
Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias

Juan Cruz Ripoll Salceda*, Gerardo Aguado Alonso** y María Díaz Fernández*

Resumen

En este artículo se relata una experiencia de mejora de la comprensión lectora en alumnos de 2.º de la ESO que cursaban la asignatura Habilidades Lingüísticas Básicas. Esta experiencia está basada en el entrenamiento en la construcción de inferencias. Se trata de un enfoque poco utilizado en la práctica escolar, aunque con una importante base teórica y experimental.

En primer lugar se presentan los fundamentos teóricos del entrenamiento en la construcción de inferencias. Después se describe cómo se adaptó este programa para su uso en una clase de ESO, y se evalúa la intervención. Los resultados mostraron que el grupo de alumnos que realizó el programa mejoró respecto al que no lo hizo, aunque la diferencia entre ambos grupos no fue significativa, lo que pudo ser debido a la brevedad de la intervención.

Palabras Clave:

Comprensión lectora, inferencia, habilidades lingüísticas.

Abstract

This article is about an experience on improving reading comprehension of 2nd grade students of Secondary School attending the subject "Basic Linguistic Skills (Spanish language)". The implementation of this experience was based on the training in construction of inferences. This approach has been scarcely used at school, although its theoretical and experimental basis is very remarkable.

First, theoretical foundations of training in construction of inferences are introduced. Then, a description of the planned tasks adapted for its use with students of Secondary School is included. After that, intervention was evaluated.

The results showed that the group of students in the program improved their reading comprehension in relation to the group who was not included in the program. Nevertheless the difference reached no significance, probably because of the short time of program implementation.

Keywords:

Reading comprehension, inference, linguistic skills.

* Colegio Santa María la Real de Pamplona

** Universidad de Navarra

orientacion@maristaspamplona.com

1. Fundamentación teórica

La comprensión lectora es un tema de actualidad en el sistema educativo español, especialmente desde la publicación del informe PISA 2000 (OCDE, 2001), en el que España obtenía un resultado en habilidad lectora inferior al resultado medio de los países de la OCDE. Este interés se ha traducido en una presión hacia los centros educativos para que mejoren la comprensión lectora de sus alumnos, algo que ha quedado recogido en la Ley Orgánica de Educación (2006), que en su artículo 19 solicita que la comprensión lectora se trabaje en todas las áreas de Primaria.

Esta exigencia propone un objetivo a los colegios y profesores pero es cada centro el que tiene que buscar y organizar los medios para conseguirlo. Algunos colegios han programado la mejora de la comprensión centrándose en la promoción y animación a la lectura, una actividad necesaria e interesante pero que constituye sólo un primer paso. Otros centros han desarrollado programas cercanos a algunas de las interesantes propuestas que existen, en lengua castellana, para la mejora de la comprensión lectora (por ejemplo: Sánchez, 1990, 1993; Collado y García Madruga, 1997; Sanz, 2003a, 2003b). Son, en general, métodos que se inspiran en el modelo de comprensión del lenguaje de Kintsch y van Dijk (1978; Belinchón, Igoa y Rivière, 1998), y que proponen ejercicios como la localización de las ideas principales, la elaboración de esquemas y mapas conceptuales, o de resúmenes. Sin embargo, estas actividades no parecen solucionar todas las dificultades de comprensión lectora y es común entre el profesorado que las utiliza la sensación de que se produce un círculo vicioso por el que el alumno que no comprende el texto no es capaz de localizar su idea principal y menos de hacer un esquema, de modo que se encuentra imposibilitado para realizar esas actividades que deberían mejorar su comprensión. Por otra parte, cuando el alumno es capaz de reconocer ideas principales y de organizar la información del texto esto se debe a que ya comprende el texto, de modo que la actividad le resulta útil para aprender el contenido del texto pero, en realidad, no mejora su comprensión.

Una forma de trabajar la comprensión lectora que puede complementar a los métodos anteriores es el entrenamiento en la construcción de inferencias. Se considera una inferencia toda aquella información que forma parte de la representación que el lector se hace del texto, pero que no está incluida de forma explícita en el texto. Por ejemplo en

(1) *En un bote hay siete bolas y Juan saca tres con un imán*

la información de que las bolas son de hierro o de acero no se encuentra de forma explícita en el texto, pero puede ser deducida por un lector competente.

Esta información puede llegar a ser imprescindible para comprender el texto como en

(2) *El explorador se encontró con una enorme cobra y los médicos no pudieron hacer nada para salvar su vida*

ya que el texto no tiene sentido si no se da por supuesto que la cobra mordió al explorador, que murió como consecuencia del veneno.

En otras ocasiones la información adicional enriquece el texto aunque éste sigue siendo coherente sin esa información. Por ejemplo en (2) el lector podría añadir a su representación el hecho de que transcurrió mucho tiempo entre la mordedura de la cobra y la atención médica o que los médicos no disponían del remedio adecuado.

También se realizan inferencias que permiten dar contenido a los referentes que continuamente aparecen en el texto como en

(3) *Hay cuerdas en esas cajas. Tráeme una*

donde el lector tiene que decidir si la palabra “una” se refiere a las cuerdas o a las cajas. Del mismo modo un lector competente sabe que en (1) “tres” se refiere a bolas y en (2) “su vida” se refiere a la vida del explorador, y no a la de la cobra.

Existen múltiples clasificaciones de los distintos tipos de inferencias, y ninguna es comúnmente aceptada. Swinney y Osterhout (1990) proponen una clasificación que puede resultar muy adecuada para la intervención en la mejora del lenguaje; establecen dos grandes grupos: inferencias perceptivas e inferencias cognitivas, y dentro de estas últimas distinguen entre las necesarias (también llamadas puente) y las elaborativas. Por tanto se podrían encontrar tres tipos de inferencias:

- Inferencias perceptivas: determinan la referencia de elementos cuyo significado corresponde a un elemento que debe encontrarse o deducirse del contexto, como la palabra “una” en (3). Su no realización produce una mala comprensión del texto.
- Inferencias cognitivas necesarias o puente: dan coherencia al texto al unir partes que, de otro modo, quedarían inconexas, como al suponer que la cobra mordió al explorador en (2). Su no realización también produce una mala comprensión del texto.
- Inferencias cognitivas elaborativas: enriquecen la representación del texto añadiendo información relacionada con el mismo, como suponer que el texto (2) sucedía en la selva. Su no realización no impide la comprensión del texto.
- Se ha estudiado cómo los niños con mayores dificultades de comprensión muestran deficiencias a la hora de construir inferencias (Cain, Oakhill, Barnes y Bryant, 2001) y cómo una buena habilidad inferencial puede ser causa de

una buena comprensión lectora (Cain y Oakhill, 1999). Sin embargo, no debe considerarse que la capacidad de construir inferencias es lo único que determina la comprensión. En niños con una fluidez de lectura similar también habría que tener en cuenta el cociente intelectual verbal, el nivel de vocabulario, el uso de estrategias metacognitivas y los conocimientos acerca de la estructura del tipo de texto que se lee (Cain, Bryant y Oakhill, 2004; Oakhill, Cain y Bryant, 2003).

Al ser la construcción de inferencias un aspecto relevante en la comprensión del lenguaje, cabe la posibilidad de que esta comprensión mejore por el hecho de enseñar a los alumnos a reconocer las inferencias que realizan durante la lectura, a identificar las partes del texto en que son necesarias para garantizar la correcta comprensión y a construir las inferencias adecuadas. Hasta el momento la investigación en esta dirección ha sido escasa (Aguado, Ripoll, Zazu y Saralegui, 2007).

A pesar de que un lector experto construye la mayoría de las inferencias de una forma automática, sin ser consciente de cómo las realiza, un análisis de los procesos que sustentan la actividad inferencial puede proporcionar claves útiles para la intervención pedagógica. Aguado, Ripoll y Domezain (2003) ofrecen una explicación de cómo la realización de inferencias cognitivas se puede producir a partir de los conocimientos sobre el mundo que tiene el lector, organizados en esquemas, pero también se puede suscitar a partir del texto que se está leyendo mediante la acción conjunta del listado de términos asociados y del mecanismo de supresión.

El listado de términos asociados consiste en el conjunto de representaciones activadas por su estrecha relación con lo que se está leyendo. Por ejemplo en

(4) *El obispo le puso la corona*

se evocan con facilidad términos como «*catedral*» y «*rey*» por su estrecha relación con «*obispo*» y «*corona*», permitiendo construir un escenario mental que vaya más allá de la información codificada por (4).

El mecanismo de supresión filtra ese torrente de información que se suscita a partir de lo leído, seleccionando aquellas asociaciones que sean más adecuadas para el significado del texto. Por ejemplo si el texto (4) sigue

(5) *Cayó el telón y el público comenzó a aplaudir*

se activan nuevos términos como «*teatro*», «*escenario*», «*actores*»..., y pierden importancia términos suscitados a partir de (4) que no concuerdan con esa información como «*catedral*».

En estos ejemplos se puede ver cómo a partir de la acción conjunta del listado de términos asociados y del mecanismo de supresión se pueden generar inferencias que

permitan comprender el texto. En este caso, la clave que permitiría relacionar (4) con (5) sería: «*lo sucedido es una representación teatral*», y se deduce, fundamentalmente a partir de las asociaciones vinculadas a la palabra «*telón*» («*público*» y «*aplaudir*» por sí solas pueden encajar en el escenario de una auténtica coronación).

Teniendo en cuenta todo esto, el fundamento del método de mejora de la comprensión lectora a través del entrenamiento en la construcción de inferencias se basa en reproducir en los alumnos, de forma explícita y bajo la guía de un profesor, el procedimiento que seguiría, de forma inconsciente, un lector experto para crear esas inferencias.

2. Objetivos

El objetivo fundamental de esta experiencia es mejorar la comprensión lectora del alumnado mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias.

Además, este entrenamiento, para resultar útil en un contexto escolar, debe cumplir las siguientes condiciones:

- Poder ser aplicado por el profesorado ordinario de un centro, sin que necesite una formación previa intensa ni de un excesivo trabajo de preparación de actividades.
- Poder estar integrado en el currículo.
- Ser eficiente, de modo que el tiempo necesario para mejorar la comprensión no impida el trabajo de otros objetivos y contenidos.
- Ser atractivo para el alumnado.

3. Descripción de la experiencia

Para desarrollar la experiencia se eligió la asignatura «Habilidades Lingüísticas Básicas», optativa en la Comunidad Foral de Navarra y que se cursa en 2.º de ESO. Se trata de una asignatura que suele ser elegida por alumnado con malos resultados académicos, y, con frecuencia, con problemas de aprendizaje.

Al existir dos grupos distintos de alumnos que realizaban esa asignatura con profesores diferentes se eligió uno de ellos para aplicar el programa y otro como grupo de control. El criterio utilizado para seleccionar el grupo en que se iba a intervenir fue la mayor disposición de una de las profesoras a realizar esta acción.

Ambos grupos fueron evaluados mediante la prueba de comprensión lectora del test Prolec-SE (Ramos y Cuetos, 1999), en el que se realizan diez preguntas sobre información literal y diez inferenciales, sobre información que no aparece explícitamente

en los textos. También se recogieron sus resultados académicos en el área de Lengua Española y su Literatura.

La formación de la profesora que aplicó el programa consistió en la lectura de un documento de cuatro páginas que explicaba los fundamentos del programa de forma similar a como se ha hecho en la introducción de este trabajo. Posteriormente se le facilitaron los materiales de trabajo: diez textos y diez fichas de ejercicios para que los examinase y se dedicaron unas dos o tres horas anteriores a la aplicación del programa y a lo largo del mismo a realizar aclaraciones.

La intervención comenzó tras la evaluación de los grupos. Estaba estructurada en diez sesiones que se pueden encontrar completas en Aguado, Ripoll, Zazu y Saralegui (2007). Se realizó una sesión semanal, y cada una de estas sesiones estaba dividida en dos partes.

En la primera parte se entregaba a todos los alumnos una hoja con una lectura para que la leyesen personalmente. A continuación, la profesora leía el texto en voz alta y comenzaba el trabajo de construcción de inferencias. En el material de que disponía la profesora estaban señalados los lugares en que podía ser pertinente realizar inferencias, y qué preguntas se podían realizar a los alumnos para que éstos las construyeran. En los primeros textos las inferencias a realizar eran sencillas, ya que lo que se pretendía era que los alumnos cayesen en la cuenta de que para la comprensión de un texto utilizan habitualmente información que no está explícita en él. Por ejemplo, en la primera sesión, los alumnos tenían un texto que comenzaba así:

María había acabado de desayunar. Todavía tenía los labios manchados de leche.

Las preguntas que realizaba la profesora eran:

1. ¿Qué ha tomado para desayunar María?
2. La ha tomado con cuchara [la leche], ¿no?

El trabajo de los alumnos consistía en averiguar, a partir de la información proporcionada por el texto que María ha desayunado leche y que lo ha hecho bebiendo directamente de un vaso o taza.

Por medio de estas preguntas, la profesora hacía experimentar a los participantes cómo en la comprensión del texto estaban deduciendo información que no aparecía escrita.

A partir de la tercera sesión la profesora sólo señalaba a los alumnos los lugares del texto en que era necesario añadir información no explícita, sin realizar preguntas para ayudar a construir la inferencia. Así, en el texto de la tercera sesión decía:

*El ordenador se había estropeado. No sé qué tenía, pero no arrancaba.
Así que el fin de semana me lo he pasado escribiendo.*

La profesora les animaba a añadir información a continuación de la segunda frase del texto como que el protagonista había intentado poner en marcha el ordenador varias veces, que no ha podido avisar a un técnico porque al ser fin de semana no trabajaban o que tenía que realizar algún tipo de trabajo que no podía aplazar.

A partir de la séptima sesión se animaba a los alumnos a que localizasen ellos mismos las partes del texto en que era necesario añadir información, cada vez con menos ayuda de la profesora. En algunos casos los alumnos escribían en la hoja de la lectura la información no explícita que se añadía al texto, pero la mayor parte del trabajo se realizaba de forma oral.

En estas actividades se utilizaba la estrategia de “0 errores”. En lugar de proponer a los alumnos que hicieran las inferencias para posteriormente corregirlas, éstos decían las inferencias que se podían construir y, en el momento, se ponían en duda aquéllas que no parecían adecuadas y se formaban las que sí se adecuaban al significado global del texto.

También se utilizaba una estrategia de facilitación progresiva. Si en un texto en el que los alumnos debían construir inferencias sin ayuda de la profesora no lo lograban, esta les señalaba la parte del texto en la que resultaba necesario añadir información para que resultase comprensible, y si no se encontraba la inferencia adecuada la profesora realizaba alguna pregunta que pusiese de manifiesto qué era lo que faltaba en el texto.

En todo momento se trataba de explicitar los procesos mentales que se seguían para esta construcción de inferencias dando explicaciones sobre qué información contenida en el texto o qué conocimientos permitían añadir información al texto y se consideraban válidas las inferencias construidas por los alumnos que, sin estar previstas en los materiales, resultaban pertinentes.

En la segunda parte de la sesión se realizaba una ficha, en la que cada alumno identificaba o escribía las inferencias que se necesitaban para comprender breves

textos de entre una y cinco líneas. Cada una de estas fichas tenía ejercicios basados en:

1. Seleccionar la inferencia correcta: ante una oración como *Han empezado las fiestas del pueblo. Mis abuelos se marchan a Salamanca porque aquí no pueden dormir*. El alumno tenía que seleccionar si la inferencia correcta es

Durante las fiestas hay mucho ruido por la noche y por eso no pueden dormir, o En fiestas mis abuelos se pasan toda la noche bailando y por eso no duermen.

En algunos de estos ejercicios era necesario dar una explicación de por qué una inferencia se consideraba correcta. Los ejercicios de este tipo más sencillos tenían dos opciones para elegir, y los más complejos tenían tres alternativas.

2. Identificar inferencias verdaderas y falsas: con el texto *Tres semanas antes de empezar el nuevo curso Juan supo que iba a dar clases en otro colegio*, se debía señalar si las siguientes conclusiones eran válidas o no:

Esto sucede en verano.

Juan volverá a encontrarse con sus compañeros dentro de 21 días.

Juan es profesor.

A Juan le dicen sus padres que va a cambiar de colegio.

3. Construir inferencias a partir de preguntas: tras leer el texto *En un bote hay varias bolas. Con un imán saco tres*.

Se pregunta *¿De qué material son las bolas?*, y se pide una explicación que justifique la respuesta que se da.

4. Completar textos: se comienza un texto como *La procesión estaba a punto de salir de la catedral*.

Se deja un hueco y se concluye el texto así

Todos volvieron a entrar en la catedral y se suspendió la procesión

Se pide al alumno que complete el hueco entre las dos partes del texto de forma que éste tenga sentido.

Antes de concluir la sesión se corregían colectivamente estos ejercicios, comentando las razones por las que unas respuestas se consideraban correctas y otras no.

Tras realizarse las diez sesiones programadas, tanto los alumnos del grupo con el que se había intervenido como los del grupo de control volvieron a ser evaluados con la prueba de comprensión de textos del test Prolec.

4. Evaluación

Las actividades se desarrollaron según lo programado y la profesora encargada informó de que el alumnado había mostrado mayor participación e interés que en otro tipo de actividades del área.

Los dos grupos, experimental (23 alumnos) y control (22 alumnos), mejoraron sus resultados en la prueba de comprensión tras la intervención. Se trataba, entonces, de comprobar si la mejoría del grupo experimental era mayor que la del grupo control, y si la diferencia entre la mejoría de ambos grupos era significativa. Para ello se calculó primero la diferencia entre los resultados antes y después de la intervención (resultados postintervención menos resultados preintervención) a partir de las tres puntuaciones de cada participante: literales, inferenciales y total. Estas diferencias se iban a adoptar como variable dependiente.

Por otro lado, las puntuaciones obtenidas en el test antes de la intervención eran distintas en ambos grupos, aunque las diferencias no eran significativas en ninguna de las tres formas de respuestas. Sin embargo, se consideró que podía tener cierta relevancia el nivel previo de comprensión, ya que se puede suponer que una mejor comprensión probablemente facilitaría el aprendizaje durante la aplicación del programa. Por ello, se dividió a todos los alumnos en tres grupos teniendo en cuenta este nivel previo: alto (por encima del centil 75), medio (del centil 25 al 75) y bajo (por debajo del centil 25).

Las diferencias debidas al sexo (25 alumnos y 20 alumnas) y al hecho de haber repetido 2.º de ESO (14 alumnos) u otro curso (4 alumnos) no eran significativas. Tampoco la condición de inmigración fue causa de diferencias en los resultados antes de la intervención (había 3 inmigrantes con más de un año de estancia en España).

Una vez hechos los agrupamientos, en función de si se les aplicó el programa de mejora de la comprensión (experimental y control), y en función del nivel previo de comprensión, y una vez comprobado que no había variables extrañas (sexo, repetición de curso, condición de inmigrante) que pudieran influir en los resultados, se analizaron éstos según un diseño de análisis de varianza factorial con dos factores (pertenencia al grupo experimental o control, y nivel de comprensión antes de la intervención: ANOVA

2x3), y como variable dependiente las diferencias entre los resultados antes y después de la intervención.

Los resultados de este análisis han sido:

En cuanto a la mejora en la construcción de inferencias, que era el objetivo del programa, se obtiene una diferencia significativa ($F = 2,699$, $p = 0,035$) que explica el 25,7% de la variación entre los grupos. Sin embargo, esta diferencia general es debida a la habilidad para construir inferencias mostrada antes de la intervención ($F = 6,418$, $p = 0,004$, varianza explicada: 24,8%), y no a haber trabajado con las actividades propuestas para ese fin en el programa.

No obstante, se observan dos hechos que no pueden ser pasados por alto. En primer lugar, el grupo experimental mejora más que el control, aunque la diferencia no alcance el nivel de significación $p < 0,05$. Probablemente, el hecho de tratarse de un programa de sólo 10 sesiones tenga que ver con lo ligero de la mejora. En segundo lugar, el grupo que más progresa es el que había mostrado un nivel más bajo en la habilidad para construir inferencias antes de la intervención. Y esto resulta sumamente interesante en relación con la aplicación de este programa a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de las dificultades de comprensión. De hecho, en una investigación anterior (Aguado, Ripoll, Saralegui y Zazu, 2006) se ponía de manifiesto que esta enseñanza explícita de la construcción de inferencias mejoraba significativamente esta habilidad en un grupo de alumnos con retraso escolar y con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, parece que en alumnos con un rendimiento normal o, al menos, no considerados como con necesidades educativas especiales, como los que componen la muestra del presente estudio, la enseñanza de la construcción de inferencias ejerce un efecto significativo en la comprensión general de los textos expositivos. En este sentido, si se comparan las diferencias entre los resultados globales en los tests antes y después de la intervención, se encuentra que existe una diferencia significativa ($F = 4,339$, $p = 0,003$), y que dicha diferencia se debe al nivel previo de comprensión ($F = 7,946$, $p = 0,001$), pero también es efecto de la aplicación del programa ($F = 4,798$, $p = 0,035$), siendo el grupo experimental (en el que se aplicó dicho programa) el que más ha mejorado en la comprensión de textos expositivos. Algo similar sucede también en el análisis de las diferencias entre las respuestas literales antes y después de la intervención.

Entonces, se puede afirmar que la enseñanza explícita de la construcción de inferencias tiene un efecto significativo sobre la comprensión de textos expositivos. Es probable que en ello tengan que ver los cambios que en la actitud hacia los textos y hacia la acción didáctica se den en el propio profesor que aplica el programa, y del que aprende

él mismo: percibe ciertos detalles que antes se le pasaban por alto, cambia su forma de transmitir la información, y sin duda encuentra mayor satisfacción en ello, se hace consciente de los procesos que ocurren en él mismo cuando comprende y cuando verbaliza esos procesos, etc. También es necesario afirmar que la mejora concreta de la construcción de inferencias parece necesitar más tiempo de entrenamiento.

Con respecto a la relación entre la nota obtenida en la evaluación de Lengua (la 2.ª evaluación del curso) y la comprensión lectora, se ha llevado a cabo un análisis correlacional. Como era esperable, el rendimiento en la asignatura de lengua correlaciona significativamente con los resultados obtenidos en el test de comprensión lectora. Sin embargo, sólo lo hace con los resultados obtenidos en las preguntas literales ($r = 0,424$ $p = 0,004$ en las literales postratamiento), pero no con los resultados obtenidos en las preguntas inferenciales ($r = 0,203$ $p = 0,182$ en las inferenciales postratamiento). Se necesita más investigación para dilucidar si esta falta de correlación entre la habilidad para construir inferencias y el rendimiento en lengua es debida a las prácticas de los profesores, que empujarían a los alumnos a un trabajo de comprensión basado en la literalidad de los textos, más que en la construcción de un significado global, no sólo a partir del texto, sino de los propios conocimientos previos del alumno. Por otro lado, es evidente que los textos expositivos, que son la mayoría de los textos manejados por los alumnos en clase, por su propio carácter, no den tantas oportunidades para construir inferencias, como lo pueden hacer los textos narrativos; y sobre todo si se tiene en cuenta que la nota del área de conocimiento de Lengua viene determinada, en gran medida, por conocimientos gramaticales u ortográficos (conjugación de verbos, análisis gramatical, tilde diacrítica,...). En cualquier caso, es importante reflexionar sobre las prácticas didácticas en lo que se refiere a la comprensión.

Con relación al primer y principal objetivo planteado, parece evidente que la mejora de la comprensión se ha producido como consecuencia del programa diseñado para ello. No obstante, a partir de los resultados obtenidos se puede afirmar que las habilidades para construir inferencias no se logran fácilmente, sino que parece necesaria una enseñanza más intensiva y de más larga duración.

Para lograrlo es necesario que los profesores de cualquier área de conocimiento incorporen a su práctica didáctica ordinaria ciertos hábitos, como verbalizar las relaciones anafóricas, decir en alto el proceso que le ha llevado al mismo profesor a construir una inferencia determinada, ir más allá de lo leído y conectarlo con conocimientos compartidos, etc. Esta actividad salpimentada aquí y allá, pero de manera constante y frecuente, no impediría en absoluto el trabajo para lograr otros objetivos. Más bien al contrario, lo facilitaría. En cualquier caso, es necesaria si se quiere mejorar la

comprensión; parece comprobado que la enseñanza de la construcción de inferencias debe ser explícita (Dewitz y Dewitz, 2003), y, por tanto, dicha construcción debe ser llevada a cabo de manera compartida.

Y tras la implementación del programa se pudieron constatar algunas modificaciones en la forma de llevar adelante la clase por parte de la profesora encargada de su puesta en práctica. Por otro lado, en el colegio son cada vez más profesores los que se interesan por este tipo de experiencia, que la consideran positiva y quieren conocer cómo aplicarla a su práctica diaria.

Esta práctica puede ser incorporada en cualquier área escolar en la que se trabajen textos, como parte de la metodología, y puede resultar adecuada cuando se demanda que la comprensión lectora no quede vinculada únicamente a la asignatura de Lengua, sino que se trabaje en todas.

No se dispone de datos directos respecto a la satisfacción de los alumnos con el programa. La información proporcionada por la profesora que aplicó el programa es que se observó una mayor actividad, una mayor participación en las tareas propuestas, si se las comparaba con las constatadas en clases de contenido similar. Esto no es extraño porque el propio diseño del programa estaba basado en la expresión de los procesos psicolingüísticos inobservables que se producen durante la comprensión. Por tanto, la oportunidad para colaborar estaba presente durante toda la sesión.

5. Referencias bibliográficas

AGUADO, G., RIPOLL, J. C. y DOMEZÁIN, M. J. (2003): *Comprender el lenguaje*. Madrid, Entha.

AGUADO, G., RIPOLL, J. C., ZAZU, J. y SARALEGUI, B. (2007): Intervención eficaz en la comprensión lectora en alumnos con trastornos de aprendizaje y sin ellos: estimulación de los procesos inferenciales. En García, J.N., (ed.) *Dificultades del desarrollo: aplicaciones de intervención*. Madrid, Pirámide.

BELINCHÓN, M., IGOA, J. M. y RIVIÈRE, A. (1998): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, Trotta.

CAIN, K., BRYANT, P. E. y OAKHILL, J. V. (2004): Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.

CAIN, K. y OAKHILL, J. V. (1999): Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.

CAIN, K., OAKHILL, J. V., BARNES, M. A. y BRYANT, P. E. (2001): Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, 850-859.

- COLLADO, I. y GARCÍA MADRUGA, J. A. (1997): Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.
- DEWITZ, P. y DEWITZ, P. K. (2003): They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56, 422-435.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006): En *Boletín Oficial del Estado* N.º 106 del 4 de mayo de 2006.
- OAKHILL, J. V., CAIN, K. y BRYANT, P. E. (2003): The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- OCDE (2001): *Conocimientos y destrezas para la vida: Primeros resultados del proyecto PISA 2000*. Madrid, OCDE y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- RAMOS, J. L. y CUETOS, F. (1999): *Evaluación de los procesos de lectura en alumnos de tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE)*: Madrid, TEA.
- SÁNCHEZ, E. (1990): Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- SÁNCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana Siglo XXI.
- SANZ, A. (2003a): *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Pamplona, Gobierno de Navarra. Disponible en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/lecturaeso.pdf>. 07/09/07.
- SANZ, A. (2003b): *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3er ciclo de Primaria y 1er ciclo de la ESO*. Pamplona, Gobierno de Navarra. Disponible en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/blitzama5.pdf>. 07/09/07.