



GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2015/2016



**“ESTRATEGIAS DOCENTES EN LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS AL INICIO DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS Y
PROPUESTA DE MEJORA EN UN AULA DE
PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**“TEACHING STRATEGIES FOR READING
COMPREHENSION AT THE BEGINNING OS PRIMARY
EDUCATION. ANALYSIS AND SUGGESTION FOR
IMPROVING IT IN A FIRST GRADE CLASSROOM”**

Autora: Ana Isabel Herrero Cruz

Directora: Belén Izquierdo Magaldi

Fecha: Febrero 2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

Resumen, Abstract y Palabras Clave

MARCO TEÓRICO.....	4
Introducción	4
Dificultades de comprensión.....	10
Posibles ayudas desde el aula.....	12
PARTE EMPÍRICA (MÉTODO).....	20
Contexto y participantes	20
El centro.....	20
El aula de Primero de Educación Primaria.....	22
Diseño y procedimiento.....	23
RESULTADOS.....	25
Análisis global de las sesiones.....	25
Análisis de los libros de texto	25
Análisis de las ayudas proporcionadas por la docente	28
DISCUSIÓN.....	31
Propuesta tercera lectura (tercer trimestre).	34
CONCLUSIONES.....	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS:.....	41
Anexo I:.....	41
Texto primera sesión:	41
Transcripción de la sesión 1:.....	43
Preguntas de comprensión de la primera sesión:.....	45
Anexo II:.....	47
Texto segunda sesión:.....	47
Transcripción de la segunda sesión:.....	49
Preguntas de comprensión:.....	52
Anexo III:.....	54
Portada de uno de los libros y autores:.....	54
Anexo IV:	56
Texto propuesta de mejora:.....	56
Preguntas comprensión propuestas por el libro:.....	58

Resumen

La comprensión lectora es una de las claves para alcanzar el éxito escolar y personal, ya que una persona que entiende lo que lee en cualquier situación, es capaz de lograr un mejor desarrollo profesional, técnico y social. Este trabajo pretende mostrar lo que se entiende por comprensión lectora en el inicio de la enseñanza de la lectura y las ayudas que se prestan hoy en día dentro del aula; para ello se han observado y analizado dos sesiones de comprensión lectora con alumnos de primer curso de Educación Primaria. Los escasos resultados relacionados con una meta de comprensión ligada a la decodificación nos han llevado a realizar una propuesta de mejora para la comprensión de textos en esta etapa.

Palabras clave: Desarrollo evolutivo, lectura, ayudas, comprensión lectora Educación Primaria.

Abstract

Reading comprehension is key in the achievement of personal success in school, since someone who understands everything he reads is more capable of developing both professional and social skills. This essay is focused on showing what we understand for reading comprehension and the help that is given today in the classroom. In order to do that, two reading comprehension lessons with first grade students have been observed and analyzed. The few results related to a goal of comprehension bound to decoding has taken us to make a suggestion of an improvement for reading comprehension at an early age.

Keywords: Evolutionary development, reading, assistantships, reading comprehension, Primary Education.

MARCO TEÓRICO

Introducción

Leer es una de las actividades fundamentales y habituales para las personas, ya que la lectura es una fuente tanto de diversión como de obtención de conocimientos que resulta clave para desenvolverse en la vida cotidiana e imprescindible en el aprendizaje escolar (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Además, es el eje principal de la educación. Se trata de un proceso cognitivo individual, formado por diversos subprocesos interrelacionados y apoyado en una serie de capacidades básicas (atención sostenida y memoria de trabajo, entre otras) (Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo, 2013; Vidal-Abarca, 2000).

Autores como Solé (2002:17) afirman que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos (o metas) que guían su lectura”.

La lectura, por lo tanto, es un trabajo de interpretación que el lector realiza según los objetivos marcados, por lo que se debe decir que, aunque el texto y su contenido es invariable, es posible que dos lectores movidos por distintas metas o durante momentos diferentes de lectura, extraigan del texto información dispar.

Por lo general, los niños para convertirse en lectores hábiles siguen un desarrollo evolutivo, el cual según Frith (citado en Cuetos, 2008) atraviesa tres etapas:

- Etapa logográfica: antes de aprender a leer en sentido estricto, el niño de cuatro o cinco años es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras las reconoce globalmente valiéndose de la forma de su contorno y el contexto en el que aparecen. En esta etapa el contexto es fundamental para que el niño pueda identificar esas palabras porque las representaciones que tiene en su memoria son todavía muy vagas. A medida que el niño vaya viendo escrita una palabra una y otra vez ya la irá reconociendo y como consecuencia la representación visual de esa palabra será cada vez más exacta. Esta

estrategia es útil cuando las palabras a reconocer forman un pequeño grupo con rasgos bien diferenciados.

Algunos niños encuentran problemas para pasar a la siguiente etapa y permanecen estancados en la logográfica, esto no quiere decir que pueda existir algún problema, sino simplemente que no han entrado todavía en la etapa alfabética.

- Etapa alfabética: con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema el niño inicia su entrada en la fase alfabética, esto es, tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y asignar a cada letra el sonido que le corresponde. Además, el niño debe darse cuenta de que los sonidos siguen un orden y que ese orden no se puede cambiar, ya que si lo hacen la palabra perdería su significado. Una vez que haya leído todos los fonemas en el orden correcto, debe unirlos para formar el sonido global de la palabra. Esta etapa es difícil de superar ya que hay que asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que parece que no tienen ninguna relación.
- Etapa ortográfica: cuando el niño aprende las reglas de conversión grafema-fonema se dice que ya sabe leer. Esta última etapa se perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez hasta que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras.

Estas pueden darse de forma conjunta, es decir, un niño al tiempo que está aprendiendo nuevas reglas grafema-fonema, puede conseguir representaciones completas de algunas palabras de uso común.

La clave en todo este proceso evolutivo de la adquisición de la lectura es la habilidad para decodificar.

Alonso Tapia, (2000) señala que la lectura es un proceso interactivo en el que el producto final es la comprensión del texto y ésta depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

Según esto, aprender a leer implica una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que este pueda construir una representación aceptable del significado de áquel y almacenarla en la memoria para su uso posterior, representación que construiría la comprensión alcanzada del texto. Entre tales estrategias estarían:

a) Hacerse consciente de para qué se va a leer, lo que implica aprender a identificar qué es lo que se requiere hacer o conocer para conseguir ese objetivo.

b) El uso de las claves del texto y del conocimiento previo para generar inferencias y predicciones sobre el significado de las palabras, frases, fragmentos del texto, etc. y para evaluar y revisar las hipótesis formuladas.

c) Estrategias de control tales como la búsqueda de conocimientos previos. En el contexto de este modelo se considera que la interacción de los modelos ascendentes y descendentes tiene lugar dentro del ámbito de lo que se considera como memoria operativa, cuya capacidad es limitada. Debido a este hecho, el sujeto debe aprender qué puede y qué debe hacer para que su aprovechamiento de la lectura sea óptimo.

Una vez que ya sabemos leer, junto con estas estrategias, podremos empezar a comprender los textos.

Se sabe que la comprensión lectora es un proceso complicado en el cual intervienen muchos factores, y que además, se necesita que todos los agentes implicados (familia, escuela y alumnos) trabajen de forma coordinada.

Es por ello que nos surge la pregunta que guiará este trabajo: “¿Se pueden mejorar las estrategias que proporcionan los docentes para la comprensión de textos en educación primaria?”

Para resolverla primero se verá en qué consiste la capacidad de comprensión y tras ello se verá cuáles son las ayudas que se pueden prestar desde el aula.

Para entender un texto lo primero que se debe saber es en qué consiste la capacidad de comprensión. Dicha capacidad implica formar representaciones

mentales de un contenido mediante procesos de extraer o integrar, inferir y reflexionar, lo cual requiere una serie de conocimientos y estrategias, para que de esta manera se pueda formar una representación coherente de lo que dice el texto.

Como aparece en García, (2014) en función del grado de profundidad se pueden encontrar tres niveles de representación mental:

-Base del texto: se trata del nivel más básico, consiste en captar algunas de las ideas principales del texto y establecer algunas conexiones entre ellas, es decir, tras la lectura solo se queda con la idea general de lo que nos dice el texto. Se trata de una comprensión superficial que nos permitirá elaborar un resumen, contar oralmente lo que recordamos del texto o responder preguntas literales del mismo.

-Modelo de la situación: este nivel incluye las ideas y relaciones fundamentales y además, en este caso el lector hace pequeñas inferencias a partir de lo que describe el texto o bien que ha construido aplicando conocimientos que ya poseía. Estas inferencias van a enriquecer su representación mental. Este nivel nos permite resolver problemas que puedan plantearnos tras la lectura del texto.

-Modelo de fuente: se trata del nivel más alto, alcanzarlo supone haber construido un modelo de la situación y además, haber inferido aspectos que van más allá de la lectura como pueden ser aspectos sobre el autor, el estilo del texto, etc. se trata de una comprensión crítica que nos permite valorar un texto y la intencionalidad del autor a la hora de escribir el texto.

Alonso Tapia (2005) sostiene que comprender el léxico de un texto no es suficiente para entenderlo. Es preciso entender e integrar el significado de las distintas proposiciones que lo forman.

Kintsch (1988, 1998 citado por Alonso Tapia, 2005:6) sostiene que el lector va construyendo el significado en ciclos, cada uno de ellos corresponde a una frase, aunque dependiendo de los conocimientos del sujeto el ciclo puede ser más amplio, y va conectando e integrando la representación que construye en cada ciclo con las que ha construido anteriormente. En cada ciclo se

construyen además de diferentes ideas, diferentes inferencias que son las que posibilitan el grado de comprensión que alcanza. Dicho autor propone los siguientes elementos para construir el significado de las frases de un ciclo:

- Construcción de proposiciones básicas: a partir de la primera frase del texto y de las expresiones de la misma, el lector puede formar diferentes ideas y las puede ir conectando formando una red.
- Activación de ideas asociadas: inferencias asociativas basadas en el conocimiento. Al tiempo que leemos cabe la posibilidad de que, en la medida en que poseemos distintos tipos de conocimientos asociados a las proposiciones del texto y dependiendo del propósito y del ritmo de lectura, aquellos se activen dando lugar a un tipo de representación diferente en cada persona. Éstas, anticipan información que podría aparecer en el texto.
- Inferencias puente: es necesario que el lector vaya conectando las distintas oraciones entre sí, realizando inferencias que constituyan el puente entre unas y otras, asegurando así la coherencia local de la representación que va construyendo el sujeto. Gracias a éstas, el sujeto puede conectar la información nueva con la ya dada.
- Inferencias síntesis: la red de ideas que el sujeto va formando en cada ciclo debe integrarse en un conjunto coherente de proposiciones relacionadas. Esta integración implica que parte de la información activada se perdería, y otra permanecería dependiendo de su grado de activación.

Cuando el sujeto continúa su lectura, comienza un nuevo ciclo y el proceso se repite. En este caso, el sujeto debe incorporar las nuevas ideas a la idea síntesis formada en el ciclo anterior. Esta incorporación se realiza en la medida en que el lector se apoya en la parte temática de los enunciados y, cuando no hay elementos que se repiten y que facilitan la conexión, en la medida en que hacen inferencias.

Las ideas bien conectadas con otras ideas son las llamadas macroideas. Estas ideas pueden estar explícitas en el texto, o bien producto de complejas

inferencias. Si dichas ideas están explícitas es mucho más fácil formarlas, pero si están implícitas para muchos lectores sería imposible formarlas.

Reconocer las palabras, formar ideas y conectarlas se lleva a cabo de dos formas:

- Automática, es decir, no nos damos cuenta de ello, ya que se hacemos de forma inconsciente. Kintsch, (1998 citado por García, 2014) detectó que al extraer la información del texto, activamos otra que ya teníamos almacenada en nuestra memoria a largo plazo, ambas informaciones interactúan componiendo una red estable mediante la cual las ideas que tienen más relación con lo que estamos leyendo las guardamos en nuestra memoria de trabajo, mientras que las que tienen menos relación se desvanecen.
- Control de comprensión: generalmente se usa cuando se trata de textos más complicados (expositivos). Dicho control consiste en monitorizar el proceso de comprensión para detectar posibles problemas de no comprensión y emprender medidas correctivas para repararlos.

El control es un proceso evolutivo adicional al proceso de comprensión.

Para que todos estos procedimientos funcionen necesitamos tener conocimientos, es decir, para poder leer mediante la ruta visual (leer “de golpe” las palabras que ya conocemos) necesitamos haber almacenado en nuestra memoria el patrón ortográfico de la palabra, mientras que para leer mediante la ruta fonológica (leemos “paso a paso” las palabras que no conocemos) necesitamos tener almacenado en nuestra memoria el fonema que le corresponde a cada grafema.

Según Alegría, (1985) los métodos de aprendizaje de la lectura pertenecen a dos grandes familias.

- Método fónico o sintético que comienzan presentándole al niño la correspondencia letra-fono o fonema. Éstos, favorecen el desarrollo de la vía indirecta.
- Métodos globales o analíticos que hacen como si las palabras escritas fueran logogramas, estos se encargan de favorecer la vía directa

El sistema que va realizando todas estas operaciones y va activando progresivamente ideas es lo que se denomina Memoria de Trabajo. Dicha Memoria no puede procesar mucha información a la vez, pero nos ayuda a entender el texto.

Hay que tener muy presente que los alumnos se vuelven lectores hábiles leyendo. El hecho de que su profesor le ayude a comprender la relación que existe entre las letras y los segmentos de palabra que representan no va a impedirle crear la vía directa al significado, sino al contrario, va a permitirle fabricársela él solo si tiene la motivación para leer.

Dificultades de comprensión

Comprender bien es algo muy complejo, ya que hay que hacer muchas operaciones mentales y hay que hacerlas continua y rápidamente.

Lo que les sucede a los que no comprenden es que tienen dificultades para ejecutar los procesos que he mencionado anteriormente.

Esto puede suceder por razones de tipo estructural, es decir, vienen dadas por las características de la tarea o por limitaciones de nuestra mente por otra.

Numerosos trabajos revisados por Mateos (1989 citado por Alonso Tapia 2000:199) manifiestan que una de las características fundamentales que diferencia a los sujetos con mejor comprensión lectora de los que comprenden peor lo que leen es el grado en que unos y otros supervisan su comprensión durante la lectura, detectando lagunas e inconsciencias, y el grado en que una vez detectadas ponen en juego estrategias adecuadas para remediar los fallos en la comprensión.

Las hipótesis explicativas de por qué ocurre esto son varias, que además, se corresponden con las diferencias entre los lectores expertos y los novatos:

- ❖ Carecen de conocimientos sobre el tema tratado. La comprensión se basa mayormente en la activación de conocimientos sobre el tema. Es por ello que si nos falta conocimiento previo es poco probable que hagamos inferencias y por lo tanto no llegaremos a comprenderlo realmente bien.

- ❖ Problemas con el reconocimiento de las palabras. Perfetti, (1985 citado por García, (2014)) afirma que cuantos más recursos mentales se dediquen a reconocer palabras, menos quedarán disponibles para llevar a cabo operaciones de alto nivel, como la producción de inferencias o el control de la comprensión. Esto es lo que les sucede a los disléxicos, pero hay que tener en cuenta que no todos los disléxicos tienen el mismo grado de dificultad.
- ❖ Otros lectores tienen estrategias de comprensión poco eficaces y esto hace que hagan pocas inferencias. Éstos, tienen dificultades para leer estratégicamente, ya que prestan más atención a las palabras y al vocabulario, que a formar bien las ideas del texto, por consiguiente el resultado es una representación poco conectada.

Una posible solución a este problema es releer aquello que no hemos entendido. También puede ayudarnos intentar formar macroideas con aquellas ideas que reconocemos en el texto (macroidea explícita) o con las inferencias que realicemos (macroideas implícita).

Los lectores estratégicos cuentan con un amplio repertorio de estrategias metacognitivas para solucionar sus problemas de comprensión, esto es lo que les diferencia de los lectores menos estratégicos.

- Problemas con la memoria de trabajo: si hay limitaciones en dicha memoria, entonces habrá dificultades para considerar los significados individuales de las palabras y su rol en la oración, y como consecuencia, problemas para formar ideas. También habrá dificultades para conectar ideas y para realizar inferencias temáticas.
- No funciona adecuadamente el mecanismo de supresión. Para solventar este problema, como aparece en García, (2014) según Gernsbacher, Vaner y Faust, (1990) propusieron la siguiente tarea: debían leer oraciones y después señalar si cierta palabra-test estaba presente o no en dichas oraciones.
- Nivel intelectual. Nuestra comprensión lectora depende en gran parte de nuestra capacidad general de procesamiento de la información.

Finalmente, el resultado de la comprensión no sólo depende de nosotros, sino que depende también del tipo de texto. Se tiene que tener en cuenta que las narraciones son más fáciles de comprender que los textos expositivos, por ejemplo. Esto ocurre porque los autores de las narraciones asumen que el lector activará muchos conocimientos conforme vaya leyendo y que hará muchas inferencias es por ello que dejan mucha información implícita. Además, muchas de estas inferencias; se refieren a metas de los personajes, por consiguiente es fácil realizarlas, ya que solo deben buscar y establecer relaciones entre los acontecimientos del texto. Esto no ocurre con los textos expositivos, los autores de dichos textos asumen que los lectores no tienen mucho conocimiento del tema, por lo que son mucho más explícitos a la hora de escribirlos, además las inferencias se refieren a causas físicas, es por ello que este tipo de textos resulta más difícil de comprender.

Posibles ayudas desde el aula

El objetivo principal de los docentes es enseñar a sus alumnos a leer y que mientras lean sean capaces de entender los textos, para que de esta manera puedan ir aprendiendo. Para poder ayudar a los alumnos necesitamos saber qué distancia hay entre lo que hacen y lo que podrían llegar a hacer y qué obstáculos deben vencerse para reducirla, esto es, según el conocido concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo para resolver independientemente un problema y entre el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de un problema con la ayuda de un adulto.

Está claro lo que necesitamos, el problema es que sabemos muy poco o nada sobre lo que necesitan los profesores para asumir el reto que plantean las innovaciones sobre el aprendizaje de la lectura. Los profesores no solo necesitan entender las necesidades y el sentido de nuevas propuestas sino tomar conciencia de lo que suele hacer; reparar en la “distancia” que media con lo que asume que debe hacer y adentrarse en el lento proceso de cambiar una forma de actuar por otra.

Diversos autores Collins y Smith, (1980); Pearson y Gallagher, (1983) (citados por Solé, 1987:11) proponen, para conducir al alumno a hacer suyos los

objetivos de la lectura, una progresión en la enseñanza expresada en estadios. Parten de un modelo de instrucción para el cual cualquier tarea requiere de forma progresiva menos responsabilidad del maestro y mayor responsabilidad por parte del alumno. Es importante señalar que hay distintos momentos y situaciones en la enseñanza y que cada uno de ellos juega una función específica e insustituible en la adquisición de la comprensión lectora. La figura del docente hay que verla como la persona que interviene ayudando a los alumnos para que éste pueda construir su conocimiento, en un proceso intencional, presidido por la voluntad de alcanzar determinados objetivos educativos. De esta manera, el docente podrá en algunas ocasiones asumir una intervención más directiva, mientras que en otras, puede limitarse a ofrecer algún tipo de contraste a las realizaciones de los niños, e incluso decidirse a no intervenir si las circunstancias lo permiten. Promover la actividad autoestructurante del alumno, que le lleva a enriquecer y modificar sus esquemas de conocimientos, y a crear otros nuevos, requiere intervenir en el sentido de articular situaciones idóneas para que este complejo proceso sea viable.

Una de las prácticas más utilizada para la comprensión de textos dentro del aula son las lecturas colectivas en voz alta, estas lecturas pueden organizarse de diferentes formas, se ha considerado mencionar los siguientes episodios propuestos por Sánchez, (2010):

- ✓ Episodios de planificación: estos pueden interpretarse como una oportunidad que se crea deliberadamente para que los alumnos experimenten que, tras el texto que van a leer, hay una meta que se quiere alcanzar, esto es, un “estado futuro deseable”. Una característica fundamental de este episodio es que el docente ha programado previamente la lectura, ha preparado preguntas, tiempos, etc. Por otro lado, es uno de los episodios más importante, ya que las instrucciones que el docente les dé a los alumnos servirán para motivarles.
- ✓ Episodios de activación de conocimientos previos: en este, el docente y los alumnos intentaran establecer relaciones entre lo que ya saben y lo que van a aprender del tema que se va a tratar. Una vez reconocidos los

conocimientos relacionados con el tema se deben ordenar para finalmente conectarlos con los contenidos del texto.

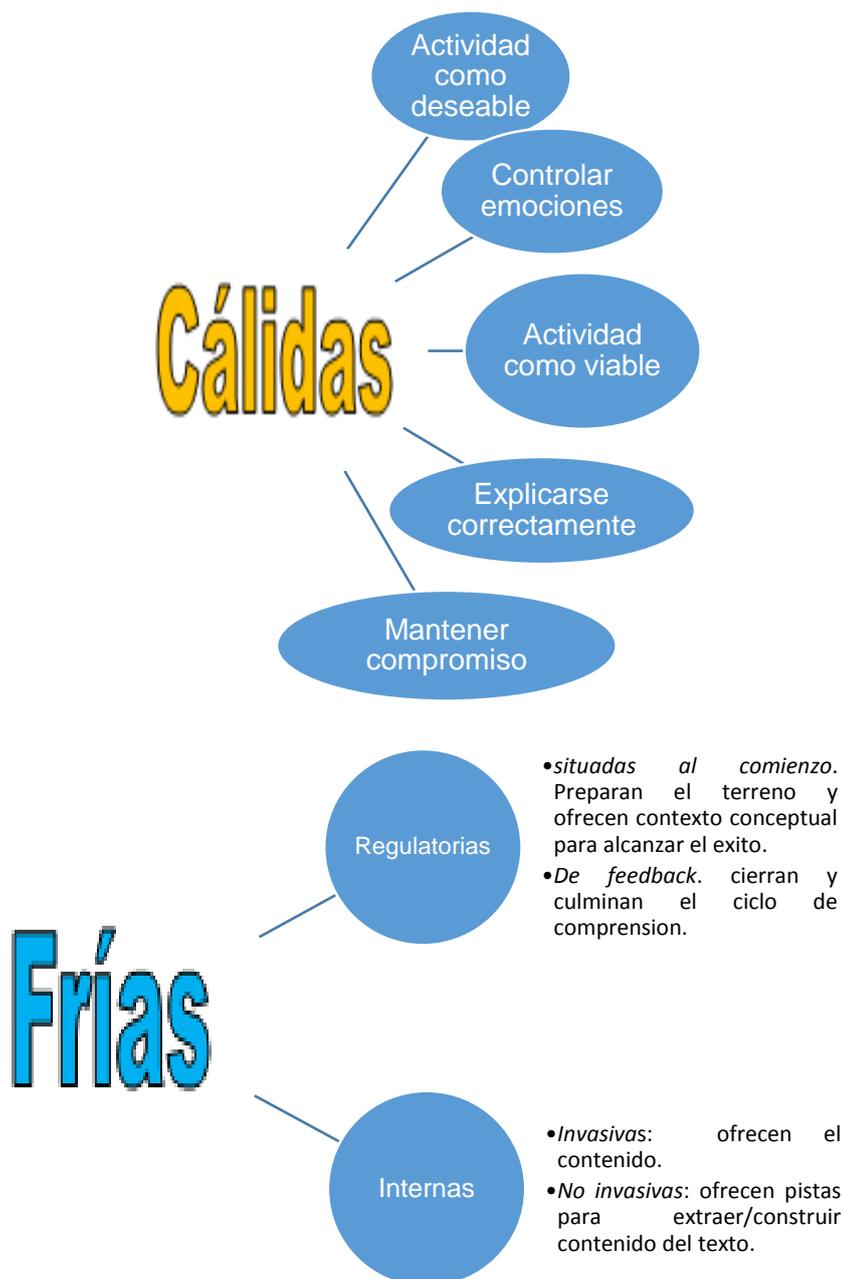
- ✓ Episodios de lectura: estos pueden realizarse tanto de forma individual como colectiva y por otro lado, pueden ser en voz baja o en voz alta.
- ✓ Episodios de evaluación de la comprensión: en este apartado entran todas las preguntas que se realizan a los alumnos, tras leer el texto, para ver si han comprendido lo que el texto quería transmitirles. Las preguntas en muchas ocasiones las propone el mismo libro de texto, aunque también muchas veces el propio docente plantea otras preguntas para ampliar las del libro de texto.

El elemento clave para llegar a comprender los textos y poder solucionar los problemas que se puedan presentar a lo largo de la lectura son las ayudas proporcionadas por los docentes.

Para Sánchez (2010) toda ayuda es un préstamo de conciencia que hacen los profesores a sus alumnos para facilitar los múltiples procesos que intervienen en la comprensión lectora. Este propone diferentes tipos de ayudas para movilizar cualquiera de los procesos cognitivos tanto “fríos” (ligados a la comprensión del material), como “cálidos” (emocionales-motivacionales) que intervienen en una tarea compleja como la lectura.

Dentro de las ayudas cálidas y las ayudas frías podemos encontrar gran variedad, ya que depende del momento en el que se den, como se den, etc.

Esquema 1. Tipos de ayudas cálidas y frías.



(Fuente: elaboración propia, tomado de los tipos de ayudas según Sánchez, 2010).

Como podemos observar en el esquema, las ayudas frías pueden ser regulatorias o internas.

- Las regulatorias se refieren a cualquier acción intencional del profesor que orienta u organiza a los alumnos en la elaboración de la respuesta,

sin suministrar los elementos que pueden conformarla, además, proporcionan una plataforma conceptual o procedimental para afrontar la tarea.

- ✓ Pueden estar situadas al comienzo y por lo tanto nos preparan el terreno.
- ✓ Pueden ser de feedback que nos ayudan a consolidar o a completar el proceso de comprensión.
- En cuanto a las ayudas internas, son acciones que, ante dificultades para dar una respuesta, proporcionan una parte o todos los elementos necesarios para elaborarla. Estas, pueden ser invasivas y no invasivas.
 - ✓ Las *no invasivas* hacen referencias a las claves asociativas que nos proporcionan los elementos dados para generar una respuesta.
 - ✓ Las *invasivas* contienen directamente elementos de la respuesta finalmente aceptada. Son ayudas que contribuyen a la respuesta e invaden por ello el espacio del alumno para elaborar el contenido.
- Ayudas cálidas, las cuales harán más o menos probable el éxito del alumno, pero sin aportar nada a los contenidos generados en la interacción. Estas, según De Sixte, (2005) se dividen en cinco tipos:
 - ✓ Las ayudas para valorar la actividad como deseable, dentro de las cuales se encuentra el *desafío ajustado* que consiste en desafiar a los alumnos a realizar la actividad y la *justificación*, que es cualquier declaración que haga emerger motivos intrínsecos para realizar la lectura. Curiosidad, novedad, etc.
 - ✓ Ayudas para considerar que la actividad es viable: depende de nuestra percepción de competencia, expectativas de auto-eficacia y de éxito. Los profesores pueden ofrecer ayudas destinadas a sintonizar en la dirección adecuada cada uno de estos tres sistemas de creencias. Para incrementarse la percepción de competencia pueden emplearse recursos, evocación de logros pasados, expectativas de auto-eficacia, etc.
 - ✓ Ayudas para mantener el compromiso con las metas de partida como puede ser el *control motivacional* que es equivalente a invitar a valorar de nuevo la deseabilidad y viabilidad de las metas

perseguidas para reforzar su atractivo. También podemos ofrecer una *parsimonia en el procesamiento de la información* lo que supone adoptar una estrategia de toma de decisiones para no recrearse en cada una de las alternativas.

- ✓ Ayudas para controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso, ejemplos de esta serían: *reflejar* que consiste en que el docente recoge en sus palabras una posible experiencia emocional de los alumnos; *normalizar* cualquier declaración que haga ver a los alumnos que es normal lo que están experimentando y *empatizar* cualquier declaración que sugiera que el profesor entiende esa experiencia emocional.
- ✓ Ayudas para explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos, para ello debemos *valorar los resultados del alumno sin hacer generalizaciones*, si las hacemos, los resultados serían más difíciles de asumir y el “yo” tenderá a defenderse; y debemos evitar también hacer concesiones, ya que estas pueden hacer creer a los alumnos que sus éxitos se deben a la suerte.

Como hemos podido observar, comprender un texto es una actividad muy compleja, es por ello que todas las ayudas que puedan ofrecer los docentes serán de gran utilidad en este proceso.

Sánchez, (2010) distinguen dos formas de ayudar desde el aula:

- Enseñar a comprender. Entrenar a los estudiantes en la realización de los procesos de comprensión, para ello usaremos la técnica de modelado. Dicha técnica consiste en que el profesor explica en qué consisten los procesos de comprensión, demuestra cómo llevarlos a cabo y plantea ejercicios a los alumnos que exigen ponerlos en marcha mientras ofrece supervisión. Con esto se pretende conseguir que los alumnos identifiquen las ideas importantes, es decir, las ideas principales y puedan conectar el texto con los conocimientos previos y puedan aumentar su participación.

Esta técnica presenta por un lado las ventajas y por el otro las dificultades que son las siguientes:

Ventajas

Dificultades

<p>-Eficacia.</p> <p>-Los alumnos adquieren estrategias individuales que les ayudaran a comprender.</p>	<p>-Dificultad para trasladarlo al aula.</p> <p>-Los materiales deben estar preparados para suscitar el proceso concreto que se va a trabajar.</p> <p>-Implica renunciar a enseñar contenidos.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Se propone una solución a las dificultades planteadas que es buscar un espacio específico para la intervención e intercalar las horas de entrenamiento con las de clase ordinaria.

- Ayudar a comprender: consiste en leer textos con los alumnos. En este caso los alumnos participan en la interpretación del texto y tienen la oportunidad de ir ejercitando los procesos de comprensión y como el profesor interviene se garantiza la comprensión. Gracias a esto, los alumnos aprenderán procedimientos transferibles que se puedan aplicar a todos los textos, y de esta manera podrán comprender los textos.

Se necesitan varios requisitos para ponerlo en marcha:

- El profesor debe contar con la idea de qué supone comprender.
- El profesor ha de distribuir las tareas entre los alumnos y él, de manera que se garantiza la comprensión del texto.

Al igual que la primera forma, esta también presenta unas ventajas y unas dificultades:

Ventajas

Dificultades

<p>-Los alumnos alcanzan una comprensión más profunda cuando reciben ayuda.</p> <p>-A medida que los apoyos se van desvaneciendo, los alumnos van demostrando mayor competencia y se muestran más autónomos.</p>	<p>-Exige más dosis de conciencia que el modo espontáneo.</p> <p>-Hay que analizar lo que uno hace e ir introduciendo algunos cambios.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PARTE EMPÍRICA (MÉTODO)

Contexto y participantes

El centro

Las sesiones de comprensión lectora se han desarrollado en el colegio público Marques de Valdecilla en Solares, Cantabria. Se trata de un colegio de titularidad pública, en el que se imparten clases para alumnos de 2 años, Educación Infantil y Primaria. Este centro cuenta con dos líneas educativas en cada una de las etapas excepto las etapas de infantil de 3 y 5 años que presentan tres líneas. Además es importante señalar que este centro no presenta un plan de inmersión lingüística.

El centro se encuentra en un entorno semiurbano en expansión, con mucha animación sociocultural y buenas comunicaciones. El entorno sociocultural ha sido determinado, en gran medida, por el estilo de trabajo y la organización del centro.

La población escolar pertenece en su mayoría a la clase obrera. También está integrada por minorías étnicas e inmigrantes, lo que configura una gran diversidad de alumnado y un poder adquisitivo medio.

Todos los docentes de este centro y, en particular la docente del aula de 1º de E.P., tienen una gran preocupación por el tema de la lectura y de la comprensión lectora. Por ello, han organizado toda una serie de actuaciones dirigidas a su mejora, aprovechando los planes institucionales de la Consejería de Educación y, quizás, trascendiéndolos.

El Plan para el Fomento de la Competencia Lingüística “Leer, Comunicar, Crecer” de la Comunidad Autónoma de Cantabria y las bajas calificaciones obtenidas por los alumnos en unas pruebas de rapidez lectora que propuso el equipo directivo del centro, les hicieron reflexionar y crear un Plan de Mejora de la Competencia Lingüística, cuyo objetivo inicial era que los resultados académicos de los alumnos mejorasen. Para que esto sea posible se tendrán que implicar todos los miembros de la comunidad educativa (maestros, alumnos, familias, etc.).

El Proyecto que realizaron estaba centrado en dos ejes: el desarrollo de las competencias básicas desde todas las áreas y la animación a la lectura utilizando la biblioteca como núcleo dinamizador, ya que será ahí donde se encontrará el material (cuentos) que utilizarán e incluso algunas de las actividades se realizarán ahí.

Por ello, se realizan actividades-tipo que abarcan todos los ámbitos del desarrollo comunicativo-lingüístico (cuenta cuentos, lecturas compartidas...) que servirán de herramientas para el resto de aprendizajes.

El proyecto incluye las siguientes actividades para mejorar la lectura y comprensión de textos:

- Lecturas compartidas: dicha actividad es propuesta por la biblioteca, es por ello que este será el lugar en el que se desarrolle. Esta consiste en que los alumnos de cursos superiores lean cuentos a niños de cursos inferiores, para ello cada uno de los niños mayores elige a uno de los niños pequeños y estos eligen un cuento que les deben contar. Para realizar esta actividad se tienen que agrupar los diferentes grupos del centro, de manera que por ejemplo un grupo de sexto este con uno de infantil tres años. La duración es de un mes, de manera que cada uno de los grupos realizará la actividad una vez a la semana.
- Cuentacuentos: esta actividad es a nivel de aula y consiste en fotocopiar un libro (generalmente es de infantil, ya que a la docente le gusta que los niños lean el libro completo) una vez fotocopiado lo divide en seis partes, iguales si es posible, y por orden de lista coge a los seis primeros niños y les da una parte a cada uno. A los niños se les dan las fotocopias varios días antes para que en casa lo vayan leyendo y los viernes esos seis alumnos salen al centro del aula y cada niño lee su parte para el resto de la clase. Para ello, salen a la pizarra y cada uno va leyendo en voz alta su parte del texto para el resto de la clase.
- “La maleta viajera” esta actividad, al igual que la anterior, es a nivel de aula y consiste en que cada semana dos niños se llevan una maleta a su casa (hay dos maletas viajeras), dentro de cada maleta hay tres cuentos diferentes (dos cuentos recomendados para niños de infantil, para que

los lean ellos y un cuento recomendado para niños de siete años, por si sus padres se animan a leérselo) y dos libretas en blanco. En una de las libretas tienen que empezar escribiendo un cuento y a medida que vaya pasando por las familias deben de continuar dicho cuento. La otra libreta la hemos dejado para sugerencias o para que nos escriban algo que quieran compartir con nosotros (una receta, algo que han hecho el fin de semana, etc.).

- Las conferencias. Esta actividad es a nivel de aula y se realiza en cualquiera de las asignaturas; consiste en que la docente elige un tema, por ejemplo, animales extraños y manda a cada alumno investigar sobre uno de esos animales. Una vez realizada la investigación, los alumnos deben exponer a la clase la información que han obtenido sobre su animal. Para ello deben poner obligatoriamente en una cartulina una foto del animal que les ha tocado y su nombre. Luego ellos deben elegir el resto de información que quieren poner. Cuando ya tiene preparada la exposición, el niño al que le toca exponer debe proponerle dos preguntas sobre su trabajo a la profesora. La profesora imprimirá estas dos preguntas y el día de la exposición se las dará a los alumnos. Ese día, el niño sale a la pizarra y realizará la exposición a sus compañeros; tras ella, niños deben responder a las preguntas planteadas por su compañero.

A medida que se van realizando las exposiciones, las cartulinas se van poniendo en el pasillo para que todo el colegio pueda ver su trabajo.

El aula de Primero de Educación Primaria

El aula donde se han llevado a cabo las observaciones es una clase de primero de primaria, cuenta con 18 niños, de los cuales uno de ellos es repetidor.

Los niños están sentados en forma de “U”. En el centro de dicha “U” hay seis sillas, colocadas formando un rectángulo. En dichas mesas se sientan dos niños que tienen problemas de comportamiento y otros cuatro que van muy atrasados en la lectura con respecto a la mayoría.

En cuanto a los niños con problemas de comportamiento, el primero de ellos es repetidor, ahora mismo está saliendo 2 horas a la semana con la AL y otras dos con el PT. El mal comportamiento frena su aprendizaje, por lo tanto le cuesta

ponerse a trabajar. Para motivarle le han hecho un horario semanal en el que aparecen las asignaturas que tiene, cada vez que complete una actividad pondrá una pegatina en esa asignatura y además se le premiará o con una galleta o con jugar un rato, será él quien elija el premio. Este niño está muy atrasado con respecto al resto. El segundo de ellos es un niño que le cuesta muchísimo mantener la atención y hacer las actividades, ya que enseguida se distrae. Éste realiza las mismas actividades que el resto de clase, pero para que las haga se tiene que sentar la profesora a su lado y prestarle la atención que demanda.

Diseño y procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación se han observado dos sesiones de lectura, ambas sesiones han coincidido con la lectura de inicio de unidad. A pesar de que el centro cuenta con tres líneas de primero, se consideró interesante observar la evolución de un trimestre a otro, por ello las dos sesiones se han llevado a cabo con los mismos alumnos y la misma docente. Dentro de dicho aula cuentan con una sola docente, la cual además de ser la tutora del grupo, es la coordinadora de la biblioteca. Debido a falta de autorizaciones por parte de padres de los alumnos, las sesiones no pudieron grabarse, por este motivo no se tiene la transcripción completa de las sesiones. Por motivos de tiempo, no pudo observarse una sesión de comprensión lectora de la tercera evaluación; este motivo hizo plantear la opción de proponer una propuesta de mejora de un texto de dicho trimestre. El objetivo es que esta sesión muestre estrategias de ayuda docente que puedan servirla en el momento en el que vaya a desarrollar dicha sesión.

Dichas observaciones se han llevado a cabo dentro de la asignatura de lenguaje, la cual se imparte los cinco días de la semana, una hora cada día. En este caso, la primera sesión observada (primer trimestre) sí cumplió con los tiempos, pero la segunda que se observó (segundo trimestre) se alargó cuarenta minutos más, los cuales se tomaron de la siguiente asignatura, ya que la docente consideró importante no dejar a la mitad el texto, ya que era la primera vez que estaban ante un texto tan extenso.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Analizar las ayudas empleadas por parte de la docente para favorecer la comprensión lectora.
- Analizar las diferencias entre un texto del primer trimestre y uno del segundo trimestre para observar el progreso de la comprensión lectora.
- Plantear una propuesta de una sesión de comprensión lectora ajustada para el tercer trimestre, que contemple estrategias de ayuda docente y recursos textuales que faciliten la comprensión.

Los instrumentos empleados para realizar esta investigación han sido la observación y el registro, además, se han tomado diferentes notas de campo. Para el análisis de los textos presentados por el libro se utilizó la “ficha análisis materiales de trabajo para la comprensión lectora” (elaborado por el grupo de investigación de comprensión lectora de la UC).

En cuanto a la temporalización, la primera sesión se realizó a primera hora de la mañana (9:00 a 10:00) el viernes 4 de diciembre del 2015 y la segunda se realizó el miércoles 13 de enero del 2016, también a primera hora de la mañana aunque ésta, como se dijo anteriormente, se alargó un poco más (de 9:00 a 10:40).

Durante el desarrollo de ambas sesiones se ha ido transcribiendo en la medida de lo posible, ya que no permitían grabar audios, lo que iba sucediendo.

En el Anexo I (*página 41*) puede observarse el texto junto con la transcripción (*página 43*) y las preguntas de comprensión lectora (*página 45*) de la primera sesión y en el Anexo II puede observarse el texto de la segunda sesión (*página 47*), junto con su transcripción (*página 49*) y sus preguntas de comprensión lectora (*página 52*).

Los libros utilizados en las sesiones pertenecen a los libros de lengua de primero de primaria, ambos forman parte del Proyecto Editorial de Educación Primaria de SM. En el Anexo III (*página 54*) puede observarse tanto la portada de uno de los libros como las personas que han participado en su realización.

RESULTADOS

A continuación, se analiza en un primer lugar la estructura de las sesiones de comprensión lectora, en segundo lugar los materiales utilizados en dichas sesiones y finalmente el tipo de ayudas que propone la docente.

Análisis global de las sesiones

Para poder realizar este análisis, se ha considerado importante ver en que partes divide la docente las sesiones, ambas sesiones cuentan con 5 episodios, las cuales están marcadas en el aparatado de los anexos. Dichas partes son los siguientes:

- Episodio 1: planificación, les explica qué es lo que van a hacer y cómo deben hacerlo. (*primera sesión página: 43*) (*segunda sesión página: 49*)
- Episodio 2: lectura silenciosa individual: todos los niños leen, la docente ayuda a los que presentan más dificultades. (*Primera sesión página: 43*) (*Segunda sesión página: 49*)
- Episodio 3: lectura en voz alta del texto: tanto los niños como la docente lo leen. (*Primera sesión página: 43*) (*Segunda sesión página: 49*)
- Episodio 4: activación de conocimientos. La docente les hace diferentes preguntas a las que los niños deben responder de forma oral. (*Primera sesión página: 44*) (*Segunda sesión página: 50*)
- Episodio 5: evaluación de la comprensión de forma escrita. Los alumnos realizan las preguntas propuestas por el libro. Los ejercicios que no terminen en clase se los llevarán de tarea para casa. (*Primera sesión página: 44*) (*Segunda sesión página: 51*)

Por lo que se ha podido observar en estas dos sesiones y la información aportada por la docente, se puede llegar a la conclusión de que la docente sigue el mismo esquema en todas las sesiones.

Análisis de los libros de texto

Como se puede observar en los textos utilizados en las sesiones de lectura del primer y segundo trimestre (*Anexo I página 41 y Anexo II página 47*), hay varias

diferencias y similitudes entre ambos textos, estas, se exponen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: similitudes y diferencias entre los textos analizados.

Similitudes	Diferencias
Posición del texto dentro de la unidad. Inicio de unidad	Número de palabras Primer trimestre: 18 Segundo trimestre: 141
Función del texto dentro de la unidad. Entretener	Número de párrafos. Primer trimestre: 6 Segundo trimestre: 18
Presencia y tipo de ayudas. Imágenes, introducción inicial, pregunta de reflexión final.	
Ejercicios para facilitar la comprensión. Preguntas implícitas Preguntas explícitas	

(Cuadro realizado según la “ficha análisis de materiales de trabajo para la comprensión lectora”)

Como se puede observar, ambos textos se encuentran al principio de la unidad, a pesar de que en ninguno de los casos pretenden introducir algún tema académico, sino que pretenden introducir temas transversales, ya que se considera que la función de ambos textos es, además de entretener, presentar una moraleja, la cual está relacionada con alguno de estos temas. En el primero de los textos “Los tres lobitos y el ogro Achís” quiere enseñar el valor y la importancia de la familia y en el segundo de los textos, “El acertijo de la carrera” lo que quiere hacer ver a los alumnos es la importancia del agua.

Los dos textos están acompañados de ilustraciones, las cuales ayudan a comprender lo que está sucediendo en la historia, además, debajo del título aparece un párrafo, el cual propone una pregunta relacionada con la macroidea y les da pistas sobre el texto que van a leer a continuación. Finalmente, al

final del texto, los dos proponen una pregunta de reflexión, la cual enlaza con la primera pregunta, ya que también habla de la macroidea del texto.

Los párrafos iniciales son los siguientes:

Primer texto: ¿Qué te gusta hacer con tu familia? En la historia que cuenta Aitor, tres hermanos y un ogro forman una familia muy especial.

Segundo texto: ¿Te gustan los días de lluvia? En la historia que cuenta Irene, una niña está triste porque llueve, pero al final comprende que también la lluvia puede ser divertida.

Las preguntas de reflexión son las siguientes:

Primer texto: al acabar la unidad vais a explicar cómo os divertís con vuestras familias.

Segundo texto: al acabar la unidad vais a explicar lo que más os gusta de los días de lluvia.

Finalmente, y tras la lectura, ambos proponen una serie de preguntas para facilitar la comprensión del texto (*texto primer trimestre página 45 y texto segundo trimestre página 52*). Las respuestas a estas preguntas son de diferentes tipos:

- Preguntas explícitas en el texto. Por ejemplo: ¿Por qué Paula no quiere que llueva?
- Preguntas de profundizar más en el tema y expresar su opinión sobre lo leído. Por ejemplo: Los árboles estaban contentos por la lluvia. ¿por qué crees que es importante que llueva?

La única diferencia encontrada está relacionada con la extensión de los textos, el primero de ellos, que corresponde con el primer trimestre, se trata de una historieta ya que combina pequeñas frases con elementos gráficos. Ésta está formado por 6 párrafos, con un total de 18 palabras, esto se considera que se debe a que en el primer trimestre se tiene más en cuenta la oralidad que la comprensión de un texto y además, en el primer trimestre muchos niños aún no leen con soltura y ver un texto demasiado extenso quizás pueda desmotivarlos. El segundo de los textos, es un texto narrativo en el cual nos cuentan una

historia más extensa. Este está formado por 14 párrafos y cuenta con un total de 141 palabras. En este trimestre ya puede suponerse que los alumnos leen con más soltura es por ello que el texto es más largo, al igual que las preguntas de comprensión lectora, que en este caso puede observarse que requieren respuestas más elaboradas y más amplias.

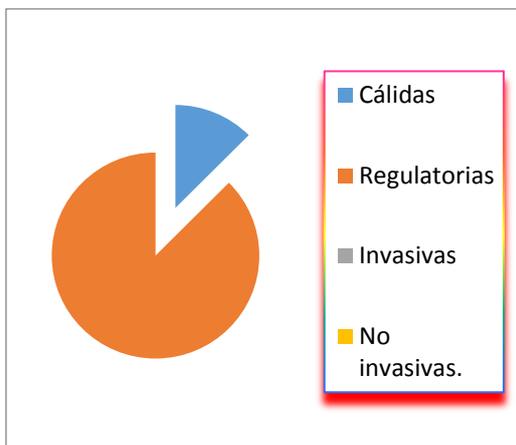
Análisis de las ayudas proporcionadas por la docente

Una vez analizados los episodios de los que constan las sesiones y los libros utilizados en ellas, se ha procedido a analizar las intervenciones de la docente.

En las siguientes tablas se reflejan el número y porcentaje de ayudas realizadas por la docente en cada una de las sesiones, clasificándolas en regulatorias, cálidas, invasivas y no invasivas.

Gráfico 1: comparación tipos de ayuda facilitados en cada sesión.

Primera sesión (primer trimestre):



Segunda sesión (segundo trimestre):

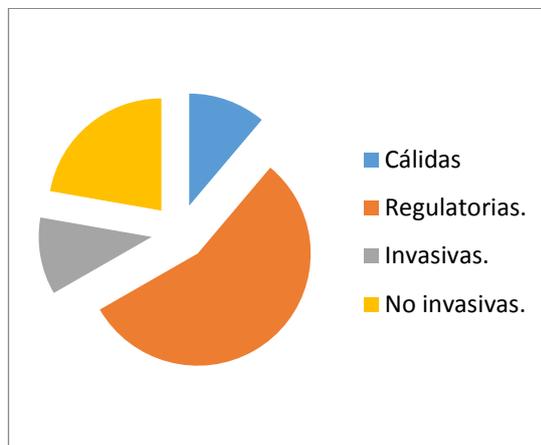


Tabla 1: comparación porcentajes ambas sesiones

Ayudas	sesión 1	% sesión 1	Sesión 2	% Sesión 2
Cálidas	1	13%	2	20%
Regulatorias	7	88%	5	50%
Invasivas	0	0%	1	10%
No invasivas	0	0%	2	20%
Total	8	100%	10	100%

(Gráfico y tabla elaborados según los tipos de ayudas propuestos por Sánchez, 2010)

Como se puede comprobar a partir del análisis, la docente apenas ha dado ayudas invasivas, por lo tanto no les ha ofrecido el contenido directamente, sino que han sido los niños los que han tenido que formularlo, solo hemos podido observar este tipo de ayudas en la sesión II, cuando uno de los alumnos le dice que no sabe lo qué es un acertijo y ella directamente le da la respuesta (*página 49*).

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, la profesora tiene planificadas las sesiones, ya que como se mencionó anteriormente, las divide en 5 episodios (planificación, lectura silenciosa individual, lectura en voz alta del texto, activación de conocimientos, evaluación de la comprensión de forma escrita) por este motivo ella les va dando constantemente instrucciones de lo que deben ir haciendo. Estas instrucciones se producen generalmente al principio de la sesión (episodio 1), aunque a medida que van pasando los episodios, les va recordando lo que deben ir haciendo.

Llama la atención que en las dos sesiones las ayudas que más predominan son las regulatorias, esto indica que la docente está interesada en ofrecer contexto conceptual y procedimental para el éxito.

Finalmente, a lo largo de la sesiones la docente les proporciona muchas palabras estimulantes, para que los alumnos no pierdan el interés por la tarea, estas palabras son del tipo: vais muy bien, seguid así, etc. este tipo de ayudas se consideran cálidas, pero no se han podido transcribir todas, ya que no se pudieron grabar las sesiones, es por ello que no se sabe exactamente el momento en el que se producen, pero se considera importante citar que la docente proporciona constantemente este tipo de ayudas.

A continuación, se exponen algunos de los ejemplos de estas ayudas:

En un primer momento la profesora les explica que hoy comienzan una nueva unidad, en la cual van a aprender cosas nuevas (*Ayuda regulatoria, establece metas*).

Mientras realizan la lectura individual ella va animando en voz alta “vamos chicos, que lo estáis haciendo muy bien” (ayuda cálida, mantener compromiso).

Les hace preguntas del tipo de: ¿Qué cosas te gusta hacer con tu familia? ¿Con quién os lo pasáis mejor? ¿Por qué? Y con los amigos, ¿Qué es lo que más os gusta hacer?... (Ayudas regulatorias, indagación sobre el tema y ofrecen contexto).

El alumno no sabe lo que es un acertijo, la profesora se lo explica (Ayuda invasiva, ofrece contenido).

Para concluir con las ayudas, en las siguientes tablas se puede observar el tipo de ayuda que presta en cada una de las sesiones y el episodio en el que lo hace.

Tabla 2: porcentajes de cada tipo de ayuda según el episodio.

Sesión 1:

Ayudas	Episodio 1	%Episodio 1	Episodio 2	%Episodio 2	Episodio 3	%Episodio 3	Episodio 4	%Episodio 4	Episodio 5	%Episodio 5
Cálidas	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%
Regulatorias	3	38%	0	0%	0	0%	4	50%	0	0%
Invasivas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
No invasivas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total ayudas	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%

Sesión 2:

Ayudas	Episodio 1	%Episodio 1	Episodio 2	%Episodio 2	Episodio 3	%Episodio 3	Episodio 4	%Episodio 4	Episodio 5	%Episodio 5
Cálidas	0	0%	1	10%	0	0%	1	10%	0	0%
Regulatorias	1	10%	1	10%	0	0%	3	30%	0	0%
Invasivas	0	0%	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%
No invasivas	0	0%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%
Total ayudas	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%

(Tablas elaboradas según los tipos de ayudas y los diferentes episodios propuestos por Sánchez, 2010)

Como se puede observar, las ayudas que predominan en ambas sesiones son las regulatorias, que por lo general las proporciona en el episodio 4 (activación de conocimientos), esto, como se dijo anteriormente, indica que la docente está interesada en ofrecer contexto conceptual y procedimental para el éxito. Además, donde más ayudas presta en ambos textos es en dicho episodio

Por otro lado, se puede observar que durante el episodio 2 (lectura silenciosa) la docente, en ambas sesiones, proporciona ayudas cálidas, lo que indica que está interesada en que los alumnos mantengan el interés en la actividad, además es interesante que lo haga en este episodio, ya que los niños al estar leyendo de forma individual pueden desmotivarse.

Finalmente, cabe destacar que durante el episodio 3 (lectura en voz alta del texto) y el episodio 5 (evaluación de la comprensión de forma escrita) apenas presta o no presta ayudas; esto no es del todo beneficioso para los alumnos, ya que estos deberían recibir ayudas de diferentes tipos a lo largo de toda la sesión, sobretodo en estas edades, que es cuando más las necesitan ya que es cuando están aprendiendo.

DISCUSIÓN

Con este estudio se ha pretendido analizar por un lado, las ayudas empleadas por parte de la docente para favorecer la comprensión lectora y por otro lado, analizar las diferencias entre un texto del primer trimestre y uno del segundo trimestre para observar el progreso de la comprensión lectora. A partir de esto, y junto con la teoría, plantear una propuesta de una sesión de comprensión lectora ajustada para el tercer trimestre, que contemple estrategias de ayuda docente y recursos textuales que faciliten la comprensión; ya que, como se dijo anteriormente, Alonso Tapia, (2000) señala que la lectura es un proceso interactivo en el que el producto final es la comprensión del texto, y ésta depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura. Es por ello que se deben enseñar una serie de estrategias (*página 5*) que faciliten la comprensión.

Todos los textos citados aparecen en los libros de la asignatura de lenguaje del primer curso de educación primaria.

Como se puede observar, ambas sesiones están organizadas según los episodios propuestos por Sánchez, (2010); como se dijo anteriormente, los episodios que nos proponen son: planificación, activación de conocimientos previos, lectura y evaluación de la comprensión, la única diferencia que se

encuentra es que la docente primero realiza las lecturas y tras ellas realiza la activación de conocimientos.

Se considera importante resaltar que la docente primero realiza las lecturas y luego activa los conocimientos, y se considera que sería significativo hacerlo al revés, es decir, primero activar los conocimientos previos y después leer el texto, ya que como señala Alonso Tapia (2005) el hecho de activar los conocimientos que el sujeto tiene sobre el tema del texto, al tiempo que se establece el propósito de lectura, facilita la comprensión. Además, es importante analizar el título, las imágenes, ya que éstos, ayudaran a los alumnos a evocar conocimientos que ya poseen sobre el tema.

Como nos dice (Vidal-Abarca, 2000), el tipo de texto es clave ya que dependiendo del tipo que sea podemos encontrar diferencias en cómo se trabaja o en qué ayudas se dan. En este caso podemos observar que la docente sí basa sus actuaciones en el tipo de texto, ya que en el primero (texto tipo historieta) presta menos ayudas que en el segundo (texto narrativo). Esto es un poco contradictorio ya que por lo general los alumnos entienden mejor los textos narrativos, ya que estos tienen un contenido muy similar a lo largo del relato y la mayoría parten de una problemática a la cual se da solución a lo largo de la historia mientras que los textos tipo historieta suele ser más complicado entenderlos, ya que no siguen una historia, sino que el relato se proporciona mediante imágenes y a estas se les añade un pequeño texto para completarlas.

Por otro lado, podemos observar diferencias en los textos; el primero de ellos se trata de una historieta, en la que predominan las imágenes, este tipo de texto en el primer trimestre quizás se deba a que los niños acaban de entrar en la etapa ortográfica (Cuetos, 2008), por lo tanto aún no dominan la comprensión lectora. En cuanto al segundo de los textos, como se puede ver ya se trata de un texto narrativo, en el que se cuenta una historia. Este texto ya presenta más palabras y por consiguiente más vocabulario desconocido para ellos. En este trimestre ya se puede dar por hecho que la mayoría de los niños ya dominan más la lectura y que por lo tanto su comprensión puede ser mayor.

Con respecto a las ayudas, cabe destacar que en la primera sesión, la historieta, presta menos ayudas que en la segunda, esto se debe a que en el primer trimestre se tiene más en cuenta la oralidad; y el segundo texto, un texto narrativo, ya se tiene más en cuenta la decodificación, ya que es más extenso, presenta más vocabulario nuevo, etc. por consiguiente, ya se busca la comprensión.

En cuanto a los tipos de ayudas (frías y cálidas mostradas en la gráfica) que proporciona, en el primero de los textos dominan las ayudas frías, ya que facilita un total de ocho ayudas, y siete de ellas son frías, lo que supone un 88%. En el segundo texto, al igual que en el primero, dominan las ayudas frías, ya que en total proporciona diez ayudas, siendo ocho de ellas frías, lo que supone un 80%.

Tras analizar la tabla de comparación de ambas sesiones, podemos observar que el estilo de la docente tiende a ser no invasivo, ya que a lo largo de las dos sesiones solo proporciona una ayuda invasiva, esto nos lleva a pensar que son los alumnos quienes elaboran las respuestas a las preguntas que les surgen. Para evitar utilizar este tipo de ayuda, la docente podría mandar a los alumnos releer esa parte del texto y hacer hipótesis sobre cuál puede ser el significado.

El contenido público según Sánchez, (2010) se puede calificar como pobre, ya que la docente no da pie a los alumnos a sacar sus propias conclusiones. En consecuencia, los procesos perceptivos y cognitivos son de *bajo nivel* ya que se realizan de forma más automática, permitiendo consumir menos recursos atencionales y memoria.

Esto nos indica que se trata de una comprensión superficial que permite a los alumnos elaborar un resumen, contar oralmente lo que recuerdan del texto o responder preguntas literales, siendo el nivel de representación mental el denominado *base del texto*.

Este análisis nos permite situar la intervención de la docente según lo expuesto por Sánchez, (2010), en *Ayudar a Comprender*, ya que su objetivo es que los alumnos comprendan el texto. Para ello les proporciona ayudas las cuales harán que cada alumno tenga que buscar sus propias herramientas como hacerse preguntas, preguntar el significado de las palabras desconocida, etc.

De esta manera los alumnos a medida que vayan leyendo textos irán interiorizando todas estas ayudas.

Como se dijo anteriormente, para llevar a cabo esta investigación se han observado dos sesiones de lectura, una del primer trimestre y otra del segundo. Por motivos de tiempo, no pudo observarse una sesión de comprensión lectora de la tercera evaluación este motivo, junto con la necesidad de una planificación docente relacionada con la selección y preparación del texto, ha hecho plantear una propuesta de mejora de un texto para dicho trimestre, en la que se incluyan estrategias docentes que equilibren el proceso de decodificación y el aumento del control por parte de los alumnos.

La secuencia es la siguiente:

Propuesta tercera lectura (tercer trimestre).

El objetivo de esta sesión es proporcionar a los alumnos ayudas y estrategias que les sirvan para aplicarlas en todos los textos de tipo narrativo para que puedan alcanzar una buena comprensión lectora de forma autónoma. Para los textos de tipo expositivo las ayudas y estrategias serían distintas, ya que en estos textos los autores asumen que los lectores no tienen mucho conocimiento del tema, por lo que son mucho más explícitos a la hora de escribirlos, además las inferencias se refieren a causas físicas, es por ello que este tipo de textos resulta más difícil de comprender.

Como se dijo dentro del marco teórico (*página 5*) Alonso Tapia, (2000) señala que la lectura es un proceso interactivo en el que el producto final es la comprensión del texto y ésta depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

Según esto, aprender a leer implica una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que éste pueda construir una representación aceptable del significado de aquél y almacenarla en la memoria para su uso posterior, representación que construiría la comprensión alcanzada del texto.

Para el planteamiento de la sesión se utilizará uno de los libros de lengua de primero de primaria, el cual forma parte del Proyecto Editorial de Educación Primaria de SM, este en concreto es el libro del tercer trimestre. En el Anexo IV puede observarse tanto el texto como las preguntas de comprensión lectora propuestas por el libro.

Se ha elegido este libro de texto por su formato, esto se debe a los siguientes motivos:

- Al comienzo de todas las unidades, aparece un número bien grande que te indica el tema en el que estas.
- Para numerar las páginas se considera interesante que lo hace de forma escrita y de forma numérica, esto es importante, ya que todos los niños van a poder orientarse por el libro, ya sea de una forma o de la otra.
- Aparecen una serie de personajes los cuales hacen de narradores en las diferentes historias que aparecen a lo largo del libro. Esto se cree que es interesante, ya que motiva a los niños.

El texto seleccionado es “Los gorriones y el ruiseñor” y se ha elegido por los siguientes motivos:

- El texto está acompañado de ilustraciones, las cuales ayudan a comprender lo que está sucediendo en la historia.
- Debajo del título aparece un párrafo, el cual propone una pregunta relacionada con la macroidea y les da pistas sobre del texto que van a leer a continuación. Finalmente, al final del texto, propone una pregunta de reflexión, la cual enlaza con la primera pregunta, ya que también habla de la macroidea del texto.
- Anticipa el significado de ciertas palabras de vocabulario que puedan ser desconocidas para los alumnos.

Para el desarrollo de la sesión se han tomado los pasos propuestos por Alonso Tapia (2005) por ello, los pasos que realizará la docente durante el desarrollo de la sesión de comprensión lectora serán los siguientes:

- Formular preguntas de manera que orienten indirectamente la atención hacia el objetivo deseado. Esto es importante para que los alumnos

afronten la lectura con un propósito claro. Por ejemplo: “*Vamos a leer entre todos este cuento que nos habla de un grupo formado por diferentes pájaros, a los que les pasa una cosa muy sorprendente, para saber qué es lo que les sucede vamos a leer esta bonita historia ¿Qué creéis que le puede pasar?*”

- Activación de conocimientos previos. Para ello, les mandará leer el título del texto y tras ello les preguntará que creen que nos van a contar en la historia. Una vez hecho, leerán el párrafo que viene debajo del título, el cual es el siguiente:

“¿Has escuchado alguna vez el canto de un pájaro? ¿Crees que todos cantan bien? El protagonista de la historia que cuenta Nora no sabía cantar, pero no se dio por vencido fácilmente.”

Este párrafo es interesante leerle, ya que dará pistas sobre lo que van a leer a continuación. A esas preguntas, se añadirán las siguientes:

- ¿Alguien tiene pájaros en casa? ¿Qué tipo?
- ¿Alguna vez habéis oído cantar a algún pájaro?
- ¿Creéis que todos los pájaros cantan igual?
- ¿Por qué creéis que cantan?

Estas preguntas se considera interesante plantearlas porque de esta manera podrán relacionar la lectura con su vida cotidiana y sus propias experiencias.

Finalmente, observarán los dibujos y los comentarán. La docente les pedirá que se fijen en Rasi (la ardilla que se encuentra en la parte inferior de la página 197, este personaje es conocido por todos los niños, ya que sale en el resto de libros) ya que está muy contenta, que sería interesante averiguar por qué.

Una vez hecho todo esto, la profesora les dirá que observen el recuadro de la derecha, donde pone “vocabulario” y lo leerán, para que en el momento de leer el texto, no tengan que dedicar tanto tiempo a la decodificación, ya que de esta manera ya entenderán todas las palabras y podrán dedicarle más tiempo a la comprensión. La docente además, les preguntará si saben lo que es un coro, en el que caso de nadie sepa lo que es, la docente les proporcionará ayudas frías internas, en este caso no invasivas, para ello debe darles pequeñas pistas para llegar

entre todos a la definición. En caso de que no se llegue a la definición lo buscarán entre todos por internet.

- Planificación: lo primero que deben hacer es leer el texto en silencio, de forma individual. Tras ello, la docente leerá con ellos el texto en voz alta, irán leyendo párrafo a párrafo (estrategia de lectura-síntesis-anticipación-evaluación de Alonso Tapia, 2005) y a medida que los vayan leyendo, los resumirán y harán inferencias de diferentes tipos como propone Kintsch (1988, 1998 citado por Alonso Tapia, 2005:6) (*Página 7*). La docente servirá de modelo para que los niños vean las pausas que se hacen, la entonación en las exclamaciones, en las preguntas, etc. Les explicará además la importancia de la entonación, ya que no es lo mismo decir “alguno sabe dirigir el coro” que decir “¿alguno sabe dirigir el coro?” y dependiendo de cómo se haga tendrá un significado u otro.
- Comprobación del significado y resumen global del texto: primero comentarán si realmente ha pasado lo que habían pensado que iba a pasar y después entre todos realizarán un resumen del texto y hablarán de la importancia de trabajar en equipo.
- Evaluación de la comprensión lectora: para ello realizarán un feedback final y los ejercicios 4 y 5 de la página 199 de forma oral, estas preguntas se considera importante hacerlas de forma oral porque son preguntas más profundas, en las cuales los niños tienen que expresar sus pensamientos sobre el tema que se ha tratado en el texto que han leído previamente. Finalmente realizarán de forma escrita los ejercicios 1, 2 y 3 de la página 198 y los ejercicios 6 y 7 de la página 199, ya que se trata de ejercicios de ida y vuelta, en los que tienen que recordar lo que han leído para poder contestarlos. Todos estos ejercicios pueden verse en el anexo IV (*páginas 58 y 59*).

Durante la realización de los ejercicios la docente deberá ir prestando las ayudas necesarias a los alumnos. Es importante que a lo largo de ellas les proporcione muchas ayudas cálidas, para que los niños se sientan capaces y estén motivados. En el caso de que no sepan hacer algo, la docente, como dije anteriormente, deberá prestarles ayudas frías internas, en este caso no invasivas.

Ejemplo de entrenamiento del proceso de comprensión en el nivel más básico:

Vamos a leer entre todos este cuento que nos habla de un grupo formado por diferentes pájaros, a los que les pasa una cosa muy sorprendente, para saber qué es lo que les sucede vamos a leer esta bonita historia ¿Qué creéis que le puede pasar?.

Primero se comentarán las palabras que puedan no ser conocidas (coro, ruiseñor, etc.) para los alumnos, para que en el momento de leer lo entiendan todo. Tras esto, leerán en silencio el texto. Al finalizar, la docente leerá con ellos en voz alta el texto y durante dicha lectura, la docente les proporcionará diferentes ayudas cálidas.

Párrafos del texto	Comentarios de la docente
Hace mucho tiempo vivía en el bosque una familia de ruiseñores que formaban un coro. Cada día, al salir el sol, cantaban las más bellas canciones hasta la noche.	En el bosque parece que todo está bien ¿Qué les pasará? ¿Tendrán algún problema?
Un día se posó junto a ellos un pequeño gorrión y, cuando el coro terminó la función se acercó y les dijo: ¡yo quiero aprender a cantar!	El gorrión quiere aprender a cantar como ellos, ¿creéis que le enseñaran?
El director del coro le explicó que para cantar así era necesario ser un ruiseñor. Pero que podría venir a verlos siempre que quisiera. Desde entonces, el gorrión se esforzó por aprender a leer las partituras porque quería aprender a cantar.	El director le ha dicho que solo pueden cantar así los ruiseñores, pero él sigue queriendo aprender, ¿creéis que lo conseguirá?
Pasaron los años y el gorrión, ya adulto, seguía allí. Los demás gorriones no entendían su empeño por la música. Y a veces, él tampoco...después de todo no era un	Ya han pasado muchos años, y el gorrión en ocasiones se pone triste pensando que nunca va a poder cantar como ellos, ¿por qué pensáis que el gorrión se esfuerza tanto por

ruiseñor, y nunca podría cantar como ellos.	aprender?
Un día el director del coro, que era muy anciano, no se presentó. El coro comenzó a cantar y sonó tan mal, que hasta el gorrión tuvo que taparse los oídos.	¿Por qué pensáis que esta vez ha sonado tan mal? ¿Creéis que lo solucionarían?
¿Alguno sabe dirigir el coro? Pregunto un ruiseñor. Nadie sabía. Entonces el gorrión dio un paso al frente. ¿Puedo intentarlo yo?	El gorrión ha dicho si puede ser él el director del coro ¿le dejarán? ¿Qué pasara si lo hace él?
Lo intentó. Y triunfó. Y desde entonces, el coro de los ruiseñores cuenta con un gran director.	Así es como el gorrión consiguió ser director de un coro.

CONCLUSIONES

A continuación, se exponen los aspectos positivos y negativos que se han encontrado en las sesiones analizadas:

- Es significativo enseñar a los niños estrategias de comprensión lectora de forma progresiva en edades tempranas.
- El trabajo previo del docente (elección del texto y preparación de la sesión) es fundamental para enseñar estrategias de comprensión lectora a los alumnos.
- Es importante que el estilo de los docentes tienda a ser no invasivo, para favorecer el enriquecimiento personal de los alumnos.
- Se considera fundamental organizar las sesiones en episodios debidamente ordenados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García-Rodicio, H. (en prensa). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. En S. Miramontes y H. García-Rodicio (coords.) *Comprensión y aprendizaje a través del discurso: Procesos, competencias y aplicaciones*. México DF: Manual Moderno.

Sánchez, E (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Vidal-Abarca (2000). ¿Cómo comprendemos? En A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano (2000), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación* (1), pp. 63-93. ISSN 0034-8082.

Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la lectura*. 7ª ed. Madrid: Wolters Kluwer. ISBN 978-84-7197-900-1.

Solé i Gallart, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* (39-40), pp. 1-13. ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126.

Alonso Tapia, J. (2000). Comunicación Escrita: Comprensión Lectora, pp. 175-209.

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.

ANEXOS:

Anexo I:

Texto primera sesión:

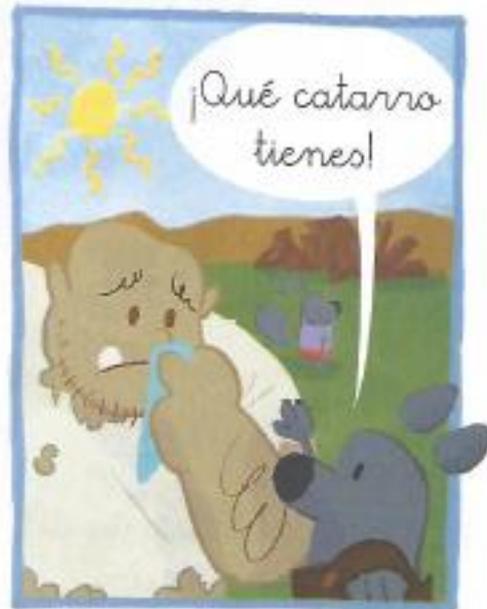
4 **Los tres lobitos y el ogro Achís**

¿Qué te gusta hacer con tu familia? En la historia que cuenta Aitor, tres hermanos y un ogro forman una familia muy especial.

¿Tú tienes hermanas?

Cada uno se hará su casa.

72 setenta y dos



¡Qué importante es...

tener una familia!

Tarea final

Al acabar la unidad vais a explicar cómo os divertís con vuestras familias.

Transcripción de la sesión 1:

Viernes 4 de diciembre 2015. **“Los tres lobitos y el ogro Achís”**

Leyenda para el análisis de las ayudas:

Ayudas cálidas.

Ayudas regulatorias.

Ayudas no invasivas.

Ayudas invasivas.

Episodio 1: Planificación.

En un primer momento la profesora les explica que hoy comienzan una nueva unidad, **en la cual van a aprender cosas nuevas (Ayuda regulatoria, establece metas)**. Les dice que como al comienzo de todas las unidades uno de los personajes les va a contar una historia.

Antes de comenzar ella les da **instrucciones claras sobre lo que deben hacer (ayuda regulatoria, les explica cómo se va a desarrollar la sesión)**. Primero deben leer en silencio y de forma individual. Mientras van leyendo deben **subrayar las palabras las cuales no sepan lo que significan (ayuda regulatoria no invasiva, ofrece pistas para construir el contenido del texto)**. La profesora se sienta en las mesas centrales para ayudar a leer a los niños con más dificultades.

Episodio 2: lectura silenciosa individual.

Mientras realizan la lectura individual ella les va animando en voz alta **“vamos chicos, que lo estáis haciendo muy bien” (ayuda cálida, mantener compromiso)** a algunos niños que ella sabe que también les cuesta un poco la lectura y sabe que por este motivo pierden pronto el interés.

Episodio 3: lectura en voz alta del texto.

Tras la lectura individual, leen todos en voz alta el texto. Al finalizar la profesora les pregunta si han entendido todas las palabras, a lo que todos los alumnos responden que sí.

Episodio 4: Activación de conocimientos.

La profesora pregunta a un niño concretamente sobre que cree está hablando el texto, dicho niño les responde que sobre la familia. Ella pregunta a la clase si todos están de acuerdo; un niño responde que no, que él cree que habla de los amigos. *La profesora le responde que podría ser otra opción y les dice que a los amigos también se les tiene mucho cariño, por que al igual que la familia, ellos también son muy importantes en nuestras vidas (Ayuda regulatoria de feedback, cierra el tema).*

Tras esto, les hace preguntas del tipo de: *¿Qué cosas te gusta hacer con tu familia? ¿Con quién os lo pasáis mejor? ¿Por qué? Y con los amigos, ¿Qué es lo que más os gusta hacer? (ayudas regulatorias, indagación sobre el tema y ofrecen contexto)* A estas preguntas responden diferentes niños.

Para finalizar con la parte oral, la docente les plantea la pregunta 4 de la página 75, dicha pregunta es la siguiente: “los lobitos ayudan al ogro. ¿Cómo te sientes tú cuando haces algo por los demás? Esta pregunta considero que se hace oral por que se trata de una pregunta de nivel más profundo, en la cual tienen que relacionar la lectura con sus pensamientos.

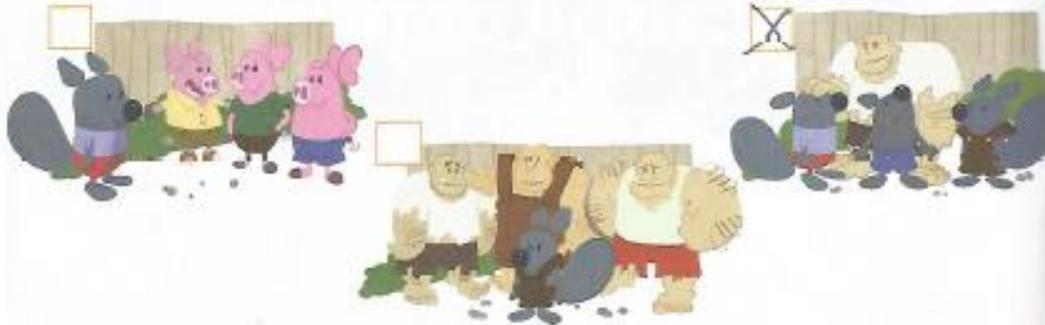
Episodio 5: evaluación de la comprensión de forma escrita.

Para finalizar la sesión, la profesora les manda realizar los ejercicios de comprensión lectora de forma individual. Dichos ejercicios son muy sencillos y mediante ellos se realiza un ejercicio de ida y vuelta, ya que para contestarlos tienen que recordar lo que ha sucedido en el texto. Además, les recuerda que si en algún momento les surge alguna duda solo tienen que llamarla. Ella, se sienta en las mesas centrales para ayudar a los niños.

Preguntas de comprensión de la primera sesión:

Comprendo el cuento

1 ¿Quiénes son los protagonistas del cuento? Marca.



2 Ordena la historia del 1 al 3 y explica qué sucede en cada una de las viñetas.



3 Inventa un nombre para cada lobito.



sesito



mimilla



pepito



4 Los lobitos ayudan al ogra. ¿Cómo te sientes tú cuando haces algo por los demás?



Aprendo palabras

5 Colorea esta casa y une los objetos con la estancia en la que se encuentran.



Entreno mi lectura

6 Lee estas palabras tres veces y memorízalas.

baño salón patio despensa

dormitorio sótano comedor

• Ahora tápalas y escribe todas las que recuerdes.

comedor - sótano - sofá - baño

patio - despensa

Anexo II:

Texto segunda sesión:

5

El acertijo de la carrera

¿Te gustan los días de lluvia? En la historia que cuenta Irene, una niña está triste porque llueve, pero al final comprende que la lluvia también puede ser divertida.



—Rasi, estás mojada —dijo Irene—.
Te secaré y te contaré una historia!

Paula miró por la ventana: llovía.

—¿Cuándo parará de llover? —se quejó.

—¿Por qué? ¿No ves qué contentos están
los árboles? —dijo su papá.

—Sí, pero hoy tenía una carrera.

Paró de llover y empezó la competición.
Cuando llegaba a la meta, Paula resbaló.

—¿Te has hecho daño? —le dijo su papá.





—Sí! —respondió Paula enfadada.

—Hay quien se cae y no se hace daño.

En la cama Paula empezó a darle
meltas al acertijo.

—¿No lo adivinas? —dijo su papá—.
No caído esta mañana y no la has oído
quejarse. Es la lluvia.

—También sé algo que cae y no se hace
daño. Si miras por la ventana lo verás.

—¿Y qué pasa si en una carrera
adelantas al último? —dijo Aitor.

—Eh! ¡Nadie puede adelantar al último!



¿Qué importante es...

valorar el agua!

Tarea final

Al acabar la unidad vais a explicar lo que más os gusta de los días de lluvia.



Transcripción de la segunda sesión:

Miércoles 13 de enero del 2016. **“El acertijo de la carrera”**

Leyenda para el análisis de las ayudas:

Ayudas cálidas.

Ayudas regulatorias.

Ayudas no invasivas.

Ayudas invasivas.

Episodio 1: planificación.

En un principio, como siempre, la profesora les indica que hoy comienzan una nueva unidad, en la cual van a aprender muchas cosas (Ayuda regulatoria, establece metas) y les resume cuales van a ser algunas de ellas. Acto seguido les dice que tienen que leer el cuento del comienzo, les explica que esta vez se trata de un cuento un poco más largo de lo normal y que a partir de ahora todos van a ser así, ya que ya son mayores y saben leer muy bien.

Episodio 2: lectura silenciosa individual.

Como siempre, en primer lugar deben de leer en voz baja el cuento y deben ir subrayando las palabras que no saben cuál es su significado (ayuda regulatoria no invasiva, ofrece pistas para construir el contenido del texto). Ella mientras se sienta en la mesa central en la cual hay un grupo de 6 niños, a los cuales les cuesta un poquito más la lectura. Ella se va poniendo un rato con cada uno de ellos para ayudarles en la lectura, a la vez vigila que el resto de la clase y les va animando en voz alta (ayuda cálida, mantener compromiso) mientras están leyendo.

Episodio 3: lectura en voz alta del texto.

Cuando la mayoría han acabado de leer, para al resto y comienzan a leer el texto en voz alta entre todos. Al finalizar la lectura en grupo, la profesora les pregunta si hay alguna palabra que no saben lo que significa. Una niña levanta la mano y dice que ella no sabe lo que es un acertijo, la profesora se lo explica

(Ayuda invasiva, ofrece contenido). Tras esto, la profesora pregunta a toda la clase si saben lo que es una competición, varios niños responden que si y esa le dice a uno de ellos en concreto que por favor se lo expliquen a toda la clase. El niño sabe su significado pero le cuesta un poco definirlo, así que le ayudan el resto de niños. Tras esto, la profesora lee con ellos el texto en voz alta para ir corrigiendo problemas de entonación, pausas, etc.

Episodio 4: activación de conocimientos.

Diálogo Profesora – niños.

Profesora: ¿alguien sabe por qué está enfadada Rasi? (ayuda no invasiva, da pistas para extraer el contenido del texto)

Niños: porque se ha caído y se ha hecho daño.

Profesora: ¿y por qué se ha caído? (ayuda no invasiva, da pistas para extraer el contenido del texto)

Niños: porque se ha patinado porque estaba el suelo mojado (a esta pregunta responden menos niños)

Profesora: muy bien chicos. Y los árboles, ¿por qué creéis que están contentos? (ayuda regulatoria, indagación sobre el tema)

En esta pregunta los niños tardan en contestar. Una niña dice que ella cree que los árboles están contentos porque está lloviendo.

Profesora: muy bien, los árboles cuando llueve se ponen contentos ya que ellos con la lluvia se alimentan y crecen (ayuda regulatoria de feedback, cierra y culmina el ciclo de comprensión). ¿Qué otra cosa creéis que también se cae y no se hace daño? (ayuda regulatoria, indagación sobre el tema).

Niño: el viento.

Niña: las hojas

Niño 2: la nieve

Niño 3: las piedras.

Niña 2: las castañas.

Profesora: muy bien chicos, veo que conocéis muchas cosas que al igual que la lluvia, cuando se caen no se hacen daño (ayuda cálida, elogio).

Episodio 5: evaluación de la comprensión de forma escrita.

Acto seguido la profesora les manda hacer las preguntas de comprensión lectora y les dice que si hay algo que no entienden que la pregunten, aunque les recalca que está segura de que van a hacerlo muy bien.

Las preguntas de comprensión lectora aparecen en el Anexo II.

La verdad es que la mayoría de los niños han resultó todas las preguntas sin problemas, algunos han dudado en la tercera pregunta ya que se han liado con el otro acertijo y no se acordaban quien había hecho cada uno de los acertijos.

Tras finalizar estas preguntas, hacen entre todos en voz alta las siguientes preguntas:

Los árboles estaban contentos por la lluvia. ¿Por qué crees que es importante que llueva?

Entre todos comentan la importancia de la lluvia, ya que de esta manera los árboles, plantas, etc. crecen.

¿Cambia tu estado de ánimo según el tiempo que hace? ¿Cuándo estás más contento o más triste?

Los niños junto con la profesora comentan cual es tiempo que más les gusta y por qué y cuál es el que menos. La profesora les dice que todo tiene cosas buenas y cosas malas, ya que como han visto, gracias a la lluvia crece la vegetación.

Estas preguntas considero que se hacen de forma oral por que se trata de unas preguntas de nivel más profundo, para las cuales tienen que relacionar la lectura con sus pensamientos.

Antes de terminar la sesión la profesora les dice que para casa deben volver a leer el cuento, ya que mañana van a realizar el ejercicio que les falta, el cual es un breve resumen en el que deben poner las palabras que faltan.

Preguntas de comprensión:

Comprendo el cuento

1 ¿Por qué Paula no quiere que llueva?

porque tiene una carrera

2 ¿En qué carrera ha corrido Paula? Rodea y explica por qué



3 ¿Cuál es la solución del acertijo de Paula? Marca.



4 Dibuja la cara de Paula al principio del cuento y al final





- 5 Los árboles estaban contentos por la lluvia.
¿Por qué crees que es importante que llueva?



- 6 ¿Cambia tu estado de ánimo según el tiempo que hace? ¿Cuándo estás más contento o más triste?

Aprendo palabras

- 7 ¿Cómo estaba el parque después de la lluvia? Rodea.



embarrado



empapado



mustio



reseco

Entreno mi lectura

- 8 Completa este resumen sin volver a leer el cuento.

El sábado Paula quería que dejara de

llaber porque tenía una carroeta

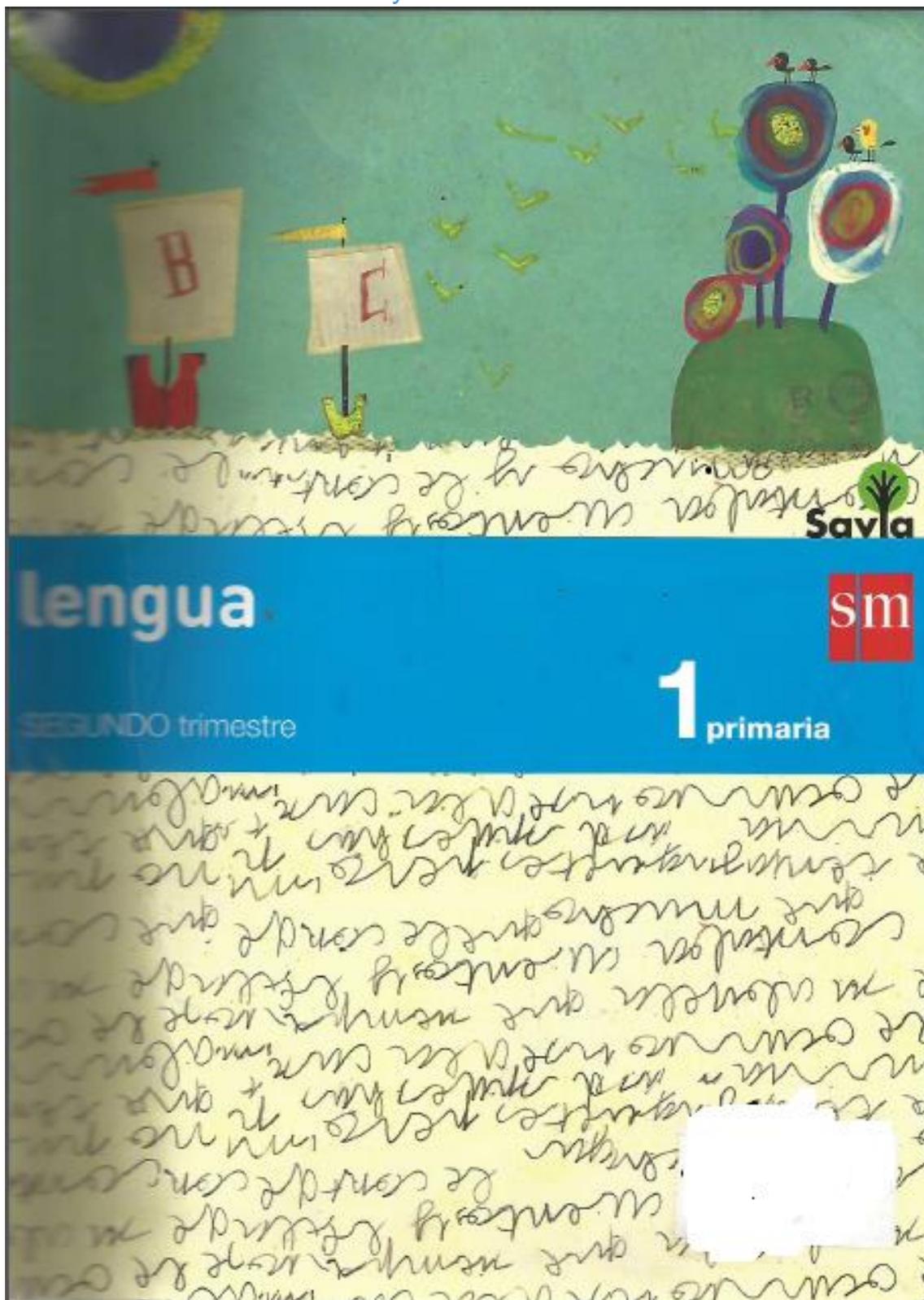
Cuando iba a llegar a la meta, Paula

se resbala. Su papá le enseñó un

acertijo y ella inventó uno nuevo.

Anexo III:

Portada de uno de los libros y autores:



Personas que han participado en la realización de los libros:

- ❖ Autoría: Nadia Aguiar, Salustiano Asencio, María Duque, Esther Echevarría, Mercedes Garin, Sergio López, Rosa Modrego, Alberto Navarro, Begoña Oro, Leyre Pérez, Daniel Recio.
- ❖ Autoría de los cuentos: Begoña Oro, Roberto Aliaga, Sara Álvarez y Elvira Menéndez, Carmen Gil.
- ❖ Revisión pedagógica: Mercedes Garín.
- ❖ Edición: Beatriz Heras, Aránzazu Tauroni, Belén Carneros.
- ❖ Ilustración: Dani Montero, Lydia Sánchez, David Arumi, Beatriz Iglesias, Ariadna Reyes.
- ❖ Fotografía: Archivo SM, kristian sekulic/DREAMSTIME, THINKSTOCK, 123RF, AGE FOTOSTOCK.
- ❖ Edición gráfica: Sonsoles Prada.
- ❖ Diseño de cubierta e interiores: Estudio SM.
- ❖ Responsable del proyecto: Nuria Vallina.
- ❖ Coordinación de contenidos digitales: Mara Mañas.
- ❖ Coordinación editorial de lengua: Gema Blanco.
- ❖ Coordinación editorial de Primaria: Pilar Menéndez, Nuria Corredera.
- ❖ Dirección del arte del proyecto: Mario Dequel.
- ❖ Dirección editorial: Aida Moya.

Anexo IV:

Texto propuesta de mejora:

10

Los ruiseñores y el gorrión

¿Has escuchado alguna vez el canto de un pájaro? ¿Crees que todos cantan bien? El protagonista de la historia que cuenta Nora no sabía cantar, pero no se dio por vencido fácilmente.



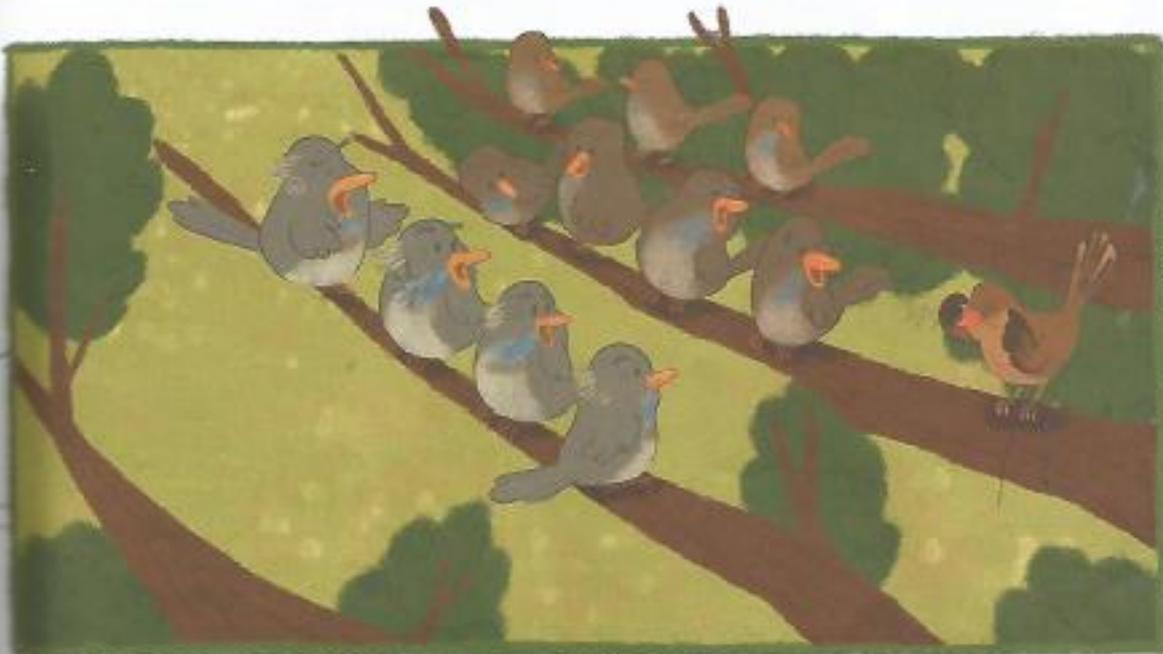
—Hoy no se me ocurre nada —dijo Nora—. La chistera no dice ni pío. Aunque... ¡Espera!

Hace mucho tiempo vivía en el bosque una familia de ruiseñores que formaban un coro. Cada día, al salir el sol, cantaban las más bellas canciones hasta la noche.

Un día se posó junto a ellos un pequeño gorrión y, cuando el coro terminó la función, se acercó y les dijo:

—¡Yo quiero aprender a cantar!

El director del coro le explicó que para cantar así era necesario ser un ruiseñor. Pero que podría venir a verlo siempre que quisiera. Desde entonces, el gorrión se esforzó por aprender a leer las **partituras** porque quería aprender a cantar.



Pasaron los años y el gorrión, ya adulto, seguía allí. Los demás gorriónes no entendían su empeño por la música. Y a veces, él tampoco... Después de todo no era un ruiseñor, y nunca podría cantar como ellos.

Un día el director del coro, que era muy anciano, no se presentó. El coro comenzó a cantar y sonó tan mal, que hasta el gorrión tuvo que taparse los oídos.

—¿Alguno sabe dirigir el coro? —preguntó un ruiseñor. Nadie sabía. Entonces el gorrión dio un paso al frente.

—¿Puedo intentarlo yo?

Lo intentó. Y triunfó. Y desde entonces, el coro de los ruiseñores cuenta con un gran director.

A Rasi le gustó tanto el cuento que dio una voltereta. Y a Nora se le puso sonrisa de gorrión.

Vocabulario

partituras:
texto con las notas de una obra musical.
empeño:
deseo de conseguir algo.



¡Qué importante es...

confiar en uno mismo!

Tarea final

Al acabar la unidad vais a hacer un anuncio sobre cada uno de vosotros.

ciento noventa y siete

197

Preguntas comprensión propuestas por el libro:

Comprendo el cuento

1 Pega los adhesivos en orden y escribe qué ocurre en cada escena.



1 Cantaron un coro

2 No tenían un director

3 El gorrion se pone de director

2 Completa el resumen del cuento con estas palabras.

finalmente

pero

después

porque

El gorrion quería pertenecer al coro pero
no podía porque no era un ruiseñor. El
ruiseñor no se rindió y después de varios
años, finalmente consiguió ser el director.

3 Inventa un nombre para el gorrion y otro título para este cuento.

El gorrion Juan...

El gorrion que quería aprender a cantar

4 El gorrión no se dio por vencido y al final consiguió entrar en el coro. ¿Alguna vez has pensado que no conseguirías algo y, después de esforzarte mucho, lo has conseguido?

5 ¿Cómo te sientes cuando consigues algo después de esforzarte?



Aprendo palabras

6 El gorrión era muy pequeño al principio del cuento y ya era adulto al final. Une cada etapa de su vida con el dibujo correspondiente y copia.

infancia juventud vejez

vejez infancia juventud

Entreno mi lectura

7 Lee estos nombres de pájaros tres veces y memorízalos.

carpintero

cacatúa

jilguero

gorrión

ruiseñor

cuco

petirrojo

- Ahora tápalos y escribe todos los que recuerdes.

carpintero ruiseñor cuco jilguero

petirrojo gorrión