

# COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Francisco Sacristán Romero  
Universidad Complutense de Madrid

## Resumen

El objetivo principal se ha centrado en descubrir si los alumnos de enseñanza secundaria distinguen entre **leer** un texto y **comprender** su filosofía o ideas básicas. La metodología principal que se ha utilizado ha sido la realización de un cuestionario a partir de diferentes textos de prensa y su posterior codificación y análisis por grupos de edad. Respecto a los resultados y conclusiones más relevantes del estudio, describir que los lectores de menor edad y por ello, en principio, más novatos, realizan una lectura cuyos procesos son más simples, inmaduros y en algunos casos incompletos mientras que los lectores de mayor edad y por ende, teóricamente más expertos, realizan una lectura que implica procesos cognitivos más complejos y profundos.

## Abstract

The primary objective has been centred in discovering if the students of secondary education distinguish between reading a text and understanding their basic philosophy or ideas. The main methodology that has been used has been the accomplishment of a questionnaire from different texts from press and their later codification and analysis by age groups. With respect to the results and conclusions more important of the study, to describe that the readers of smaller age and for that reason, in principle, more inexperienced, make a reading whose processes are simpler, immature and in some incompletes cases whereas the readers of greater age and therefore, theoretically more experts, make a reading that implies cognitive processes more deep and complex.

## 1. INTRODUCCIÓN

La decisión de elegir la realización de este trabajo para conocer más de primera mano la comprensión y asimilación de textos escritos por alumnos de la actual Enseñanza Secundaria en el IES “Alameda de Osuna”

del distrito de Barajas en Madrid no es algo gratuito ni que haya surgido por azar.

Estamos interesados especialmente en este asunto por varios motivos: el primero, por algo que nos tocó vivir en nuestros años de Instituto, donde recordamos que algunos profesores en determinadas ocasiones no nos

explicaban con suficiente claridad el porqué las ideas principales y secundarias que entresacábamos de los ejercicios de comentarios de texto eran puntuadas hacia arriba o hacia abajo, es decir, qué criterios utilizaban para dilucidar qué argumentos eran los nucleares y cuáles eran los llamados “teloneros”. Siempre nos quedó esa curiosidad no satisfecha y con este trabajo creemos que podremos, al menos, conocer algo de lo que fuimos ignorantes en su momento.

Otro de los intereses es el de intentar averiguar alguna de las claves de una plausible separación de algo que a puertas de entrar en la Universidad no tienen claro muchos estudiantes de Secundaria: la distinción entre **leer** un texto y **comprender** su filosofía o ideas básicas. Si esta disyuntiva se concibe de forma muy general, la respuesta probablemente tiende a ser pesimista. Este es el caso, según nos comentaron algunos profesores del IES “Alameda de Osuna”, de unos cuantos alumnos suyos cuando realizan ejercicios sobre editoriales de prensa diaria. Creen haber entendido la idea básica que expone el editorial cuando ponen con distintas palabras lo mismo que explicita el titular de cabecera del editorial. Y esto, más que un trabajo bien ejecutado, se asemeja a todo un atajo que encuentran los alumnos cuando se enfrentan a un texto complejo como puede ser el editorial, para el que probablemente el equipo de redactores del periódico han estado ocupados una tarde entera para su elaboración.

Por todo ello, debemos partir de la idea de que **leer** como tal, si somos rigurosos y nos atenemos al planteamiento de entrada con el que iniciamos nuestros argumentos, supone asignar un significado a las palabras y, en esa dirección, **comprender** lo leído. Sin embargo, hay muchos y variados nive-

les, tanto cuantitativos como cualitativos de comprensión y cabe plantearse si, en de mayor complejidad léxica, sintáctica y semántica, es posible distinguir la capacidad de adquirir nuevos conocimientos mediante la lectura (*leer para aprender*) de la simple acción de leer (el que lee una novela o un periódico sin mayor interés que el proclamo del texto). Si admitimos y estamos mínimamente de acuerdo con esta crucial distinción, más conceptual que real, es posible enfrentarse a la identificación de las dificultades de ciertos alumnos. Nos causa una impresión, más de lo que podemos suponer con la siguiente expresión del profesor Erasmo Sánchez Miguel del Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad de Salamanca que **”han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo”**(Sánchez Miguel, 1990).

## 2. DESARROLLO

### 2.1. OBJETIVOS

Los objetivos de partida de nuestro trabajo con los estudiantes de Enseñanza Secundaria del IES “Alameda de Osuna” son los siguientes, a saber:

1. Verificar si los alumnos de mayor edad extraían información más o menos sustantiva y no arbitraria respecto a sus compañeros de curso inferiores, basados en nuestra premisa en “la aparente madurez de la experiencia lectora” de los primeros cursos.
2. Analizar la interpretación que los alumnos nos daban a los editoriales de acuerdo con el condicionamiento de los conocimientos previos del lector sobre la guerra de Kosovo y los procesos cognitivos desarrollados.

3. Intentar averiguar cómo comprenden los alumnos los textos presentados:
  - a. A través de una “comprensión literal”, referida a la recuperación de la información explícitamente descrita en el texto, sin añadir ni omitir datos.
  - b. A través de una “comprensión inferencial”, consistente en extrapolar información no expresada explícitamente en el texto.
4. Esperar la posibilidad de la emisión de juicios críticos valorativos y comparaciones entre lo que los editoriales expresan y otros criterios externos o internos de los lectores.

Creemos que la guerra de Kosovo es un asunto suficientemente complejo y abierto en cuanto a su solución que puede desencadenar jugosos comentarios críticos por parte de los estudiantes de Secundaria.

5. Analizar las estrategias puestas en marcha por los alumnos para titular y hacer los resúmenes correspondientes de cada uno de los editoriales.
6. Indagar en las dificultades o facilidades encontradas en las respuestas de los alumnos respecto a la coherencia temática del texto y su recuerdo en función del número de cadenas causales entre párrafos de un mismo editorial que puedan reproducir.

Tomando en consideración la relevancia que las cadenas causales tienen para este objetivo, podemos indicar que si la estructura va presentándose ordenadamente a lo largo del texto se reducirá la dificultad de comprensión del texto.

7. Comprobar si concebían, de acuerdo a sus respuestas, la comprensión de la lectura como una compleja actividad cognitiva del procesamiento de la información, o por el contrario, como una mera acumulación de datos más “sintáctica” que semántica.

Para acercarnos a nuestros propósitos, tenemos que ver si sus respuestas siguen un orden cronológico, espacial, jerárquico, inductivo, deductivo, causa-efecto, etc...

## 2.2. SUJETOS

El interés de nuestro trabajo está centrado en conocer el grado y nivel de comprensión de lectura de los editoriales de prensa escrita acerca del conflicto de Kosovo por alumnos de Enseñanza Secundaria.

Los adolescentes que respondieron a nuestros cuestionarios tenían edades comprendidas entre 12 y 20 años, aunque al final decidimos solamente incluir a aquellas alumnas y alumnos con edades entre 14 y 20 años inclusive, dado que en las chicas y chicos de 12 y 13 años se constataron (según nos comentaron los profesores) serias dificultades para responder a alguna de las preguntas que les planteábamos.

De los 40 cuestionarios inicialmente entregados para realizar esta tarea, consideramos como válidos 28 y descartamos 12 debido a las razones anteriormente expuestas acerca de los alumnos de 12 y 13 años. Por lo tanto, la base de nuestra muestra se ha configurado en torno a 28 alumnas y alumnos entre 14 y 20 años, de 3º de ESO y COU mayoritariamente, del Instituto de Enseñanza Secundaria “Alameda de Osuna” de Madrid,

de los que 20 eran mujeres y 8 eran varones, con la siguiente distribución por edades:

- 14 años: 8 alumnos.
- 15 años: 8 alumnos.
- 16 años: 1 alumno.
- 18 años: 3 alumnos.
- 19 años: 6 alumnos.
- 20 años: 2 alumnos.

La selección específica de la muestra se llevó a cabo por los mismos profesores del IES "Alameda de Osuna" a los que pedimos encarecidamente que en la medida que les fuera posible consiguieran distribuir los cuestionarios de forma proporcional entre las distintas edades y cursos. Teniendo en cuenta algunos de los obstáculos que nos relataron que tuvieron con chicas y chicos de las edades inferiores de la escala, decidimos que los cuestionarios de estas personas no fueran incluidos para realizar el análisis posterior porque pensamos que nos arriesgábamos a introducir variables extrañas no controladas en nuestros datos y con ello posiblemente a incurrir en algunos sesgos difíciles de superar conforme fuésemos avanzando en el tratamiento de toda la información aportada.

### 2.3. INSTRUMENTOS

Elaboramos un material escrito que incluía un apartado de lectura de los tres editoriales de los diarios LA RAZON, EL MUNDO y EL PAIS del 5 de Abril de 1999, seleccionados para la tarea y cuatro restantes que se referían a contestar una serie de preguntas abiertas que iban de menor a mayor complejidad según se avanzaba en las contestaciones.

Estas preguntas se elaboraron con el propósito de analizar las estrategias de comprensión y extracción de ideas principales, agilidad y claridad a la hora de poner títulos breves a cada uno de los párrafos de cada editorial y comentarios específicos acerca de los puntos tratados por los editorialistas en cada uno de los párrafos y finalmente ver cómo procesaban los alumnos la información cuando se les presentaba un resumen final de cada editorial.

Las instrucciones de la tarea que los alumnos recibieron seguían el siguiente orden:

1.-Lectura de los tres editoriales subrayando los puntos más importantes y haciendo dos referencias al tema: Guerra de Kosovo.

Se pedía a los alumnos que hicieran una primera lectura de los tres textos, cada uno con su ritmo particular e intentando concentrar al máximo su atención en la tarea. Comentamos a los profesores que explicamos a los alumnos que el objetivo de este primer contacto con los editoriales era hacerse una idea general de cada uno de ellos.

Les dijeron que si alguna palabra resultaba desconocida en cuanto a su significado debían preguntar para aclarar esas dudas desde un principio, o en su defecto, consultar los términos dudosos en un diccionario.

2.-Extraer de cada párrafo la idea principal. ¿De qué trata el párrafo?

En este paso los profesores explicaban a los alumnos que lo importante era que hicieran una segunda lectura del texto detenimiento en cada uno de los párrafos para ver cuál era, desde la perspectiva de cada uno de los alumnos, el asunto central sobre el que se trataba. Éramos conscientes de la dificultad de esta tarea para muchos alumnos pero creíamos

era básica para ver la asimilación del material en estas primeras fases.

3.-Poner un título a cada párrafo.

Para ayudar a las chicas y chicos a comprender mejor la anterior tarea, creímos que podía ser útil el que titularan cada uno de los párrafos. Insistimos a los profesores que en esta fase era muy importante hacerles ver a los alumnos que un **“título no es equivalente a un resumen”** y que les recordasen que el título tan sólo requiere en muchas ocasiones una palabra o un par de palabras.

Lo realmente esencial era que los alumnos entendiesen que esas palabras empleadas en los titulares debían ser un reflejo del contenido de cada párrafo.

También nos parecía necesario hacer ver a los estudiantes que el título debía hacer referencia al subtema específico del párrafo y no el tema general de todo el texto.

Una vez aclarado el sentido de los pasos 2 y 3, los profesores recalcaron a los alumnos que cuando tuviesen un esquema mental definido sobre qué escribir en estas preguntas acerca de la idea de cada párrafo y el título particular que ellos pondrían, redactasen todo en hojas aparte del material entregado para que nos facilitaran a nosotros la labor de análisis de todas sus respuestas.

Por supuesto, contábamos con que algunos alumnos en vez de un título iban a escribir un resumen. Un ejemplo bien elocuente lo encontramos en los títulos que entregó José Luis, alumno de COU y de 18 años:

- Título del editorial de LA RAZON:
  - **“Fuerzas terrestres, para los albanokosovares, de los aliados”**.
- Título del editorial de EL MUNDO:

- **“Graves consecuencias tras un error de la OTAN”**.

- Título del editorial EL PAIS:

- **“Organización de la ayuda para evitar la catástrofe”**.

Por otra parte, pudimos comprobar que algunos de los alumnos se ahorraban el trabajo de escribir lo que se les pedía en la pregunta 2 de las instrucciones de la tarea y empleaban la técnica del **“subrayado”** para extraer de cada párrafo la idea que consideraban principal. Este método tenía el inconveniente de que contestaban a la pregunta con las mismas palabras que habían usado los editorialistas; de esta forma, nos quedábamos sin la explicación de su elección a través de las propias palabras de cada uno de los alumnos que optaron por el subrayado.

Otro error que percibimos en varias personas consistía en que elegían como título el primer o primeros términos que aparecían en cada uno de los párrafos. Este fallo fue cometido a pesar de que los profesores previamente a la realización de la tarea les matizaron que un buen título es algo cuyo contenido debe estar presente en todas las oraciones del párrafo, y no sólo al principio, en el medio o al final de párrafo.

4.-Desglosar los comentarios de cada párrafo:¿Qué se dice del tema?

5.-Resumen de cada editorial:

5.1.-¿Podemos quitar algo porque ya lo sabemos muy bien o porque se dice de varias maneras?

5.2.-¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?

5.3.-¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra vuestra que “**diga lo mismo**”?

## 2.4. PROCEDIMIENTO

El material de trabajo era anónimo y fue repartido por distintos profesores del IES “Alameda de Osuna” a sus alumnas y alumnos. A pesar de insistir en el anonimato, hubo un significativo número de estudiantes que pusieron su nombre y dos apellidos en las hojas entregadas.

La contestación a las preguntas planteadas se realizó en las clases correspondientes a la asignatura de Lengua durante el mes de Abril de 1999, teniendo la suerte de coincidir con la parte del programa referente a “**Lenguaje periodístico**” que los profesores explicaron a estos alumnos antes de pasarles los materiales de nuestro trabajo.

Esto les sirvió a ellos mismos para conocer de primera mano el grado de comprensión de alguna de las lecciones de “**Lenguaje periodístico**” en la modalidad más práctica que planteaban nuestras preguntas.

Siendo plenamente conscientes de los objetivos de nuestro estudio y las características de una gran parte de las variables incluidas, decidimos realizar un análisis de correspondencias múltiples entre las contestaciones a las diversas preguntas.

Nuestro procedimiento buscaba reducir la variabilidad expuesta en los contenidos originales del trabajo a un número menor de dimensiones con el propósito de sondear las semejanzas y diferencias de toda la información posible que plasmaron por escrito los alumnos.

Este *modus operandi* vimos que podía ser útil para construir una agrupación o clasificación más realista de los sujetos de la muestra en función de sus peculiaridades particulares, ofreciéndonos información adicional sobre las características que guían su manera de procesar los datos de los editoriales respecto a la comprensión de las ideas principales secundarias de los textos y expresar respuestas precisas y sin vaguedades de cada uno de los editoriales.

## 2.5. RESULTADOS

A continuación exponemos un exhaustivo análisis de los resultados que se extrajeron de cada una de las preguntas y que por sus similitudes conceptuales encontradas en las respuestas de los alumnos hemos creído conveniente agruparlos por edades:

1º.-14 años.

2º.-15 años.

3º.-16 años.

4º.-18 años.

5º.-19 años.

6º.-20 años.

Para configurar estas agrupaciones hemos empleado tres criterios básicos:

1.-Análisis de la progresión temática de cada uno de los editoriales presentados a través de hacer una parada y reflexionar acerca de las ideas de cada párrafo.

Se pretende con ello percatarse del grado de sensibilidad de los alumnos a los cambios temáticos que introducen cada uno de los párrafos de un mismo editorial y más c

cretamente dar algún tipo de contestación a preguntas tales como:

- ¿Sigue el párrafo actual hablando de lo mismo que el anterior?
- ¿De qué trata exactamente cada párrafo?
- ¿Qué dice el editorial en conjunto de cada uno de los subtemas que plantean los párrafos tomados de forma aislada?

2.-Comprender la idea general de cada editorial.

Este criterio es crucial para nosotros porque equivale en términos formales más academicistas a trabajar con la idea de las **macrorreglas** presentes en las palabras de cada editorial, o dicho de otra manera, a que los alumnos al realizar la tarea se hagan a sí mismos preguntas como las siguientes:

- ¿Podemos tener una idea más o menos precisa de lo expuesto en cada editorial con la información que se nos presenta?
- ¿De qué modo están distribuidos los contenidos propiamente de información y opinión que introduce cada editorial?
- Dentro de cada editorial, ¿qué párrafos proporcionan más datos de la realidad del conflicto y cuáles vierten más opiniones particulares?

3.-Reconocimiento de la organización interna del texto.

Se intenta ver cómo los alumnos localizan en los editoriales los contenidos y apoyos vertebradores de la estructura tanto intra-párrafos como inter-párrafos, a través del análisis de sus organizaciones particulares referentes a concepciones explícitas e implícitas de la causalidad, la respuesta, la

comparación, la descripción somera y profunda y la secuenciación.

Queríamos ver cómo chicas y chicos de cada una de las seis agrupaciones que definimos por edades extraían los antecedentes y consecuentes referentes a la organización de causalidad; problemas y soluciones en el caso de la organización de respuesta; rasgos característicos de cada uno de los párrafos de un editorial concreto respecto a la idea de comparación; elementos importantes que los alumnos tenían en cuenta cuando redactaban la descripción sintética de los editoriales y las fases, pasos o momentos como componentes de la organización secuencial de los párrafos.

A continuación vamos a exponer los análisis por grupos de edad de nuestra muestra de chicas y chicos de Secundaria. Son los siguientes:

#### **Resumen del grupo de 14 años:**

- Proporcionan una gran cantidad de información arbitraria.
- Sólo unas pocas personas utilizan conocimientos previos.
- Sus opiniones no son valorativas, excepto Fabiola.
- Los títulos suelen ser coherentes con los resúmenes y son a la vez "resúmenes de los resúmenes". Extraen continuamente información literal y emplean profusamente el subrayado.

En general, no aportan recursos suficientes. Recurren a información literal dando lugar a inferencias incorrectas. No emplean suficientes inclusores y no se dan cuenta de los nexos de unión de los párrafos.

### **Resumen del grupo de 15 años:**

En general entienden mejor cómo ocurren los hechos; nos damos cuenta de esto en las interpretaciones del 1º y 2º párrafos del primer editorial y el 2º y 3º párrafos del segundo editorial, que no eran entendidos por los de 14 años. No obstante, siguen estando muy pegados al contexto de las informaciones y en muchos casos no se percatan de las relaciones entre los distintos párrafos, extendiéndose demasiado en las explicaciones y sin un uso aparente de estrategias. Algunos alumnos de este grupo han resultado ser tremendamente valorativos en sus apreciaciones. Sigue habiendo personas que no entienden los editoriales en su conjunto. Estos alumnos se podrían dividir en dos subgrupos:

- 1º Personas menos literales y más valorativas, que suelen realizar inferencias equivocadas.
- 2º Personas literales que escriben “mucha paja”.

### **16 AÑOS:**

- *Enrique*: es la única persona de esta edad que se incluye en nuestra muestra. Emplea el subrayado y no piensa que sea redundante. Nos parece que sus tres títulos son adecuados. Los resúmenes que realiza son bastante literales, hecho que hace que no podamos entresacar excesiva información de este chico.

### **Resumen del grupo de 18 años:**

Sólo en determinadas ocasiones, las inferencias que hacen son más sustantivas y no arbitrarias que los grupos de menor edad. Han comprendido los textos con más profundidad y menos literalidad que el resto de compañeros. Recogen la idea principal en los títulos y desde ellos desarrollan los

resúmenes. Leen detenidamente y expresan los textos con sus palabras; tan sólo algunos usan los subrayados.

Se percatan de continuidades entre párrafos y se ciñen rigurosamente a la información dada. Recurren a conocimientos previos para entender lo que dicen pero emiten juicios sin sentido, o al menos parece.

### **Resumen del grupo de 19 años:**

Sus análisis son muy similares al grupo de 18 años. Hacen caso omiso de la literalidad de los textos, dando pie a inferencias que no vemos en los otros grupos de edad.

Son más valorativos y recurren más a sus conocimientos previos que el resto de sus compañeros.

### **Resumen del grupo de 20 años:**

Tanto en sus inferencias como en el análisis de las ideas principales, sus conclusiones se alejan bastante al grupo de 19 años. Incluso, nos atreveríamos a decir, que personas de 19 y 18 años que interpretan profundamente alguno de los editoriales

Aunque se constatan evidencias notables entre Pablo y Juan Jesús de 20 años que podemos ver un cierto acopio de ideas irrelevantes que vemos menos presentes en los grupos de 18 y 19 años. Nos parecería definitiva, que se atienen con más rigor a la literalidad del texto. Están “más pegados” aquí y ahora del texto.

## **3. CONCLUSIONES**

Tras el análisis de los resultados podemos sostener que efectivamente las hipótesis

desde las que partíamos se han confirmado en su mayoría.

Así los lectores de menor edad y por ello, en principio, más novatos, realizan una lectura cuyos procesos son más simples, inmaduros y en algunos casos incompletos mientras que los lectores de mayor edad y por ende, teóricamente más expertos, realizan una lectura que implica procesos cognitivos más complejos, adecuados y profundos.

De acuerdo a nuestros objetivos de partida, lo anteriormente expuesto se podría concretar en los siguientes puntos:

- Los lectores jóvenes suelen realizar resúmenes literales utilizando en muchos casos la técnica del subrayado. Los de más edad, por el contrario, hacen resúmenes en los que traducen el contenido del editorial a sus propias palabras, dándole una mayor amplitud de miras a la información manejada.
- Del punto anterior se desprende el hecho de que los primeros expresan ideas incorrectas fruto de los atajos que toman. Esto, sin embargo, no es frecuente verlo en el segundo grupo que al haber “filtrado” la información tiende a expresar ideas correctas.
- Los más novatos parecen, en muchas ocasiones, que no son capaces de reconocer la conexión existente entre los diferentes párrafos sin poder, de esta forma, establecer relaciones causa-efecto, hecho que si se entrevé en los más expertos.
- Por último, encontramos que los novatos no intentan integrar el conocimiento que tienen de otras áreas mientras que los expertos sí lo hacen. Esto constituye otra

razón por la que los novatos no llegan a comprender la lectura.

No obstante, consideramos necesario puntualizar que estos resultados no se dan en todos los casos; como siempre, podemos encontrar diferencias individuales que podrían ejemplificarse en las personas de Pablo y Juan Jesús, de 20 años. Estos chicos se acercan más que a un nivel avanzado, a uno mediocre de comprensión. Para realizar esta afirmación nos hemos basado en que aparentemente no logran entresacar las ideas centrales de los textos, realizando inferencias incorrectas y estando bastante apegados a la literalidad de los contenidos.

Pero también podemos encontrar diferencias individuales en los grupos de “novatos”, como puede ser el caso de Luna de 15 años cuyas ideas centrales están bien conseguidas, basando sus decisiones en procesos más maduros.

Respecto a las inferencias realizadas, también podemos encontrar importantes diferencias particulares entre las alumnas y alumnos. Nos sorprende encontrar que sean los más jóvenes de la muestra los que presentan posiciones más valorativas en contraposición con los mayores de la muestra que nos parecen han sido más objetivos y cautelosos en sus opiniones, sin hacer juicios de valor por doquier.

No obstante, si analizamos con más profundidad los juicios que realizan, esta primera sorpresa se torna en algo que según lo expuesto en el cuerpo teórico se podía predecir. Nos referimos a que los juicios que realizan se desprenden de sus ideas implícitas y de la información literal del texto. Queremos decir, en definitiva, que no han integrado y construido su propia versión de la realidad en

función de lo expuesto en los editoriales y sus ideas implícitas. Dicho de otra forma: se han dejado llevar por uno de los dos factores, sin ejercitar una visión crítica e integrar diversos conocimientos como parece recomendable en este caso. Algunos ejemplos ilustrativos son cuando una de las chicas de la muestra manifiesta que **“La guerra es una basura”** o cuando otra habla sobre Clinton, etc...

Otro aspecto que queremos reseñar es el hecho de que los sujetos de 11 y 12 años tuvieron que ser descartados. Esto también lo podemos interpretar como un dato a favor de nuestras hipótesis, es decir, comprobamos que los más jovencitos e inexpertos de la muestra inicial no tienen a su disposición o no logran poner en marcha los mecanismos requeridos para este tipo de lectura.

Para terminar hemos intentado reflexionar sobre el hecho de que son pocos los sujetos que han intentado resumir el tercer editorial y muchos de los que lo hacían era a través de la técnica del subrayado a pesar de que no hubieran utilizado ésta con los otros dos editoriales. Pensamos que una posible causa pudo ser el no dar con la selección del editorial adecuado conforme a los cuatro criterios que utilizamos. Ningún editorial cumplía totalmente las exigencias que requerían los cuatro criterios mencionados; por eso decidimos centrar nuestra elección en las descripciones-diagnóstico de la situación y en las interrelaciones entre los distintos argumentos empleados. En base a esto podemos postular que sobreestimamos la lógica interna que seguía este último editorial de EL PAIS.

Esperamos que estos resultados puedan ser útiles para la marcha presente y futura de las investigaciones que sigan ésta o parecida línea dentro del marco de la asignatura. En definitiva, nuestro deseo es que este trabajo

aporte su granito de arena respecto a los indicadores sólidos cuando nos acerque como lectores u observadores a la comprensión de textos escritos, y en especial lo prensa diaria.

#### 4. PROPUESTAS DE ACCIÓN FUTURA DE INTERVENCIÓN

A partir de los resultados obtenidos propongo una propuesta metodológica que se centra a la comprensión lectora como integración de subprocesos cognoscitivos que forman un todo orgánico, de fases interdependientes, y altamente complejo. Para ello se debe tener en cuenta los tipos de textos escritos para analizar el proceso que ocurre y tener lugar en el aula entre el texto y el lector que debe decodificarlo, con un objetivo superior: su propia formación. No se trata de abordar la comprensión de estructuras lingüísticas en relación con la comprensión de la lectura porque entiendo que debe ser un trabajo posterior, ya que la mayoría de las corrientes teóricas otorgan gran importancia al componente lingüístico en el ámbito de la comprensión de estructuras, durante el proceso, pero no se precisa la magnitud de esta relación; y se impone otro estudio de cómo se tengan en cuenta los resultados obtenidos como elemento evolutivo que permita el manejo de información ontogenética y profundizar en un campo de investigación bastante inexplorado.

#### REFERENCIAS

BERNÁRDEZ, E.(1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa Cal

- COLL, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona. Barcanova.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987). *El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GARCÍA MADRUGA, J. C. y MARTÍN CORDERO, J. I. (1987). *Aprendizaje. Comprensión y Retención de Textos*. Madrid. Estudios de Educación a Distancia.
- GELB, I. J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid. Alianza.
- LÓPEZ RODRIGUEZ, N. (1982). *Cómo valorar textos escolares*. Madrid. Cincel.
- LURIA, A. R. (1980). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid. Pablo del Río Editor.
- MAYOR, J. (1984). *Texto y discurso, en Psicología del pensamiento y del lenguaje*. J.MAYOR (Ed.) Vol. I. Madrid.UNED.
- PUENTE, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid. Pirámide.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E.(1990). *La comprensión de textos en el aula*.Salamanca. ICE de la Universidad de Salamanca.