

EXPERIENCIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA*

María Salomé Álvarez Gutiérrez
(Universidad Isabel I de Castilla)

Antonio Jurado Navas
(Denmark Polytechnic University)

Rosa Muñoz Luna
(Universidad de Málaga)

rmluna@uma.es

In this paper, we describe an innovative experiment to improve reading comprehension. This project was carried out during the third term of the academic year 2014/2015, in a High School in the Autonomous Community of Cantabria. The experiment aimed to value two different hypotheses about how to improve reading comprehension in students in the first cycle of Obligatory Secondary Education (Spanish ESO) through a total of six sessions. It was implemented in a pedagogical and linguistic framework in which particular relevance was given to concepts such as, for instance, students' previous knowledge, or the activation of schemas and contents considered as significant by the students. All the sessions had a common denominator: that the proposed teaching innovation should be motivating for the students. To achieve this motivation, an absurd phrase or sentence was intentionally included in a text previously selected from different proposals by the students themselves. The presence of this meaningless sentence in the text made for an increase in the students' retention of its content, as was verified in this experiment. Next, the students had to summarize everything they had read until the moment they had detected the absurd sentence. Students therefore not only focused on detecting the meaningless expression but also on the whole text. The results obtained were completely satisfactory since we ascertained an improvement not only in students' memory and comprehension skills but also in their reading speed.

Keywords: *Reading, comprehension, scanning, sentence, innovation, motivation.*

En el presente artículo se detalla una experiencia innovadora para mejorar la comprensión lectora. Dicha experiencia fue realizada durante el tercer trimestre del curso académico recién terminado 2014-2015 en un Instituto de enseñanza secundaria perteneciente a la Comunidad Autónoma de Cantabria. Dicha experiencia pretendía valorar en seis sesiones dos hipótesis planteadas sobre cómo mejorar la comprensión lectora con el alumnado del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Todo ello se realizó dentro de un marco pedagógico y lingüístico en el que se pone especial relevancia a conceptos tales como los conocimientos previos que tienen los estudiantes, o la activación de esquemas y contenidos significativos para los alumnos, pero todo con un denominador común: que la propuesta de innovación docente llevada a cabo fuese motivante. Para incluir esta dosis de motivación en los alumnos, la experiencia ha consistido en que el alumnado debía encontrar una frase absurda dentro de un texto dado elegido por los propios alumnos entre varias propuestas. La aparición de esta oración sin sentido en el texto permite mejorar la retentiva sobre el mismo, como se ha constatado para los alumnos estudiados en esta experiencia. A continuación, los alumnos debían resumir todo lo que habían leído hasta la aparición de dicha frase absurda. Con esto se ha conseguido que los alumnos no estuviesen exclusivamente centrados en detectar la frase absurda sin más, sino que focalizaran su atención en el texto en su conjunto. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios ya que se ha corroborado que los estudiantes consiguieron mejorar en memoria, comprensión y velocidad.

Palabras clave: *Innovación educativa, comprensión lectora, motivación, oración.*

1. INTRODUCCIÓN

Esta experiencia se ha desarrollado en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) de Cantabria, en el que se observa que su alumnado, en general, adolece de una baja comprensión lectora. Este hecho se pone aún más de relieve en aquéllos alumnos cuyo rendimiento académico es bajo.

Normalmente, cuando se habla de baja comprensión lectora es fácil pensar que tal aspecto tiene que ver con el área de Lengua, y que serían estos profesionales los que estarían obligados a intervenir para revertir esta situación en los estudiantes. Sin embargo, no es algo tan nimio. De hecho, se constata que para acceder al 90% de los aprendizajes de las diferentes materias es esencial tener una adecuada comprensión lectora para no verse abocado al fracaso. Por ejemplo, se observa, en ocasiones, que el alumnado está capacitado para realizar con solvencia operaciones completamente mecánicas del área de matemáticas. No obstante, cuando la misma actividad se viste a través del enunciado de un problema, en el cuál deberían aplicar esas operaciones que han demostrado dominar con anterioridad, sin embargo la ausencia de adecuadas habilidades semánticas, léxicas y sintácticas, unidas a una destreza insuficientemente desarrollada en la comprensión lectora, induce a que los alumnos se vean incapaces de responder al enunciado del problema planteado. Lo dramático de esta situación es que una falta de recursos lingüísticos en los alumnos es lo que actúa como agente limitante que impide a los estudiantes poder dar respuesta a un problema empleando habilidades matemáticas que sí han demostrado tener ya asimiladas.

De igual modo, en otras materias como las ciencias naturales, las ciencias sociales, etc. los textos expositivos a través de los cuales el alumnado debe acceder al conocimiento poseen, nuevamente, una clara dependencia con la comprensión lectora.

Por último, y haciendo mención a los diferentes idiomas no maternos que también integran el currículum de la ESO, el problema al que se hace mención en este artículo se acrecienta aún más. En efecto, si un alumno no posee una adecuada comprensión de textos en su propia lengua materna, esta carencia estará aún más acrecentada

cuando deba enfrentarse a textos escritos en una lengua distinta a la suya nativa. En este sentido, resulta muy difícil imaginar cómo podría acceder el educando a lo que se le está planteando en otro idioma, si debajo del texto, e independientemente del idioma en el que esté escrito, subyace una lógica textual que cierto alumnado no posee, a diferencia de aquéllos alumnos que son capaces de aprenderla de manera espontánea, a través de la lectura. Para los primeros alumnos, aquéllos que no han sido capaz de adquirir dicha lógica por sí solos a través de la lectura, resulta imprescindible enseñársela para que puedan ser capaces de interactuar en la realidad educativa en la que están inmersos y, por extensión, que sean capaces de integrarse en la sociedad a la que pertenecen (Colomer y Camps, 1996; Coll, y otros, 1999).

De esta necesidad surge la experiencia que se presenta en este trabajo, y que consiste en comprobar que si los alumnos son expuestos a un determinado formato con la práctica lectora, la comprensión del texto mejorará y, en añadido, también lo hará la habilidad de sintetizar y realizar resúmenes, así como su capacidad de atención y recuerdo. Pero para que ésta sea muy efectiva hay que implicar al alumno y motivarle.

El proceso de lectura no puede verse como algo pasivo que permanece en el papel. Al contrario, en el momento en que se comienza a leer, el lector le va dando forma en función de sus propias experiencias previas, las cuales van a influir en la percepción de lo que allí está redactado. Desde este punto de vista, el alumno que comienza a leer algo, sin pretenderlo, activa sus conocimientos previos sobre el tema. Por consiguiente, a la hora de intervenir con el alumnado, no se debe obviar este hecho, es decir, es necesario intervenir proporcionando a los educandos cierta información que active sus conocimientos previos (Ausubel, 1968).

Así, resulta esencial darse cuenta de las expectativas que las personas tienen de los textos, y cómo tales expectativas pueden terminar condicionando el abordaje de los mismos, donde los conocimientos previos de cada alumno adquieren una gran influencia para conseguir una lectura eficaz y una efectiva y rápida comprensión del texto. En añadido, tales expectativas sobre el texto condicionan la

activación de los esquemas mentales que cada persona en concreto posea sobre el tema que aborda así como sobre lo que se puede esperar de cada tipo de texto. En añadido, los aspectos afectivos y la experiencia que tenga el lector cuando se le presente el texto a trabajar serán factores muy relacionados con las expectativas generadas por el propio lector (Ramos, 1998).

También se destaca (Mendoza, 1998; Moreno, 2004) el papel activo del lector y como éste construye los significados a partir de estímulos textuales, interaccionando con el texto y corroborando las expectativas que tenía sobre el mismo mediante la realización de inferencias y la activación de los esquemas según los diferentes textos o modelos de textos a los que se enfrenta. Según los autores anteriores, se produce una *apropiación del texto* por parte del lector, mediante una actividad que le resulta placentera, más aún si el texto escogido está dentro de los intereses propios del alumno. Grellet (1981) también coincide con en su planteamiento, indicando que el trabajo de la enseñanza lectora debe tener en cuenta, precisamente, tales inferencias y predicciones. Con todo, y para que esta adquisición de la habilidad lectora se realice de manera eficaz y natural, el alumno debe estar motivado por la lectura; o buscar textos adecuados que puedan motivarle.

Como se puede intuir, leer requiere muchas y variadas habilidades que son adquiridas de manera gradual. Como se indica en Avendaño, y otros (2000), se pueden mencionar las siguientes: descifrar palabras desconocidas, leer entre líneas, predecir lo que es probable que suceda, reconocer diferentes tipos de lectura, relatar con nuestras propias palabras lo leído, identificar distintos puntos de vista, comprender la idea principal, usar la imaginación, distinguir los libros cuya temática encaja con nuestros gustos y preferencias, etc.

2. EXPERIENCIA INNOVADORA

Con todo lo anterior, se propone una experiencia que se ha llevado a cabo durante este curso escolar 2014-2015, consistente en ofrecer a los alumnos de primer ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) una serie de textos en cuyo interior aparece intercalado

una frase sin sentido o completamente ajena al contexto del fragmento a leer. Con esas premisas, se pidió a los educandos que descubrieran tal frase sin sentido y, en añadido, que describieran el fragmento del texto. Durante todas las sesiones (seis en total) que comprendió esta experiencia, se fue midiendo el tiempo que los alumnos necesitaban para detectar la frase fuera de contexto y para describir el contenido del texto que se les había facilitado. La oración sin sentido o absurda incluida en el texto sirve de *estímulo* para atraer la atención del alumno, a quien le llamará poderosamente la atención lo absurdo que provoca su inclusión en el desarrollo del texto. A su vez, servirá de estímulo para recordar el argumento del texto mediante el recuerdo de la sensación de hilaridad que puede conllevar tal frase sin sentido.

Los alumnos, además, tienden a ver la actividad que se acaba de describir como un juego impulsado por el deseo de superarse a sí mismos tanto en la velocidad de detección empleada para encontrar la expresión fuera de lugar, como, en añadido, en la velocidad de comprensión del texto que se está trabajando en cada una de las sesiones. Como se intuía, una adecuada combinación de texto cercano a los intereses del alumnado unido a una gamificación en el proceso lector ha contribuido a mejorar las destrezas lectoras en los educandos, tal y como se ha ratificado a lo largo de esta experiencia.

2.1. Objetivos educativos

Por consiguiente, el trabajo que aquí se presenta ha permitido (al menos en la realidad educativa particular en la que se ha llevado a cabo) potenciar en el lector la capacidad de discriminar lo relevante de lo superfluo en un texto, aunque siempre vinculado a su propio criterio o necesidad. Además, contribuirá a que el educando adquiera un aprendizaje más significativo, o bien sea capaz de recordar de manera más efectiva aquellos hechos que sean considerados relevantes en el texto, al tiempo que le permita comprender algunos puntos que puedan resultar difíciles, acercarse a la idea que el autor quiere transmitir...etc. (Solé, 1993). Por ello, el objetivo principal del programa que hemos llevado a cabo es el de fomentar en el alumno el hábito de que cuando lea sea capaz de discernir tanto la información relevante como las ideas principales del texto, y consiga mejorar su capacidad de atención mediante un ejercicio que puede ver como un juego, como un

reto personal, puesto que tendrá la motivación de mejorarse él mismo con el transcurso de las lecturas propuestas (Cooper, 1998).

Como ya se ha mencionado, se han seleccionado textos que resulten cercanos a los alumnos, significativos, de manera que se pueda combatir la desidia que muchos alumnos sienten cuando se enfrentan a textos largos que generan justo el efecto contrario: una ausencia de interés por la lectura.

En síntesis, los objetivos educativos propuestos son:

- Desarrollar la comprensión lectora en alumnado de 1º y 2º de la ESO.
- Activar los esquemas y conocimientos previos del alumnado para enfrentarse a la lectura.
- Desarrollar la retentiva de partes principales del texto.
- Potenciar la capacidad de síntesis de lecturas breves.
- Entrenar al alumnado en la ordenación de frases dándole un sentido coherente.

2.2. Características del alumnado

El programa fue desarrollado durante el tercer trimestre del curso académico 2014-2015 a través de seis sesiones, y pretende conseguir las hipótesis previamente expuestas con dos pequeños grupos de cuatro alumnos cada uno: el primero correspondiente al primer curso de la ESO, y el otro correspondiente al segundo curso. Todos los alumnos presentaban, al comienzo de este programa de mejora de la capacidad lectora, una dificultad evidente en la comprensión de textos.

A continuación se ofrece una somera descripción sobre los ocho sujetos que han intervenido en esta experiencia de comprensión lectora:

- a) De primer curso de la ESO:
 - a.1. **Sujeto 1.** (fecha de nacimiento 3-10-2001). Alumna que está repitiendo curso, diagnosticada de dificultades

específicas de aprendizaje asociadas a trastornos graves de lectoescritura. Cuando se inicia la experiencia que se relata en este artículo, la alumna conseguía aprobar todas las asignaturas, aunque demandaba ayuda para organizar las tareas.

- a.2. **Sujeto 2.** (fecha de nacimiento 7-8-01). Alumna con necesidades derivadas de condiciones personales o historia escolar que requieran una atención educativa de carácter compensador. En la segunda evaluación del curso académico había suspendido cuatro asignaturas y así comenzaba esta experiencia de fomento y mejora de la comprensión lectora que se iniciaba en el tercer trimestre. Como en el caso del sujeto anterior, necesita que le ayuden a organizar las tareas.
- a.3. **Sujeto 3.** (fecha de nacimiento 31-12-02). Alumna con necesidades derivadas de condiciones personales o historia escolar que requieren una atención educativa de carácter compensador. La alumna tiene una historia personal que le ha obligado ausentarse con frecuencia de clase en los cursos anteriores. No obstante, su asistencia a clase se ha regularizado en la actualidad. Cuando comenzó esta experiencia de mejora de la comprensión lectora requería apoyo y ayuda para poder organizarse. Como dato añadido, en la segunda evaluación había suspendido dos asignaturas.
- a.4. **Sujeto 4:** (fecha de nacimiento 22-7-01) Alumno con necesidades educativas especiales por trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Este sujeto comienza su participación en esta experiencia de mejora de la comprensión lectora sin haber necesitado abandonar ninguna asignatura en las dos primeras evaluaciones, aunque sigue necesitando ayuda en la organización de sus tareas.

Ninguno de los cuatro sujetos anteriores tiene adaptaciones curriculares ya que sus dificultades cognitivas han ido siendo superadas

en la etapa anterior. Sin embargo, todos ellos seguían necesitando refuerzo antes de comenzar esta experiencia.

b) Destinatarios de segundo curso de la ESO

El grupo de segundo de la ESO está compuesto igualmente por otros cuatro alumnos que tienen las características que se detallan a continuación.

- b.1. **Sujeto 5:** (13-06-1999). Alumno que se encuentra repitiendo curso y que posee dificultades específicas de aprendizaje (retrasos/trastornos graves del lenguaje). Es también un alumno con necesidades derivadas de condiciones personales o historia escolar que requieren atención educativa de carácter compensador. Este alumno tiene una historia personal que le genera una inestabilidad emocional. Al comienzo del tercer trimestre (justo al comenzar esta práctica educativa) este alumno había suspendido cuatro asignaturas debido a su actitud pasiva en las mismas, pese a que tiene sobrada capacidad para sacarlas adelante.
- b.2. **Sujeto 6:** (fecha de nacimiento 25-12-99) Alumna con necesidades educativas específicas por trastornos graves de lectoescritura. En el momento de iniciar el tercer trimestre, esta alumna está funcionando muy bien en este grupo reducido y está superando todas las asignaturas con solvencia.
- b.3. **Sujeto 7:** (fecha de nacimiento 16-12-2000) Alumna con necesidades educativas específicas asociadas a dificultades del lenguaje. Tales dificultades fueron superadas en etapas educativas anteriores, aunque a fecha de inicio del tercer trimestre aún necesitaba refuerzo y apoyo. Es por esta razón por lo que este alumno está incluido en este grupo reducido.
- b.4. **Sujeto 8:** (fecha de nacimiento 14-08-00). Alumno con necesidades educativas específicas derivadas de

condiciones personales o historia escolar que requiere atención educativa de carácter compensador. Cuando comienza el tercer trimestre, el alumno no había suspendido ninguna asignatura.

Los cuatro alumnos que conforman el grupo reducido de 2º ESO necesitaban clases complementarias a las ofrecidas a su grupo de referencia en las materias de Lengua, Matemáticas, Inglés y Tecnología. De hecho, se considera que pueden entrar en un Plan de Mejora para el siguiente curso académico 2015- 2016. Tales alumnos están siguiendo el currículo ordinario, aunque con una menor carga de trabajo que la que realiza su grupo de referencia.

2.3. Sesión preliminar: preparando la experiencia

Antes de comenzar la experiencia, se realizaron unas sesiones iniciales durante la primera semana para ofrecer a los educandos diferentes alternativas de lecturas para ser trabajadas en clase. Entre las opciones que podrían haber elegido los alumnos se encontraban títulos como *Harry Potter y la Piedra Filosofal*, *Cuentos* de Oscar Wilde, *Juego de Tronos*, y otros libros que resultaban, a priori, cercanos a los intereses de alumnos con un rango de edad similar al de los ocho sujetos que han participado en esta experiencia.

En estas sesiones iniciales también se aprovechó para hacerles conocer, de forma somera, la biografía de los autores de cada título que se les daba como opción de manera que pudiera contribuir esta biografía a aumentar el grado de motivación de los educandos en las posteriores lecturas que se realizarían. Tras tener todo este material, los alumnos, por consenso, decidieron que querían trabajar el libro de *Cuentos* así como el de *Harry Potter* (la primera elección nos sorprendió, aunque la vida del autor y las pequeñas reseñas que se les ofrecieron permitieron conectar, por lo que se ve, con la imaginación de estos alumnos). En cualquier caso, mediante estas elecciones se buscaba que los destinatarios mantuviesen un nivel de motivación alto durante esta experiencia, a la vez que se activaran, en mayor o menor grado, sus conocimientos previos y sus esquemas mentales, bien por cercanía a sus inquietudes, bien porque ya estaban iniciados en el tema (ya habían leído otros libros de la saga de *Harry Potter*, por ejemplo, o

habían visto sus películas en el cine). Todo esto termina contribuyendo a mejorar su capacidad de retención y de recuerdo sobre cada texto que irán leyendo y, además, facilitará el reconocimiento ágil de la frase *sin sentido* que se habrá intercalado en cada texto.

2.4. Desarrollo de la experiencia propiamente dicha

A partir de aquí, se inicia la experiencia propiamente dicha. Los alumnos destinatarios del programa acuden dos veces al aula a la semana para trabajar aspectos específicos del lenguaje. Adaptando nuestras actividades a las propuestas por González Trujillo (2005), la estructura de esta experiencia se organiza en torno a dos tipos diferenciados de sesiones por semana: así, una sesión se dedica a la comprensión lectora, mientras que la otra está centrada en los aspectos de la redacción, descripción, resumen y ortografía. Cada sesión consta de una hora y la realización de la práctica se comienza a primeros de marzo, extendiéndose durante todo el tercer trimestre. Las sesiones siguen todas un esquema similar: primero se estimulan los esquemas de los alumnos sobre la actividad y lo que con ella se pretende; a continuación, se persigue que los alumnos activen sus conocimientos previos sobre el texto a trabajar, y que muestren libremente sus propias expectativas sobre el mismo. Para ello, se buscará que recuerden todo conocimiento previo que pueda tener sobre el autor del texto. Posteriormente, se reforzará y se estudiará el vocabulario del texto, fundamentalmente aquellos términos que puedan presentar dificultades de entendimiento y, a partir de ese momento, se procederá a realizar tres tareas que serán evaluadas en esta experiencia.

- b1. Se les ofrece el texto a leer. En esta primera tarea se activaban los conocimientos previos del alumno sobre el fragmento de texto que se va a leer. Para ello, se propone leer la biografía del autor del libro, así como una sinopsis de todo el libro completo. A continuación, se realizan preguntas cortas y ejercicios que buscan recordar todo lo leído, detallar el contexto y la época en la que se lleva la acción, etc. En las siguientes actividades, se partirá de esta primera tarea activándose el recuerdo de lo leído en esta actividad y asociándolo con el fragmento de texto que se ha propuesto para trabajar.

2. A continuación se procede a la lectura del fragmento de texto propiamente dicho. Cada texto ocupa, en promedio, una extensión de dos carillas en formato DIN-A4 y tamaño de fuente 11. En este punto, se les cronometraba el tiempo que empleaban en encontrar una *frase absurda*, que no concordaba con el resto del texto. Con esta actividad se pretende mejorar la comprensión lectora en general, incrementar la velocidad lectora y aumentar la memoria de lo anteriormente leído, basado en que al encontrar una incoherencia en el discurso el alumno incrementa la capacidad de recuerdo de todo lo que ha leído con anterioridad.

3. Posteriormente se les pedía que elaboraran un resumen de todo lo leído. Éste es un aspecto ya trabajado con ellos numerosas veces. Dentro de esta actividad, además de valorar la calidad del resumen, e ir constatando la evolución de cada alumno sesión tras sesión, se garantizaba que el texto propuesto para ser trabajado sería leído por el alumnado, ya que constituye un requisito indispensable para poder realizar un resumen del mismo con un mínimo de contenido. Por consiguiente, esta última parte de cada sesión impulsa la elaboración personal del discurso, el desarrollo de la memoria y de la capacidad de síntesis. Los alumnos eran calificados numéricamente (1 a 3 puntos) en este apartado de acuerdo con la siguiente rúbrica:
 - i. Describe someramente lo leído y le faltan datos relevantes (1 punto).

 - ii. Resume lo leído pero de manera muy literal y le siguen faltando detalles (2 puntos).

 - iii. Resume lo leído de manera fluida con cierto toque de conocimiento inferencial y sin que falten aspectos esenciales (3 puntos)

Una vez tenemos realizados los tres apartados anteriores, se ofrecerá la posibilidad de leer un fragmento mayor de la historia de la que se extrajo el texto, para dar una mayor continuidad a la actividad, promoviendo su curiosidad y satisfaciendo las inquietudes que pudieran aparecer en el alumnado respecto a cómo podría seguir la historia, o bien a aspectos más concretos directamente relacionados con sus protagonistas.

Respecto a los textos a leer, como se ha comentado, se consensuó con el alumnado diferentes propuestas de lectura que les resultaran motivadoras y cercanas a sus intereses e inquietudes. De esta manera podría resultar más sencillo acercarse a los intereses del alumnado y aprovechar el conocimiento previo que pudiera tener cada educando sobre el libro o sobre el autor para fomentar la motivación de los estudiantes en relación con la actividad de lectura propuesta. Y atraída la atención del alumno hacia el texto a leer, éste empezaría a generar expectativas y esquemas que le ayudaran a realizar inferencias sobre la propia lectura.

Entre las frases absurdas intercaladas en los textos, podemos destacar los siguientes ejemplos:

- *“Entonces, Mortadelo llamó a Filemón por teléfono”.*
- *“En ese momento, la Cenicienta corrió a sus brazos”.*
- *“Siete dragones vestidos de rosa recorrían las calles de la ciudad.”*
- *“Justo entonces se confirmó que Fernando Alonso volvería a correr el próximo domingo.”*
- ...

Todas estas expresiones sin sentidos fueron insertadas, más o menos, a la misma altura del texto a leer, en todas las sesiones, de manera que la medida de tiempo que se obtuviese para detectar estos giros completamente descontextualizados pudieran ser comparables entre las diferentes sesiones que tuvieron lugar para llevar a cabo esta experiencia.

No obstante, conviene recordar que el ejercicio no queda reducido a una inspección visual buscando la frase absurda. Es necesario que los estudiantes lean el texto con atención porque,

además de detectar la expresión absurda, deberán ser capaces de resumir lo que aparece en él. La ventaja que ofrece esta técnica es el choque de ideas que se genera en el alumno al ir leyendo un texto con una estructura y un contexto determinado y encontrarse, de golpe, con una oración completamente ajena a ese contexto, o decididamente absurda. Todo esto termina resonando en la mente del educando y le permite recordar mejor lo leído por el choque antagónico de ideas y el contraste que supone el texto y la oración absurda. Ésta, además, sirve de andamiaje para recordar lo leído hasta ese momento con más facilidad.

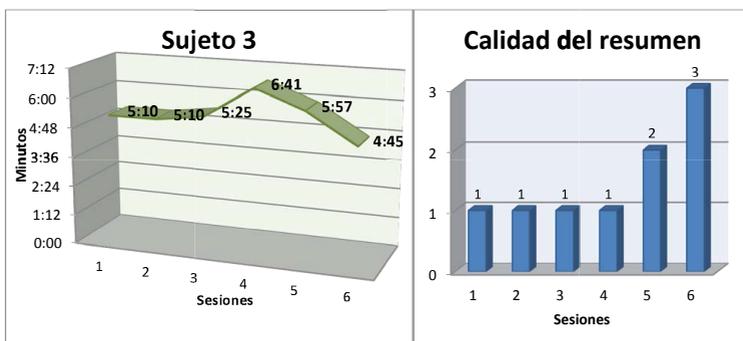
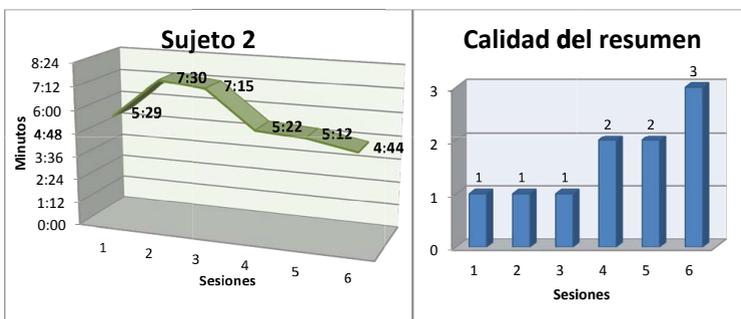
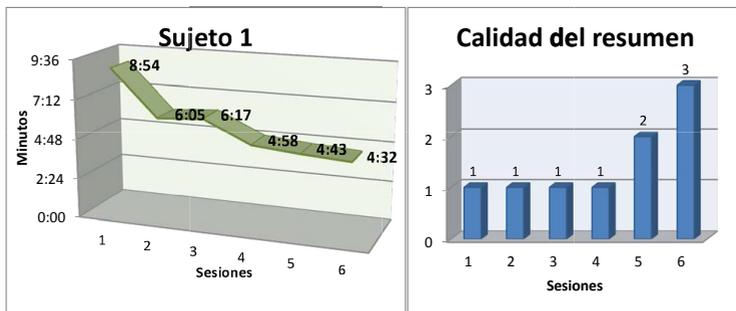
Hay que destacar que los alumnos ya conocían de cursos anteriores una dinámica de trabajo parecida, en la que tenían que centrarse en extraer las ideas principales y secundarias de un texto, normalmente del tipo expositivo. Ahora, con esta experiencia, se añade un componente de absurdo que permitirá potenciar los mecanismos de atención y recuerdo en el alumnado.

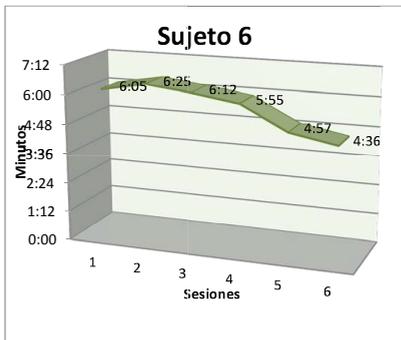
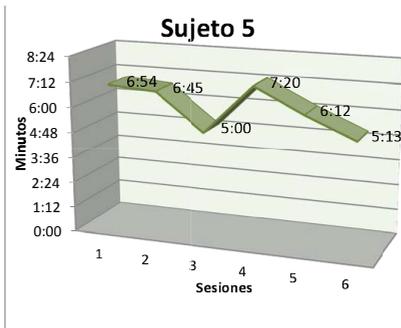
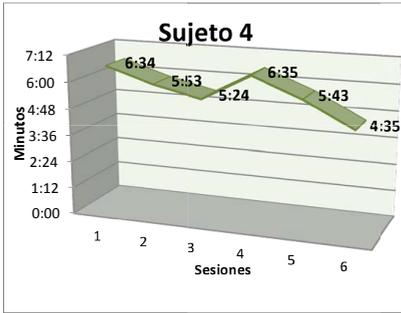
3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para tener cierto control de variable extrañas que podrían desvirtuar el trabajo, se tomaron las siguientes medidas, el alumnado era siempre el mismo (los sujetos presentados anteriormente, a los que se le hizo el seguimiento durante todo el trimestre) y la sesión se llevaba a cabo el mismo día y a la misma hora todas las semanas, y en el mismo aula. Y como se ha comentado, para poder realizar una comparativa que tuviese valor significativo, la frase *absurda* siempre estaba ubicada, aproximadamente, a la misma altura del texto. Por supuesto, la medición del tiempo implicaba dos imposiciones: detección de la frase absurda así como ser capaz de relatar un resumen de lo leído, para evitar que el alumno únicamente se centrara en la búsqueda de la oración sin sentido.

A continuación, se muestran los resultados de los ocho sujetos en las seis sesiones que se llevaron a cabo durante el tercer trimestre. En las figuras de la izquierda se muestra el tiempo (en minutos) en que el alumno fue capaz de localizar la frase sin sentido, mientras que las figuras de la derecha representan la calidad del resumen que ofreció

cada alumno hasta el momento en que aparece la oración *absurda* (de acuerdo con la rúbrica mostrada anteriormente, con una puntuación oscilando entre 1 y 3 puntos, en función de la calidad y detalle del resumen dado).





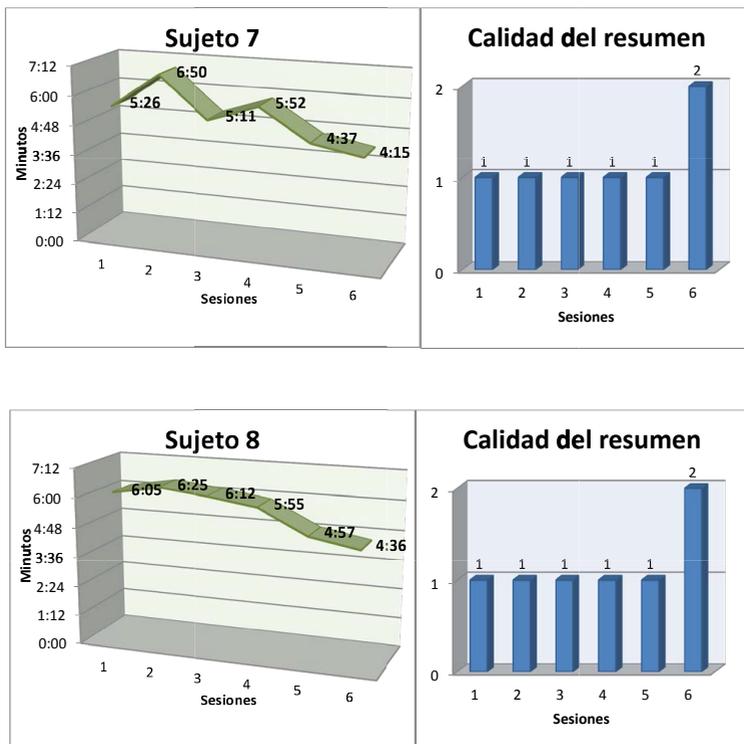


Figura 1: Resultado obtenido por cada sujeto en la detección de la frase absurda intercalada en el texto a leer (figuras de la izquierda) y calificación obtenida por el resumen ofrecido por cada alumno hasta el momento de detectar la frase absurda, de acuerdo con la siguiente rúbrica: Describe someramente lo leído y le faltan datos relevantes (1), resume lo leído pero de manera muy literal y le siguen faltando detalles (2); y resume lo leído de manera fluida con cierto toque de conocimiento inferencial y sin que falten aspectos esenciales (3). Todos los resultados son presentados para cada una de las seis sesiones realizadas en el tercer trimestre del curso 2014/2015.

Como se aprecia de la Figura anterior, los resultados que se obtuvieron de manera global fueron satisfactorios. De hecho, en términos generales, los alumnos mejoraron tanto en la velocidad de

lectura del texto, constatándose que eran capaces de encontrar la frase absurda intercalada en el texto con mayor celeridad; como en la propia comprensión lectora. Para ello, la interpretación de los resultados debe hacerse de manera conjunta a la calidad del resumen ofrecido por cada alumno. Se constata no sólo que los alumnos aumentan su velocidad lectora (de 6 minutos y 23 segundos de media que emplearon en la primera sesión, a los 4 minutos y 36 segundos, en promedio, que necesitaron en la última sesión), sino que también han aumentado su capacidad de atención, como queda demostrado al ver una evolución en línea ascendente en relación con la calidad del resumen elaborado por cada alumno (en la primera sesión, todos los alumnos obtuvieron una calificación de '1' en su resumen; en la quinta sesión, todos los alumnos menos uno ya alcanzaban un 2 en el resumen que ofrecían; y en la última sesión, seis alumnos fueron capaces de alcanzar la máxima calificación de '3', mientras que los otros dos restantes obtuvieron un '2'). Todos los alumnos, sin excepción, muestran una tendencia de mejora evidente en ambos procesos. La capacidad de retener datos, de estar más atentos a lo que se lee, es reseñable a la vista de los datos recabados en esta experiencia.

4. CONCLUSIONES

Como consideraciones finales, se puede deducir que si el alumno está motivado, trabaja de una manera más eficaz, e incrementa su nivel de atención, lo que redundará en una mejora de su nivel de comprensión lectora. Se constata la importancia de una práctica que motive al alumno, que conecte con él y con sus experiencias previas. Sólo de esta forma será capaz de generar sus propias expectativas respecto de la experiencia que debe realizar, y se conseguirá un aumento en la implicación del alumnado hacia esta (o cualquier otra) actividad.

Finalmente, nos gustaría resaltar la importancia que adquiere la comprensión lectora en el currículum del alumno (y en todas las facetas de su vida diaria). A través de esta comprensión lectora será posible vehiculizar todos los aprendizajes que se producen en la enseñanza, ya que el mayor volumen de la información se presenta de esta manera. Por consiguiente, la lectura se constituye en un

aprendizaje que sirve para toda la vida, siendo una habilidad absolutamente necesaria tanto para los aprendizajes académicos como para todo tipo de actividades que se realizan en la vida cotidiana. Conviene recordar que el 90% de la información se presenta mediante algún tipo de lenguaje o código escrito. Con todo, nunca debe olvidarse que la lectura puede ser y debe ser una fuente de placer; precisamente ese placer que puede proporcionar la lectura irá aumentando conforme se incremente nuestra habilidad lectora. Desde esta experiencia se ha intentado mejorar la habilidad lectora de los alumnos, intentando provocarles una sensación placentera que actúe como refuerzo inherente a la actividad, y permita que aquéllos mejoren su velocidad y comprensión lectora casi sin esfuerzo. Los resultados obtenidos en el particular contexto académico que se ha presentado en este artículo permite a los autores alimentar una sensación positiva de cara a la mejora de la comprensión lectora utilizando el tipo de actividades propuesta en este artículo.

OBRAS CITADAS

- Ausubel, D.P. 1968 *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Avendaño, F. C., Baez M., Ferreiro E.; Teberosky, A., Castorina, J. A., Grunfeld D. 2000 *Sistemas de escritura, constructivismo y educación: a veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Colomer, T., Camps, A. 1996 *Enseñar a leer; enseñar a comprender*. Madrid. Celeste/MEC.
- Coll, C., Goetzens C., Monero Font C., Onrubia, J., Pozo J. I., Alonso Tapia, J. 1999 *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona ICE Universitat de Barcelona.
- Cooper, J.D. 1998 *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor.
- González Trujillo, M. C. 2005 *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación. Granada.
- Grellet, F. 1981 *Developing Reading Skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: C. U. P.

- Mendoza, A. 1998 *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, V. 2004 *Lectores competentes*. Madrid. Anaya.
- Ramos Gutiérrez, J. A. 1998 *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica (Procesos Cognitivos II).
- Solé, I. 1993 "Estrategias de lectura y aprendizaje." *Cuadernos de Pedagogía*, 216:25-27.