



Facultad de  
Educación

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**2015/2016**

**LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA  
SEGUIDAS POR UNA DOCENTE EN LA  
ASIGNATURA DE VALORES EN 6º CURSO DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**READING COMPREHENSION STRATEGIES USED BY  
A TEACHER IN THE SUBJECT VALUES IN 6<sup>th</sup> GRADE  
IN ELEMENTARY SCHOOL**

**Autor: Carlos Peña Valmaseda**

**Directora: M<sup>a</sup> Belén Izquierdo Magaldi**

**Septiembre 2016**

**VºBº DIRECTOR**

**VºBº AUTOR**

## ÍNDICE

<b>-RESUMEN-----</b>	<b>Página 4</b>
<b>-PALABRAS CLAVE-----</b>	<b>Página 4</b>
<b>-ABSTRACT-----</b>	<b>Página 5</b>
<b>-KEYWORDS-----</b>	<b>Página 5</b>
<b>-MARCO TEÓRICO-----</b>	<b>Página 6</b>
<b>1- ¿Qué significa leer? ¿Qué significa comprender?-----</b>	<b>Página 6</b>
<b>2- Elementos básicos para la comprensión lectora-----</b>	<b>Página 9</b>
<b>2.1. Representaciones mentales</b>	
<b>2.2. Procesos</b>	
<b>2.3. Conocimientos</b>	
<b>3- Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y papel del docente-----</b>	<b>Página 14</b>
<b>Rol docente</b>	
<b>3.1. Estrategias docentes para trabajar la comprensión lectora: Planificación</b>	
<b>3.2. Estrategias docentes para trabajar la comprensión lectora: Preguntas para la activación de conocimientos previos</b>	
<b>4- Preguntas de investigación y objetivos del estudio-----</b>	<b>Página 20</b>
<b>-METODOLOGÍA-----</b>	<b>Página 20</b>
<b>1-CONTEXTO, PARTICIPANTES Y MATERIALES-----</b>	<b>Página 20</b>
<b>2-OBSERVACIÓN EN EL AULA-----</b>	<b>Página 22</b>
<b>Metodología docente</b>	
<b>-RESULTADOS-----</b>	<b>Página 25</b>
<b>*Análisis de las sesiones como actividades típicas de aula y de las estrategias de la docente en la fase de activación de conocimientos previos-----</b>	<b>Página 25</b>

*Análisis de los textos externos-----	Página 34
-DISCUSIÓN-----	Página 36
Propuesta práctica de la cuarta lectura-----	Página 38
-CONCLUSIONES-----	Página 40
-BIBLIOGRAFÍA-----	Página 43
-ANEXOS-----	Página 44

## **RESUMEN**

La comprensión lectora es una competencia de gran complejidad que requiere la utilización de estrategias adecuadas por parte de todos los agentes implicados en la enseñanza y en el aprendizaje. Esta competencia es necesaria no sólo para el ámbito educativo, sino también para la vida cotidiana. Es importante que los docentes trabajen la comprensión lectora de manera que los alumnos alcancen el modelo de fuente, la representación mental que supone una comprensión profunda.

El objetivo de este trabajo es identificar diferentes estrategias y los recursos utilizados por una docente de 6º de Primaria relacionados con los distintos niveles de comprensión lectora.

La metodología seguida ha sido la observación, registro y análisis de las sesiones de comprensión lectora, y el análisis de los diferentes textos utilizados. Concretamente, nos hemos centrado en la planificación y activación de conocimientos previos llevados a cabo en las sesiones, y en los textos seleccionados por la docente (literario, periodístico y expositivo), complementarios al habitual libro de texto utilizado durante el curso.

A partir del esquema de análisis aplicado y la información recogida en las sesiones, llegamos a la conclusión de que la docente sigue un proceso continuado a la hora de trabajar la comprensión lectora, utilizando estrategias que alcanzan los diferentes niveles de comprensión lectora.

## **PALABRAS CLAVE**

Comprensión lectora, niveles de representación mental, Educación Primaria, tipos de texto, estrategias docentes.

## **ABSTRACT**

Reading comprehension is a really complex competency that requires the use of proper strategies by all the agents implied in the learning and teaching processes. This competency is needed not only for the educative scope but for everyday life as well. It is key that the decency works the reading comprehension in such way that the students reach the font model, the mental representation that a deep comprehension entails.

The objective of this study is to identify the different strategies and resources used by a 6<sup>th</sup> Grade of Primary School teacher related to several levels of reading comprehension.

The methodology used has been the observation, record and analysis of the reading comprehension sessions and analysis of the different used texts. Specifically, We have focused in planning and activation of the previous knowledge of the student worked in the sessions, and in the texts chosen by the teacher (literary, journalistic and explanatory), complementary to the usual text book used over the school year.

Through the outline of applied analysis and the information gathered in the pertinent sessions, the conclusion reached was that the teacher follows a continuous process while working on the reading comprehension.

## **KEYWORDS**

Reading comprehension, mental representation levels, primary education, type of texts, teaching strategies.

## MARCO TEÓRICO

### INTRODUCCIÓN

La autora Isabel Solé (1987) afirma que la lectura es un proceso en el que interactúan el lector y el texto, en el que el primero intenta satisfacer los objetivos o metas que guían su lectura. Además, Alonso Tapia (2000), define la lectura como un proceso interactivo en el que el producto final es comprender el texto. Esta comprensión depende de varios factores: los datos proporcionados por el propio texto, los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y las actividades que el lector realiza durante la lectura.

### 1-¿QUÉ SIGNIFICA LEER? ¿QUÉ SIGNIFICA COMPRENDER?

Como demuestran Teberosky y Tolchinsky (1992), leer es una actividad fundamental para adquirir conocimiento, para tener acceso a la cultura y para participar crítica y activamente en ella. Es decir, leer no es una actividad usada únicamente en los aulas o en las relaciones profesor-alumno, sino que se usa en cualquier ámbito de la vida. Un arquitecto necesita saber leer e interpretar los planos de sus obras. Un cajero de un supermercado también necesita saber leer las características de los artículos, y así con prácticamente todas las profesiones.

Es por ello que muchos países están poniendo un gran empeño en la evaluación de la comprensión lectora. Un buen ejemplo es el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (OECD, 2013). Este proyecto tiene como objetivo buscar y asumir criterios comunes sobre la evaluación de la lectura y fijar políticas educativas futuras. Por lo tanto, la evaluación de la lectura se convierte en un valor predictivo del rendimiento académico del alumno y de su nivel de competencia para la vida adulta. El Informe PISA es un estudio comparativo, internacional y periódico (se aplica cada 3 años) que evalúa el rendimiento del alumnado de 15 años al acabar la etapa escolar obligatoria a partir de la evaluación de competencias claves,

como la lectora, la matemática y la científica. En cada periodo se evalúa una de estas competencias (León et al., 2012).

Existe otro ejemplo, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2011). Según esta prueba, la competencia lectora es “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal”. Esta competencia lectora es un proceso constructivo e interactivo, ya que los lectores generan significados activamente; conocen estrategias para leer que son eficaces y pueden reflexionar sobre lo que han leído. Además, los lectores pueden aprender mucho de diversos tipos de textos; pueden también disfrutar adquiriendo conocimientos e información a través de todas las formas en las que los textos están presentes hoy en día en nuestra sociedad (textos escritos en papel, textos online, textos incluidos en películas o televisión,...).

La lectura ya no se define como la competencia de decodificar el material escrito y su comprensión literal, ya no se entiende que hay que leer sólo para adquirir las habilidades básicas. La lectura hoy en día conlleva una comprensión profunda, el poder utilizar y reflexionar sobre lo que se lee para alcanzar los objetivos que el lector se proponga, el ampliar los conocimientos del propio lector, y el ser socialmente más participativo. La concepción de la lectura se ha ampliado a todo tipo de lectores y fundamentalmente se centra en los procesos de comprensión porque supone un reto educativo que el lector cada vez sea más consciente de los procesos que están detrás de la lectura que hace. Solo así podrá progresar de forma autónoma y hacerse más competente (Solé, 1987).

Leer implica necesariamente comprender cualquier material escrito, lo que conlleva impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlos consciente en nuestra mente. Esto conlleva un gran esfuerzo porque nos obliga a (León et al., 2012):

a) Poner en marcha muchos subprocesos que deben activarse conjuntamente, mediante los que integramos la información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa.

b) Utilizar muchos de nuestros conocimientos previos para dotar de coherencia, de cierta lógica y de un hilo argumental a lo que estemos leyendo.

La lectura y la comprensión son dos procesos enormemente complejos que requieren un largo camino para llegar a un nivel de competencia adecuado, como se refleja en las políticas educativas actuales.

Como podemos comprobar en la normativa, existen unos objetivos claros respecto a la lectura que marca la ley para Educación Primaria en el Plan para el fomento de la competencia en comunicación lingüística, “Leer, Comunicar y Crecer (LCC)”, en Educantabria (Gobierno de Cantabria).

- Impulsar el fomento la lectura como un hábito, tanto de conocimiento como de disfrute personal y social.
- Mejorar las competencias del alumnado en comunicación lingüística en todas las áreas, materias y ámbitos del currículo.
- Propiciar la reflexión sobre la práctica educativa en el tratamiento de la competencia comunicativa lingüística y la contribución de cada docente al desarrollo de esta competencia.
- Utilizar nuevas metodologías favorecedoras del desarrollo de la competencia lingüística, tanto en su vertiente de comprensión y expresión oral, como en la escrita.
- Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los cambios producidos en la sociedad, fundamentalmente, en lo referente al acceso a las nuevas formas de transmisión de la información y de la comunicación, utilizando los avances tecnológicos para adquirir conocimientos prácticos con sentido crítico.
- Integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente, para el desarrollo de la competencia lingüístico-digital, en todas las áreas, materias y ámbitos del currículo.

- Convertir la biblioteca escolar en un espacio educativo de encuentro y aprendizaje, abierto a toda la comunidad educativa.
- Potenciar el uso de la biblioteca escolar, convirtiéndola en auténtico centro de recursos en los que poder desarrollar, coordinada y colaborativamente, la competencia lingüística y, en especial, el gusto por la lectura.
- Difundir experiencias y materiales seleccionados por su calidad, para que sirvan de modelo a la comunidad educativa y para contribuir a identificar “Centros lectores referentes”.

Esta valoración cultural, social y educativa de la comprensión lectora enlaza directamente con la complejidad que nos muestran las investigaciones al respecto. En definitiva, hablamos de un proceso (puesta en marcha de operaciones para llegar a la comprensión) y una competencia (una habilidad) que trae consigo una elevada complejidad y que necesita la puesta en marcha de una gran cantidad de estrategias (tanto por la parte del docente como por la del alumno) para poder ser trabajada completamente.

## **2-ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Al intentar comprender un texto, realizamos las siguientes operaciones (Sánchez, García y Rosales, 2010):

- Extraer: seleccionar y organizar la información del texto.
- Interpretar: integrar la información seleccionada con nuestros conocimientos, hasta el punto de que aquella cobre significado y éstos queden de alguna manera transformados.
- Revisar críticamente lo leído, el texto examinado o el modo de leerlo.

A partir de estas operaciones construimos una representación mental del estado de cosas reflejado en el texto, para lo que necesitamos poner en marcha unos procesos que requieren a su vez determinados conocimientos.

De lo cual deducimos que para comprender un texto existen tres elementos básicos: representaciones, procesos y conocimientos (García Rodicio, 2010). Estos tres elementos serán explicados a continuación.

## 2.1.- REPRESENTACIONES MENTALES

Las representaciones son lo que queda en nuestra mente tras la lectura de un texto. Cuando nosotros leemos un texto, en nuestra mente queda reflejada una huella producida por esa lectura. Esta huella captura con una mayor o menor profundidad los elementos, las historias, todo lo que aparece en el texto. Dependiendo del grado de profundidad con la que entendemos el texto en nuestra cabeza, podemos distinguir tres niveles de representación mental (García Rodicio, 2010):

Figura 1. Niveles de Representación Mental



Fuente: Tomado de García Rodicio (2010).

- Base del texto: La base del texto recoge ideas fundamentales y algunas relaciones entre ellas. Por ejemplo, la trama principal: qué es lo que quiere conseguir el protagonista y qué es lo que hace para conseguirlo.
- Modelo de la situación: El modelo de la situación incluye las ideas fundamentales, las conexiones entre ellas, y además otras ideas que el lector ha inferido y que enriquecen la representación.
- Modelo de fuente: Este modelo supone haber construido un modelo de la situación referida al texto y, además, haber prestado atención a

elementos que van más allá de tal situación, como aspectos sobre el autor o su estilo.

## 2.2.- PROCESOS

Según García Rodicio (2012), para confeccionar las representaciones mentales es necesario que ejecutemos unos procesos mentales:

Figura 2. Procesos mentales implicados en la comprensión lectora



Fuente: Tomado de García Rodicio (2012).

El primer proceso es reconocer palabras. Si éstas nos resultan conocidas por escrito, seremos capaces de entender su significado directamente mediante el reconocimiento de sus rasgos ortográficos. Esta manera de reconocer palabras es la denominada como ruta visual.

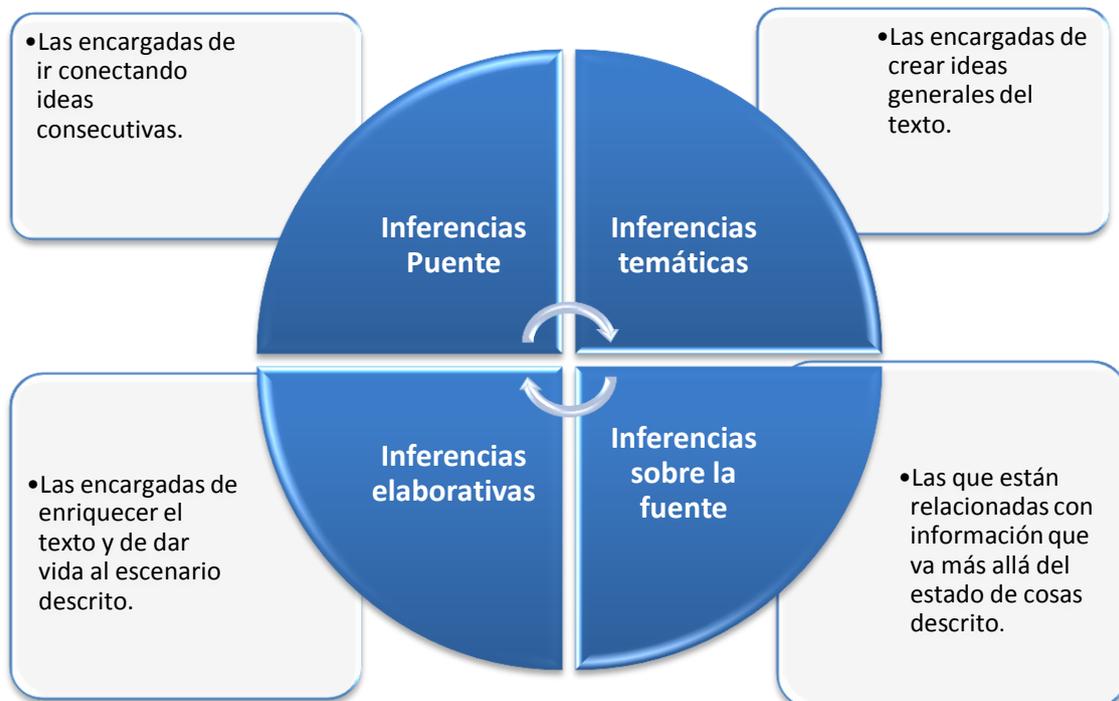
En cambio, cuando las palabras no nos resultan conocidas, no podremos reconocer directamente sus rasgos ortográficos y necesitaremos activar el sonido correspondiente a cada letra para poder producir el sonido completo de la palabra. Esta segunda manera de reconocer palabras es la

denominada ruta fonológica. Ese sonido completo lo reconocemos como lo haríamos en el lenguaje oral y eso nos conduce al significado de la palabra.

Cuando ya hemos reconocido cada una de las palabras de una oración, necesitamos integrar todos sus significados individuales en una sola idea. Para ello activaremos un proceso de análisis sintáctico, con el que asignaremos un rol a cada palabra de la oración para configurar una estructura que organice esos significados individuales.

Cuando ya hemos entendido el significado de las palabras y los hemos ordenado para construir ideas, necesitamos definir relaciones entre ellas. Para esto nos ayudamos de inferencias de varios tipos, o lo que es decir, añadimos información no mencionada en el texto que sirven como nexos entre ideas, como podemos ver en la Figura 3.

Figura 3. Tipos de inferencias



Fuente: Tomado de García Rodicio (2012).

Todos estos procesos que hemos visto (reconocer palabras, formar ideas y conectarlas mediante inferencias) pueden llevarse a cabo de dos formas:

- Ponerlos en marcha automáticamente: los procesos se dan sin que nos lo proponamos, sin ser conscientes de ellos, sin esforzarnos. Kintsch, (1998 citado por García, 2012) detectó que al extraer información sobre el texto, recuperábamos otra información que ya teníamos en nuestra memoria a largo plazo. La interacción entre ambas informaciones hacen que las ideas que tienen más relación con lo que estamos leyendo sean guardadas en nuestra memoria de trabajo, mientras que las que tienen menos relación se desvanecen.
- Ponerlos en marcha mediante un procesamiento controlado: implica conciencia, deliberación y esfuerzo. El control de la comprensión consiste en monitorizar el proceso de comprensión para detectar posibles problemas y en emprender medidas correctivas para repararlos (releer, producir inferencias, consultar fuentes de información externas).

### 2.3.- CONOCIMIENTOS

Para acceder al significado de las palabras, para reconocerlas, se emplean dos procedimientos. El primero (ruta visual) consiste en reconocer la palabra mediante el patrón ortográfico, lo que exige haber almacenado representaciones ortográficas en la memoria. El segundo (ruta fonológica), en cambio, asigna un sonido a cada letra de acuerdo con un código que también debemos conocer. Esto permite recomponer el sonido completo de la palabra. Finalmente, la representación ortográfica o la fonológica nos conduce al significado. Por supuesto, este significado también tenemos que conocerle. Resumiendo, para leer necesitamos varios conocimientos: representaciones ortográficas, código, representaciones fonológicas y significado.

Además, hay otros tipos de conocimientos. Recordemos que para organizar los significados individuales de las palabras en ideas, había que

aplicar un análisis sintáctico. Las claves para realizar bien este análisis también deben ser conocidas por el lector.

Y finalmente, los conocimientos sobre el mundo, que también son necesarios para inferir la fiabilidad de una fuente. Sabemos que no podemos fiarnos de un autor que no nos muestra datos reales y contrastados o con un sentido claro.

Teniendo en cuenta los elementos básicos para la comprensión lectora, vamos a pasar a hablar sobre el papel del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3-PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y PAPEL DEL DOCENTE**

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad dialéctica entre la instrucción y la educación, es decir, conlleva la relación entre enseñar y aprender. Como hemos dicho, este proceso tiene un funcionamiento sistémico, es decir, está conformado por elementos o componentes estrechamente interrelacionados. No es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera correcta. Estos componentes son los objetivos, las formas de organización, los métodos, los medios y la evaluación. Consideramos a todos ellos importantes para establecer un buen plan de trabajo del docente.

#### **Rol docente**

El docente es el encargado de reflexionar sobre cómo lograr que los estudiantes sean participantes activos en el trabajo de la clase, es decir, que generen una motivación para aprender. El docente también tiene que conseguir que los alumnos estén motivados y sean autónomos en su aprendizaje a lo largo de la vida. Por último, el docente debe conseguir que los alumnos participen de manera reflexiva, es decir, que piensen a fondo acerca de qué quieren estudiar y aprender.

En el caso de la comprensión lectora, el docente tiene que lograr que los alumnos puedan comprender las ideas y los conceptos que se quieren trabajar en cada texto llegando al nivel más complejo de representación mental. Alcanzar este modelo significa que el lector extrae y comprende toda la información del texto, las ideas fundamentales y las relaciones entre ellas, ideas que el lector ha inferido, aspectos sobre el tipo de texto, el autor,... Es decir, en un texto expositivo, por ejemplo, en el que se narren datos y hechos históricos, lo ideal es que el lector entendiese la historia en sí, todas las ideas, las relaciones entre ellas, identificase el tipo de texto que tiene enfrente, y también sacase información sobre el autor (su estilo, su intención...) Esa sería una comprensión realmente profunda del texto.

Evidentemente, la labor del docente requerirá una preparación previa y unas estrategias adecuadas.

### *3.1. Estrategias docentes para trabajar la comprensión lectora: Planificación*

Si nos basamos en el estudio de Sánchez, García y Rosales (2010), podemos regirnos por unos procesos claros para preparar una planificación ideal (ANEXO 1).

Figura 4. Procesos de planificación



Fuente: Tomado de Sánchez, García y Rosales (2010).

Para ello, pensemos en un caso hipotético, situado en el aula donde se va a trabajar un texto porque previamente se ha detectado un problema relacionado con el bullying (acoso entre compañeros):

1) Se detecta una inconsciencia o problema que justifica por qué leer el texto.

Al haber habido un problema grave de bullying, se aprovecha esta situación para trabajar un texto que ayude a los niños a comprender los aspectos negativos de este tema.

2) Se anticipan los temas.

Para conseguir este proceso, podríamos hablar con los niños sobre el problema que ha ocurrido en el centro, para ir extrayendo poco a poco la información que ellos conocen acerca del bullying.

3) Se ofrece un modo de actuar.

En este caso se puede explicar la actividad que se va a realizar. Por ejemplo: “Vamos a leer ahora un texto sobre un caso real ocurrido en una ciudad española en la que los actos relacionados con el bullying están muy presentes en el día a día”.

4) Se especifica qué logro se quiere alcanzar.

En este caso, lo que queremos conseguir es que la clase se conciencie de la existencia de este problema y de la necesidad de trabajar para que desaparezca.

5) Se considera viable.

Este proceso se refiere a si la docente considera que la actividad se puede llevar a cabo dentro de la programación del aula.

6) Se considera deseable.

Este proceso final se refiere a si la actividad se considera funcional y válida para el aprendizaje y la formación de los niños.

Como explican Sánchez, García y Rosales (2010), existen unos patrones que representan diferentes tipos de planificación. Los patrones van desde el patrón 1 hasta el 7. El patrón 1 es el que no cumpliría ninguno de los procesos explicados, realizando una lectura simplemente superficial, mientras que el patrón 7 sería el que formase una planificación ideal al incluir todos los procesos (Ver tabla de la página 32).

Dependiendo entonces de los procesos que el docente cumpla a la hora de planificar la lectura, seguirá un patrón u otro.

Por ejemplo un docente que siga el patrón 5 sería el que detectase una inconsciencia real que justificase la actividad, hablase con los niños acerca del tema a tratar para conocer sus opiniones y explicase lo que se va a hacer y para qué se va a hacer. Pero estaría dejando de lado el considerar si la actividad a realizar se considera viable y deseable, por lo que no sería una planificación ideal.

. Dentro de esos patrones, los docentes pueden utilizar una gran cantidad de recursos y estrategias, como por ejemplo las preguntas dirigidas para guiar las actividades de comprensión lectora.

### *3.2. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN LECTORA: PREGUNTAS PARA LA ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS*

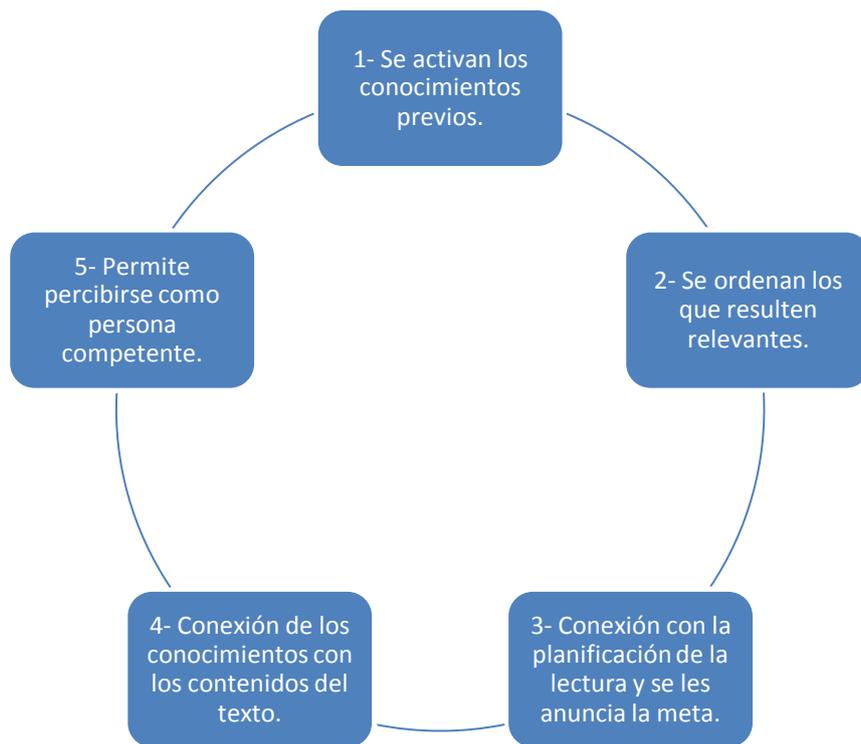
También el estudio de Sánchez, García y Rosales (2010) prueba que una estrategia muy útil para una buena lectura en el aula es la de ir haciendo preguntas que consigan respuestas más completas y cargadas de información. Gracias a ellas el docente consigue que los alumnos presten atención a todos los detalles importantes del texto que están leyendo y que retengan mejor la información. Ejemplos de preguntas para un texto que hable de geografía (por ejemplo) son: Y esos niños viven en...; Y África, ¿dónde está respecto a nuestro país?;...

Es cierto también que el docente debe tener cuidado de no dar demasiadas pistas y preguntar lo estrictamente necesario para que los alumnos traten de llegar a la respuesta deseada por sí solos, es decir, el docente no debe limitarse a preguntar mecánicamente por cada detalle del texto, sino que debe formular las preguntas de manera que la respuesta que busque no sea sencilla, para que el niño la diga (si la recuerda) o la recuerde en el texto y la diga.

Una estrategia que siguen muchos docentes es para las sesiones de comprensión lectora es la de activar los conocimientos previos que los alumnos poseen. Pasemos a explicarlos.

Sánchez, García y Rosales (2010) también establecen unos procesos para la activación adecuada de conocimientos previos. Éstos son los siguientes:

Figura 5. Procesos de activación de conocimientos previos



Fuente: Tomado de Sánchez, García y Rosales (2010).

Al igual que con los procesos de planificación, los procesos de activación de conocimientos previos conforman unos patrones que clasifican unos tipos de episodios de activación de conocimientos previos más o menos eficaces, En este caso, los patrones irían desde el 1 hasta el 6. El patrón 1 sería el que siguen los docentes que no llevan a cabo ninguno de los procesos explicados, mientras que el patrón 6 sería el seguido por los docentes que llevan a cabo todos los procesos anteriores. Por lo tanto, el patrón 6 sería el ideal.

A la hora de activar los conocimientos previos de sus alumnos, un docente seguiría el patrón 3 si, además de activar los conocimientos previos, ordena y selecciona los más relevantes para la actividad a realizar. Pero ese mismo docente está olvidándose de conectar los conocimientos con la planificación de la lectura, de anunciarles la meta a alcanzar con la actividad, de conectar los conocimientos con los contenidos del texto, y de, por lo tanto, formar a sus alumnos como personas competentes. Si realmente tuviese en cuenta todos los procesos estaría llevando a cabo una activación ideal de los conocimientos previos (Ver tabla de la página 33).

## **4- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Dentro de todo el marco teórico explicado, hemos definido algunas preguntas que guían nuestra investigación:

- ¿Alcanzan los alumnos el modelo de fuente al trabajar la comprensión lectora? ¿Cómo lo consigue la docente?
- ¿Asciende la complejidad de los textos utilizados durante el curso progresivamente?

Estas preguntas dan pie a los dos objetivos principales que nos hemos marcado al realizar este trabajo:

- Observar y analizar las actuaciones y las estrategias de la docente en las sesiones de comprensión lectora dentro de la asignatura de VSC respecto a la planificación y a la activación de conocimientos previos.
- Analizar la dificultad de los textos utilizados como recurso didáctico para la comprensión lectora y su progresión en el transcurso del año académico.

## **METODOLOGÍA**

### **1-CONTEXTO, PARTICIPANTES Y MATERIALES**

La localidad en la que está situado el colegio centra su economía en el sector primario y secundario, fundamentalmente en la pesca y en la elaboración artesanal de diferentes conservas como la anchoa, el bonito y muchas otras especies marinas. El sector servicios y turístico va ganando nombre desde hace unos años a pasos agigantados.

El centro recibe alumnado perteneciente al mismo pueblo y a varios pueblos del exterior. El nivel sociocultural es medio – bajo. Existen una gran cantidad de empresas, sobre todo relacionadas con la industria pesquera, que hacen que el nivel económico vaya aumentando.

En cuanto a los participantes, el grupo/clase está compuesto por 25 alumnos/as. En esta asignatura sólo son 16, ya que 9 van a la asignatura de Religión. Estas dos asignaturas se solapan en horario, aspecto que critica la profesora ya que cree que la materia que se da en VSC debería ser obligatoria para todos. Normalmente le da los textos trabajados también a los niños que van a Religión, porque suelen ser de gran interés para todos.

Como recurso didáctico, el libro que utilizan es el de la editorial SM de VSC culturales y sociales (Marina et al., 2014). Pero es el libro de 5º de Primaria, pues debido a las pocas horas que esta asignatura ocupa en el calendario escolar dividieron el libro del último año en dos. Aun así, nos centraremos en diferentes tipos de textos (periodístico, expositivo y literario) externos o complementarios al libro de texto. Estos textos que denominaremos como externos son los seleccionados por la docente de diferentes fuentes y no forman parte de los contenidos de las unidades didácticas del libro de texto. Nos centraremos en ellos para entender de manera más directa si la docente sigue un proceso planificado y secuenciado dirigido a la comprensión lectora

Son tres los textos que hemos analizado:

-Abusos y abusones (ANEXO 4). Este texto expositivo se trabajó en el Día de la Paz (30 de enero) y se encuadró en la unidad 5, “La vida en sociedad”.

-Carta a un amigo (ANEXO 5). Este texto literario no pertenece a ninguna unidad didáctica. Se trabajó a raíz de un conflicto interno que hubo en la clase entre las niñas debido a una disputa por ver quién era la líder.

-Las baterías de los móviles que usas contienen cobalto extraído por niños, denuncia Amnistía Internacional (ANEXO 3). Este texto periodístico se ha trabajado en clase durante la unidad didáctica 4 del libro, “Un mundo basado en la dignidad”.

Como podemos observar, los textos utilizados por la docente van relacionados con el temario y además tienen que ver con conflictos reales existentes en el aula.

El nivel curricular con el que progresan a lo largo de la Educación Primaria es muy heterogéneo, ya que existen notables diferencias entre sus miembros en lo que a rendimiento académico se refiere.

El estilo de aprendizaje del aula, se caracteriza por una buena capacidad de atención de los niños. Se trabaja para que piensen antes de dar sus respuestas y trabajen calmados. Prefieren las actividades manipulativas a las cognitivas. Se organizan muy bien en grupo y saben perfectamente guardar el turno. En el trabajo individual, algunos muestran falta de capacidad de trabajo autónomo. El grupo/clase está compuesto por 25 alumnos/as.

El grado de motivación por el aprendizaje es bueno, y no se muestra rechazo por parte de los alumnos/as.

El centro cuenta con unos 370 alumnos/as, con una media de unos 20 alumnos/as por aula, la mayoría procedentes de Santoña. Para los alumnos foráneos existe el servicio del autobús escolar.

## **2-OBSERVACIÓN EN EL AULA**

En la investigación que hemos llevado a cabo, hemos realizado un acercamiento a la metodología docente a través de la observación de su práctica diaria, haciéndonos preguntas como las siguientes:

\*¿Cómo organiza la clase y por qué lo hace de esa manera?

\*¿Cómo planifica la docente las sesiones de comprensión lectora?

\*¿Qué estrategias, materiales o recursos utiliza en dichas sesiones?

### **Metodología docente**

Para responder a estas preguntas nos hemos ayudado de la observación en diferentes sesiones mediante la que pudimos aproximarnos a la metodología docente en su práctica diaria relacionada con la asignatura de VSC y con los textos externos utilizados en las sesiones de comprensión lectora que detallaremos a continuación. También trabajamos sobre una

entrevista a la docente (ANEXO 6), que ha servido para comprobar lo que ya habíamos observado.

La clase se organiza en grupos de 4 personas, debido a que en el aula se está llevando a cabo un proyecto de grupos cooperativos que tiene como referencia el libro de la Editorial SM de Aprendizaje Cooperativo (López, A. et al., s/f). Para organizar la clase primero se distribuye a los alumnos en tres grupos:

A) Los alumnos más capaces de dar ayuda.

B) Los alumnos más necesitados de recibir ayuda.

C) Los alumnos que ni necesitan demasiada ayuda ni tampoco tienen una especial predisposición a ofrecerla.

En cada mesa irían colocados dos alumnos del grupo B, uno del grupo A y otro del grupo C. Además de este criterio se deben tener en cuenta aspectos como el género, el lugar de origen, el carácter,...

Cada uno de los cuatro tiene un papel: El coordinador, el secretario, el responsable del silencio y del material; y el portavoz y animador.

- Coordinador: Comprueba que todos han anotado las tareas a realizar en su agenda y revisa que todos hayan comprendido el trabajo que tienen que hacer.
- Secretario: Se preocupa por revisar el material que el grupo pueda necesitar y es el encargado de pedirlo y tenerlo disponible. Es el que recibe las instrucciones de los profesores y el encargado de entregar los trabajos en la fecha prevista. Anota las decisiones y propuestas del grupo cuando la tarea lo requiere.
- Responsable del silencio y del material: Se asegura de que el grupo trabaje sin chillar, con un tono de voz adecuado para que sus miembros se escuchen sin molestar a los demás equipos. Dirige el turno de palabra en el grupo y recoge los deberes de todos para entregarlos cuando se solicite.

- Portavoz y animador: Se preocupa porque todos los componentes del equipo participen en igual medida. Anima a que todos participen y aporten al grupo según sus posibilidades. Refuerza los comentarios y cosas bien hechas por los compañeros y anima a celebrar las buenas aportaciones de los miembros y los éxitos del grupo.

Por otro lado, hemos observado que en las sesiones de comprensión lectora la profesora siempre comienza con vídeos o materiales llamativos para captar la atención de los alumnos. Elige temas interesantes importantes de la sociedad que no dejan indiferente a nadie.

A la hora de comenzar a leer, el procedimiento siempre es el mismo. Primero los niños leen individualmente y en silencio la lectura, y después se hace la lectura colectiva, de manera que la profesora va mandando leer de uno en uno, sin un orden establecido, para que todos estén atentos. Cuando acaba cada párrafo la profesora hace preguntas para que los niños contesten y se queden mejor con toda la información. Siempre pregunta también si hay alguna palabra que no se haya entendido.

Después de la lectura siempre se hace un debate comentando lo que a cada uno le parece la situación. Son debates muy interesantes y enriquecedores porque cada uno comenta lo que piensa y se entienden muy bien los problemas existentes en la sociedad actual.

En el caso de la poesía “Carta a un amigo”, de José Luis Borges, los niños leían en silencio para completar el hueco que faltaba. La poesía se les entregaba como en el ANEXO 5.1., acompañada de otra hoja con las frases que faltaban. Ellos debían leer y estar atentos a la sintaxis para completar correctamente los huecos. Después, Cada uno leía un párrafo en alto y si alguien estaba en desacuerdo levantaba la mano para dar su opinión.

## RESULTADOS

### *Análisis de las sesiones como actividades típicas de aula y de las estrategias de la docente en la fase de activación de conocimientos previos*

Para este análisis nos hemos basado en el esquema realizado por García Rodicio (2012) dividido en episodios de las ATA, centrándonos principalmente en la planificación y la activación (Epígrafes 3.1. y 3.2., páginas 12 y 14).

A continuación vamos a detallar el análisis de las dos sesiones que fueron observadas, las correspondientes a los textos pertenecientes a los ANEXOS 3 y 4. Pudimos registrar estas sesiones con las siguientes preguntas. Las primeras (1-3) están relacionadas con los episodios ATA y las siguientes con el tipo de estrategias utilizadas por la docente:

- ¿Cómo está organizada la clase?
- ¿Cómo empieza la clase?
- ¿Cómo organizan la distribución de la lectura?
- ¿La profesora interviene y pregunta?
- Fase de intervención. ¿Qué tipos de preguntas utiliza la docente? ¿Qué hace ella? ¿Qué hacen los niños?
- ¿Se atiende a todas las preguntas del texto?
- ¿Hace preguntas y luego otras relacionadas?
- ¿En esta sesión se alcanza el modelo de fuente?

### ***SESIÓN PERTENECIENTE AL TEXTO DEL ANEXO 3***

-¿Cómo está organizada la clase?

La clase se organiza en grupos de 4 personas, debido a que en el aula se está llevando a cabo un proyecto de grupos cooperativos.

-¿Cómo empieza la clase?

La sesión da comienzo con la reproducción del video “No a la Explotación Infantil”, el comercial ganador del festival de Cannes.

(<https://www.youtube.com/watch?v=pHsvUaUnsWY>). En él podemos ver la vida

diaria de dos niños: uno que vive más o menos como nosotros y otro que vive trabajando y siendo explotado todo el día.

Tras ver el vídeo, la profesora les hace una pregunta clave: “¿Qué diferencias encontráis entre la vida de los dos niños?”

Todos los niños van comentando las diferencias desde su punto de vista, como por ejemplo el juego ante el trabajo, alegría ante tristeza, comida normal ante comida escasa, hacer el zapato ante usar ese mismo zapato, etc.

Tras esta actividad, la profesora le da a cada niño una hoja de una noticia en las que el título directamente consigue captar su atención. La noticia se titula “Las baterías de los móviles que usas contienen cobalto extraído por niños. Denuncia Amnistía Internacional.” (ANEXO 3).

-¿Cómo organizan la distribución de la lectura?

En primer lugar se hace una lectura individualizada. Cada niño lee la noticia en silencio. Durante esta lectura les surge la necesidad de saber qué es Amnistía Internacional y la profesora se lo explica sin problema.

Después, comienza la lectura colectiva. Cada niño lee un párrafo en el orden que la profesora dice. Al acabar cada párrafo, la tutora lanza preguntas como “¿Dónde está El Congo?”, “¿Qué son las multinacionales? De esta manera, todos van entendiendo perfectamente cada párrafo. Noto que la profesora a menudo lucha por conseguir que se pongan en el lugar del otro, algo que, sobre todo en la asignatura de VSC, es algo esencial para que los niños entiendan que hay un número ilimitado de situaciones injustas.

Para acabar les pregunta si hay palabras que no han entendido y se las explica.

Todo esto sirve para después hablar de muchos aspectos. Se crea un interesante debate en el que todos participan y ponen interés. Hablan sobre los derechos que tienen y los que se les deniega a esos niños del video, sobre la Declaración de los Derechos del Niño,...

-¿La profesora interviene y pregunta?

Sí. Continuamente les hace preguntas para que comprendan el texto al completo. Al terminar cada párrafo se asegura de que todos le han comprendido. Esto les ayuda a que cuando acaban el texto ya tienen perfectamente asimilado el total de la información y pueden debatir sobre ello sin problema.

-Fase de intervención. ¿Qué tipos de preguntas utiliza la docente? ¿Qué hace ella? ¿Qué hacen los niños?

La lectura se organiza de párrafo en párrafo. La docente es la que va dirigiendo la lectura en alto, haciendo que cada párrafo sea leído por un niño. Después de cada párrafo la docente lanza preguntas sobre lo que se ha leído para que los niños vayan contestando y entendiendo toda la información. Tras la lectura se crea un debate interesante dirigido por ella en el que los niños expresan libremente sus opiniones, procurando situarse en el lugar del otro.

-¿Se atiende a todas las preguntas del texto?

En este caso en el texto no hay preguntas, pero es cierto que pone interés en cada uno de los párrafos para que los niños puedan comprender la totalidad de la poesía.

-¿Hace preguntas y luego otras relacionadas?

Sí. Siempre que se explica un párrafo surgen nuevas preguntas que la profesora lanza para que los niños piensen en su vida real y entiendan a las personas de las que se habla. Esto les ayuda a comprender mejor los textos.

-¿En esta sesión se alcanza el modelo de fuente?

Esta respuesta la trataremos a continuación, pues necesitamos analizar varios aspectos detallados en el marco teórico para conocer si realmente se llega al nivel más complejo y profundo de representación mental.

*En el ejercicio al que he asistido claramente sí. La profesora tiene interés en que los niños se pongan en el lugar del otro, opinen, se ayuden, extrapolen la información de los textos a su vida diaria, contando a los demás casos que conocen y opiniones propias. Con todo ello, consigue que los niños pongan una mayor atención en lo que leen, lo comprendan y se preparen para poder manejar esa situación trabajada en su día a día.*

- *Esquema de la sesión – ATA por episodios*

1\* Introducir el tema. ➡ Vídeo “No a la explotación infantil”.

2\* Activación de conocimientos previos. ➡ ¿Qué diferencias encontráis en las imágenes?

3\* Lectura individual.

4\* Lectura colectiva.

5\* Explicación y solución de dudas de cada párrafo.

6\* Reflexión de contenidos. ➡ Declaración de Derechos del Niño.

7\* Debate. ➡ ¿Qué podemos hacer para solucionarlo?

### **SESIÓN PERTENECIENTE AL TEXTO DEL ANEXO 5**

-¿Cómo está organizada la clase?

La clase se organiza en grupos de 4 personas, debido a que en el aula se está llevando a cabo un proyecto de grupos cooperativos.

-¿Cómo empieza la clase?

La clase comienza con la reproducción de una canción del cantante Bruno Mars titulada “Walking to the moon”. La canción habla sobre la amistad y se reproduce mediante un video de internet en el que aparecen los subtítulos en castellano. Además, esa misma canción ha sido elegida por un grupo de alumnos, ya que la están trabajando en la asignatura de Inglés.

Después de ello, la profesora lanza una pregunta: “¿Qué es un amigo para vosotros? Los alumnos debían ir diciendo palabras que definiesen el concepto de “amigo” en su opinión. Salieron ejemplos como sinceridad, confianza, estar conmigo cuando lo necesito, alegría,... La profesora intentaba que especialmente los que no estaban diciendo ideas expresasen también su opinión.

Tras esta lluvia de ideas, la profesora entrega a los alumnos una hoja con la poesía “Carta a un amigo”, de José Luis Borges, en la que hay unos huecos para rellenar; y otra hoja con las oraciones que debían usar para completar los huecos. Los alumnos debían completar los huecos con las frases que más sentido tenían. Por último se corregía conjuntamente: cada niño iba diciendo un párrafo finalizándole con la oración que había elegido. En el caso de que su oración no fuese la correcta, los demás levantaban la mano y uno era el que la debía corregir.

-¿Cómo organizan la distribución de la lectura?

En este ejercicio concreto, los niños van leyendo de manera silenciosa para completar los huecos. Están distribuidos en grupos y tienen la opción de ayudarse con sus compañeros. En cada grupo hay una persona encargada de avisar si alguien está copiando directamente, por lo que todos respetan el trabajo de sus compañeros e intentan ayudar y ser ayudados.

Este ejercicio no es trabajado de la misma manera que las lecturas de los textos del libro.

Cuando los niños van leyendo un párrafo, al finalizar la profesora les pide que expliquen al resto con sus palabras lo que han leído.

-¿La profesora interviene y pregunta?

Sí. La profesora interviene constantemente. Pone empeño en aclarar (entre todos) cada párrafo que se va leyendo para que los alumnos entiendan el texto en su totalidad. Además, como hemos dicho, intenta que los que no suelen hablar mucho aporten información al igual que sus compañeros.

-Fase de intervención. ¿Qué tipos de preguntas utiliza la docente? ¿Qué hace ella? ¿Qué hacen los niños?

La lectura se organiza de párrafo en párrafo. Ella es la que manda leer a cada uno y después les pregunta por lo que quiere decir el párrafo que han leído, y miran todos si eso se ha dicho en la lluvia de ideas del principio. Si no está esa idea, la apuntan. Siempre hay aspectos que crean debate, como ocurre en el párrafo 4 (ANEXO 5). Ella dirige el debate y aconseja abiertamente.

-¿Se atiende a todas las preguntas del texto?

En este caso en el texto no hay preguntas, pero es cierto que pone interés en cada uno de los versos para que los niños puedan comprender la totalidad de la poesía.

-¿Hace preguntas y luego otras relacionadas?

Sí. Siempre que se explica un párrafo surgen nuevas preguntas que la profesora formula para que los niños piensen en su vida cotidiana y se pongan en el lugar del otro. Esto les ayuda a comprender mejor los textos.

-¿En esta sesión se alcanza el modelo de fuente?

Esta respuesta la trataremos a continuación, pues necesitamos analizar varios aspectos detallados en el marco teórico para conocer si realmente se llega al nivel más complejo y profundo de representación mental.

*En el ejercicio al que he asistido claramente sí. La profesora tiene interés en que los niños se pongan en el lugar del otro, opinen, se ayuden, extrapolen la información de los textos a su vida diaria, contando a los demás casos que conocen y opiniones propias. Con todo ello, consigue que los niños pongan una mayor atención en lo que leen, lo comprendan y se preparen para poder manejar esa situación trabajada en su día a día.*

- Esquema de la sesión – ATA por episodios

1\* Introducir el tema. ➡ Canción Bruno Mars.

2\* Activación de conocimientos previos. ➡ ¿Qué es un amigo para vosotros?

3\* Explicación de la actividad.

4\* Realización de la actividad.

5\* Lectura párrafo a párrafo con preguntas abiertas.

6\* Escuchar la poesía recitada (algunos la escuchan y otros leen a la vez).

7\* Debate. ➡ Preguntas finales (¿Te ha producido sentimientos? ¿Es malo emocionarse? ¿Qué crees que trataban de buscar con esta poesía?).

8\* Profundizar en la comprensión lectora. ➡ Les proporciona información sobre el autor (era argentino, el idioma que se habla allí, fecha de nacimiento y de fallecimiento,...) (Modelo de fuente).

Vamos a analizar lo que hemos observado en las sesiones a través de las siguientes tablas:

Tabla 1: Procesos de planificación, patrones docentes y niveles de representación mental

Procesos	Sesión 1 Texto: Carta a un amigo	Sesión 2 Texto: Las baterías de los móviles	Nivel de representación al que llegan los estudiantes	Patrón de planificación
No se cumple ningún proceso	—	—	Base del texto (Lectura e idea fundamental)	Patrón 1 (sin planificación)
Proceso 1: Se detecta un problema o inconsciencia	La docente detecta que hay un problema en clase por el liderazgo de las chicas	El título de la unidad (Un mundo basado en la dignidad) llama la atención y es necesario introducir el tema	Base del texto (Lectura e idea fundamental)	Patrón 2 (Proceso 1)
Proceso 2: Se anticipan los temas	Con la canción que habla sobre la amistad se empieza a introducir el tema. ¿Qué es la amistad para vosotros?	Con el video utilizado se va anticipando el tema de la explotación infantil. ¿Qué diferencias veis entre las vidas de los dos niños?	Base del texto (Lectura e idea fundamental)	Patrón 3 (Proceso 1 y 2)
Proceso 3: Se ofrece un modo de actuar	Vamos a leer...(rutina de lectura individual y colectiva)	Vamos a leer esta noticia...(rutina de lectura individual y colectiva)	Modelo de la situación (Relacionan ideas explícitas con otras)	Patrón 4 (Proceso 1, 2 y 3)
Proceso 4: Se especifica el logro a alcanzar	Hay que rellenar los huecos que faltan en los versos (ficha) para entender y profundizar en el tema	Se lee el texto para <i>entender</i> mejor el tema de la explotación e identificar situaciones reales	Modelo de la situación (Relacionan ideas explícitas con otras)	Patrón 5 (Proceso 1, 2, 3 y 4)
Proceso 5: Se considera viable	A través de la lectura y el debate	A través de la lectura y el debate.	<b>Modelo de fuente</b> (Se explican datos sobre el autor y además infieren otros conocimientos no textuales)	Patrón 6 (Proceso 1, 2, 3, 4 y 5)
Proceso 6: Se considera deseable	La actividad resulta enriquecedora para el aprendizaje (competencia lingüística)	La actividad resulta enriquecedora para el aprendizaje (competencia lingüística)	<b>Modelo de fuente</b> (Se han trabajado todos los niveles de comprensión lectora)	<b>Patrón 7 (patrón ideal) (Proceso 1 a 6)</b>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Procesos de activación de conocimientos previos, patrones docentes y niveles de representación mental

Procesos	Sesión 1 Texto: Carta a un amigo	Sesión 2 Texto: Las baterías de los móviles	Nivel de representación al que llegan los estudiantes	Patrón de planificación
No se cumple ningún proceso	—	—	Base del texto ( <i>Lectura e idea fundamental</i> )	Patrón 1 (sin activación de conocimientos previos)
Proceso 1: Se activan los conocimientos previos	¿Qué es para vosotros la amistad? Puesta en marcha – activación conocimientos previos	Diferencias entre los niños Puesta en marcha – activación conocimientos previos	Base del texto ( <i>Lectura e idea fundamental</i> )	Patrón 2 (proceso 1)
Proceso 2: Se ordenan los que resultan relevantes	Se apuntan las ideas en la pizarra	Se ordenan las ideas y se supervisan para que tengan sentido	Base del texto ( <i>Lectura e idea fundamental</i> )	Patrón 3 (Proceso 1 y 2)
Proceso 3: Conexión con la planificación de la lectura y se les anuncia la meta	Al leer el problema - ¿Faltan ideas en la pizarra?	Se entienden las diferencias – Se lee para profundizar	Modelo de la situación ( <i>Relacionan ideas explícitas con otras</i> )	Patrón 4 (Proceso 1, 2 y 3)
Proceso 4: Conexión de los conocimientos con los contenidos del texto	Relación de las ideas de amistad que aparecen en el texto con las que han dicho los alumnos	Comienzan a entender la realidad (relacionado con su vida)	Modelo de la situación ( <i>Relacionan ideas explícitas con otras</i> )	Patrón 5 (Proceso 1, 2, 3 y 4)
Proceso 5: Permite percibirse como persona competente	En el debate final, los niños expresan sus opiniones libremente, lo que les forma como personas competentes.	En el debate final, los niños expresan sus opiniones libremente, lo que les forma como personas competentes.	Modelo de fuente ( <i>Entienden profundamente el texto y lo relacionan con lo que conocen</i> )	Patrón 6 (patrón ideal) (Proceso 1, 2, 3, 4, 5 y 6)

Fuente: Elaboración propia

Si tenemos en cuenta los patrones de planificación (explicados anteriormente en el marco teórico), podemos llegar a la conclusión de que la planificación realizada por la docente es bastante adecuada. Al presentar la actividad, la docente anticipa los temas, explica lo que se va a hacer, deja clara la meta a la que hay que llegar con la actividad, y considera la actividad como viable (que se puede llevar a cabo) y deseable (que realmente tiene un valor para la formación de los alumnos). Por lo tanto, la docente sigue el patrón 7, llevando a cabo una planificación ideal.

Por otro lado, si tenemos en cuenta los patrones de activación de conocimientos previos (también explicados anteriormente en el marco teórico), podemos llegar a la conclusión de que la docente también lleva a cabo un buen proceso de activación de los conocimientos previos de los alumnos. La docente pone empeño en activar los conocimientos previos de los alumnos, seleccionando los más relevantes para el texto a trabajar. También conecta esos conocimientos con la planificación y con los contenidos del texto. Todo ello hace que la docente haga que los alumnos se sientan como personas competentes y con recursos. Esto hace que extraigamos la conclusión de que la docente sigue el patrón 6 a la hora de activar los conocimientos previos.

Por último, pensamos que en la actividad relacionada con la poesía de José Luis Borges la docente comete un error al darles a parte la hoja con las frases que tienen que poner en los huecos. Es cierto que no están ordenadas pero esas frases están haciendo una función de pistas para completar el poema. Para llegar realmente al modelo de fuente de representación mental hubiese sido mejor, por ejemplo, tener que rellenar los huecos al escuchar en formato digital la poesía. Esto conseguiría que los niños prestasen aún más atención y no tuviesen ninguna pista delante para completar los huecos vacíos.

### *Análisis de los textos externos*

Para analizar los textos externos nos hemos guiado del esquema de análisis proporcionado por el grupo de profesores responsables de la línea de investigación sobre lectura y escritura de la Facultad de Educación (Grupo LEAD), del cual, hemos seleccionado los apartados de interés para este estudio que recogemos en la tabla que adjuntamos a continuación:

Figura 8: Ficha de análisis de los textos externos

	A	B	C	D
1	<b>FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>			
2		<b>TEXTO 1</b>	<b>TEXTO 2</b>	<b>TEXTO 3</b>
3	<b>IDENTIFICACIÓN</b>			
4	Curso	6º		
5	Asignatura	VSC	VSC	VSC
6	Editorial	SM	SM	SM
7	Tipo de texto (expositivo, narrativo u otro)	Expositivo	Literario	Periodístico
8	TÍTULO (bien del texto, bien de la Unidad Didáctica)	El bullying	Carta a un	Las baterías d
9	<b>EXTENSIÓN</b>			
10	Número de palabras	215	177	510
11	Número de párrafos	4	9	10
12	<b>POSICIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA</b>			
13	Situación inicial			x
14	Situación media			
15	Situación final			
16	<b>FUNCIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA</b>			
17	Introducir el tema		x	x
18	Exponer el tema		x	x
19	Ampliar/profundizar el tema			x
20	Motivar			x
21	Entretener o enfocado a leer por placer			
22	Otras funciones (p. ej., presentar moraleja)		x	x

Fuente: Adaptación de esquema de análisis del Grupo LEAD

Aunque la tabla contenía más datos a analizar, los hemos dejado de lado ya que los textos no pertenecen a unidades didácticas del libro y por ello no presentan ayudas en la guía docente, actividades, y otros aspectos que en textos de unidades didácticas sí serían de interés.

Como observamos, los tres textos son de diferente tipo: expositivo, literario y periodístico. Vemos que el número de palabras del segundo texto es inferior al del primero, pero debemos tener en cuenta que estamos ante un poema y que este tipo de texto suele ser más complejo. El tercer texto es el que más palabras tiene. El número de párrafos va aumentando progresivamente. El único texto utilizado dentro de una unidad se trabajó al comienzo. Recordemos que la docente (ANEXO 6) nos comentó su estrategia de utilizar estos textos al comienzo de la unidad a modo de introducción del tema.

## DISCUSIÓN

En relación a los objetivos marcados en este trabajo, y después de haber analizado y observado los aspectos pertinentes para la investigación, hemos llegado a varias conclusiones (entraremos en detalle más adelante):

- La docente sigue un patrón adecuado tanto de planificación como de activación de conocimientos previos.
- En las sesiones de comprensión lectora, la profesora consigue que los niños alcancen el nivel más complejo de representación mental: el modelo de fuente.
- Los textos utilizados por la docente van aumentando en extensión y complejidad a medida que avanza el curso escolar.
- Si tenemos en cuenta el proceso de planificación seguido por la docente, vemos que sigue un patrón adecuado (Sánchez, García y Rosales 2010) por los siguientes motivos:

Cuando la docente detecta un problema o una inconsciencia en el aula, estaría siguiendo un patrón 2. Si simplemente su proceso de planificación llegase hasta ahí, los niños sólo harían una lectura superficial que les haría

alcanzar el nivel de la base del texto (García Rodicio, 2010). El patrón 1 sólo le seguiría si solamente se limitase a coger un texto y dárselo a los niños para ser leído.

Al anticipar los temas y empezar a introducirlos, la docente seguiría un patrón con el que los niños alcanzarían también únicamente el nivel de la base del texto, pues sólo realizarían una lectura superficial para quedarse con la idea principal.

En cambio, cuando la docente ofrece la manera de actuar y especifica la meta a alcanzar seguiría el patrón 3 y 4, y los niños alcanzarían ya el nivel del modelo de la situación, ya que al leer relacionarían ideas explícitas del texto con otras inferidas.

Cuando la docente demuestra seguir los procesos 5 y 6, considerar viable y deseable la actividad, y crea debates en los que los niños se expresan y muestran su opinión libremente, los niños alcanzan el nivel más profundo de la comprensión, el modelo de fuente, ya que además de crear el modelo de la situación infieren otras ideas y otros conocimientos que no aparecen. Relacionan esas ideas con otras que tienen ellos sobre lo que conocen y la profesora da datos para profundizar más en la comprensión.

- Si en este caso tenemos en cuenta el proceso de activación de conocimientos previos, la docente también sigue un patrón bastante adecuado (Sánchez, García y Rosales, 2010) por diferentes aspectos:

Cuando la docente comienza activando los conocimientos previos de los alumnos y los ordena según lo relevantes que resulten, alcanza unos patrones 2 y 3 con los que los niños alcanzarían solamente la base del texto, ya que la lectura del texto sería muy superficial.

En cambio, cuando la docente conecta esos conocimientos con la planificación y con los contenidos del texto, sigue alcanzaría los patrones 4 y 5, con los que los niños llegarían al modelo de la situación, ya que con la lectura relacionarían las ideas del texto con otras que infieran.

Por último, cabe destacar que las actividades de las dos sesiones consiguen formar a los niños como personas competentes, lo que hace que la docente llegue al patrón 7 porque cumple con todos los anteriores. Al crear los debates finales consigue que los niños lleguen a alcanzar el modelo de fuente ya que además del modelo de situación, consigue inferir otras ideas que ellos conocen.

### **Propuesta práctica de la cuarta lectura**

Como hemos anotado antes, hemos observado una estrategia seguida por la docente que hace más complicada la posibilidad de que los alumnos lleguen al modelo de fuente (página 31). Es por ello que hemos decidido hacer una propuesta práctica con una cuarta lectura que nos ha entregado la docente (NAEXO 7). En ella vamos a tocar aspectos tanto referentes a la planificación como a la activación de conocimientos previos, siguiendo además unas estrategias válidas para que los alumnos lleguen al modelo de fuente. A partir del siguiente párrafo nos pondremos en la situación de ese mismo aula de 6º. Los nombres utilizados servirán como ejemplo y la organización de la clase será la misma que la que ya observamos.

*-Buenos días, niños. ¿Os imagináis cómo será vuestra vida dentro de 15 años? Tendréis ya casi 30. ¿Qué os parece si me decís lo que pensáis? ¿Qué haréis con esa edad? ¿Cómo viviréis?...*

Aquí dejaremos que cada uno exprese sus opiniones libremente. Podemos intervenir en algún momento si la situación lo requiere, pero cada uno opinará e imaginará lo que ocurrirá en ese tiempo. Pueden pensar en su vida real para guiarse o incluso imaginárselo. Con esto comenzamos a activar sus conocimientos previos y a ordenarlos. Además, podemos conectarlos con los propios contenidos del texto e incluso podemos entender que estos pensamientos de futuro ayudarán a los niños a empezar a percibirse como personas competentes.

...

*-Bien, pues voy a pasaros un texto para que le leamos. Ese texto nos habla de una situación parecida a la que acabamos de imaginarnos aquí. Quizá es bueno tener una idea de lo que queremos ser cuando seamos mayores, para*

*que cuando llegue esa época pensemos en si lo hemos conseguido. Vamos a leerlo para entender de lo que estamos hablando.*

Con esto estamos consiguiendo alcanzar varios procesos que conforman los patrones de planificación, como anticipar los temas, ofrecer un modo de actuar y especificar la meta a conseguir. Ni qué decir tiene que al planificar esta actividad debemos considerarla como viable y deseable para el rendimiento y el aprendizaje de los alumnos.

*-Venga, vamos a leer esta historia una vez en silencio y con atención.*

...

*-Bueno, ¿hemos terminado todos? Vamos a leer ahora de uno en uno. Estad atentos porque ya sabéis que os puede tocar a cualquiera. Venga Juan, empieza a leer.*

*-"Mateo había tenido...iban a ser enormes".*

*-Vale. ¿Qué nos han contado hasta aquí, Félix?... ¿Alguien no ha entendido algo?... ¿Qué es eso de una información reservada?... Vale, venga Luisa continúa.*

*-"Por la tarde...cumplimos nuestro compromiso devolviéndosela".*

*-Bien. Explícanos qué es lo que nos han contado en la parte que has leído. ... ¿Quiénes eran los encargados de hacerle llegar la carta?...¿Y quiénes son esos de la asociación el Futuro de los Recuerdos? ¿Les conocéis vosotros?...¡Ah! ¡Que no son de verdad! Bueno bueno, veremos. ¿Alguno no ha entendido algo? ... Venga pues seguimos, Jon.*

*-"Mateo miró...rompió con rabia la carta".*

*-Bien, Jon. Estás mejorando mucho la lectura. ¿Qué nos han contado en esta parte? ... Vuelve a echarle un vistazo si te parece ... Muy bien. ¿Tú crees que ha conseguido lo que quería? ... Bien chicos, ¿y vosotros creéis que hay que conseguir todo lo que queréis lograr cuando sois pequeños? ... Claro, puede pasar de todo. Como dice Alejandra, puede ser que cuando somos niños queramos ser muchas cosas, pero en el futuro la vida nos lleva por caminos que no podemos conocer todavía, y podemos llegar a ser eso que queremos o*

*a otras cosas muy diferentes y que también están muy bien. Mi consejo es que siempre luchéis por vuestros sueños, pero que no os vengáis nunca abajo si finalmente no los conseguís, porque hay muchas más cosas por lograr que os pueden hacer aún mejores como personas. ¿Qué opináis vosotros?...*

*Venga, vamos a hacer una actividad, cogemos un folio en blanco y un boli. Vamos a hacer una carta como la que hizo Mateo hace 15 años. La mandaremos a la asociación El Futuro de los Recuerdos, no vaya a ser que exista de verdad.*

Con todo esto que hemos representado, aparte de seguir un modelo ideal de planificación y de activación de los conocimientos previos, estamos consiguiendo que los niños lleguen al modelo de fuente. No basta solo con leer el contenido, sino que también deben relacionar las ideas, buscar otras más allá del texto, fijándose en lo que conocen y en su día a día.

## **CONCLUSIONES**

Como limitaciones del estudio, ha existido la imposibilidad de grabar las sesiones de comprensión lectora en tiempo real. Los datos que hemos recogido en la entrevista han sido fruto de las verbalizaciones de la docente, por lo que no se han podido contrastar con la situación real.

Tras todo el estudio realizado, hemos llegado a varias conclusiones:

- En primer lugar, hemos comprobado que la docente sigue un patrón 7 (patrón ideal) de planificación en estas sesiones de comprensión lectora. La profesora sigue todos los procesos adecuados para formar esta planificación ideal.

- También hemos comprobado que la profesora procesa de forma adecuada la activación de conocimientos previos de los alumnos, siguiendo también el patrón ideal (patrón 6) que hace que tenga en cuenta todos los procesos adecuados y que haga sentir a sus propios alumnos como personas competentes y con recursos.

- En tercer lugar, creemos que en las sesiones de comprensión lectora de este aula de 6º curso de Educación Primaria si se llega al nivel más complejo de representación mental, el modelo de fuente. La docente realiza muchas estrategias de manera realmente eficaz. La planificación y la activación de conocimientos previos son bastante eficaces. Además, el realizar debates como ATAs y el poner a los niños en la situación de las otras personas son estrategias que hacen que los niños comprendan de manera eficaz los textos trabajados. Ocurre lo mismo al ir explicando entre todos los párrafos y al intentar que todos los alumnos participen y comprendan por igual. Es cierto que hemos encontrado una mejora (explicada en el apartado de “Resultados”) en la actividad de la poesía, pero creemos que no empaña la buena labor de la docente. Aun así, hemos realizado una nueva propuesta en el apartado de “Discusión” para explicar cómo haríamos una sesión con la que alcanzásemos todos los niveles de representación mental.

- En cuanto a las conclusiones sacadas tras el análisis de los textos externos trabajados, en primer lugar vemos que los tipos de textos se van alternando. El primero es expositivo, mientras que el segundo es literario y el tercero periodístico. Este aspecto es importante porque deja ver que la docente se esfuerza para que los alumnos conozcan todos los tipos de texto y no se centren solo el uno.

Podemos afirmar además, tras la entrevista con la profesora (ANEXO 6), que los textos externos que utiliza son trabajados al comienzo de las unidades didácticas. En la tabla no aparece marcado el segundo texto porque recordemos que la poesía se trabajó a raíz de un problema real en clase, por lo que no pertenecía a ninguna unidad marcada por el libro. Recordemos que, como ya nos había comentado la docente, los textos son utilizados para exponer el tema o la unidad didáctica, a modo de presentación.

También cabe destacar que, al realizar debates abiertos, la profesora consigue que entre todos se llegue a un mensaje final o moraleja.

Por último, si nos fijamos en el número de palabras y de párrafos de los textos nos damos cuenta de varios aspectos:

- El número de palabras disminuye sensiblemente del primer al segundo texto.
- El número de palabras aumenta notablemente del segundo al tercer texto.
- El número de párrafos aumenta progresivamente a lo largo de los tres textos.

Es cierto que es normal que disminuya el número de palabras del primer texto al segundo, ya que el segundo es una poesía, un texto que no tiene por qué tener muchas palabras, pero que tiene una lectura complicada. Es más complicado leer el segundo texto que el primero, que es expositivo y no muy largo.

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que la docente sigue un proceso planificado y secuenciado dirigido a la comprensión lectora, ya que tanto la dificultad como la longitud de dichos textos va aumentando a lo largo que pasa el curso académico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Sánchez Miguel, E.; García Pérez, J. R. y Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. (3ª ed.) Barcelona: GRAÓ.
- GARCIA RODICIO, H. (2012). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. En S. Miramontes y H. Garcia Rodicio (coords.) *Comprensión y aprendizaje a través del Discurso: Procesos, competencias y aplicaciones*. México DF: Manual Moderno
- 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*.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results in Focus*.
- León et al. (2012). *ECOMPLEC*. Madrid: TEA Ediciones.  
[http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ECOMPLEC\\_MANUAL\\_WEB.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ECOMPLEC_MANUAL_WEB.pdf)  
Recuperado el 15/09/16.
- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Estudio de Evaluación Internacional PIRLS 2011*. Andalucía: IEA.
- Gobierno de Cantabria (2015). *Plan para el fomento de la competencia en comunicación lingüística*.  
[https://www.educantabria.es/docs/planes/plan\\_lector/OKOKPLANLEER.pdf](https://www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/OKOKPLANLEER.pdf)  
Recuperado el 15/09/16.
- López, A. et al. (s/f). *Aprendizaje cooperativo*. Unión Europea: SM.
- Marina, J.A. et al. (2014). *Valores sociales y cívicos 5º de Primaria*. Unión Europea: SM.
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización (Beyond initial reading and writing). *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Patrones que conforman los tipos de planificación.

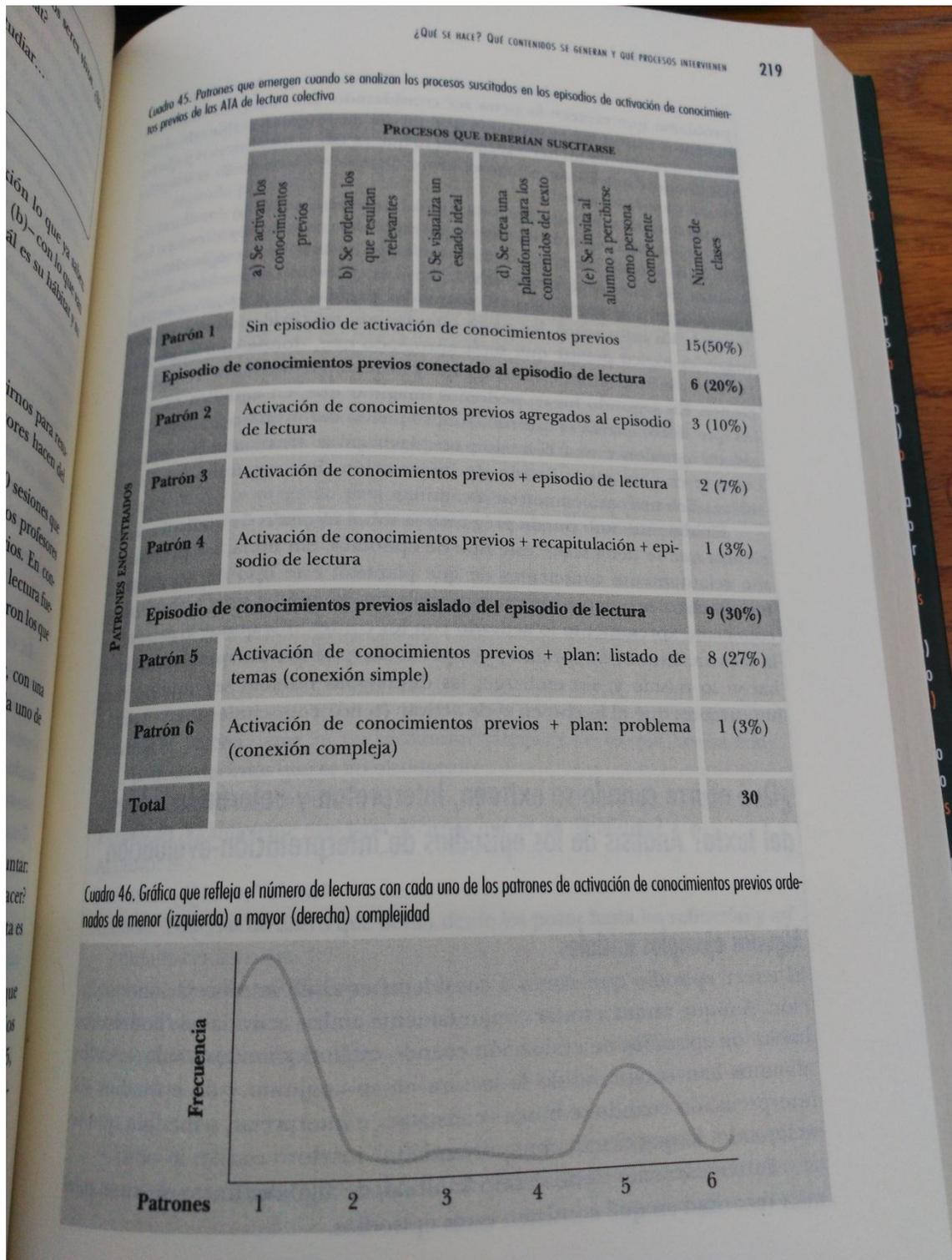
208 LA LECTURA EN EL AULA

Cuadro 42. Patrones que emergen cuando se analizan los procesos suscitados en los episodios de planificación de lectura colectiva

		PROCESOS QUE DEBERÍAN SUSCITARSE					
		a) Se detecta una inconsistencia o problema	b) Se anticipan los temas o	c) Se ofrece un modo de actuar	d) Se especifica qué logro se debe alcanzar	e) Se considera viable	f) Se considera deseable
PATRONES ENCONTRADOS	Patrón 1	Sin episodio de planificación.					
	Patrón 2	Se anticipa el camino (los temas).					
	Patrón 3	Se anticipa el camino (los temas y el modo de actuar).					
	Patrón 4	Se especifica qué logro se debe alcanzar.					
	Patrón 5	Se especifica qué logro se debe alcanzar y se anticipa el camino (los temas).					
	Patrón 6	Se especifica qué logro se debe alcanzar, se anticipa el camino (los temas) y se considera viable.					
	Patrón 7	Se detecta una inconsistencia, se especifica qué logro se debe alcanzar, se anticipa el camino (los temas y el modo de actuar), se considera deseable y se considera viable.					
	Total						

datos, podríamos resumir todas las positivas  
casos, la distancia

ANEXO 2: Patrones que componen los procesos de activación de conocimientos previos.



## EL BULLYNG

### *ABUSOS Y ABUSONES*

*En el patio del colegio hay tres chicos que hacen la vida imposible a Luis que es muy tímido. Le gastan bromas desagradables, o le gritan "gafoso".*

*Los demás compañeros no hacen nada, miran y alguno se ríe también. Piensan que no está bien lo que hacen, pero no quieren intervenir. Solo María se enfrenta a ellos, y les dice que dejen de meterse con Luis.*

Bullying es una palabra inglesa que significa intimidación. Desgraciadamente, esta palabra está de moda debido a los innumerables casos de persecución y de agresiones que se están detectando en las escuelas y colegios, y que están llevando a muchos escolares a vivir situaciones verdaderamente aterradoras.

El bullying se refiere a todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas, que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros. La persona que ejerce el bullying lo hace para imponer su poder sobre el otro, a través de constantes amenazas, insultos, agresiones o vejaciones, y así tenerlo bajo su completo dominio a lo largo de meses e incluso años. La víctima sufre callada en la mayoría de los casos. El maltrato intimidatorio le hace sentir dolor, angustia y miedo, hasta tal punto que, en algunos casos, puede llevarle a consecuencias devastadoras como el suicidio.

CARTA A UN AMIGO

No puedo darte soluciones  
para todos los problemas de la vida,  
ni tengo respuestas para tus dudas o temores,  
pero puedo escucharte y buscarlas junto a ti.

No puedo cambiar tu pasado ni tu futuro.  
Pero cuando me necesites, estaré allí.

No puedo evitar que tropieces.  
Solamente puedo ofrecerte mi mano  
para que te sujetes y no caigas.

Tus alegrías, tu triunfo y tus éxitos no son míos.  
Pero disfruto sinceramente cuando te veo feliz.

No juzgo las decisiones que tomas en la vida.  
Me limito a apoyarte,  
a estimularte y a ayudarte si me lo pides.

No puedo impedir que te alejes de mí.  
Pero si puedo desearte lo mejor  
y esperar a que vuelvas.

No puedo trazarte límites  
dentro de los cuales debas actuar,  
pero sí te ofrezco el espacio necesario para crecer.

No puedo evitar tus sufrimientos  
cuando alguna pena te parte el corazón,  
pero puedo llorar contigo  
y recoger los pedazos para armarlo de nuevo.

No puedo decirte quién eres ni quién deberías ser.  
Solamente puedo quererte como eres y ser tu amigo.

JORGE LUIS BORGES

CARTA A UN AMIGO

No puedo darte soluciones  
para todos los problemas de la vida,  
ni tengo respuestas para tus dudas o temores,

pero \_\_\_\_\_

No puedo cambiar tu pasado ni tu futuro.

Pero \_\_\_\_\_

No puedo evitar que tropieces.

Solamente \_\_\_\_\_

Tus alegrías, tu triunfo y tus éxitos no son míos.

Pero \_\_\_\_\_

No juzgo las decisiones que tomas en la vida.

Me limito \_\_\_\_\_

No puedo impedir que te alejes de mí.

Pero \_\_\_\_\_

No puedo trazarte límites  
dentro de los cuales debas actuar,

pero \_\_\_\_\_

No puedo evitar tus sufrimientos  
cuando alguna pena te parte el corazón,

pero \_\_\_\_\_

No puedo decirte quién eres ni quién deberías ser.

Solamente \_\_\_\_\_

JORGE LUIS BORGES

## LAS BATERÍAS DE LOS MÓVILES QUE USAS CONTIENEN COBALTO EXTRAÍDO POR NIÑOS, DENUNCIA AMNISTÍA INTERNACIONAL



Amnistía Internacional ha dado un pequeño tirón de orejas al gremio de la tecnología. La ONG ha publicado un informe en el que se ha puesto de relieve cómo las minas de cobalto en África, un material que acaba en sus baterías de litio, emplean a niños incluso de siete años.

La investigación ha sido llevada a cabo por Amnistía Internacional y Afrewatch y han señalado que estos materiales se encuentran presentes en productos de marcas tan populares como LG, Samsung, Apple y muchas otras.

Por eso, las organizaciones piden a estas multinacionales que se aseguran de la procedencia de sus materias primas y que no fomenten estas explotaciones, donde no solo se pone en riesgo la vida de los adultos, sino también de jovencísimos niños que trabajan en condiciones de esclavitud total.

### **La cadena del cobalto: quién lo extrae, quién lo procesa, quién lo compra**

El documento se centra especialmente en la República Democrática del Congo, país africano donde se mueve cerca del 50% del cobalto a nivel mundial. Las organizaciones han seguido la pista de las áreas de extracción, donde el trabajo infantil es la norma, que es el primer paso de la cadena.

La investigación incluye entrevistas con niños mineros: sueldos de 30 dólares al mes, jornada de doce horas, sin equipos de protección. La ONG recoge el testimonio de Paul, un niño huérfano, que llegó a pasar 24 horas sin salir a la superficie.

## ANEXO 5.1.: Segunda parte texto “Las baterías de los móviles que usas contienen cobalto extraído por niños, denuncia Amnistía Internacional”

### **Huayou Cobalt. el gran explotador de este material**

Posteriormente, el material pasa a manos de un empresa conocida como Congo Dongfang Mining (CDM), filial del gigante chino del comercio de minerales Zhejiang Huayou Cobalt Ltd (Huayou Cobalt), que son los principales explotadores de esta material prima.

Ambas empresas procesan el mineral y lo venden a tres empresas de componentes para baterías en China y Corea del Sur, que en 2013 adquirieron cobalto por valor de 90 millones de dólares. Estas firmas lo entregan, a su vez, a fabricantes de baterías que suministran a empresas como Apple, Microsoft, Samsung, Sony o Volkswagen, entre otros.

### **La respuesta de las multinacionales**

Amnistía Internacional asegura haberse puesto en contacto con 16 multinacionales que figuraban en la posible clientela de la red. Sin embargo, muchas de ellas han declinado ofrecer información que permitiese comprobar, de manera independiente, el origen del cobalto. Solo una empresa admitió haber trabajado con Huayou Cobalt y cinco lo negaron, mientras que dos negaron haber utilizado suministro procedentes RDC.

En este sentido, la ONG ha advertido de que «raras veces» las personas se preguntan el origen de las nuevas tecnologías y ha pedido a las grandes marcas que «asuman parte de la responsabilidad» por el origen de sus «lucrativos productos». El mensaje incluye menciones a firmas como Apple, Samsung o Sony, a las que recrimina que no hagan «comprobaciones básicas».

Como respuesta a esto, Microsoft asegura que hace falta una colaboración de todas las empresas implicadas para poder monitorizar el origen de estas materias primas y Apple, por el momento, asegura que estudia una docena de minerales además del cobalto para poder enfrentar estos problemas de explotación.

## ANEXO 6: Entrevista a la docente

La entrevista con la profesora fue hecha de manera oral y semiestructurada, a partir de una serie de preguntas abiertas para intentar extraer toda la información relevante. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Planifica las sesiones antes? ¿Cuándo y por qué?
- ¿Sigue el orden exacto de los libros?
- ¿Sigue las indicaciones de la guía del profesor? ¿Por qué?
- ¿Siempre utiliza el libro como recurso educativo? ¿O utiliza también otros?
- ¿Piensa antes en la estructura de los textos (Ideas principales, secundarias,...)? ¿Incide en ella?
- ¿Trabaja el texto después de leerlo completo o después de cada párrafo?
- ¿Cómo trabaja el momento exacto de la lectura?

Cabe destacar que estas preguntas no fueron formuladas tal cual, sino que se iban entresacando en una conversación con la docente. Si fueran formuladas tal cual correríamos el riesgo de que la docente contestase con respuestas ideales para intentar demostrar así que su trabajo es eficaz.

En primer lugar, entendimos que los debates en clase tras las lecturas son usados como una Actividad Típica de Aula (ATA) por la docente. Esta estrategia tiene un objetivo claro: trabajar una buena expresión oral y conseguir que los alumnos sepan defender sus opiniones con argumentos sostenibles.

Por otro lado, la docente nos dio información sobre los textos que habíamos recogido para este trabajo:

El texto que habla del bullying está en la unidad 5 “La vida en sociedad”, aunque después incluyó más información. El texto se llama “Abusos y abusones”. Se trabajó en el día de la Paz (30 de enero), coincidente con el segundo trimestre. Siempre intenta buscar textos acordes al momento escolar en el que estén.

El texto relacionado con la amistad no pertenece a ninguna unidad didáctica. La profesora comenta que durante este curso ha habido un conflicto con el liderazgo dentro del grupo de las chicas. En un momento crítico se le ocurrió trabajar ese poema para hacer un debate y que los niños se concientiasen sobre el tema.

El texto relacionado con los trabajos en las minas de Cobalto está en la unidad 4 “Un mundo basado en la dignidad”. Aquí vemos que no sigue estrictamente la guía ya que la unidad 4 se ha dado más tarde que la 5. Se puso mucho interés en que los niños entendiesen el tema de la explotación y de los derechos de los niños.

También nos comentó que los textos externos a las unidades didácticas los trabajan antes de las propias unidades normalmente con el objetivo de usarlos a modo de presentación del tema que van a dar. Pero también es cierto que las unidades incluyen muchos temas en su interior, por lo que puede meter varios textos externos en una unidad pero en diferentes momentos, aunque siempre para introducir el tema que se va a tratar.

Hay unidades didácticas que las imparte según la guía del profesor aconseja y otras en las que ella introduce sus propios contenidos.

Respecto a la evaluación de la comprensión lectora, la docente nos comentó que esta competencia se valora en muchas asignaturas. Existe un programa que evalúa específicamente la comprensión de textos, pero en las propias asignaturas se puede evaluar cuando de manera oral los niños responden a las preguntas hechas por ella. Es una evaluación general, al tener en cuenta muchas asignaturas. Hasta el curso pasado, además, en cada examen de la asignatura de Lengua Castellana había un texto para evaluar la comprensión lectora.

Además, este año han trabajado con un libro (Lila Sacher y la expedición al norte) de Catalina González. La estrategia seguida por la profesora era mandarles leer cada semana un capítulo en casa para que después, en la hora semanal marcada para la lectura, trabajasen con una ficha que les entregaba con preguntas para ver si realmente lo habían comprendido bien.

Por último, al preguntarla sobre el libro que utilizaban, nos comentó que era una mera guía. El claustro de profesores adoptó la decisión de seguirla. Como ya había libro para la asignatura de Religión, se decidió que en VSC también hubiese un libro para no discriminar una asignatura ante la otra y que todos compraran libro, aunque ella no estaba de acuerdo. Con una sola hora a la semana, la que marca la Ley, se dieron cuenta de que no les daba tiempo a trabajar todo el libro en un curso, por lo que decidieron seguir con él en 6º, sobre todo por la injusticia de que los niños tuviesen que comprar más libros sin haber sido realmente aprovechados. Por todo esto, es ella (junto a la tutora del otro grupo) la que ha adaptado los contenidos del libro a lo que ella quería trabajar. Se han guiado con el libro pero, como hemos dicho, también han metido muchos contenidos externos pensados por ellas mismas.

### UNA CARTA DESDE EL PASADO

Mateo había tenido un buen día. Acababa de hacer un negocio que le permitiría ganar mucho dinero.

Un amigo que trabajaba en el Ayuntamiento le había dado una información reservada. Gracias a esta información había comprado muy baratos unos terrenos cuyo precio iba a subir mucho, porque el Ayuntamiento iba a permitir construir en ellos. Tendría que dividir las ganancias con su informador, pero aún así iban a ser enormes.

Por la tarde recibió una carta misteriosa de una asociación llamada el “Futuro de los Recuerdos”. Abrió el sobre, en el que había otro sobre cerrado y una carta. Leyó la carta:

“La asociación el Futuro de los Recuerdos se encarga de guardar durante quince años las cartas que una persona se dirige a sí mismo. Usted nos entregó hace quince años la carta que va en el sobre adjunto, y cumplimos nuestro compromiso devolviéndosela”.

Mateo miró el sobre cerrado. No recordaba haberla escrito cuando era un adolescente. Y no estaba seguro de si quería saber su contenido. Por fin la abrió. Decía:

“Querido Mateo: Te escribo para decirte cómo me gustaría ser dentro de quince años. Me gustaría ser médico, investigar para curar a mucha gente, y ayudar a todo el mundo. No quiero que nadie pase los problemas económicos que hemos sufrido en casa. El mundo seguirá siendo injusto mientras no trabajemos para arreglarlo”.

Mateo no leyó más. Se quedó quieto recordando sus antiguas ilusiones, y rompió con rabia la carta.