) **dos zonas** ▶ ▶ **trigo o arroz**

Respuesta posible:

- a) se complementa
b) según predomine.

■ 3.º momento: Práctica individual

Relacionar estos términos:

- a) **terrenos arenosos** ▶ ▶ **arado** ▶ ▶ **raíces**
- b) **azada** ▶ ▶ **arado**

Respuesta posible:

- a) No se utiliza a causa de
b) Menos eficaz que

.....

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 4.^a

■ **Actividad primera:**

Expresa con tus palabras el contenido del 3er párrafo:

.....

¿Eres capaz de resumir el contenido del párrafo en una frase?

.....

■ **Actividad segunda:**

Elige el mejor título para cada uno de los párrafos siguientes:

5.º párrafo:

- Una de las dos áreas agrícolas se caracteriza por ser el trigo la planta predominante.
- Junto al trigo se dan otras plantas.
- Hay ganado, lanar, vacuno, etc.

6.º párrafo:

- El animal típico es el búfalo acuático.
- Otra de las áreas agrícolas se caracteriza por ser el arroz la planta dominante.
- En Japón, China, India hay arroz.

7.º párrafo:

- En China no se sacrifican animales de tiro.
- En la India se aprovecha la leche de los animales, pero no su carne.
- En China no existe el tabú de la carne.

■ **Actividad tercera:**

Relaciona estas palabras:

a) **terrenos arenosos** ▶ **...** ▶ **arado** ▶ **...** ▶ **raíces**

b) **azada** ▶ **.....** ▶ **arado**

.....



LECCIÓN **15**

En esta lección se pretenden desarrollar las siguientes habilidades:

COHERENCIA GLOBAL
.....
SÍNTESIS

■ **Coherencia global**

Se propone como actividad desarrollar un mapa conceptual. Se da al alumno un mínimo desarrollo del mismo, solamente los niveles inferiores. Con esta actividad se pretende que los alumnos comprueben que el contenido de un texto se puede organizar jerárquicamente interrelacionado todas sus partes.

■ **Síntesis**

La actividad propuesta consiste en elaborar un resumen a partir del mapa conceptual completo. Se intenta con esta actividad que los alumnos se acostumbren a dar un nuevo

.....

cuño a sus resúmenes, un cuño que comporta una organización más lógica y estructurada. Un nuevo ejercicio completa la actividad: se le pide al alumno que compare las palabras que se utilizan en la lectura para describir una situación (en este caso «lo que hace el cuervo») y las palabras que utiliza él con el mismo fin. Con este ejercicio se procura que piense si todo el contenido semántico de la lectura está incluido sintéticamente en su resumen.

LECTURA. *El zorro rojo*

Suele considerarse al zorro como encarnación de la astucia. Ello ha pasado, incluso, al habla corriente: cuando se dice de alguien que es «un viejo zorro», se quiere indicar que esa persona es el colmo de la habilidad, si no de la arteria. Algo hay de cierto en esa fama del zorro...

Por ejemplo, la madriguera más cómoda para él es la del tejón, tiene un sistema que no le falla para hacerla suya. Atisbando la vida del tejón, cuando éste sale de la madriguera entra en ella el zorro y la ensucia con sus excrementos. El tejón es un animal limpiísimo y cuando regresa y encuentra el desastre, se apresura a limpiar cuidadosamente la madriguera; pero el zorro repite su jugarreta una vez y otra... hasta que el tejón se cansa de tener que estar limpiando continuamente las inmun-dicias ajenas y opta por buscarse otro cubil. ¡El zorro queda dueño del anterior!

Para la caza, el zorro se muestra no menos ingenioso. Cuando quiere apoderarse de un cuervo, se hace el muerto. Los cuervos acuden de lejos y se van aproximando cautelosos, volando en círculos concéntricos, hasta convencerse de que, en efecto, se trata de un animal muerto... Sólo cuando tiene su presa al alcance, el zorro realiza un rápido movimiento, suficiente para atrapar un cuervo entre sus colmillos...

Animales de Europa y sus crías. Edit. Fher, S.A.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

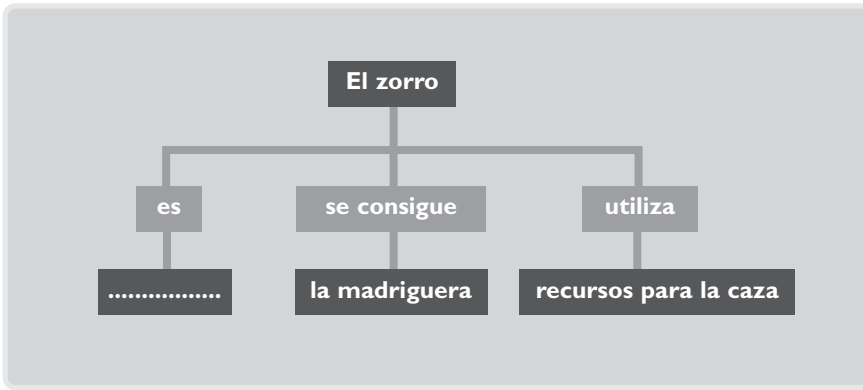
Lectura: *El zorro rojo*
Habilidad: **Coherencia global/síntesis**
Actividad: **Completar mapa conceptual/Resumen**

■ **I.º momento:** Enseñar la habilidad

Recuerde la habilidad anteriormente trabajada.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Completar el brazo izquierdo del mapa entre todos:



■ **3.º momento:** Práctica individual

- Completar el resto del mapa conceptual.
- Posteriormente, a partir del mapa, se elabora un resumen.

Observaciones: Dé indicaciones para que los resúmenes no sean una transcripción fiel del mapa conceptual, sino que adquieran forma textual coherente.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 4.ª

■ **Actividad primera:**

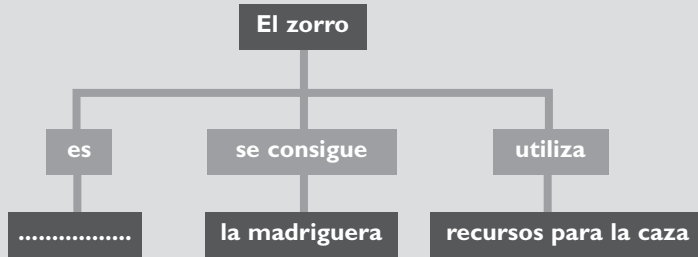
Completa esta frase: «Esta lectura pretende demostrar mediante ejemplos que

.....

.....

■ **Actividad segunda:**

Completar el brazo izquierdo del mapa:



■ **Actividad tercera:**

A partir del mapa conceptual haz un resumen. Subraya en el resumen las palabras que se refieren a lo que hace el cuervo, luego haz lo mismo en la lectura. ¿Cuántas palabras has subrayado en el resumen y cuántas en la lectura?



LECCIÓN 16

En esta lección se espera desarrollar, mediante las correspondientes actividades, las siguientes habilidades:

PROCESAMIENTO PROFUNDO

.....

CLASIFICAR

.....

SÍNTESIS

■ **Procesamiento profundo**

Se plantea a los alumnos que completen un cuadro de doble entrada sobre el contenido de la lectura. El sentido de esta actividad es que vuelvan a leer el texto activamente, es decir buscando un tipo de información determinado.

.....

■ Clasificar

La actividad expuesta consiste en elegir entre dos proposiciones aquella que tenga un significado más general. Se han elegido, en cada par, dos proposiciones claramente diferenciadas. Mientras una expresa el sentido general de un aspecto del texto, la otra es una ejemplificación de dicha proposición.

■ Síntesis

Esta habilidad se trabaja con dos actividades diferentes:

Titular párrafo y resumir. La primera consiste en descubrir a qué párrafo se refiere cada una de las frases propuestas. En la segunda se insta a los alumnos a que elaboren macroproposiciones.

LECTURA. *Las hormigas*

*Existen **hormigas gigantes** de más de tres centímetros de largo y **hormigas pigmeas** poco superiores al milímetro. En todo caso, cualquiera que sea su tamaño, el cuidado que dedican a su prole resulta conmovedor. El amor paterno y dedicación al trabajo son acaso los únicos motivos sentimentales que unen con simpatía al hombre con las hormigas, y que explican que les haya dedicado las patéticas páginas que todos conocen y que hablan de solicitud, de atenciones, de altruismo y de heroísmo.*

Las larvas, en verdad, privadas como están de patas, no pueden moverse en busca de alimento, y es preciso que las nutridoras provean a su sustento, formado por un líquido regurgitado por ella mismas.

También el segundo período, el de ninfa, no le concede muchas ventajas al individuo. Es también el período en que sufre una caza encarnizada por parte del hombre, como saben todos aquellos que, teniendo que alimentar un pajarito enjaulado, salen en busca de «huevos de hormiga». El término (muy impropio por lo que respecta a su sustancia, pero expresivo por lo que toca a la forma) indica en efecto las ninfas encerradas en su envoltura blanca.

De esos «huevos» salen, en el momento oportuno, los insectos perfectos: machos y hembras provistos de alas, u obreras carentes de ellas. Estas a su vez se diferencian en simples obreras y soldados, y su futuro está señalado, trabajarán y basta. Las hembras aladas, después del vuelo nupcial con los machos, pondrán sus huevos, cada una en un lugar de la tierra fijado por el viento y el destino. Y esta puesta de huevos, precedida de la caída de las alas, será el comienzo de un nuevo hormiguero.

A propósito del hormiguero nunca terminaríamos de decir cosas interesantes, porque en asuntos de arquitectura natural las hormigas tienen pocos rivales. Quizás la estética no sea siempre su primera preocupación, pero la funcionalidad de su nido es insuperable.

El almacén de víveres (sólo presente en algunos hormigueros, porque contrariamente a lo que se cree, no todas las hormigas son previsoras y almacenadoras de granos de trigo) lo mismo que las estancias para las larvas y las ninfas, están dispuestos según normas de rigurosa lógica. Han de garantizar de hecho no sólo la conservación de la comida sino también la estancia de los que han de nacer, en la temperatura justa y con el grado de humedad exacto.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **Las hormigas**
 Habilidad: **Procesamiento profundo**
 Actividad: **Gráficas y cuadros**

■ 1.º momento Enseñar la habilidad

Recuerde la habilidad.

■ 2.º momento: Práctica colectiva

Se puede rellenar alguna casilla entre todos.

Observaciones: Es importante que releen el texto cuantas veces crean conveniente. Insista en que escriban muy sintéticamente, con expresiones sencillas y cortas, que utilicen guiones para diferenciar los aspectos que quieran expresar.

■ 3.º momento: Práctica individual

	Cómo son	Peligros
Larvas		
Ninfas		
Adultos		

Completar este cuadro con doble entrada.

Lectura: **Las hormigas**
Habilidad: **Clasificar**
Actividad: **Elegir una proposición**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

La actividad consiste en elegir de dos proposiciones aquella que tenga un significado más general.

Explique que se pueden enunciar frases que recogen mucha información y otras que se refieren a un contenido específico.

Observaciones: Haga que los alumnos expresen frases de ambos tipos.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Entre todos eligen la más general:

1.º ejemplo:

- a) «Las hormigas alimentan a las larvas con un líquido que producen».
- b) «Las hormigas cuidan de su prole».

Explique que la 2ª es más general que la 1ª y que la incluye, por eso se selecciona la «b».

2º ejemplo:

- a) «Las hormigas son buenos arquitectos».
- b) «Las hormigas hacen nidos confortables».

Respuesta «a» es más general que «b».

■ **3.º momento:** Práctica individual

- a) «Las hormigas pigmeas miden un milímetro más o menos».
- b) «Existen hormigas de muchos tamaños».
- c) «Las ninfas corren muchos peligros».
- d) «El hombre coge ninfas para alimentar a los pájaros».

Lectura: **Las hormigas**
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Titular párrafo**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

Es una modalidad de la actividad «titular párrafos». Consiste en que los alumnos descubran en qué párrafo o párrafos se habla de algo que se les propone.

Observaciones: Explique que la idea propuesta puede aparecer en uno o en varios párrafos.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

Busca entre todos en qué párrafo se habla de:

- a) Dónde y cómo ponen los huevos.
- b) Del peligro que corren las larvas.
- c) De las diferencias entre hormigas machos y hembras.

Respuestas posibles:

- a) Párrafo cuarto.
- b) Párrafo tercero.
- c) Párrafo cuarto.

■ **3.º momento:** Práctica individual

Busca en qué párrafo o párrafos se habla de:

- a) Las clases de hormigas.
- b) Cómo son las hormigas en la fase de ninfa.
- c) Cualidades de las hormigas.
- d) Cómo son sus hormigueros.

Respuestas posibles:

- a) Párrafo primero.
- b) Párrafo tercero.
- c) Párrafo primero.
- d) Párrafo sexto

Lectura: **Las hormigas**
 Habilidad: **Síntesis**
 Actividad: **Resumen**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad



Recuerde la habilidad. Consiste en escribir tres frases de sentido muy general (macroproposiciones de alto nivel de generalidad).

Observaciones: En la puesta en común, es importante comparar el nivel de generalidad de las frases escritas.

■ **2.º momento:** Práctica individual



Escribir tres frases de significado muy general, es decir que se refieran a muchas cosas de la lectura.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 16.^a

■ **Actividad primera:**

Completa el siguiente cuadro después de leer la lectura detenidamente:

	Cómo son	Peligros
Larvas		
Ninfas		
Adultos		



■ **Actividad segunda:**

Elige la frase, de cada pareja, que tenga un sentido más general:

1ª pareja:

- Las hormigas pigmeas miden un milímetro más o menos.
- Existen hormigas de muchos tamaños.

2ª pareja:

- Las ninfas corren muchos peligros.
- El hombre coge ninfas para alimentar a los pájaros.

■ **Actividad tercera:**

Busca en qué párrafo o párrafos se habla de:

- Las clases de hormigas.
- Cómo son las hormigas en la fase de ninfa.
- Cualidades de las hormigas.
- Cómo son sus hormigueros.

■ **Actividad cuarta:**

Escribe tres frases de significado muy general, es decir, que se refieran a muchas cosas de la lectura:

.....
.....
.....

.....



LECCIÓN **17**

En esta lección se intenta desarrollar, mediante una serie de actividades, las siguientes habilidades:

PROCESAMIENTO PROFUNDO

ORGANIZACIÓN JERÁRQUICA

SÍNTESIS

■ **Procesamiento profundo**

La actividad consiste en dar tres términos de la lectura para que los alumnos inventen una frase con ellos que se atenga al texto. Se eligen tres términos no muy fácilmente relacionables, con el fin de que procesen la información a niveles profundos, que se despeguen de la coherencia lineal y que vayan hacia la coherencia global del texto.

■ Organización gerárquica

La actividad consiste en elaborar un mapa conceptual de la lectura. Para facilitar la tarea, se les dan los términos para que los organicen y los relacionen.

■ Síntesis

La actividad estriba en hacer un resumen a partir del mapa conceptual elaborado. Se pretende que sepan reorganizar la información, pasando de un sistema jerárquico a otro lineal.

LECTURA. *Un rayo, y surgió la chispa*

Si, la chispa que ocasiona el fuego. Quizás en lugar de un rayo fue un volcán en erupción el que produjo la chispa fatídica... comoquiera que fuese, primeramente el hombre huyó asustado del fuego, después se acercó titubeante, hasta que aprendió a servirse de él para calentarse, para cocinar la comida, para fundir los metales, para endurecer el barro y así sucesivamente.

Se discute todavía acerca de cuándo el hombre aprendió a servirse del fuego. Sabemos ciertamente que no eran capaces en tiempos de los antropopitecos.

Los métodos usados por los hombres prehistóricos pueden dividirse en tres grandes categorías. Descubriréis que algunos de estos métodos los usáis también vosotros, cuando vais de excursión. Por tanto prestad atención: «método por fricción o confricación», basado en el principio de que frotando entre sí dos leños secos, el esfuerzo o trabajo mecánico se transforma en calor y éste en llama. La frotación o rotación se obtiene haciendo girar entre las manos un bastón, la punta del cual se apoya sobre un pedacito de leño. El calor producido enciende el combustible preparado. Además se pueden utilizar ciertas estratagemas par aumentar la velocidad de las rotaciones. Por ejemplo, se puede usar el molinillo (no el de la cocina) que es un bastón con forma de T, que se hace rodar con el auxilio de una cuerda ligada alrededor. Parecido a esto, hay otros dos instrumentos: el arco y el berbiquí.

Además de este tipo de fricción, existen asimismo otras modalidades como la fricción de sierra y la fricción de acanaladura (en forma de muesca). La primera consiste en frotar de modo alternativo un trozo de leño que opera sobre el que deberá encenderse. En la segunda, el trozo de leño activo «trabaja» sobre una muesca cincelada en el leño destinado a arder.

Otro método es el de «percusión», basado en la propiedad químico-física de algunas piedras como el pedernal, capaces de producir chispa cuando se las golpea contra piedras del mismo tipo o trozos de metal. En este sistema se basan el uso del pedernal y del eslabón.

.....

Alejándonos de los métodos primitivos, se agregará el de la «compresión», fundado en el principio físico que dice que cuando el aire se comprime, se calienta intensamente. En vista de que estamos resumiendo, citaré asimismo los métodos «ópticos» debidos a la reflexión y concentración de los rayos solares en lentes y espejos.

Recuerdo que en la antigüedad alguien consiguió con la ayuda de espejos quemar las velas de los navíos romanos que asediaban Siracusa.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **Un rayo, y surgió la chispa**
Habilidad: **Procesamiento profundo**
Actividad: **Dados unos términos expresarlos en frases**

■ 1.º momento: Enseñar la habilidad

Recuerde la habilidad.

Ejemplo:

- chispa
- rayo
- volcán
- fuego

No se sabe si fue una chispa, un rayo o un volcán lo que hizo que el hombre se fijara en el fuego.

Observaciones: Como estrategia, puede ir relacionando los términos de dos en dos, explorando posibles relaciones, hasta conseguir relacionar los cuatro.

■ 2.º momento: Práctica colectiva

Términos:

- fricción
- berbiquí
- arco
- molinillo

Respuesta posible: «Se puede hacer fuego por el método de fricción mediante el arco, el berbiquí o el molinillo».

Observaciones: *Insista en que sea una sola oración. Anime a los alumnos a que digan oraciones diferentes que contengan los cuatro términos.*

■ **3^{er} Momento:** Práctica individual.

Términos:

- percusión.
- pedernal
- golpear

Respuesta posible: «El método de hacer fuego mediante percusión consiste en golpear piedras de pedernal hasta que salta la chispa».

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: **Un rayo, y surgió la chispa**
Habilidad: **Ordenación Jerárquica/Síntesis**
Actividad: **Mapa conceptual con términos/Resumen**

■ **1.^{er} momento:** Práctica común

.....
Elaborar un mapa conceptual con estos términos.

- | | |
|----------------------|----------------|
| ■ hombre primitivo | ■ estratagemas |
| ■ cocinas | ■ molinillo |
| ■ fundir metales | ■ arco |
| ■ métodos primitivos | ■ berbiquí |
| ■ métodos modernos | ■ percusión |
| ■ fricción | ■ pedernal |
| ■ palos secos | ■ comprensión |
| ■ frotación | ■ aire |
| ■ bastón y leño | ■ ópticos |

■ **2.^o momento:** Práctica individual

.....
Posteriormente los alumnos elaboran un resumen a partir del mapa conceptual de la pizarra. Insista en que los resúmenes contengan oraciones relacionadas que den coherencia.

Observaciones: *Dado que esta habilidad está explicada no es preciso hacerlo en esta actividad. Por eso se pasa a la práctica colectiva directamente.*

.....

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 17.^a

■ Actividad primera:

Invéntate una frase en la que entren estas palabras: percusión, pedernal, golpear.

.....
.....

■ Actividad segunda:

Hacer entre todos un mapa conceptual en el que entren estas palabras:

- | | |
|----------------------|----------------|
| ■ hombre primitivo | ■ estratagemas |
| ■ cocinas | ■ molinillo |
| ■ fundir metales | ■ arco |
| ■ métodos primitivos | ■ berbiquí |
| ■ métodos modernos | ■ percusión |
| ■ fricción | ■ pedernal |
| ■ palos secos | ■ compresión |
| ■ frotación | ■ aire |
| ■ bastón y leño | ■ ópticos |

■ Actividad tercera:

A partir del mapa conceptual de la pizarra escribe un resumen. Procura que todas las frases del mismo estén relacionadas entre sí.

.....



LECCIÓN **18**

En esta lección se pretende desarrollar, mediante las actividades correspondientes, la siguiente habilidad:

SÍNTESIS

■ Síntesis

La actividad que se propone para desarrollar esta habilidad consiste en sacar las ideas importantes de los párrafos. Posteriormente comparan su tarea con un «estándar de excelencia», es decir, con una tarea bien ejecutada. Este momento es sumamente importante, ya que el alumno puede contar con dos referentes de la tarea pedida: el propio y un estándar. De esta comparación, el alumno descubrirá sus puntos fuertes y sus puntos débiles en la ejecución de la tarea.

.....

LECTURA. *El jabalí*

Hay grandes diferencias de hábitos y comportamiento entre el salvaje jabalí y su descendiente, el cerdo, y todo parece indicar que con desventaja para éste...

Así como el cerdo tiene fama de sucio, el jabalí es capaz de realizar recorridos de una hora para llegar a un estanque donde bañarse.

La hembra del cerdo no muestra ninguna atención particular hacia sus crías; en cambio, entre los jabalíes éstas son muy cuidadas siempre, incluso con una madre ajena, cuando la suya ha muerto.

Los jabalíes viven en piaras de machos y hembras. Durante el día suelen dormir. Si el invierno es muy crudo, se amontonan juntos bajo un montón de heno, alternándose con la cabeza a la derecha y a la izquierda, de manera que el grupo presenta, por uno y otro lado, una sucesión de cabezas y rabos. En cambio durante el buen tiempo, excavan en círculos sendos hoyos, colocándose en ellos con los hocicos dirigidos hacia el centro.

Al atardecer, se levantan perezosamente y avanzan juntos contra el viento, confiando a su olfato particularmente —pues tienen la vista muy corta— la responsabilidad de encontrar alimento. Cuando lo hallan, se refocilan intensamente: un campo donde una piara de jabalíes ha comido es lo más desolado que puede imaginar un agricultor...

Animales de Europa y sus crías

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: ***El jabalí***
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Autoevaluación. Sacar idea principal**

■ **I.º momento:** Enseñar la habilidad

Recuerde la habilidad. Esta consiste en:

- Expresar con pocas palabras muchas ideas.
- Expresar las ideas con las propias palabras.
- Releer para comprobar que la frase recoge el sentido de todo el párrafo.
- Comprobar si en la frase se dicen cosas repetidas.
- etc.

■ **2.º momento:** Práctica individual

- Sacan las ideas importantes y las comparan con las que se le presentan en la ficha.
- Se les pide que comparen ambas producciones y que escriban semejanzas y diferencias entre ambos trabajos.

Respuestas:

- 1.º párrafo: Hay diferencias entre el jabalí y el cerdo.
- 2.º párrafo: El jabalí es más limpio que el cerdo.
- 3.º párrafo: La hembra del jabalí cuida de sus crías, cosa que no hace la cerda.
- 4.º párrafo: Los jabalíes tienen curiosas costumbres.
- 5.º párrafo: Buscan el alimento al atardecer.

Observaciones:

Orientar para que las semejanzas y diferencias sean pertinentes, no anecdóticas.

En esta actividad no procede hacer práctica colectiva, interesa centrarse en la práctica individual y en la autoevaluación.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 18.ª

■ **Actividad primera:**

Saca las ideas importantes de los párrafos.

1.º párrafo:

.....
.....

2.º párrafo:

.....
.....

3.º párrafo:

.....
.....

.....

4º párrafo:

.....
.....

5º párrafo:

.....
.....

■ **Actividad segunda:**

Compara las ideas que has sacado con éstas. (Previamente tendrás que ordenar estas palabras para que formen oraciones con sentido).

1.º párrafo:	diferencias - jabalí - entre- cerdo - el - Hay - y - el
2.º párrafo:	jabalí - El - es - limpio - que - más - cerdo - el
3.º párrafo:	La - cerda- la- hembra- del - cuida- jabalí - sus- de - crías - cosa - que - hace- no
4.º párrafo:	tienen - Los - curiosas - jabalíes - costumbres
5.º párrafo:	alimento - al - atardecer - Buscan - el

■ **Actividad tercera:**

Escribe algunas diferencias que hayas encontrado entre lo que tú has hecho y lo que expresan las frases que has ordenado:

- ¿Dicen lo mismo, pero con otras palabras?
- ¿Unas son más generales que otras?
- Escribe tus comentarios personales:

.....



LECCIÓN

En esta lección, se pretende desarrollar las siguientes habilidades:

SÍNTESIS
.....
CLASIFICAR
.....
ORDENACIÓN JERÁRQUICA

■ **Síntesis**

La actividad propuesta para desarrollar esta habilidad consiste en titular los párrafos de una lectura. Mediante esta actividad se pretende que los alumnos desarrollen la habilidad para inventar «macroproposiciones», es decir frases que contengan el sentido de todo un párrafo. Es un buen ejercicio de síntesis.

.....

■ Clasificar

En esta actividad se pide a los alumnos que completen varios esquemas. Se les da la idea general y se les pide que desarrollen las ideas incluidas en la misma. Es el proceso contrario al anterior, es decir a la síntesis. Aquí deben analizar o descubrir las partes o proposiciones incluidas en una idea general.

■ Ordenación jerárquica

La actividad consiste en ordenar varias proposiciones según un criterio dado. Se les pide también que intenten descubrir otro criterio diferente para realizar otra ordenación. Al ordenar las proposiciones deben buscar en la lectura activamente.

LECTURA. *Los bosquimanos*

Como los hombres del Paleolítico Europeo, los bosquimanos habitan en cuevas cuya entrada protegen del viento y de las lluvias con unas cuantas ramas. Caso de no hallar una caverna a propósito, excavan un foso en el suelo, con piedras a su alrededor y unas ramas con una piel que sirven de techo. Apenas cabe en él una sola persona doblada para dormir. Otras veces construyen simplemente una mampara circular con ramas, en el interior de la cual extienden una piel para acostarse.

Los útiles domésticos de los bosquimanos no pueden ser más escuetos: algunas cáscaras de huevo de avestruz para el agua, un palo puntiagudo atravesado en una piedra agujereada, que utilizan para excavar la tierra y algunos arcos y flechas, así como un cuchillo de piedra, que llevan consigo los hombres cuando van de caza. El vestido y el adorno personal tienen también el mismo carácter carencial que los útiles: los hombres suelen llevar una pequeña piel sobre la espalda, aunque no siempre, y las mujeres la misma pieza, aunque un poco mayor, que la utilizan más para llevar a los pequeños que para cubrirse.

Para encender el fuego utilizan todavía el sistema de taladro, haciendo rodar con rapidez la punta de un palito sobre un trozo de madera hasta que el calor prende el serrín producido. Resulta tan difícil alcanzar la temperatura necesaria para prender el fuego, que tienen que pasar larguísimos ratos produciendo este frotamiento, por ello cuando lo consiguen procuran conservarlo, e incluso transportarlo en sus movimientos trashumantes, cuidando con extrema atención el leño prendido; incluso llegan a detener la caravana si el fuego corre peligro de apagarse.

El arma principal de los bosquimanos es el arco y las flechas. Este utensilio no es más que un corto palo, flexible, tensado con una cuerda de nervios de animal, que si llega a mojar se ablanda y destensa el arco, con lo cual hace imposible cazar con él en tiempo de lluvia. Las ligeras flechas son impulsadas por este medio a tan

poca distancia y con tan poca precisión que sus usuarios se ven obligados a envenenar la punta y a acercarse mucho a la pieza para poder matarla.

Por medio del arco construyen asimismo su instrumento musical más notable. Consiste en atar una pluma a la cuerda y luego soplar en ella para que produzca un sonido suave y monótono. Aunque también utilizan flautas muy elementales de caña e improvisados tambores.

Un pueblo, que vive exclusivamente de la caza y de la extracción de raíces comestibles, pocas herramientas más puede necesitar que las ya citadas.

En sus danzas sin embargo lucen toscos sonajeros de piel formando bolsitas con piedras dentro; así marcan el ritmo de la danza en la que suelen imitar los movimientos de diversos animales con una perfección imitativa admirable. En estos casos suelen disfrazarse del animal que desean imitar.

El gran fenómeno de las lenguas bosquimanas es la utilización de cierto número de chasquidos o sonidos bucales en los que no intervienen para nada las cuerdas vocales. La verdadera naturaleza de estas lenguas fue totalmente desconocida hasta hace cosa de cincuenta años; a partir de entonces se ha podido descubrir que se trata de una lengua con diversos dialectos, monosilábica, que carece de género gramatical; en cambio, hace distinción equivalente entre las cosas y las personas. Tiene también una peculiar forma de hacer el plural, reduplicando el nombre que se quiere pluralizar.

Aparte de los chasquidos, las otras características de esta lengua hace pensar en cierta semejanza estructural con las sudanesas.

Razas y costumbres. Foster. W.G. Edit Mundilibro. S.A.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: **Los bosquimanos**
Habilidad: **Síntesis**
Actividad: **Titular párrafos**

■ I.º momento: Enseñar la habilidad

Comentar los cuatro primeros párrafos que están ya titulados en la lectura. Recuérdeles que el título tiene pocas palabras y que se refiere a «todo» lo que cuenta en el párrafo.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

.....
Titular párrafo 5.º.

Posible título: instrumentos musicales.

■ **3.º momento:** Práctica individual

.....
Titular párrafos 6.º, 7.º, 8.º, 9.º. Se hace en la misma lectura.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: *Los bosquimanos*

Habilidad: **Clasificar**

Actividad: **Esquemas**

■ **1.º momento:** Enseñar la habilidad

.....
Explique la actividad. Resalte que deben poner solamente lo fundamental. En la actividad individual se proponen cuatro ejercicios. Los dos primeros pautados, los dos últimos sin pautas.

■ **2.º momento:** Práctica colectiva

.....
Si se ve que la actividad es muy difícil, se pueden hacer dos ejercicios entre todos.

■ **3.º momento:** Práctica individual

.....
Ejercicios de la ficha.

Lectura: **Los bosquimanos**
Habilidad: **Ordenación jerárquica**
Actividad: **Ordenación macroproposicional**

■ **I.º momento:** Práctica individual

Ordenar según el orden de aparición en la lectura.

- Su lengua es muy peculiar.
- Viven de la caza y de raíces.
- Tienen un sistema de encender el fuego por frotamiento.
- Los útiles domésticos son sumamente sencillos.
- Las formas de construirse cobijos son muy simples.
- El vestido y los adornos son también curiosos.
- Con el arco hacen un instrumento musical.

¿Se podrían ordenar de otra forma entendiéndose el sentido de la lectura? Hazlo. Si amplías un poco estas frases, ya tienes hecho un buen resumen. Hazlo.

Observaciones: Se han suprimido los dos primeros momentos porque la habilidad está adquirida.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 19.^a

■ **Actividad primera:**

Completa el siguiente esquema:

Formas de habitar ▶

a.

b.

Fíjate que describe dos formas de habitar.

Clases de útiles domésticos ▶

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

Cómo encienden el fuego ▶

.....
.....
.....
.....

Cómo son sus arcos y flechas ▶

.....
.....
.....
.....

■ **Actividad segunda:**

Ordena estas frases según el orden de aparición en la lectura:

- Su lengua es muy peculiar.
- Viven de la caza y de raíces.
- Tienen un sistema de encender el fuego por frotamiento.
- Los útiles domésticos son sumamente sencillos.
- Las formas de construirse cobijos son muy simples.
- El vestido y los adornos son también curiosos.
- Con el arco hacen un instrumento musical.



LECCIÓN **20**

En esta lección, se pretende desarrollar las siguientes habilidades:

.....

PROCESAMIENTO PROFUNDO

SÍNTESIS

■ **Procesamiento profundo**

La actividad propuesta consiste en completar un cuadro de doble entrada. La finalidad de esta actividad consiste en animar a los alumnos a que hagan una lectura activa y que utilicen estrategias de búsqueda de información. Se ha elegido una lectura sencilla y abarcable para que no tengan problemas en esta actividad.

.....

CÓMO DISEÑAR ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA. 3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO Segunda parte. Actividades para mejorar la lectura comprensiva en el aula

■ Síntesis

La actividad consiste en completar un mapa conceptual que contiene los niveles más elevados y por tanto más generales en cuanto a la información que incluyen. Al incluir esta actividad, se pretende desarrollar no sólo la habilidad de sintetizar, sino también la habilidad de jerarquizar la información que aparece en el texto. Ambas habilidades se completan y complementan en la última parte de la actividad que consiste en elaborar un resumen a partir del mapa conceptual ampliado. Esta actividad no es nueva, en esta lección se pretende insistir en la idea de que el resumen (lineal, por su formulación textual) debe contemplar las ideas más importantes.

LECTURA. *El gato montés*

Lo mismo que el gato doméstico, la actitud de olímpica indiferencia hacia todo lo que no le afecta caracteriza el comportamiento del gato montés. Pero no hay que exagerar el parentesco entre ambos: pertenecen a la misma familia de los felinos, eso es todo, aunque les diferencian muchos rasgos peculiares de cada uno.

El gato montés es un vagabundo nato, muy consciente de sus limitaciones: por eso nunca se arriesga a atacar una presa que no esté seguro de capturar. Aunque pesa casi el doble que él, se atreve a caer sobre un tejón, porque los movimientos de éste son muy torpes; en ocasiones intenta cazar un cervatillo o la cría de un corzo, si está seguro de no exponerse al pateo furioso de la madre...

El apareamiento suele efectuarse en febrero. Entonces, los gatos, que suelen ser tan silenciosos y prudentes, maúllan de modo desgarrador, resoplan y chillan; los machos lucha ferozmente por la posesión de la hembra... y el bosque se llena de estos ruidos vitales, estruendosos y dramáticos.

Las crías nacen en abril. Son tan graciosas y juguetonas como las del gato doméstico: durante los primeros tiempos, la cola de su madre es su único juguete, fascinante para ellas. Luego van descubriendo la realidad en torno. Y por último, aún muy jóvenes, abandonan la familia para «vivir su vida» errantes en el bosque, como los individuos adultos.

Animales de Europa y sus crías. Edit Fher, S.A.

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ I

Lectura: *El gato montés*
 Habilidad: **Pensamiento profundo**
 Actividad: **Gráficas y cuadros**

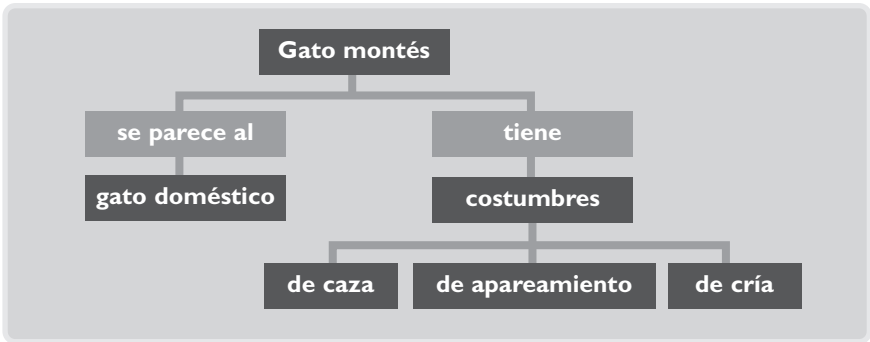
Los alumnos deben completar este cuadro poniendo en cada casilla «si» o «no» según proceda. La actividad es individual.

	Indiferente hacia todo	Familia de felinos	Vagabundo nato	Crías juguetonas	Caza en el bosque
Gato montés					
Gato doméstico					

ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR ■ II

Lectura: *El gato montés*
 Habilidad: **Síntesis**
 Actividad: **Completar mapa conceptual**

■ **I.º momento:** Práctica individual



Observaciones: La actividad se hace individualmente, luego se comenta entre todos las distintas formas de ampliar el mapa conceptual.

.....

■ **2.º momento:**

Posteriormente, a partir del mapa completado, elaboran un resumen.

Observación: El esquema de esta actividad es ligeramente diferente al de otras. Se plantea una metodología más ágil.

FICHA PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DEL ALUMNO

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

Actividades de la lección 20.^a

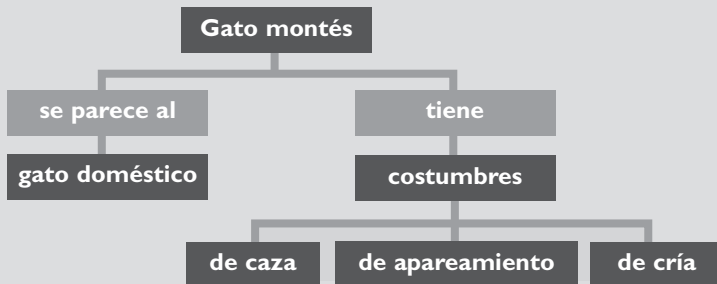
■ **Actividad primera:**

Completa este cuadro poniendo «sí» o «no».

	Indiferente hacia todo	Familia de felinos	Vagabundo nato	Crías juguetonas	Caza en el bosque
Gato montés					
Gato doméstico					

■ **Actividad segunda:**

Completa el siguiente mapa conceptual:



■ **Actividad tercera:**

A partir del mapa conceptual, haz un resumen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....







serie **Azul**

Blitz en el Departamento de Educación

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

serie **Verde**

Blitz en la Escuela

1. MARIANO CORONAS
La biblioteca escolar
Un espacio para leer, escribir y aprender
2. VÍCTOR MORENO
Lectura, libros y animación
Reflexiones y propuestas
3. VILLAR ARELLANO
Biblioteca y aprendizaje autónomo
Guía didáctica para descubrir, comprender y aprovechar los recursos documentales
4. M^a JESÚS ILLESCAS
Estudiar e investigar en la biblioteca escolar
La formación de usuarios

serie **Amarilla**

Blitz con la Lectura

1. **La lectura comprensiva en el currículo escolar**
Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria
2. JESÚS AMADO MOYA
El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias
3. ÁNGEL SANZ MORENO
La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO
4. VÍCTOR MORENO
Leer para comprender
5. ÁNGEL SANZ MORENO
Cómo diseñar actividades de comprensión lectora
3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO
6. **Cómo elaborar el plan de lectura comprensiva en un instituto de secundaria**
Dos ejemplos prácticos

BLITZ

Ratón de biblioteca

COLECCIÓN **BIBLIOTECAS ESCOLARES**



Gobierno de Navarra
Departamento de Educación



9 1788423 523825