

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos

Trabajo fin de grado presentado por: Rubén Llorens Esteve
Titulación: Grado en Maestro de Educación Primaria
Línea de investigación: Pedagogía
Director/a: D. Enrique Ferrari Nieto

Ciudad: Castellón de la Plana
Fecha: 30/07/2015
Firmado por: Rubén Llorens Esteve

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN

Este trabajo muestra en qué medida la comprensión lectora se relaciona con los resultados académicos en diversas áreas, y cómo mediante una simple intervención se puede mejorar la comprensión lectora y, por tanto, los resultados académicos.

La investigación realizada a un grupo de alumnos de la etapa de Educación Primaria demuestra que las notas obtenidas en los controles de diversas áreas son directamente proporcionales a las notas obtenidas en las pruebas de comprensión lectora.

Por otro lado se ha realizado una pequeña intervención en la que se ha mentalizado a los alumnos de la importancia de leer bien y entender los enunciados de los diferentes ejercicios para su realización correcta. Después de esta intervención las notas de los controles mejoraron significativamente.

Teniendo en cuenta la importancia de la comprensión lectora este trabajo muestra cómo enseñar a leer desde una perspectiva constructivista, de forma que los niños entiendan lo que leen.

Palabras clave: mejora de la comprensión lectora y rendimiento académico.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ÍNDICE.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1 LA LECTURA: BASES TEÓRICAS	7
3.2 LA LECTURA: BASES LEGISLATIVAS	12
3.3 LA LECTURA COMPENSIVA.....	15
3.4 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPENSIÓN LECTORA	17
3.5 PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y DE LA COMPENSIÓN LECTORA.....	21
4. MARCO EMPÍRICO	27
4.1 OBJETIVOS	27
4.2 HIPÓTESIS	27
4.3 VARIABLES	28
4.4 METODOLOGÍA.....	28
4.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	30
5. RESULTADOS	37
6. CONCLUSIONES.....	38
6.1 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	40
7. BIBLIOGRAFÍA	41
7.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
7.2 BIBLIOGRAFÍA	42
7.3 WEBGRAFÍA.....	43
7.4 LEGISLACIÓN	43
ANEXOS.....	44

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura ha sido uno de los retos fundamentales de la escuela de todos los tiempos debido a que esta es una fuente inagotable de acceso al conocimiento.

Hoy en día la lectura se ha convertido en un recurso imprescindible para cualquier actividad cotidiana. En nuestro día a día leemos una gran cantidad de mensajes de todo tipo, con diversas intenciones. Vivimos en una sociedad en la que tenemos al alcance una gran cantidad de información, gracias en gran medida al desarrollo de las nuevas tecnologías. El objetivo fundamental de la escuela es que los alumnos sean capaces de comprender los mensajes que reciben y que sean críticos con ellos.

Debido a este cambio social y en la forma de vivir, la enseñanza ha tenido que ser readaptada para dar respuesta a todos estos cambios. Este trabajo analiza cómo enseñar y aprender a leer de forma comprensiva basándonos en las bases de la neurociencia moderna, mediante las teorías desarrolladas por autores como Piaget, Vygotsky o Ausubel, entre otros.

La normativa educativa vigente también considera la lectura como un elemento fundamental de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria. Se ha analizado cómo se desarrolla la lectura y la comprensión lectora dentro del marco legislativo actual y cómo la lectura influye en la adquisición de las competencias clave descritas en la actual legislación educativa.

De la misma forma se ha analizado qué características posee la comprensión lectora y qué factores influyen en ella, para después proponer una serie de estrategias y principios de intervención educativa basadas en las teorías anteriores y en los principios marcados por la legislación educativa vigente.

Por otro lado existe una gran preocupación en el mundo educativo en cuanto al fracaso escolar se refiere. Los resultados de las últimas pruebas realizadas a nivel internacional, como el informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), sitúan a España en posiciones por debajo de la media europea y mundial.

La segunda parte de este trabajo analiza si el principal problema de estos resultados es la deficiente comprensión lectora. Se ha estudiado en qué medida esta comprensión lectora puede influir en los malos resultados de áreas tales como matemáticas, lengua castellana o conocimiento del medio.

Llorens Esteve, Rubén

Para ello se ha realizado una investigación en la que se ha analizado si la variable comprensión lectora está directamente relacionada con la variable resultados académicos, y en caso de estar relacionadas, en qué medida influye una en la otra.

Se ha realizado una intervención en un grupo de control, para después volver a analizar los resultados académicos en dicho grupo. En dicho análisis se han elaborado una serie de tablas y de gráficos con los datos obtenidos, para después analizarlos con cifras y determinar en qué medida ha influido dicha intervención.

Por tanto esta investigación pretende, en última instancia, dar a conocer cómo mejorar la comprensión lectora de un grupo de alumnos para mejorar su rendimiento académico en todas las áreas del currículo de Educación Primaria.

2. OBJETIVOS

Objetivo general: analizar en qué medida influye el nivel de comprensión lectora en los resultados académicos de las áreas de matemáticas, lengua castellana y conocimiento del medio en Educación Primaria.

Objetivos específicos:

1. Establecer las bases del aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista, que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje actuales.
2. Analizar la comprensión lectora dentro de la legislación educativa vigente.
3. Determinar las características de la comprensión lectora, los distintos grados de comprensión y los factores que influyen en ella.
4. Desarrollar un listado de principios y estrategias de intervención educativa para la enseñanza de la lectoescritura y la mejora de la comprensión lectora.
5. Investigar en qué medida influye la comprensión lectora en los resultados académicos de los alumnos de cuarto de primaria.

3. MARCO TEÓRICO

La lectura, y más en concreto la comprensión lectora, es considerada una de las capacidades básicas que debe dominar toda persona para su desarrollo personal y profesional, de forma que es imprescindible su adquisición y dominio en la etapa de Educación Primaria para la formación integral de los alumnos y alumnas. Así, sin comprensión lectora no puede haber aprendizaje.

En las últimas décadas se han realizado gran cantidad de investigaciones y estudios en torno a la comprensión lectora y cómo esta debe adquirirse y desarrollarse en los centros educativos, como por ejemplo los descritos por Ferreiro y Teberosky (1979). El enfoque y estrategias de intervención educativa han ido cambiando a partir de los resultados de estas investigaciones, por lo que los docentes han tenido que cambiar y adaptar los métodos de enseñanza para conseguir que su alumnado consiga, además de descifrar una serie de símbolos, comprenderlos.

Asimismo, la legislación educativa vigente (LOMCE, RD126/2014 y los Decretos correspondientes a cada comunidad autónoma) insiste en la necesidad de dotar a los alumnos y alumnas de la etapa de Educación Primaria de la competencia comunicativa, la cual incluye la comprensión escrita.

3.1 LA LECTURA: BASES TEÓRICAS

Según Solé (1986), la lectura se entiende como una interacción entre un lector y un texto, mediante el cual el lector intenta obtener la información textual pertinente para los propósitos que le han llevado a realizar la lectura. Podemos entonces decir que a partir de esta definición existen tres elementos fundamentales en el proceso de lectura: el lector, el texto y el propósito de leer ese texto. La combinación de estos tres elementos dará como resultado una información que será utilizada en dicho propósito. Este proceso se puede resumir en este esquema:

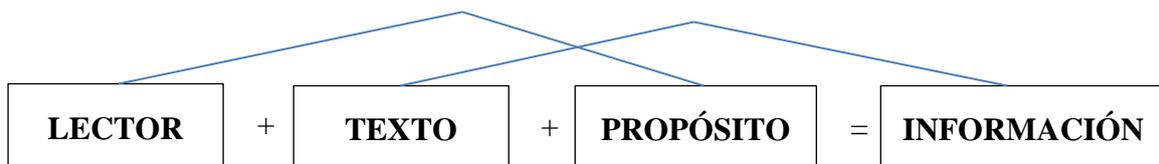


Ilustración 1. Definición de lectura según Solé (1986).

En las últimas décadas, la definición de lectura ha ido cambiando, de modo que podemos decir que la palabra lectura va atada a la definición de comprensión lectora. Así, Cuadrado y Vega (1999) defienden que leer es comprender un texto escrito de la misma forma que lo haría si este fuese un mensaje oral. Según estos mismos autores, el propósito de leer es alcanzar otros conocimientos con la finalidad de adaptarse al contexto social en el que vivimos. Así, el proceso de leer no solamente significa conocer las letras, descodificarlas y captar el significado de la palabra, sino que además significa saber captar el significado del texto completo, para así saber valorarlo y juzgarlo de forma crítica.

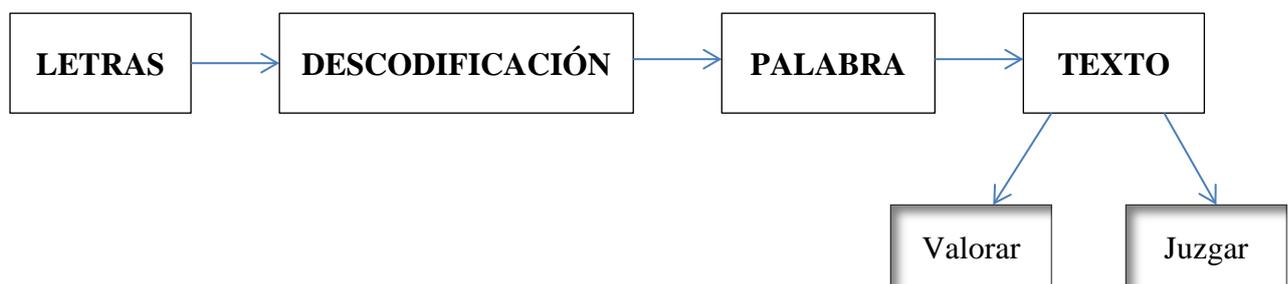


Ilustración 2. Definición de lectura según Cuadrado, I y Vega, J.A. (1999)

Podemos decir pues que el proceso de lectura va ligado al proceso de comprensión lectora, en el cual mediante un texto debemos ser capaces de descodificar el significado del mismo, y al mismo tiempo debemos ser críticos con lo que nos quiere decir este mismo texto. La comprensión lectora es considerada muy importante, ya que mediante ella debemos ser capaces de sacar información para adaptarnos al medio y contexto social en el que vivimos. Leer no es solamente un acto intelectual, sino que es también un acto social.

El aprendizaje de la lectura siempre va acompañado del aprendizaje de la escritura, por ello en los últimos años se habla del aprendizaje de la lectoescritura. Tanto la lectura como la escritura son dos actividades necesarias para acceder al conocimiento. Las últimas investigaciones realizadas por autores como Ferreiro y Teberosky (1979) y más recientemente por Camps (1994) tienden a considerar que la lectoescritura es un proceso interpretativo a través del cual se construyen significados, de forma que nos ayuda a construir y ampliar el conocimiento del mundo que nos rodea.

Según Ausubel y otros (1978) el proceso de adquisición de la lectoescritura exige un proceso cognitivo de elaboración de hipótesis, de mantenimiento y revisión constante de estas hipótesis, de planteamiento y resolución de inferencias, de forma que este proceso

Llorens Esteve, Rubén

no puede segmentarse en diferentes partes, sino que es un proceso global. De la misma forma y en relación a lo expuesto, la lectoescritura tiene un carácter marcadamente social e interactivo, debido a que los intercambios comunicativos y los significados que derivan de ellos solo tienen sentido en un entorno social y cultural determinado, tal y como señalaba en su obra Vygotsky (1988).

De este modo, situamos el proceso de adquisición de la lectoescritura en un modelo constructivista, basado en la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget (1964), que considera la lectura y la escritura como dos procesos inseparables, que deben ser enseñados de forma global para que estos no pierdan su significado. No debemos olvidar que el objetivo principal de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es el de propiciar y favorecer nuevos y más eficaces canales de comunicación a los niños y niñas, que les permita desenvolverse en cualquier situación que se les pueda presentar en el futuro.

Estas consideraciones nos alejan de las visiones y métodos más formalistas y tradicionales, tal y como explica Camps (2003), que consideran que el aprendizaje de la lectoescritura se basa en el dominio de un conjunto de símbolos que siempre se deben segmentar en unidades más pequeñas para facilitar su aprendizaje, y que hay que conocer y dominar antes para poder utilizarlos antes para poder comunicarse o interpretar el entorno más próximo.

Por otro lado, se entiende el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso interactivo, en el cual se tiene presente el papel activo del alumno o alumna con capacidad de reflexión y búsqueda de significación de ideas y del pensamiento. Así, se hace imprescindible la necesidad y la capacidad del alumnado para pensar sobre lo que lee y escribe, y el profesorado debe facilitarles la comprensión de la realidad mediante la educación del pensamiento.

Para ello se debe partir de los conocimientos previos que poseen los alumnos y alumnas: ¿qué saben sobre el lenguaje?, es decir, se trata de basar el aprendizaje de la lectoescritura en un aprendizaje significativo. Tal como han puesto de manifiesto las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) los niños y niñas llegan a la escuela con un amplio bagaje de conocimientos sobre el lenguaje y los hechos lingüísticos, de forma que desde bien pequeños ya tienen ideas sobre determinados conceptos lingüísticos antes de entrar en la escuela, aunque no conocen el significado convencional de estos conceptos. Para continuar aprendiendo a leer, hace falta que el aprendiz vaya estableciendo lazos entre lo que ya sabe y los nuevos aspectos que desconoce. Estos

lazos que van construyendo los aprendices determinan un proceso de reconstrucción interna del lenguaje. De esta forma, se construye el conocimiento sobre las palabras, sílabas y letras, sin que se produzca una enseñanza explícita de estos aspectos, siempre vinculado al significado y uso que los niños y niñas hacen en diferentes situaciones comunicativas.

El problema de los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura se sitúa en la consideración de la lengua escrita como un objeto de conocimiento que es traducción a grafemas del sistema de representación oral. Se suele partir de análisis de la lengua escrita hechas por el adulto desde su propia óptica; tanto los métodos analíticos (frase, palabra, sílabas, letras) como los sintéticos (fonema, sílaba, palabra, texto) introducen rápidamente la letra como unidad de lectura, lo que conlleva a que sea imposible que se dé un aprendizaje significativo de la lectura, y el salto cualitativo entre lo que los niños y niñas saben y lo que deben aprender es excesivamente grande.

Coll y Solé (1989) afirman que existen tres condiciones para que se dé un aprendizaje significativo de la lectoescritura. La primera condición es que el material que debe aprenderse sea potencialmente significativo, es decir, que el contenido que ofrecemos como objeto de aprendizaje sea claro, coherente y organizado, y no arbitrario ni difuso. Esta condición se puede romper fácilmente cuando la selección y organización de los contenidos de lectura se hacen desde una perspectiva adulta de lo que significa leer, y desde la parcialización de los materiales de lectura en unidades de difícil comprensión para quien aprende: palabras descontextualizadas, fonemas, letras, frases sin posibilidad de relación con las imágenes que las acompañan, etc. No son contenidos organizados con la coherencia que los alumnos y alumnas quieren encontrar.

La organización de los contenidos del aprendizaje de la lengua escrita la debe dar la misma organización de los discursos y la funcionalidad para la cual han sido producidos. Por tanto, el texto, sea cual sea su extensión y configuración, si no ha sido extraído del marco de producción, es la unidad significativa más adecuada para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. El uso de textos reales para el aprendizaje de la lectura tiene que ver con esta condición: el texto, situado en su propio contexto, es capaz de ser interpretado por el alumnado más pequeño, desde el uso del propio contexto como facilitador de la comprensión, hasta el índice que ayuda a comprender lo que el texto quiere decir. Evidentemente no hablamos de cualquier texto, pero sí de aquellos que por su abundancia en el medio del alumno o alumna, o por su relación clara con las imágenes que lo acompañan o por el soporte donde aparece, son fácilmente legibles. Con estas

Llorens Esteve, Rubén

condiciones el texto posee una organización clara, coherente, y no es por tanto arbitrario ni difuso, como pueden resultar las unidades menores extraídas de cualquier contexto. Por tanto se recomienda presentar el texto dentro de su propio contexto de uso, y pedir la producción con una funcionalidad clara dentro de marcos contextuales. Escribir no es un simple ejercicio escolar, ni leer es oralizar un escrito para que un adulto lo escuche; esta consideración debe estar presente en la planificación de las actividades de lectoescritura.

La segunda condición que potencia el aprendizaje significativo hace referencia a la necesidad de disponer de conocimientos previos pertinentes, con los cuales conectar los nuevos contenidos de aprendizaje, tal como habíamos descrito anteriormente.

La última condición es que se debe mantener una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos. Cuando se sitúa al alumnado en el papel de simples receptores y el profesorado se sitúa como poseedor del conocimiento que se debe transmitir, difícilmente el alumnado hace el esfuerzo necesario para aprender. La propuesta pasa por animar al alumnado a construir hipótesis sobre lo que es el lenguaje escrito, a avanzar soluciones en la búsqueda de significados de lo escrito. Ayudarles a seleccionar cuáles son los conocimientos que le servirán para ir progresando en el aprendizaje, a usar todos los elementos del contexto de lo escrito para anticipar la interpretación. De esta forma se hará más gratificante y funcional el esfuerzo que hace cada alumno o alumna.

Las metodologías que no contemplan estas condiciones y aspectos producen aprendizajes repetitivos; enseñan a descifrar, a oralizar textos o trabajan la lectura mecánica, pero no enseñan a leer, que es el objetivo que se proponen.

Otro aspecto a tener en cuenta en el aprendizaje de la lectoescritura es que este es un proceso de construcción personal de conocimiento que no puede darse de forma individual, es decir, es imprescindible para ello la interacción y la ayuda. Tal como dice Luque (1988) el desarrollo autónomo no procede de un aprendizaje autónomo, sino de aprendizajes cooperativos impulsados por desacuerdos. Así, los alumnos inician el aprendizaje de un nuevo conocimiento partiendo de sus ideas y conocimientos previos, de forma que se van apropiando la información que reciben basándose en sus esquemas cognitivos, con la creación de conflictos cognitivos que hagan necesario modificar esos esquemas que tenían ya apropiados para introducir la nueva información y así construir un nuevo esquema cognitivo. Por eso es muy importante partir de los conocimientos previos de los alumnos. Asimismo, la solución a estos conflictos cognitivos se dará mediante la interacción con los demás, tal como apuntaba Vigotsky (1988) en sus

investigaciones. Por tanto, la construcción de conocimientos que permiten acceder a la interpretación de la lengua escrita se realiza de modo cooperativo.

El aula es un marco rico en interacciones comunicativas entre alumnado y profesorado, pero también entre el mismo alumnado. Estas interacciones, debidamente planificadas, son una fuente rica de visiones contradictorias sobre aspectos diferentes de lo que significa leer y escribir. Estas visiones contradictorias ayudan a la creación de conflictos, cuando dos puntos de vista diferentes confluyen en la resolución de una determinada actividad, como puede ser la lectura. Estos conflictos originan una necesidad de progresar en la conceptualización, de cambiar de idea, y provocan nuevas hipótesis sobre el objeto de conocimiento que se trabaja. Cabe destacar que no toda interacción es válida para conseguir el objetivo propuesto. Las últimas investigaciones muestran que las interacciones que mejor funcionan para este objetivo son las que se dan entre iguales, las simétricas. La condición de estas es que se den entre puntos de vista moderadamente divergentes.

Por último, cabe destacar que es necesario conocer y respetar el punto en que se encuentra cada alumno y alumna, para así poder acompañarlos y guiarlos en su proceso de construcción individual del proceso de lectoescritura, intentando ofrecerle medios necesarios para ayudarle a avanzar. Así, a través de la interacción con los demás el alumnado será capaz de construir su propio aprendizaje.

3.2 LA LECTURA: BASES LEGISLATIVAS

Aprender a leer de forma comprensiva es uno de los objetivos primordiales en toda ley educativa. En el estado español, la ley de educación vigente LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), establece que en el segundo ciclo de Educación Infantil se fomentará una primera aproximación a la lectura, y que la finalidad de la Educación Primaria será proporcionar a todo el alumnado una educación que les permita adquirir habilidades culturales básicas relativas, entre las que se encuentra la lectura, siendo uno de los objetivos de esta etapa desarrollar hábitos de lectura. Por lo tanto, uno de los principios pedagógicos será desarrollar la comprensión lectora, la cual se trabajará en todas las áreas, dedicando un tiempo diario a esta, con la finalidad de fomentar el hábito de lectura.

No obstante, el área que desarrollará la habilidad de comprensión lectora de forma disciplinar será el área de Lengua Castellana y literatura, y en su caso, el área correspondiente a la lengua cooficial. El principal objetivo de estas áreas a lo largo de la

Llorens Esteve, Rubén

etapa de Educación Primaria es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Para ello se deben desarrollar las destrezas básicas en el uso del lenguaje: escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar, todo de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo se puede conseguir mediante la práctica de la comprensión y la expresión de diferentes clases de textos y de la reflexión sobre estos, teniendo presente que no se deben organizar alrededor de saberes disciplinarios estancos y descontextualizados, sino que deben ajustarse a la realidad actual y cambiante de cada individuo. Además, se ha de aprovechar el uso académico y social de la lengua que se realiza en el resto de las áreas.

Los contenidos del área de Lengua castellana y literatura se organizan en varios bloques de contenidos, respondiendo a las destrezas básicas que debe manejar el alumnado para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión, expresión e interacción oral y escrita, así como su educación literaria.

Por lo que se refiere a la comprensión lectora, esta se desarrolla en el bloque 2, denominado *comunicación escrita: leer*. El principal objetivo de este bloque es que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos. Así, el aprendizaje formal de la lectura consistirá en la adquisición de estrategias que permitan el desarrollo de la competencia lectora en cualquier disciplina, la cual implica una serie de procesos cognitivos que permiten la construcción del significado de lo que se lee. Así, y de acuerdo con lo que hemos expuesto en las bases teóricas, la LOMCE nos dice que la enseñanza de la lectura es un proceso largo y complejo, que no concluye con la asimilación de las convenciones del código escrito, sino que es permanente. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura.

Así, muchas de las acciones que desarrollan la competencia lectora se pueden canalizar a través del plan de lectura del centro educativo, el cual es una línea de trabajo que comprende objetivos, metodologías y estrategias para promover el fomento de la lectura y la mejora de la competencia lectora en todas las áreas curriculares.

En este bloque de contenidos también se incide en el uso de las bibliotecas de aula y del centro como parte del proceso que permite al alumnado conseguir independencia en el manejo de sus recursos que ofrecen las diferentes bibliotecas, tanto para satisfacer las necesidades de aprendizaje, como las más personales.

Otro bloque muy importante en el proceso lector es el bloque 5, denominado *educación literaria*, el cual asume el objetivo de hacer del alumnado lectores implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de su vida. Por eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias próximas a sus gustos personales y a su maduración cognitiva con la de textos literarios que aporten el conocimiento básico sobre obras representativas de nuestra literatura y de la literatura universal.

Asimismo, las leyes educativas vigentes proponen plantear las actividades de aprendizaje partiendo de un enfoque comunicativo y situarlas en contextos y situaciones variadas, que incluyan interacciones y faciliten la participación e implicación del alumnado, de forma que este adopte diferentes roles y mantenga un papel activo y autónomo. Estas estrategias de aprendizaje están en consonancia con las propuestas por los diversos autores que se han expuesto en las bases teóricas.

Por otro lado, la comprensión lectora contribuye en buena parte a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, definida según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, como el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Esta misma definición determina la importancia que debe adquirir la comprensión lectora para la comunicación, debido a que el alumnado debe saber buscar, analizar, seleccionar, organizar y sintetizar de forma crítica la gran cantidad de información de la que se dispone hoy en día, y para ello se hace imprescindible comprender lo que se lee en diversos formatos y situaciones. De esta forma, la comprensión lectora también contribuirá a la adquisición de la competencia digital. Por otro lado, las nuevas metodologías que se están desarrollando hoy en día en la adquisición de la lectura contribuyen a la adquisición de la competencia para aprender a aprender y a la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, ya que las metodologías constructivistas que se basan en la investigación del alumnado para ir construyendo su propio conocimiento requieren capacidades como la creatividad, la autonomía, la iniciativa y la imaginación, entre otras, lo cual contribuye a la adquisición de estas competencias clave. Asimismo contribuyen a la adquisición de la competencia social y cívica con la utilización de las metodologías cooperativas, en las cuales se debe escuchar y respetar otros puntos de vista y opiniones. Por último, la comprensión lectora

contribuye en gran medida a la adquisición de la competencia matemática, dada la importancia que esta adquiere en la resolución de problemas, como medida para desarrollar el hábito de interpretar y expresar con clara y precisamente información, datos y argumentaciones. La lectura atenta y la comprensión literal e inferencial de enunciados forman parte de la resolución de problemas, por lo que la comprensión lectora contribuye a la adquisición de esta competencia.

Por lo tanto, la normativa que regula la educación en el estado español establece como uno de los objetivos primordiales conseguir una comprensión lectora en todos los ámbitos, a través de todas las áreas y más en concreto mediante las áreas de lengua castellana y lenguas cooficiales cuando las hay, formando alumnos y alumnas competentes lingüísticamente, que sepan desenvolverse en cualquier situación comunicativa que se les pueda plantear, y que sean capaces de buscar, seleccionar y analizar toda la información de la que hoy en día disponemos en los diferentes medios de comunicación e información.

3.3 LA LECTURA COMPRENSIVA

Comprender un texto puede considerarse como un proceso de razonamiento general, mediante el cual se utiliza el mismo mecanismo que en la resolución de problemas matemáticos: se utilizan conceptos, se desarrollan hipótesis, se valoran y se modifican los conceptos necesarios a medida que se va avanzando en la lectura.

Tal y como dice Moreno (2003), existen dos enfoques distintos del proceso lector como proceso cognitivo.

El enfoque tradicional distingue cuatro tipos de comprensión lectora. Según Català y otros (2001) estos cuatro tipos de comprensión son:

- **Comprensión literal:** se trata de reconocer todo lo que se expone explícitamente en el texto. Es el tipo de comprensión que más se trabaja en las escuelas más tradicionales. En este sentido, se debe enseñar a los alumnos y alumnas a distinguir entre información relevante e información secundaria, encontrar la idea principal, identificar causa-efecto, seguir instrucciones, identificar sinónimo y antónimos, dominar el vocabulario adecuado a su edad y otras actividades del mismo tipo. Mediante este tipo de comprensión el profesorado podrá comprobar si su alumnado es capaz de expresar lo que ha leído con sus propias palabras y si es capaz de retener la información en el proceso lector para después expresarlo.

- **Comprensión reorganizativa:** se trata de reorganizar la información recibida sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, reordenando las ideas a partir de la información obtenida para realizar una síntesis comprensiva de la misma. El profesorado deberá enseñar a suprimir información poco importante o redundante, elaborar conjuntos de ideas, organizar la información según objetivos, hacer resúmenes de forma jerarquizada, clasificar según ciertos criterios, reestructurar los textos, interpretar esquemas, poner títulos a los textos y otras actividades del mismo tipo. Mediante estas actividades se pueden proporcionar estrategias de organización de la información, que son las actividades mentales que se utilizan como base para su posterior estudio.
- **Comprensión inferencial o interpretativa:** es la comprensión que se deriva de los conocimientos previos del lector, anticipando o suponiendo acontecimientos a partir de ciertos indicios contenidos en la lectura, los cuales se van verificando o reformulando conforme se avanza en la lectura. En este tipo de comprensión se da una interacción constante entre el lector y el texto, de forma que se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe, para sacar conclusiones. El maestro o maestra deberá estimular a su alumnado para que sean capaces de predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir posibles efectos a determinadas causas, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas, interpretar el lenguaje significativo y otras actividades de la misma índole. Mediante estas actividades se ayuda al alumnado a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos y, en definitiva, a hacer la lectura más viva, siendo más fácil relacionar las ideas de la lectura con sus propias vivencias.
- **Comprensión crítica o profunda:** implica una formación de juicios propios, con respuestas subjetivas, una identificación con los personajes del texto, con el lenguaje del autor o una interpretación personal del texto, para así poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Por ello el maestro o maestra debe enseñar a su alumnado a juzgar el contenido de un texto bajo su propio punto de vista, distinguir entre hecho y opinión, emitir un juicio sobre un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca la lectura de un texto y analizar la intención de un autor, entre otras actividades de la misma índole. Para ello es bueno que el maestro o maestra mantenga una buena relación con su alumnado, ya que así se favorece la expresión de opiniones y la discusión con los demás, incentivando la creación de argumentos para defenderlas, manteniendo un criterio

flexible que haga posible ver los diferentes puntos de vista de cada uno de los alumnos y alumnas. De esta forma, el alumnado será capaz de construir su propia realidad comprendiendo el mundo que les rodea y organizar su jerarquía de valores.

Por otro lado, existe otro enfoque más actual, el cual describe Moreno (2003). En este enfoque el lector aborda el proceso de la comprensión lectora desde las estrategias operacionales cognitivas para la obtención del significado de lo que se está leyendo. En este proceso se infiere el significado de lo que se lee a partir de los conocimientos previos que tiene el lector, y utilizando las claves dadas por el autor del texto.

Por tanto, no se considera que un lector ha comprendido un texto si solamente es capaz de repetir de memoria sus elementos. Leer es dar sentido a un texto y, además, se usa para aprender, y aprender puede considerarse como el acto de formarse una representación de un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; es un proceso de construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Además, hay que añadir el concepto de memoria comprensiva, distinguiéndola de la memoria mecánica. La memoria comprensiva es la encargada de integrar la información nueva en la red de esquemas de conocimiento que posee el lector, ayudando de esta forma a resolver problemas de comprensión.

En definitiva, cuando leer implica comprender, leer se convierte en el instrumento más potente para aprender, ya que cuando un lector lee comprensivamente está informándose, acercándose al mundo de significados que aporta el autor y está captando nuevas perspectivas y opiniones sobre determinados aspectos.

3.4 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Existen una serie de factores que influyen en cierta medida en la comprensión que pueda tener un lector al realizar una lectura.

Según Moreno (2003) existen tres factores que considera decisivos en el acto de la lectura:

1. El lector

Moreno considera al lector como el elemento principal del acto lector, en contraposición a las teorías que consideran al texto como elemento principal, ya que el texto no tiene sentido alguno sin un lector que le dé vida. Así, la responsabilidad y autonomía de la que debe dotarse al alumnado en el acto lector debe cultivarse y entrenarse para llegar a una lectura comprensiva; por ello es

imprescindible que el profesorado conozca los posibles procesos mentales y afectivos de su alumnado en el proceso lector, para así poder orientar su labor, basándose en sus necesidades y motivaciones.

Por otro lado, cabe destacar que cada lector es diferente, y en el acto de lectura cada persona pone en marcha una combinación de expectativas intelectuales y afectivas, de forma que el significado del texto dependerá en cierta medida de estas expectativas. Iser (1987) presentó en su teoría de la percepción al texto como un “efecto potencial” que se actualiza por un lector implícito, el cual diferencia del lector real. Así, texto y lector interaccionan a partir de una construcción del mundo y de unas convenciones dadas, es decir, a partir de una imagen de la realidad (repertorio) añadidas a unas estrategias utilizadas en la realización del texto y en los actos de comprensión al leer.

Por tanto, el acto de leer puede considerarse como un acto de búsqueda de significado por parte del lector, siendo el significado del texto una construcción negociada entre el autor y el lector con la mediación del texto. Los límites del significado textual estarán en las relaciones entre las intenciones del autor, la cognición del lector y las propiedades del texto.

2. El texto

Para conseguir una lectura comprensiva la intervención educativa debe girar en torno a la consecución de una representación mental adecuada al texto que se lee. Por ello el profesorado debe en primer lugar seleccionar los textos adecuados, pertenecientes a distintas áreas y variados tanto en su forma como a su contenido, entrenando la comprensión lectora desde la diferencia textual (textos expositivos, narrativos, descriptivos, argumentativos, instructivos...), de forma que deban utilizar diferentes estrategias en la comprensión de los diferentes textos.

En segundo lugar debe tener en cuenta los conocimientos previos de su alumnado. Como ya habíamos dicho anteriormente, el alumnado encontrará significado en el texto si puede relacionar lo que está leyendo con sus conocimientos previos, de forma que los nuevos conocimientos puedan ser integrados mediante la modificación de sus propios esquemas cognitivos previos.

En tercer lugar debe sistematizar la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos de lectura: anticipar, comprobar y controlar la significación obtenida. Anticipar entendido como activar la información que ya se tiene sobre un tema concreto para poder relacionarla con lo que se está leyendo, ampliando así su

significado. Así, se debe contrastar las ideas básicas que se pretenden enseñar con los conocimientos previos del alumnado. Comprobar si se está entendiendo lo que se lee, de forma que cuando se llegue al final se haya entendido lo leído. Así, la comparación y el debate sobre la interpretación que haya hecho cada uno permitirá constatar la pluralidad de lecturas del texto y contrastar las hipótesis que hayan podido plantear con lo que realmente ha sucedido en el texto.

Por último se debe familiarizar al alumnado con las diferentes formas organizativas de los diferentes tipos de textos, ya que esto permitirá activar los esquemas mentales adecuados y obtener una lectura comprensiva con mayor facilidad.

3. El contexto

El contexto en el que se realiza la lectura es un elemento que influye en gran medida en la comprensión de un texto. No es lo mismo leer en la biblioteca que leer en la parada de un autobús, y no es lo mismo leer para realizar un examen que leer un cómic por diversión, ya que cada situación, cada contexto, requiere de unas determinadas estrategias para su lectura comprensiva.

Muchos centros escolares enfocan la lectura exclusivamente en los libros de textos, con lecturas sacadas de su propio contexto y con fines totalmente académicos. Este tipo de lectura resulta en muchas ocasiones muy desmotivadora para el alumnado, de forma que asocia el acto de leer exclusivamente con una obligación académica.

Las bibliotecas de aula y las bibliotecas de centro han adquirido en los últimos años una gran relevancia, ya que ofrece al alumnado la oportunidad de realizar una lectura más libre, subjetiva, ligada más a los intereses y motivaciones del alumnado, lo cual hace que el alumnado encuentre el gusto por leer y se esfuerce en comprender lo que lee, dándole la oportunidad de poder escoger la lectura más significativa para él o ella misma, de forma que pueda relacionar lo que lee con sus conocimientos y experiencias previos.

Estos tres factores se encuentran directamente relacionados, de forma que unos dependen de los otros, formando una sola realidad, y de forma que la lectura no tendría sentido sin alguno de estos elementos.

Por otro lado, existe otra serie de factores que influyen en el acto lector, y más en concreto en la comprensión lectora. Myriam y otros (2001) determinaron en su investigación que factores como la actitud del lector hacia la lectura, el estado físico y afectivo del lector en el momento de la lectura, la motivación que pueda tener el lector

hacia la lectura o la forma de organizar y las técnicas que pueda proporcionar el profesorado a su alumnado para la comprensión de diferentes textos son factores que influirán en gran medida a la comprensión lectora. Según esta misma investigación, estos factores están estrechamente relacionados, de forma que cuando se mejora un factor se favorecen los demás; por ejemplo, al dotar al alumnado de las habilidades y los procesos de comprensión lectora, se estará favoreciendo la memoria y la atención del mismo.

Uno de los factores que son considerados esenciales para crear buenos lectores es la motivación y la actitud que tenga el lector hacia la lectura. Por ello se hace necesario crear buenos hábitos de lectura, tanto desde la escuela como desde sus hogares. La familia debe ser coherente y debe participar con la escuela para conseguir una buena motivación y actitudes positivas hacia la lectura. En este sentido, Girbés (2012) escribió un decálogo de consejos para que los niños odien los libros. Estos diez puntos se resumen a continuación:

1. **Destacarles los errores.** En las primeras etapas de la lectura debemos ser pacientes. Cuando empiezan a leer en voz alta leen con dificultad. Se debe tener mucho tacto a la hora de corregirles los errores y aplaudir siempre los aciertos.
2. **Obligarles a leer.** El verbo leer no admite el imperativo. Se debe motivar la lectura sin obligar a leer. La lectura requiere un esfuerzo intelectual y se necesita paciencia para fomentarla y descubrirles el placer por leer.
3. **Menospreciar sus gustos.** Cualquier lectura es buena para leer. Debemos respetar sus gustos e intereses para que encuentren placer por la lectura.
4. **Imponer las lecturas.** Los niños deben escoger las lecturas que más les motive. Se convertirán en lectores si encuentran libros que realmente les apasione y enganche. Se debe conceder una cierta libertad de elección.
5. **Pedirles resúmenes.** No debemos reclamarles comentarios por escrito de las lecturas que hacen por gusto. Debemos dejarles que se diviertan leyendo.
6. **Controlar todo lo que leen.** Es bueno que los padres y madres se interesen por lo que leen sus hijos, y que quieran compartir las lecturas con ellos, pero siempre con un espíritu positivo, no para examinarlos ni interrogarlos.
7. **Recordarles los beneficios de leer.** El simple placer por la lectura les animará a leer. No hace falta recordarles nada más.
8. **Relacionar los libros solo con los deberes.** Los verdaderos lectores leen por puro placer individual, por evasión, por ansia de conocimiento personal, no para

obtener mejor rendimiento académico. Se debe motivar en casa la lectura por distracción, como pasatiempos.

9. **Castigarles sin tele.** Los estímulos audiovisuales son muy poderosos. Debemos hacer del cine nuestro gran aliado. El juego de comparar texto e imágenes da grandes resultados.

10. **Exigirles lecturas inadecuadas.** Debemos adecuar las lecturas que les proponemos a sus necesidades, gustos, aptitudes o estados de ánimo. Debemos evaluar aspectos como el lenguaje, la extensión o la temática antes de proponer un libro.

Teniendo en cuenta los factores que influyen para conseguir una buena comprensión lectora y los consejos para que los niños tengan una actitud positiva hacia la lectura, se deben establecer estrategias que nos permitan en un primer momento conseguir una buena comprensión lectora en diferentes contextos y, en caso de que no se haya conseguido, mejorarla cuando sea necesario.

3.5 PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Aunque en la etapa de Educación Infantil ya se hace una aproximación a la lectoescritura, será en el primer curso de la etapa de Educación Primaria donde se afianza y se consolida este proceso de aprendizaje. Se debe tener en cuenta que en este curso habrá una gran variedad de niveles en cuanto a la lectoescritura se refiere. Cada alumno tendrá unas capacidades más o menos desarrolladas, unos ritmos, unas necesidades en definitiva diferentes. La enseñanza de la lectoescritura ha de dar respuesta a todas y cada una de estas necesidades.

Tal como dice Camps (1994) el tratamiento diferenciado parte de una evaluación inicial para detectar cuáles son los conceptos previos a la lectura frente a la lengua escrita, y no de la presunción de unos niveles que un determinado método asume implícitamente. Los métodos de enseñanza de la lectoescritura suelen presuponer que el alumnado no sabe nada de lo que es leer o escribir cuando empiezan.

La cuidadosa planificación del ambiente de aprendizaje (espacio, materiales, tiempo) también tiene mucho que ver con el tratamiento a la diversidad. La procedencia social del alumnado posibilita el uso de unos u otros materiales, la disposición en el espacio escuela de la información escrita también se verá afectada. Organizar el aula de manera que puedan desarrollarse tareas en parejas o pequeños grupos, donde la atención del

profesorado pueda ser más individualizada, o la formación de grupos heterogéneos, colaboran en este propósito.

Teniendo en cuenta los principios descritos anteriormente por los diversos autores, podemos proponer una serie de estrategias y principios en los que se debe basar la intervención educativa para la enseñanza de la lectoescritura y de la comprensión lectora.

- Aprendizaje constructivo. El aprendizaje de la lectoescritura debe basarse en el principio constructivista descrito por Piaget, en el cual debe haber una relación entre las actividades de enseñanza y aprendizaje con la vida real del alumnado, partiendo siempre que se pueda de las experiencias previas que tenga, reconstruyendo sus esquemas mentales, investigando y procesando la nueva información, con la interacción con el resto de alumnado. Los conflictos cognoscitivos que provocan el avance cualitativo de la conceptualización de la lengua escrita, se produce por la diversidad de puntos de vista sobre la realización de una misma tarea.
- Aprendizaje significativo. Los nuevos aprendizajes deben tener alguna conexión con experiencias previas de los alumnos, para que así aprendan a aprender. Los contenidos deben ser lógicos y el alumnado debe estar motivado, por lo que se deberán tener en cuenta los intereses de los alumnos. Al principio de la etapa de Primaria el conocimiento de la lengua escrita será mayor, debido al tratamiento que se hace en la etapa de Infantil. La intervención que haga descubrir el valor alfabético de la representación es necesaria. En la corrección de las producciones escritas, reflexionando conjuntamente con el resto de compañeros y con el maestro se puede avanzar en la conceptualización. Por lo tanto, las actividades de lectoescritura deben ser cercanas a situaciones de la vida real del alumnado y que este encuentre sentido en lo que hace.
- Carácter globalizador. Los contenidos de enseñanza deben englobar varias áreas a la vez, así como el desarrollo de diferentes competencias. De esta forma, podemos avanzar la comprensión lectora abordando contenidos de otras áreas.
- Currículum abierto y flexible. Se deben tener en cuenta las peculiaridades del alumnado, los diferentes ritmos de aprendizaje y su nivel de desarrollo, de forma que haya una atención personalizada y se puedan hacer las adaptaciones curriculares que sean necesarias.

- Interacción entre alumnado y profesorado alta. Se debe fomentar el ambiente necesario para que se dé esta interacción y haya un intercambio fluido de información. Se debe facilitar un marco comunicativo donde el alumnado dé a conocer lo que ya sabe.
- Propiciar la participación de todo el alumnado. Este debe sentirse protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje. No es bueno darlo siempre todo hecho, ya que así se favorecen actitudes pasivas. Cuando el alumnado colabora en las decisiones que se toman se siente mucho más motivado para aprender.
- Dar continuamente al alumnado información sobre el punto en el que se encuentra en el proceso de aprendizaje. Crear espacios de síntesis, dando a conocer al alumnado su propio progreso.
- Fomentar el trabajo cooperativo entre iguales, el trabajo en grupo. La construcción de los conocimientos que permiten acceder a la interpretación de la lengua escrita se realiza de modo cooperativo. Diálogos, debates, discrepancias, respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con aportaciones ajenas y educarse en valores. El aula es un marco rico en interacciones comunicativas entre alumnado y profesorado, y entre el mismo alumnado. Estas interacciones, debidamente planificadas, son una fuente rica de visiones contradictorias sobre aspectos diferentes de lo que significa leer y escribir. Estas visiones contradictorias ayudan a la aparición de conflictos, cuando dos puntos de vista divergentes confluyen en la resolución de una determinada actividad como es la lectura. Cuando estos conflictos son capaces de poner en duda las hipótesis elaboradas por los sujetos sobre la lengua escrita, estos se hacen conscientes, y originan necesidades de progresar en la conceptualización, de cambiar de idea, y por tanto provocan nuevas hipótesis sobre el objeto de conocimiento que se trabaja. Las interacciones que mejor funcionan son las que se dan entre iguales, las simétricas. La única condición es que estas se produzcan entre puntos de vista moderadamente divergentes, respetando siempre el principio de grupos heterogéneos. Asimismo se deben recoger las aportaciones del alumnado más desfavorecido; el resultado de las actividades en grupo debe reflejar las aportaciones de todos sus miembros.
- Las actividades de corrección colectivas pueden resultar interesantes. La corrección en grupo permite que se hagan evidentes y se puedan intercambiar las estrategias del alumnado.

- Aprovechar los errores. Las diferentes respuestas del alumnado no se deben considerar como errores, sino como etapas aproximadas y progresivas que llevan a la formación del conocimiento.
- Crear un entorno seguro. El alumnado ha de encontrarse libre y seguro, confiado para probar, equivocarse, realimentarse y volver a probar. Propiciar la autoestima.
- La función del profesorado debe ser la de tutorizar el aprendizaje, diseñar, organizar, planificar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir el proceso de aprendizaje.
- Frente a las dudas, se debe poner al alumnado en conflicto, no dar directamente la respuesta. Se le debe guiar para que él mismo llegue a la respuesta.
- Favorecer la transferencia de control de la enseñanza hacia el alumno para facilitar su autonomía.
- Facilitar actividades de lengua bastante amplias para que todo el alumnado pueda participar. Todo el alumnado debe poder colaborar en las diferentes actividades.
- A la lectura se accede por el hecho de escuchar a un adulto leer o cuando habla en público. El único acceso que tienen los aprendices al lenguaje es escucharlo de los adultos o de otros alumnos más avanzados que leen.
- El aprendizaje de la lectoescritura se centra en la producción e interpretación de textos válidos para diversas situaciones comunicativas: narrar, describir, informar o jugar con la lengua, entre otras. En este sentido es interesante la escritura del nombre propio, por lo que tiene de afectivo y de funcional, por marcar las pertenencias y las producciones de los niños. Asimismo se pueden producir listados de palabras de un mismo campo semántico, ya que es discursivo y funcional para diversas actividades planteadas en el aula.
- La evaluación de la lectoescritura debe ser continua, global, formativa y por competencias, de forma que se evalúe el saber hacer, teniendo en cuenta el esfuerzo y progresos que experimenta el alumnado, y propiciando la participación del alumnado en su evaluación.

Por otro lado, el fomento a la lectura será un factor determinante para que el alumnado mejore la comprensión lectora a partir de cierta edad. Siguiendo las indicaciones del plan

de fomento lector de centro publicado por la editorial Bromera, algunas estrategias que se pueden llevar a cabo para fomentar la lectura son las siguientes:

- Mantener un contacto permanente y habitual con el alumnado para averiguar qué está leyendo y saber la opinión.
- Compartir lecturas con el alumnado.
- Valorar el esfuerzo y la tarea lectora del alumnado en los informes de evaluación.
- Respetar las opiniones que manifiesten en relación a las lecturas que realicen.
- Poner mucho interés cuando el alumnado lleve algún libro al aula y mostrarlo al resto de compañeros, resaltar si se lo han leído por cuenta propia y motivados por el placer de leer.
- Sugerir lecturas de libros siguiendo las motivaciones e intereses del alumnado.
- Promover y facilitar en el aula el intercambio de datos informativos de interés sobre posibles lecturas entre el alumnado.
- Destacar y comentar habitualmente noticias de prensa relacionadas con el mundo de la cultura y de los libros.
- Ofrecer una imagen de persona lectora frente al alumnado en el aula y hacerlo frecuentemente.
- Renovar y ampliar con cierta frecuencia la dotación de libros de la biblioteca de aula.
- Visitar con frecuencia la biblioteca del centro y la biblioteca pública más cercana.
- Realizar certámenes literarios de diversos géneros textuales.
- Adornar la clase y el centro con carteles animadores a la lectura.
- Concretar visitas de escritores locales al centro.
- Realizar cuentacuentos.

Por último, cabe destacar la gran utilidad que pueden tener las llamadas *tertulias literarias* en la mejora de la comprensión lectora y en el fomento a la lectura.

Llorens Esteve, Rubén

La asociación CONFAPEA (2010) define la tertulia literaria como una actividad cultural y educativa donde se reúnen las personas para compartir, leer y dialogar sobre un libro de literatura clásica universal.

Las tertulias literarias pueden resultar un recurso muy interesante para el alumnado de Educación Primaria, ya que mediante la lectura de clásicos universales adaptados para su edad acceden a la lectura y al debate de estos clásicos, participan en la construcción del conocimiento mediante el diálogo igualitario, mejoran las habilidades relacionadas con la lectura y la expresión y adquieren una visión amplia del mundo.

Para llevarlas a cabo, en primer lugar se debe escoger un libro de literatura clásica, para después llegar a un consenso del número de páginas que se deben leer por semana, por ejemplo. Una vez leídas las páginas acordadas, en la siguiente sesión y por turno de palabra, el alumnado va exponiendo sus impresiones, cada uno lee el párrafo que más le ha gustado y explica el porqué, mientras que el resto de compañeros puede opinar después sobre ese mismo párrafo. De esta forma y por orden de palabra, cada alumno expone el párrafo que más le ha gustado y el resto opina, tratando temas universales que puedan derivarse de la lectura, como puede ser la democracia, los derechos humanos, las injusticias, el amor u otros temas de su interés.

Este recurso resulta muy motivador para el alumnado, de tal forma que este se siente animado a leer clásicos universales de forma colectiva, mejorando también su comprensión lectora de forma progresiva y significativa.

4. MARCO EMPÍRICO

En los últimos años existe una gran preocupación en nuestro país por la dimensión del fracaso escolar. Como ya hemos visto, la comprensión lectora es un factor determinante para el buen desarrollo de la actividad académica y para la formación integral de las personas, debido a su influencia en cualquier actividad cotidiana.

Esta investigación pretende demostrar la importancia que tiene saber leer y entender bien a la hora de realizar cualquier actividad, así como su influencia en los resultados de los controles realizados por los alumnos. Así, lo que se pretende es investigar en qué medida la comprensión lectora influye en los resultados académicos de los alumnos.

Los resultados obtenidos en algunas pruebas realizadas a alumnos a nivel nacional, como por ejemplo en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) han demostrado que los alumnos españoles tienen problemas a la hora de resolver problemas de la vida real, como por ejemplo elegir la mejor combinación de metro para llegar a un sitio concreto o programar un electrodoméstico. Asimismo, los resultados en lectura están por debajo de la media de los países pertenecientes a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), estando ocho puntos por debajo de la media.

Los bajos resultados en estas pruebas han cuestionado la enseñanza estatal, de forma que se hace explícita la falta de comprensión lectora y la falta competencial de los alumnos.

4.1 OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es comprobar la influencia de la atención y comprensión lectora en los resultados académicos de los alumnos. Asimismo tratará de mentalizar a los alumnos de la importancia de la comprensión lectora en situaciones de la vida cotidiana, incentivando la lectura para así mejorar la comprensión.

4.2 HIPÓTESIS

La hipótesis que se plantea en esta investigación es que la comprensión lectora influye de forma notable en los resultados académicos de todas las áreas. Entonces, si los alumnos prestan más atención al leer, o cuando no entienden algo lo vuelven a leer o preguntan al maestro, los resultados académicos mejorarán notablemente.

Como consecuencia de esta investigación, se pretende mentalizar a los niños de alguna forma que, cuanto más lean, mejores resultados obtendrán en todas las asignaturas, y que deben leer entendiendo lo que leen.

4.3 VARIABLES

En esta investigación existen tres tipos de variables:

- Variable independiente o variable causal. Produce modificaciones en otra variable con la cual está en relación.
- Variable dependiente o variable efecto. Experimenta modificaciones siempre que la variable independiente cambia de valor.
- Variables intervinientes. Son variables que actúan como puente entre la variable independiente y su correspondiente variable dependiente.

Las variables que han intervenido en esta investigación son las siguientes:

Variable independiente	Variable dependiente	Variables intervinientes
Nivel de comprensión lectora.	Resultados académicos.	Familia, sexo, edad, afición a la lectura, motivación.

4.4 METODOLOGÍA

4.4.1 Tipo y diseño de la información

La investigación desarrollada es del tipo cuasi experimental, debido a que se tiene un grado de control medio sobre las variables, se ha intentado manipular un fenómeno y la investigación se ha llevado a cabo en una situación totalmente real. Asimismo han quedado muchas variables significativas por controlar, como por ejemplo el sexo o la motivación de cada uno de los alumnos.

Los pasos realizados en esta investigación han sido en primer lugar ver los resultados obtenidos en una serie de controles; a continuación realizar una clase en la que se mentaliza a los alumnos de la importancia que tiene leer bien los enunciados de los ejercicios y entenderlos correctamente; para finalizar se recogen los resultados obtenidos en otros controles realizados en las mismas asignaturas después de la clase.

Por ello podemos decir que el diseño que se ha utilizado es del tipo pretest-postest con un grupo de control. Asimismo, esta investigación es de tipo cuantitativa.

4.4.2 Selección de la muestra

Debido a la naturaleza de esta investigación, esta debe ser de tipo cuantitativa, por lo que debemos hacer una selección que sea representativa, una muestra, para que así el resultado pueda ser generalizado. Por ello se seleccionaron alumnos muy brillantes, alumnos con dificultades para aprobar y alumnos que se encuentran

en una situación media. Se escogió una muestra de 26 alumnos de un mismo centro educativo, debido a que estos respondían a las condiciones marcadas. Estos alumnos fueron repartidos en dos grupos de iguales dimensiones de forma equitativa. Uno de los grupos hizo el papel de grupo de control y sobre el otro se actuó para mejorar su rendimiento.

Esta investigación va dirigida a una población de alumnos de 4º curso de Educación Primaria del Colegio Villa Fátima de Burriana (Castellón). Como muestra se escogió a los alumnos que componen una de las clases, los cuales fueron divididos en dos grupos de 13 alumnos. Cabe destacar que la clase está compuesta por 12 niños y 14 niñas, por lo que la clase está bastante compensada en cuanto al sexo. La mayoría de los alumnos tienen capacidades intelectuales normales, a excepción de 2 alumnos que se han puesto uno en cada grupo. Los alumnos de esta clase son de clase media-baja y en ocasiones es difícil llevar con normalidad la clase por las constantes perturbaciones.

4.4.3 Técnicas e instrumentos utilizados

Los instrumentos que se han utilizado para la realización de esta investigación son los controles realizados antes y después de la clase de mentalización de los alumnos de las asignaturas de matemáticas, castellano y conocimiento del medio y las fichas de lectura utilizadas en el taller de lectura que se viene realizando desde el curso pasado, dos ejemplos de las cuales se pueden ver en el Anexo I.

También se ha utilizado un ejercicio de elaboración propia en el cual se pretende que los alumnos se den cuenta de lo importante que es leer bien y realizar todo lo que se dice en el enunciado de forma correcta y ordenada, el cual se puede ver en el Anexo II.

4.4.4 Procedimiento/descripción del programa de intervención

En primer lugar se ha realizado un registro de las notas obtenidas en las asignaturas de matemáticas, castellano y conocimiento del medio de los controles anteriores. Asimismo se ha registrado la nota que obtuvo el mismo alumno en el taller de lectura del curso anterior.

Una vez recogidas las notas, se ha realizado una clase en la que les explicamos a los alumnos de uno de los grupos (a partir de ahora grupo A) la importancia de la comprensión lectora y su influencia en los resultados académicos. Esto puede ser

una motivación clara para fomentar la lectura y así mejorar su comprensión lectora. Asimismo se les explicó la importancia de entender lo que leen, sobre todo cuando estudian y cuando leen los enunciados de los ejercicios de los controles. Se puso mucho énfasis en explicarles la importancia que tiene hacer exactamente lo que pide el ejercicio y en el orden que se pide en el enunciado. A continuación se realizó la actividad que se muestra en el Anexo II.

Se aprovechó la clase de informática, en la cual los alumnos se dividen en dos grupos iguales, aunque en esta ocasión se repartieron de forma diferente, teniendo en cuenta los grupos formados anteriormente para esta investigación.

Una vez mentalizados los alumnos, se realizaron los controles correspondientes a las mismas asignaturas y se registraron los resultados obtenidos en los dos grupos. Con el registro de datos completo, analizamos si ha habido una mejora notable en las notas del grupo en el que se ha influido en la importancia de la comprensión lectora, comparándolas con las mejoras del grupo de control, sobre el cual no se ha influido.

Si los resultados son favorables, se realizará la misma charla en el grupo de control (grupo B), para así mentalizarlos de la misma forma que al grupo A.

Por tanto, se han necesitado dos sesiones para la realización de esta investigación. Estas dos sesiones se han cogido de la clase de informática, aprovechando que la clase se divide en dos.

4.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación se muestran los resultados obtenidos de los dos grupos antes y después de la clase-charla de las diferentes asignaturas.

GRUPO A (Antes de la intervención)													
Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nota 1 Matemáticas	8	5	3	9	10	2	6	8	1	7	5	7	6
Nota 1 Castellano	5	3	5	8	7	3	5	4	4	7	6	6	4
Nota 1 Conocimiento del medio	7	4	7	7	7	1	6	9	2	6	7	8	5
Nota taller de lectura curso anterior	7	6	6	9	9	4	7	8	3	8	8	6	5

Tabla 1. Notas grupo A antes de la intervención

GRUPO B (Antes de la intervención)													
Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nota 1 Matemáticas	5	10	8	1	4	7	5	6	3	9	6	4	7
Nota 1 Castellano	3	9	6	3	6	5	4	7	6	8	8	7	7
Nota 1 Conocimiento del medio	4	10	7	2	4	8	6	7	8	9	7	5	8
Nota taller de lectura curso anterior	6	9	8	4	7	6	5	5	5	10	6	7	9

Tabla 2. Notas grupo B antes de la intervención

GRUPO A (Después de la intervención)													
Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nota 2 Matemáticas	9	4	5	10	8	3	5	9	5	7	5	8	8
Nota 2 Castellano	7	6	6	9	9	4	4	7	6	6	9	8	6
Nota 2 Conocimiento del medio	8	6	7	10	9	5	5	8	7	8	7	8	8

Tabla 3. Notas grupo A después de la intervención

GRUPO B (Después de la intervención)													
Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nota 2 Matemáticas	3	9	7	4	2	5	6	7	4	10	5	3	6
Nota 2 Castellano	4	9	8	2	5	4	3	5	5	9	7	5	7
Nota 2 Conocimiento del medio	3	8	6	2	4	4	5	6	7	7	8	6	7

Tabla 4. Notas grupo B después de la intervención

Como podemos ver, en color verde se encuentran marcadas las notas que han sido mejoradas, en color rojo las que han empeorado y en color amarillo las que se han quedado igual.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de los resultados.

Porcentajes de notas mejoradas/empeoradas				
Tipos de notas	Notas mejoradas grupo A	Notas empeoradas grupo A	Notas mejoradas grupo B	Notas empeoradas grupo B
Valor %	71,79	17,95	20,51	69,23

Tabla 5. Notas en porcentajes

Llorens Esteve, Rubén

A continuación se muestran una serie de gráficos que muestran en primer lugar la relación entre la nota media de cada alumno en las tres áreas estudiadas y la nota del taller de lectura, y en segundo lugar la tendencia de cada alumno a mejorar o empeorar sus notas en cada asignatura.

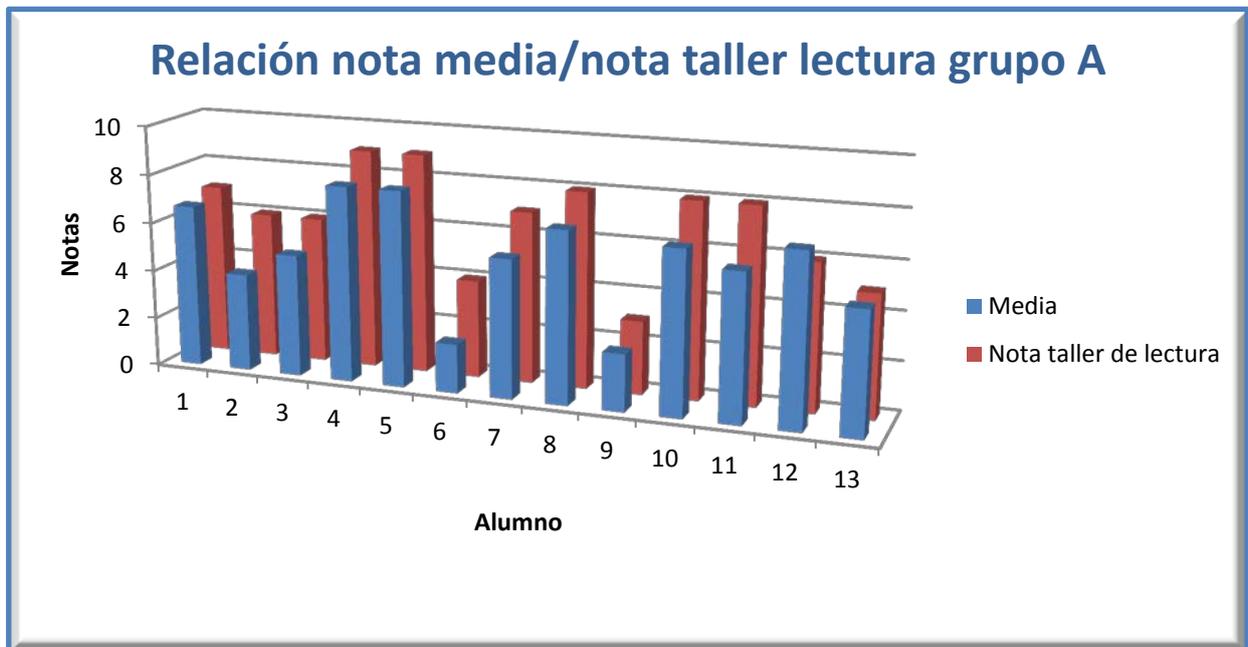


Gráfico 1. Relación nota media/nota taller de lectura grupo A

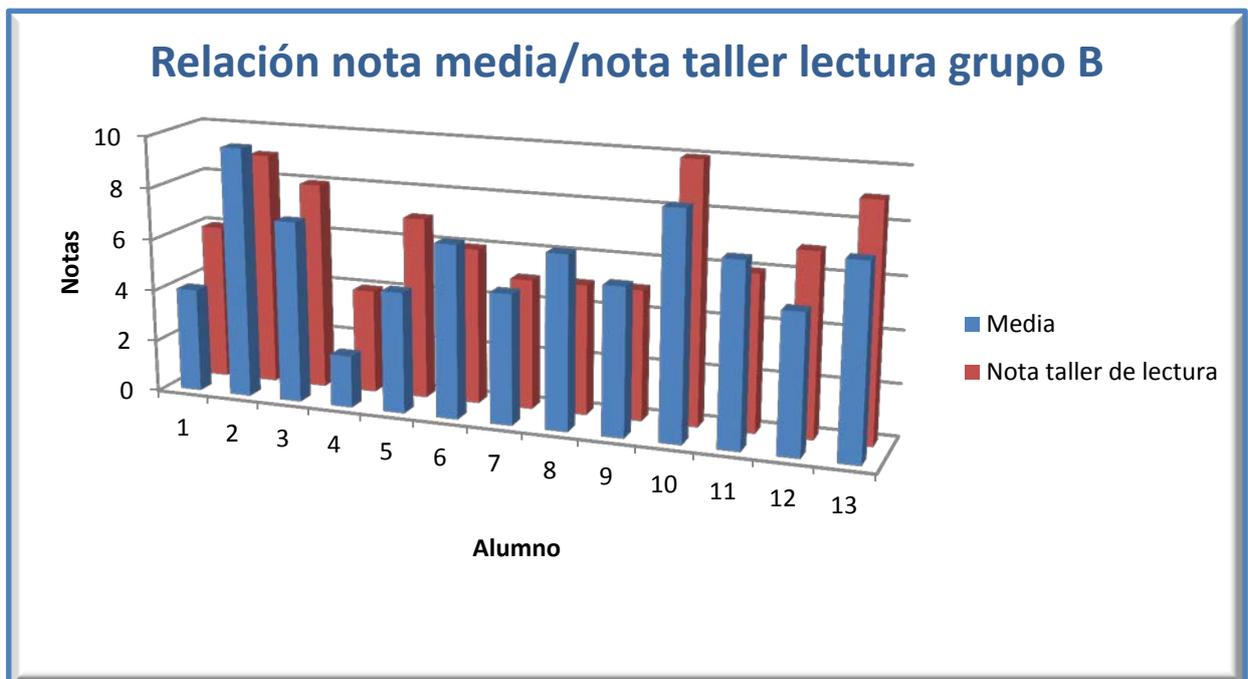


Gráfico 2. Relación nota media/nota taller de lectura grupo B

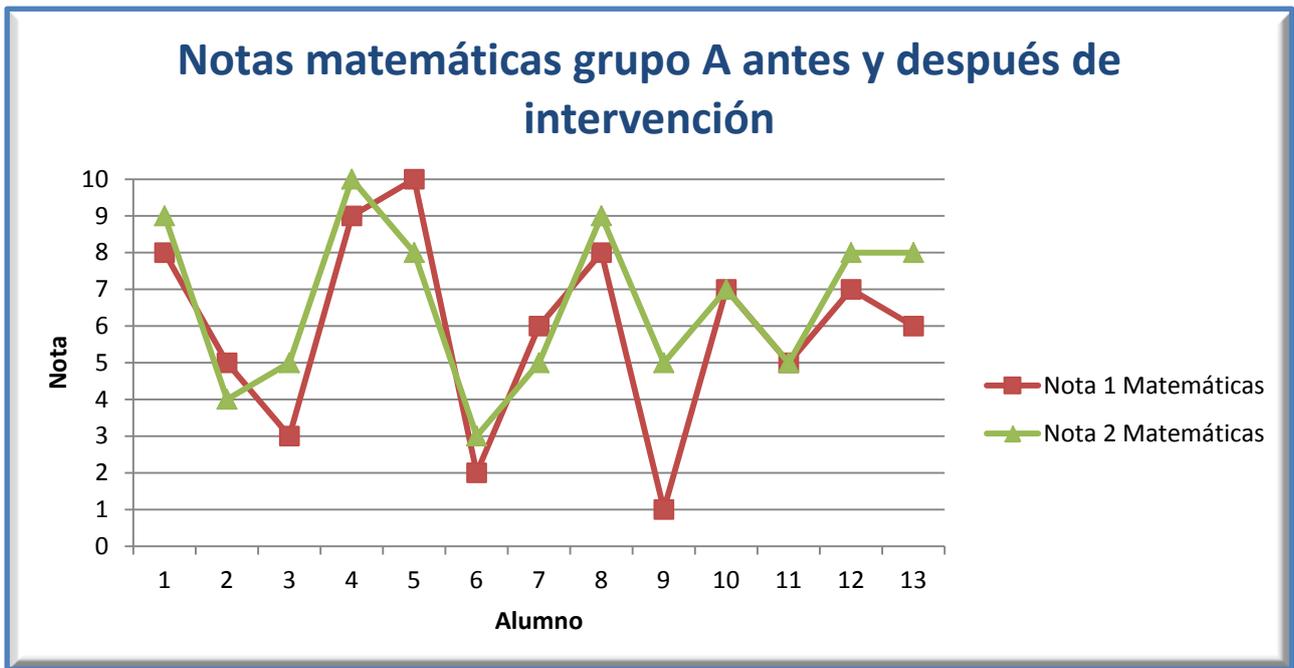


Gráfico 3. Notas grupo A matemáticas antes y después de la intervención

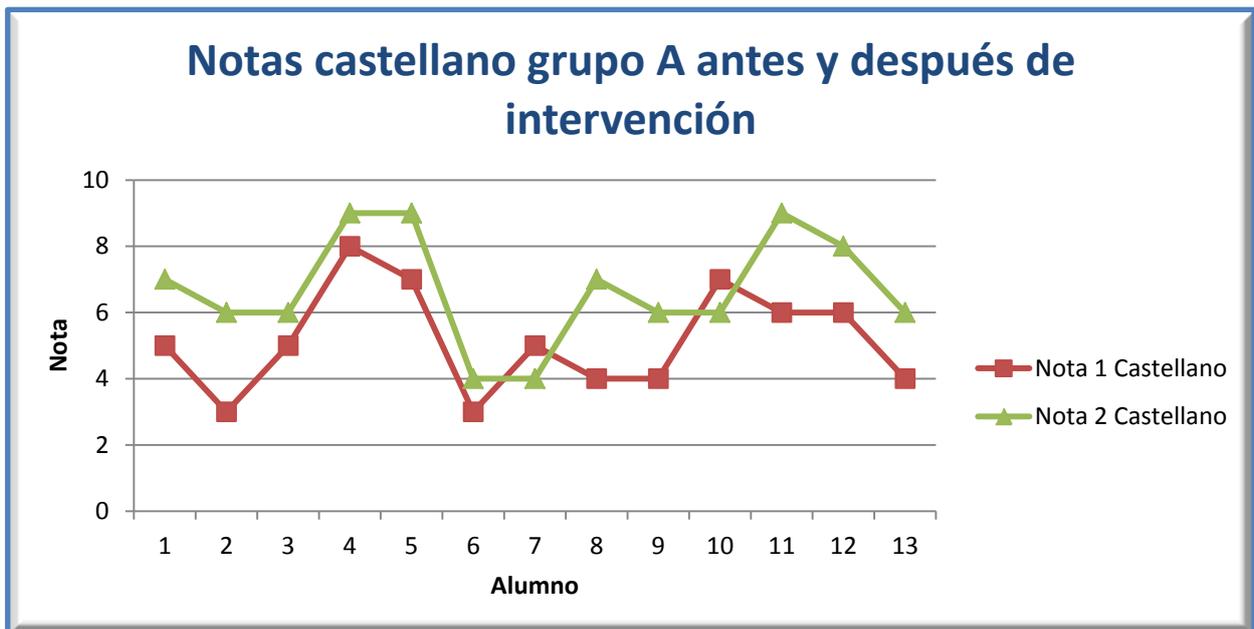


Gráfico 4. Notas grupo A castellano antes y después de la intervención

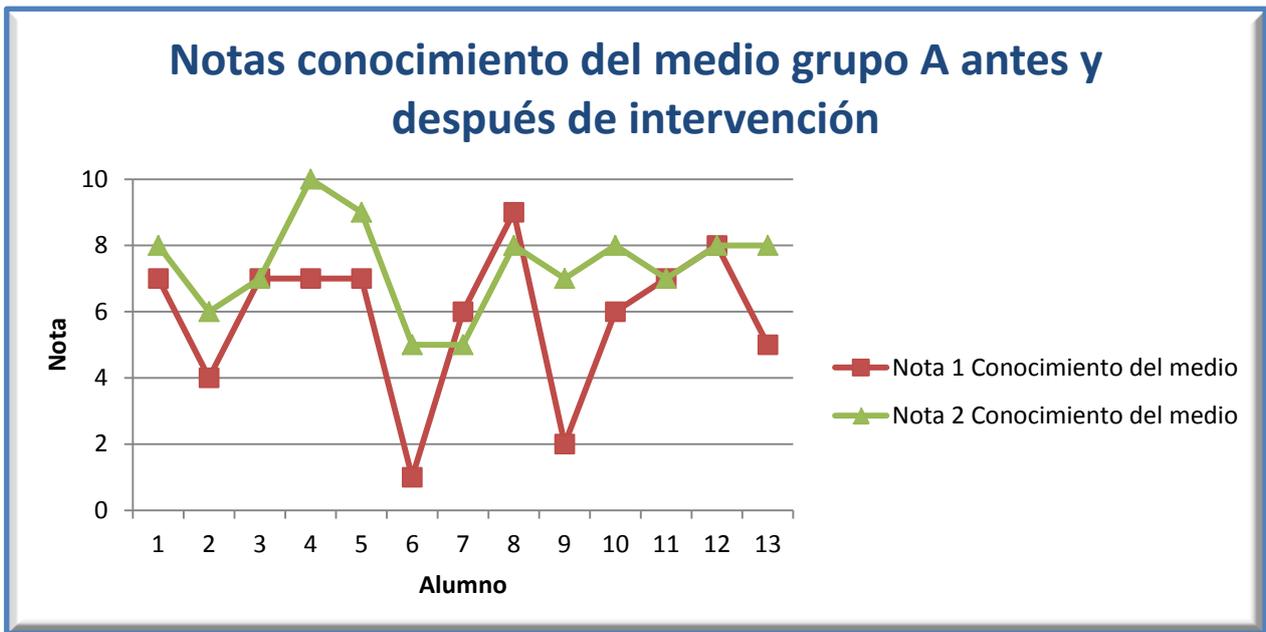


Gráfico 5. Notas grupo A conocimiento del medio antes y después de la intervención

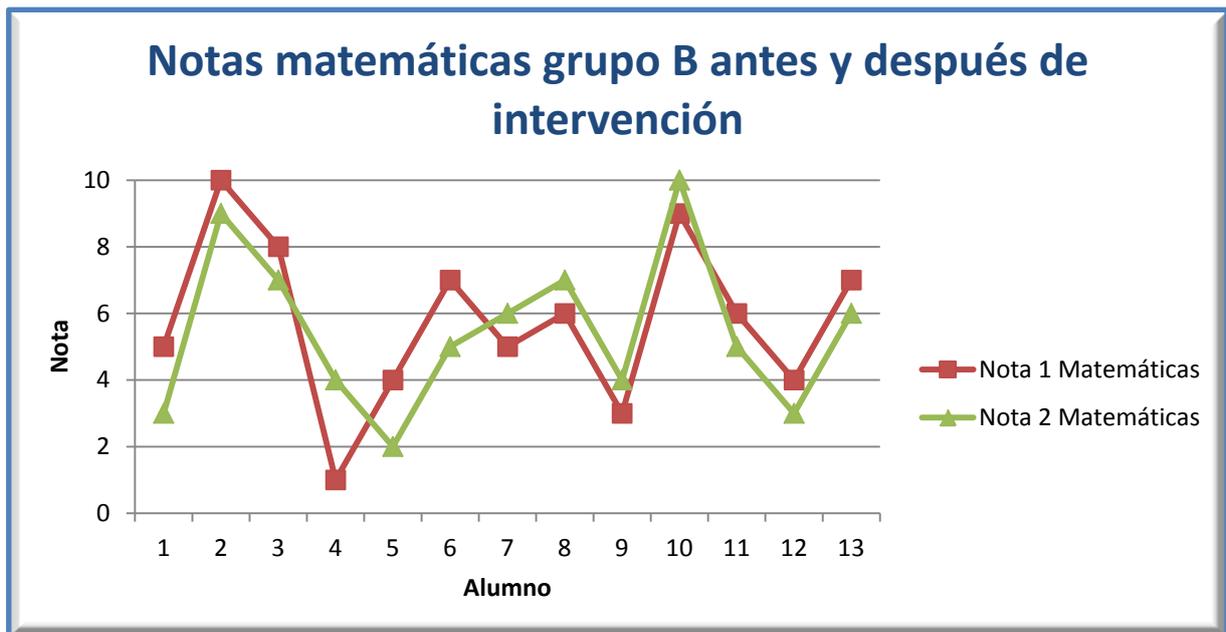


Gráfico 6. Notas grupo B matemáticas antes y después de la intervención

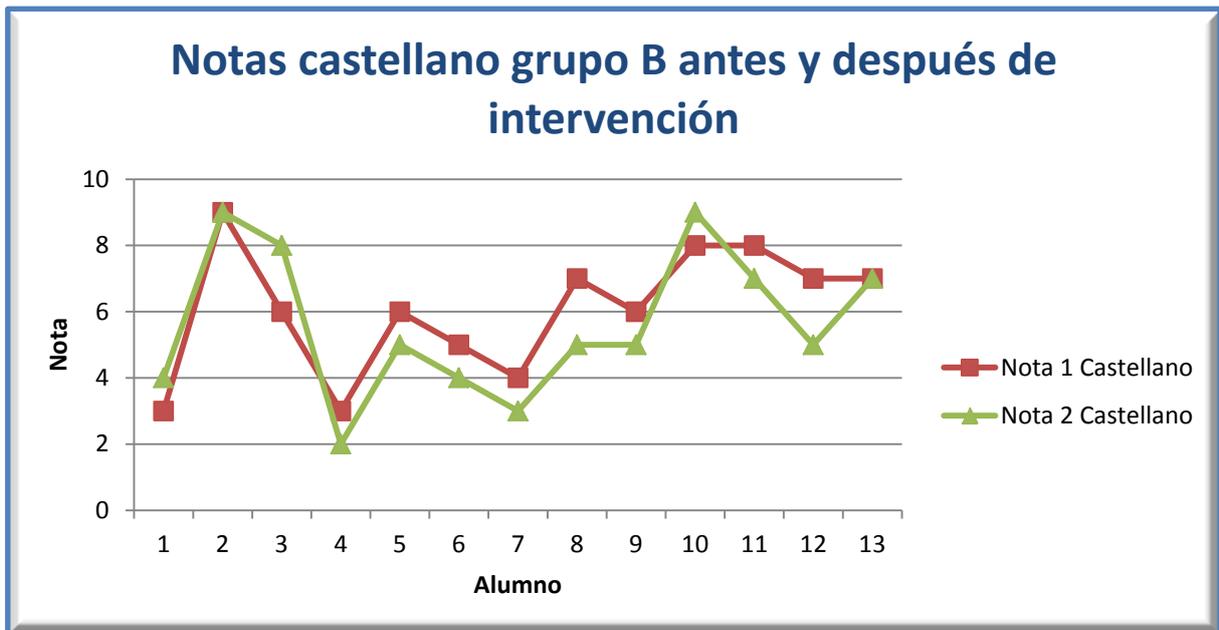


Gráfico 7. Notas grupo B castellano antes y después de la intervención

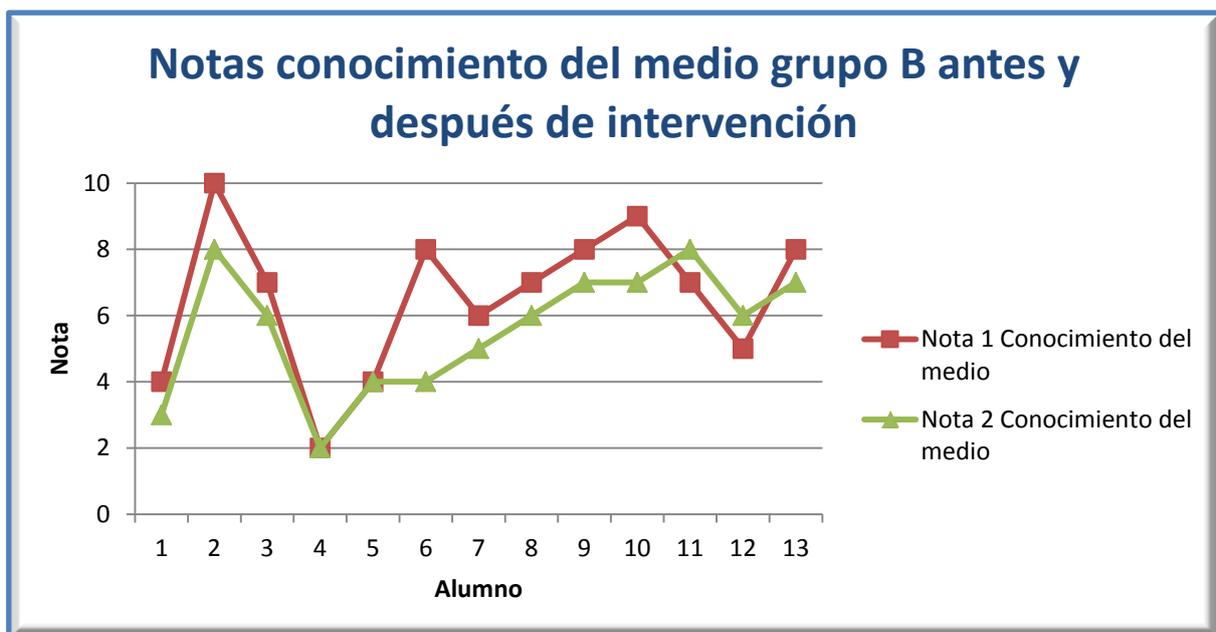


Gráfico 8. Notas grupo B conocimiento del medio antes y después de la intervención



Gráfico 9. Resumen notas grupo A



Gráfico 10. Resumen notas grupo B

5. RESULTADOS

Como podemos ver en los gráficos 1 y 2, existe una relación directa entre las notas obtenidas por los alumnos en las diferentes áreas y la nota obtenida en el taller de lectura, lo que nos hace confirmar que la comprensión lectora está estrechamente relacionada con el rendimiento en el resto de áreas.

En cuanto al alcance de nuestra intervención, con solo observar los gráficos del 3 al 8 podemos apreciar una mejora de las notas en el grupo A y un empeoramiento generalizado en el grupo B.

Si analizamos los datos, en el grupo A ha habido un total de 28 notas que han mejorado, y en el grupo B un total de 8. En cambio, en el grupo A se han registrado 7 notas que han empeorado mientras que en el grupo B estas han sido 27.

En los gráficos 9 y 10 podemos ver un resumen de los resultados de esta investigación. En total, en el grupo A el 72% de las notas ha mejorado, mientras que en el grupo B este porcentaje ha sido solamente del 21%. En cuanto a las notas que han empeorado en el grupo A ha sido del 18%, mientras que en el grupo B ha sido del 69%.

En general, podemos observar que la mayoría de alumnos del grupo A ha mejorado más de una nota en los controles realizados, mientras que en el grupo B las notas han sido en general peores.

Por tanto, podemos decir que nuestra hipótesis es válida. La comprensión lectora influye de forma significativa en los resultados de los alumnos. Se ha podido comprobar que el grupo A leía con más atención los enunciados de los ejercicios y preguntaban en caso de no entenderlos, mientras que el grupo B hacía lo que solían hacer todos hasta el momento, haciendo una lectura superficial y sin terminar de entender muchos de los enunciados.

6. CONCLUSIONES

Alcanzar una buena comprensión lectora es uno de los principales retos educativos en las escuelas, ya que de ella dependerá la calidad del aprendizaje de todas las áreas educativas y el éxito personal y profesional futuro de los alumnos.

El concepto de lectura ha cambiado en las últimas décadas, de forma que leer no se entiende como un simple proceso de decodificación de una serie de signos y convenciones, sino que va más allá de la comprensión del mensaje que pretende mandar el autor del texto y de un juicio crítico por parte del lector.

Las últimas investigaciones en neurociencia han determinado nuevas formas de enseñanza y aprendizaje aplicables a todas las áreas de conocimiento, entre las cuales la lectoescritura está incluida. Estos nuevos métodos pretenden que los niños aprendan a leer de forma comprensiva basándose en los procesos cognitivos que experimenta el cerebro cuando recibe nueva información y la forma de procesarla.

De esta forma, autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel o Ferreiro y Teberosky insisten en la importancia de enseñar la lectoescritura de forma constructiva, significativa y mediante la interacción con el resto de compañeros, partiendo siempre de los conocimientos previos que posea el alumnado, donde el alumno sea la parte activa del aprendizaje y el maestro adquiera el papel de orientador y guía en dicho proceso. Para poder llevar a cabo este tipo de aprendizaje es necesario seleccionar el material adecuado, de forma que este sea funcional, coherente y se encuentre dentro de su contexto, condición que cumple cualquier texto real siempre que no se haya extraído de su contexto, y que este se adapte a la madurez intelectual de los alumnos.

Tal y como recogen las diferentes leyes educativas estatales y autonómicas la comprensión lectora comprende uno de los objetivos primordiales en la etapa de Educación Primaria. Para ello las diferentes leyes han establecido diversas medidas, entre las que destacan establecer un tiempo exclusivo de lectura todos los días en las diversas áreas, la promoción de la lectura mediante las bibliotecas de centro y de aula y la obligatoriedad de los centros de elaborar un plan lector que motive a su alumnado a leer y a adquirir hábitos de lectura.

No obstante, el aprendizaje de la lectura es un contenido disciplinar del área de Lengua Castellana y literatura y, en el caso de Comunidades Autónomas con un idioma cooficial, también lo será en su correspondiente área. Estas áreas tienen como objetivo primordial que el alumnado sea capaz de entender diferentes tipos de textos mediante la adquisición

Llorens Esteve, Rubén

de una serie de estrategias que les permita entender todo tipo de textos que se les pueda presentar al largo de su vida.

De esta forma y teniendo en cuenta los factores influyentes en todo proceso lector, en este trabajo se han expuesto una serie de estrategias y principios de intervención educativa para los alumnos de la etapa de Educación Primaria, con el objetivo de que estos alcancen un nivel de comprensión lectora crítico o profundo, que les permita deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Estos principios junto con las recomendaciones establecidas para fomentar la lectura son los que se han tenido en cuenta a la hora de mejorar el nivel de comprensión lectora en el grupo de control de la investigación realizada.

En dicha investigación se ha determinado la relación existente entre nivel de comprensión lectora y rendimiento académico por una parte, y por otra parte se ha dado a conocer a los docentes implicados en esta investigación que una simple intervención de concienciación de su alumnado referente a la comprensión lectora de los enunciados de las diferentes actividades puede mejorar de forma significativa las notas de los diferentes controles realizados.

La hipótesis planteada inicialmente ha resultado válida, debido a la relación directa entre las notas del taller de lectura y la nota media de las áreas estudiadas (matemáticas, lengua castellana y conocimiento del medio). Mediante esta relación podemos afirmar que la comprensión lectora está directamente relacionada con los resultados académicos, ya que la nota referente a la comprensión lectora se aproxima a la nota media del resto de áreas.

Por otro lado podemos afirmar que la intervención de mentalización junto a algunos ejercicios de comprensión lectora realizada en uno de los dos grupos estudiados resultó ser positiva, de forma que en este grupo el 72% de las notas de los controles realizados en las diferentes áreas de estudio fueron mejoradas, mientras que en el grupo de control en el que no se realizó intervención alguna las notas empeoraron en un 69%.

Esta investigación nos muestra que la falta de comprensión lectora y de atención por parte del alumnado influye en gran medida en sus resultados académicos, y dicha falta de atención puede ser mejorada a base de ejercicios, actividades y juegos.

Asimismo se puede mejorar la comprensión lectora utilizando estrategias y principios metodológicos constructivistas desde el primer curso de la etapa de Educación Primaria,

Llorens Esteve, Rubén

de forma que los alumnos sean capaces de comprender todo tipo de textos que se les pueda presentar en la vida real.

6.1 LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Este trabajo ha sido aplicado a un grupo de 26 alumnos de 9 a 10 años de edad, pero podría ser adaptado a los alumnos de cualquier curso de la etapa de Educación Primaria, siempre que se adaptaran las actividades de comprensión lectora a su nivel de madurez.

La investigación ha sido realizada a un grupo reducido de alumnos debido a la imposibilidad de acceder a otros centros educativos; no obstante podría aplicarse al alumnado de cualquier centro educativo de Educación Primaria.

Como propuesta de intervención futura podemos sugerir líneas de investigación de cómo mentalizar a los alumnos de la importancia de la comprensión lectora, así como de la realización de ejercicios y actividades que fomenten y aumenten la comprensión lectora.

Siguiendo esta misma línea de acción, resultaría interesante realizar varias propuestas de intervención.

Por una parte la elaboración de un plan de mejora de la comprensión lectora para los diversos niveles educativos. Siguiendo la metodología constructivista descrita en este trabajo y mediante el material adecuado a cada nivel educativo resultaría útil la elaboración de un documento que pudieran utilizar los docentes para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.

Por otra parte la realización de un plan de fomento lector que siga la metodología y recomendaciones expuestas en este trabajo, con el objetivo de formar alumnos lectores y activos, que sean capaces de comprender todo tipo de textos que se les puedan presentar en el futuro.

Una vez finalizado este trabajo, podemos decir que los objetivos marcados al principio de este trabajo han sido alcanzados de forma positiva, de forma que este trabajo ha conseguido mejorar de forma significativa la comprensión lectora y los resultados académicos de los alumnos implicados en la investigación, disminuyendo en cierta medida el fracaso escolar.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, David P., Novak, J.D., Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology: A Cognitive View (2ª ed.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Edición en español: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (1983) México: Trillas.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Sole, I. (1989) *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía núm. 168
- CONFAPEA (2010). *Manual de Tertulia literaria dialógica*. Barcelona: CONFAPEA.
- Cuadrado, I. y Vega, J.A. (1999). *Métodos econométricos aplicados al análisis de las habilidades lectoras*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Girbés, JC. (2012). *Llegir per a créixer. Guia pràctica per a fer fills lectors*. València: BROMERA.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Luque, A. (1988) *El desacuerdo constructivo: aprendiendo de los conflictos*. Cuadernos de Pedagogía, nº 156.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de educación y cultura.

Llorens Esteve, Rubén

- Myriam, E. y otros. (2001). *Evaluación de la educación. Factores que inciden en la comprensión lectora*. Congreso Iberoamericano de Educación.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Solé, I. (1986): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.
- VV.AA. *Pla de foment lector de centre. Una proposta de model*. Edicions Bromera. Recuperado de <http://www.bromera.com/pub/Prim/ModelPlaLectordeCentre.pdf>
- Vigotsky, L. (1988) *Pensament i llenguatge*. Barcelona: Eumo Diputació de Barcelona.

7.2 BIBLIOGRAFÍA

- Aliaga, N. (2005), *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente a distancia*.
- Cabanillas, G. (2008). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*.
- Canet, L. y otros (2013). *Perfil cognitivo de niños con bajos rendimientos en comprensión lectora*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.3.138221>
- Fijalkow, J. (1989). *Malos lectores ¿por qué?* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gómez, J. *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación*. Recuperado: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801085>
- Hsue, Lu Lo. *Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora*. Revista latinoamericana de lectura: Lectura y vida. ISSN 0325-8637, Vol. 28, Nº. 3, 2007, págs. 32-39 Recuperado: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388006>

Llorens Esteve, Rubén

- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M.A. y García, M. *Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión lectora de textos en Secundaria obligatoria*. Universidad de la Coruña, Universidad de Salamanca.
- Sanz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Suárez, A. y otros. *Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto*. Universidad de Extremadura. Recuperado: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035286>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graó.

7.3 WEBGRAFÍA

- [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Monografies/Lectura/La lectura en un centre educatiu.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Monografies/Lectura/La%20lectura%20en%20un%20centre%20educatiu.pdf)
- <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- <http://www.ceiploreto.es/>
- www.buenastareas.com.

7.4 LEGISLACIÓN

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (RD126/2014).
- Decret 108/2014, de 4 de juliol, del consell, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana (D108/2014).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por el cual se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria y el Bachillerato.

ANEXOS

ANEXO I

FICHAS PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Ficha 1

Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubita que es una antipática siempre le musita al oído «¡mira la gran bailarina!». Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?

- A) Cinco
- B) Siete
- C) Diez
- D) Once
- E) Doce

2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?

- A) Porque es rubita
- B) Porque es fea
- C) Porque no es su amiga
- D) Porque no le gusta lo que le dice
- E) Porque le dice que baila bien

3. ¿Qué significa «musitar»?

- A) Hablar bajito
- B) Hablar muy alto
- C) Hablar en público
- D) Hablar mal
- E) Cantar al oído

4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando?

- A) Sí, porque va a bailar durante todo el curso
- B) Sí, porque le gusta mucho
- C) Sí, porque es una gran bailarina
- D) No, porque no practica mucho
- E) No, porque no le sale del todo bien

Llorens Esteve, Rubén

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar setas. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos setas buenas y muchas otras malas que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta!

5. ¿En qué orden encontraron más setas buenas?

- A) María - Juanito - papá
- B) Papá - María - Juanito
- C) Papá - Juanito - María
- D) María - papá - Juanito
- E) Juanito - papá - María

6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?

- A) Porque encontró dos setas buenas
- B) Porque encontró muchas setas
- C) Porque encontró pocas setas en la montaña
- D) Porque le hicieron tirar casi todas las setas
- E) Porque le hicieron tirar todas las setas

7. ¿Por qué dice que María hizo trampa?

- A) Porque se dedicó a coger hierbas
- B) Porque se dedicó a coger setas
- C) Porque quería presumir de tener muchas hierbas
- D) Porque puso setas malas en la cesta
- E) Porque quería presumir de tener muchas setas

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua.

Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. ¿Qué quiere decir «metamorfosis de la rana»?

- A) El conjunto de cambios que hace el renacuajo
- B) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo
- C) Los cambios en las patas

Llorens Esteve, Rubén

D) Los cambios en la cola

E) Los cambios en las branquias

9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?

A) Salir patas de delante - salir patas de atrás - encogerse la cola

B) Salir patas de atrás - salir patas de delante - encogerse la cola

C) Encogerse la cola - salir patas de delante - salir patas de atrás

D) Encogerse la cola - salir patas de atrás - salir patas de delante

E) Salir las branquias - encogerse la cola - salir patas de delante

10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?

A) Porque ya tiene las cuatro patas

B) Porque ya no tiene cola

C) Porque tiene pulmones y branquias

D) Porque entonces ya tiene branquias

E) Porque entonces ya tiene pulmones

11. ¿Qué título pondrías a este texto?

A) Las patas de las ranas

B) Los cambios de los animales

C) Los animales de agua dulce

D) La metamorfosis de los anfibios

E) La metamorfosis de los reptiles

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: «¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en cromos».

- Es mayor que cincuenta y ocho

- Es menor que sesenta y uno

- No es el sesenta

¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estos cromos, ¿cuántas páginas del álbum podré llenar?

12. ¿Qué número es?

A) 57

B) 58

C) 59

D) 60

E) 61

13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?

- A) Cuántos cromos van en cada sobre
- B) Cuántos cromos caben en cada página
- C) Cuántos cromos tiene la colección
- D) Cuántos cromos tendré en total
- E) Cuántos cromos me faltan en el álbum

14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- A) Para que le gusten más las matemáticas
 - B) Para hacerle enfadar, porque no sabe contar
 - C) Porque es simpático y le gusta hacer reír
 - D) Porque no quiere que acabe la colección
 - E) Para que no tenga que hacer cálculo mental
-

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?

- A) Largo y delgado
- B) Duro y grueso
- C) Delgado y puntiagudo
- D) Largo y grueso
- E) Grande y ganchudo

16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?

- A) Importancia de las aves
- B) La alimentación de los pájaros
- C) Los picos de las aves
- D) Tipos de picos según la alimentación
- E) La medida de los picos de las aves

17. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

Llorens Esteve, Rubén

- A) Para cazar mosquitos cuando vuelan
- B) Para defenderse de los otros animales
- C) Para buscar insectos en las ramas de los árboles
- D) Para buscar alimento en el barro sin mojarse
- E) Para buscar alimentos muy variados

18. Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- A) Granívoros - insectívoros - de pico largo - de pico corto
 - B) Granívoros - insectívoros - de ribera - de rapiña
 - C) De pico grueso - de pico delgado - de ribera - de pico curvo
 - D) Granívoros - insectívoros - de rapiña - de pico curvo
 - E) De pico duro - de pico delgado - de ribera - de rapiña
-

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia.

Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?

- A) Tostadas - yogur - galletas - mandarinas
- B) Tostadas - yogur - mandarinas - galletas
- C) Tostadas - queso - yogur - fresas
- D) Tostadas - mandarinas- yogur - galletas
- E) Tostadas - galletas - mandarinas- yogur

20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?

- A) Porque no tenían hambre
- B) Porque no tenían cena
- C) Porque no tenían merienda
- D) Porque su madre no estaba
- E) Porque su madre les ha castigado

21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- A) Sí, porque tenemos que crecer
- B) Sí, porque me gustan las galletas
- C) No, porque no debemos merendar
- D) No, porque no me gusta el yogur

Llorens Esteve, Rubén

E) No, porque puede dolernos la barriga

22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?

A) Porque habían comido mucho chocolate

B) Porque los ha encontrado solos

C) Porque habían comido demasiado

D) Porque no habían cenado

E) Porque habían merendado

Son de abril las aguas mil
sopla el viento achubascado
y entre nublado y nublado
hay trozos de cielo añil.
Agua y sol. El iris brilla.
En una nube lejana,
zigzaguea,
una centella amarilla.

Antonio Machado

23. ¿Qué quiere decir «viento achubascado»?

A) Viento muy fuerte

B) Viento huracanado

C) Viento acompañado de lluvia

D) Viento que sopla en todas direcciones

E) Viento suave y fresco

24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?

A) Siempre nublado

B) De lluvia seguida y fuerte

C) Muy soleado y con viento

D) Muy frío y nublado

E) Entre nubes y claros

25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?

A) Lluvia de primavera

B) Aguacero interminable

C) Tormenta nocturna

D) Invierno helado

Llorens Esteve, Rubén

E) Información del tiempo

Ficha 2



FICHA DE LECTURA Nº 1



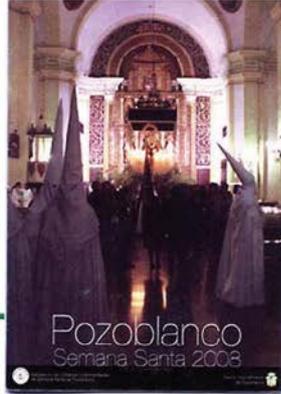
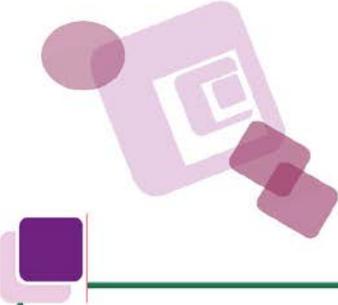
OBSERVO Y CONTESTO:

1. ¿Cuál es el precio de la lata de ATÚN en aceite vegetal?
2. ¿Cuál es la fecha límite de consumo?
3. ¿Qué ingredientes tiene el contenido de la lata?
4. ¿Cuál es la capacidad de la lata?
5. ¿Cuántas proteínas tiene por 100 gr. de producto?
6. ¿Quién es el dueño de la fábrica?

Ficha 3



FICHA DE LECTURA Nº 9



OBSERVO Y CONTESTO:

1. ¿Qué día se celebra la procesión?
2. ¿Cómo se denomina la Hermandad?
3. ¿A qué hora (aproximadamente) será la salida del templo?
4. ¿A qué hora entrará la Cruz de Guía en la carrera oficial?
5. ¿En el recorrido pasará por la calle Mayor?
6. ¿De qué color es la túnica de los nazarenos?
7. ¿El paso de la Virgen estrena algún componente?

Viernes Santo
Hdad. de Ntra. Sra. de la Soledad

La Soledad

Parroquia de San Sebastián



- Hora salida del templo: 22'00
- Hora entrada en el Templo: 01'55
- Hora entrada Cruz de Guía en C.O.: 23'10
- Hora salida último paso de C.O.: 00'30

• Itinerario:
San Sebastián, Santa Rita, Plaza del Cerro, Fernández Franco, Cronista Sepúlveda, CARRERA OFICIAL, Jacinto Benavente, José Estévez, Doctor Fleming, Jesús, Plaza de la Constitución, Ayuntamiento, Cronista Sepúlveda, Feria y San Sebastián.

• Tónicas:
Para las nazarenas negra, al igual que las sandalias. Cordón pasado por el cuello y atado a la cintura, calcetines blancos. Escudo de la Hermandad bordado en la solapa.
Para los nazarenos túnica y calcetines blancos, cordón negro colgando por la parte de la izquierda hasta abajo, cubrerostro, escapulario, guantes y sandalias negros.

• Música:
Banda de Cornetas y Tambores de la Hermandad tras el paso de Santo Sudario.
Agrupación Nuestra Señora de la Soledad tras el paso de palio.

• Estrenos:
8 ánforas de flores del paso de la Virgen.
2 bastones pertigueros.

ANEXO II

ACTIVIDAD IMPORTANCIA LECTURA

El alumnado se sentará de forma individual y lo más separados posible. A continuación, el maestro les explicará que no pueden hacer ningún comentario ni durante la actividad ni después de la actividad. Y que a medida que vayan terminando la actividad se levantarán en silencio, la entregarán al maestro, cogerán un libro de la biblioteca del aula y se sentarán en silencio hasta que el resto de compañeros finalicen.

Las tareas que aparecerán en la hoja serán las siguientes:

1. **Primero lee** atentamente todas las instrucciones hasta la última.
2. Saca una hoja suelta.
3. Dibuja un cuadrado de color azul de 4 cm de lado.
4. Pinta el cuadrado anterior de azul o de cualquier otro color que quieras.
5. Suma el número de lados del cuadrado anterior y añádele tu edad.
6. Al resultado anterior réstale 3 y divídelo entre el número de miembros de tu familia.
7. NO hagas ninguno de los pasos del 3 al 6, solamente pon tu nombre y apellidos y entrega la hoja al profesor.”