

Estrategias referenciales. Cómo mejorar la comprensión del “hilo conductor” en la lectura de textos expositivos

Manuel Montanero Fernández

El papel de las inferencias referenciales en la comprensión del texto

Actualmente, las principales teorías que explican los procesos de comprensión lectora coinciden en distinguir tres tipos de representaciones cognitivas, progresivamente más complejas, que los sujetos construyen durante la lectura: la superficial, la representación de la base del texto y la situacional. En sentido estricto, el nivel superficial se correspondería con la representación mental del significado léxico y la sintaxis del texto (Tapiero y Otero, 1999). La comprensión de la base del texto supone, en cambio, una representación proposicional, más o menos jerarquizada que podía desglosarse a su vez en dos fases. Un primer proceso de integración semántica ocurre casi en tiempo real, coincidiendo aproximadamente con los límites de la frase (De Vega y cols., 1990). A esta microestructura es necesario asignarle posteriormente un significado de carácter global; lo que requiere ya una toma de decisiones aplazada al

Las incoherencias del texto o nuestra escasez de conocimientos previos sobre su contenido no tienen por qué constituir un obstáculo insalvable para la comprensión, si el sujeto aprovecha diversas claves o señalizaciones y desarrolla ciertas operaciones para representar y estructurar las ideas de manera que puedan realizarse inferencias efectivas.

final de la lectura del texto o de sus unidades temáticas. La integración y jerarquización de macroproposiciones constituye la macroestructura del contenido, que surge de la microestructura a partir de diversas operaciones estratégicas o "macrorreglas" de supresión, generalización e integración de proposiciones (Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988). Por último, el enriquecimiento de dichas representaciones a partir del acervo experiencial del lector, llevaría aparejada una nueva dimensión pragmática y situacional. Este último nivel se va conformando en paralelo, al vincularse tanto a la micro como a la macroestructura, los conocimientos previos, las inferencias episódicas e incluso las vivencias que el lector activa para interpretar la nueva información (Ferstl y Kintsch, 1999).

El proceso de construcción de estos niveles representacionales es esencialmente *interactivo*, parcialmente *inmediato* y en parte *estratégico* (León, 1996). Cada nivel se va conformando a partir de datos limitados e incompletos, de modo que nuestros mecanismos inferenciales no esperan a tener toda la información para construir el significado de cada palabra u oración, sino que más bien anticipamos hipotéticamente ese significado en cuanto podemos (Just y Carpenter, 1987). Las incoherencias del texto o nuestra escasez de conocimientos previos sobre su contenido no tienen porqué constituir un obstáculo insalvable para la comprensión, si el sujeto aprovecha diversas claves o *señalizaciones* y desarrolla ciertas

operaciones para representar y estructurar las ideas de manera que puedan realizarse *inferencias* efectivas. En el nivel de comprensión superficial estas inferencias están dirigidas al procesamiento léxico y subléxico, por lo que se desarrollan de un modo casi automático. Los conocimientos que el sujeto necesita se reducen prácticamente a la forma ortográfica de las letras o palabras y a las reglas de asociación fonemagrafema, que permiten la activación de las vías visual y fonética en el acceso al significado de las palabras (Sánchez y Martínez, 1998). La actuación estratégica del lector comienza propiamente en la fase de conexión proposicional que da lugar a la microestructura de la base del texto. En este proceso nuestra memoria de trabajo debe mantener activa una selección de las proposiciones procesadas en ciclos previos para establecer el "hilo conductor" entre las mismas (Sánchez, 1998). Dicha *conexión referencial* debe inferirse en tres instancias progresivamente más complejas.

- En primer lugar, el sujeto debe inferir una primera conexión sintáctica entre las diferentes cláusulas de las oraciones. Los esquemas proposicionales y sintácticos del lector estipulan qué argumentos puede admitir el predicado de cada proposición y permiten, por otro lado, decidir la estructura sintáctica más plausible. Desde un enfoque modular, se han investigado dos principios de decisión sintáctica: el de *unión mínima*, por el cual tendemos a interpretar los

elementos de la frase en función de la estructura sintáctica más simple que se genera; y el de *cierre tardío*, que propicia que los elementos nuevos se unan inmediatamente a la frase, respetando las reglas gramaticales. Por ejemplo, en una oración de relativo con dos antecedentes potenciales tenderíamos a elegir el que aparece en último lugar (con objeto de evitar la sobrecarga de memoria que se produciría si permanecieran aislados). Sólo posteriormente el procesador semántico realizaría su propio análisis de la frase según indicios semánticos y pragmáticos. Cuando existe disonancia entre los resultados de ambos, parece primar no obstante la decisión semántica que censura la conexión sintáctica establecida. Ello explicaría el conocido efecto de "vía muerta" ("garden path"), según el cual, cada vez que ocurre esta disonancia, se reinicia un nuevo análisis sintáctico de la frase, hasta que el resultado de ambos procesamientos sea congruente (véase Vega y cols., 1990; Carreiras, 1992).

- Como habíamos comentado, el sujeto debe integrar posteriormente las nuevas proposiciones y las activadas en la memoria operativa en cada ciclo de procesamiento. Para ello es necesario producir inferencias referenciales más complejas, *anafóricas o causales*, ayudándose de ciertas señalizaciones lingüísticas.

El desarrollo de una *inferencia anafórica* suele comenzar por el reconocimiento

de ciertas palabra con función deíctica (pronombres personales, de relativo, sustantivos anafóricos). Generalmente toda señalización lingüística sirve de indicio para la realización de una inferencia: en este caso la selección de un antecedente y la asignación de significado a la propia anáfora. El proceso de búsqueda de los posibles antecedentes y el establecimiento de una correferencia entre ambos se ve facilitado pues por los índices informativos que proporciona la señalización (como el género del sustantivo anafórico). Sin embargo, también está condicionado por otros factores como el grado de activación del antecedente en la memoria operativa. Dicha activación depende a su vez de características textuales (como la distancia entre el antecedente y la anáfora o la naturaleza gramatical de la misma) que determinan el nivel de cohesión del texto. Cuando se incrementa la separación, como consecuencia de la interposición de un mayor número de elementos lingüísticos entre ambos, decrece la accesibilidad del antecedente, lo cual a su vez hace necesario iniciar una búsqueda retroactiva en la memoria de otras proposiciones que ya no están activas, así como realizar inferencias, basadas en los conocimientos previos del lector, con el consiguiente consumo de recursos cognitivos. González y cols. (1998) han estudiado la comprensión de las relaciones anafóricas en niños de segundo

y tercer ciclo de Primaria confirmando la influencia de la distancia entre el antecedente y la anáfora (con mayor probabilidad de comprensión si dicha anáfora es un pronombre relativo, antes que si es personal o demostrativo, en este orden). Por otro lado, los resultados demuestran que la capacidad para establecer esas referencias directas depende en gran medida de la edad y la madurez lectora del sujeto; de modo que casi un 80% de los alumnos de tercer ciclo de Primaria son capaces de realizar espontáneamente este tipo de correferencias directas.

Por su parte, las *inferencias causales* se establecen también, en un primer momento a nivel local, sin necesidad de que el lector construya una representación global del texto. Se trata de operaciones mentales por las cuales conectamos varias proposiciones que se acomodan directamente a un esquema temporal causa-efecto o medio-fin, asignando casos y roles en dichos esquemas (agente, paciente, instrumento, benefactor...). De acuerdo con la denominada "estrategia de selección del estado actual" (Fletcher y Bloom, 1988), se ha comprobado que los antecedentes causales inmediatos permanecen en la memoria operativa del lector hasta que éste encuentra una consecuencia que se acomoda a su esquema previo. Por supuesto que en ocasiones no es suficiente con unos conocimientos previos de carácter

lingüístico para realizar estas inferencias, de manera que la decisión requiere una búsqueda hacia atrás en la representación del texto o activar otros conocimientos semánticos y situacionales. Si el antecedente no aparece explícitamente y las frases intermedias con la anáfora o el consecuente no aluden claramente a aquél, el lector debe realizar una inferencia causal más compleja a partir de sus conocimientos previos, o bien a partir del modelo mental que construye dinámicamente.

- Por último, todo este proceso referencial puede interpretarse globalmente como una búsqueda de la *progresión temática*, donde "el tema sirve para señalar con qué fragmento de la información ya establecida debería la proposición actual ser conectada en la memoria a corto plazo" (Van Dijk y Kintsch, 1983). Un cuarto tipo de inferencias, las llamadas "conectivas", "inferencias puente" o "inferencias hacia atrás", son aquellas que permiten conectar una parte temática que se viene tratando y otra que es comentario de la misma, es decir, lo nuevo que se predica del tema (y que a su vez puede convertirse en tema en el enunciado siguiente). Al igual que en las anteriores podemos encontrar ciertas expresiones ("en este sentido", "en este marco") que a menudo funcionan como señalizaciones específicas de este tipo de inferencias.

Problemas de comprensión del “hilo conductor”

La comprensión del “hilo conductor” de la base del texto constituye pues un proceso más complejo de lo que a primera vista pudiera parecer. La actividad inferencial que acabamos de describir resulta imprescindible para que el sujeto consiga construir, posteriormente, representaciones más globales que posibiliten una auténtica comprensión, especialmente cuando se trata de textos expositivos que presentan una mayor densidad informativa. Gran parte de los problemas de comprensión de textos académicos están de hecho relacionadas con la dificultad de algunos alumnos para desarrollar inferencias referenciales de un modo estratégico. Veamos un ejemplo en la lectura del siguiente fragmento de un texto de Historia de 3º de E.S.O.

(1) A principios del siglo XV, las doctrinas luteranas se extendieron con bastante rapidez por toda Alemania, especialmente por los estados del norte. (2) A ello contribuyeron factores económicos y políticos. (3) Puesto que la Iglesia debía renunciar a toda riqueza, sus bienes, principalmente las tierras, fueron secularizados y pasaron a manos de los nobles, que se hicieron luteranos. (4) Para otros nobles el luteranismo significó la posibilidad de enfrentarse al emperador Carlos V, defensor del catolicismo. (5) Ante esta situación, Carlos V y sus consejeros católicos pretendieron en un principio contener el progreso de la herejía en sus

estados mediante el diálogo. (6) El emperador convocó dietas (asambleas de representantes de los estados alemanes), (7) en Worms, para conseguir que Lutero abjurase de sus ideas, (8) y luego en Spira, en la que se prohibió a los luteranos la propagación de sus ideas. (9) En Spira los reformistas protestaron de las decisiones de la Dieta, y de ahí proviene la denominación de protestantes. (Historia de Occidente, Vicens-vives).

La mayoría de los alumnos de Secundaria no tienen ningún problema para establecer una relación referencial directa entre los “factores económicos y políticos” y “la extensión del luteranismo” a través del pronombre “ello” (que ejerce de señalización anafórica superficial, con una función deíctica). Sin embargo, es probable que encuentren más difícil inferir que la oración número 3 se refiere al factor económico y la 4 al político. El sustantivo “riqueza” permite deducir la primera conclusión; aunque no se trata de una señalización explícita sino de una palabra que activa un significado relacionado con “lo económico” (anáfora profunda). Algo semejante ocurre con el sustantivo anafórico “emperador”, aunque en este caso la ausencia de otros posibles antecedentes, así como la coincidencia en género y número con el único posible, facilita enormemente la inferencia (aunque se desconozca que Carlos V no sólo era Rey de España sino también emperador de Alemania). En otras ocasiones las señalizaciones provienen de signos de puntuación como los paréntesis,

los cuales indican una relación de definición entre la proposición "asambleas de representantes de los estados alemanes" y el término "dietas".

Obsérvese, sin embargo, que no todas las inferencias referenciales cuentan con señalizaciones explícitas, ni tan siquiera semánticas. Para descubrir que la idea 4 se refiere al factor político es necesario en principio acudir al conocimiento sobre ciertos convencionalismo de la redacción expositiva, como la expectativa de que si el autor ha mencionado unas causas "económicas" y otras "políticas" (y las económicas ya han sido expuestas en primer lugar), lo más probable es que la próxima idea desarrolle la causa "política". El verbo "enfrentarse" tiene, en realidad, tan sólo una relación connotativa con el concepto de política. En todo caso, nos es menos útil que nuestros conocimientos previos sobre la situación política de la Alemania de la época para verificar dicha hipótesis. La expresión "ante esta situación" facilita finalmente una inferencia conectiva entre el primer y el segundo párrafo.

En el análisis que acabamos de hacer encontramos, en definitiva, dos tipos de conocimientos previos que facilitan particularmente la realización de inferencias referenciales durante la lectura de un texto expositivo. Por un lado, los lectores necesitan tener un mínimo de conocimientos lingüísticos sobre ciertas señalizaciones, significados léxicos y convenciones textuales. Por otro lado, se

necesitan también conocimientos semánticos y pragmáticos en torno al contenido del texto. Excepto las inferencias léxicas y sintácticas más superficiales, estas últimas operaciones cognitivas requieren algo más que un ejercicio de automatización. Implican una "actitud" de lectura activa, una auténtica necesidad de buscar constantemente en la representación del contenido leído anteriormente y en sus conocimientos previos una conexión con cada conjunto de proposiciones nuevas. Se trata, en suma, de un proceso estratégico de inferencia y verificación de hipótesis que depende entre otros factores del género del texto y del objetivo que nos hallamos planteado (entretenernos, aprender, estudiar para un examen...).

Sabemos que este proceso estratégico no resulta fácil a muchos alumnos de la E.S.O., que fracasan ya en el establecimiento básico de esta primera conexión entre ideas. Desde la simple inducción del sentido de una *palabra* poco común, como "secularización", pasando por la conexión sucesiva entre las *ideas* que se van leyendo, hasta la subdivisión en *subtemas* del mismo texto, el proceso se va haciendo más complejo progresivamente con el objetivo de dar la mayor cohesión posible al contenido. De no hacerlo así, el lector no puede construir un significado global de la base del texto. Como veremos a continuación, los alumnos con problemas pueden sin embargo beneficiarse del aprendizaje de estrategias específicas para comprender el "hilo conductor" del texto.

La enseñanza de estrategias referenciales en el aula

Aunque la comprensión lectora es una de las capacidades más relevantes a desarrollar en las diferentes áreas de la educación obligatoria, los contenidos de aprendizaje relacionados más estrechamente con las estrategias referenciales, se encuentran sobre todo en los procedimientos del bloque sobre los “usos y formas de la comunicación escrita” del área de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria y, particularmente, los procedimientos relacionados con *el análisis de las unidades lingüísticas básicas y sus relaciones morfosintácticas*. Como continuación de los objetivos generales de Primaria, en Secundaria se pretende que los alumnos profundicen en el estudio metalingüístico del idioma a través del análisis morfosintáctico de las unidades lingüísticas, al tiempo que consolidan la utilización de estrategias de selección, anticipación y reelaboración de los mensajes durante la lectura de textos expositivos, de carácter más complejo. Además, se debe hacer un especial hincapié en el aprendizaje del vocabulario, la utilización del diccionario, así como del reconocimiento de señalizaciones y de “procedimientos de cohesión textual” (M.E.C., 1992; p. 145).

Tradicionalmente se ha hecho, sin embargo, un excesivo énfasis sobre aprendizajes gramaticales que apenas tienen influencia

en capacidades mucho más relevantes como la comprensión. Igualmente, se ha sobrestimado la enseñanza de técnicas para seleccionar la idea principal como “panacea” de estas capacidades. Frente a esta reiterada opción, es necesario tener en cuenta que muchos alumnos con problemas de aprendizaje fracasan antes, en las estrategias necesarias construir representaciones más básicas de los contenidos que leen, sin las cuales es muy difícil llegar a una comprensión global de los textos académicos. Por esta razón, la práctica de técnicas como el subrayado, el resumen o los esquemas se han mostrado particularmente estériles con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (Montanero, 2000). Un enfoque más funcional de la didáctica de la Lengua requiere vincular los aprendizajes gramaticales y morfosintácticos al entrenamiento de estrategias referenciales durante la lectura. Podemos distinguir cuatro objetivos específicos para trabajar en el aula, en este sentido:

- Enseñar estrategias para comprender el significado de palabras y oraciones por el contexto, así como clarificar expresiones ambiguas;
- Enseñar estrategias para inferir conexiones anafóricas entre proposiciones cuando existen varios posibles antecedentes;
- Enseñar estrategias para anticipar o establecer la progresión temática en textos extensos.

Actividades para mejorar la comprensión de palabras y oraciones

Bransford y cols. (1989) recogen algunos experimentos que contradicen la intuición de algunos profesores acerca de que los problemas de comprensión de la mayoría los alumnos se solucionarían aumentando su vocabulario. La pericia en la utilización del diccionario tampoco es el rasgo que mejor diferencia a los lectores expertos y principiantes. De hecho, la mayoría de los lectores expertos no consultan el diccionario cada vez que no comprenden una palabra. Así, por ejemplo, si en el texto anterior no tenemos muy claro el significado del término "secularización" podemos tratar de deducirlo *puntualmente* a partir del contenido interno de la palabra (por ejemplo, a partir de la etimología latina del lexema "secular") o de la información semántica de las proposiciones anteriores. En caso de que estas inferencias no nos dejaran suficientemente convencidos, lo más probable es que recurriéramos a una estrategia *retardadora* (Mateos, 1991), aplazando momentáneamente la construcción del significado o, mejor aún, formulando, a partir de los resultados de la estrategia anterior, una hipótesis que podamos contrastar en los siguientes renglones. Así, casi inmediatamente después, la frase "pasaron a manos de los nobles" nos puede ayudar a confirmar que "secularizar" consiste en convertir algo que era eclesial en laico; aunque también podemos dudar de si

supone necesariamente un "enriquecimiento de los nobles". Incluso aunque fracasemos también aquí, muchos lectores *interrumpen* la lectura sólo cuando consideran esta disquisición suficientemente relevante para la comprensión global del contenido. Sólo entonces vuelven hacia atrás para releer y tratar de nuevo de inferir el significado o, finalmente, consultan una fuente externa. Esta última acción *disruptiva* se aplica pues, estratégicamente, sólo si se ha evaluado la importancia del significado de esa palabra para la comprensión del contexto y en función del objetivo que nos habíamos planteado. Se trata en definitiva de un proceso esencialmente estratégico, condicionado por los conocimientos previos, que los alumnos con edades correspondientes a 1º de la E.S.O. suelen ser capaces de realizar (Rauensbusch y Bereiter, 1991).

Más allá de procedimientos tan simples como la utilización del diccionario, el desarrollo de este tipo de estrategias requiere, en definitiva, que los alumnos aprendan a concebir la lectura como un proceso de formulación y comprobación de hipótesis a partir de señalizaciones lingüísticas casi siempre incompletas. En los últimos 20 años se han divulgado numerosos programas de intervención psicopedagógica centrados, entre otros objetivos, en la interpretación de señalizaciones morfosintácticas como base de una lectura más "activa". Una de las primeras propuestas en este sentido procede de Dansereau (1979) y su

programa M.U.R.D.E.R. Las primeras siglas del término ("Mood" y "Understand") se refieren a actividades en la que los sujetos aprenden a marcar los elementos del texto que no comprenden (palabras, frases o párrafos), a descomponer dichos elementos en partes (por ejemplo, sufijo-prefijo en una palabra o sujeto-predicado en una frase para encontrar su significado) y a contrastar su significado en otras partes del texto.

Más recientemente Mateos (1991, 1995), basándose en algunos trabajos anteriores (véase Baker, 1984; Paris y cols., 1984; Palinscar y Brown, 1984; Bereiter, y Bird, 1985), diseñó una intervención con dos componentes básicos. Por un lado, se enseña a los sujetos a identificar diversos criterios léxicos, sintácticos y semánticos, que permiten evaluar los posibles problemas de comprensión en el nivel de representación superficial y de la base del texto. Por otro lado, se entrenan diferentes estrategias de autorregulación de tipo puntual (como la elaboración de paráfrasis); retardadoras (decisiones de irrelevancia, suspensión del juicio y formulación de hipótesis a partir de indicios espaciales, temporales, funcionales, descriptivos, de clarificación o equivalencia...); o disruptivas (releer, consultar una fuente externa...). En esta línea podemos situar también los trabajos de Gilabert y Vidal-Abarca (1995) que han estudiado específicamente las posibilidades de incorporar diversas técnicas para mejorar la comprensión de palabras y la ampliación

de vocabulario en el contexto del aula; al igual que las actividades sobre sinónimos, antónimos y clasificación de palabras, analogías verbales y metáforas del Proyecto de desarrollo de la inteligencia de la Universidad de Harvard (véase Megía, 1992).

Por otro lado, algunas de estas actividades no sólo son útiles para potenciar el procesamiento lexical, sino también para la *comprensión cláusulas y oraciones complejas*. En este siguiente nivel, las mayores dificultades suelen aparecer en la comprensión de las oraciones subordinadas de relativo, las adverbiales y las pasivas gramaticales (Perera y Rondal, 1997). Los recursos didácticos más habituales para facilitar la comprensión de estas estructuras sintácticas se basan en actividades de interpretación de oraciones con apoyos gráficos que faciliten la evaluación y la ayuda por parte del profesor, por ejemplo emparejando oraciones y dibujos que representan sus posibles significados (Cuetos, 1996). Otro tipo de actividades se centran en ejercitar la manipulación de los constituyentes de las frases u oraciones: coloreándolos o completándolos; separando frases unidas; ordenando palabras de una oración o eliminando las que sobran; detectando incoherencias internas en oraciones o párrafos confeccionados para tal fin... (véase Megía, 1992 o Cassany, 1997). De todas formas, el objetivo debe ser incardinar estos procesos de comprensión en textos más amplios. Un tercer tipo de

actividad en este sentido proviene del procedimiento *Cloze*, que consiste en ofrecer un texto con espacios en blanco que el lector debe rellenar (generalmente a partir de diversas alternativas). Los sujetos deben rechazar aquellas que no encajan y restaurar las palabras que faltan, en función de criterios morfosintácticos y pragmáticos (Condemarin y Milicic, 1990). La realización de este tipo de tareas se ha mostrado como un claro índice del nivel de comprensión que se alcanza. De hecho, su validez como técnica de evaluación se ha visto corroborada por las elevadas correlaciones obtenidas con pruebas de comprensión ya clásicas, como el test de Lázaro (Artola, 1988).

Finalmente, un tercer problema de comprensión en este nivel está relacionado con la discriminación e interpretación de expresiones redundantes o con doble sentido (ambiguas, irónicas o metafóricas). En este caso, las actividades que algunos autores proponen se centran en enseñar a “leer entre líneas” (Cassany, 1997). Básicamente, se trata de proponer a los alumnos fragmentos ambiguos que requieran formular interpretaciones hipotéticas y discutirlos o justificarlos en grupo. Este tipo de inferencias (y sobre todo otras relacionadas con la intención o el enfoque ideológico del autor) operan, no obstante, en niveles más profundos de la comprensión que normalmente requieren representaciones globales del contenido del texto.

Actividades para inferir referencias anafóricas

Algunas de las anteriores actividades como la clasificación de los pronombres en función de sus antecedentes, la utilización de sinónimos, el análisis de las funciones sintácticas de ciertos adverbios y sobre todo el procedimiento *cloze*, puede diseñarse también para facilitar el establecimiento de correferencias entre las diferentes proposiciones del texto. En esta cuestión, sin embargo, la principal dificultad se presenta cuando no existen *anáforas superficiales* que señalicen el proceso (como ocurría con los “factores económicos y políticos” de la extensión del Luteranismo). En esta situación el lector debe hacer activar diversos conocimientos semánticos y pragmáticos con objeto de inferir la relación entre dos proposiciones, lo cual requiere un comportamiento estratégico de mayor complejidad.

Un recurso extraordinariamente útil para entrenar estas estrategias consiste en la lectura de *textos desordenados*. El profesor debe seleccionar y fragmentar un texto con objeto de que los alumnos lo reordenen, de modo que tenga sentido. Para conseguirlo, los alumnos deben, en primer lugar, descubrir señalizaciones deícticas (principalmente pronombres), sustantivos y adjetivos anafóricos o expresiones que puedan interpretarse como anáforas profundas. Posteriormente deben encontrar el fragmento antecedente, contrastando sistemáticamente las hipotéticas correferencias.

Una estrategia para comprobar que la referencia es correcta consiste en parafrasear la idea, o bien sustituir el pronombre o la anáfora por el supuesto antecedente y comprobar si tiene sentido o implica una posible relación causal con la proposición anterior. Así por ejemplo, si fragmentáramos el texto del Luteranismo por cada uno de los segmentos que aparecen numerados, la ayuda del profesor debería centrarse en que el alumno detecte e interprete las señalizaciones que aparecen en cursiva, para poder reorganizar el "hilo conductor" como ya analizamos anteriormente. "A principios del siglo XV" es una clave típica del inicio de un texto histórico por lo que nuestra hipótesis debería considerarla como la primera oración. Ya hemos explicado la función referencial de "ello" y de la anáfora profunda "bienes". La interpretación de esta última en relación al "factor económico" ofrece, no obstante, muchas dificultades para los alumnos de la E.S.O.; al igual que la número 5 ("ante esta situación") que en este ejercicio los sujetos tienden a colocar en segundo lugar. En cambio, el sustantivo anafórico "emperador" y las siguientes señalizaciones resultan más fáciles de interpretar. Trabajar en grupo y proporcionar el texto recortado en papel como si se tratara de un rompecabezas, facilita además la mediación de los compañeros y una mayor implicación en la tarea.

Este tipo de actividades aparecen de un modo menos sistemático en algunos libros de textos del área de Idioma Extranjero

y en diversos materiales de comprensión lectora como el Proyecto de Inteligencia Harvard (véase de nuevo Megía, 1993). Hernández y García (1991) encontraron claras pruebas de su eficacia para mejorar la comprensión de la base del texto, con más claridad incluso que otras actividades centradas en la extracción y estructuración de las ideas principales.

Actividades para anticipar y comprender la progresión temática

Las *referencias conectivas*, como ya hemos comentado, no tienen ya un carácter estrictamente local, puesto que requieren la consideración de fragmentos más amplios del textos que en ocasiones coinciden con subtemas del mismo. Por ello, la mayoría de los programas de instrucción que pretenden desarrollar este tipo de estrategias no se fundamentan tanto en la detección de señalizaciones como en promover estilos de lectura activa, desde una concepción más amplia. Se trata en gran parte de actividades de solución de problemas, dirigidas básicamente a entrenar a los sujetos para formular objetivos o predicciones en torno a sucesivos segmentos de un texto (a partir del título o el primer párrafo), a confirmar o reformular su hipótesis inicial y a resumir la progresión temática.

Existe una gran variedad de programas que incorporan materiales para la instrucción de este tipo de estrategias. Uno de los principales antecedentes es el S.Q.3R.

de Robinson (1970), cuyas siglas representan cinco operaciones que intervienen directamente en la comprensión de un texto: analizar los títulos, epígrafes o resúmenes para formular una primera idea general ("Survey"); reformular el análisis anterior, convirtiéndolo en preguntas que deben ser contestadas con la posterior lectura ("Question"); leer y buscar respuestas en el texto a las preguntas establecidas en el paso anterior ("Read"); parafrasear, decir con las propias palabras las ideas que expresa el texto y comprobar la adecuación de la respuesta ("Recite"); y revisar o releer la información más relevante ("Review").

Posteriormente se han desarrollado algunas propuestas centradas más específicamente en la comprensión de la progresión temática. Así, por ejemplo, Hansen y Pearson (1983) mostraron cómo la sencilla estrategia de formularse autopreguntas sobre las experiencias previas en torno al tema del texto y sobre las posibles predicciones que se derivan, produce mejoras en la capacidad inferencial de niños con dificultades de comprensión. Abarcando también la activación de conocimientos previos, Ogle (1989) diseñó un programa más amplio, el K.W.L. ("Know, Want to Know, Learn") que instruyó cuatro estrategias específicas: recuperar e inferir toda la información asociada al tema del texto (mediante una especie de "tormenta de ideas"); categorizar los elementos más relevantes; anticipar la información que el autor reflejará en el texto (o sencillamente

hacer una lista de palabras que pueden aparecer); y plantearse preguntas posibles sobre dicha información.

Más recientemente, la valoración de programas comprensivos de instrucción de estrategias de lectura ha mostrado la utilidad de otros recursos como el planteamiento de "organizadores previos", la discusión en grupo de objetivos, preguntas sobre el propósito de la lectura y predicciones (Carriedo y Alonso Tapia, 1994) o la formulación de autointerrogaciones y títulos que ayuden a explicitar la progresión temática del texto (Sánchez, 1989, 1993, 1998). Por último, otras actividades como los "textos desordenados" son aplicables también aquí para desarrollar inferencias conectivas, especialmente cuando se rompen los párrafos de textos más o menos extensos.

Como se puede apreciar, el marco didáctico para el desarrollo de todas estas estrategias, especialmente en el área de Lengua y Literatura, se basa sobre todo en la *lectura compartida* de textos inicialmente *reescritos* por el profesor. Modificando los textos originales (especialmente en cuanto a la inclusión de señalizaciones y anáforas profundas), podemos adecuar las cohesión del texto al nivel de aprendizaje de los alumnos y los objetivos que queramos primar. Posteriormente la actividad de lectura se fundamenta esencialmente en estrategias de modelado y práctica con ayuda. El profesor debe comenzar explicitando las múltiples

inferencias referenciales que se suscitan a partir de la lectura en voz alta del texto: formulando objetivos y preguntas, infiriendo el significado de palabras, releyendo o parafraseando expresiones complejas, detectando señalizaciones, anticipando información, resumiendo el "hilo conductor"... (véase un ejemplo en Sánchez y cols., 1999). Posteriormente deben ser los propios alumnos quienes, con su ayuda y la de los compañeros, continúen este proceso de "pensamiento en voz alta", (Bereiter y Bird, 1985) que se convierte así también en una interesante alternativa de evaluación continua y procesual (Pressley y Afflerbach, 1995).

Con todo, la mejora de la comprensión no debe circunscribirse únicamente a este

tipo de actividades. Debemos insistir en que el entrenamiento de estrategias referenciales es sólo un paso previo para el entrenamiento de otras estrategias semánticas, estructurales y elaborativas (Montanero, 2000; Montanero y León, 2001) necesarias para profundizar en el proceso de comprensión. Al igual que con los anteriores materiales de instrucción, el objetivo común debe ser, no obstante, desarrollar la capacidad estratégica del lector para planificar y regular el proceso de lectura en los diferentes niveles de comprensión, aprovechando las señalizaciones que presenta el texto y los propios conocimientos previos para realizar inferencias más allá de la información explícita.

Bibliografía

- ARTOLA, T. (1988). El procedimiento cloze como medida procesual de comprensión lectora. *Revista española de Pedagogía*, 180, 323-334.
- BAKER, L. (1984). Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 588-597.
- BEREITER, C. y BIRD, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and instruction*, 2, 91-130.
- BRANSFORD, J. D., VYE, N. J., ADAMS, L. T. y PERFETTO, G. A. (1989). Learning skills and acquisition of knowledge. En A. Lesgold y R. Glaser (eds.), *Foundation for a Psychology of education* (pp. 199-249). New Jersey: LEA.
- CARREIRAS, M. (1992). Estrategias de análisis sintáctico en el procesamiento de frases: cierre temprano vs cierre tardío. *Cognitiva*, 4 (1), 3-27.
- CARRIEDO N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: I.C.E.-U.A.M.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SÁNZ, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

- CONDEMARIN, M. y MILICIC, N. (1990). *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Visor.
- CUETOS, F. (1996). *PROLEC*. Madrid: TEA.
- DANSERAU D. F. (1979). Development and evaluation of learning strategy training program. *Journal of education psychology*, 71, 64-73.
- DE VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ CALVO, M. y ALONSO-QUECUTY, M. L. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- FERSTL, E. y KINTSCH, W. (1999). Learning from text: structural knowledge assessment in the study of discourse comprehension. En H. Ootendorp y S. R. Goldman (eds.), *The construction of mental representation during reading* (pp. 247-278). New Jersey: LEA.
- FLETCHER, C. R. y BLOOM, C. (1988). Causal reasoning in the comprehension of simple narrative texts. *Journal of Memory and Language*, 27, 235-244.
- GILBERT, R. y VIDAL-ABARCA, E. (1995). El significado de las palabras: conocimientos, procesos e instrucción. En M. Carretero, J. Almaraz y P. Berrocal. (eds.), *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta, 347-368.
- GONZÁLEZ, J., CERVERA, T., MIRALLES, J. L. (1998). La adquisición de las relaciones anafóricas en castellano: clases de anáforas y efecto de distancia. *Infancia y aprendizaje*, 82, 21-44.
- HANSEN, J. y PEARSON, P. D. (1983). An instructional study: improving the referential comprehension of good and poor fourth grade readers. *Journal of education psychology*, 69, 89-95.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- JUST, M. A. y CARPENTER, P. A. (1987). *The Psychological of reading and language comprehension*. Newton Mass., Allyn and Bacon, Inc.
- KINTSCH, W. (1988). The role of Knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- LEÓN, J.A. (1996). Las inferencias en la comprensión del discurso. En J. A. León, A. Martín y O. Pérez, *La comprensión de la prensa en contextos educativos* (pp. 49-62). Madrid: U.A.M.
- M.E.C. (1992). Educación Secundaria. *Lengua y Literatura*. Madrid: M.E.C.
- MATEOS, M. A. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 56, 61-76.
- MATEOS, M. A. (1995). Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad. En M. Carretero, J. Almaraz y P. Berrocal (eds.), *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta, 327-345.
- MEGÍA, M. (1992). *Proyecto de Inteligencia Harvard. Comprensión del lenguaje* (vol. 2). Madrid: CEPE.
- MONTANERO, M. (2000). *La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la E.S.O. Una propuesta didáctica para enseñar a comprender desde el currículo*. (Tesis doctoral). Badajoz.

- MONTANERO, M., LEÓN, J. A. (2001). Enfoques para enseñar a comprender en la Enseñanza Secundaria. *Psicología Educativa*, 7 (1), 29-48.
- OGLE, D. M. (1989). The know, want to know, learn strategy. En K.D. Muth (comp.), *Children comprehension of text. Research into practice*. Newark: International Reading Association.
- PALINSCAR, A. S. y BROWN A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.
- PARIS, S. G., CROSS, D. R. y LIPSON, Y. (1984). Informed strategies for reading: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal Education Psychology*, 76, 1239-1252.
- PERERA, J. y RONDAL, J. A. (1997). *Cómo hacer hablar al niño con síndrome Down y mejorar su lenguaje*. Madrid: CEPE.
- PRESSLEY, M. y AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Hillsdale, N. J: Erlbaum
- RAUMBUSCH, F. y BEREITER, C. (1991). Making reading more difficult: a degraded text micro-world for teaching reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 8, 181-206.
- ROBINSON, F. P. (1970). *Effective study*. Nueva York: Harper and Row.
- SÁNCHEZ, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos*. Madrid: CIDE.
- SÁNCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Madrid: EDB.
- SÁNCHEZ, E. y MARTÍNEZ, J. (1998). Las dificultades de aprendizaje de la lectura. En V. Santiuste y J. Beltrán (eds.), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 121-146.
- SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J. y SUÁREZ, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *C&E*, 14-15, 71-90.
- TAPIERO, I. y OTERO, J. (1999). Distinguishing between textbase and situation model in the processing of inconsistent information: elaboration versus tagging. En H. Ootendorp y S. R. Goldman (eds.), *The construction of mental representation during reading* (pp. 341-366). New Jersey: LEA.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Resumen

En este trabajo se analizan algunas estrategias cognitivas que intervienen en la conexión de la información durante la lectura; se desglosan los principales obstáculos que pueden afectar a alumnos con problemas de comprensión referencial y se revisan varios recursos educativos en tres niveles: actividades para facilitar la comprensión de palabras y oraciones, para conectar frases anafóricamente y para integrar la información global.

Palabras clave: problemas de aprendizaje, comprensión lectora, comprensión referencial.

Abstract

In this paper we analyse some cognitive strategies involved in connecting information during reading. We describe the main problems that affect to referential comprehension of students and we revise several educational resources in order to facilitate word and sentences comprehension, connection between clauses and integration of global information.

Key words: learning disabilities, reading comprehension, referencial comprehension.

Manuel Montanero Fernández
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura
Campus Universitario. 06071 Badajoz
E-mail: mmontane@unex.es