

Grado en Maestro en Educación Primaria

Trabajo Fin de Grado

***CONOCIMIENTO Y MEJORA DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN TERCER CURSO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA.***

Sara CASAUS GARCÍA

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

Estudiante

Sara CASAUS GARCÍA

Título

Conocimiento y mejora de la comprensión lectora en tercer curso de educación primaria

Grado

Grado en Maestro en Educación Primaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a

Patricio HERNANDEZ PEREZ

Departamento

Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Filologia eta Hizkuntzaren
Didaktika

Curso académico

2012/2013

Semestre

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido conocer las diferentes estrategias de aprendizaje para poder trabajar la comprensión lectora. Este trabajo se desarrolla de manera procesual para que el alumno interiorice las habilidades.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido saber cómo hay que enseñar estas estrategias a los alumnos para que puedan desarrollar al máximo su aprendizaje. Además, permite enmarcar este trabajo en un contexto donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje.

Asimismo, el módulo *practicum* se concreta en la realización de diferentes textos para que los niños trabajen las estrategias de aprendizaje, y puedan mejorar de esta forma la comprensión lectora.

Resumen

La comprensión de los diferentes textos que los niños trabajan en el aula supone para ellos un importante aprendizaje. Por este motivo, la selección de las lecturas que les presentemos y su método de trabajo supone un elemento clave en este proceso hacia la comprensión lectora. El maestro para conseguir que sus alumnos comprendan un texto tiene que asesorarles en el manejo de una serie de estrategias, pero éstas tienen que equivaler a una serie de habilidades conjuntas dentro del proceso global de la comprensión. Nuestro objetivo es que los alumnos interioricen dichas habilidades a través de la práctica de diferentes textos. En definitiva, la comprensión lectora será un proceso de elaboración del significado en la interacción con el texto.

Palabras clave: comprensión; estrategias; proceso; aprendizaje; autonomía.

Abstract

The comprehension of different text that children work in class are really important for their learning. This is the reason why the selection of lectures and its work method are really important for getting a good lecture comprehension. Teacher must advice to their students about the different strategies they can use in order to understand the text, being these strategies similar to mixed habilities in the comprehension global process. Our aim is that students can learn these habilities doing different texts. Definitely, the lecture comprehension will be an elaborate process of the meaning in its interaction with the text.

Keywords: understanding; strategies; process; learning; autonomy.

Índice

Introducción	1
1. Antecedentes, objetivos y cuestiones	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. Objetivos	7
1.3. Cuestiones	7
2. Marco teórico: fundamentación e implicaciones docentes	7
2.1. Tomar conciencia de la comprensión	11
2.2. Dificultades en la comprensión	13
2.3. Implicaciones docentes	16
3. Material y métodos	22
3.1. Material	22
3.2. Métodos	23
3.2.1. Evaluación comprensión lectora (1ª prueba)	23
3.2.2. Primer texto para trabajar la comprensión	24
3.2.3. Segundo texto para trabajar la comprensión	25
3.2.4. Propuesta de estrategias para la comprensión	26
3.2.5. Evaluación comprensión lectora (2ª prueba)	33
4. Resultados y su discusión	34
4.1. Resultados y discusión 1ª prueba de comprensión lectora	34
4.2. Discusión primer texto trabajado	36
4.3. Discusión segundo texto trabajado	38
4.4. Elección de textos narrativos	39
4.5. Resultados y discusión 2ª prueba de comprensión lectora	41
4.6. Discusión en la evaluación de la comprensión lectora	42
Conclusiones y cuestiones abiertas	47
Referencias	51
Anexos	53
A. Anexo I: Prueba evaluación comprensión lectora	53
A. Anexo II: Texto “Las medias de los flamencos”	58
A. Anexo III: Texto “Venid al teatro”	63
A. Anexo IV: Ficha de lectura	65
A. Anexo V: Cuento del libro de texto I	66
A. Anexo VI: Cuento del libro de texto II	68

INTRODUCCION

La comprensión lectora es una capacidad y una habilidad del ser humano que necesita y debe ser desarrollada. Esto es debido a que cuanto más se trabaja la comprensión lectora en la infancia el proceso de aprendizaje y el asentamiento de conocimientos se produce de una forma más rápida y eficaz.

Debido a esta gran importancia, el siguiente proyecto trata sobre el conocimiento y mejora de la comprensión lectora en tercer curso de Educación Primaria. En la elaboración del trabajo se ha recurrido a bibliografía de autores expertos en el tema y, al mismo tiempo, se ha trabajado con los niños con diverso material didáctico que ayuda a conocer y mejorar el nivel de comprensión lectora.

Todo ello, la información teórica y los resultados de las diferentes pruebas y ejercicios, han permitido realizar una serie de conclusiones sobre el conocimiento y mejora de la comprensión lectora.

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

1.1. Antecedentes

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios del siglo pasado educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

Los profesores se formulaban con frecuencia una misma pregunta ¿Cómo enseño a los niños a comprender algo? tanto especialistas en el tema de la lectura, como maestros e investigadores, han dedicado buena parte de sus energías profesionales a analizar y profundizar en el fenómeno de la comprensión lectora.

El concepto de leer es imprescindible para poder abordar el tema de la comprensión lectora. Por ello, se nombrará la definición de Adam y Starr (1982) quienes entienden por lectura la capacidad de entender un texto escrito.

En el año 1920, la repetición formaba parte de este proceso de comprensión lectora, porque se entendía que leer consistía en repetir lo que ponía en un texto.

Las primeras investigaciones que se realizaron acerca de la comprensión lectora se basaban en el conductismo. No entender todo el contenido del texto, era el principal problema para poder comprenderlo.

Se entendía que si el sujeto sabía reconocer las letras y los sonidos, había aprendido a leer, y con ello a comprender un texto. Lo fundamental radicaba entonces en extraer del texto la información, entendiéndose el alumno como un sujeto pasivo. (Fries, 1962) señaló que si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática.

No se podía hablar de flexibilidad a la hora de comprender un texto, todos los niños tenían que ir paso a paso. Además, no existía diferencia para diferentes tipos de lectores y de textos.

Durante la década de los años 60 y 70, se siguió pensando que si los niños conseguían descifrar las palabras de un texto, la comprensión lectora de éste resultaría sin problemas. Pero conforme fueron trabajando este método, observaron que la

decodificación de palabras no era útil para comprender un texto, puesto que los alumnos no se enteraban de lo que leían.

Educadores y psicólogos, entre ellos Huey (1968) y Smith (1965) se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos.

Como bien señala Roser:

“cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar el significado del texto, es exactamente lo mismo.” (Roser, 1984, p.48)

Se considera que lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión, sólo cabe esperar que especialistas en el tema logren desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

Respecto a esta preocupación, los maestros comenzaron a establecer preguntas más variadas para trabajar la comprensión. Sin embargo, pudieron comprobar cómo esta fórmula no trabajaba la comprensión lectora, sino que la evaluaba.

Fue en la década de los años 80, cuando diferentes investigadores se enfrentaron a la tarea de resolver este aspecto. Estudiaron la forma de comprensión lectora, verificando luego sus resultados a través de la investigación.

Se establecieron diferentes modelos para hacer frente al tema de la comprensión lectora. En primer lugar, se denominó el modelo ascendente Gough (1972). Este modelo adquirió este nombre porque el alumno comienza descifrando las letras, hasta que consigue descifrar el texto completo.

En segundo lugar, el modelo descendente Smith (1983), el alumno comienza a utilizar sus experiencias previas para comprender el texto. Este modelo aporta una visión más actual, ya que no se centra tanto en el proceso de decodificación.

En tercer lugar, el modelo interactivo Carrel, Devil, (1988). En este modelo se necesitan unos conocimientos previos del lector, para posteriormente poder construir su propio

significado. En estos momentos, el lector se convierte en un sujeto activo, ya que necesita procesar el texto.

En este modelo interactivo, se incluyen los modelos ascendente y descendente, ya que el texto se presenta de manera gráfica, es procesado como lenguaje y, finalmente, el alumno elabora su propio conocimiento.

La comprensión tal y como se la concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Esta interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la almacenada en su mente.

Como bien señalan Anderson y Pearson:

Decir que uno ha comprendido el texto equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un “hogar”, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información (Anderson y Pearson, 1984, p. 225)

Uno de los elementos teóricos que han contribuido a perfilar esta novedosa forma de entender la comprensión lectora es la noción de esquema y la teoría de esquemas. “Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual” (Rumelhart, 1980, p.20)

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Se puede afirmar que un lector no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión (Adams y Bertram, 1980; Durkin, 1981 b; Pearson et al., 1979)

Podemos señalar que los esquemas de un individuo no están nunca acabados, las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas.

Es preciso recalcar que hoy en día psicólogos y educadores insisten en la necesidad de que la enseñanza de cualquier habilidad o proceso referido a la comprensión esté directamente relacionado con los textos que verdaderamente se leen (Palincsar y Brown, 1984; Cooper et al. 1979)

La clave en la enseñanza de la comprensión estriba no tanto en lo que se enseña sino en cómo se enseña. Sheridan, (1978) ha señalado que uno de los efectos posibles de la investigación en el tema de la comprensión puede consistir en que los profesores dejen de enseñar las habilidades en forma aislada.

Baumann (1984) resume que la investigación relativa a la instrucción directa de la comprensión sugiere la necesidad de asegurarse de que las habilidades involucradas sean efectivamente enseñadas y aplicadas en la lectura real de determinados textos.

En suma, los maestros deben revisar desde una perspectiva crítica las habilidades de comprensión que suelen enseñar a sus alumnos y seleccionar las más relevantes para incorporarlas a su programa de comprensión.

Muchas investigaciones en el campo de la comprensión y procesamiento del discurso han medido la comprensión a través de la velocidad, por ejemplo, rapidez con la que se puede decir una palabra en diferentes contextos (Sanforf y Garrod, 1981), la relación entre tiempo de lectura y número de proposiciones de una frase (Kintsch y Keenan, 1973). Sin embargo, son cada vez más abundantes las investigaciones que miden la comprensión a partir del recuerdo de las proposiciones del texto.

En este marco es lo que actualmente se entiende por comprensión de textos. Como afirman Just y Carpenter (1987) la comprensión va más allá de la comprensión de palabras y frases aisladas.

Es preciso que el sujeto interrelacione todos estos elementos y dé sentido al texto. Esta interrelación requiere la comprensión de relaciones causales, temporales y entre conceptos, y la activación del conocimiento del sujeto, tanto del conocimiento del mundo, como del de las diferentes estructuras textuales.

Finalmente, destacamos en esta aproximación a la comprensión, una acentuación de los procesos constructivos del sujeto. Este énfasis en la perspectiva constructivista es típico de los estudios sobre comprensión y recuerdo desde Bartlett (1932).

1.2. Objetivos

- Mejorar el nivel lector de los alumnos a través de diferentes lecturas.
- Conocer los niveles de comprensión lectora en un aula de tercer curso.
- Enriquecer la experiencia lectora de los alumnos.
- Saber las dificultades y errores de los alumnos en comprensión lectora.
- Hacer uso adecuado de las diferentes estrategias de aprendizaje.
- Generar estrategias que impliquen lo cognitivo y lo metacognitivo.
- Desarrollar habilidades en la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico.
- Promover la lectura de narraciones mediante diferentes cuentos.
- Encontrar posibles soluciones cuando no se entienda la lectura.
- Trabajar la comprensión lectora para conseguir mejorar los resultados.

1.3. Cuestiones

- ¿Qué estrategias de lectura son las más efectivas para el logro eficaz y eficiente de la comprensión lectora?
- ¿Qué acciones deberá tomar el docente durante el proceso de comprensión lectora?
- ¿Deben de trabajarse todos los textos con las mismas estrategias?
- ¿Obtendrán mejores resultados en la prueba tras haber trabajado la comprensión lectora?
- ¿Las pruebas de evaluación son la mejor forma de evaluar la comprensión lectora?
- ¿Es importante conocer cuál es el nivel de comprensión de cada niño antes de comenzar a trabajar en ello?
- ¿Los niños con un buen nivel lector comprenderán mejor el texto que otros niños con más dificultades en la lectura?

2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES DOCENTES

Para comenzar el tema estudiaremos qué es la comprensión lectora de un texto. Según Anderson y Pearson (1984), la comprensión lectora se entiende como el proceso a

través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Por tanto, la interacción entre el lector y el texto es el resultado de la comprensión.

Leer es comprender, y comprender es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector. Por eso, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo.

Un factor que resulta determinante de la comprensión es el de los objetivos o intenciones que presiden la lectura. Como han señalado diferentes autores, entre ellos Baker y Brown (1984), comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector.

La capacidad de lectura, está dirigida por los objetivos que mediante ella pretendemos. El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, ya que determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella a medida que lee.

Baker y Brown (1984) también señalan que mientras leemos y comprendemos todo va bien, y no nos damos cuenta de que estamos no sólo leyendo sino además controlando que vamos comprendiendo. Es lo que Brown llama “estado de piloto automático”.

Afirman que cuando aparece un texto u obstáculo que nos impide la comprensión, nos damos cuenta de ello, en estos momentos la lectura se interrumpe y dedicamos nuestra atención a deshacer el obstáculo.

El control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, porque si no nos diésemos cuenta cuando no entendemos el mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esta falta de comprensión. De esta forma, la lectura sería totalmente improductiva.

Hacer conscientes a los niños que deben de leer con diferentes objetivos es el propósito que se pretende. En el ámbito escolar, los niños y niñas aprenden a leer con diferentes intenciones, para de esta forma lograr fines diversos.

Se quiere conseguir que no sólo aprendan a activar un gran número de estrategias, sino que aprendan que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas.

Para que alguien pueda implicarse en la actividad que le va a llevar a comprender un texto escrito, es imprescindible que encuentre que ésta tiene sentido. Solé (1990) considera que para que se pueda atribuir sentido a la realización de una tarea es necesario que se sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende con ella.

La lectura tiene que ser entendida como un proceso integral, en el cual es imprescindible el contexto en el que se desenvuelve el lector.

Un factor de importancia que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión es la habilidad oral del alumno. La investigación ha demostrado que existe una relación significativa entre el lenguaje oral de un alumno y su capacidad lectora (Loban, 1963). La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y sus experiencias previas.

Para que el aprendizaje sea totalmente significativo, el alumno tiene que enfrentarse a diferentes experiencias que le ayuden a aprender. De esta forma, cuantas más experiencias tenga el niño mayor será su capacidad para comprender textos complejos.

En la explicación constructivista se adopta el concepto de aprendizaje significativo acuñado por Ausubel: “Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje” (Ausubel, 1963, p. 38)

La lectura acerca a los niños a la cultura. Por medio de la lectura, estamos provocando un aprendizaje no intencionado. Debemos fomentar que el alumno aprenda de forma autónoma en multiplicidad de situaciones.

Se pueden diferenciar dos diferentes formas de lectura. En primer lugar, destacamos la lectura explorativa, en la que los alumnos realizan una lectura global, cuya finalidad es identificar a grandes rasgos el argumento, la estructura y las ideas principales de un texto. Es una lectura rápida, para captar la idea global de un texto.

El procedimiento para esta lectura es fijarse en el título y epígrafes y buscar nombres propios que les puedan orientar. Tener en cuenta que la idea más importante suele aparecer al principio del párrafo.

En segundo lugar, la lectura comprensiva, que se define como una lectura reposada y su finalidad es entender el texto. En esta lectura se buscan palabras que se desconocen en el diccionario, se distinguen ideas principales de las secundarias, sin olvidar buscar conclusiones y ver como se ha llegado hasta ellas.

Una lectura comprensiva que se ha realizado sobre un texto, en el que anteriormente se ha trabajado una lectura explorativa, es tres veces más eficaz y más rápida que si se ha trabajado directamente.

Según Palincsar y Brown (1984), la comprensión de lo que se lee es fruto de tres condiciones:

- La coherencia y claridad del contenido de los textos.
- Los conocimientos necesarios del alumno para poder hacer frente al texto.
- Las estrategias para recordar lo que lee, e intensificar la comprensión.

No se entiende el fenómeno de la comprensión sin tener en cuenta los conocimientos previos que tiene el niño, y que interactúan con la información que viene en el texto. Smith (1983) distingue dos tipos de información, para explicar el fenómeno de la comprensión lectora.

En primer lugar, el texto ofrece una información visual, y por otra parte, el lector aporta al hecho de la lectura una información no visual. La información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información que aparece en el texto. Según el autor, los buenos lectores son aquellos que no leen palabra tras palabra, sino que leen significados.

Whimbey (1987) afirma que una de las causas del fallo en comprensión lectora, está en que muchos niños no atienden cuidadosamente al significado del texto. Considera que esta habilidad de atención al significado puede ser enseñada.

Para ello hay que contar con unas buenas estrategias. Hay que conseguir que los niños encuentren el significado en la lectura.

El principal problema cuando un niño se enfrenta a un texto es que los alumnos van perdiendo información conforme van avanzando en la lectura del texto. Según se ha demostrado en diferentes estudios de psicología cognitiva, la memoria humana, tiene una cierta incapacidad para procesar toda la información que se extrae de un texto.

Por este motivo, cuando nos enfrentamos a un texto nos obligamos a realizar una especie de reducción de la misma, de tal forma que tenemos que mantener la coherencia global del texto. Para la comprensión de textos, la capacidad de síntesis se convierte en un elemento esencial en este proceso.

La comprensión se define como el proceso por el que un lector, elabora su macro estructura global (representación mental del significado del texto) a partir de la microestructura lingüística del texto (proposiciones que subyacen a las oraciones gramaticales). En este proceso se encuentran diferentes factores: nivel cultural del lector, estilo cognitivo e interés por la lectura, entre otros.

Siguiendo con este punto de vista, se puede afirmar que cuando una persona es capaz de reproducir sintéticamente y en forma resumida el contenido de un texto, se puede concluir que ha habido comprensión del mismo.

Destacamos las afirmaciones de Nisbert y Schuckmith (1990) cuando señalan que los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas, sino por la posesión de una serie de estrategias para abordar el texto.

Además, señalan que los buenos lectores tienen que poseer un cierto grado de conciencia de sus propios métodos de lectura, y tener en cuenta las exigencias de la tarea.

2.1. Tomar conciencia de la comprensión

Está demostrado que gran parte de los fallos de la comprensión provienen de no tomar conciencia sobre si se entiende o no la lectura. Por eso, el niño tiene que saber cuál es su conciencia sobre el tema.

Las limitaciones que los alumnos se van a encontrar en un texto, se deben a que no han entendido algún aspecto. Darse cuenta de que no lo entienden es el primer paso para hacer frente a estas limitaciones.

Collins y Smith (1983) afirman que cuando una persona toma conciencia de que no está comprendiendo, puede optar por varias soluciones:

1. Ignorar lo que no entiende y seguir leyendo, con la esperanza de que al avanzar la lectura, cobre significado lo que no entiende.
2. Suspender los juicios, y no sacar conclusiones anticipadas.
3. Elaborar una hipótesis de tanteo, es una forma de ir avanzando y saliendo de la ambigüedad inicial.
4. Releer la frase intentando buscar su significado.
5. Releer el contexto previo. El lector opta por empezar a leer más arriba.
6. Consultar una fuente experta. Si se está trabajando en clase un texto, los niños pueden consultar un diccionario, preguntar al profesor,...

Para que un niño se implique en la actividad que le va a llevar a comprender un texto escrito, es muy importante que encuentre que ésta tiene sentido. Puede entenderse de esta forma la consciencia como un proceso de utilización del pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un sentido determinado.

El niño tiene que sentirse competente para realizar la tarea y ésta tiene que resultarle motivadora. Una actividad será motivadora para los alumnos si el contenido conecta con sus propios intereses. Puede ser muy difícil en un grupo de clase, hacer que todos los niños se sientan satisfechos con lo que leen. Sin embargo, tenemos que intentar que estos intereses del lector se vean recompensados.

Un problema al que nos enfrentamos es que hay niños que cuando comienzan a leer, no tienen el mismo nivel que sus compañeros. En estos casos en los que se va generando una expectativa de fracaso, es muy difícil que ese niño pueda asumir el reto que significa la lectura. Por tanto, tendremos que ayudarlo en todo lo posible para que no se desanime y pueda llegar a comprender los textos.

Cuando leer implica comprender, se convierte en un instrumento útil para aprender significativamente. Es importante que los niños comprendan lo que leen, porque a medida en que informan, la lectora le ofrece diferentes opiniones sobre determinados aspectos.

Hacer que nuestro alumnado aprenda de manera autónoma en infinidad de situaciones, va a facilitarle la tarea de aprender a aprender. Siendo éste uno de los objetivos básicos de la escuela.

Garton y Pratt (1991) afirman que todos los programas de enseñanza de la lectura deberían facilitar al niño el acceso al código.

Así, podemos decir que conciencia metalingüística y alfabetización están estrechamente relacionadas y cada una se beneficia de la otra en el proceso de aprendizaje.

Esta mejora de la conciencia metalingüística que propicia el creciente manejo de la lectura y la escritura se extiende también a la sintaxis del lenguaje y a sus aspectos pragmáticos. Se aprende a matizar los significados que se pretenden transmitir. Todo ello, remite a un usuario competente del lenguaje en todas sus versiones, que repercute de forma notable en el desarrollo general de la persona.

A la lectura se le ve como un problema por su dificultad para acceder al significado. Por este motivo es importante conocer las dificultades que tiene nuestros alumnos para poder hacer frente a ellas.

A medida que pasa el tiempo las exigencias son cada vez mayores. Las condiciones en que éstos tienen que ser interpretados crean una serie de dificultades tanto en los docentes, como en los alumnos.

Los alumnos tienen que desarrollar una serie de capacidades y habilidades específicas. Se crea como condición para comprender que los alumnos sigan los pasos de interpretar, retener, organizar y valorar.

2.2. Dificultades en la comprensión

Consideremos a afirma Eliana Ramírez (1996) cuando afirma que hay que tener presente cuales son las dificultades de la comprensión lectora para poder trabajar en ellas.

Las dificultades que se dan en el nivel de comprensión, corresponden a una lectura de reconocimiento y memoria (fijación, retención y evocación) de las ideas principales. Es

importante tener en cuenta que el hecho de que un alumno evidencie una de estas dificultades, no quiere decir que tenga deficiencias de comprensión.

Podemos encontrar alumnos que tengan escasas habilidades, como baja velocidad y errores de exactitud en su lectura. Sin embargo, las dificultades más frecuentes, y los errores más habituales son:

- Dificultad para reconocer el significado con palabras y frases.
- Dificultad para integrar el significado de una frase.
- Dificultad de fijación de la información a nivel de oración.
- Dificultad para resumir.

Identificadas las dificultades más importantes, tenemos que contar con una serie de condiciones que tenemos que reunir para que podamos superarlas. Para ello, vamos a englobarlas en tres apartados:

1. Condiciones afectivas y cognitivas de los alumnos.

Los alumnos tienen que saber explorar el conocimiento que ellos mismos tienen del mundo. Además, tienen que aportar unas expectativas referentes con respecto al texto. Una elevada autoestima va a influir a la hora de enfrentarse al texto.

2. Condiciones del docente.

El maestro tiene que disponer de una experiencia lectora, y una predilección por ella. Enseñar y transmitir adecuadamente las estrategias de comprensión lectora, es imprescindible para que los alumnos aprendan.

El docente tiene que tener una actitud positiva para entender las limitaciones de los alumnos.

3. Condiciones del contexto:

En este contexto se incluye la familia, la comunidad y la escuela. Estos son los que condicionan el éxito de la comprensión lectora. Tiene que ser un proceso que se va desarrollando con la persona, no es un contenido ni un resultado.

La familia es un modelo para los niños puesto que dependiendo de los hábitos que en ella tengan establecidos, influirá en los hábitos que el niño llegue a establecer.

Después de la familia, se encuentra la escuela, donde el niño perfecciona su competencia comunicativa. La escuela tiene que propiciar los espacios, materiales y un buen ambiente afectivo que condicione la comprensión.

Hoy en día, la comprensión lectora sigue siendo un tema difícil de trabajar para el profesorado. Las causas del bajo rendimiento en comprensión son diversas, aunque una de las principales es que no se ha enseñado de manera correcta a comprender un texto.

Muchos alumnos no hacen uso de estrategias de aprendizaje para hacer frente a diferentes textos. Esto puede deberse, a que no se ha establecido una rutina a la hora de trabajar la comprensión lectora.

El logro de un buen rendimiento en comprensión lectora no es proporcionar una gran cantidad de libros, y obligarles a leer cada uno de ellos. Se considera que la afición a la lectura tiene que presentarse de manera atractiva para los niños.

El papel del maestro es fundamental para conseguir que los niños desarrollen la competencia lectora, puesto que el aula puede ser un lugar para hacer atractiva la lectura.

Una revisión general de las investigaciones sobre la comprensión lectora y la teoría del esquema conduce a la siguiente conclusión: los lectores deficientes muestran dificultad para relacionar los elementos constituyentes del texto y manifiestan dificultad para anticipar hipótesis.

En el ámbito académico se señala como una deficiencia grave que los estudiantes no comprendan los textos que leen. Los especialistas han definido dos tipos de destrezas necesarias para la lectura efectiva: la decodificación y la comprensión o habilidad para entender el significado de lo leído.

Para el desarrollo de la primera debemos enseñar a leer, y para el desarrollo de la segunda debemos enseñar a pensar. Por tanto, cada vez más son los niños a los que les cuesta sacar información de lo que leen e interpretan.

Estudios que se han realizado de la comprensión lectora, como es el informe PISA o el PIRLS concluyen que en los últimos años los estudiantes europeos, y especialmente los

españoles (en torno a un 26%) tienen cada vez más problemas con la comprensión lectora.

Esté demostrado que la comprensión lectora mejora con la práctica. Pero no hay que hacer de ella una obligación ya que finalmente el niño termina cansado. Fomentar el hábito de la lectura desde pequeños es una buena técnica para que, progresivamente ellos vayan desarrollando el gusto por la lectura.

2.3. Implicaciones docentes

Como maestros tenemos que implicarnos en este proceso tan complejo de enseñanza de la comprensión lectora mostrándoles y haciéndoles partícipes de diversas estrategias.

Existe una gran variedad de estrategias de aprendizaje pero cada maestro tiene que utilizar la que más le convenga en cada momento para enseñar a sus alumnos. Por este motivo, vamos a exponer de forma general diferentes estrategias para hacer frente a esta tarea de comprensión lectora, y posteriormente se señalarán las estrategias de los autores que más pueden ayudar para trabajar con los niños la comprensión.

Diferentes autores coinciden en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos.

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración de la nueva información con el conocimiento previo. Son un conjunto de estrategias que se utilizan para comprender y recordar la información. Dentro de este grupo de estrategias englobaríamos las estrategias de repetición, elaboración, organización, y selección.

La estrategia de repetición consiste en decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Por otro lado, la estrategia de elaboración mediante la cual se integran los nuevos datos con los que antes se tenían, la estrategia de organización que intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. También, se incluyen las estrategias de selección que ayudan a retener lo más importante y significativo.

Las estrategias incluidas dentro de esta categoría constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo.

Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje.

Es importante destacar que el conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación a las variables personales está la consciencia y el conocimiento que tiene la persona de sí mismo, estudiado en el apartado anterior.

La metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que los niños puedan poner en práctica una estrategia deberán conocer técnicas de repaso, subrayado, resumen,.. y saber cuando conviene utilizarlas. En segundo lugar, su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según la demanda de la tarea.

Finalmente, las estrategias de manejo de recursos, son una serie de estrategias que tienen como finalidad sensibilizar al alumno con lo que va a aprender. Integra los ámbitos de la motivación, las actitudes y el afecto. Este tipo de estrategias tienen como propósito mejorar las condiciones materiales y psicológicas en las que se produce el aprendizaje.

Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tienen que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

Son muchos los autores quienes han sacado sus propias conclusiones de las estrategias que hay que utilizar para trabajar la comprensión lectora. A continuación expongo las que más interesantes me han parecido para hacer frente a la comprensión lectora con niños y niñas de tercero de primaria.

Baumann (1985) enfatizó el papel del docente para ayudar a los niños a desarrollar una serie de estrategias para mejorar la comprensión. Este autor, propone que el profesor tiene que enseñar en grupo a reconocer las ideas principales de un texto.

El método que propone Baumann para enseñar la comprensión lectora sigue cinco pasos:

1. Introducción: es explicar a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
2. Ejemplo: se ejemplifica la estrategia que se va a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
3. Enseñanza directa: el maestro explica la habilidad dirigiendo la actividad. Los alumnos tienen que responder a las preguntas y de esta forma elaboran la comprensión del texto. El profesor está a cargo de la enseñanza.
4. Aplicación dirigida por el profesor: los alumnos ponen en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. El maestro dirige a los alumnos, y si es necesario, volver a enseñar.
5. Práctica individual: el alumno debe realizar independientemente la habilidad.

Son muchas las estrategias que pueden usarse para trabajar con los niños y niñas la comprensión lectora, pero como buenos docentes tenemos que saber cuáles son las más efectivas para los alumnos con los que estamos trabajando.

Para definir qué son las estrategias de aprendizaje he elegido la definición propuesta por Vall (1990). Este autor considera que es un procedimiento para regular la actividad de las personas. Afirma que su aplicación permite seleccionar determinadas acciones para conseguir el objetivo que se proponen.

Un componente esencial de las estrategias es que implican autodirección y autocontrol, es decir, implica supervisar y evaluar el propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían, y la posibilidad de hacer modificaciones cuando se crea necesario.

Las estrategias que tenemos que enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella.

Se han realizado diversas descripciones de estrategias en la literatura. Sin embargo, tenemos que considerar que presentar listados de estrategias tiene el peligro de convertir lo que es un medio en un fin de la enseñanza en sí mismo. No queremos que

nuestros alumnos tengan amplios repertorios de estrategias, sino que sepan utilizar las adecuadas para la comprensión del texto.

Palincsar y Brown (1984) consideran que incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos.

Estas autoras cuando señalan que los programas tradicionales han producido que el alumno sea un participante pasivo que responde a la enseñanza. De esta forma, el aprendizaje no es funcional. Por esta razón, proponen un modelo de enseñanza recíproca en el que el alumno debe tomar un papel activo.

Afirman que las actividades cognitivas tienen que ser fomentadas mediante las estrategias siguientes:

1. Hacer comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/ para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué se yo acerca del contenido del texto?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental. ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común. ¿Tiene sentido este texto? ¿Qué dificultades plantea?
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones.

Se hace necesario destacar la aportación de Coll (1990) puesto que resume que sin las estrategias de aprendizaje es muy difícil que niños y niñas puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden. Las estrategias se

consideran una gran ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes.

Por otro lado, Collins y Smith (1980) demostraron en un interesante estudio que la enseñanza de la comprensión lectora debía realizarse a lo largo de tres fases.

La primera de ellas la fase del modelado, en esta es el profesor quien realiza la lectura en voz alta, también comenta las dudas que encuentra y los mecanismos que utiliza para resolverlos. El profesor sirve de modelo a sus alumnos.

En segundo lugar, la fase de participación del alumno. En esta fase se pretende que primero el maestro dirija el tema, y después sugiriendo preguntas abiertas de mayor libertad a los niños. El objetivo es que el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos.

Esta segunda fase es muy delicada porque en ella se debe de asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. No es que el profesor se inhiba, sino todo lo contrario. Está ahí para intervenir de forma contingente a las necesidades de los alumnos, pero con la meta puesta en conseguir su realización competente y autónoma.

La idea de construcción conjunta y de participación guiada a que antes aludía cobra aquí su máxima significación.

En tercer lugar, la fase de lectura silenciosa, se trata de que los alumnos realicen ellos solos las actividades que en fases precedentes realizaron con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis.

Son muchos los autores que nos han ofrecido estrategias para la comprensión lectora. Finalmente, Morles (1985) nos presenta cinco grupos de estrategias para hacer frente a la comprensión lectora.

En primer lugar, estrategias de organización, los alumnos pueden trabajar la información del texto en el orden que ellos consideren adecuado. En este sentido, el lector tratara de organizar la información siguiendo un orden distinto.

Con el fin de ejercitar el uso de estrategias de organización, el docente debe incluir el desarrollo de actividades que impliquen ordenar y reordenar ideas.

Es importante tener presente que la comprensión depende de múltiples factores y que no se puede llegar a una solución definitiva al problema de la baja comprensión, actuando sólo sobre el lector.

En segundo lugar, estrategias de elaboración, éstas se basan en relacionar el contenido del texto con elementos externos que facilite la comprensión. Son las acciones mentales que realiza el lector con la intención de crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto para, de esta forma, hacerlo más significativo.

En tercer lugar, estrategias de focalización, son las que permiten hacer que nos centremos en la lectura, fijándonos en datos concretos. Los alumnos buscarán información específica para responder a ciertas preguntas o comprobar algunas hipótesis.

En cuarto lugar, estrategias de integración, son las que permiten unir las partes en un todo coherente. A medida que avanza la lectura, el niño tiene que integrar los elementos de un texto en unidades más globales. Con lectores jóvenes, será preciso facilitar estas estrategias diciéndoles previamente cual es el tema.

A fin de ejercitar al estudiante en el uso de estrategias de integración, el docente debe proponer actividades tales como tomar nota de las interpretaciones parciales e integrarlas en una sola interpretación, o generar una visión global sobre el contenido del texto integrándolo con los conocimientos que posea sobre el tema.

Finalmente, las estrategias de verificación, se comprobará si la información que va apareciendo en el texto y que el lector se va representando mentalmente, es coherente con los conocimientos previos del lector.

En general, cualquiera que sea la estrategia que se desee ejercitar, es necesario tener presente que la cantidad e intensidad de la ejercitación depende de la manera como progresa el estudiante en el uso espontáneo, oportuno y eficaz de cada estrategia.

El dominio de las estrategias requiere que el alumno adquiera mayor control del tema, dejando menor control al maestro. De esta forma, va a ser el propio niño el que vaya construyendo progresivamente su propio aprendizaje.

Isabel Solé (1991) remarca que las estrategias de aprendizaje aparecen integradas en el curso del proceso de lectura. Divide el proceso de lectura en tres subprocesos:

1. Antes de la lectura: se tienen que dar las condiciones necesarias entre el texto y el conocimiento previo.
2. Durante la lectura: el niño debe formular hipótesis, aclarar dudas, releer partes confusas para asegurar la comprensión.
3. Después de la lectura: se tiene que crear una valoración propia del texto en el niño de manera que pueda sacar sus propias conclusiones.

Concluye en que el hecho de estudiar de este modo las distintas estrategias permitirá poner énfasis en la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante y después), y que restringir la actuación del profesor a una de esas fases es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los niños a dominarla.

Señala que la comprensión lectora tiene que concluir siempre que se pueda con una lectura individual, precisa, que permita al niño avanzar y retroceder en la lectura para ir comprobando la información que desee.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. Material

Los materiales empleados en la elaboración de este trabajo están recogidos en los *Anexos I, II, III, IV, V y VI*.

El *Anexo I* es la prueba de evaluación que los niños realizarán antes de trabajar la comprensión para conocer sus resultados. Esa misma lectura se volverá a pasar una vez trabajada la comprensión lectora para contrastar los resultados obtenidos.

El *Anexo II y III* son dos de los cuentos que se trabajarán en clase para mejorar la comprensión lectora.

El *Anexo IV* corresponde a una ficha de lectura que los niños tendrán que rellenar cuando acaban de leer un libro de lectura.

Finalmente, los *Anexos V y VI* pertenecen a dos de los cuentos extraídos del libro de Lengua castellana y Literatura de tercero de primaria.

3.2. Métodos

3.2.1. Evaluación comprensión lectora (1ª prueba)

Se va conocer el nivel de comprensión lectora en los niños de Educación Primaria, más concretamente en tercer curso, segundo ciclo. Estos niños pertenecen al Colegio Público “El lago de Mendillorri”.

El método utilizado es que los niños realicen la prueba del *Anexo I* sin haber trabajado la comprensión lectora. El objetivo es conocer los resultados obtenidos.

Se enfrentarán a la prueba 17 niños y niñas de la clase de tercero de primaria. De estos alumnos, 10 de ellas son niñas, y 7 niños. Se realizará de manera individual para obtener datos objetivos de cada uno de ellos.

Para realizar la prueba se les dejará 50 minutos, el correspondiente a una clase de lengua castellana. No se les dará ningún tipo de ayuda a la hora de enfrentarse al texto, ya que el objetivo es analizar los resultados reales de la comprensión lectora de estos niños y niñas.

La prueba elegida para evaluar la comprensión lectora con este grupo de tercero, es la prueba de evaluación diagnóstica que realizó el Gobierno de Navarra.

Esta prueba se realiza cada año en cuarto curso de Educación Primaria. He recopilado la prueba correspondiente al año 2010/2011 para poder pasarla a los niños de tercero, y poder comprobar cuál es su nivel de comprensión lectora.

Considero importante conocer los resultados de esta prueba, para poder trabajar con ellos la comprensión lectora. Como maestros debemos conocer los fallos y dificultades de los alumnos para poder hacer frente a ellos. Es fundamental partir de lo que los niños saben, para saber hasta dónde podemos llegar con cada uno de ellos.

En resumen, el trabajo que abordaremos con esta prueba será el siguiente:

- Número de ítems de la prueba, puntuación, tipología y % de aciertos.
- Los niveles de competencia con su significado.

- Adscripción a niveles.

3.2.2. Primer texto para trabajar la comprensión lectora

El trabajo como maestra va a consistir en enseñarles estrategias de comprensión lectora a nivel grupal, para que puedan enfrentarse a diferentes textos. En el aula trabajaremos diferentes cuentos, de esta forma aprenderán a aplicar la estrategia que más les convenga en cada caso.

El tipo de texto en el que nos centraremos corresponde a los narrativos. Este tipo de texto aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Los textos narrativos suelen seguir una organización muy clara: estado inicial, complicación, acción, resolución y estado final.

Los textos narrativos están caracterizados por la presencia de unos personajes que llevan a cabo unas acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados causalmente. Señalan Thorndyke (1977), y Nnezworski (1978) que los niños recuerdan mejor un texto narrativo que se adecua al orden típico de ocurrencia que cuando este orden es trastocado.

En este cuento que pertenece al *Anexo II* “Las medias de los flamencos” la intención es principalmente la comprensión del título del cuento antes de comenzar con su lectura, es decir, queremos conocer a grandes rasgos el argumento realizando una lectura explorativa del título del cuento.

El objetivo es hacerles conscientes de que pueden formarse una idea del contenido del texto antes de proceder con su lectura, pero que esta impresión puede cambiar cuando se enfrenten al texto. La intención que se pretende mediante este método es que los alumnos se acostumbren a analizar el título de una lectura.

En primer lugar, se trata de que lean el título y digan al resto de sus compañeros de que puede tratar el texto con ese título. Es decir, mediante la estrategia de la autointerrogación que sean los propios niños quienes resuelvan esta cuestión en concreto. La estrategia de focalizar la atención en el título es el método que se va a utilizar en este cuento antes de proceder a su lectura.

Al finalizar el cuento, contrastaremos si la idea que se habían planteado antes de comenzar con la lectura corresponde a la idea que han sacado después de leer el cuento. De manera grupal, se reflexionará sobre el contenido del texto y su relación con el título de éste.

3.2.3. Segundo texto para trabajar la comprensión lectora

El tercer texto que presento (*Anexo III*) corresponde a una obra de teatro en el que participan cuatro personajes. El objetivo que se persigue con este cuento es trabajar la comprensión lectora por medio de la interpretación.

Mediante la estrategia de manejo de recursos nuestro propósito es sensibilizar a los alumnos con lo que van a aprender. Se trabajarán los ámbitos de la motivación, las actitudes y el efecto, acercando de esta forma a los alumnos a la comprensión del texto.

El método que utilizaré para trabajar el cuento es el siguiente: en primer lugar hacerlos conscientes de los propósitos de este cuento, es decir, contar a los alumnos que vamos a comprender este cuento porque posteriormente vamos a representarlo y tenemos que entender muy bien su contenido para poder hacerlo correctamente.

Cuando todos los niños tengan el texto delante se formularán preguntas sobre si conocen una obra de teatro y si saben explicar en qué consiste. Una vez trabajado sus conocimientos previos, se procederá a su lectura en voz alta para poder trabajarlo. El maestro será la persona que guie la lectura en todo momento.

Después, por grupos se comenzará a ensayar el texto, con indicaciones muy pautadas para conocer como se presenta cada personaje y poder comprenderlos. Esta segunda parte de la actividad corresponde a la participación del alumno que se involucra de una mayor forma en la tarea de aprendizaje.

Finalmente, se trabajará la fase de la lectura silenciosa para que cada niño pueda interiorizar el personaje que le ha tocado representar.

El objetivo que nos pretendemos es, además de favorecer la comprensión lectora, trabajar los cuentos de manera atractiva y motivadora. Es necesario para poder tener lectores eficientes crear en los alumnos hábitos de lectura. Para esto, se considera

importante que el maestro realice diferentes fichas atractivas para los niños que les animen a la lectura *Anexo IV*. Estos trabajos le permitirán al alumno una mayor atracción a la lectura, puesto que le daremos oportunidad de poder comentarla y recomendarla al resto de sus compañeros de clase.

Resulta conveniente tener estructurado la manera en que se va a trabajar en el aula para poder conseguir la meta que nos proponemos. De esta forma, consideraremos el proceso indicado anteriormente por Collins y Smith de trabajar en tres fases (modelado, participación del alumno en el proceso de aprendizaje y lectura silenciosa).

3.2.4. Propuesta de estrategias para la comprensión lectora

Es imprescindible enseñar diferentes estrategias a los alumnos para que se enfrenten a un texto. Las estrategias de comprensión lectora tienen que guiar a los estudiantes y, hacerlos conscientes de cómo están comprendiendo cuando intentan leer y escribir.

La comprensión lectora tiene que trabajarse desde preescolar. Para llevar a cabo una buena enseñanza se hará explícitamente. Las estrategias tienen que interiorizarse inconscientemente para que resulten efectivas.

Los alumnos tienen que aprender a usar la estrategia que más les convenga en cada momento. Por ello, se mostrarán las diferentes estrategias que se han llevado a cabo para hacer frente a los cuentos trabajados en clase. Más adelante indicaremos si estas estrategias pueden realizarse antes, durante, después de la lectura o incluso si pueden darse en algunas de ellas a la vez.

Se comenzará a trabajar con los alumnos diferentes textos de manera grupal, para que posteriormente sean ellos quienes estén preparados para realizar un texto de forma individual. La práctica de enfrentarse cada día a diferentes textos va a hacer que los niños se vean capaces de hacerlo.

A continuación, con lo que hemos podido analizar y reflexionar sobre este tema, se presentará una propuesta de estrategias que nos ayudará en clase para mejorar en el tema de la comprensión lectora:

En primer lugar, la *anticipación* al texto es primordial. Hay que conseguir que los niños activen sus esquemas cognitivos para interpretar el texto. Para ello formularemos

preguntas en voz alta relacionadas con el tema del texto. Como señalan algunos autores hay que activar las estrategias cognitivas.

Formular preguntas previas a la lectura que estimulen en el lector la activación de asociaciones de esquemas es imprescindible para poder formular hipótesis acerca del tema. Preguntar al alumno para que nos diga alguna hipótesis es entrenarlo hacia la búsqueda de la información, puesto que las tendrá en cuenta y tratará de encontrarles respuesta.

El proceso de anticipación requiere de un entrenamiento constante. En los textos trabajados en clase los niños no se anticipan de forma espontáneas. Por este motivo hay que trabajar para que automaticen esta estrategia y finalmente la utilicen de manera eficiente.

Los alumnos antes de enfrentarse al texto tienen que trabajar la *reflexión* sobre éste. Tiene que haber una asociación entre el concepto que se desea aprender y el conocimiento previo del niño. Por ello, se les pedirá que se fijen bien en todos los aspectos que aparecen en el texto para poder comentarlos posteriormente.

Que los alumnos se sientan motivados es una buena estrategia para comenzar a leer el texto. Es muy importante que los alumnos conozcan el motivo de la lectura. Siempre tenemos que buscar un por qué para realizar la lectura ya que aumenta su disposición a trabajar el texto. Por tanto, la *motivación* influirá positivamente en el desarrollo de la tarea.

Los alumnos tienen que conocer la realidad que les rodea para poder conocer el tema del texto. Cuando los alumnos se enfrentan a un texto cuanto más sepan sobre ese tema, mayor será su conocimiento del mundo. El maestro tiene que *presentar información* previamente al texto si piensa que los niños van a desconocer cuestiones relevantes sobre ese tema.

Los niños llegarán a interiorizar mediante el trabajo diario de diversas lecturas que cuando tengan delante un texto hay que comentar aspectos sobre él. De esta forma, cuando se enfrenten a la lectura individual lo realizarán inconscientemente.

Por tanto, antes de la lectura insistiremos a los alumnos en que observen todos los aspectos que puedan llamarles la atención. Los textos que normalmente trabajan los

niños de segundo ciclo de educación primaria, son textos narrativos que incluyen algún tipo de dibujo o fotografía. Por ello, tenemos que hacer que analicen bien la imagen, porque les puede aportar detalles que más tarde completarán con la información del texto.

De esta forma, conseguiremos que los niños se atrevan a la *formulación de sus propias hipótesis*, y realicen sus predicciones sobre el texto.

Se leerá el texto una vez en voz alta antes de saber que nos van a preguntar, para que los niños tengan una idea general sobre el texto. Posteriormente, se leerán las preguntas que tenemos que responder para volver a leer el texto, y poder fijarnos en lo que nos preguntan.

Me gustaría afirmar que la *lectura en voz alta* en este curso de educación primaria es clave. Uno de los beneficios de hacer que los niños lean en voz alta es que puede eliminar la falta de concentración al mismo tiempo que mejora la comprensión.

Además, los niños cuando escuchan mejoran su capacidad de autoexpresión. De esta forma pueden aprender vocabulario nuevo que les ayudará a expresar sus ideas y pensamientos.

Uno de los aspectos que más interesa a los niños es conocer antes que nada las preguntas. Hay que hacer ver a los niños que lo más importante no es el conocimiento de las preguntas, sino atender al texto para posteriormente realizarlas correctamente.

Una estrategia que hace que se revise el contenido del texto son las *autopreguntas*. Mediante éstas los niños aprenderán a identificar diferentes ideas en un texto. Esta resulta muy útil, porque mientras van construyendo su propia información van resolviendo problemas que han encontrado a lo largo de la lectura.

Hacerles ver que debe existir una *relación entre las preguntas que se trabajan en el texto y el propósito de la lectura* es clave. Este aspecto es importante ya que, si estamos en un texto donde el objetivo de la lectura es la comprensión global del texto, los niños tienen que aprender a no formular preguntas que vayan dirigidas a detalles.

Los niños de estas edades suelen recordar infinidad de detalles que carecen de importancia. No solo trabajaremos los que resultan esenciales en el texto, los niños

aprenderán a identificar por medio de sus propios fallos la información secundaria de un texto.

Una vez que los niños tengan la idea general sobre el texto, la estrategia que vamos a utilizar para responder a las preguntas es la *lectura rápida*. Los niños tienen que aprender a buscar la información de un texto, no deben volver a leer todo el texto para poder responder a cada una de las preguntas.

Mediante las prácticas escolares, hemos podido comprobar que a los niños les cuesta leer entre líneas. Muchas veces vuelven a empezar a leer desde el principio para responder a cada pregunta. No hay que permitir que lean todo el texto cada vez que necesiten responder a una pregunta.

Saber qué dice cada párrafo es una buena estrategia para poder encontrar la respuesta más fácilmente. En clase se trabajará la realización de *anotaciones en los márgenes*, para saber en qué párrafo encontrar la información.

Otra buena estrategia que los niños deben hacer a la hora de enfrentarse a cualquier texto es la estrategia del *subrayado*. Cuando se ha encontrado la respuesta a una pregunta, los niños deberán subrayar la palabra o frase del texto que demuestre que esa es la respuesta correcta.

Muchas veces los niños encuentran la respuesta en el texto y, como no la subrayan, a la hora de escribir la respuesta se confunden o la escriben mal. Por este motivo, aprender a subrayar en el texto es fundamental.

Una vez de que se haya subrayado en el texto se escribirá al lado de lo que se ha subrayado el número de pregunta al que corresponde esa respuesta. Es imprescindible, ya que a la hora de revisar el texto ayuda a los niños a comprobar todas sus respuestas y ver que no se han equivocado.

La mayoría de las preguntas que los niños se encuentran para evaluar su comprensión lectora es de opción múltiple, como podemos observar en la prueba. Sin embargo, siempre hay preguntas de redactar. En estas preguntas, hay que enseñar a los niños a responder con la pregunta, ya que si no lo hacemos suelen responder con una oración incompleta.

Para trabajar cómo responder a las preguntas de redactar, se les preguntaba en voz alta la pregunta y los niños comenzarán a responder con la pregunta que se les ha formulado. Si contestaban sin realizar la pregunta de manera completa, se pedirá que otro compañero lo diga correctamente. De esta forma, todos los alumnos atenderán a la forma correcta y podrán a escribir adecuadamente la respuesta.

La imaginación que tienen los propios niños podemos utilizarla para que éstos visualicen lo que ocurre. Visualizar lo que va ocurriendo en el texto es una buena estrategia para que los niños capten los detalles descriptivos que proporciona el texto. La *visualización* ayuda al recuerdo y la memoria.

Las *conexiones* son otra estrategia muy útil para trabajar en clase porque los alumnos pueden relacionar lo que han podido leer en otros textos de ese mismo tema. Siempre que aparezca una palabra que ellos desconozcan se parará la lectura para comentarla. Les puede aportar información, por esto, preguntaremos si alguno de ellos conoce el significado y si nos puede aportar algo nuevo. La lectura, de esta forma activa los esquemas de conocimiento del niño y conecta la nueva información con la que ellos ya poseen.

Los niños cuando trabajan un texto no entienden todo el *vocabulario* que éste presenta. Éste es uno de los principales problemas que presentan los alumnos. Por ello, hay que enseñarles técnicas para que puedan averiguar cuál es el significado de la palabra, sin utilizar el diccionario.

Son varias las estrategias que hemos utilizado en el aula para comprender el significado de una palabra desconocida.

La primera es el análisis contextual de la palabra. Mediante esta estrategia se infiere el significado de una palabra a partir de la posición que esta ocupa en el texto. El significado de la palabra se explica a través de una sucesión de ideas que aparecen a su alrededor.

Las palabras que el niño conoce se mezclan con la desconocida, de manera que se constituye un contexto que indica cual es el significado de la palabra desconocida. Tenemos que conseguir que el alumno aproveche ese contexto, para hallar en él las suficientes claves semánticas y sintácticas que le ayuden a averiguarlo.

Alguno de los pasos que presentamos a continuación, puede ser una gran ayuda para conseguirlo.

- Conocer la clase de palabra: sustantivo, verbo,...
- Saber la relación con las otras palabras que aparece, de esta forma se conocerá su función.
- Claves contextuales, de esta forma, podemos saber si el contexto en el que se encuentra la palabra es positivo o negativo.
- Imaginación para poder relacionar la palabra desconocida con otra que pueda resultar familiar.
- Comparación y contraste. Mediante conectores de este tipo que se encuentren tanto delante como detrás de la palabra, los niños podrán seguir el significado de la frase.

La segunda estrategia es el análisis morfológico. Si mediante las estrategias anteriores el niño no consigue averiguar la palabra desconocida, pasaremos a su análisis morfológico. La estrategia que vamos a utilizar en el aula será buscar cual es la base de la palabra, ya que ésta pueda estar formada por la unión de morfemas.

Además, otra técnica es buscar si la palabra es derivada, los prefijos y sufijos complementan de manera importante una palabra. En este análisis morfológico no olvidaremos la composición, una palabra que surge de la unión de dos palabras. Orientar a los niños para que las reconozcan, es una herramienta útil para que posteriormente puedan reconocerlas ellos solos.

Una vez que el alumno haya aplicado alguna de estas estrategias, o combinado alguna de ellas, construirá la hipótesis del significado. Entonces volverá a leer el texto, de manera que verificará si el significado que ha elegido tiene sentido en el fragmento.

La deducción del significado de una palabra no implica necesariamente encontrar el significado preciso de ésta. Los niños tienen que averiguar una idea general de ese significado que les ayude a resolver su duda.

Otro buen método que hay que transmitir en el aula es la *realización de inferencias*. Esta estrategia permite a los niños leer entre líneas. Para ello, tiene que utilizar la

información implícita que anteriormente ha sido depositada en sus esquemas de conocimiento.

Uno de los grandes problemas que presentan los alumnos es el relativo a la interpretación de una parte. En el texto hay cantidad de información implícita, que los niños tienen que buscar mediante las inferencias que ellos mismos realicen.

Tenemos que conseguir extender la comprensión del texto más allá de lo que los alumnos ven en la hoja. Saber realizar inferencias es un elemento fundamental de la comprensión lectora, que comporta deducción e interpretación.

De acuerdo con Cassanany, Luna y Sanz (1994) la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión.

Para que los niños aprendan a realizar inferencias nos tenemos que asegurar que saben distinguir entre el significado literal y el significado profundo que se expresa en las inferencias. Los niños constantemente hacen inferencias acerca de los hechos de la vida real pero cuando se trata de un texto no parecen tener tanta conciencia.

Debemos ejercitar una y otra vez esta actividad de realizar inferencias dentro del aula preguntando a los niños de manera oral. Además, tenemos que recomendar a los padres que extiendan la actividad a otras tareas fuera de clase. Si un niño observa que este proceso se extiende a otros procesos, tomará conciencia de su importancia y generalizará su uso.

Para que los niños se centren en los aspectos claves del texto podemos hacer que realicen un *resumen* breve, ya que de esta forma trabajaremos qué aspectos del texto son los verdaderamente importantes.

En voz alta hemos trabajado qué es lo más importante de un texto. Considero que son los propios niños quienes tienen que comenzar diciendo qué es lo más importante. Cada vez que un niño aporte lo que él piensa que es fundamental, se preguntara si todos los demás están de acuerdo y se comentará el resultado de manera grupal. Siendo el profesor quien corrija todos los fallos que puedan tener.

Finalmente, a los niños les suelen pedir su opinión sobre el texto, suelen pedirles que escriban argumentos lógicos y coherentes sobre el tema. Por este motivo tenemos que trabajar su *actitud crítica*. Nos tienen que decir en voz alta que opinan sobre el tema, de esta forma comprobaremos sus propias ideas sobre la realidad y los acostumbraremos a manifestar sus opiniones con respeto a un tema en concreto. Además, los alumnos aprenderán de sus propios compañeros de clase.

Cuando nos digan su opinión les enseñaremos a construir las oraciones que tienen que redactar. Les diremos que deben de utilizar una serie de conectores que van a hacer que las ideas queden más completas. Por ejemplo, pueden empezar por “en mi opinión...”, “considero que...”

Las diferentes estrategias que hemos trabajado, ayudarán a los niños a enfrentarse de una manera más efectiva a la prueba de comprensión lectora. alguna de estas estrategias podrá utilizarse tanto antes como después de la lectura. Por esto, presento en la siguiente tabla (Tabla 1) un resumen en el que se engloban las anteriores estrategias.

Tabla 1. Estrategias de comprensión lectora

Antes	Durante	Después	Estrategias
√	√		Previsión
√	√		Autopreguntas
√	√		Conexiones
	√		Visualizar
√	√		Vocabulario
	√		Monitorizar
	√	√	Resumen
		√	Evaluación
	√	√	Inferir

3.2.5. Evaluación comprensión lectora (2ª prueba)

Los niños volverán a realizar individualmente la prueba de comprensión lectora (*Anexo I*). El objetivo es conocer los resultados de la prueba una vez se ha trabajado la comprensión lectora en el aula. Los niños se enfrentarán a la misma prueba habiendo trabajado estrategias de aprendizaje. Con los datos obtenidos tanto en la primera como en la segunda prueba de evaluación realizaremos un estudio con los resultados.

4. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

4.1. Resultados y discusión de la 1ª prueba de comprensión lectora

A continuación, expongo los resultados obtenidos en la primera prueba:

- Número de ítems de la prueba, puntuación, tipología y % de aciertos.

La prueba constaba de 11 ítems, 9 de ellos han sido valorados con 1 punto, y 2 con 2 puntos, admitiendo en este último punto puntuaciones parciales de un punto.

Los ítems han resultado de diferente dificultad, desde muy fáciles hasta muy difíciles, los cuáles han sido contestados de manera correcta por menor número de niños.

Las tareas que se abordaron con estos 11 ítems se relacionan con los procesos de lectura fijados en el marco de evaluación diagnóstica.

La siguiente tabla que presento (Tabla 2) muestra diferentes características de la prueba: tipología, que indica si la pregunta es abierta o cerrada, la puntuación máxima asignada, el índice de dificultad con el tanto por ciento de acierto, y finalmente, el proceso que se ha evaluado de la pregunta.

Cabe destacar que, el orden de los ítems de la tabla corresponde al orden en que están en la prueba de evaluación.

Como en toda evaluación hay que tener en cuenta que hay alumnos con imposibilidad para realizar las pruebas en condiciones adecuadas, y no pueden ser evaluados con el mismo trabajo que sus compañeros.

En la clase en la que he llevado a cabo la prueba son dos niños los que presentan adaptaciones curriculares. De esta forma, siendo en clase un total de 19 niños y niñas, la prueba ha sido realizada por 17 alumnos.

Tabla 2. Evaluación 1ª prueba

Nº Item	Abierto/ Cerrado	Puntuación Máxima	Índice De Dificultad. % Aciertos	Proceso Evaluado
1	C	1	64,70	Comprensión global
2	C	1	88,23	Búsqueda de información

3	C	1	76,47	Búsqueda de información
4	C	1	41,17	Búsqueda de información
5	C	1	88,23	Búsqueda de información
6	A	2	100	Comprensión global
7	A	1	41,17	Comprensión global
8	C	1	41,17	Búsqueda de información
9	A	1	70,58	Reflexión sobre contenido
10	A	2	94,11	Interpretación
11	C	1	52,94	Interpretación

- Los niveles de competencia con su significado.

La competencia se ha dividido en niveles con el siguiente significado:

- Nivel 1: los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel, son competentes a la hora de comprender información absolutamente literal, tanto en el texto narrativo como en el expositivo. Sin embargo, presentan dificultades a la hora de responder a preguntas que implican interpretación, comprensión global y valoraciones.
- Nivel 2: los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel, responden correctamente a las preguntas del nivel; es decir, a las que implican comprensión de la información absolutamente literal. Además, resuelven preguntas de búsqueda de información, que ya no son tan literales puesto que exigen un mayor nivel de comprensión. No obstante, estos alumnos tienen dificultades a la hora de comprender globalmente, de interpretar, y de valorar un texto escrito.
- Nivel 3: los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel, resuelven correctamente las preguntas relacionadas con la recuperación de la información, tanto literal, como no literal, además comprenden globalmente el texto. Demuestran un nivel aceptable, en relación con la reflexión sobre el contenido. Son capaces de valorar y reflexionar sobre un texto.

- Nivel 3+: los alumnos y alumnas que pertenecen a este nivel, además de realizar correctamente las tareas implicadas en el nivel tres, resuelven aquellas que son más complejas.

La asignación a uno de estos niveles comentados anteriormente implica alcanzar una puntuación global, comprendida en el intervalo correspondiente a ese nivel, según se indica en la tabla siguiente (Tabla 3):

Tabla 3. Niveles de comprensión

Nivel	Intervalos De Puntuación
Nivel 1	0-5
Nivel 2	6-7
Nivel 3	8-11
Nivel 3 +	12-13

- Adscripción a niveles.

Los alumnos que se encuentran en el mismo nivel, tienden a contestar bien las preguntas hasta de una determinada dificultad y fallan en otras que se consideran más complejas. Estas preguntas nos informan de los procesos y tareas que no dominan para trabajar más en ello, y que tienen que ser objeto de reflexión en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por tanto, con los resultados obtenidos, la adscripción a niveles queda determinada de la siguiente forma:

- Nivel 1; no se encuentra ningún niño.
- Nivel 2; son cinco niños y niñas, lo que supone un 29,41% del total.
- Nivel 3; cuenta con once niños y niñas, lo que supone un 64,70%.
- Nivel 3+; se sitúa un niño, lo que equivale al 5,88% del total.

4.2. Discusión primer texto trabajado

Los niños leyeron el título que presentaba el texto “Las medias de los flamencos”. Las respuestas a la pregunta formulada fueron diversas. La mayoría de los niños dijeron

que el texto trataría sobre música, considerando el flamenco como el estilo de música y danza propio de Andalucía.

Conociendo lo que pensaban sobre el tema, les orienté para encontrar su verdadero significado. Puesto que el texto contenía la imagen de un flamenco les encaminé para encontrar su significado. Es entonces, cuando nos encontramos en la fase del modelado, porque los alumnos atienden y siguen a lo que dice el maestro.

Con la imagen que contenía al lado del título comenzaron a reflexionar. La gran mayoría de los niños encontró el verdadero significado. Los alumnos habían utilizado estrategias metacognitivas que les ayudaron a llevar un control de la tarea y de esta forma encontraron el verdadero significado.

Una vez comentados los aspectos previos a la lectura, se pasó a la lectura del cuento. Cuando comenzamos a leer en voz alta el texto, los niños pudieron comprobar cómo el significado de flamenco al que se refería el texto era precisamente el que habíamos trabajado en el análisis previo a la lectura. Mediante la estrategia de verificación se pudo comprobar cómo la información que habíamos descrito y analizado era correcta.

Con este texto se trabajó que una misma palabra puede tener varias acepciones o significados, es decir, hacer ver a los niños que aunque hay palabras que suenan y se escriben iguales, tienen sentidos diferentes. Estas palabras son las que se denominan palabras polisémicas. El principal objetivo no es que los niños aprendan este término, sino que comprendan que se puedan encontrar en un texto palabras de este tipo que obstaculicen su comprensión y tienen que saber en qué contexto se encuentran.

La estrategia de realizar inferencias nos resultó muy útil, ya que permitió que los niños encontraran un posible significado para palabra determinadas.

Una vez terminado de leer el texto, lo comentamos en pequeños grupos para trabajar el contenido y con ello la comprensión lectora. Después, cada uno de los grupos representado por un miembro exponía las ideas que habían sacado del texto. Todos los grupos aportaban nuevas ideas y conclusiones acerca del texto.

Trabajar el texto después de su lectura es esencial para poder asimilarlo, como bien indica Isabel Solé hay que trabajar antes, durante y después de la lectura.

Es fundamental hacer que los alumnos puedan aportar nueva información a un tema. De esta forma el resto de compañeros aprende e interioriza de una manera más efectiva el contenido del texto, lo que le ayuda a la comprensión. Con este trabajo final realizado mediante la estrategia de integración se combina la información y con ello los niños atienden a una mejor comprensión del texto.

4.3. Discusión segundo texto trabajado

La primera parte de este texto que corresponde a la de conocimientos previos resultó muy atractiva para los alumnos, porque muchos de ellos habían asistido a representaciones teatrales y se pudo compartir diferentes experiencias.

Los niños se sentían muy motivados hacia la lectura, ya que sabían que la obra iba a ser representada por ellos. En la lectura que se realizó de manera grupal los niños la realizaron correctamente, el maestro les orientaba en su lectura para que tuviesen en cuenta todos los obstáculos que ésta podía presentar.

El maestro daba especial énfasis al tono de voz que empleaban, ya que esto podía repercutir en la comprensión del texto. Pudo hacer conscientes a los alumnos que dependiendo del tono de voz empleado el significado puede ser diferente. Para la explicación de este aspecto, se pusieron diferentes ejemplos en los que los propios niños eran los protagonistas, de esta forma entendieron muy bien la explicación.

Posteriormente, establecidos los grupos para la obra, cada uno de ellos comenzó a ensayar el texto. El maestro corregía posibles errores y su objetivo era dejar que fueran los propios niños los protagonistas de su propio aprendizaje.

Los alumnos comprendieron muy bien a cada personaje. Por medio de la interpretación se puede comprobar cómo los niños interiorizan de mejor forma el contenido de un texto. Por este motivo, las obras teatrales son una buena técnica para trabajar la comprensión lectora.

El objetivo de conseguir trabajar la comprensión de textos de manera lúdica y creativa se hizo efectivo, todos los alumnos quedaron encantados con la representación teatral, e incluso muchos de ellos llegaron a aprenderse perfectamente todo el cuento por el gran entusiasmo que tenían.

4.4. Elección de textos narrativos

Como docentes hay que saber qué textos elegir para poder trabajar con los niños. En los libros de texto de lengua castellana nos encontramos gran variedad de textos narrativos para trabajar con los niños. Si observamos los libros que utilizan los alumnos, todas las lecturas engloban los mismos requisitos.

Preguntarnos como docentes si es necesario complementar con otros textos la enseñanza de la comprensión lectora, es un requisito imprescindible para poder abordarla.

Como podemos observar en los *Anexos V y VI* extraídos aleatoriamente del libro de texto de tercero de primaria tanto en la lectura de “El sueño del tesoro” como en la del “Mago Giró” podemos destacar los siguientes puntos:

- Ambos textos son adaptaciones de libros lo que implica que la extensión del texto apenas llega a las dos caras en ambas lecturas.
- Encontramos gran variedad de signos de puntuación entre ellos destacan los signos de exclamación e interrogación, guiones, rayas y dos puntos.
- En los márgenes nos indican cual es el significado de las palabras que aparecen en negrita a lo largo del texto.
- Al comienzo del texto muestra una imagen representativa. También, un dibujo acompaña el texto hacia media lectura.
- Las preguntas que se realizan sobre el texto son en su mayoría de búsqueda de la información. Los niños solamente tienen que volver al texto para encontrar la respuesta. La última pregunta corresponde a un test de lectura, para responder a éste no hace falta interpretar la información, las preguntas aparecen literalmente en la historia.

La utilización de este tipo de textos para trabajar la comprensión lectora limita en gran medida el aprendizaje de los alumnos. Todos estos textos que se presentan en el libro tienen la misma estructura e incluso los temas que en ellos se abordan se asemejan de manera importante.

En clase podemos utilizar estos textos puesto que están correctamente adecuados a su nivel. Sin embargo, considero que estos textos no tienen que ser la única herramienta para trabajar en el aula.

No queremos que los alumnos automaticen las herramientas que vamos a llevar a cabo para enfrentarnos a diferentes textos. Con este tipo de cuentos adaptados los niños utilizan el mismo mecanismo en todos ellos.

Nuestro objetivo es que los niños conozcan diferentes cuentos, que aborden diferentes temas y trabajarlos de diferentes formas. Por esto, tenemos que saber seleccionar una serie de cuentos para trabajar los que más nos convengan en cada caso.

Hay que ofrecerles cuentos de todo tipo para que conozcan la variedad existente. Podemos trabajar tantos cuentos populares o tradicionales, los cuales son de autor desconocido y encontramos diferentes versiones sobre un tema, como cuentos literarios que son obra de un autor concreto.

Un aspecto destacable de los cuentos es la importancia del final del cuento. Los niños comprenden el texto de mejor o peor forma según al final al que atienden.

El final de los cuentos supone un elemento decisivo para otorgar sentido a la narración y para provocar la reacción emotiva del lector. Por tanto, cuando se elige un cuento tomar conciencia de su final es importante.

Como podemos comprobar en los cuentos, la extensión de la literatura infantil juvenil hacia los temas psicológicos ha venido acompañada de un nuevo propósito moral. Se trata de mostrar a los niños el hecho de que el conflicto no se puede evitar, que forma parte de la vida. Se busca del joven lector que aprenda cómo incrementar su capacidad de enfrentar los conflictos a través de la comunicación y el afecto, de la comprensión y la compensación.

Existe cierta polémica en cuanto a los finales de los cuentos que es conveniente resumir en tres aspectos:

1. Hasta qué punto los finales abiertos y negativos pueden ser entendidos o asimilados psicológicamente por niños y niñas.

2. Las obras realistas que acaban con la “aceptación del conflicto” presentan los problemas como si fueran directamente trasladables a la realidad del lector. Parece que éste debiera tomar nota literal de cómo debe comportarse.
3. El debilitamiento del final a favor de una narración psicológica panorámica o de un juego literario puede causar problemas en el interés del lector y en su aprendizaje narrativo.

En definitiva, teniendo en cuenta todos estos aspectos hay que elegir el cuento con criterio abordando los problemas que puedan surgir y estudiar si el final del cuento va a ayudar a los niños a su comprensión.

4.5. Resultados y discusión 2ª prueba de comprensión lectora.

Tras haber trabajado con los niños las estrategias de aprendizaje, comprobaremos si los niños han evolucionado en la tarea de la comprensión lectora.

Diferentes textos trabajados en clase nos han ayudado a practicar para mejorar a la hora de comprender el texto. Veamos a continuación una tabla (*Tabla 4*) que nos indica la comparación de resultados entre las dos pruebas:

Tabla 4. Comparación resultados 1º prueba- 2ª prueba

Nº Ítem	Índice De Dificultad. % Aciertos	Índice De Dificultad. % Aciertos
	1ª prueba	2ª prueba
1	64,70	70,58
2	88,23	100
3	76,47	88,23
4	41,17	76,47
5	88,23	88,23
6	100	100
7	41,17	64,70
8	41,17	52,94
9	70,58	76,47
10	94,11	94,11
11	52,94	52,94

En esta segunda prueba, han sido catorce los niños y niñas que se sitúan en el nivel 3. Además, tres de ellos han alcanzado el nivel 3+.

Por tanto, se puede comprobar la evolución de estos niños y niñas tras haber trabajado la comprensión lectora. Como podemos observar, alguno de los ítems se ha

mantenido en número de aciertos. Sin embargo, muchos de ellos han sido mejorados de manera considerable.

Para concluir, podemos afirmar que el trabajo que hemos llevado a cabo en el aula mediante el manejo de diferentes estrategias ha resultado efectivo.

4.6 Discusión en la evaluación de la comprensión lectora

Uno de los aspectos que se hace necesario destacar respecto a la prueba de comprensión lectora de la que hemos obtenido los resultados, es la forma en que se ha realizado la evaluación.

Para realizar las correcciones de esta prueba se han mantenido las puntuaciones que se dieron en cada una de las preguntas en el año 2010/2011 por el Gobierno de Navarra.

Con los resultados que hemos obtenido, nos hemos dado cuenta que las dos preguntas más acertadas son las que corresponden a preguntas abiertas. En éstas, se pueden dar por válidas varias respuestas.

Concretamente, en la pregunta 6, acertada por todos los niños y niñas es la que vale dos puntos. En ésta, se pide que se escriba los tres personajes principales. Sin embargo, solamente con escribir uno de ellos esta pregunta ya es puntuada con un punto. El otro punto se asigna si se nombran los tres e incluso dos de ellos, lo que facilita conseguir puntuación.

Es lógico pensar que en ciertas preguntas los alumnos van a conseguir mayor puntuación. Otro ejemplo de ello, es la otra pregunta 10 que vale otros dos puntos. En dicha pregunta la forma de corrección es muy abierta. En los criterios de corrección que vienen estipulados nos dice que dando una respuesta coherente y justificada es correcta.

En definitiva, la manera en que se asignen los criterios de corrección va a determinar de cierta forma los resultados de la prueba.

Es difícil evaluar la comprensión lectora porque el intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas en este tema es complicado. Hoy en día se sigue evaluando la

comprensión lectora como una serie de procesos que para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión.

A la hora de realizar la evaluación de la comprensión lectora es importante ver cuáles son los objetivos de la lectura, porque el carácter de la evaluación y los procedimientos que han de utilizarse dependen de ellos.

En las evaluaciones llevadas a cabo por el Gobierno de Navarra lo que interesa es realizar una evaluación de carácter general, de manera que se evalúa el sistema, no al alumno.

Este tipo de evaluaciones se caracteriza por su carácter estático, por lo que ni la metodología de la evaluación, ni el nivel de dificultad de la misma puede adaptarse al nivel individual.

Esta forma de evaluación de la comprensión lectora es denominada como el uso de medidas de producto, ya que asume que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto. Se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el alumno durante la misma.

Conocemos de esta forma, una visión restrictiva de la evaluación de la comprensión lectora que no coincide con los actuales desarrollos teóricos en el campo de la lectura. Se considera que es evidente la necesidad de lograr una perspectiva más amplia de la comprensión lectora.

Algunos autores señalan que lo más adecuado sería utilizar distintos enfoques de medidas. Cada método mide únicamente aspectos parciales de la comprensión lectora. Por este motivo, considero que la combinación de varios tipos de medidas da una visión más clara de la comprensión.

Frederickson (1984) resume que lo que afecta realmente a la evaluación es el uso exclusivo de preguntas de elección múltiple. Siguiendo a numerosos autores, hemos considerado a Miras y Solé (1990). La definición de evaluación que aportan estos autores es que consideran la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona.

Podemos concluir en que la evaluación es un proceso instrumental supeditado al objetivo que se persiga. La valoración de la comprensión puede ser una valoración de los niveles de eficacia lectora de un sujeto.

Evaluar la comprensión de la lectura es una tarea muy compleja. Ni evaluación ni comprensión son conceptos en los que coincidan totalmente los distintos autores. Por esto, es difícil concretar cuál es la mejor manera de evaluar un texto.

Destacamos dos formas de evaluación, como comprensión de la lectura como actividad regida sobre todo por las palabras que componen el texto, o como proceso de creación de sentido a partir de las experiencias personales. Evaluación cualitativa frente a evaluación cuantitativa.

Será a partir de estos dos ejes en que se determine toda una serie de técnicas de evaluación de la comprensión lectora, en unas predominará lo cuantitativo, en otras lo cualitativo.

Entre las diferentes medidas que se pueden utilizar a la hora de analizar la comprensión lectora de un texto se encuentran las siguientes:

- Preguntas abiertas: estas preguntas permiten que el alumno realice inferencias durante la lectura, que le van a resultar útiles a la hora de responder a estas preguntas.
- Ítems de verdadero o falso: el problema de estas preguntas es que el factor azar está presente, por lo que no se puede saber verdaderamente si el alumno lo ha realizado de manera efectiva.
- Preguntas de elección múltiple: es la más utilizada para evaluar la comprensión lectora, ya que el lector tiene que usar diferentes estrategias de procesamiento para resolverlas.
- Completar un texto: es un tipo de prueba objetiva, el alumno tiene que responder completando huecos que aparecen con las palabras que faltan. En el caso de la evaluación de la comprensión lectora, este procedimiento tiene una larga tradición en estudios de comprensión.

Algunas de estas técnicas se prestarán a evaluar los procesos externos de la lectura, mientras otras serán más adecuadas para la valoración de los procesos internos. Por

este motivo, será necesario disponer de todas ellas en la evaluación para poder tener una visión más completa.

Se ha de llevar a cabo un proceso en la evaluación. En el desarrollo de este trabajo hemos realizado una evaluación inicial, a través de ella hemos obtenido información sobre cada uno de los alumnos.

Además, se ha realizado una evaluación formativa, puesto que hemos sido conscientes del proceso de aprendizaje de los niños en la enseñanza de las estrategias. Esto nos ha permitido intervenir para ir completando progresivamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, hemos sabido lo que los alumnos han aprendido al finalizar el proceso de enseñanza, esta ha sido la evaluación sumativa. Se ha conseguido establecer una comparación con respecto al principio, que nos ha aportado datos objetivos.

Considerando la aportación de Daniel Cassany (1999) en esta diversidad de tipos de evaluación, el enfoque que teóricamente hoy en día tiene más consenso es el formativo. Afirma el autor que el objetivo principal de la evaluación, es que los alumnos incrementen considerablemente su aprendizaje. Dejar al alumnos que pueda evaluar su actividad educativa, es un paso que hay que abordar para que los alumnos puedan ser conscientes de sus estrategias de aprendizaje.

Estos tres tipos de evaluación comentados previamente, no tienen que ser excluyentes, sino complementarios. Realizar la evaluación de esta forma permite ir ajustándose a las necesidades que los propios niños van manifestando.

El sentido global de la evaluación es no solo conocer cuáles son los fallos de la comprensión lectora, sino saber en qué fallan e intentar inferir el porqué. De esta forma adaptaremos la enseñanza según sus necesidades, la modificaremos y enriqueceremos para que su aprendizaje sea totalmente significativo.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Para concluir este proyecto sobre la comprensión lectora señalaré diferentes reflexiones que se han destacado del complejo tema de la comprensión lectora.

En primer lugar, se puede afirmar que se ha verificado la hipótesis de que con la práctica la comprensión lectora mejora notablemente. Tras el análisis de las pruebas que se han realizado en clase, hemos concluido con que los niños aprenden eficazmente a manejar las diversas estrategias en diferentes lecturas.

Habiendo comprobado en los resultados la mejora de la comprensión lectora, se manifiesta la *primera conclusión*; la cual determina que trabajando la comprensión lectora se consigue su mejora.

Las estrategias más efectivas para trabajar con los niños son las que ellos interiorizan a través de la práctica diaria. Es imposible que un niño asimile una estrategia cuando no la trabaja. Por esto, se hace necesario abordar las diferentes estrategias en diversos textos.

Cuando el niño descubra por sí solo que una estrategia en concreto le ha ayudado a asimilar un aspecto del texto, es entonces cuando la trabajará en diversos textos, consiguiendo de esta forma su interiorización. Por ello, se resume que la *segunda conclusión* es que las estrategias más efectivas son las que los propios niños encuentran útiles y efectivas.

El docente tiene que saber cuál es su papel en este proceso de enseñanza. En primer lugar, deberá conseguir que los niños descubran cuáles son sus conocimientos previos hacia el tema. El maestro tiene que guiar este proceso de aprendizaje, pero no tiene que ser el protagonista. Tratará de que los niños comprendan el texto, siendo una ayuda que les guíe y oriente cuando los niños lo necesiten.

Es fundamental que el docente oriente a sus estudiantes en cada momento de la lectura; ya sea antes, durante y después de la lectura. Es preciso también, que sepa qué estrategias enseñar en cada momento de la lectura.

Por tanto, la *tercera conclusión* de este trabajo es que el maestro guiará a los niños en la búsqueda de diferentes estrategias que les ayuden a trabajar el texto de la mejor forma.

Conseguir un buen rendimiento en comprensión lectora, no es solo cuestión de presentar la mayor cantidad de libros a los alumnos; sino hacer que estos lleguen de manera atractiva a los alumnos; para ello, es muy importante el rol del docente.

La *cuarta conclusión* que se destaca en este trabajo es que los textos que se presenten en el aula no deben de trabajarse de la misma forma. Los niños deberán contemplar diferentes maneras de trabajar un texto para que su comprensión sea efectiva en todas ellas.

Hemos considerando necesario concretar estrategias que motiven el gusto por la lectura mediante la interpretación, ya que de esta forma el niño es partícipe activo de su propio aprendizaje.

Hay que dejar opinar a los alumnos para conocer qué es lo que éstos entienden. A partir de cuál sea el conocimiento del niño, el maestro tendrá que buscar las estrategias que él considere para ayudar al niño a encontrar significado a la lectura. Si los propios niños son quienes construyen su propio aprendizaje, se conseguirán lectores autónomos, críticos, creativos y capaces de enfrentarse a nuevos textos para lograr la construcción de nuevos significados.

Nuestros alumnos tienen que aprender a reflexionar sobre un texto. Mediante la enseñanza de la comprensión lectora los niños interactuarán con los textos. De esta forma, estaremos desarrollando situaciones significativas que ayuden a la formación del estudiante.

La comprensión de cada niño está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta a la hora de evaluar la comprensión lectora. Un factor que influye en gran medida en los niños de estas edades a la hora de comprender el contenido del texto son las actitudes que muestren. Se puede afirmar que los alumnos que exhiben una actitud negativa hacia la lectura comprenderán lo leído de peor forma que un alumno con actitud positiva.

Además, puede que un niño tenga las habilidades requeridas para comprender un texto con éxito, pero la actitud que este muestre en el momento de enfrentarse al texto interferirá con el uso que haga de tales habilidades. Por tanto, tendremos que buscar la actitud positiva de nuestros alumnos.

Otro factor que influye a la hora de comprender un texto es el propósito de la lectura. Los niños manifiestan una atención selectiva hacia determinados aspectos del texto. Por esto, se centran en los propósitos que les pide el texto para poder responder a ellos. Es evidente destacar que los alumnos no atienden a aspectos que no están relacionados con los propósitos enunciados en el texto.

Finalmente, otro factor que repercute en la comprensión del texto es el estado físico y afectivo general del niño. Es de esperar que un niño que no experimente ningún trastorno afectivo, aprenda mejor lo referente a la comprensión y comprenderá con mayor efectividad.

El profesor ha de tener presente estos factores asegurándose que las condiciones requeridas para que se dé un aprendizaje eficaz estén presentes antes de iniciar cualquier forma de enseñanza.

Por todo ello, para conocer la mejora de los alumnos en comprensión lectora no solo tenemos que guiarnos de pruebas de carácter puntual. Se debe contrastar la información obtenida en estas situaciones de control con la que procede de las observaciones, planificadas o intuitivas, que se desprenden de las situaciones de enseñanza en que los mismos alumnos han participado.

En conclusión a este aspecto, se señala la *quinta conclusión*, no solo hay que evaluar a los alumnos mediante exámenes puesto que la información que de ella extraigamos no será probablemente una muestra objetiva de su nivel en comprensión lectora. Es entonces cuando se presenta una cuestión abierta que hay que abordar ¿Cuál es la mejor forma de evaluar la comprensión lectora para poder hacer frente a sus dificultades?

Finalmente, en este tema tan difícil de la enseñanza en comprensión lectora nos vemos en la obligación de afirmar que es una tarea de equipo.

Un maestro en el ámbito de su clase deberá planificar y llevar a término una práctica en comprensión lectora basada en la reflexión innovadora y eficaz. Pero si este maestro comparte sus ideas y dudas con el resto de compañeros de equipo se desarrollará un nuevo impulso en este tema. Además, se podrá conseguir una nueva dimensión si se aborda desde el resto de ámbitos (familiar, social, cultural). Solo mediante el trabajo conjunto podremos conseguir avanzar en la compleja tarea de la comprensión lectora.

REFERENCIAS

Baumann, James F. (1990). *La comprensión lectora (cómo mejorar la idea principal en el aula)*. Fuenlabrada, Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

Brandi Fernandez, Antonio. *Libro de Lengua castellana 3º Educación Primaria*. Santillana. Proyecto La Casa del Saber.

Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Cooper, J. David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor Distribuciones.

Gárate Larrea, Milagros. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid, España: Siglo veintiuno editores S.A.

Mercé, Aranega. (1992). *Venid al teatro*. Barcelona, España: TIMUS MAS S.A.

Prueba de evaluación diagnóstica. (Disponible en <http://www.educacion.navarra.es>)

Puente, Anibal. (1991) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Ediciones Pirámide.

Quiroga, Horacio. (2004). *Las medias de los flamencos*. España: LOSADA. (Disponible en <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca>)

Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.

Solé, Isabel. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona, España: Grao.

ANEXOS

ANEXO I: PRUEBA EVALUACIÓN COMPRENSIÓN LECTORA

9 de 13

↳ Nivel 3

¿Dónde está la primavera?

Hacía ya días que era primavera. Bueno, en realidad era primavera en el calendario, porque en el bosque, en el campo y en las ciudades, el invierno seguía campando a sus anchas. Los árboles continuaban pelados como bolas de billar, y en la tierra no se veía ni una florecilla, ni un triste brote de hierba, aunque el sol ya había derretido la nieve.

-¿Dónde está la primavera?- preguntaban desolados todos los animales que habían pasado el invierno acurrucados en sus madrigueras. Ahora que habían despertado, necesitaban recuperar fuerzas pero no encontraban comida por ningún lado. 10



-¿Dónde está la primavera?- se preguntaban los niños cansados de ir al colegio con abrigos y bufandas, y con ganas de jugar en el recreo sin temor a la lluvia y al viento. 10

El Sol también estaba preocupado y preguntó al Viento del Este:

-¿Has visto al hada de la Primavera? 6

-No, pero creo que sé dónde está. Ven conmigo- le dijo el Viento al Sol.

Volaron por encima de las copas de los árboles desnudos hasta llegar al rincón más apartado del bosque. Allí se encontraba la casita de troncos del hada de la Primavera. Se asomaron por la ventana del dormitorio y efectivamente, allí estaba. Bueno, debía de estar, porque se veía un bulto bajo catorce mantas, seis edredones y tres colchas.

-No podemos continuar así, esperando. Hay que despertar a esa perezosa- dijo el Sol.

-Sí, pero ¿cómo lo haremos?- preguntó el Viento.

-Pues... no sé. Déjame que piense un poco, a ver si a esta cabezota caliente se le ocurre algo brillante... ¡Aja! Ya lo tengo. Mira, tú soplas un poquito y levantas las mantas y yo le haré cosquillas en el pie con uno de mis rayos: ¿qué te parece? 3



-Perfecto. Es una idea luminosa.

Así lo hicieron y lograron despertarla.

-Hummmm, qué bien he dormido -exclamó el hada desperezándose; pero, en cuanto vio la fecha y miró por la ventana, se puso a gritar enloquecida:

-¡Madre mía, madre mía! ¡Por todas las hadas y las brujas juntas! ¡Esta vez sí que me la cargó!

Recogió de un manotazo todas sus varitas de colores, y sin peinarse siquiera ni quitarse las legañas, salió volando a toda velocidad.

-¡Lo siento, lo siento! Me gusta ver crecer vuestros brotes y hojitas, pero no hay tiempo -les dijo a los árboles, y en un instante los llenó de hojas con su varita verde.

Hizo lo mismo con las praderas, que pasaron de tener un color marrón ceniciento a mostrar un verde esplendoroso. Luego, con su carita roja, hizo brotar amapolas por todos los trigales y los bordes de los caminos.

A continuación, con la amarilla, la azul, la violeta y la naranja, al mismo tiempo, llenó de flores los campos. Dibujó unos paisajes tan bonitos, que el mundo parecía una postal.

En cuanto acabó su tarea en el campo y en los bosques, se dedicó a la ciudad. Con su varita transparente de sentimientos hizo que los niños se sintieran más alegres y que a los mayores se les pusieran los ojillos tiernos. Tuvo que repartir también una buena ración de granos en las caras de los adolescentes con su varita verrugosa. Era la época. Y marcar el camino con su varita de fuegos artificiales a las golondrinas, que llegaron en tropel. 5

Así, pues, en un día hizo el trabajo que normalmente le costaba dos o tres semanas. Cuando, bien entrada la noche, se retiró a su rincón del bosque, cayó rendida en el sofá y se tuvo que dar friegas en la mano, pues la tenía destrozada de tanto manejar las varitas.

Al día siguiente, los animales del bosque y los habitantes de la ciudad encontraron que todo, absolutamente todo, había cambiado: colores, sonidos y perfumes inundaban los campos y los parques, los bosques y las calles de la ciudad. El mundo entero se levantó más alegre aquella mañana.



CANO, CARLOS: Cuentos para todo el año (Adaptación), Ed. Anaya.

1. Elige el título más acertado para el texto que has leído.
- A. Las varitas del hada
 - B. La estación más deseada
 - C. Los colores del campo
 - D. La amistad del viento y el sol X
2. ¿Quiénes preguntaban por la primavera?
- A. Los adolescentes
 - B. Las hadas del bosque
 - C. Los niños y los animales ✓
 - D. Los habitantes de la ciudad
3. ¿A quién se le ocurrió cómo despertar a la primavera?
- A. Al viento
 - B. Al hada ✓
 - C. A los niños
 - D. Al sol
4. ¿Cómo logró el hada que los pequeños y mayores estuvieran más felices? (Fíjate en lo que se dice en el texto).
- A. Usando la varita transparente.
 - B. Llenando de flores los campos. ✓
 - C. Perfumando las calles de la ciudad.
 - D. Usando la varita de fuegos artificiales.
5. ¿Para qué usa el hada la varita de fuegos artificiales?
- A. Para devolver las hojas a los árboles.
 - B. Para señalar el camino a las golondrinas. ✓
 - C. Para hacer crecer amapolas en los trigales.
 - D. Para repartir granos los adolescentes.

6. ¿Quiénes son los 3 personajes más importantes de esta historia?

Son el hada, el sol y el viento

2

7. Numera las siguientes situaciones según el orden en el que aparecen en el texto:

1

El viento y el sol salen en busca de la primavera

3

Los habitantes de la ciudad disfrutaron del ambiente primaveral

2

Los niños estaban cansados de ir al colegio con abrigos y bufandas

4

El hada cayó rendida en el sofá y se dio friegas en la mano

8. ¿Cuál es el título del libro en el que se encuentra el texto que has leído?

A. Cuentos de primavera

B. El libro de las hadas

C. Cuentos maravillosos

D. Cuentos para todo el año

9. ¿Piensas que llegar tarde al trabajo tiene las mismas consecuencias para nosotros que para el hada? ¿Por qué?

Si Porque para no llegar tarde hay que ponerse un despertador una alarma

10. ¿Por qué deseaban los niños y los animales que llegase de una vez la primavera? Busca algunas razones en la lectura.

① Para recuperar fuerza, encontrar comida, los
niños están cansados de ir al colegio.

11. Esta historia NO se habría desarrollado si...

- A. Los niños y los animales no se hubieran preguntado por la primavera.
- B. Si el Sol y el Viento del Este no se hubieran encontrado.
- C. Si el hada no viviese en el bosque. ✓
- D. Si los árboles no estuvieran dormidos, sin hojas.

ANEXO II: TEXTO “LAS MEDIAS DE LOS FLAMENCOS”**LAS MEDIAS DE LOS FLAMENCOS**

Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y los sapos, a los flamencos, y a los yacarés y los pescados. Los pescados, como no caminan, no pudieron bailar; pero siendo el baile a la orilla del río, los pescados estaban asomados a la arena, y aplaudían con la cola.

Los yacarés, para adornarse bien, se habían puesto en el pescuezo un collar de bananas, y fumaban cigarros paraguayos. Los sapos se habían pegado escamas de pescado en todo el cuerpo, y caminaban meneándose, como si nadaran. Y cada vez que pasaban muy serios por la orilla del río, los pescados les gritaban haciéndoles burla.

Las ranas se habían perfumado todo el cuerpo, y caminaban en dos pies. Además, cada una llevaba colgando como un farolito, una luciérnaga que se balanceaba.

Pero las que estaban hermosísimas eran las víboras. Todas sin excepción, estaban vestidas con traje de bailarina, del mismo color de cada víbora. Las víboras coloradas llevaban una pollerita de tul colorado; las verdes, una de tul verde; las amarillas, otra de tul amarillo; y las yararás, una pollerita de tul gris pintada con rayas de polvo de ladrillo y ceniza, porque así es el color de las yararás.

Y las más espléndidas de todas eran las víboras de coral, que estaban vestidas con larguísimas gasas rojas, blancas y negras, y bailaban como serpentinas. Cuando las víboras danzaban y daban vueltas apoyadas en las puntas de la cola, todos los invitados aplaudían como locos.

Sólo los flamencos, que entonces tenían las patas blancas, y tienen ahora como antes la nariz muy gruesa y torcida, sólo los flamencos estaban tristes, porque como tienen muy poca inteligencia, no habían sabido cómo adornarse. Envidiaban el traje de todos, y sobre todo el de las víboras de coral. Cada vez que una víbora pasaba por delante de ellos, coqueteando y haciendo ondular las gasas de serpentina, los flamencos se morían de envidia.

Un flamenco dijo entonces:

–Yo sé lo que vamos a hacer. Vamos a ponernos medias coloradas, blancas y negras, y las víboras de coral se van a enamorar de nosotros.

Y levantando todos el vuelo, cruzaron el río y fueron a golpear en un almacén del pueblo.

–¡Tantan! –pegaron con las patas.

–¿Quién es? –respondió el almacenero.

–Somos los flamencos. ¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?

–No, no hay –contestó el almacenero–. ¿Están locos? En ninguna parte van a encontrar medias así.

Los flamencos fueron entonces a otro almacén.

–¡Tantan! ¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?

El almacenero contestó:

–¿Cómo dice? ¿Coloradas, blancas y negras? No hay medias así en ninguna parte. Ustedes están locos. ¿Quiénes son?

–Somos los flamencos –respondieron ellos.

Y el hombre dijo:

–Entonces son con seguridad flamencos locos.

Fueron entonces a otro almacén.

–¡Tantan! ¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?

El almacenero gritó:

–¿De qué color? ¿Coloradas, blancas y negras? Solamente a pájaros narigudos como ustedes se les ocurre pedir medias así. ¡Váyanse enseguida!

Y el hombre los echó con la escoba.

Los flamencos recorrieron así todos los almacenes, y de todas partes los echaban por locos.

Entonces un tatú, que había ido a tomar agua al río, se quiso burlar de los flamencos y les dijo, haciéndoles un gran saludo:

–¡Buenas noches, señores flamencos! Yo sé lo que ustedes buscan. No van a encontrar medias así en ningún almacén. Tal vez haya en Buenos Aires, pero tendrán que pedir las por encomienda postal. Mi cuñada, la lechuza, tiene medias así. Pídanse las, y ella les va a dar las medias coloradas, blancas y negras.

Los flamencos le dieron las gracias, y se fueron volando a la cueva de la lechuza. Y le dijeron:

–¡Buenas noches, lechuza! Venimos a pedirle las medias coloradas, blancas y negras. Hoy es el gran baile de las víboras, y si nos ponemos esas medias, las víboras de coral se van a enamorar de nosotros.

–¡Con mucho gusto! –respondió la lechuza–. Esperen un segundo, y vuelvo enseguida.

Y echando a volar, dejó solos a los flamencos; y al rato volvió con las medias. Pero no eran medias, sino cueros de víbora de coral, lindísimos cueros recién sacados a las víboras que la lechuza había cazado.

–Aquí están las medias –les dijo la lechuza–. No se preocupen de nada, sino de una sola cosa: bailen toda la noche, bailen sin parar un momento, bailen de costado, de pico, de cabeza, como ustedes quieran; pero no paren un momento, porque en vez de bailar van entonces a llorar.

Pero los flamencos, como son tan tontos, no comprendían bien qué gran peligro había para ellos en eso, y locos de alegría se pusieron los cueros de las víboras de coral, como medias, metiendo las patas dentro de los cueros que eran como tubos. Y muy contentos se fueron volando al baile.

Cuando vieron a los flamencos con sus hermosísimas medias, todos les tuvieron envidia. Las víboras querían bailar con ellos, únicamente, y como los flamencos no dejaban un instante de mover las patas, las víboras no podían ver bien de qué estaban hechas aquellas preciosas medias.

Pero poco a poco, sin embargo, las víboras comenzaron a desconfiar. Cuando los flamencos pasaban bailando al lado de ellas, se agachaban hasta el suelo para ver bien.

Las víboras de coral, sobre todo, estaban muy inquietas. No apartaban la vista de las medias, y se agachaban también, tratando de tocar con la lengua las patas de los

flamencos, porque la lengua de las víboras es como la mano de las personas. Pero los flamencos bailaban y bailaban sin cesar, aunque estaban cansadísimos y ya no podían más.

Las víboras de coral, que conocieron esto, pidieron enseguida a las ranas sus farolitos, que eran bichitos de luz, y esperaron todas juntas a que los flamencos se cayeran de cansados.

Efectivamente, un minuto después, un flamenco, que ya no podía más, tropezó con el cigarro de un yacaré, se tambaleó y cayó de costado. Enseguida las víboras de coral corrieron con sus farolitos, y alumbraron bien las patas del flamenco. Y vieron qué eran aquellas medias, y lanzaron un silbido que se oyó desde la orilla del Paraná.

—¡No son medias! —gritaron las víboras—. ¡Sabemos lo que es! ¡Nos han engañado! ¡Los flamencos han matado a nuestras hermanas y se han puesto sus cueros como medias! ¡Las medias que tienen son de víbora de coral!

Al oír esto, los flamencos, llenos de miedo porque estaban descubiertos, quisieron volar; pero estaban tan cansados que no pudieron levantar una sola ala. Entonces las víboras de coral se lanzaron sobre ellos, y enroscándose en sus patas les deshicieron a mordiscones las medias. Les arrancaban las medias a pedazos, enfurecidas, y les mordían también las patas, para que se murieran.

Los flamencos, locos de dolor, saltaban de un lado para otro, sin que las víboras de coral se desenroscaran de sus patas. Hasta que al fin, viendo que ya no quedaba un solo pedazo de media, las víboras los dejaron libres, cansadas y arreglándose las gasas de su traje de baile.

Además, las víboras de coral estaban seguras de que los flamencos iban a morir, porque la mitad, por lo menos, de las víboras de coral que los habían mordido, eran venenosas.

Pero los flamencos no murieron. Corrieron a echarse al agua, sintiendo un grandísimo dolor. Gritaban de dolor, y sus patas, que eran blancas, estaban entonces coloradas por el veneno de las víboras. Pasaron días y días, y siempre sentían terrible ardor en las patas, y las tenían siempre de color de sangre, porque estaban envenenadas.

Hace de esto muchísimo tiempo. Y ahora todavía están los flamencos casi todo el día con sus patas coloradas metidas en el agua, tratando de calmar el ardor que sienten en ellas.

A veces se apartan de la orilla, y dan unos pasos por tierra, para ver cómo se hallan. Pero los dolores del veneno vuelven enseguida, y corren a meterse en el agua. A veces el ardor que sienten es tan grande, que encogen una pata y quedan así horas enteras, porque no pueden estirla.

Esta es la historia de los flamencos, que antes tenían las patas blancas y ahora las tienen coloradas. Todos los pescados saben por qué es, y se burlan de ellos. Pero los flamencos, mientras se curan en el agua, no pierden ocasión de vengarse, comiéndose a cuanto pescadito se acerca demasiado a burlarse de ellos.

ANEXO III: TEXTO “VENID AL TEATRO”

VENID AL TEATRO

La noticia de la representación que prepararán los conejos de la Granja de los Artistas ha volado, como un ruiseñor, por todo el pueblo. Y mientras los pequeños se divierten jugando, los mayores trabajan sin parar.

La obra, escrita por los hermanos Colalarga y Finacoleta, tiene como personajes principales al Sol y a la Luna. Los actores, siempre que pueden, aprovechan para repasar el texto.

Conejo narrador- Un hermoso día, el Sol, cansado de aburrirse en el cielo, decide hacer vacaciones y bajar a la Tierra.

Conejo narrador- Pero nadie quiere estar a su lado porque quema como una estufa, y por eso está tan triste.

Sol- Soy el Sol, apuesto y galante, pero tengo el corazón destrozado.

La coneja que hace de Luna, muy atenta, recita frente al espejo:

Luna- Soy la Luna y estoy muy enamorada del Sol. Tengo que pensar una idea para solucionar su problema y así a la Tierra bajaré y feliz lo haré.

Día tras día todos trabajan con gran entusiasmo, y uno de los más pequeños pregunta curioso

- Papi, ¿qué hará la Luna para ayudar al Sol?

- Pues no lo sé, y ve con cuidado para no pisar lo que está recién pintado.

Todos los habitantes de la Granja comentan las penas del Sol y de su enamorada, la Luna, y todos sienten curiosidad por saber qué pasará, pero tanto los autores como los actores sólo dicen:

- Venid a ver la función y lo sabréis.

Cuando únicamente faltan dos días para el gran estreno, se presenta en la Granja un señor muy importante: un director de cine que, habiéndose enterado del espectáculo, insiste en filmarlo:

- Si la película sale bien, la presentaré a un concurso –dice- Os haré famosos a todos.

Y ¡llega el gran día! Todos los animales de la Granja y sus vecinos están presentes. En silencio, lamentan las penas del Sol. Incluso alguno no puede evitar que le caigan unas lágrimas cuando el Sol susurra:

Sol- Hermosas flores, ¿queréis jugar conmigo?

Flores (asustadas)- ¡Huy, no! Quemarías nuestras delicadas hojas. ¡Anda, vete de aquí!

Luna (dulce)- Querido Sol, no sufras más, te traigo la solución.

Sol (enamorado)- ¡Oh! ¡Tú! ¡Mi amada Luna! ¿También estas aquí?

Luna- Sí, he venido a ayudarte, a decirte que te quiero y que no temo tu calor.

Luna- Mira, en esta bolsa hay polvo de estrellas. Déjame que espolvoree tus rayos y... ¡ya verás cómo no quemarás! (lo hace mientras baila a su alrededor)

Flores- ¡Oh, es verdad! ¡El Sol ya no quema! ¡Ya nos podemos acercar! ¡Vivaaaa!

Sol- ¡Qué feliz soy!

El público aplaude con entusiasmo. En el escenario, el Sol, la Luna y las Flores bailan la Danza de la Amistad, y el director de cine continúa filmando.

En el cielo, el verdadero Sol, guiña el ojo a la señora Luna, que, escondida detrás de una nube, no ha querido perderse la función.

ANEXO IV: FICHA DE LECTURA

Nombre:.....

Fecha:.....



ANTES DE LA LECTURA

TÍTULO _____

AUTOR/A _____

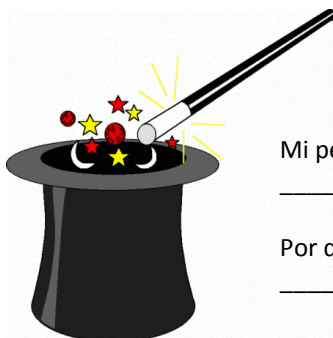
ILUSTRADOR/A _____

COLECCIÓN _____ EDITORIAL _____

Nº DE PÁGINAS _____ LUGAR DE EDICIÓN _____

AÑO DE EDICIÓN _____ Nº DE EDICIÓN _____

COMENCÉ LA LECTURA EL DÍA _____



DESPUÉS DE LA LECTURA

Mi personaje favorito de este libro es

Por qué

La parte que me ha resultado más interesante ha sido

Recomendaría este libro a mis amigos:

SI **NO** (rodea lo que creas conveniente)

¿A quién? ¿Por qué?



TERMINÉ LA LECTURA EL DÍA _____

ANEXO V: CUENTO DEL LIBRO DE TEXTO I

11

El sueño del tesoro



En un pequeño pueblo situado en lo alto de una montaña, vivía Blas. Blas era herrero y trabajaba de sol a sol en su modesto taller. Una noche, el hombre tuvo un extraño sueño. En él una voz le decía:

–Ve a la ciudad. Allí, en la Plaza Mayor, te espera la suerte.

A la mañana siguiente, el herrero recordaba aquellas palabras, pero intentó quitarles importancia.

«Después de todo... ¡no es más que un sueño!», pensó. Lo cierto es que no consiguió apartarlo de su cabeza en todo el día y por la noche ¡volvió a soñar exactamente lo mismo!

Desde entonces, una duda inquietaba a Blas. ¿Estaría dejando pasar su gran oportunidad? Aunque... ¡el camino a la ciudad era tan complicado! Había que bajar la ladera, cruzar el arroyo, rodear los sembrados... ¡Necesitaba mucho tiempo para ir y volver!

Por fin, una mañana, cansado de darle vueltas al asunto, decidió ir a la ciudad. Mientras bajaba por el sendero,

PARA LEER MEJOR

Al leer en alto, hay que detenerse cuando haya un signo de puntuación que lo indique. Es el momento de tomar aire para continuar con la lectura. Puedes practicar leyendo varias veces el primer párrafo.

PARA COMPRENDER MEJOR

modesto: humilde, sin lujos.

deambulando: caminando sin un rumbo determinado.

el corazón le latía muy deprisa. Al llegar al arroyo, tuvo que cruzar por un tronco que alguien había colocado sobre unas piedras. Luego llegó a los sembrados... ¡y todavía quedaba más de la mitad del camino! Por fin, al anochecer, llegó a la ciudad.

Blas se fue a la Plaza Mayor y allí estuvo varias horas, sin que ocurriera nada extraordinario. Al día siguiente volvió a la plaza y esperó..., ¡pero tampoco pasó nada! Y así otro día y otro más... El herrero comenzó a arrepentirse de su decisión. ¿Cómo podía haberle hecho caso a un simple sueño? Justo entonces, un hombre se le acercó y le dijo:

–Hace días que te veo deambulando por aquí... ¿Puedo ayudarte?

Y Blas le explicó por qué estaba allí. El desconocido, después de escucharlo, dijo:

–¡Pero hombre...! ¡A quién se le ocurre hacerle caso a un sueño!

–Mira –siguió el desconocido–: yo llevo tres noches soñando que en lo alto de una montaña, en el jardín de la casa de un herrero, bajo un rosal, hay un tesoro escondido. ¿Y crees que por eso voy a buscar la casa? ¡Es un sueño y punto!

El desconocido se alejó y Blas se quedó pensando en lo que le había dicho. Él era herrero... Su casa estaba en lo alto de una montaña... ¡Y tenía un rosal en el jardín!

Sin perder un minuto, emprendió el regreso a casa. Corrió cuanto pudo y esta vez el camino se le hizo muy corto. A media tarde estaba ya cavando en su jardín, bajo el rosal. Enseguida, el pico tropezó con algo duro. Blas apartó la tierra y encontró... ¡un cofre lleno de monedas de oro!

Así fue como el humilde herrero, por creer en su sueño, se convirtió en un hombre rico. Y para celebrar su buena suerte, dio una gran fiesta a la que invitó a todos sus vecinos.

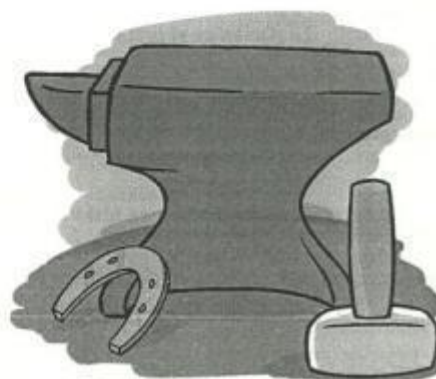
PARA ESCRIBIR MEJOR

Fíjate bien y escribe una oración con cada palabra.

extraño
arroyo
convirtió

PARA HABLAR MEJOR

¿Recuerdas algún sueño curioso que hayas tenido? Explicalo detalladamente.



Trabajo con el cuento

COMPRENSIÓN LECTORA

1 Recuerda y contesta.

- ¿A qué se dedicaba Blas?
- ¿Dónde vivía?
- ¿Qué soñó un día?

2 ¿Por qué Blas dudaba si debía ir o no a la ciudad? Escribe.

3 ¿Qué pensó Blas sobre su sueño en cada momento? ¿Por qué?



Quando se despertó a la mañana siguiente.



Quando llevaba varios días esperando en la plaza.



Quando otro hombre le contó su sueño.

4 Escribe el sueño que tuvo el hombre con el que habló Blas.

5 ¿Crees que Blas hizo bien en hacer caso a su sueño? ¿Por qué?

TEST DE LECTURA

1. ¿Quién es el protagonista del cuento?

- a) Blas.
- b) El otro hombre.
- c) El sueño.

2. ¿Dónde ocurre la historia?

- a) En un pueblo.
- b) En una ciudad.
- c) Parte de la historia en un pueblo y parte en una ciudad.

3. ¿Cuánto tiempo pasa desde el principio del cuento hasta el final?

- a) Varias horas.
- b) Varios días.
- c) Varios años.

4. ¿Qué sueño se cumple en la historia?

- a) Solo el de Blas.
- b) Solo el del hombre de la ciudad.
- c) Se cumplen los sueños de los dos hombres.

ANEXO VI: CUENTO DEL LIBRO DE TEXTO II

14 Mago Giró



abía una vez ¹ un mago de verdad que se llamaba Giró. A pesar de ser un mago auténtico, Giró hacía tiempo que no tenía clientes. ²

–¿Será posible que ya no haya nadie que me necesite? –se preguntaba desesperado–. Voy a darme una vuelta por el mundo. Si ha aparecido un mago mejor que yo, quiero conocerlo.

Dicho y hecho, el mago se puso en camino. Al caer la noche llegó a una casa y llamó a la puerta. Toc, toc.

–¿Quién es? –preguntó la dueña de la casa.

–Soy el mago Giró, señora. Me pregunto si usted me necesita. ¿Ve esta varita? Es una varita mágica. Si digo unas palabras, bajará una estrella a iluminar su casa... ³

En este momento la señora lanzó un grito:

–¡Uy! A propósito de la luz, voy a encenderla. Ni siquiera me había dado cuenta de que estaba oscureciendo. ¡Ya está!

–Pero... ¿cómo lo ha hecho? –preguntó el mago estupefacto.

–He apretado el interruptor. ¡Qué cosa tan grande la electricidad! ¿Qué me decía?

PARA LEER MEJOR

Cuando leemos en voz alta, tenemos que dar una entonación adecuada a los puntos suspensivos. Esta entonación debe indicar que la idea ha quedado interrumpida.

PARA COMPRENDER MEJOR

estupefacto: asombrado, sin saber qué decir.

descenso: prueba de esqui.

El mago Giró registró en su mente esa palabra nueva: electricidad.

«Esta debe ser la maga que me hace la competencia», pensó. Después continuó:

–Pues le estaba diciendo que sé hacer una infinidad de magias. Por ejemplo, metiendo un poco de este polvito en un vaso, puedo hacerle oír la voz de una persona lejana.

–¡Uy! –gritó de nuevo la señora–. Me ha hecho recordar que debo llamar al fontanero. Si me perdona...

–¿Es el fontanero? ¿Puede pasar por mi casa a arreglarme la lavadora? Gracias. Ya está.

El mago, impresionado, preguntó:

–Señora, ¿con quién hablaba?

–Con el fontanero. Es una gran comodidad el teléfono...

El mago también registró en su cerebro esa palabra: teléfono.

«Otro mago. ¡Cuánta competencia!». Luego Giró volvió a insistir:

–Escuche, señora, si necesita ver a alguna persona lejana como si estuviera aquí, no se ande con rodeos: llevo otros polvos mágicos mediante los cuales...

–¡Cielos! –chilló la señora interrumpiéndole–. ¡Qué distraída ando hoy! Me había olvidado de encender la tele para ver el concurso de esquí. ¿Sabe que mi hijo es campeón de descenso? A lo mejor todavía llegamos a tiempo... Pues sí, es aquel de allí, el que recibe los apretones de mano. Se ve que ha vuelto a ganar. ¡Qué gran cosa la televisión!

El pobre mago se repitió dos veces la palabra para estar seguro de que su cerebro la registraba sin errores.

«Televisión: otra maga de la competencia. Ahora entiendo por qué escasea el trabajo. ¡Con tantos magos por ahí!».

Entonces se dio cuenta de que en el mundo moderno ya no había lugar para los antiguos encantamientos. Y, tras reflexionar varios días, alquiló un local y se dedicó a vender electrodomésticos.

④

GIANNI RODARI

Cuentos para jugar. Alfaguara (Adaptación).

PARA ESCRIBIR MEJOR

Fíjate bien y escribe una oración con cada palabra.

volvió
chilló
reflexionar

PARA HABLAR MEJOR

El mago Giró está dispuesto a concederte tres deseos. Explica con detalle qué le pedirías.



Trabajo con el cuento

COMPRENSIÓN LECTORA

1 Contesta.

- ¿Quién era Giró?
- ¿Qué le ocurría últimamente?
- ¿A qué se debía, según pensaba Giró, el que no tuviera clientes?

2 Observa los dibujos y contesta.

- ¿Qué decía el mago que podía hacer con cada objeto?



- ¿Qué recordaba la señora justo en ese momento?

3 ¿Qué eran para el mago Giró estas palabras? ¿Por qué?

electricidad

teléfono

televisión

4 ¿A qué se dedicó finalmente el mago? ¿Por qué crees que tomó esa decisión?

5 ¿Crees que hizo bien el mago en abandonar la magia? ¿Por qué?

TEST DE LECTURA

1. ¿Qué clase de cuento es este?

- Un cuento realista.
- Un cuento fantástico.
- Un cuento de miedo.

2. ¿Quién es el protagonista?

- La señora.
- El mago Giró.
- El hijo de la señora.

3. ¿Cuándo ocurre esta historia?

- En la actualidad.
- En la Antigüedad.
- En el futuro.

4. La acción ocurre...

- En la televisión.
- En una casa.
- En una tienda.