



GRADO DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO: 2016/2017

**“Análisis de la comprensión lectora en un aula de 4º de
Primaria en base a metodologías externas de carácter
nacional e internacional”**

**“Reading comprehension Analysis into a 4th Primary
classroom based on national and international external
methodologies”**

Autor: Álvaro Niño Samperio

Directora: María Belén Izquierdo Magaldi

Fecha: 26/09/2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. ABSTRACT	4
3. INTRODUCCIÓN	5
3.1 Comparativa PIRLS y ACL	11
3.2 Contextualización	14
3.3 Objetivos	17
4. METODOLOGÍA	18
4.1 Sesiones	19
4.2 Materiales	22
4.3 Participantes	23
4.4 Proceso	23
5. RESULTADOS	28
6. DISCUSIÓN	40
6.1 Propuesta de mejora	46
6.2 Repercusiones didácticas	48
6.3 Limitaciones	50
7. REFERENCIAS	51
8. ANEXOS	53

1. RESUMEN

En nuestra sociedad, hay un fenómeno educativo, aparentemente invisible a nuestros ojos, y cuyo aprendizaje parece espontáneo por parte de todos nosotros, pero no resulta ser así; es la comprensión lectora. En este trabajo, situaremos a la comprensión lectora como uno de los ejes del aprendizaje y desarrollo de las personas, así como los tipos de conocimientos y diversos procesos cognitivos que se tienen que adoptar e interiorizar para poder alcanzar un buen grado de comprensión lectora. Tenemos en nuestras manos una herramienta indispensable a la hora de intentar alcanzar las metas educativas y sociales necesarias para formar ciudadanos críticos. El medio en el que mejor podemos lograr estos procedimientos y habilidades de la comprensión lectora es en el contexto escolar, por lo que nos acercaremos a las metodologías y recursos utilizados por los docentes. Mediante este estudio, analizaremos los textos seleccionados por los docentes en una clase de 4º de Primaria, así como las preguntas y tareas de comprensión lectora que acompañan a los mismos. En concreto, examinaremos la variedad de tareas, la tipología de las lecturas, los conocimientos implícitos y recursos extraíbles de estos materiales. Además, estudiaremos los recursos didácticos que los profesores toman como referencia, en base a pruebas de evaluación externa de la comprensión lectora, y veremos si, a partir de estos textos y lecturas, los alumnos alcanzan unos conocimientos y habilidades comprensivas óptimas para el curso en el que se encuentran, comprendiendo de manera exhaustiva y profunda de los textos, o por el contrario, situándose en una comprensión superficial de dichos materiales.

2. ABSTRACT

In our society, there is an educational phenomenon, apparently invisible, whose learning likely seems to be natural. But it is not the truth. It is the reading comprehension. In this essay, we situate it as one of the principal axes of learning and personal development. As well as several types of knowledge and cognitive processes that must be adopted and internalized to achieve a good degree. We have an indispensable tool to reach the educational and social targets, preparing critical citizens. The perfect environment where we will be able to work out both instructions and skills are in the schoolstage. So we should be on the goal posts that support these processes. Getting close to methodologies used by the teachers. This research tries to analyze the texts selected by them into a 4th primary classroom, and the questions and reading comprehension tasks that follow them.

In concrete, we will analyze the variety of the tasks, typologys of the readings, implicate knowledge and the outfit resources from these materials. Moreover we will study the learning resources that the teachers pick up from external evaluation reference tests of the reading comprehension, and we will check it from texts or readings. The pupils reach optimum level of comprehension knowledges and skills for the course in which they are. Understanding the texts in an exhaustive and deep way or conversely, placing in a superficial comprehension of these subjects.

3. INTRODUCCIÓN

Actualmente, sabemos de la importancia de la comprensión lectora en la sociedad presente, y cómo ésta juega un papel fundamental en el desarrollo y formación de las personas que la componen. En esta investigación nos hemos centrado en las prácticas de los docentes, y en los recursos que se utilizan para desarrollar los diferentes procesos de comprensión lectora en el centro escolar donde he participado, en concreto, en un aula de 4º de Educación Primaria. A partir de los recursos didácticos presentes en el colegio, en los que se apoyan los docentes, analizaremos los géneros, características principales y tipos de preguntas que se pueden extraer de los textos trabajados por el docente con sus alumnos, para posteriormente poder compararlos con los criterios de las diferentes pruebas de evaluación externa de la comprensión lectora.

Planificar lecturas y textos que proporcionaremos a nuestros alumnos, ya sea en forma de fichas individualizadas, o bien a partir de libros de texto, debe de ser una tarea de especial interés, ya que a raíz de estos materiales sustentaremos, nosotros los docentes, gran parte del trabajo a lo largo del curso escolar, y debido a esto, los textos deben ayudar a conseguir una correcta comprensión de los mismos. Esta labor tiene una gran repercusión a lo largo de la etapa escolar, pues la comprensión no solo se requiere en la materia de Lengua Castellana, si no que en diferentes asignaturas, ya sean Matemáticas o Inglés, por ejemplo, requieren de unos procesos comprensivos para conseguir los conocimientos que en ellas se llevan a cabo y discernir de la información importante, y de la que menos repercusión tiene.

Para poder comprender este concepto, tenemos que empezar por identificarlo, y lo primero es saber qué significa el acto de la comprensión.

El fenómeno de la comprensión lectora es un proceso de elaboración de un significado a partir del contenido que extraemos de un texto y de los conceptos que almacenamos en nuestra mente. Las ideas que quedan en nuestra cabeza, como si de una huella se tratase, se relacionarán con otras presentes en nosotros mismos, ayudando así a que comprendamos en mayor o menor medida el contenido de un texto. Gracias a este proceso, podremos interactuar con el medio con el que nos “enfrentamos”. Dependiendo del grado de comprensión, profundizaremos más o menos en el contenido y análisis del texto.

La comprensión lectora, tanto en nuestro ámbito educativo, como en el profesional o social, es una herramienta imprescindible para afrontar los retos que se nos presentan a diario en nuestras vidas; por este motivo hay que promoverla desde la etapa escolar e intentar lograr una sociedad que domine los procesos comprensivos. Debido a la falta de la comprensión

lectora, no todos los individuos pueden extraer las mismas ideas y contenidos de un mismo texto.

Antes de continuar con el estudio, debemos situarnos en un marco teórico que nos ayude a fijar nuestros conocimientos en relación con la comprensión lectora, así como las buenas prácticas que lleven a nuestros alumnos a una buena comprensión, pero antes, tenemos que sustentarnos en lo que la ley promulga, creando un marco legislativo para comprobar las exigencias que según este, deben tener nuestros alumnos.

En primer lugar, nos situaremos en la **Ley Orgánica 8/2013**, del 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad de la Educativa (LOMCE); la cuál establece siete competencias básicas que los alumnos tienen que adquirir una vez finalizada la etapa de Educación Primaria. De estas siete competencias se considera la competencia lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencia y tecnología como un eje fundamental potenciador del aprendizaje. Dentro de la competencia lingüística encontramos muchos objetivos asociados a la adquisición de todo tipo de textos y dominio de la comprensión.

En segundo lugar, y como amparo autonómico, centraremos nuestra mirada en el **Real Decreto 27/2014**, de 5 de Junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, y hace referencia a la competencia lingüística y la define como una herramienta indispensable para la comunicación oral y escrita y se concreta con el trabajo de las siete destrezas básicas de producción (escrita y oral), receptiva (leer, escuchar y audiovisual) y finalmente la interactiva (conversar y escribir), definidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El correcto desarrollo de la competencia lingüística permite al alumno poder desenvolverse en un el contexto social, familiar y profesional, realizando intervenciones con un cierto grado de cohesión y relación para poder mostrar y expresar ideas, sentimientos, conocimientos, etc.; y de este modo poder comprender y responder de manera satisfactoria ante cualquier situación de manera óptima. El aprendizaje del lenguaje oral y escrito permite y facilita el desarrollo de otros aprendizajes interrelacionados con la Lengua Castellana y Literatura, convirtiéndose esta materia en facilitadora de las demás áreas de conocimiento.

La última parada en este marco legislativo se centra en el **Plan Lector** del colegio en el que realicé mis prácticas, y en el que me voy a situar a la hora de realizar el trabajo de investigación. El Plan Lector nos acerca a la postura que se adopta dentro del Claustro del colegio, aportándonos información sobre la guía de actuación que se va a seguir desde el centro frente a la competencia lingüística y a sus actividades prácticas. Según esta guía, se entiende el hábito lector como una habilidad esencial en el desarrollo personal y social de los alumnos, así como fomentar la competencia comunicativa en todas las áreas y niveles. El procedimiento de desarrollo de la competencia comunicativa hace hincapié en el desarrollo de las cuatro destrezas orales y escritas básicas—hablar, escuchar, leer y escribir—, valorando

la expresión coherente. Para poder llegar a un mayor grado de desarrollo, se activarán actividades de comprensión de ciertas lecturas comunes en el horario de biblioteca, para que puedan celebrarse reuniones entre grupos de lectura, y que puedan dialogar y realizar una interacción social para alcanzar un mayor grado de comprensión de los textos, además de fomentar la expresión de ideas y emociones despertadas por las lecturas. Por otro lado, se pretende fomentar el interés por parte del alumnado por la lectura, como fuente de placer y conocimiento, dotando a los espacios lúdicos, como la biblioteca o sala de estudio, de gran peso y total disponibilidad en los momentos libres para el uso de los más jóvenes.

Como hemos mencionado anteriormente, la comprensión lectora es una representación en nuestras mentes, creada a través del contenido e información de un texto; esta representación puede aparecer más o menos completa. Atendiendo al nivel de comprensión que adquirimos, existen tres niveles de representación mental:

Dependiendo de los procesos, su función y conocimientos que realizamos a la hora de efectuar nuestras representaciones, y en función del producto que permanece en nuestra mente tras la lectura, comprobaremos la existencia de tres niveles diferentes de comprensión lectora. La diferencia entre uno y otro varía según el grado de profundidad. Según dos estudios, uno de ellos efectuado por los autores (Perrig y Kintsch, 1985), y el segundo realizado por (Rouet, Britt, Mason, y Perfetti, 1996), se puede observar que los tres niveles existen y son independientes (citado en García Rodicio, 2012:2).

El primer nivel de representación se denomina “base del texto” (Kintsch, 1998). Este nivel recoge las ideas fundamentales que figuran en el texto y algunas conexiones entre ellas. Si nos encontráramos con un texto de carácter expositivo, la base del texto serían las ideas y relaciones tratadas explícitamente por aquél. En este nivel, la comprensión es superficial, y carece de información auxiliar, la cuál ha de inferirse, además de escasez de conexiones entre las ideas. Es común que en este nivel no infiramos la idea del texto.

Al segundo nivel de comprensión se le designa el nombre de “modelo de la situación” (Kintsch, 1998). En este nivel se circunscriben las ideas y las conexiones fundamentales que se producen entre ellas. También en esta dimensión tienen cabida las ideas propias del lector, las cuáles han sido inferidas por él mismo, y que ayudan al análisis del contenido del texto. En este segundo nivel de comprensión alcanzamos una comprensión profunda del texto, con la que podemos solucionar cuestiones y resolver dificultades de una mayor envergadura presentes en la lectura. En un cuento, o texto narrativo, lograr este modelo supondría llegar a la idea fundamental del relato, así como todos los aspectos del mundo que rodea a la trama (personajes, escenarios...). De este modo se consigue una representación más rica del texto, gracias a la relación entre las ideas que el

lector consigue.

El tercer nivel de comprensión, aquel que exige mayor nivel de análisis, es el denominado “modelo de la fuente” (Kintsch, 1998). Es necesario llegar a adquirir el llamado modelo de situación para lograr llegar a este. En este tercer nivel, se produce una comprensión crítica del texto, lo cual nos indica que analizaremos la lectura, podremos valorarla, dar nuestra opinión y analizar todos los aspectos propios del texto, aparte de los anteriormente citados en otros niveles (personajes, escenarios...); podremos discernir aspectos propios del pasaje, como el género literario del autor o el estilo en el que está escrito el texto.

El medio posible para diferenciar los diferentes tipos de representaciones mentales que acabamos de trazar es mediante una división en dos tipos de evidencias. Por un lado, es necesario demostrar que los lectores construyen tales representaciones tras la lectura de un texto y que dichas representaciones existen y no son meros artefactos teóricos. Por otro lado, es preciso demostrar que los niveles son independientes, esto es, que hay quienes alcanzan uno pero no el siguiente, al menos bajo ciertas condiciones.

Para elaborar esas representaciones, son necesarios una serie de procesos, en los que el reconocimiento de palabras ocupa el primer lugar, y para ello nos referimos al modelo de doble ruta (Coltheart, 2005). Una ruta es directa (visual) y la otra es indirecta (fonológica). Cuando las palabras nos resultan conocidas por escrito, accedemos a su significado directamente, gracias a sus rasgos ortográficos; pero cuando no nos son familiares y no reconocemos sus rasgos ortográficos, debemos activar el sonido de cada letra y así restaurar el sonido completo de la palabra. Ese sonido completo lo reconocemos tal como haríamos en el lenguaje oral y eso nos conduce al significado propio de la palabra. Ambos procedimientos son inconscientes para el lector.

Otra herramienta indispensable para ir relacionando todas estas inferencias es la denominada Memoria de Trabajo (Vidal Abarca, 2000); este sistema realiza operaciones y va activando ideas almacenadas en nuestra mente tratando de realizar inferencias entre unas y otras. Este sistema de memoria no es ilimitado, si no que carece de gran capacidad de almacenaje; solo las ideas bien consolidadas en nuestra mente pasarán a formar parte de un grupo mayor llamado “macroideas”, formado por ideas bien conectadas con otras. Es necesario que esta memoria funcione en ciclos de procesamiento, y se vaya reciclando progresivamente, eliminando las ideas y conocimientos innecesarios o que no hemos consolidado, y arraigando aquellos que están relacionados con conocimientos anteriores y ya presentes en nuestra mente.

Según García Rodicio (2012), para leer palabras necesitamos todo un paquete de conocimientos lingüísticos, entre los que figura el código, representaciones fonológicas, representaciones ortográficas y significados; todos ellos presentes en nuestra memoria de trabajo. Este tipo de memoria se consolida con aquellas conexiones de ideas que forman una red estable y entran en nuestro foco de conciencia. Mediante la relación entre las ideas, se van formando representaciones mentales, llevando ciertos procesos, como el reconocimiento de palabras o la realización de inferencias, a que se produzcan de manera automática. Las ideas supervivientes de este proceso, finalizada esta etapa, seguirán relacionándose e interactuando entre ellas y formando parte de la memoria a largo plazo, aquellas ideas que al final han estado activas en más ciclos de la memoria de trabajo.

Una vez explicados los procedimientos y representaciones mentales, debemos situarnos en la realidad del aula en la que nos vamos a situar a la hora de nuestra investigación. Algunas de las fichas que se trabajan en el aula se configuran a partir de libros de comprensión lectora, en este caso, un libro de la editorial Sm. Una vez seleccionados los textos, se adecuan las fichas basándonos en los diferentes temas que se quieren impartir, así como tocar los aspectos lingüísticos y gramaticales que más nos interesa en ese momento.

He escogido un conjunto de textos que hemos trabajado durante el curso escolar. Las lecturas que hemos seleccionado, y sus respectivos ejercicios de comprensión lectora han sido trabajados en clase por los alumnos en horario escolar; incidiendo en que estos textos sean realizados en el espacio del aula, sin necesidad de llevarlos a casa, así que ningún factor externo pueda interferir en la realización de los mismos. En la investigación, pondremos nuestra atención en la labor del docente, los recursos didácticos presentes en el centro y si los materiales que se elaboran para promover la evaluación del proceso comprensivo entre los alumnos se ajustan a los promovidos por determinadas técnicas de evaluación de la comprensión lectora. Concretamente, trabajaremos con las pruebas para la comprensión lectora (ACL) (Catalá, 2001) y con las pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS (2009, La lectura. Educación Primaria 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora. Ministerio de Educación).

Los criterios de las pruebas que se ejecutan en el centro concertado en el que me situó, están configuradas en base a las evaluaciones externas denominadas ACL. A parte de los criterios propios de las ACL, podemos encontrar una alternativa clara a este tipo de evaluaciones; el lado opuesto está formado por las pruebas PIRLS y PISA; esta última tiene su punto de acción en alumnos de quince años de una gran variedad de países; por lo que este método no nos será de mucha ayuda debido a la edad de nuestros alumnos (alumnos de 4º de Primaria). Entre las dos pruebas primeras (ACL y PIRLS) se establecen un gran número de similitudes en cuanto a las características de sus pruebas y los procedimientos

que se ejecutan para lograr una serie de conocimientos y procesos mentales por parte de los alumnos; pero como en todo enfrentamiento, encontramos diferencias que aún crean dudas tanto en educadores, como en expertos de la materias debido a su delgada línea de diferenciación.

Dentro de la labor educativa a la hora de supervisar la comprensión lectora de los alumnos en la etapa primaria, los equipos docentes pueden ampararse, como hemos mencionado, en dos métodos evaluadores muy similares; por un lado tenemos las pruebas, denominadas PIRLS; cuyo objetivo es la evaluación y comparación de la competencia lectora en los alumnos y alumnas de cuarto de primaria. Para PIRLS (2011), la definición de comprensión 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”.

Figura 1: “Aspectos de la comprensión lectora”



Fuente: adaptado de PIRLS, 2011: 31.

Los textos utilizados en PIRLS son de carácter literario e informativo (Anexo 8, pg. 74), a partes iguales y los procesos cognitivos que se persiguen son los siguientes: Localizar y extraer ideas específicas, realizar inferencias, interpretar e integrar información e ideas y examinar y evaluar las características de los textos.

Por otro lado encontramos las pruebas ACL, donde los alumnos deben realizar un conjunto de tareas como; relacionar, inferir, obtener conclusiones, resumir, prever, secuenciar, emitir juicios, etc; , y como el método anterior, su objetivo prioritario es la evaluación de la comprensión lectora, esencial para el desarrollo cotidiano de las personas. A diferencia de la anterior prueba, esta consta de solo tres operaciones cognitivas, entre las que figuran la comprensión literal, la comprensión inferencial o interpretativa y la comprensión crítica.

Esta herramienta de evaluación de la comprensión lectora se apoya en un conjunto de textos, que los alumnos deben realizar periódicamente en la etapa en la que hayan superado la fase de decodificación del lenguaje escrito y que muestren una cierta agilidad en su manejo. La tipología de los textos que se emiten es muy diversa (narrativo, expositivo, matemático...) (ver Anexo 13, pg. 85), y pretende abarcar las diferentes materias curriculares presentes. En los diferentes textos, se emitirán un número de preguntas que los alumnos deben responder, y en las que se ponen en juego diversas operaciones mentales y donde deben elaborarse varios juicios e inferencias a raíz del contenido del mismo. Entre las operaciones mentales que figuran en las lecturas, aparecen las de tipo literal, inferencial o interpretativa y crítica o de juicio.

COMPARATIVA PIRLS Y ACL

En este trabajo buscamos aportar una visión más detallada de los métodos evaluadores de los procesos de comprensión lectora y escrita de los alumnos, poniendo nuestro énfasis en la comprensión lectora. Como anteriormente hemos citado, dos son los principales métodos evaluadores en este campo, y a partir de estos, se basan la mayor parte de los agentes educativos a la hora de darle sentido, además de buscar respuestas y soluciones en caso de una mala comprensión lectora por parte de algunos de sus alumnos. Estas dos técnicas son las ACL y PIRLS.

Previamente hemos realizado una breve introducción de las características de cada una, pero debemos enfatizar en las diferencias entre ambas para poder realizar una clara comparativa entre ambas.

Las pruebas PIRLS tienen un carácter mucho más globalizado que las ACL, puesto que su uso está extendido a lo largo del mundo, en un total de 40 países. En contraposición, las ACL son utilizadas por profesores y educadores, de cualquier país y sin importar el modelo de lenguaje y escritura propio de ese lugar; para PIRLS “saber leer” es un proceso internacional, común a todos los idiomas, culturas y lenguajes, y cuyas pruebas deben de

ser los más parecidas posibles. En cambio, las ACL pueden ser manipuladas por los educadores y hacer más énfasis en las partes y cuestiones que crean más oportunas.

Atendiendo al momento y ciclo al que van dirigidas, PIRLS tiene como destinatarios a los alumnos y alumnas de 4º de Primaria, siendo estos los únicos en recibir esta prueba. En cambio, las ACL pueden ir dirigidas tanto a los primeros cursos de Primaria, como a los últimos cursos de esta etapa.

En el ámbito de la supervisión de los métodos y contenidos tanto de los materiales como de las pruebas que evalúan la comprensión lectora de los alumnos, son claras las diferencias entre las pruebas ACL y las PIRLS; en estas últimas, todos los materiales y contenidos han sido supervisados por órganos destacados y grupos de expertos reconocidos internacionalmente dentro de la materia que nos ocupa, siendo de bastante ayuda su aportación, teniendo en cuenta los conocimientos que estos pueden aportar a la adecuación de los contenidos. Al contrario, las pruebas ACL son preparadas por los tutores responsables de cada curso y ciclo, y en su primera puesta en marcha, por un grupo de profesores de un colegio catalán. Con esto no queremos desmeritar la labor docente de dichos profesores, pero creemos que la aportación de un grupo mayor de expertos en la materia de la comprensión lectora puede ser más eficaz que la de estos profesores, los cuales su ámbito de acción docente es más dispersa ya que abarca más dimensiones educativas y pedagógicas.

En cuanto a los objetivos que ambos persiguen, es aquí donde encontramos más similitudes. Ambos buscan evaluar y dar respuestas a los procesos de comprensión lectora de los alumnos. Además de, como hemos dicho, evaluar estos procesos, se pretende detectar los procesos en los que tienen más dificultades y acentuar ahí la ayuda por parte de los profesores a lo largo del curso mediante a tareas de refuerzo centradas en subsanar esos problemas previamente detectados. En la pruebas ACL precisamente, citan un conjunto de necesidades que los niños/as deben perseguir e integrar; estos objetivos son; inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, prever, emitir juicios, etc.

Dentro de la variedad de textos presentes en las pruebas PIRLS y ACL podemos establecer ciertas diferencias y similitudes que nos ayudarán a establecer, si es posible, a trazar lazos de unión entre ambas pruebas o, por el contrario, barreras insalvables que dividirán a ambas perspectivas sin posibilidad de acercamiento ni teórico ni práctico. Por un lado, la tipología de los textos en las ACL es muy diversa, en donde se tocan temáticas de las diferentes áreas curriculares propias del curso. En nuestro caso, a lo largo de este curso escolar, la tipología de los textos es tan variada, que toca una gran diversidad de géneros y materias, como, por ejemplo, género narrativo y expositivo (los que más abundan), pero

también encontramos de tipo poético o matemático (Anexo 13, pg. 85). La extensión de los mismos es reducida evitando el cansancio de los alumnos, pero escogiendo lecturas con una organización interna suficiente para establecer conexión entre el contenido y la información esencial, diferenciando el contenido principal del secundario. La temática de los textos debe de ser atractiva y amena, además de fácil y variada para los alumnos, de esta forma fomentamos el interés de estos por la lectura y ayudamos a que no pierdan el hilo conductor de la prueba y se puedan sentir desmotivados a lo largo de la misma. En los textos se pretende evitar los conocimientos previos de los alumnos, así como la introducción de palabras clave o de difícil comprensión para que tengan que inferir a partir de la información comprendida en texto para poder alcanzar así su significado. El proceso de descodificación debe de ser inalterable, con el fin de que confluyan juntos la comprensión de la microestructura, la macroestructura y la superestructura de la lectura. La ordenación de los mismos se realizará según su grado de dificultad, conformando así un orden cíclico, en el que se intercalarán los textos fáciles y difíciles, empezando por los de menor conflicto; de esta manera, pretendemos alentar a los alumnos y que estén motivados en toda la prueba. Las pruebas PIRLS constan de 10 bloques de prueba, de entre los cuales figuran textos de carácter literario (5 lecturas de este tipo) e informativo (5 textos de esta tipología).

Centrándonos en la tipología de las preguntas, encontramos una clara diferencia entre ambas; en las ACL, las preguntas son cerradas y de elección múltiple para evitar la interferencia comprensión-expresión escrita lo máximo posible, teniendo 5 alternativas para dar al azar un papel mínimo en esta prueba. En los primeros cursos de Primaria (1º y 2º), la variedad de respuestas se ve reducida a 4, para limitar así la fatiga de los alumnos. Las preguntas seleccionadas abarcan las dimensiones principales de la comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativa y crítica). Las cuestiones siempre se expondrán en las pruebas de forma positiva, aclarando el sentido de las mismas para intentar dar una visión clara de las mismas a los participantes. En cuanto a alternativas dentro de las preguntas, no aparecerán opciones tales como “todas las anteriores son...” o “ninguna de las anteriores son...” para evidenciar la capacidad de discriminación. La extensión de las preguntas será reducida en donde no figurarán palabras clave en las alternativas impidiendo de este modo el llamado efecto “resonancia”. Un dato curioso y que llama la atención es que las respuestas correctas van situadas al azar, y pueden formar secuencias ilimitadas; por ejemplo: (“A, B, A, C, D, A...”). Por último, las preguntas son situadas en un orden de coherencia para la comprensión del texto, en la que son situadas las “más fáciles” al principio y las “más complicadas”, y por contraposición, otras siguen la estructura del texto. En las PIRLS, como en el apartado anterior, se busca evaluar los procesos de comprensión que el alumno es capaz de alcanzar tras la lectura del texto. En cuanto a la tipología de las preguntas presentes en la pruebas PIRLS; son de dos tipos, por un lado encontramos las de

elección múltiple, donde se nos presentan cuatro alternativas en lugar de cinco como en la anterior, y donde solo una es la correcta. Las preguntas son redactadas de forma clara y concisa, minimizando la carga lectora y la posibilidad de mal entendimiento. El segundo tipo de cuestiones son las de respuesta construida o abierta; de esta forma se ofrece más autonomía del alumno, a través de ejercicios de tipología tal como ordenar secuencias, describir un pasaje, inventarse un final... Con este tipo de preguntas se pretende evaluar la comprensión lectora que el alumno alcanza mediante una visión interactiva entre este, el texto y el contexto de la tarea lectora, además de, en ocasiones, comprobar la interacción del alumno con el texto, a través de justificaciones propias del lector, o comprobar los conocimientos previos de este, así como interpretaciones sobre la base de su experiencia.

Los resultados que podemos discernir entre la gran cantidad de datos que encontramos arrojan poca luz a nuestras dudas. No podemos llegar al grado de exactitud acerca de qué método o proceso es más eficaz y cuál debería de implantarse en las aulas de todo el mundo puesto que es una respuesta tan objetiva como circunstancias y posibilidades encontramos en los colegios de hoy en día.

CONTEXTUALIZACIÓN

En primer lugar, me sitúo en el aula de mi último periodo de prácticas; una clase de 4º de Primaria, de un colegio concertado. La peculiaridad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de este centro es la siguiente; no utilizan libros de texto en sus clases, ya que el medio en el que trabajan son fichas, ya sean confeccionadas por los profesores presentes o recogidas de cursos anteriores.

Los textos que se presentan a los alumnos en este curso en concreto, se configuran al principio del mismo por los profesores de ciclo. El hecho de que estén predispuestos no significa que no varíen a lo largo del año, y es por eso que se van añadiendo y eliminando en base al ritmo y necesidades del trabajo de los alumnos. La elección de los textos se ampara en dos aspectos generales; en primer lugar, en relación con las exigencias del currículo, y en segundo lugar centrándonos en los conocimientos previos de los alumnos.

El tipo de textos que se presentan no es al azar y no se deja nada a la improvisación. Se pretende controlar el proceso lector en todo momento. Los tipos de textos más abundantes son los narrativos, argumentativos, lectura de imágenes, etc. Poco a poco se van introduciendo de tipo expositivo, algún análisis de gráficas, o de tipo poético.

A la hora de la lectura, la profesora adopta en todo momento una postura cercana hacia los alumnos, para que tengan confianza y se genere un ambiente distendido, exento de tensión y miedo a equivocarse leyendo. Siempre hay que mantener unos límites con los alumnos y que sepan quién es el profesor y quién el alumno.

La metodología que se adopta en la lectura de hojas no varía mucho, ya que de este modo los alumnos trabajan correctamente y su comprensión es bastante buena. Los procesos que acompañan a esta actividad son los siguientes; primero el profesor realiza una breve introducción del tema del texto que vamos a trabajar. A continuación, los alumnos leen en voz baja siguiendo al profesor, o guiándose por alumnos designados por el tutor para que realicen una lectura en voz alta. Al término de la lectura, el docente lanza una serie de preguntas referidas al texto a los alumnos; estas preguntas pueden ser de tipo abierto o cerrado, y con ello se pretende conseguir que los alumnos infieran sobre el contenido, expongan su opinión y reflexionen sobre el fragmento leído.

El proceso de lectura varía en torno a las competencias y habilidades que el profesor quiere entrenar en ese momento. Si se decanta por una lectura en voz alta, se pretende fomentar el ritmo y entonación; y si en cambio, se centra en una lectura personal, los puntos fuertes que se persiguen son la comprensión lectora personal de cada alumno, dejando libertad a la hora de no promover la excesiva rapidez en la lectura, para concluir haciendo un resumen en voz alta de lo leído y comprobar que todos los alumnos han comprendido lo que acaban de leer.

Los objetivos que se persiguen con estas sesiones son:

- Comprensión de los textos escritos.
- Intentar aproximarse a los tres niveles de comprensión.
- Disfrute de su lectura.
- Correcta entonación y buen ritmo en su lectura en voz alta.
- Identificación de elementos presentes en el fragmento, a partir de preguntas propuestas por el profesor, ya sea de forma oral o escrita al término del texto.

Los objetivos que se pretenden conseguir también varían en torno a las necesidades y exigencias de cada alumno, por este motivo, en el centro se realizan dos test de comprensión lectora y escrita (uno en 2º de Primaria, y otro en 6º de Primaria), aunque a lo largo de todos los cursos se llevarán a cabo una serie de procesos evaluadores de la comprensión (ACL). En base a este método de evaluación, los docentes del centro programan las lecturas que posteriormente presentarán a los alumnos. A lo largo del curso, se programan dos pruebas de comprensión lectora; una al comienzo y otra al término del curso lector. Entre

medias, se propondrán más lecturas a los alumnos que cumplan unas características parecidas a las de las pruebas oficiales de evaluación de la comprensión. De este modo, fomentaremos unos procesos y habilidades, apoyadas en estos textos ACL, para que los alumnos interioricen unos tipos de comprensión determinados y puedan resolver los textos que se les van a ir proponiendo en el futuro. Como hemos mencionado, los docentes programarán los textos, y si es necesario, se adaptarán las lecturas al nivel de comprensión del alumno que presente ciertas dificultades. De este modo, no guiaremos el conocimiento del aula por un solo camino, ya que nos adecuaremos al ritmo y dificultades de aquellos alumnos que lo requieran, y modificaremos ciertas lecturas para potenciar los puntos menos fuertes de los estudiantes.

Una vez vista la realidad de un colegio concertado con una metodología un tanto singular, lo compararemos con un colegio público cuyo eje central en el aula es el libro de texto. Con esta comparación no quiero crear una diferencia entre un colegio concertado y uno público y los métodos educativos que en uno y en otro se llevan a cabo, si no comparar cómo se fomenta la comprensión lectora y escrita teniendo como herramienta un libro inmutable de texto y unas hojas adaptadas a las necesidades y conocimientos previos de los alumnos.

Me vuelvo a situar en un aula de 4º de Primaria, en un colegio público. La profesora no tenía apenas libertad, debido al peso que tenía el libro de texto dentro del aula. Las adaptaciones que se tenían que realizar para los alumnos con ciertas dificultades apenas existían, y en caso de hacerlas, conllevaban cierto conflicto para el profesor, ya que se tenía que salir bastante del rumbo marcado.

En cuanto a los objetivos que se perseguían eran los mismos que en el colegio concertado, pero los recursos y la metodología, en muchos casos, eran diferentes. Antes de realizar una lectura colectiva, la profesora ejecutaba una breve introducción del texto que se iba a tratar, pero en ocasiones, el mismo fragmento no guardaba mucha concordancia con los temas que se estaban tratando en el aula. Todo giraba en torno al libro de texto, y eso priva al tutor de una libertad para conformar los trabajos.

A diferencia del colegio concertado; el colegio público no adoptaba las pruebas ACL como método evaluador de comprensión lectora dentro de sus aulas; se amparaba en las PRILS. En el cuarto curso, se realizaba una prueba de evaluación de la comprensión a la que todos los alumnos debían enfrentarse, y de la que se obtenían unos resultados en base a los estándares que fijan las PIRLS.

Objetivos

En nuestro trabajo nos marcamos unos objetivos concretos; por un lado, analizaremos la metodología docente de la clase en cuestión, así como un conjunto de recursos didácticos propuestos en el colegio en el que nos situamos. De esta forma, podemos comprobar si los tipos de lectura que se les presentan a los alumnos, los contenidos y las preguntas extraídas de ellos se adecuan a las pruebas externas de evaluación de la comprensión lectora. Cuando hayamos analizado los materiales que hemos escogido, podremos comprender cuáles son útiles para conseguir una comprensión profunda o por el contrario, los que meramente logran una comprensión superficial de los textos seleccionados. Por otro lado, intentaremos establecer las similitudes y las diferencias entre dos de las pruebas de evaluación de la comprensión lectora (PIRLS y ACL). Estableceremos las dimensiones comunes entre ambas y en dónde difieren en sus objetivos y características.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene dos vertientes; por un lado, nos centraremos en la metodología docente y en el análisis de unos recursos didácticos propuestos en clase, facilitados por el docente. Por otro lado, estableceremos una comparativa entre dos de las pruebas de evaluación de la comprensión lectora, las PIRLS y las ACL; enfatizando en las operaciones cognitivas que desarrollan, las representaciones mentales presentes en sus procesos y ejemplos que describan en mayor medida los que corresponde en cada situación.

En la primera investigación, nos centraremos en el papel del docente dentro del aula, así como la influencia de este en la elección de contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, hemos realizado una serie de preguntas al docente que nos muestra la realidad del aula y la metodología instrumental de las actividades de evaluación de la comprensión lectora en el colegio elegido para nuestro análisis.

Los datos obtenidos son los siguientes; a lo largo del curso lectivo, se expone a los alumnos a dos sesiones de evaluación de la comprensión lectora; una vez al principio del curso, y otra al final del curso, siendo los mismos textos en ambas ocasiones los que se les plantea, evitando siempre que dichos textos puedan ser visualizados en otro momento que no sea en la misma prueba. En dicha prueba, no se les aporta ninguna información adicional ni ayuda que les permita ampararse en ella para resolver las cuestiones que se les plantean. A lo largo de los años, los textos se van modificando, cambiándose si es necesario, pero siempre apoyándose en otras pruebas similares internacionales, para poder comparar textos y preguntas a plantear. La forma de evaluación viene dada en un baremo prefijado (Anexo 13, pg. 85 y 86) en el que se puntúan de 1 al 4 (por cada texto), siendo un total de ocho textos (3 narrativos, 3 expositivos, 1 matemático y otro poético) y pudiéndose comparar el resultado final de la prueba de cada alumno con una escala de interpretación estándar en la que figura el rendimiento de dicho alumno con respecto a la prueba. Como podemos ver, se pretende que estas pruebas abarquen a otras asignaturas y que puedan ser globalizadas, como por ejemplo, en el texto “La fiesta mayor” de carácter matemático.

A lo largo del curso, se trabajan distintos tipos de textos, no evaluables como los dos pertenecientes a las pruebas ACL. Cada quincena tienen un número de textos a realizar; estos textos presentan preguntas bastante similares a las de las ACL, buscándose con mayor frecuencia las preguntas de carácter crítico o inferencial. Estas preguntas que hemos mencionado, en ocasiones son elegidas y citadas por parte de la docente al elaborar los

textos, por lo que examina textos de otros libros, y sus correspondientes preguntas para poder confeccionar unas cuestiones que se adapten exactamente a lo que ella persigue y a lo que las ACL buscan en los alumnos. Los textos que con mayor asiduidad se exponen son los de carácter narrativo, siendo estos los que más llaman su atención; pero sin dejar de lado otros tipos y modelos, como expositivos o descriptivos, por ejemplo; o incluso gráficas o textos discontinuos. En estos casos, la profesora sí que asesora y ayuda a los alumnos en la realización de los textos, aportando su visión y conocimientos para poder guiar al alumno por el camino correcto para que pueda llegar a la respuesta correcta, evitando servir el resultado correcto al alumno sin que haya reflexionado sobre este. Los alumnos suelen cometer más errores en las gráficas y textos de tipo informativo y poético, por esa razón, se intenta trabajar muchos de estos elementos, pero de una forma muy cuidadosa, intentando incidir en los fallos más comunes de los alumnos en estos casos. Una forma de motivar a la clase es mediante textos de carácter narrativo en los que se toquen temas de actualidad o atractivos para ellos; esta es una forma de que tengan un mayor interés en la lectura, fomentando así su hábito lector, y aprovechando esta situación para abordar los distintos tipos de preguntas con una mayor efectividad y rapidez.

SESIONES

❖ *¿Qué papel tiene la lectura en la Unidad Didáctica?*

La lectura es un elemento esencial dentro de cada Unidad Didáctica. Durante las sesiones en el aula, se quiere conectar los conocimientos teóricos con el proceso de la lectura, de este modo, los alumnos fomentan un buen hábito lector y aprenden los conocimientos planteados por el profesor a medida que leen. Previa a la elaboración de la Unidad Didáctica, los tutores de ciclo se reúnen y conforman una serie de lecturas que apoyen los conocimientos que se persiguen en dicha Unidad, de este modo, elaboran con bastante antelación un conjunto adecuado de lecturas y textos, las cuales deben acompañarse con tareas de comprensión que pongan en evidencia la consecución de los objetivos previstos con esos trabajos. Gracias a las lecturas, iremos introduciendo la teoría que estemos impartiendo en pequeñas dosis dentro de los textos planteados. En el caso de la asignatura Lengua Castellana, jugaremos más con la gramática presente en el texto, o las figuras literarias presentes en su contenido.

❖ *¿Qué secuencia de actividades se llevan a cabo en la Unidad Didáctica?*

Las sesiones siguen una serie de directrices marcadas previamente que se basan en una teoría y procesos que el tutor quiere fomentar en los alumnos. La lectura juega un papel de “mediador” entre uno y otro, de modo que ciertos conocimientos se van a presentar a los alumnos por medio de lecturas, ya sean de tipo formal (hojas teóricas en las que solo figuren conocimientos y esquemas), o de forma más distendida y de ocio (mediante cuentos o historias). También está destinada una hora a la semana para que los alumnos acudan a la biblioteca del centro y lean el libro que les apetezca. No se les ponen límites ni restricciones; ellos son libres de leer el libro que les apetezca, del tema que ellos elijan, siempre supervisados por el tutor, que simplemente es un consejero y se encarga únicamente de sugerir y recomendar unas lecturas apropiadas para la edad que corresponda.

❖ *¿Qué secuencia de episodios tienen las actividades de lectura?*

En primer lugar se presenta la lectura a todos a modo de breve introducción, y si esta acompaña o apoya un tema didáctico, también realizamos una explicación del tema a tratar. Posteriormente se efectúa una lectura, unas veces en voz alta, y otra en voz baja; esa alternativa dependerá de los hábitos y procesos que quiera fomentar o entrenar el profesor. A continuación se hace un breve resumen del texto leído a modo de comprensión superficial de cada uno en voz alta, y así comenzar a realizar las actividades propuestas para acabar corrigiéndolas en alto entre toda la clase y poder ver los posibles fallos y las alternativas en las respuestas de cada alumno.

❖ *¿El maestro apoya la lectura de los alumnos o también les instruye en cómo hacerlo?*

El maestro apoya en todo momento la lectura de los alumnos, puesto que la mayoría de ellos ya saben leer con toda normalidad y apenas carecen de errores de ritmo o pronunciación, y sólo hace pequeñas correcciones si son necesarias. Pero se dan casos en los que el profesor debe instruir a aquellos alumnos/as que requieran de ayuda, ya sea porque no han adquirido los correctos procesos para la lectura, o tengan alguna dificultad fonológica concreta. En caso de requerir una ayuda específica concreta, destinada a paliar una necesidad fonológica, el profesor se pondrá en contacto con el especialista en Audición y Lenguaje para pedirle consejo para tratar y auxiliar de la mejor forma a aquel estudiante que lo requiera.

❖ *¿El maestro conecta los contenidos de la lectura con conocimientos previos y experiencia de los alumnos?*

En la experiencia que yo he vivido, la profesora siempre ha conectado las lecturas que proponía en clase con los conocimientos que se estaban planteando esa quincena, para así poder consolidarlos al mismo tiempo que practicaban la lectura. En las únicas ocasiones que eso no ocurría era en la hora de biblioteca, en donde los alumnos escogían las lecturas que prefirieran.

❖ *¿Qué contenidos del texto se recogen en la discusión colectiva?*

En las discusiones posteriores a la lectura, los temas de conversación estaban divididos en dos tipos; por un lado, si el texto era de carácter teórico, se les planteaban cuestiones referidas a la idea principal, personajes o sucesos que acontecían. Por otro lado, si se trataba de un texto de ocio o instrucción social, se intentaban sacar cuestiones éticas y morales, para que los alumnos infirieran en los conocimientos y contaran experiencias propias relacionadas, si era posible, con el texto que habíamos leído. Se pretende que todos participen en la discusión, ya que todos tienen algo que comentar y exponer. De este modo, además de instruirles teóricamente en conocimientos magistrales, también fomentábamos conductas sociales aceptadas por todos y correctas a ojos de toda la clase, de este modo hacemos a todos partícipes de esa enseñanza.

❖ *¿Qué papel tienen los alumnos en la generación de los contenidos de una sesión?*

Los alumnos no tienen la capacidad de elegir los contenidos que se van a impartir, pero sí que tienen la habilidad para proponer cómo se van a impartir. Al principio de cada quincena (Las Unidades Didácticas en el colegio concertado se dividen en quincenas), se les propone que, mediante consenso, propongan actividades o ejercicios que les atraigan para poder adaptar los conocimientos que se van a impartir a esas peticiones suyas. El profesor debe ser coherente y recoger las peticiones que sean factibles y provechosas para el desarrollo de la clase, porque si se admitieran todas las peticiones de los alumnos, el profesor no tendría peso en el aula y las clases no serían posibles.

❖ *¿Cómo son los ejercicios, actividades o tareas que se plantean tras las lecturas?*

Los ejercicios escogidos, para demostrar la comprensión obtenida por parte de los niños sobre el texto, se elaboran teniendo en cuenta las dificultades vistas anteriormente en la corrección de otros textos. Además de las actividades comunes para todos los alumnos, en los que preguntamos sobre el contenido general del texto, y posteriormente desgranamos esos contenidos centrándonos en elementos más concretos dentro de este, para comprobar si la comprensión de los alumnos ha sido superficial, o por el contrario, se ha realizado un juicio profundo del texto, añadimos ciertas cuestiones para aquellos alumnos con ciertas dificultades de comprensión, y que previamente hemos contemplado y estudiado.

Desde el papel del profesor, no se pretende un ritmo idéntico para toda la clase, ya que hay alumnos que presentan más dificultades educativas que otros; por eso el ritmo debe ser constante, pero intentando que la totalidad del alumnado alcance unos objetivos comunes a todos, sin dejar a ninguno en el camino y centrándonos en el conjunto, teniendo en cuenta las diferencias presentes.

Dentro de esta primera vertiente, nuestro segundo paso era analizar un conjunto de lecturas, pertenecientes a un libro de texto, utilizado por los docentes a la hora de confeccionar actividades y fichas. Para ello, nos hemos apoyado en unos materiales determinados.

MATERIALES

Los textos que vamos a utilizar han sido proporcionados por la tutora de 4º de Primaria, en colaboración con este trabajo. Las lecturas han sido extraídas de un libro de comprensión lectora titulado “El pirata Malapata” de la editorial Sm (Anexo 1, pg. 53), y cuyo curso destinatario es 4º de Primaria. El conjunto de textos que en él se recogen son analizados y posteriormente seleccionados por los profesores y poder así configurar unas fichas que serán presentadas a los alumnos en la asignatura de Lengua Castellana, aunque en el resto de materias se efectúan procedimientos similares. La razón por la que se diseñan fichas en vez de apoyarnos directamente del libro del texto es que, en muchas ocasiones, los ejercicios y actividades que estos proponen no tienen ninguna base teórica, y no se apoyan en los procedimientos comprensivos.

En el apartado de investigación abordaremos su análisis por igual, trabajando dos tipos de textos (narrativo y argumentativo) en un total de cuatro textos, iguales dos a dos. Uno de cada tipo pertenece a la parte inicial del curso, y los dos restantes se sitúan al final de este. Analizaremos las diferencias entre estos, y si los cuatro responden a unas premisas que se persiguen en un determinado proceso evaluador de la comprensión lectora denominado ACL, que veremos más adelante.

PARTICIPANTES

Los partícipes en este proceso van a ser los alumnos y alumnas de una clase de 4º Primaria de un colegio concertado. En total son 28 alumnos, de los cuales 14 son niñas y 14 son niños. Entre los participantes, encontramos a dos estudiantes, un alumno y una alumna, los cuales reciben una adaptación curricular debido a su dificultad de aprendizaje en las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana, en la segunda materia, en la cuál nos desenvolvemos en todo momento, cuentan con una cierta dificultad a la hora de realizar una caligrafía clara y precisa, además de no realizar una comprensión profunda de los textos, por ese motivo, las preguntas que se les realizan diariamente en las lecturas son adaptadas a su capacidad comprensiva

PROCEDIMIENTO

Analizaremos los cuatro textos en base a una tabla común en la que se pueden observar unos caracteres y variables definidas por García Rodicio (2012) (véase Anexo 7, pg. 72 y 73). Tras su observación, comprobaremos las diferencias y similitudes entre todas las lecturas, y si es necesario, propondremos un conjunto de mejoras para poder subsanar las debilidades didácticas y procedimentales que podemos encontrar.

Situándonos en un marco teórico dentro de nuestra investigación, es necesario hacer referencia a los procesos que se ejecutan en el centro escolar en el que nos situamos, y diferenciar las dos pruebas evaluadoras externas en la que nos apoyaremos en todo momento a la hora de establecer unos resultados en función de los recursos didácticos seleccionados.

En el aula donde nos encontramos, al comienzo del curso, se plantea un texto relacionado con una prueba evaluadora externa (ACL); sin preparación, y con los medios personales que

cada alumno presenta, se enfrenta al citado texto con el fin de resolverlo de la mejor manera. Este proceso de confrontación a un determinado desafío, en este caso, un texto desconocido, con una serie de tareas específicas se denomina cognición. En esta situación, según (Vidal Abarca, 2000), los alumnos procederán a realizar una lectura automática, sin apenas realizar inferencias entre las ideas que en el texto aparecen, y lo que es peor, sin llegar a comprender lo que se quiere transmitir con la lectura. Estos procesos se realizan de manera automática, pues en la cabeza de los alumnos ya deben estar configuradas ciertas reglas ortográficas que les ajustan y facilitan la lectura. Ciñéndonos a este primer paso no se fomentaría la comprensión profunda de los textos, pues no dotamos de unas pautas y reglas a los alumnos para enfrentarse a los textos. El siguiente paso hace referencia al proceso de la metacognición, y se define como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (Flavel, 1976, pg. 232, citado en Vidal Abarca, 2000). El alumno aprende unos mecanismos, unos procesos mentales y conocimientos en relación con su propia actividad cognitiva. Estos elementos enseñados-aprendidos hacen referencia al conjunto de capacidades, habilidades y experiencias en relación con la ejecución de diversas tareas, así como las características de las mismas y las estrategias para su correcta realización.

En la otra parte de la exploración, nos situamos en el proceso de diferenciación de dos métodos evaluadores de la comprensión lectora que se extienden por gran parte de nuestras prácticas diarias; estas son las PIRLS y las ACL. Como se ha mostrado previamente, los docentes de los cursos del citado colegio concertado, utilizan estas pruebas (ACL) como medio evaluador al comienzo y al final del curso escolar; pero no únicamente se basa en estos métodos evaluadores, puesto que a lo largo del curso se siguen realizando textos, muchos de los cuales están configurados en base a las otras pruebas citadas; las PIRLS.

Teniendo en cuenta estos datos referentes a estas dos pruebas de evaluación de la comprensión lectora, estableceremos una comparativa en forma de tabla y delimitaremos sus características y las diferencias que hay entre ambas, en base a dos campos; en primer lugar, las operaciones cognitivas, que en el caso de PIRLS se diferencian en 4 (localización y obtención de información explícita, realización de inferencias directas, interpretación e integración de ideas e informaciones y análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales); y en el lugar de las ACL, que se establecen en 3 (comprensión literal, comprensión inferencial o interpretativa y comprensión crítica o de juicio), pero en esta ocasión, desligaremos estas tres operaciones cognitivas en cuatro, y así poder establecer mejor las diferencias entre ambas.

Estas operaciones cognitivas, dependiendo del grado de profundidad de la comprensión, las delimitaremos en tres niveles de representación mental; el primero, y más básico, es el

denominado “base del texto”. El segundo es el “modelo de situación”; se superan las ideas fundamentales del texto y ya se incluyen relaciones fundamentales y otras que el lector ha inferido y que sirven para enriquecer la representación (Kinstch, 1998). Por último, situamos el tercer nivel, es más sofisticado, que da lugar al “modelo de fuente”.

Para la realización de la diferenciación, hemos confeccionado una tabla que intentara abarcar los campos más relevantes de los procesos evaluadores citados. A la hora de crearla, nos hemos apoyado en la teoría facilitada por la autora Catalá (2001) y por el informe creado por el Ministerio de Educación (2009) que hace referencia a las pruebas de evaluación de la comprensión lectora basada en las PIRLS, 2001 y 2009.

Tabla 1: “Evaluación de la comprensión lectora según PIRLS y ACL”

Representaciones Mentales	Operaciones Cognitivas	Pruebas		Ejemplos
		ACL	PIRLS	
Base del texto	Extraer (Comprensión literal)	Recoger y encontrar la información presente en el texto de manera explícita y literal; ya sean párrafos, ideas, simples palabras o sus sinónimos.	Localizar y extraer literal de información citada en el texto. Búsqueda de ideas principales y específicas, identificar información y palabras clave y, por último, indagar el contexto de la historia y sus ideas principales	“¿Qué es un unkuch?, ¿Por qué es tan importante para los shuares?” (Texto: “Nunkui, la creadora de plantas”) (Anexo 3, pg. 56)
Modelo de la situación	Inferir (Comprensión inferencial)	Deducir la información necesaria la cuál, no está presente en el texto. A partir del conocimiento y experiencias del lector, éste, elabora una representación, a través de un conocimiento implícito para comprender mejor pasajes del texto.	Realizar inferencias directas, aludiendo a información no presente en la lectura, mediante los propios conocimientos almacenados en nuestra memoria, con el fin de profundizar más lejos del plano superficial del texto.	“Corrige esta afirmación: Para no perderte fíjate bien en las recomendaciones de carteles y en los nombres de los coches” (Texto: “Ideas para no perderse”) (Anexo 5, pg. 64)
	Integrar (Comprensión interpretativa)	Interpretar de manera global el texto; realizar una serie de tareas, cada vez más complejas, Como: <ul style="list-style-type: none"> - Parafrasear - Resúmenes - Inferencias - Agrupar - Integrar información en 	Interpretar e integrar significados, ya sean de carácter global o específico, sabiendo discernir las peculiaridades del texto. Comparar y contrastar la información de este a partir de conocimientos propios del lector.	“Ordena el resto de consecuencias de la tala del bosque. Después, escríbelas.” (Texto: “ El bosque del monte del lobo”) (Anexo 6, pg. 68)

		<p>varios puntos de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar hipótesis de continuidad... 		
Modelo de fuente	Reflexión, evaluar (Comprensión crítica)	<p>En base a la información presentada en la lectura, realizar una evaluación del contenido, juzgar su estructura, desmenuzando la realidad del texto, así como sus características lingüísticas y su retórica. Supone poner en juego conocimientos del lector e ir más allá del propio texto.</p>	<p>Análisis, reflexión, juicio y evaluación, tanto del contenido, como de todos los elementos internos y externos que engloban al texto. Comprender la atmósfera del autor y su género literario. Juicio personal del lector referente al texto.</p>	<p>“¿Te ha gustado el texto? - Me ha encantado. Quiero leer más mitos. - Me gustaría conocer más curiosidades sobre Egipto. - Prefiero otro tipo de historias.”</p> <p>(Texto: “Tuthmosis y la Esfinge”)</p> <p>(Anexo 4, pg. 60)</p>

Fuente: Elaboración propia integrando información de García Rodicio (2012), Catalá (2001) y PIRLS (2009).

5. RESULTADOS

ANÁLISIS DE TEXTOS

El libro que hemos elegido para elaborar nuestra ficha de análisis de materiales de comprensión lectora es utilizado por parte de nuestra docente, y del docente responsable de la otra clase de 4º de Primaria del mismo colegio para trabajar la comprensión lectora de sus alumnos. El libro en cuestión es “El pirata Malapata” de la editorial Sm, destinado a 4º de Primaria.

En este ejemplar vienen una serie de fichas de lectura, en las que se abordan textos de diferente tipo, entre los que figuran de carácter cotidiano, textos narrativos y teatrales, informativos y argumentativos o poéticos; acompañados de actividades para poder trabajar la comprensión lectora. Además de los textos y sus actividades, figuran unas fichas que contienen unas actividades lúdicas que fomentan la comprensión y ayudan a reforzarla a través de actividades de razonamiento lógico.

Entre la amplia gama de textos que figuran en el índice, me decanté por cuatro en especial; dos lecturas de carácter narrativo y las dos restantes de carácter argumentativo-informativo.

A continuación voy a comenzar por diseccionar las cuatro lecturas, fijándome en una serie de parámetros iguales para los cuatro textos, en los que se ponen de manifiesto datos como la tipología del mismo, número de palabras o tipo de preguntas que de él se emiten.

➤ **1er texto: “Nunkui, la creadora de plantas”. (ver Anexo 3, pg. 56 y Anexo 9, pg. 77)**

Este texto es de tipo narrativo, ya que nos cuenta un conjunto de hechos, en este caso ficticios en los que aparecen una serie de personajes en un tiempo determinado. La lectura viene situada en la parte inicial del libro “El pirata Malapata”. En su contenido, tiene un total de 320 palabras inmersas en 10 párrafos.

En él se introduce el tema del cuento popular, explicando su significado teórico. En cuanto a la función del texto dentro de la unidad didáctica, nuestra lectura además de introducir un tema, como hemos señalado, tiene un aspecto lúdico para los lectores; tratando un tema

atractivo para los alumnos de esta edad, promoviendo el hábito lector y el placer por la lectura, mostrando unas pautas sociales a seguir en nuestra vida cotidiana y respecto a la naturaleza en forma de moraleja.

Los textos de este libro cuentan con ayudas visuales que facilitan el entendimiento y la aclaración de dudas a los lectores. Al comienzo de este, se nos presenta un cuadro con la idea de “cuento popular”, además de sombreado o situar de forma cursiva las palabras que presenten una cierta dificultad, ya sea por su desconocimiento o por origen incógnito; estas palabras cuentan con un glosario al final del texto en el que se muestra su significado. Esta lectura carece de resumen del contenido del mismo, así como mapa conceptual o esquema que nos facilite un mayor entendimiento del contenido.

En cuanto a los ejercicios que se nos presentan en las hojas posteriores, descubrimos que las actividades son bastante repetitivas, ya que en la mayoría de ellas se nos piden descripciones de ciertos apartados del contenido o de los personajes que en ellos figuran, dejando de lado pruebas enfocadas a la imaginación de los alumnos en forma de texto o dibujo libre, igualmente una elaboración de esquemas y mapas conceptuales. El pequeño atisbo de libertad creativa lo encontramos en el último ejercicio del conjunto, el cuál se basa en la elaboración de un breve final sustituyendo unas palabras que se muestran subrayadas.

Por último, nos limitaremos a las preguntas de comprensión que los autores del libro presentan en función de los ejercicios presentes en la ficha de lectura. Basándonos en los cuatro tipos de preguntas de comprensión lectora, anteriormente señaladas, señalaremos cuales están presentes en nuestro conjunto de ejercicios.

- Preguntas de localización de información explícita:

Este tipo de cuestiones tienen que ver con la extracción literal de información presente en el texto. Como podemos ver, por ejemplo, en la primera pregunta del conjunto, se nos pide la extracción de una información que figura en la lectura, en este caso, los nombres de algunos personajes.

- Preguntas de inferencias:

Las cuestiones inferenciales tienen como meta el acto de inferir, de deducir por parte de los alumnos; la información no está presente en el texto, por lo que los lectores deben echar mano de conocimientos propios obtenidos en otro momento de su aprendizaje para poder dar respuesta a estas cuestiones. En este caso preciso, la pregunta número 5 hace referencia al hábitat de los *shuares*, y nos muestran cuatro entornos naturales distintos, de los cuales el estudiante debe descartar tres, eligiendo el correcto. Estos medios naturales comprenden características diferentes entre sí, por lo que se debe deducir el lugar en el que confluyen las acciones del texto, basándonos en las tipologías de los cuatro paisajes.

- Preguntas de integración:

Cuando hablamos de integrar información nos referimos al proceso de componer una serie de significados en nuestra mente a raíz del contenido teórico o procedimental de algo, en este caso, el contenido teórico y literal de nuestra lectura. En este proceso, completamos un conjunto de información, situada de forma seguida o discontinuamente dentro del pasaje. En este caso, en el apartado número 6, se nos presentan un conjunto de diálogos que se sitúan unos al principio y otros al final de la lectura. El alumno deberá completar en su cabeza esa información de cada personaje y englobarlas en el ejercicio para poder dar respuesta al papel de cada protagonista del texto.

- Número de preguntas comprensión crítica:

En este apartado de cuestiones, se interactúa con el lector intentando acercarse a la visión que este tiene respecto al texto; se pretende que reflexione y evalúe el contenido, la estructura y la finalidad del mismo mediante preguntas y ejercicios. A través de una pregunta tan simple como: “¿Te ha gustado este cuento popular de Ecuador?”, se crea una relación de interacción con el lector y se evalúa la visión del mismo, respecto a la lectura. En otros casos figuran actividades como, por ejemplo, “cambiar el título” o “realizar algún cambio en el contenido”.

➤ **2º texto: “Tuthmosis y la Esfinge”. (ver Anexo 4, pg. 60 y Anexo 10, pg. 79)**

La segunda lectura que analizaremos también pertenece al género narrativo como la anterior.

El texto se sitúa al final del libro y cuenta con un total de 302 palabras, recluidas en 9 párrafos. En cuanto a su función dentro de la unidad didáctica; este texto viene introduciendo un tema literario bastante utilizado en los primeros cursos de Primaria debido a su gran variedad de temas e historias, así como su fluidez de escenarios, personajes y variedad de términos lingüísticos; el tema en cuestión es el mito. El mito relata una serie de hechos y datos históricos, introduciendo a los alumnos en el antiguo Egipto, y describiendo una pequeña leyenda, ya sea verídica o sin contrastar, donde se sitúa a un personaje que, con un gesto de amabilidad por su parte, ayuda a otro, y este, honrado con su auxilio, concede al primero un conjunto de privilegios, tales como el de ser rey de Egipto. La lectura ayuda al alumno motivándolo en el hábito lector, puesto que se trata de un relato ameno y curioso, que los lectores pueden encontrar interesante y cuya primera toma de contacto con este puede suscitar un mayor interés y continuar con la lectura de relatos históricos relacionados.

Es común en los textos de este libro que los relatos vengan acompañados de ayudas visuales que atraigan la atención del lector pero que no ocupen el papel protagonista

dentro de la tarea. Este pasaje no iba a ser diferente; cuenta con ilustraciones, tanto en las primeras páginas, como en el apartado de ejercicios, acercando la visión del joven lector al espacio y a los personajes que figuran en las aventuras.

Mediante recuadros, se nos introduce el concepto del mito, ayudando así a su mejor comprensión para posteriormente abordar uno. En ambos márgenes de las hojas, encontramos palabras en negrita con sus respectivas definiciones, que están presentes dentro de la lectura, y que también aparecen destacadas dentro de esta.

En el apartado de actividades, se nos presentan bastantes ejercicios de describir personajes, datos o sucesos presentes en el texto. La variedad no es muy grande y a excepción de estos ejercicios ya comentados, podemos encontrar otros en los que la finalidad es un poco distinta, ya que nos piden ordenar algunos sucesos propios del mito, situarnos en la piel de la esfinge o exponer nuestra opinión respecto a la lectura.

Por último, nos centraremos en las preguntas de comprensión que están presentes en el argumento teniendo en cuenta los distintos tipos de comprensión lectora. En el primer texto explicamos la definición de estos apartados de comprensión por lo que ahora nos centraremos en mencionar y detallar los ejercicios en donde estén presentes cada uno de los tipos de comprensión.

- Preguntas de localización de información explícita:

En el apartado de extracción literal de información del texto, hemos encontrado gran cantidad de ejercicios que son fundamentados por estas circunstancias. Por ejemplo, figuran actividades en las que el alumno debe recoger información muy detallada del texto y plasmarla después, como nombres de personajes (pregunta nº1) o datos numéricos (pregunta nº4). En estos casos, el lector solo debe releer el texto en busca de datos, desechando todo aquello que no tenga valor en las preguntas. De este modo se pone, mínimamente a prueba mecanismos de memoria, puesto que al volver a realizar la lectura del texto, ese esfuerzo de recuperar los datos almacenados en la cabeza de cada alumno carece de necesidad.

- Preguntas de inferencias:

Ciñéndonos al ámbito inferencial de la comprensión, esta lectura carece de actividades en las que se ponga a prueba estos mecanismos, puesto que los alumnos no tienen que recopilar de su memoria teoría y conocimientos que deben dar luz a cuestiones presentes en las actividades. Todas las preguntas que se nos proponen, tienen una estrecha relación con la información presentada de forma clara en el texto.

- Preguntas de integración:

Cuando nos preguntamos por este tipo de preguntas, entendemos este apartado, de una forma efímera, como el proceso de recomponer en nuestra mente unos significados y acontecimientos presentes en la lectura en la que se sitúan en distintos pasajes y que puedan contemplar razones y finalidades distintas entre sí. Teniendo en cuenta nuestro conocimiento teórico, podemos señalar, dentro del texto que nos ocupa, una actividad, la número 10, en la que, mediante ayudas visuales en forma de ilustraciones se nos invita a ordenar unas imágenes que representan algunas escenas de la lectura de forma que compongan el hilo conductor de la historia. El lector deberá releer el texto y sacar los pasajes que se nos presentan, situarlos en su mente y recomponer la secuencia en la que aparezcan, en este caso, nuestras tres imágenes; además de transformar las palabras en imágenes en sus mentes.

- Número de preguntas comprensión crítica:

Como hemos visto anteriormente, este cuaderno de lectura tiene como tónica la de interactuar con el lector en sus actividades de una forma un poco más personal, y se nos presentan cuestiones referidas a la aceptación de este hacia la lectura, adoptando preguntas como “¿Te ha gustado el texto?”; aquí el alumno puede exponer su opinión en forma de tres opciones que se le ofrecen:

- 1- “¡Me ha encantado! Quiero leer más mitos.”
- 2- “Me gustaría conocer más curiosidades sobre Egipto.”
- 3- “Prefiero otro tipo de historias.”

De esta forma, podemos saber la opinión que el lector tiene acerca de la lectura, pero también podemos comprobar que la libertad que este tiene en cuanto a su respuesta es muy escasa, ya que se le proponen unas respuestas prefijadas y no tiene posibilidad de exponer lo que realmente él siente hacia la historia y su contenido.

➤ **3er texto: “Ideas para no perderse”. (ver Anexo 5, pg. 64 y Anexo 11, pg. 81)**

En este tercer texto, se ha decidido cambiar la tipología de los textos para verificar la presencia de diferencias en la presentación tanto de cualidades físicas del texto, como de las fichas de actividades que les acompañan.

En esta ocasión, el texto en el que indagamos se titula “Ideas para no perderse”. Esta lectura se sitúa en el comienzo de la Unidad Didáctica del libro.

En relación con lo previamente dicho en la parte inicial de la descripción, el género de esta lectura no es de carácter narrativo como las dos anteriores, si no argumentativa o

expresiva, ya que intenta en este caso mostrar un conjunto de acciones e ideas con el fin de informar al lector.

Su extensión abarca cinco párrafos, con un total de 309 palabras. Su función en la Unidad Didáctica es la de exponer un asunto referido a la orientación en una determinada situación, y cómo hacer frente a unas dificultades, valorando las posibilidades para resolverlas. Este texto les puede servir a los alumnos como herramienta de motivación para, en un futuro, hacer frente a un contexto de desorientación en un determinado lugar, y gracias a esto, ofrecerles soluciones para poder ubicarse en donde quiera que se encuentren en ese momento.

Las ayudas tipográficas presentes en nuestra lectura son muy similares a la vistas en otros pasajes; al principio de la ficha se nos muestra un recuadro con el tema que vamos a tratar a continuación, a modo de introducción. A lo largo de los párrafos encontramos palabras destacadas en otro color para poder diferenciar los términos que presentan una mayor dificultad y posteriormente ofrecemos un glosario con sus significados en los laterales de las páginas. Estos sombreados no muestran la importancia de las mismas dentro de la función del texto, ya que nos señalan las palabras que pueden llevar a duda debido a su dificultad de significado. Además de estas ayudas, podemos contrastar los datos y secuencias presentes en el contenido a través de ilustraciones que adornan toda la ficha a modo de explicación.

Las actividades propuestas para ayudar a la comprensión que figuran en la ficha que acompaña al texto presentan grandes carencias si atendemos a la diversidad de las tareas, puesto que la mayor parte de ellas se centran en meras descripciones de pasajes e información expuesta en la lectura. Entendemos que para fomentar la comprensión lectora, la variedad de los ejercicios es fundamental, y por este motivo creemos que la descripción debe aparecer en menor medida y darle más protagonismo a actividades que aborden otra finalidad. Otro tipo de cuestión que aparece es la de ejecutar un resumen del último párrafo de la lectura, con una extensión máxima de tres líneas. Además se propone alguna actividad, como la número 5, en la que se le plantea al alumno un reto en el que debe indicar la forma en la que buscaría la información que necesita, situándose en una foto determinada; de esta forma podría decirse que está aplicando de manera práctica la información y los consejos que se le han propuesto en la lectura; dicho esto, sería de gran ayuda que se siguiera reproduciendo estos retos prácticos en la realidad para poder ver la capacidad de resolución de problemas parecidos por parte de los alumnos.

Fijándonos en las cuatro preguntas de comprensión, podemos establecer ciertas conclusiones referentes a cada una de ellas:

- Preguntas de localización de información explícita:

Este es el tipo más frecuente a lo largo de las fichas de ejercicios del libro. En este caso, contamos con varios ejercicios que nos piden extraer de forma literal información presente

en el texto. Por ejemplo, en el apartado número 1, hace referencia a la problemática presente en la lectura, así como las soluciones que en ella se proponen para solucionarlo. El alumno en este caso solo tendría que acudir a la sección en la que figuran, buscar la información y plasmarla en el espacio que se presenta para la respuesta.

- Preguntas de inferencias:

En este caso, a través de la información que se nos propone en el texto, nos invitan a inferir situaciones en las que necesitemos ubicarnos y llegar un determinado punto. Para esto, gracias a lo aprendido en el texto, y a lo que el alumno conoce de otras experiencias reales, podrá inferir el modo en el que llegar al lugar indicado.

- Preguntas de integración:

Aunque no contemplemos muchos ejercicios en los que se requiera la integración de información de varios puntos del texto para un solo apartado, sí que hay cuestiones que abarcan diferentes puntos del texto, aplicándose la información detallada en ellos, y proponiendo problemas a resolver. Como podemos ver, en un ejercicio nos llevan hasta el párrafo cuatro y en el siguiente nos preguntan acerca del último párrafo.

- Número de preguntas comprensión crítica:

Al término de la ficha de análisis, siempre se nos propone un ejercicio referente a nuestra opinión respecto a la lectura; nos invitan a responder sobre si nos ha gustado o no el argumento, pero lo hacen de tal forma que nos proponen un número cerrado de opciones, tres en total, limitando mucho la opinión personal que el alumno tenga respecto a la lectura.

➤ **4º texto: “El bosque del monte del lobo”. (ver Anexo 6, pg. 68 y Anexo 12, pg. 83)**

Este texto, como el anterior, también pertenece al género argumentativo. En él se nos relata una serie de acciones encadenadas entre sí con un final inesperado que le da un fuerte sentido moralizante a la historia. En este fragmento en especial, se pretende ofrecer una visión subjetiva de una problemática natural, ofreciéndonos una información determinada y ciertos sucesos que se ocasionan a raíz de la misma, con la finalidad de persuadir al receptor haciendo referencia a todo lo mencionado y defendido previamente.

Atendiendo a la estructura física del texto y a su localización dentro de la Unidad didáctica, podemos observar que se encuentra al final de esta, y que lo componen 380 palabras, formando un total de 8 párrafos.

La función de este pasaje dentro de la Unidad es la exposición de un tema, no viene determinado como los anteriores, cuya función era la de introducir temas. En esta ocasión, se presentan una serie de consecuencias, resultado de varias acciones encadenadas que se van reproduciendo a lo largo del tiempo. Con esta lectura, se pretende que los alumnos vean los resultados de ciertos comportamientos y que intenten relacionar acción-reacción dentro de un texto, y en general, en la vida. Además de exponer un determinado asunto, esta es una lectura atractiva y amena para los alumnos, que trata temas interesantes y muy delicados como lo es la sostenibilidad de la naturaleza y las causas que la están destruyendo poco a poco, generalmente, por culpa de la mano humana. Es una lección que los alumnos pueden tomar como modelo a “no seguir” en sus prácticas en la naturaleza y cómo deben de cuidarla para evitar que se perpetúen acciones agresivas para nuestros paisajes naturales y para la fauna que en ellos vive. Debido a su agradable hilo conductor y su temática actual, resulta ser atrayente para los lectores, potenciando su placer por la lectura, así como enseñándoles unos conocimientos y actos que deben perpetuar a lo largo de su vida para guardar la sostenibilidad natural.

En el apartado de ayudas tipográficas, que tiene como finalidad la de ayudar a la comprensión del lector, podemos citar, como de costumbre en los textos de este libro, los recuadros que contienen un pequeño resumen a modo de introducción del tema que se va a trabajar. Dentro del texto se ven escritas, con diferente color, palabras que, a los laterales, vendrán con su significado a modo de aclaración de los términos que presenten más dificultad. Como no podían faltar, esta editorial nos brinda la oportunidad de ver acompañados todos los textos con bastantes ilustraciones que llaman la atención del lector, pero sin desviarla demasiado, a modo de no ganar más protagonismo que la historia en sí.

Las actividades que se nos presentan son un poco diferentes a las de otras lecturas, ya que hay un menor número de ejercicios de descripción, puesto que en otras ocasiones casi la totalidad de las actividades eran de describir pasajes y personajes, y en esta ocasión, las descripciones se ven alternadas con otros cuya finalidad es la de ordenar la secuencia de consecuencias presentes en el pasaje, imaginar y proponer otras prácticas mejores para sostener el paisaje natural de esa zona o ejercicios de opinión personal. En este caso, me parece mucho más completo el apartado de actividades, debido a su variedad y los ámbitos comprensivos que se ponen en juego; en otras ocasiones, la libertad y creatividad del alumno se veía reducida a simples descripciones, y en este caso se piden consejos para mejorar situaciones y de este modo, vemos qué conocimientos presentan y el modo en el que pueden enfocarlos para solucionar una problemática mundial.

Ahora nos centraremos en las preguntas de comprensión lectora que están presentes en nuestra lectura:

- Preguntas de localización de información explícita:

Las cuestiones de extracción literal de información están presentes dentro de nuestra variedad de preguntas aunque en mucha menos cantidad, si tenemos en cuenta otras lecturas. Por ejemplo en la pregunta número 4, se nos piden que exponamos las acciones que decidieron tomar los habitantes del pueblo después de la tala; en este caso tendremos que acudir al texto y extraer literalmente de ahí la respuesta a la pregunta.

- Preguntas de inferencias:

En esta ocasión, se nos plantea alguna pregunta cuya función es la de realizar inferencias y determinar las consecuencias de no haber plantado más árboles en la región (pregunta nº7). En este caso, se les invita a los alumnos a inferir los resultados de no realizar esa acción, por lo que deben inferir la información que han podido obtener en otros ámbitos de su escolarización (Conocimiento del Medio, por ejemplo), o en vivencias del día a día (noticias en la televisión o en periódicos).

- Preguntas de integración:

Mediantes actividades como ordenar un conjunto de imágenes pertenecientes a la lectura, o secuencias una serie de hechos que transcurren en la trama se ponen en marcha procesos de integración de la información, puesto que el alumno debe esquematizar en la cabeza los hechos y acciones que se llevan a cabo dentro de la historia y saber cuál va primero y cuál va después, generando así un mapa conceptual en su mente, teniendo una visión más global del contenido del argumento. Podemos comprobar esto, por ejemplo, en el ejercicio número 3.

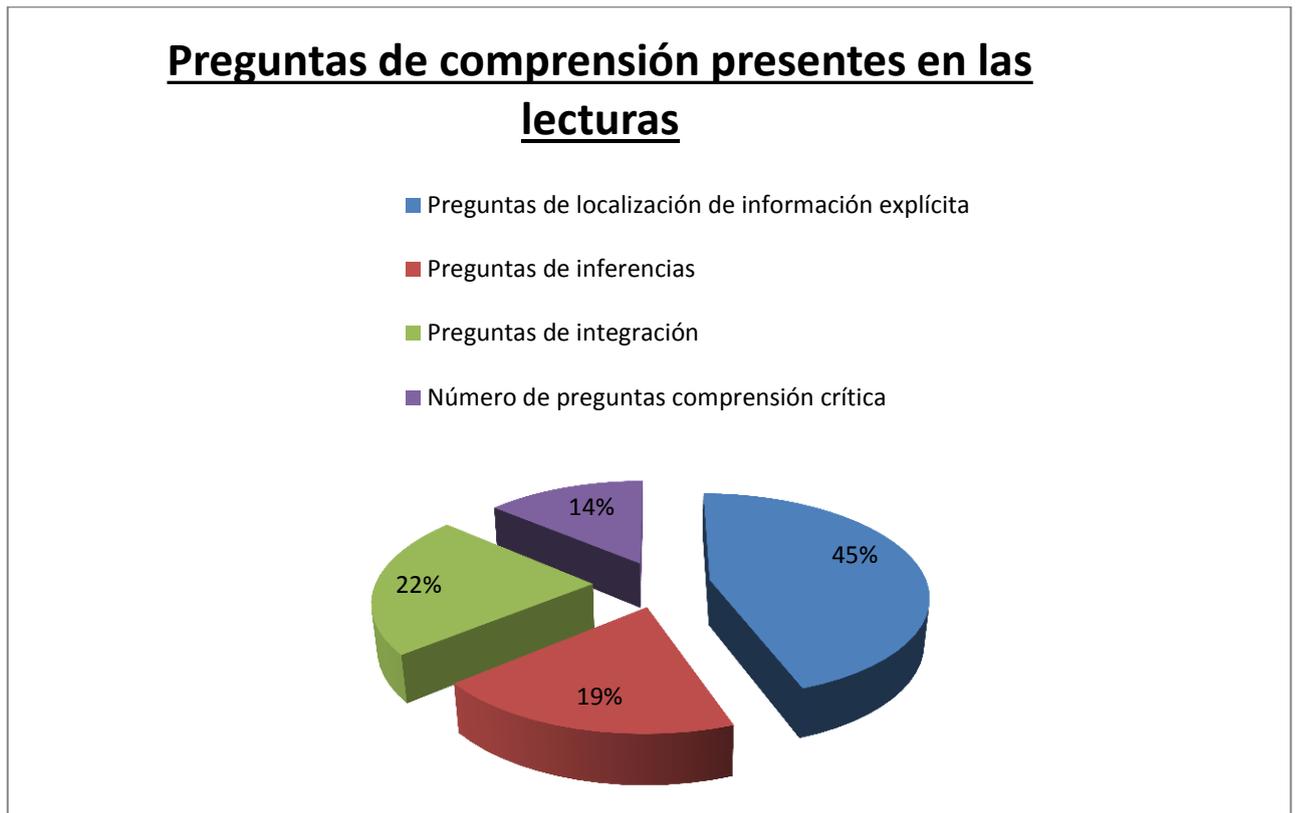
- Número de preguntas comprensión crítica:

A diferencia de otras lecturas, tenemos la oportunidad de ver que se deja mucha más libertad al alumno en esta lectura, y que la conexión e interacción con este es mucho mayor puesto que, a parte de la ya comentado pregunta de opinión presente en todas las fichas de actividades, se pregunta al lector cómo actuaría para cuidar la naturaleza. Este hecho crea una reciprocidad que hace que el alumno tome un papel mayor en la historia y que aporte su granito de arena a la causa de la sostenibilidad, generando así un sentimiento de responsabilidad que puede ser muy positivo a la hora de motivarlo a, en primera instancia, a pensar y escribir, y en segundo lugar, a llevar a cabo posibles acciones sostenibles en su vida cotidiana o a seguir indagando sobre la temática tratada en esta ocasión.

Teniendo en cuenta el número total de preguntas obtenidas a partir de las cuatro lecturas propuestas, adquirimos los porcentajes de la cantidad de cada tipo de esas cuestiones. El tipo de preguntas con mayor porcentaje de aparición trata sobre la localización de

información explícita, con un 45%. En segundo lugar, las preguntas de integración con un 22%. El tercer lugar las cuestiones inferenciales, con un total de 19% de presencia. En última posición, con un 14% encontramos las preguntas de comprensión crítica, con valores muy por debajo del resto.

Gráfico 1: “Tipos de comprensión”



Fuente: elaboración propia.

Una vez cuantificadas las preguntas de los cuatro textos y sus tipos, dividimos nuestro análisis centrándonos en el número de preguntas en las dos tipologías de textos; narrativos y argumentativos. Por un lado observamos que en los textos de carácter narrativo, la cantidad de preguntas de localización de información explícita es notable (12 preguntas) si la comparamos con el resto de las preguntas (2 preguntas inferenciales, 4 preguntas de integración y dos de carácter crítico), viendo una clara diferencia entre las primeras y el resto.

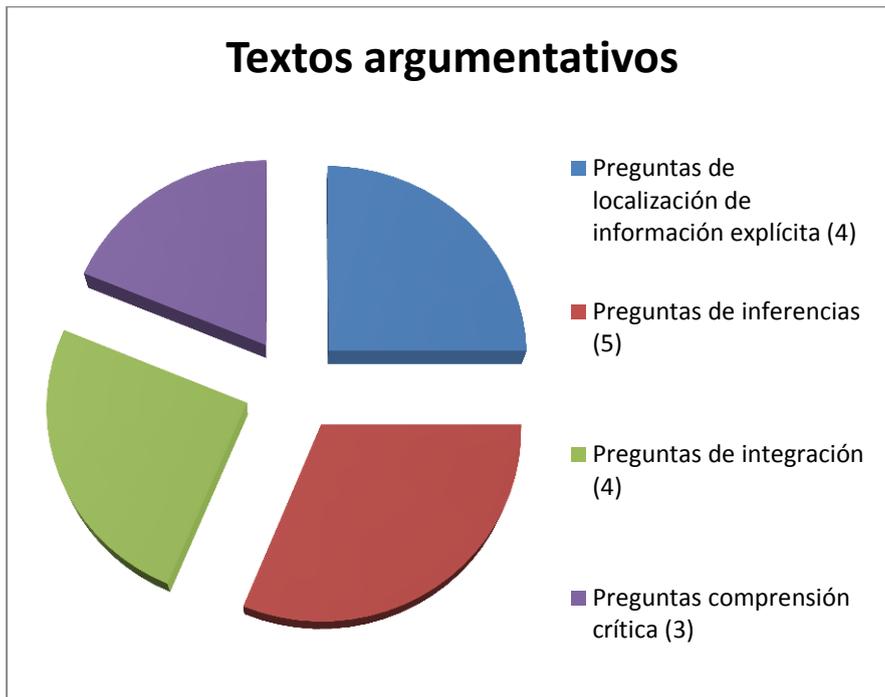
Gráfico 2: “Tipos de comprensión: Textos narrativos”



Fuente: elaboración propia.

Si nos centramos en los textos argumentativos, esta diferencia tan pronunciada en el tipo anteriormente comentado, ahora es mucho menor, pues los valores se equilibran, siendo mínima la diferencia entre ambas. El tipo que más presencia tiene es el de carácter inferencial (5 preguntas), seguidas por las cuestiones de integración y de localización de la información explícita, con cuatro preguntas en total; por último las cuestiones de comprensión crítica (3 preguntas).

Gráfico 3: “Tipos de comprensión: Textos argumentativos”



Fuente: elaboración propia

En relación con la tabla de la evaluación de la comprensión lectora según ACL y PIRLS, podemos obtener unos resultados claros en relación con las representaciones mentales y las operaciones cognitivas de las que forman parte tanto uno como otro método. En primer lugar, las pruebas ACL se dividen en tres operaciones cognitivas (comprensión literal, comprensión inferencial o interpretativa y comprensión crítica), a diferencia de las PIRLS que se dividen en cuatro (localización y obtención de información explícita, realización de inferencias directas, interpretación e integración de ideas e informaciones y reflexión y evaluación del contenido). Aunque parezcan diferentes estos procesos, ambas pruebas presentan similitudes en las primeras y en las últimas operaciones, a diferencia de las segundas y, en el caso de las PIRLS, las terceras, ya que ambos discrepan en situarlas en la misma dimensión o, por el contrario, realizar una división en las operaciones cognitivas y diferencias estos dos procesos.

Las tres representaciones mentales presentes en este proceso abarcan todas las operaciones mentales de las dos pruebas evaluadoras; siendo “la base del texto” aquella que incluye el primer nivel cognitivo (extracción literal), “el modelo de situación” quien abarca, tanto a las inferencias, como a las operaciones de integración de uno y otro método evaluador. Por último, la representación mental denominada “el modelo de fuente”, incluye la comprensión crítica de ambos procesos, tanto de las ACL, como de las PIRLS.

6. DISCUSIÓN

A través de esta investigación, presentamos como principales objetivos el estudio general de la comprensión lectora, la comparación entre dos pruebas de evaluación de la comprensión lectora y el análisis y la adecuación del contenido de unos recursos didácticos que los profesores de un colegio concertado tomaban como ejemplo a la hora de realizar y configurar las fichas de comprensión que, posteriormente, presentaban a sus alumnos.

Las pruebas evaluadoras utilizadas por estos docentes del centro son las denominadas ACL. A la hora de indagar en los procedimientos y metodologías docentes, nos hemos apoyado en un conjunto de materiales educativos que utilizan los profesores y ayudan a definir el criterio de estos a través de dos pruebas a lo largo del curso escolar, realizándose una al principio y otra al término de este. En nuestro caso, hemos analizado textos propuestos a lo largo del año. Una vez centrados en el método evaluador utilizado en el centro escolar, lo hemos comparado con otra prueba de evaluación de la comprensión lectora; método de carácter internacional, y poder cotejar las similitudes y diferencias, para así establecer líneas de comparación entre ambas. Estas pruebas de las que nos referimos son las PIRLS.

Antes de realizar expresamente nuestra investigación, se ha tenido en cuenta la teoría referente a la comprensión lectora, los procesos que conlleva, los niveles que alcanza, la metodología en el marco procedimental, las tendencias internacionales centradas en el apartado evaluador y los recursos didácticos que escogemos minuciosamente para el proceso de entrenamiento y práctica.

Los recursos didácticos utilizados para trabajar la comprensión lectora en el aula se adaptan a los criterios de la evaluación externa. Conocida ya la metodología docente, que se ciñe a una tabla evaluadora y a la práctica personal del docente, queremos dar nuestra visión detallada de los materiales que sirven de apoyo a la hora de confeccionar los textos que posteriormente serán entregados a los alumnos, y comprobar si esas lecturas de las que hacemos referencia, cumplen con los requerimientos necesarios en las pruebas ACL y si persiguen los mismos objetivos.

Para ello, como previamente se ha citado, hemos trabajado con cuatro textos, de los cuales dos son de tipo narrativo y los restantes son de tipología argumentativa. Para el análisis, hemos tenido en cuenta ciertas variables comunes para los cuatro; variables vienen definidas por el autor García Rodicio (2012) y su tabla de análisis; variantes que nos van a ayudar a establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Entre las variables que hemos utilizado para el análisis de los textos figuran; la extensión del texto (palabras y párrafos), situación del texto dentro de la Unidad Didáctica, la función del mismo dentro de dicha Unidad, las ayudas tipográficas presentes (resumen, esquemas, ilustraciones...), los tipos de actividades (descripciones, resúmenes...) y las preguntas de comprensión presentes en la lectura.

A partir del análisis y los resultados, podemos sacar, como en todas las investigaciones, puntos a favor y en contra referentes al material estudiado:

En primera instancia, creemos positivos ciertos aspectos obtenidos en base a las lecturas seleccionadas; entre los que destacamos la variedad de contenido si tenemos en cuenta las temáticas de los textos.

- Es fundamental que un cuaderno que va a servir como soporte para la comprensión lectora de alumnos tenga una riqueza temática significativa, la cuál contemple diversidad en las estructuras de los textos. Podemos encontrar otros materiales, los cuales tengan temáticas recurrentes y cuyas estructuras no abarquen un abanico tan amplio, siendo repetitivos los textos narrativos (más utilizados en estas etapas). En este caso, la variedad de temas es de cuatro tipos (textos de la vida cotidiana, textos informativos y argumentativos, textos narrativos o teatrales y, por último, textos poéticos).
- Siguiendo la línea de las lecturas, veo muy beneficiosa la amenidad de éstas, ya que su ritmo es agradable y los contenidos son atractivos tanto para un público joven, como uno de avanzada edad, respetando siempre las limitaciones temáticas y literarias que ellas presentan.
- Fijándonos en la función del texto dentro de la Unidad Didáctica, comprobamos que la mitad de los textos seleccionados vienen introduciendo un tema, a diferencia del par restante, cuya función es la de exposición de un tema. Que haya variedad en la función del texto ayuda al alumno a seguir motivado frente a los textos que se le pueden presentar, pues no es un proceso monótono que solo promueve la introducción de capítulos nuevos, si no que unas veces introduce temas nuevos, y otras veces meramente expone situaciones y vivencias, siempre promoviendo lecturas atractivas que sirvan de motivación al alumno y fomenten su placer por la lectura.
- Veo muy acertada la utilización de recuadros al principio de cada ficha que den paso a la tarea o el tema que se va a tratar a continuación, a modo de plataforma introductoria hacia el trabajo a realizar. De este modo, si el alumno tiene alguna

duda en ese momento o en el futuro (teniendo siempre en cuenta la aclaración por parte del profesor), puede apoyarse con la definición presentada.

- La siguiente ayuda tipológica que creemos beneficiosa es un arma de doble filo; esta ayuda es la colocación de glosarios con las definiciones de las palabras complejas presentes en el texto a ambos lados de la ficha. Estos términos subrayados o marcados en otro color, a priori, presentan una mayor complicación atendiendo a su significado, y por ese motivo el libro aporta una aclaración para evitar las dudas y las confusiones. Por un lado veo correcta esta técnica, pero por otro creo que es reducir el trabajo a los alumnos en cuanto a la búsqueda de estas palabras en el diccionario; tarea imprescindible que ayuda a memorizar con mayor firmeza y rigor las palabras examinadas por ellos mismos. Creo que sería de gran ayuda reducir estos cuadros de vocabulario para que los alumnos tuvieran la necesidad, en el caso de no conocer el significado de alguna palabra, de indagar su correspondiente definición en un diccionario, y así fomentar la resolución de sus dudas respecto a la búsqueda de la definición de ciertas palabras, entrenar la investigación en diccionarios y la consolidación de esos significados en la memoria a largo plazo.
- La introducción de ilustraciones es provechosa a la hora de ambientar las historias y crear un clima agradable al lector, que por regla general en estos casos, es de ligera edad, por lo que se verá más atraído por estas imágenes y dibujos, y estos podrán aclarar, en algunas ocasiones, situaciones o acciones que se desempeñan en la lectura. La colocación de estas es correcta siempre y cuando no ocupen un papel principal en la lectura dichas ilustraciones.

En segundo lugar, me ceñiré a los apartados negativos que podemos extraer de las lecturas y sus respectivas fichas escogidas para la investigación; secciones que, tras nuestra indagación, intentaremos subsanar en la medida de lo posible con un conjunto de propuestas contrastadas, que puedan hacer frente a la falta, en algunas ocasiones, del criterio o conocimiento necesario, a la hora de configurar los textos y fichas de actividades:

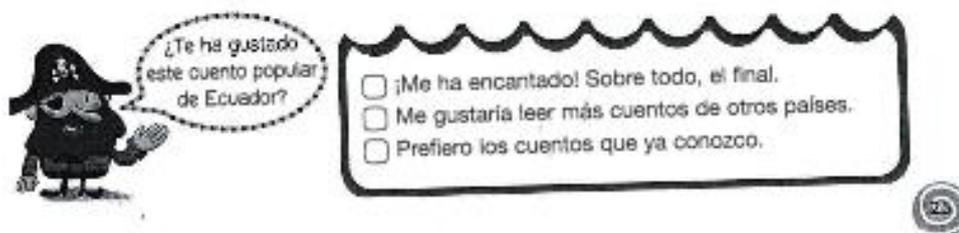
- Un tema importante que se repite en todos los textos que estamos trabajando, y que podemos ver en las tablas de análisis de las lecturas, es que el número de palabras entre las lecturas del principio y del final del libro no se ve incrementado considerablemente; aunque en ocasiones la profesora tome estos textos u otros parecidos para confeccionar sus propias fichas, podemos observar en ellas (Anexo 7, pg. 2) que el número de palabras es bastante bajo, y la diferencia entre un texto trabajado al comienzo del curso, y otro realizado al final de este, no es muy significativo, y, en mi opinión, la diferencia en la cantidad de palabras y párrafos debería aumentar progresivamente según vaya transcurriendo el curso y los

alumnos vayan entrenando su comprensión lectora a partir del trabajo propuesto por la profesora, pues tendrán más herramientas con las que enfrentarse a textos más complejos y de mayor extensión.

Atendiendo al apartado de los ejercicios, es aquí donde veo más incongruencias y falta de concordancia con lo perseguido por las ACL, pues lo requerido en las actividades queda a muy alejado de los objetivos que persigue este método evaluador:

- Hay gran cantidad de ejercicios descriptivos, y en general, de reproducir información explícita del texto, sin poner en marcha procesos mentales de integración e inferenciación, ciñéndonos a una visión superficial de la información, sin realizar una interpretación crítica o evaluadora del propio contenido del texto. Si nos fijamos en el número total de ejercicios que se nos plantean en las fichas de actividades, reunimos un total de 36 actividades, de las cuales, 16 de ellas son de describir, por lo que deducimos que un 44,4% del total de actividades tienen como objetivo la descripción de la información proveniente del texto. Es una cantidad muy elevada si tenemos en cuenta los objetivos que se persiguen en las ACL y que todos los campos deberían de fomentarse equitativamente para obtener una visión más compleja de la lectura.
- La variedad se resume tanto, que no encontramos muchos más tipos de ejercicios que destacar; ni resúmenes, ni apenas textos libres, ni gráficos o dibujos y un punto que nosotros destacamos teniendo en cuenta la repercusión que este tiene para el autor García Rodicio (2012), como lo son los mapas conceptuales; estos apartados pueden ayudar en gran medida a los alumnos a conseguir una mejor comprensión del texto, ya que en ellos se pide la extirpación de la o las ideas principales, y saber diferenciarlas de las ideas secundarias, para conseguir una representación mucho más completa. Aunque nos situemos en el cuarto curso de Primaria, debemos empezar a pedir a nuestros alumnos que comiencen a desarrollar este tipo de ejercicios, de este modo, mejorarán su comprensión lectora del texto, así como un mejor modelo de la situación.
- Por último, refiriéndonos al apartado de actividades y cuestiones planteadas, vemos una escasez en cuanto a preguntas de comprensión crítica, y fijándonos en las pocas que aparecen, descubrimos que la libertad de respuesta por parte de los alumnos se limita a la elección de tres opciones prefijadas, las cuales perfectamente no tienen por qué situarse en la opinión personal del alumno. Tomamos como ejemplo la siguiente imagen:

Figura 2: “Ejercicio de comprensión crítica”



Fuente: texto “Nunkui, la creadora de plantas”, Anexo 3, pg. 56.

Como vemos en el dibujo, la opinión del alumno debe ampararse en las opciones que vienen en la pregunta, y de este como coartar la libertad del estudiante a la hora de proponer su idea u opinión respecto a la lectura.

- En el apartado de las preguntas de comprensión, creo que el balance es muy descompensado entre un tipo y otro, atendiendo a los porcentajes de las preguntas, el 44,4% (16) de estas son de comprensión literal, en la que el objetivo es la extracción literal de información perteneciente del texto. A continuación obtenemos un 19,4% (7) de preguntas de carácter inferencial, seguidas por un 22,2% (8) de cuestiones de integración, donde los alumnos deben interpretar el significado, tanto global como particular del texto, captar significados implícitos e integrarlos. Por último, encontramos un 13,8% (5) de preguntas de carácter crítico, siendo la evaluación y la exposición de la opinión del lector los principales procesos que se realizan en este apartado. Teniendo estos datos, no es complicado deducir que el reparto de tareas queda muy alejado del objetivo de potenciar la comprensión profunda del alumno, quedándonos, en muchos casos, en el nivel más básico de la representación, en la base del texto (Kintsch, 1998); situándonos en los datos más explícitos, sin profundizar demasiado en las entrañas del contenido.

A modo de comparativa, estableceremos ciertas diferencias entre la cantidad de preguntas de los textos narrativos y argumentativos que hemos tomado para nuestro análisis. Como podemos observar, en las lecturas de tipo narrativo, más de la mitad de las preguntas que se presentan en ambos textos pertenecen al grupo de “extracción literal de información”, dejando en segundo plano las de tipología inferencial, de integración y crítica. Siguiendo

con estos procesos, no se estará fomentando una comprensión profunda de los textos, pues el porcentaje de preguntas referidas al primer nivel de comprensión es muy elevado (12 preguntas), siendo el resto de niveles presentados en un segundo plano en relación con la cantidad de preguntas que tratan sobre ellos.

En el otro caso, podemos ver que las diferencias son visibles, y la cantidad de preguntas que aparecen en los textos argumentativos es más equitativa, y no vemos picos de diferencia entre unos tipos y otros. No hay una cantidad excesiva del tipo literal, como ocurre en los narrativos, ya que, en este caso, son 5 preguntas en los argumentativos, por 12 cuestiones en los narrativos. Gracias a la elección de este tipo de preguntas, que intentan proponer el mismo número de cuestiones de los diversos tipos de comprensión lectora, los alumnos se van enfrentando a procesos más complejos, realizando una comprensión más profunda de los textos. (Véase en gráficos 1 y 2, pg. 38 y 39)

Podemos observar que, en relación con el conjunto de textos narrativos del libro, la cantidad de preguntas más frecuentes son la que se refieren a la extracción literal del contenido. Por el contrario, los valores cambian en los textos argumentativos del libro, y la variedad de cuestiones crece, generando una metodología que se acerca a la idea que queremos, que es la de presentar una serie de preguntas que abarquen los diferentes grados de comprensión lectora, persiguiendo una comprensión profunda del texto a través de las cuestiones propuestas, superando esa visión superficial del contenido a raíz de preguntas enfocadas al primer nivel de la comprensión lectora.

En relación con la otra línea del estudio, y habiendo realizado la tabla comparativa entre las dos pruebas de evaluación de la comprensión lectora, podemos establecer varias conclusiones; por un lado, y aunque en las pruebas ACL solo aparezcan definidas tres operaciones cognitivas, creemos apropiado ampliarlas a cuatro operaciones, de modo similar a las pruebas PIRLS, debido a que los procesos y acciones que se ejecutan quedan mejor definidos, confiriendo, de este modo, una mejor distinción de las operaciones mentales que se llevan a cabo en cada una de las pruebas de evaluación de la comprensión lectora. Por otro lado, la línea que divide la comprensión inferencial y la comprensión interpretativa en las ACL es muy delgada, llegando a producir ciertas dudas en la inclusión de ciertos procesos en uno u otro campo mental. Las acciones que se ejecutan en PIRLS vienen mejor definidas y delimitadas que las realizadas en las pruebas ACL; por este motivo, hemos creído conveniente situar en cada operación mental los procesos que se podían llegar a realizar e intentar definirlos de la mejor forma posible; desglosando, en el caso de las ACL, las operaciones mentales pertenecientes al modelo de situación.

En líneas generales, las acciones que se realizan tanto en las pruebas PIRLS como en las ACL guardan bastante similitud entre sí, por lo que su diferenciación en ocasiones resulta complicada.

PROPUESTAS DE MEJORA

En el caso en el que nos hayamos, un dato característico del asunto es que los profesores no extraen los textos y las fichas de actividades de manera literal del libro de texto elegido, si no que se basan en estos textos y actividades a la hora de confeccionar sus propias propuestas didácticas y textos comprensivos.

Situándonos en este marco de operación, nuestra propuesta, teniendo en cuenta los las características y dimensiones que abarcan las ACL, indicaremos una serie de ideas que pueden ayudar a la hora de perfilar fichas bien estructuradas y destinadas a la persecución de dichos objetivos que las ACL tienen como bandera.

- La temática y estructura física de los textos, en general, se ajusta a los cánones de las ACL; textos amenos, atractivos para el lector, de género variado y de no muy larga extensión. Nuestra idea sería la de ampliar el tamaño y cantidad de palabras progresivamente en los últimos textos del curso, en relación con las lecturas del comienzo; no debemos proponer textos de longitud similar, pues ya cuentan con recursos para resolver lecturas más complejas, que presenten una mayor dificultad y con más cantidad de palabras y párrafos.
- En el apartado de las ayudas tipográficas que sirven para una mejor comprensión del texto, vemos muy acertada la introducción de cuadros de texto que introduzcan y expongan el tema o los objetivos que se van a perseguir o tratar a continuación. La utilización de glosarios que aclaren términos debe de estar más controlada, de este modo, fomentaremos la búsqueda en diccionarios de los términos que desconozcan o tengan dudas respecto a su significado.
- En las fichas de actividades, como hemos citado previamente, contemplamos muchos apartados de descripción de pasajes o personajes de la historia; esto es correcto, en cierta medida, ya que si solo nos ceñimos en estos ejercicios ignorando los otros tipos de actividades, obtendremos una visión muy vaga y superficial del contenido. Creemos necesaria la realización, tanto de esquemas como de mapas conceptuales para lograr llegar a comprender las ideas principales del pasaje, y desgranar mejor la información para saber diferenciar de lo más importante de lo secundario. De esta forma, obtendremos un mejor modelo de la situación, alcanzando un nivel mayor de comprensión, integrando el sentido prioritario y secundario del texto. Los textos libres, por ejemplo, es una actividad muy atractiva a la hora de contemplar el ámbito creativo del alumno, así como la utilización de estructuras y reglas gramaticales.

- Cuando nos situamos en las preguntas de comprensión, es fácil diferenciar la gran cantidad de preguntas de comprensión literal frente al resto de preguntas. No vemos inconveniente en la utilización de estas preguntas de extracción literal, puesto que, gracias a ellas, obtenemos una visión superficial del texto, y los alumnos entran en contacto con él a través de estas cuestiones. Poco a poco debemos subir de nivel de comprensión, por lo que presentar preguntas inferenciales es de gran ayuda, si las podemos relacionar con contenidos propuesto anteriormente en clase, como por ejemplo, en este caso, con la historia de Egipto (texto “Tuthmosis y la Esfinge”), o con los conocimientos presentados en asignaturas tales como Conocimientos del Medio, tratando temas como la sostenibilidad de la naturaleza (texto “El bosque del monte del lobo”).

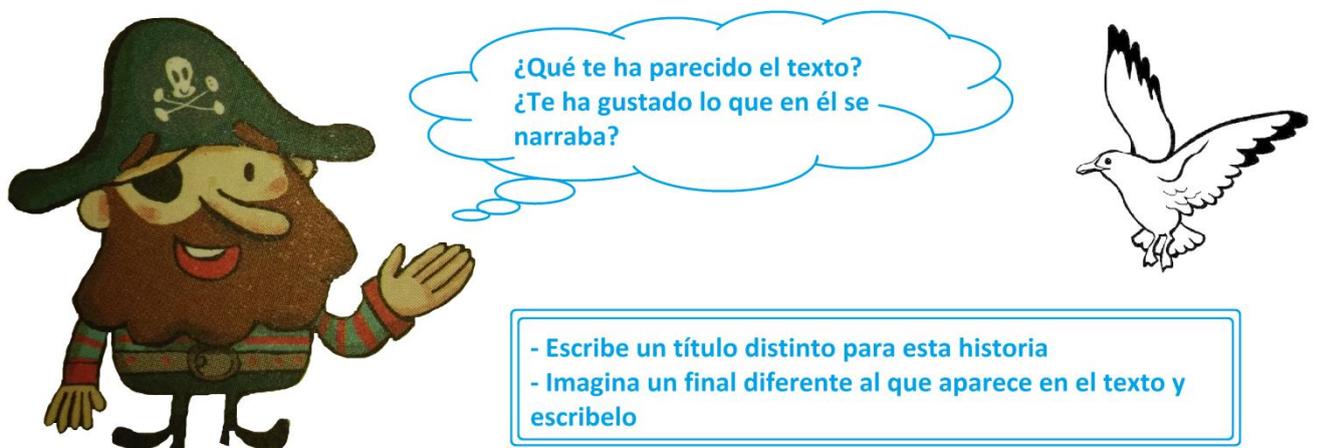
En el apartado de las preguntas de integración, podemos ver que son el segundo tipo más utilizado en las fichas, pero creemos que su cantidad debería de ser mayor, pues en él contemplamos la posible interpretación del texto por parte de los alumnos, y vemos si estos han llegado a interiorizar el contenido global de la historia, si han llegado a contrastar y comparar la información de determinados puntos de la lectura, sabiendo adecuarse al ambiente y contexto del relato. Actividades como, por ejemplo: analizar y clasificar viñetas, secuenciar hechos o sucesos y mencionar relaciones o acciones causa-efecto de la historia, ayuda a potenciar este nivel comprensivo.

El último tipo de preguntas, el relacionado con la comprensión crítica es el menos frecuente en estas actividades. Entendemos que al ser el último nivel, muchos libros de texto quieren situarlas en un segundo plano, atendiendo más al resto; pero de ser así, no nos propondríamos perseguir y entrenar la comprensión lectora en base a las propuestas comprendidas en las ACL, meramente realizaríamos un conjunto de actividades de comprensión lectora sin orden ni finalidad que fallen en la consecución de los objetivos comprensivos, privando a los alumnos de las herramientas necesarias para enfrentarse a un texto y a los diferentes tipos de preguntas que a partir de ellos se presentan. Por este motivo, la idea de presentar actividades de comprensión crítica al final, en donde puedan opinar acerca del contenido del texto, de manera libre y sin censura, mostraría lo que piensan los alumnos en realidad, pudiendo llegar a puntuar del 1 al 10 lo que les ha gustado la lectura, y si se llegase a presentar como lección en clase, tratar textos pertenecientes a autores estudiados, para así poder comentar rasgos propios su estilo y relacionarlo con otros movimientos literarios.

Para la ocasión, hemos creído conveniente mostrar un ejemplo de una actividad de comprensión crítica, donde los alumnos tienen la libertad para escribir lo que ellos

consideren apropiado, mostrando sus ideas y opiniones. En este apartado, tienen la posibilidad de exponer su agrado o disgusto sobre el texto que acaban de leer; y para finalizar, les invitamos a que cambien un nuevo título que tenga concordancia con lo narrado en la historia, y un final que ellos considerarían apropiado para la historia.

Figura 3: “Pregunta ejemplo de comprensión crítica”



Fuente: elaboración propia del contenido del ejemplo.

REPERCUSIONES DIDÁCTICAS

Las repercusiones didácticas que podemos extraer de esta investigación afectan a varios sectores educativos; en primer lugar, al contexto del aula; donde estos cambios, los procesos y materiales didácticos cuenten con una mayor repercusión y adecuación. En resumen, el profesor cuenta con unas herramientas, unos recursos didácticos y unos modelos a seguir con los que poder construir y seleccionar textos con unos contenidos a los que se puedan plantear preguntas en base a las propuestas en las ACL (cuestiones de carácter literal, inferencial, integración y crítica).

Otra perspectiva que abarca esta investigación es a nivel del centro. A diferencia de la pruebas estandarizadas que en muchos centros escolares del mundo se realizan (PIRLS, 2006); en el centro en el que me encuentro se utilizan las pruebas ACL para evaluar el nivel de comprensión lectora de cada alumno. Estas pruebas se realizan en cada uno de los seis cursos de Primaria, y a diferencia de los otros modelos evaluadores externos, que solo se aplican al cuarto curso de Primaria; la dedicación que se debe poner en el proceso comprensivo de los alumnos es muy importante, pues la exigencia a lo largo de toda la etapa primaria es mucho mayor.

Por último, creemos que una de las posibles consecuencias que sacamos de esta investigación afecta a la sociedad, tanto a nivel nacional como internacional. Teniendo en cuenta los diferentes métodos destinados a evaluar la comprensión lectora, creemos que, aunque sea una tarea arduamente difícil de ejecutar, puesto que cada escuela tiene unas circunstancias específicas, se debería promover un conjunto de procesos educativos referentes a la comprensión lectora, apoyados por unos recursos didácticos ceñidos a las exigencias establecidas por las pruebas de evaluación externas, adecuados con el fin de promover una correcta comprensión lectora en los alumnos.

Situándonos de nuevo en el ámbito social de la investigación, esta nos permite aproximarnos a una realidad educativa en la que cada vez más profesores y educadores están poniendo su interés y trabajo. Una realidad que contempla un cambio en la forma de enseñar y de expresión por parte del docente. En estos últimos tiempos, las corrientes educativas están poniendo gran énfasis en los procesos de la comprensión lectora, pero como hemos podido observar en esta investigación, el abanico de estudios y procedimientos es tan amplio, que ni los expertos en esta materia son capaces de llegar a discernir cuál es el acertado y el erróneo y cuál persigue los objetivos la comprensión lectora de los alumnos con mayor éxito.

No sabemos cómo conseguir los máximos resultados en cuanto a la comprensión que un alumno puede alcanzar, ya que, y como vulgarmente se suele decir “cada maestrillo tiene su librillo” y no podemos confeccionar un manual universal que todos los docentes puedan utilizar, pues en cada contexto tendremos una serie de circunstancias y variables que, por desgracia, no podremos prever. Por este motivo, y desde este efímero movimiento en el que me amparo, los profesores, como profesionales en su materia que son, tendrían que formarse en esta realidad llamada “comprensión lectora”, de la que mucho oímos hablar, pero que pocos sabemos en qué consiste. Los docentes deberían indagar en los recursos didácticos que tienen en sus lugares de trabajo y asegurarse que esos materiales que van a utilizar fomentan correctamente la comprensión de sus alumnos. Este hecho de desconocimiento por parte de muchos hace que ellos mismos, los profesionales educativos, se fíen de la palabra del libro como máxima a seguir, ignorando si debe o no tomar cartas

en el asunto y adecuar los textos y materiales para conseguir de este modo, una mayor comprensión lectora por parte de sus alumnos.

LIMITACIONES

En este trabajo de investigación no se han dado demasiadas limitaciones, pues la profesora y el conjunto de docentes del centro se han mostrado muy participantes en todo momento en la presentación de recursos didácticas y en la exposición de ideas y metodologías propias. En cuanto a los datos obtenidos, me hubiera gustado poder realizar una pequeña prueba dentro del aula y poder comprobar los niveles de comprensión lectora, en los cuales los alumnos tenían más dificultad a la hora de su realización.

En el apartado de las valoraciones personales; no hemos podido estar presentes y ser partícipes de la experiencia diaria con la que la profesora cuenta, lo que nos hubiera gustado. Esta profesora lleva dos años con estos alumnos y hemos podido observar que conoce a la perfección los rasgos personales de cada uno, realizando una atención personalizada poco común en las experiencias docentes que he podido vivir.

Por otro lado, en base a los textos propuestos, hubiera sido de gran interés para la investigación el poder contar con más cantidad de lecturas para analizar, pues creemos que si hubiéramos tenido más textos que los cuatro propuestos y haber podido experimentar con nuevas estructuras literarias pertenecientes a editoriales diferentes, le hubiera proporcionado más consistencia y fuerza argumentativa al trabajo. La variedad de los textos seleccionados es reducida, y poder haber contado con otro tipo de género, como el poético o el expositivo, nos ampliaría más los horizontes de la comprensión lectora en cuanto a las preguntas de comprensión que podemos extraer, así como las actividades ligadas a los propios textos.

Espero que con el estudio realizado se haya contribuido a acercar a la gente, y a los docentes en particular, a un proceso educativo esencial para el correcto desarrollo de las personas; como lo es la comprensión lectora. La selección y análisis de determinados recursos didácticos y la comparación de diversas pruebas de evaluación de la comprensión lectora, son dos investigaciones interesantes para cualquier agente educativo preocupado en planear una metodología y unos recursos enfocados en promover la comprensión lectora en su aula o centro.

7. REFERENCIAS

- Catalá, Gloria (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona.
- Colegio Verdemar (2016). “Plan de desarrollo de la comunicación”.
Recogido: <http://www.colegioverdemar.com/plan-desarrollo-de-la-comunicacion.html>
- García Rodicio, H. (2012). 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.
- Gobierno de Cantabria. Real Decreto 27/2014 de 5 de Junio, que establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
BOC núm. EXT. 29 de 13 de Junio de 2014.
Recogido: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
BOE295 del 10 de diciembre del 2013, Sec. I, Pág. 97858.
Recogido: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *La lectura. Educación Primaria 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora*. PIRLS 2001 y 2006.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. PIRLS – TIMSS 2011. Estudio internacional de proceso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe Español.
Recogido: <http://www.cerm.es/upload/pirlstimss2011vol1.pdf>
- Sánchez, E., García, J.R., & Rosales, J. (2010). *La Lectura en el aula. Qué se hace, que se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

- Vidal-Abarca, E. (2000). Dificultades de comprensión lectora I. En A. Miranda, E. Vidal-Abarca & Soriano (Eds.), *Intervención psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide

8. ANEXOS

ANEXO 1: PORTADA DEL LIBRO DE COMPRESIÓN LECTORA “EL PIRATA MALAPATA” EN EL QUE NOS CENTRAMOS A LO LARGO DE LA INVESTIGACIÓN.



ANEXO 2: ÍNDICE DEL LIBRO “EL PIRATA MALAPATA”.

Índice		
1	Reconocer los cuentos de nunca acabar	
2	Comprender una entrevista	
3	Organizar una agenda	1
4	Identificar un cómic	1
	 Los juegos del Pirata Malapata	1
5	Elaborar el esquema de un texto	2
6	Reconocer un cuento popular	2
7	Comprender un gráfico	2
8	Entender la reseña de un espectáculo	2
	 Los juegos del Pirata Malapata	3
9	Identificar los elementos de una descripción	3
10	Reconocer el ritmo de una poesía	3
11	Identificar las acotaciones de un texto teatral	4
12	Localizar información en un directorio	4
	 Los juegos del Pirata Malapata	4
13	Reconocer una fábula	4
14	Encontrar información en una enciclopedia	5
15	Comprender los datos de una encuesta	5
16	Distinguir el estilo directo y el estilo indirecto	5



1) Entender las instrucciones para construir un objeto	60
 Los juegos del Pirata Malapata	62
2) Interpretar recomendaciones	64
3) Resolver un problema matemático	68
4) Reconocer un mito	70
5) Distinguir la información en un panel	74
 Los juegos del Pirata Malapata	76
6) Identificar argumentos a favor y en contra	78
7) Conocer el lenguaje poético	82
8) Comprender las consecuencias	84
9) Rellenar una matrícula	88
10) Reconocer el punto de vista narrativo	90
 Los juegos del Pirata Malapata	94



Textos de la vida cotidiana

Textos narrativos y argumentativos

Textos narrativos y teatrales

Textos poéticos

ANEXO 3: “NUNKUI, LA CREADORA DE PLANTAS”.

6 Reconocer un cuento popular



Muchos cuentos populares explican cómo ha surgido algo: una planta, un río, una tradición...



PONTE EN MARCHA

- Escribe el título de un cuento popular que conozcas. ¿De qué trata el cuento?



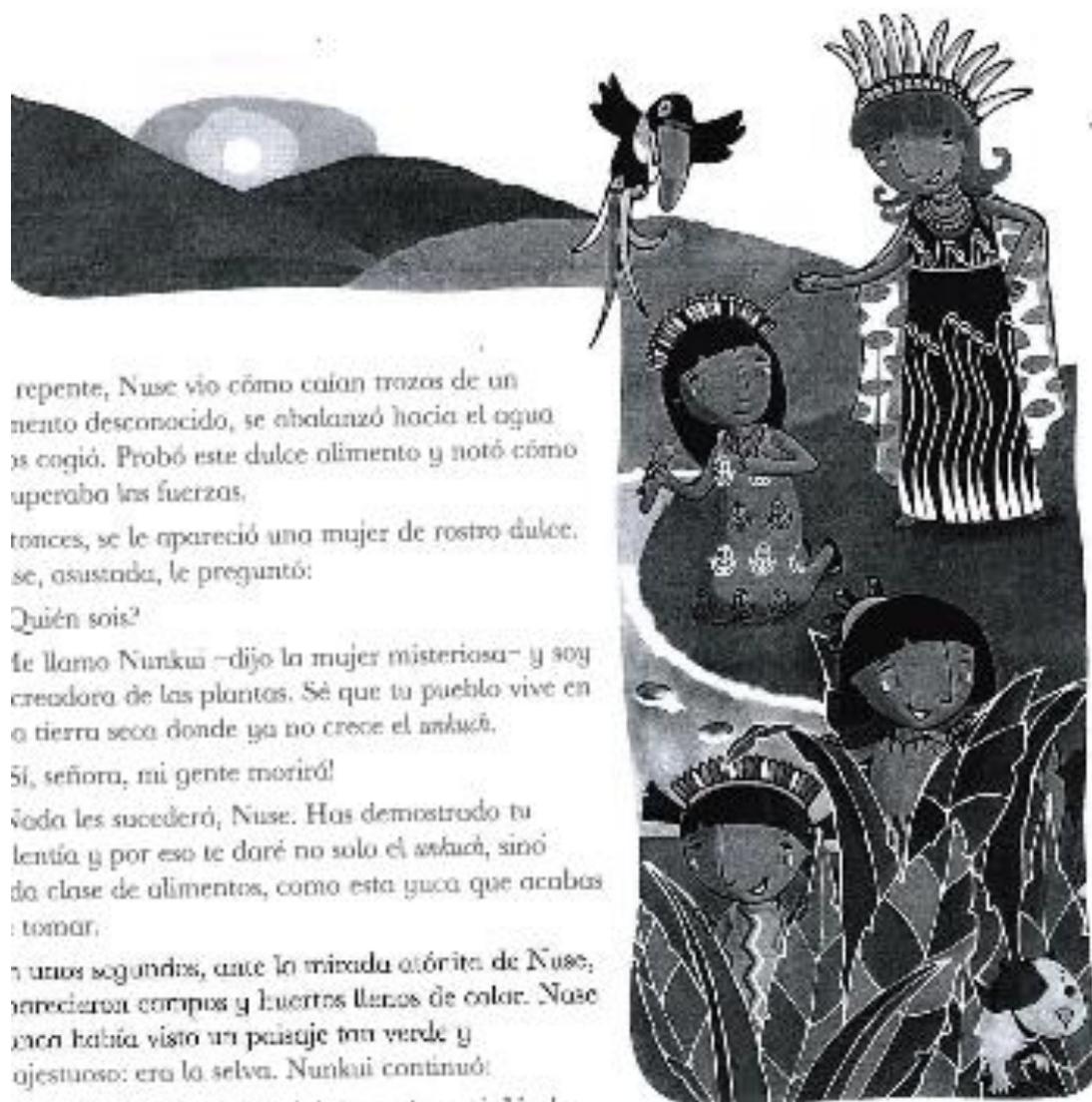
LEE

Nunkui, la creadora de plantas

Muchos años antes de que existiera la selva, los shuares vivían en una llanura cubierta por unas pocas hierbas. Una de ellas, el *ankué*, era su único alimento. Con él soportaban el calor ecuatorial. Pero un día, la hierba desapareció y los shuares empezaron a pasar hambre. Buscaron en vano por los alrededores, hasta que una mujer decidió arriesgar su vida en un viaje lejano. Se llamaba Nuse. Animando a sus hijos a seguirla, Nuse salió a buscar el *ankué* por los lugares más escondidos. Caminaron varios días siguiendo el curso del río, pero el cansancio hizo que, uno a uno, cayeron exhaustos sobre la arena.

en vano:
sin resultado.
exhaustos:
muy cansados,
agotados





repente, Nuse vio cómo caían trozos de un
nento desconocido, se abalanzó hacia el agua
y cogió. Probó este dulce alimento y notó cómo
operaba las fuerzas.

tonces, se le apareció una mujer de rostro dulce.
se, asustada, le preguntó:

¿Quién sois?

Me llamo Nunkui -dijo la mujer misteriosa- y soy
creadora de las plantas. Sé que tu pueblo vive en
una tierra seca donde ya no crece el *ankú*.

¡Sí, señora, mi gente morirá!

¡Toda les sucederá, Nuse. Has demostrado tu
lentía y por eso te daré no solo el *ankú*, sino
toda clase de alimentos, como esta yuca que acabas
de tomar.

Y unos segundos, ante la mirada atónita de Nuse,
aparecieron campos y huertos llenos de color. Nuse
nunca había visto un paisaje tan verde y
ajustado: era la selva. Nunkui continuó:

Tu pueblo, Nuse, sobrevivirá gracias a ti. Vuelve
a ellos y sé feliz.

¡Gracias, Nunkui! ¡Muchas gracias!

Nunkui desapareció y Nuse, aún maravillada, reanimó a sus
hijos con yuca, plátano y otros alimentos deliciosos, y volvió
con ellos al territorio de los shuaras por el bosque espeso que
había ante sí.

Al llegar, vieron cómo las plantas crecían también allí de forma
energica, convirtiendo aquel desierto en una tierra de
esperanzas.

Cuento popular de Ecuador

yuca:
planta cuya
raíz sirve de
alimento.

atónita:
asombrada.

majestuoso:
imponente.



COMPRENDE

1. ¿Cómo se llama la protagonista de este cuento? ¿Qué otros personajes aparecen?

Protagonista: _____

Personajes secundarios: _____

2. ¿Qué es el unkuch? ¿Por qué es tan importante para los shuares?

3. Relaciona cada nombre con el dibujo que le corresponde.



•

•

•

•

shuares

Nuse

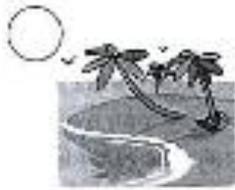
unkuch

Nunkui

4. ¿Por qué Nuse emprende un largo viaje con sus hijos?

- Porque quiere descubrir la selva.
- Para encontrar el alimento de los shuares.
- Para encontrar a la creadora de las plantas.

5. ¿Cómo es la tierra de los shuares antes del viaje de Nuse? ¿Y después? Escribe 1 donde corresponde.



Relaciona cada personaje con lo que dice.



Corrige las afirmaciones que sean falsas.

- Nuse busca yuca para ayudar a su pueblo a sobrevivir.
- En la tierra de los shuares ya no crece el unkuch.
- Nunkui es la creadora de los animales.
- Los shuares sobreviven gracias a Nuse.

Escribe el final del cuento sustituyendo las palabras destacadas por otras que signifiquen lo mismo.

Al llegar, vieron cómo las plantas crecían también allí de forma generosa, convirtiendo aquel desierto en una tierra de esperanzas.



¿Te ha gustado este cuento popular de Ecuador?

- ¡Me ha encantado! Sobre todo, el final.
- Me gustaría leer más cuentos de otros países.
- Prefiero los cuentos que ya conozco.



ANEXO 4: "TUTHMOSIS Y LA ESFINGE"

20 Reconocer un mito



Un mito es la narración de un hecho maravilloso que no ha sucedido. Sus protagonistas suelen ser dioses, reyes, magos o héroes.



PONTE EN MARCHA

- Observa el dibujo. ¿En qué lugar crees que transcurrirá la historia del texto?

En Murcia. En América. En Egipto.



LEE

Tuthmosis y la Esfinge

La gran Esfinge de Gizeh es la estatua más famosa de Egipto. Tallada hace miles de años en una roca, mide cincuenta y siete metros de longitud y veinte de altura. Se eleva en el desierto, majestuosa, al sur de las Grandes Pirámides.

majestuosa:
que causa admiración.

estela:
monumento de piedra que recuerda un suceso.

La Esfinge tiene cuerpo de león y cabeza de reina. El viento del desierto arrastra la arena de un lado a otro, y más de una vez, la estatua ha quedado cubierta casi del todo.

Hace dos siglos, se descubrió una estela de granito que contaba el encuentro de la Esfinge con uno de los hijos de Amenhotep II, rey de Egipto.



Esta historia cuenta lo siguiente:

El rey de Egipto tenía un hijo muy querido por su pueblo, llamado Tuthmosis. Al príncipe Tuthmosis le gustaba salir al solitario desierto a pasear o hacer deporte.

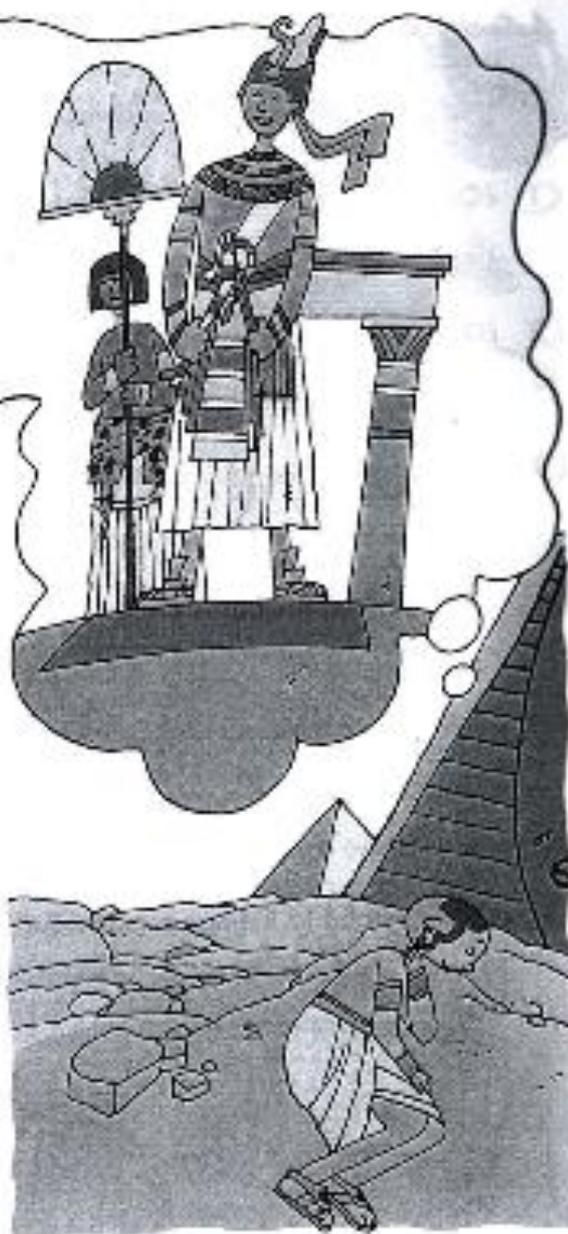
Un día, pasó cerca de Gizeh y se detuvo ante la Gran Esfinge. En aquella época, estaba cubierta de arena, y sólo se le veía la cabeza. El sol era abrasador y Tuthmosis se refugió bajo la sombra de la Esfinge para dormir un rato.

En sus sueños, la poderosa voz de la Esfinge le dijo: Tuthmosis, escucha: sálvame ayudas, gobernarás todo aquello que ilumina el sol. Las arenas del desierto cubren mi cuerpo y me ahogan. Sárrrelas antes de que me entierren.

Al despertar, Tuthmosis recordó el sueño y, sabiendo que él solo no podría quitar toda aquella arena, fue a buscar ayuda.

El pueblo entero ayudó a su príncipe a desenterrar a la Esfinge, cuyo cuerpo de león se apareciendo, poco a poco, del fondo del desierto.

La Esfinge cumplió su promesa y, tras la muerte de su padre, Tuthmosis fue elegido rey de Egipto. A lo largo de su reinado, honró y veneró a la Gran Esfinge.



honró
y veneró:
respetó y trató
muy bien,
dándole
importancia.



COMPRENDE

1. ¿Qué dos personajes son los protagonistas del mito?

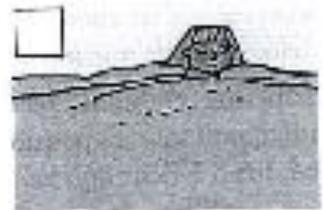
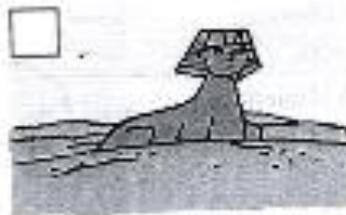
2. ¿Quién fue Amenhotep II?

3. ¿Cómo se tuvo conocimiento del mito?

4. Completa con los datos correctos sobre la Esfinge.

- Mide _____ de altura y _____ de longitud.
- Fue tallada en una _____ hace _____.
- Tiene cabeza de _____ y cuerpo de _____.
- Se construyó en el _____ al sur de _____.

5. ¿Cómo estaba la Esfinge cuando Tuthmosis la encontró?

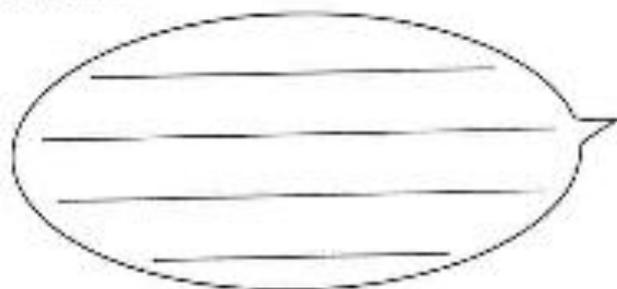


6. ¿Qué decide hacer Tuthmosis al ver la Esfinge?

7. ¿Qué sucede cuando el príncipe se queda dormido?

- Le despierta un fuerte rugido de león.
- Por causa del sol, tiene delirios y oye voces.
- La Esfinge le habla en sueños.

¿Qué preocupa a la esfinge? ¿Qué le pide a Tuthmosis? Escríbelo como si lo dijera ella misma.



Cambia las palabras destacadas por otras que significan lo mismo.

• El viento del desierto amastra la arena de un lado a otro. impulsa trana

• Un sol abrasador ilumina el pueblo. helado ardiente

• La arena entierra a la Esfinge. destapa cubre

0 ¿Qué sucede al final? Ordena las viñetas y escríbelo.



¿Te ha gustado el texto?

- ¡Me ha encantado! Quiero leer más mitos.
- Me gustaría conocer más curiosidades sobre Egipto.
- Prefiero otro tipo de historias.

ANEXO 5: "IDEAS PARA NO PERDERSE"

18 Interpretar recomendaciones



Algunos textos nos informan sobre cómo resolver ciertas dificultades. Primero aparece la dificultad y luego las posibles soluciones.



PONTE EN MARCHA

- Relaciona cada dificultad con una posible solución.

- | | |
|---|-------------------------------------|
| No comprendes una explicación en clase. • | • Puedes preguntar a tus compañeros |
| Te has equivocado en una suma. • | • Puedes preguntar al profesor. |
| No encuentras la chaqueta del chándal. • | • Puedes repetir la operación. |



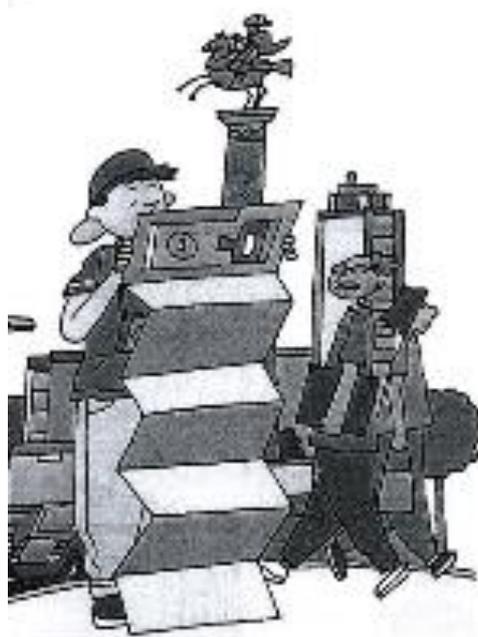
LEE Ideas para no perderse

Todos hemos estado en ciudades o barrios que no conocemos. Puede suceder que cuando buscamos una calle o un museo, nos alejemos más del lugar al que queremos llegar. Nos desorientamos y terminamos sin saber dónde nos encontramos. En definitiva: nos hemos perdido. Ahí es donde comienza el problema. Sin embargo, tiene varias soluciones.

La primera de ellas es observar atentamente las señales que están colocadas en la ciudad, como los carteles con los nombres de las calles y las avenidas. A veces, es suficiente con seguir con atención estas indicaciones para volvernos a orientar.



también podemos preguntar a las personas que se cruzan con nosotros por la calle. Normalmente, serán habitantes de dicha ciudad y conocerán bien sus lugares más emblemáticos. Para ello, es importante ser cortados y explicar con claridad adónde queremos llegar. No siempre es fácil hacerse entender, especialmente si viajamos a países en los que hablan un idioma que no conocemos.



Una gran ayuda para orientarnos en un pueblo o ciudad es consultar un plano. En algunas ciudades se pueden encontrar grandes mapas en las marquesinas del autobús y en las estaciones de metro, así como en las plazas más concurridas o en los monumentos más visitados. Estos mapas suelen señalar el lugar exacto en el que se encuentra el visitante con una sencilla frase: "Usted se encuentra aquí".

Si somos precavidos, y queremos llevar un plano en el bolsillo, lo podemos conseguir en las oficinas de turismo, comprar el que más nos guste en una librería especializada o bajarlo de internet.

Sin embargo, lo que más puede ayudarnos es prestar mucha atención y recordar lo que encontremos: ríos, plazas, torres, jardines... Todo sirve para orientarse. Un edificio alto o una fuente pueden sacarnos de un apuro. Incluso los nombres de las líneas de metro o recordar algunas paradas del autobús, pueden ser la solución en el momento más oportuno.



emblemáticos:
importantes
y conocidos.

concurridos:
con mucha
gente.

precavidos:
que tienen
precaución
o cuidado.



COMPRENDE

- 1 Explica cuál es el problema que se plantea en el texto. ¿Cuántas soluciones se ponen?

- 2 ¿Qué tiene que hacer esta niña para llegar a la catedral? ¿Dónde consulta la información?



- 3 Observa estas indicaciones y explica qué significa cada una.

A



B



C



A

B

C

- 4 Corrige esta afirmación: Para no perderte, fijate bien en las recomendaciones de carteles y en los nombres de los coches.

Este chico quiere visitar el Museo de Arte Contemporáneo, pero se ha perdido. Observa bien la situación. ¿Qué puede hacer para buscar la información que necesita?



Lee el cuarto párrafo y contesta.

• ¿Qué idea aparece para orientarnos en un pueblo o ciudad?

• ¿En qué lugares de la ciudad hay planos grandes?

• ¿Dónde puedas conseguir un mapa para llevarlo tú mismo?

Explica en qué consiste la solución que se propone en el último párrafo.



¿Te ha gustado el texto?

- Es útil porque da buenos consejos para solucionar un problema frecuente.
- Ha sido entretenido, pero ya sabía estas soluciones.
- Me ha parecido un poco aburrido.

ANEXO 6: "EL BOSQUE DEL MONTE DEL LOBO"

24 Comprender las consecuencias



Un suceso inicial puede dar como resultado otras situaciones: son las consecuencias.



PONTE EN MARCHA

- Relaciona cada suceso con sus consecuencias.

- | | |
|--|---|
| • Se te cae un vaso al suelo. | • Tienes más posibilidades de aprobar. |
| • Estudias todos los días un poco. | • Tendrás que salir antes y dar un rodeo. |
| • Cortan la calle por la que vas al colegio. | • Se rompe y tienes que recogerlo. |



LEE

El bosque del monte del Lobo

Las autoridades de Bella Vista decidieron talar el bosque del monte del Lobo para obtener madera, venderla y repartir las ganancias entre sus habitantes. A los vecinos les pareció una buena idea porque así se beneficiaban todos por igual.

Sin embargo, su sorpresa llegó cuando empezaron a comprobar lo que sucedió después.

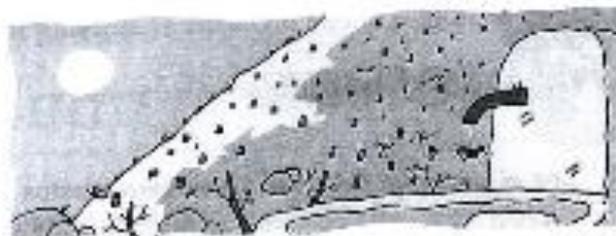
En primer lugar, el suelo se quedó al descubierto. No estaban las hojas de los árboles ni sus raíces para protegerlo. Cuando llovía, el agua resbalaba por la ladera arrastrando lo que encontraba a su paso. La tierra no podía retener la lluvia. Poco a poco, el monte se quedó con un aspecto reseco y con unas plantas algo raquíticas.

talar:
cortar
raquíticas:
pequeñas,
poco
desarrolladas.



¡la tierra no podía retener el
de la lluvia, la fuente que había
Lobo se fue secando.

e, se fue haciendo irrespirable,
te los humos de la carretera y de
brietas se acumulaban en la zona.



No había vegetación que limpiase la
atmósfera y la llenara de oxígeno.

Los animales de la región, tuvieron
que marcharse porque no podían
construir sus guaridas y no tenían ni
agua ni alimentos.

Para acabar, las gentes del pueblo y
los turistas no podían pasear por los
alrededores del pueblo.

erano, no había una sombra y el calor era
portable. En invierno, el viento azotaba a los
atantes con muchísima fuerza, porque no
in árboles para frenarlo. Aquello comenzaba a
rcearse al desierto.

óntinamente conmovidas, las autoridades se
ñeron a reunir y se dieron cuenta de que era
ortante plantar nuevamente el bosque del
nte del Lobo. Sabían que tardaría muchos años
ser como antes, pero valía la pena esperar. Para
gararse de que todo iba bien, encargaron a un
po de guardabosques que cuidasen los árboles
a que crecieran y se hicieran fuertes.

¡bellavistenses se quedaron asombrados cuando
ron la que sucedía desde el principio.

ando llovió, el agua era absorbida por las
ntas y por la tierra. Poco a poco, la montaña
ncanzó a tomar un aspecto frondoso y verde. Por
la cadena de acontecimientos que convirtieron
norte en un desierto, había empezado a dar la
lta. Quizó sus nietos no recordarían la pesadilla
; vivieron sin el bosque del monte del Lobo.

CHARO GONZALEZ PARRA



conmovidas:
preocupadas.



COMPRENDE

1 Lee el principio del texto y contesta a estas preguntas.

- ¿Qué decisión tomaron las autoridades de Bella Vista?

- ¿Qué les pareció al resto de los habitantes? Explica por qué.

2 Marca el dibujo que muestra la primera consecuencia y describe qué sucede.



3 Ordena el resto de consecuencias de la tala del bosque. Después, escríbelas.



Los animales fueron desapareciendo.



La fuente del monte del Lobo se secó.



No se podía pasar por los alrededores del pueblo.



El aire se fue haciendo irrespirable.



El monte se quedó seco y sin plantas.

¿Qué deciden hacer en Bella Vista después de lo sucedido con la tala de árboles?

¿Cuál es para ti la peor consecuencia que tuvo la tala? Explica por qué.

Ordena y explica lo que sucede cuando los vecinos deciden volver a plantar el bosque.



1. _____
2. _____
3. _____

Escribe cómo sería la vida en Bella Vista si no hubiesen vuelto a plantar el bosque.

¿Qué puedes hacer tú para cuidar la Naturaleza?



¿Te ha gustado el texto?

- ¡Me ha gustado mucho! Es interesante saber qué sucede cuando se cortan tantos árboles.
- Me gustaría saber más de cómo cuidar la Naturaleza.
- No me ha interesado este tema.

ANEXO 7: FICHA DE ANÁLISIS DE TEXTOS

A	B	C	D	E	F
FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN LECTORA					
	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	
IDENTIFICACIÓN					
Curso	4º	4º	4º	4º	
Asignatura	Lengua Castellana	Lengua Castellana	Lengua Castellana	Lengua Castellana	
Editorial	sm	sm	sm	sm	
Tipo de texto (expositivo, narrativo u otro)	narrativo	narrativo	argumentativo	argumentativo	
TÍTULO (bien del texto, bien de la Unidad Didáctica)	Nunkui, la creadora d'Utthomosis y la Esfinge		Ideas para no perderse El bosque del monte del lobo		
EXTENSIÓN					
Número de palabras	320	302	309	380	
Número de párrafos	10	9	5	8	
POSICIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA					
Situación inicial	x		x		
Situación media					
Situación final		x		x	
FUNCION del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA					
Introducir el tema	x	x			
Exponer el tema			x	x	
Ampliar/profundizar el tema					
Motivar			x	x	
Entretener o enfocado a leer por placer	x	x	x	x	
Otras funciones (p. ej., presentar moraleja)	x			x	
PRESENCIA Y TIPO DE AYUDAS					
Ayudas tipográficas para comprender mejor					
Recuadros de ideas principales	x	x	x	x	
Palabras en negrita/subrayadas o con otras ayudas tipográficas	x	x	x	x	
Aclarar términos o conceptos (glosarios, definiciones...)	x	x	x	x	

A	B	C	D	E	F
Exponer el tema			X	X	
Ampliar/profundizar el tema					
Motivar			X	X	
Entretener o enfocado a leer por placer	X	X		X	
Otras funciones (p. ej., presentar moraleja)	X			X	
PRESENCIA Y TIPO DE AYUDAS					
Ayudas tipográficas para comprender mejor					
Recuadros de ideas principales	X	X		X	
Palabras en negrita/subrayadas o con otras ayudas tipográficas	X	X		X	
Aclarar términos o conceptos (glosarios, definiciones...)	X	X		X	
Esquemas/mapas conceptuales					
Resumen					
Ilustraciones (dibujos, fotos, croquis, etc.) (indicar)	X	X		X	
Otro tipo de ayudas tipográficas (especificar)					
Ejercicios, actividades y/o tareas para facilitar la comprensión					
Ejercicio (describir)	X	X		X	
Mapa/Esquema/Guión (Especificar)					
Resumen			X		
Texto libre				X	
Otro tipo de texto (especificar)	X	X (escribir el final de nuevo/ escribir el diálogo entre la Esfinge y Tutmosis)			
Representación no textual del contenido del texto (dibujo, gráfico, otro) (especificar)					
Otro tipo de actividad o tarea (p.e buscar información, aplicar de manera práctica los contenidos)			X	X (proponer acciones sostenibles para promover la	
Preguntas de comprensión					
Preguntas de localización de información explícita	X	X		X	
Preguntas de inferencias	X	X		X	
Preguntas de integración	X	X		X	
Número de preguntas comprensión crítica	X	X		X	

ANEXO 8: TEXTO “LOS RATOS PATAS ARRIBA”



Los ratones patas arriba

Roald Dahl



Érase una vez un anciano de ochenta y siete años que se llamaba Labon. Toda la vida había sido una persona tranquila y pacífica. Era muy pobre y muy feliz.

Cuando Labon descubrió que tenía ratones en su casa no le importó mucho al principio. Pero los ratones se multiplicaron. Le empezaron a molestar. Continuaron multiplicándose, hasta que finalmente llegó un momento en que no lo pudo soportar más.

—Esto es demasiado, dijo. —Esto realmente está llegando demasiado lejos. Salió de casa cojeando hacia la tienda al final de la calle, donde compró algunas ratoneras, un pedazo de queso y algo de pegamento.

Cuando llegó a casa puso el pegamento en la parte inferior de las ratoneras y las pegó al techo. Luego colocó los cebos de queso cuidadosamente y las dejó preparadas para que se activaran.

Aquella noche, cuando los ratones salieron de sus agujeros y vieron las ratoneras en el techo, pensaron que se trataba de una



57

Cuando Labon bajó a la mañana siguiente y vio que no había ningún ratón atrapado en las ratoneras sonrió pero no dijo nada.

Cogió una silla, puso pegamento en la parte inferior de las patas y la pegó patas arriba al techo, cerca de las ratoneras. Hizo lo mismo con la mesa, la televisión y la lámpara. Cogió todo lo que había en el suelo y lo pegó patas arriba en el techo. Incluso puso una pequeña alfombra ahí arriba.

La noche siguiente, cuando los ratones salieron de sus agujeros, todavía estaban bromeando y riéndose de lo que habían visto la noche anterior. Pero esta vez, cuando miraron hacia el techo dejaron de reírse de repente.

—¡Por el amor de Dios! gritó uno. —¡Mirad ahí arriba! ¡Ahí está el suelo!

—¡Santo cielo! gritó otro. —¡Debemos de estar de pie en el techo!

—Estoy empezando a sentirme un poco mareado, dijo otro.

—Toda la sangre se me está subiendo a la cabeza, dijo otro.

—¡Esto es terrible!, dijo un ratón anciano de bigotes largos. —¡Esto es realmente terrible! ¡Tenemos que hacer algo al respecto inmediatamente!

—¡Me voy a desmayar si tengo que estar cabeza abajo más tiempo!, gritó un ratón joven.

—¡Yo también!

—¡No lo puedo soportar!

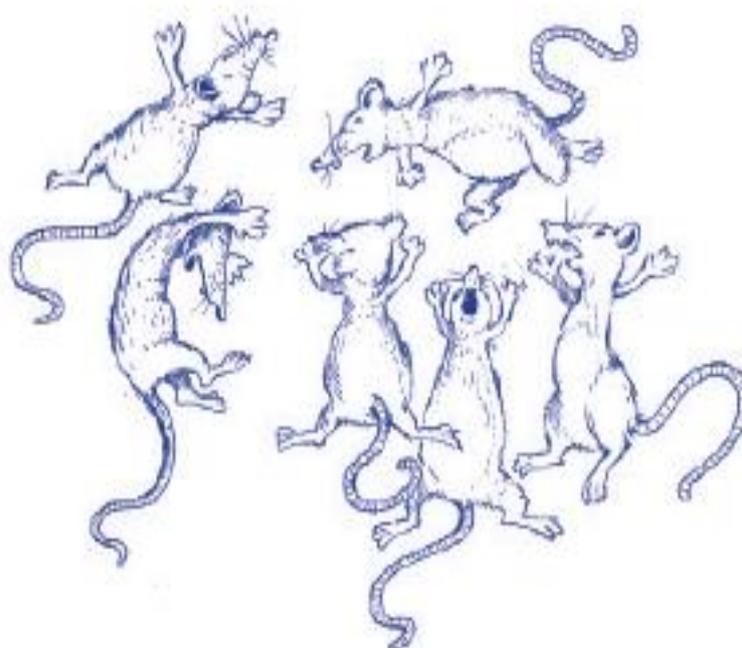
—¡Socorro! ¡Que alguien haga algo, rápido!

Ahora se estaban poniendo histéricos. —Ya sé lo que vamos a hacer, dijo el ratón anciano. Nos pondremos todos cabeza abajo, y así estaremos en la posición adecuada.

Obedientemente, todos se pusieron cabeza abajo, y después de un largo periodo de tiempo, uno a uno, se fueron desmayando debido a que la sangre se les subió al cerebro.

Cuando Labon bajó a la mañana siguiente el suelo estaba cubierto de ratones. Rápidamente los recogió y los metió en una cesta.

Así que lo que tenemos que recordar es lo siguiente: cuando parezca que el mundo está completamente patas arriba, asegúrate de mantener los pies firmes en el suelo.



ANEXO 9: FICHA DE ANÁLISIS DEL TEXTO “NUNKUI, LA CREADORA DE PLANTAS”

Texto número 1	
Curso	4º
Editorial	Sm
Tipo de texto	Narrativo
Título	Nunkui, la creadora de plantas
Extensión	
Nº de palabras	320
Nº de párrafos	10
POSICIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA	
Situación inicial	x
Situación media	
Situación final	
FUNCIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA	
Introducir el tema	x
Exponer el tema	
Ampliar/profundizar el tema	
Motivar	
Entretener o enfocado a leer por placer	x
Otras funciones (p. ej., presentar moraleja)	x
PRESENCIA Y TIPO DE AYUDAS	
Ayudas tipográficas para comprender mejor	
Recuadros de ideas principales	x
Palabras en negrita/subrayadas o con otras ayudas tipográficas	x
Aclarar términos o conceptos (glosarios, definiciones...)	x
Esquemas/mapas conceptuales	
Resumen	
Ilustraciones (dibujos, fotos, croquis, etc.) (indicar)	x
Otro tipo de ayudas tipográficas (especificar)	
Ejercicios, actividades y/o tareas para facilitar la comprensión	
Ejercicio (describir)	x

Mapa/Esquema/Guión (Especificar)	
Resumen	
Texto libre	
Otro tipo de texto (especificar)	X
Representación no textual del contenido del texto (dibujo, gráfico, otro) (especificar)	
Otro tipo de actividad o tarea (p.e buscar información, aplicar de manera práctica los contenidos)	
Preguntas de comprensión	
Preguntas de localización de información explícita	X (4)
Preguntas de inferencias	X (1)
Preguntas de integración	X (3)
Número de preguntas comprensión crítica	X (1)

ANEXO 10: FICHA DE ANÁLISIS DEL TEXTO “TUTHMOSIS Y LA ESFINGE”

Texto número 2	
Curso	4º
Editorial	Sm
Tipo de texto	Narrativo
Título	“Tuthmosis y la Esfinge”
Extensión	
Nº de palabras	302
Nº de párrafos	9
POSICIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA	
Situación inicial	
Situación media	
Situación final	x
FUNCIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA	
Introducir el tema	x
Exponer el tema	
Ampliar/profundizar el tema	
Motivar	
Entretener o enfocado a leer por placer	x
Otras funciones (p. ej., presentar moraleja)	
PRESENCIA Y TIPO DE AYUDAS	
Ayudas tipográficas para comprender mejor	
Recuadros de ideas principales	x
Palabras en negrita/subrayadas o con otras ayudas tipográficas	x
Aclarar términos o conceptos (glosarios, definiciones...)	x
Esquemas/mapas conceptuales	
Resumen	
Ilustraciones (dibujos, fotos, croquis, etc.) (indicar)	x
Otro tipo de ayudas tipográficas (especificar)	
Ejercicios, actividades y/o tareas para facilitar la comprensión	
Ejercicio (describir)	x

Mapa/Esquema/Guión (Especificar)	
Resumen	
Texto libre	
Otro tipo de texto (especificar)	x (escribir el final de nuevo/ escribir el diálogo entre la Esfinge y Tuthmosis)
Representación no textual del contenido del texto (dibujo, gráfico, otro) (especificar)	
Otro tipo de actividad o tarea (p.e buscar información, aplicar de manera práctica los contenidos)	
Preguntas de comprensión	
Preguntas de localización de información explícita	X (8)
Preguntas de inferencias	X (1)
Preguntas de integración	X (1)
Número de preguntas comprensión crítica	X (1)

ANEXO 11: FICHA DE ANÁLISIS DEL TEXTO “IDEAS PARA NO PERDERSE”

Texto número 3	
Curso	4º
Editorial	Sm
Tipo de texto	Argumentativo
Título	“Ideas para no perderse”
Extensión	
Nº de palabras	309
Nº de párrafos	5
POSICIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA	
Situación inicial	x
Situación media	
Situación final	
FUNCIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA	
Introducir el tema	
Exponer el tema	x
Ampliar/profundizar el tema	
Motivar	x
Entretener o enfocado a leer por placer	
Otras funciones (p. ej., presentar moraleja)	
PRESENCIA Y TIPO DE AYUDAS	
Ayudas tipográficas para comprender mejor	
Recuadros de ideas principales	x
Palabras en negrita/subrayadas o con otras ayudas tipográficas	x
Aclarar términos o conceptos (glosarios, definiciones...)	x
Esquemas/mapas conceptuales	
Resumen	
Ilustraciones (dibujos, fotos, croquis, etc.) (indicar)	x
Otro tipo de ayudas tipográficas (especificar)	
Ejercicios, actividades y/o tareas para facilitar la comprensión	

Ejercicio (describir)	x
Mapa/Esquema/Guión (Especificar)	
Resumen	x
Texto libre	
Otro tipo de texto (especificar)	x
Representación no textual del contenido del texto (dibujo, gráfico, otro) (especificar)	
Otro tipo de actividad o tarea (p.e buscar información, aplicar de manera práctica los contenidos)	x
Preguntas de comprensión	
Preguntas de localización de información explícita	X (2)
Preguntas de inferencias	X (3)
Preguntas de integración	X (2)
Número de preguntas comprensión crítica	X (1)

ANEXO 12: FICHA DE ANÁLISIS DEL TEXTO “EL BOSQUE DEL MONTE DEL LOBO”

Texto número 4	
Curso	4º
Editorial	Sm
Tipo de texto	Argumentativo
Título	“El bosque del monte del lobo”
Extensión	
Nº de palabras	380
Nº de párrafos	8
POSICIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA	
Situación inicial	
Situación media	
Situación final	x
FUNCIÓN del TEXTO dentro de la UNIDAD DIDÁCTICA	
Introducir el tema	
Exponer el tema	x
Ampliar/profundizar el tema	
Motivar	x
Entretener o enfocado a leer por placer	x
Otras funciones (p. ej., presentar moraleja)	x
PRESENCIA Y TIPO DE AYUDAS	
Ayudas tipográficas para comprender mejor	
Recuadros de ideas principales	x
Palabras en negrita/subrayadas o con otras ayudas tipográficas	x
Aclarar términos o conceptos (glosarios, definiciones...)	x
Esquemas/mapas conceptuales	
Resumen	
Ilustraciones (dibujos, fotos, croquis, etc.) (indicar)	x
Otro tipo de ayudas tipográficas (especificar)	
Ejercicios, actividades y/o tareas para facilitar la comprensión	

Ejercicio (describir)	x
Mapa/Esquema/Guión (Especificar)	
Resumen	
Texto libre	x
Otro tipo de texto (especificar)	
Representación no textual del contenido del texto (dibujo, gráfico, otro) (especificar)	
Otro tipo de actividad o tarea (p.e buscar información, aplicar de manera práctica los contenidos)	
Preguntas de comprensión	
Preguntas de localización de información explícita	X (2)
Preguntas de inferencias	X (2)
Preguntas de integración	X (2)
Número de preguntas comprensión crítica	X (2)

ANEXO 13: TABLA DE TEXTOS Y CALIFICACIONES DE ACL EN EL COLEGIO VERDEMAR

ACL-4
Curso: 4.º de primaria

Tipología	Texto	Nº	Calificación
Narrativo	4.1 Las zapatillas	1	D
		2	C
		3	B
		4	E
Expositivo	4.2 Las plumas de los pájaros	5	D
		6	B
		7	C
		8	A
Narrativo	4.3 El cumpleaños	9	C
		10	A
		11	E
Matemático	4.4 La fiesta mayor	12	E
		13	C
		14	A
Expositivo	4.5 Los peces	15	C
		16	D
		17	C
		18	E
Narrativo	4.6 El duendecillo	19	C
		20	E
		21	B
Expositivo	4.7 El Ebro	22	B
		23	D
		24	D
		25	E
Poético	4.8 El niño que soñaba	26	D
		27	B
		28	A

Tabla 5. Transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones derivadas de clase

DECATIPO	ACL-1	ACL-2	ACL-3	ACL-4	ACL-5	ACL-6	DECATIPO
1	0 - 4	0 - 4	0 - 4	0 - 6	0 - 7	0 - 8	1
2	5 - 7	5 - 6	5 - 7	7 - 9	8 - 10	9 - 10	2
3	8 - 9	7 - 9	8 - 9	10 - 12	11 - 13	11 - 13	3
4	10 - 11	10 - 11	10 - 12	13 - 14	14 - 16	14 - 16	4
5	12 - 14	12 - 14	13 - 14	15 - 17	17 - 19	17 - 19	5
6	15 - 16	15 - 17	15 - 16	18 - 20	20 - 22	20 - 21	6
7	17 - 19	18 - 19	17 - 19	21 - 22	23 - 25	22 - 24	7
8	20 - 21	20 - 21	20 - 21	23 - 25	26 - 28	25 - 27	8
9	22 - 23	22 - 23	22 - 24	26 - 27	29 - 31	28 - 30	9
10	24	24	25	28	32 - 35	31 - 36	10
DECATIPO	INTERPRETACION						
1 - 2	Nivel muy bajo						
3	Nivel bajo						
4	Nivel moderadamente bajo						
5 - 6	Nivel dentro de la normalidad						
7 - 8	Nivel moderadamente alto						
9	Nivel alto						
10	Nivel muy alto						

