



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

*La evaluación de la comprensión lectora:
propuesta de mejora a partir del análisis de
textos y actividades.*

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: LAURA GARCÍA PÉREZ

TUTORA: MARÍA JESÚS SANTOS MALDONADO



Palencia 2014.

NOTA:

Como norma general, con objeto de facilitar la fluidez lectora del Trabajo Fin de Grado, vamos a emplear el sufijo correspondiente al género masculino entendiendo que es el no marcado y que por lo tanto hace alusión a ambos sexos.

RESUMEN

En este trabajo realizamos una exposición sobre la lectura en Educación Primaria relacionándola con el currículo y las pruebas institucionalizadas y explicando las peculiaridades de la Lectura en la Red. Nos centramos en la relación entre el proceso de lectura y el de la evaluación de la misma.

En nuestra propuesta de intervención partimos de los textos y las actividades de cuatro editoriales para alumnos de 6º de Primaria de la asignatura de Lengua castellana y literatura. Analizamos y describimos este material para después valorarlo con el fin de proponer *buenas prácticas* de didáctica de la comprensión lectora. Para finalizar, incluimos una explotación didáctica de una página web con el fin de trabajar la lectura digital.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora; lectura en la Red; antes, durante y después de la lectura; competencia lingüística y proceso de lectura y de comprensión.

ABSTRACT

In this work we make a presentation about Primary School Reading relating it to the Spanish Curriculum and some institutionalized tests and explaining also the peculiarities of e-reading. We focus on the relationship between the reading process and its assessment.

In our intervention proposal we start from reading texts and activities of four editorials for sixth grade of Spanish language and literature. We analyze and describe these educational resources to assess them, adding *good practices* in the didactic of reading comprehension. Finally, we include a Web teaching application in order to work this type of reading.

KEYWORDS

Reading comprehension; e-reading; before, during, after reading, languages skills and reading process and its assessment.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
4.1. La lectura en educación primaria.....	11
4. 1.1 El currículo.....	13
4.1.2 Las pruebas institucionalizadas.....	15
4.1.3. Leer en la Red.....	15
4.2. La comprensión lectora: de la microestructura a la superestructura.....	18
4.2.1. La comprensión local y referencial.....	19
4.2.2 La comprensión global y estructural.....	20
4.2.3. La comprensión pragmática y elaborativa.....	20
4.3. La evaluación del proceso.....	21
4.3.1 El concepto de evaluación.....	21
4.3.2 Errores más frecuentes en la evaluación de la comprensión lectora.....	23
4.3.3 Tipos de pruebas más utilizadas.....	25
4.3.4 ¿Qué y cómo evaluar?.....	29
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	31
5. 1. Selección de textos.....	31
5.2 Metodología de análisis: fases.....	32
5.2.1. Antes de la lectura.....	33
5.2.2. Durante la lectura.....	36
5.2.3. Después de la lectura.....	37
5. 3 Propuesta lectura en la Red.....	46
6. CONCLUSIONES.....	49
7. REFERENCIAS.....	52
8. ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Relación entre los objetivos de este TFG y las competencias adquiridas al finalizar el Grado en Educación Primaria	10
Figura 2: Aspectos a considerar para obtener información para la evaluación y cómo obtenerla.	30
Figura 3: Descripción de actividades “antes de la lectura”	33
Figura 4: Descripción de actividades “durante la lectura”	36
Figura 5: Actividades propuestas editorial Edelvives	38
Figura 6: Actividades propuestas editorial Edebé	40
Figura 7: Actividades propuestas editorial S.M.	42
Figura 8: Actividades propuestas editorial Anaya.....	44
Figura 9: Plantilla para evaluar la expresión oral	45

1. INTRODUCCIÓN

Con el título de este Trabajo Final de Grado (en adelante TFG) queremos poner en relieve la importancia que tiene, la comprensión lectora, como una de las habilidades de la competencia en comunicación lingüística.

Para ello realizamos un análisis de los textos y las actividades que evalúan la comprensión lectora de cuatro de las editoriales más frecuentes en nuestras aulas (**SM, Edebé, Anaya y Edelvives**). Ofrecemos una propuesta de intervención que pretende mejorar la puesta en práctica de esta destreza.

El trabajo está compuesto de diferentes apartados: en primer lugar establecemos los objetivos de nuestro TFG y justificamos nuestra investigación y la relacionamos con las competencias adquiridas en el Grado de Educación Primaria.

A continuación, realizamos la fundamentación teórica centrándonos en la importancia de la lectura en esta etapa, explicamos en qué consiste el complejo proceso de comprender un texto, para detenernos en el concepto y en el análisis de las diferentes formas que adopta la evaluación. Para relacionar nuestro trabajo con la realidad de nuestros alumnos y aulas, la lectura en la Red ocupará también un apartado en nuestra investigación.

Posteriormente, realizamos una valoración de las actividades ofrecidas por las editoriales y presentamos otras propuestas alternativas para abordar aspectos que no tienen en cuenta del proceso de la comprensión con el fin de mejorarla. Además hemos diseñado una práctica de lectura en la Red, dado que nuestros alumnos son nativos digitales y las nuevas tecnologías son un recurso idóneo para seguir fomentando la comprensión lectora.

Para finalizar, exponemos las conclusiones extraídas sobre los aspectos más relevantes de este TFG, teniendo en cuenta sus limitaciones y lo que nos ha aportado para nuestra formación docente.

2. OBJETIVOS

Con la realización de este TFG sobre la lectura comprensiva y su evaluación pretendemos conseguir los siguientes objetivos generales que a su vez se desglosan en los siguientes objetivos específicos:

1. Dar a conocer y exponer los fundamentos teóricos y científicos de la comprensión lectora y de su evaluación.

- 1.1. Demostrar la importancia de la lectura en relación al ámbito práctico, literario y académico
- 1.2. Presentar la lectura como un proceso complejo que los alumnos deben realizar para que se consiga la lectura comprensiva.
- 1.3. Ser conscientes de la importancia de la motivación y de una correcta preparación previa a la actividad lectora.
- 1.4. Presentar la evaluación como un proceso que debe atender a todas las fases necesarias para conseguir una lectura comprensiva y tener presente las peculiaridades de la evaluación, de los errores más frecuentes y de los instrumentos que disponemos para realizarla.
- 1.5 Dar a conocer las características de la lectura digital.

2. Realizar una propuesta de intervención didáctica sobre la evaluación de la comprensión lectora.

- 2.1. Analizar y valorar las propuestas de cuatro editoriales atendiendo a la tipología de los textos, los objetivos perseguidos por parte de la editorial y los medios utilizados.
- 2.2 Aportar mejoras y *buenas prácticas* a partir de los textos seleccionados para conseguir una evaluación más completa y rigurosa.
- 2.3. Incluir actividades para trabajar las características de la lectura digital.

3. JUSTIFICACIÓN

La lectura ha sido considerada una pieza clave en la historia de la educación. Cuando el proceso de formación en las escuelas duraba desgraciadamente poco tiempo por diferentes motivos socioculturales, los niños al menos debían de salir de los centros sabiendo leer y escribir. Es evidente que los métodos y objetivos relacionados con esa tarea han evolucionado mucho, pero lo que se mantiene es la importancia que se le otorga, al ser considerado una competencia fundamental que los alumnos deben adquirir.

Hoy en día, somos conscientes de lo que supone que un alumno sea capaz de leer y de las repercusiones que tendrá una correcta comprensión lectora en el resto de áreas y en su vida práctica. La lectura cumple varias funciones en el desarrollo de un niño: no solo potencia su imaginación, enriquece su expresión y vocabulario y es el medio con el que desarrolla otras capacidades de otras áreas, sino que también es un medio de evasión y divertimento.

A todos los niños les gusta que les cuenten historias de pequeños, pero ¿en qué momento pasan de divertirse con los relatos que les narran sus padres o profesores a rechazar la lectura? Es una realidad que, en muchos casos, sienten aversión por esta tarea y no en pocas ocasiones escuchamos eso de “*es que a mí no me gusta leer*” y cada vez con más frecuencia, según van haciéndose mayores. ¿Qué ha cambiado? ¿Por qué ya no se sienten atraídos por las historias y los personajes? Además de estas preguntas, debemos de tener presente que ellos no son conscientes de la cantidad de elementos de lectura que los rodea, sobre todo en soportes digitales: SMS, correos electrónicos, *whatsapp*...

Hay una frase de Pennac (1993) que me ha hecho reflexionar mucho como docente y que me ha permitido plantearme dónde nos estamos equivocando los educadores. Pennac escribe algo tan simple y tan revelador como: *éramos su cuentista y nos hemos convertido en su contable*. Pasamos de contar historias a contar respuestas acertadas, datos retenidos y a enfrentar a los niños a la sensación de que cuando se cierre el libro y con él el mundo mágico al que le hemos llevado, vendrá el *tribunal de*

cuentas o de cuentos a pedir explicaciones. El niño estaba disfrutando, pero ahora nosotros le pedimos que nos “pague” ese buen rato con respuestas. En la misma línea Machado (2002) nos dice y casi nos culpa de convertirnos en “policías” y de someterlos a un interrogatorio a nuestros acusados, pero ¿acusados de qué?

Dentro del sistema educativo la lectura se convierte en una tarea ardua cuando le aplicamos la evaluación. Es evidente que, como docentes, debemos saber si nuestros alumnos han comprendido lo que han leído, con el fin de reforzar los aspectos más débiles, pero quizás sean nuestros métodos los que resulten inadecuados.

Volviendo a Pennac (1993) este autor señala el interés de los maestros en demostrar que estamos realizando una tarea de comprensión-evaluación. Los alumnos saben que después de leer, tienen que dar cuenta de lo leído y ese momento es esperado con cierta tensión por su parte.

En este TFG, hemos querido analizar el proceso de la lectura, las fases de las que se compone y cómo facilitar esta compleja tarea de comprender lo leído a nuestros alumnos. Pero también, nos hemos centrado en ofrecer una evaluación que comprenda todas las fases, algunas de ellas olvidadas, como la motivación. Preparar a los alumnos para la actividad, atendiendo a la forma y al contenido del texto del que van a disfrutar es fundamental y hemos comprobado que las editoriales no se detienen excesivamente en ello.

Lo que pretendemos lograr con este TFG es ofrecer una evaluación de la comprensión lectora que comprenda todo el proceso y que no suponga una barrera entre los lectores y el texto; además de aprovechar estas actividades para trabajar otras destrezas como son la expresión oral y escrita. Queremos conseguir que nuestros alumnos no teman a la evaluación de una comprensión, sino que la entiendan como otra fase de la relación que deben establecer con los textos, donde no hay nervios ni nadie que contabilice respuestas.

Para finalizar, relacionamos el tema y los objetivos de nuestro TFG con las competencias que debemos de adquirir según el Real Decreto 13931/2007 de 29 de

Octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias al finalizar nuestros estudios en el Grado de Educación Primaria. Hacemos la distinción entre el módulo de Formación Básica que presentaremos en el siguiente cuadro¹ y las del módulo de Didáctica Disciplinar.

OBJETIVOS TFG	COMPETENCIAS MÓDULO FORMACIÓN BÁSICA
1. Dar a conocer y exponer los fundamentos teóricos y científicos de la comprensión lectora y de su evaluación. 1.1. Demostrar la importancia de la lectura. 1.2. Presentar la lectura como un proceso 1.4. Presentar la evaluación como un proceso y ser consciente de las peculiaridades de la evaluación. 1.5 Dar a conocer las características de la lectura digital.	4. Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para: a. Ser capaz de reconocer, comprender y valorar las características, condiciones y exigencias del conocimiento científico, así como su estructura y su dinámica. b. Identificar y valorar los distintos métodos y estrategias de investigación.
1.3. Ser conscientes de la importancia de la motivación y de una correcta preparación previa a la actividad lectora.	1. c Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
2. Realizar una propuesta de intervención didáctica sobre la evaluación de la comprensión lectora. 2.1. Analizar y valorar las propuestas de cuatro editoriales 2.2 Aportar mejoras y buenas prácticas.	3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos. Esta competencia se concretará en: b. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. d. Conocer y comprender los principios generales, objetivos, organización y evaluación de la educación primaria. e. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. g. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias básicas. h. Planificar y desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de las

¹ La numeración de las competencias se corresponde con la que aparece en el Real Decreto 13931/2007

	competencias básicas. i. Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas. j. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
--	---

Figura 1: Relación entre los objetivos de este TFG y las competencias adquiridas al finalizar el Grado en Educación Primaria

Respecto al bloque de la **Didáctica disciplinal** de la Enseñanza y aprendizaje de lenguas en relación con nuestros objetivos, es necesario que tengamos unos conocimientos básicos de la ciencia del lenguaje y la comunicación para poder desarrollar nuestro primer objetivo, además de poseer las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) con un mínimo de un nivel C1 según el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua*.

Por otra parte, para desarrollar el objetivo de presentar la lectura y la evaluación como sendos procesos interrelacionados es necesario tener presentes las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la Educación Primaria.

Para llevar a cabo los objetivos de la propuesta de intervención, debemos partir del Currículo de Primaria y ser capaces de desarrollar los contenidos y evaluarlos para promover la adquisición de las competencias básicas de los estudiantes. Además debemos tener conocimientos sobre literatura y en particular sobre literatura infantil, lo que nos ayudará a seleccionar adecuadamente los textos y proponer actividades atractivas y eficaces.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado vamos a detenernos en la importancia que tiene la lectura en un alumno de Primaria y lo relacionamos con el Currículo, con las pruebas institucionalizadas que miden su comprensión y con la lectura en la Red, cada vez más cercana a los alumnos. En un segundo apartado precisamos las diferentes fases de las que se compone el proceso lector, para finalizar la fundamentación teórica centrándonos en el concepto de evaluación y más precisamente de la evaluación de la comprensión lectora, eje de nuestro TFG.

4.1. LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En pleno siglo XXI, no podemos imaginar a nadie que no sepa leer y que pueda sobrevivir en una sociedad alfabetizada en los diferentes ámbitos de la vida. Solo podemos hacernos a la idea si visitamos un país del que no conocemos su lengua. Nuestra capacidad para situarnos en esa ciudad, pedir comida en un restaurante o identificar la parada de metro en la que deberíamos bajarnos... puede convertirse en una tarea casi imposible si somos incapaces de descifrar el código escrito de una comunidad de hablantes.

Nos gustaría empezar el marco teórico de nuestro trabajo dejando constancia de la importancia de la lectura y su comprensión en la Educación Primaria partiendo para ello de lo establecido en el currículo de esta etapa en Castilla y León (Decreto 40/2007).

Los seres humanos sentimos la necesidad de comunicarnos para crecer individualmente y dentro de la sociedad de la que formamos parte. Son varios los medios y sistemas con los que podemos hacerlo pero el lenguaje verbal es el más complejo ya que nos permite recibir y transmitir información, influir sobre las otras personas con las que interactuamos, al mismo tiempo que ellas lo hacen sobre nosotros, modificando y regulando la actividad.

Nuestros alumnos forman parte de una sociedad cada día más exigente y que demanda una preparación mayor. Hoy en día el nivel de formación de la población es mucho más elevado que años atrás, por lo que el estudio de la lengua no se limita a los signos lingüísticos, sino a todo lo no lingüístico que los complementa y la comprensión lectora es un objetivo necesario para poder desenvolverse en un mayor número de situaciones.

En este sentido, la educación relativa al lenguaje y a la comunicación tanto oral como escrita constituye un eje fundamental, es un área instrumental de la Educación Primaria. El resto de materias se nutren de lo trabajado en Lengua castellana y Literatura. Las estrategias, conocimientos y habilidades trabajados de esta área están estrechamente relacionados con el buen funcionamiento de las demás. Así, un alumno que no comprenda el enunciado de un problema matemático o la explicación sobre un concepto de Conocimiento del medio natural, social y cultural no podrá resolver con eficacia las actividades que se le demanden. La comprensión lectora será, por tanto, la base del aprendizaje y del conocimiento.

Pero junto a esta visión pragmática de la lectura y de la comprensión, debemos tener presente también la de la lectura como placer. Es necesario que aportemos a los alumnos situaciones donde la lectura sea un momento de diversión para crear un verdadero hábito lector. De este modo, la motivación es una parte fundamental en la tarea de una lectura comprensiva, la que mueve a nuestros alumnos debe ser intrínseca y la recepción que los propios alumnos tienen de sí mismos y de sus capacidades les influirán notablemente. Las tareas tienen que ser un desafío, pero siempre asequible, si no queremos que acaben desanimándose.

De acuerdo con Radford *et al.* (2010) el profesor tendrá un papel guía, como ya citaban en sus trabajos Vygotsky (1978) y Luria (1979), en todo proceso de enseñanza/aprendizaje. Partirá del nivel actual de sus alumnos (zona de desarrollo evolutivo real) para lo que es necesario que conozca sus conocimientos previos (Ausubel, 2002) mediante procedimientos de evaluación, para conseguir un “aprendizaje significativo”. De este modo, conseguirá conectar los conocimientos

previos con los nuevos de manera natural, algo que el profesor puede reactivar, consolidar o descubrir antes de empezar a leer el texto.

Es fundamental que el alumno se sienta protagonista de su aprendizaje y que con la lectura nos acerquemos a sus centros de interés. De acuerdo con Pennac (1993) no podemos consentir que haya niños que se sientan “rechazados” por la lectura. Es decir, que por la dificultad que plantea el texto o por la falta de cercanía con sus intereses se sientan excluidos del texto, porque se haya convertido en algo totalmente inaccesible.

4. 1.1 El currículo

El DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León lo articula en diferentes bloques que facilitan la actividad educativa y el objetivo de conseguir que nuestros alumnos adquieran una buena competencia en comunicación lingüística. Relacionados con nuestro trabajo tenemos el bloque 2: *Leer y escribir* y el 3, *Educación literaria*. Ambos bloques junto con el 1, *Escuchar, hablar y conversar* y el 4, *Conocimiento de la lengua* persiguen desarrollar además *la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información digital, la competencia social y ciudadana, la cultural y artística, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.*

En un grado más de concreción el currículo establece unos objetivos para desarrollar diferentes capacidades. En relación a la comprensión lectora señalamos los siguientes²:

--1. *Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad escolar, social y cultural, y analizarlos con sentido crítico.*

--9. *Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad, y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.*

--10. *Utilizar la lectura como fuente de placer y de información, considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento*

² La numeración pertenece al DECRETO 40/2007

personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos lectores.

--11. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad discursiva, e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

--12. Apreciar el valor de los textos literarios populares y de autor, en particular de las producciones castellanas y leonesas, por lo que suponen de tradición cultural. (pág. 9876 y 9877)

Ya que nuestro TFG lo vamos a centrar en 6º de Primaria debemos tener como referencia los contenidos del Tercer Ciclo. Los relativos al bloque 2 ***Leer y escribir*** nos aportan información sobre el ámbito del que deben provenir los textos trabajados en clase, como por ejemplo de situaciones cotidianas de relación social, de medios de comunicación social y de Internet o del ámbito escolar. Además, debemos tener presente que los alumnos deben de ser capaces de usar estrategias para la comprensión de textos escritos tanto literarios como no literarios; integrar conocimientos extraídos de los textos; localizar información y reelaborarla; comprender y memorizar juegos lingüísticos fonéticos, semánticos y gramáticos de carácter literario y no literario; mantener una actividad crítica ante lo leído; tener un conocimiento funcional de los elementos básicos de los distintos tipos de discurso y hacer un uso de las nuevas tecnologías y de las diferentes bibliotecas para obtener información y modelos de producciones escritas.

Los contenidos para este ciclo del bloque 3 ***Educación literaria***, hacen referencia al tipo de lectura personal, silenciosa y en voz alta que deben de realizar los alumnos, así como tener una actitud crítica ante los textos leídos; memorizar y recitar; identificar lecturas de diferentes orígenes y características hasta llegar a considerar el texto escrito como fuente de placer.

A la hora de preparar las actividades para evaluar y conseguir que nuestros alumnos mejoren en la comprensión lectora, no debemos olvidar la información que el currículo nos ofrece como marco de referencia.

4.1.2 Las pruebas institucionalizadas.

Institucionalmente la evaluación de la comprensión lectora y, más general, de la competencia comunicativa en Educación Primaria, se realiza a través de pruebas diagnósticas y de las denominadas pruebas *PIRLS* (*Progress in International Reading Literary Study*) ambas realizadas en 4º de Primaria.

La primera de estas pruebas evalúa la comprensión escrita pero también la oral y la expresión escrita. Se elaboran a partir de las referencias de los Reales Decretos de mínimos y se identifican en ellas los diferentes bloques de contenidos. La finalidad de esta prueba es mejorar la calidad y la equidad de la educación, proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos españoles y europeos, lo cual sirve para orientar las políticas educativas.

En la web del Ministerio de Educación y Ciencia podemos leer como el PIRLS define la competencia lectora como: *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 un significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en la comunidad de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para disfrute personal.* Estos exámenes se componen de cinco textos literarios y otros cinco informativos sobre los que se efectuarán, para cada uno, doce preguntas de elección múltiple y de respuesta abierta. El objetivo que persiguen es evaluar los procesos cognitivos o de comprensión y los propósitos de la lectura ya través de cuestionarios dirigidos a alumnos y familias. También recogen información sobre los hábitos y actitudes lectores.

4.1.3. Leer en la Red

Las nuevas tecnologías son desde hace años una realidad cercana, una herramienta utilizada por alumnos y profesores fuera del aula por lo que es necesario que también la empleemos dentro. A continuación exponemos algunas cuestiones sobre los tipos de lectores que pueden ser nuestros alumnos y las características peculiares de esta lectura digital.

➤ **Concepto de alfabetización.**

Hoy en día como advierte Zayas (2009) el término “alfabetización” adquiere un nuevo significado en la era de Internet, esta nueva acepción debe incorporar los conocimientos tecnológicos por parte de nuestros alumnos unidos a las competencias tradicionales.

La escuela debe de jugar un papel muy importante a la hora de aportar las destrezas implicadas en esta nueva variante de lectura. La escuela, garantizando la igualdad de oportunidad, debe ofrecer los conocimientos sobre este tipo de lectura, independientemente de si en sus casas los alumnos podrán ser reforzados por sus familias o si por el contrario, serán ellos quienes los introduzcan en su ambiente más próximo.

La integración del uso de Internet en nuestras clases supone importantes cambios, sobre todo metodológicos. No podemos limitarlo a un uso puntual sino a una herramienta más con la que desarrollar, de manera particular, la competencia lectora.

➤ **Tipos de alumnos.**

En un primer lugar debemos de ser conscientes del público al que nos dirigimos, para saber qué carencias o necesidades tienen nuestros alumnos respecto a las nuevas tecnologías. Sería necesario hacer un sondeo de nuestra clase para determinar si, utilizando un concepto de Cassany (2013), nuestros alumnos son *visitantes* o *residentes* en la Red. Esta terminología define el tipo de usuario digital: si sus consultas son constantes, si la Red es la primera fuente de información y ocio recibirán el nombre de *residentes*; frente a los *visitantes* que la utilizan de manera esporádica y no están presentes en las Redes sociales.

Partir de lo que implican estos términos nos garantizará realizar un aprendizaje significativo por parte de nuestros alumnos. Como podemos observar, al igual que en las actividades de comprensión lectora en papel, para diseñar las actividades de comprensión debemos partir de los conocimientos ya adquiridos por nuestro alumnos.

➤ **Tipos de lectura.**

Las peculiaridades de la lectura en la Red (Cassany, 2013) son varias pero nos vamos a detener en las fundamentales.

Leer en Internet supone que nuestro texto está deslocalizado, es decir, nos falta el contexto en el que aparece en la vida cotidiana, lo cual nos aporta información y nos facilita la tarea de lectura. En la misma pantalla encontramos información para realizar un trabajo en una enciclopedia virtual, datos sobre nosotros mismos o nuestros amigos (redes sociales), horarios o características sobre una actividad que queremos realizar...

Esta falta de contexto hace que la lectura sea más abstracta y difícil, cuesta más darle un sentido, aunque al mismo tiempo es más fácil encontrarla: prácticamente todo está a pocos *clicks* de nosotros. Esta homogeneidad de contexto nos supone, a nosotros como docentes, que debemos guiarlos para encontrar la información pertinente y que debemos diseñar de manera precisa lo que necesitan comprender y cómo deben recogerlo para evitar que se pierdan en su búsqueda.

Además, no podemos olvidar, que la escuela de hoy ha perdido un peso específico en relación a ser el único centro del saber. La cantidad de información a la que pueden acceder nuestros alumnos gracias a Internet, y fuera del aula, es mucho mayor y de fácil acceso, en comparación con las generaciones que nos educaron sin este medio, por lo que el profesor se convierte más que nunca en guía del proceso de enseñanza/aprendizaje y donde los alumnos construyen su propia formación.

Para finalizar este apartado queremos poner de relieve que la lectura digital supone un aprendizaje más crítico por parte de nuestros alumnos. La tarea de discriminar una información veraz o aceptable para nuestra tarea, siendo críticos con la fuente de donde proviene, es un aspecto que no estaba presente cuando los libros de papel eran la única, para la información y el aprendizaje. Por eso debemos enseñarles a hacer una valoración de la procedencia, mientras que antes nunca poníamos en duda aquello que había sido publicado.

- **Aprender a leer en hipertexto.**

La característica más evidente que destaca Zayas (2009) de los textos disponibles en la Red respecto a los tradicionales es la organización de contenidos. El programa PISA (*Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* cuyas siglas en inglés son: *Programme for International Student Assessment*) que podemos revisar en la web del Ministerio de Educación expone las características fundamentales de este tipo de lectura: la estructuración de las informaciones no es lineal, sino arbórea y la posibilidad de que el lector recorra el texto siguiendo itinerarios diferentes según su finalidad.

Esto implica que nuestros alumnos deben de tener claros los objetivos de la lectura y poseer conocimientos de navegación digital: menús, iconos, buscadores, espacios donde los usuarios opinan, etc.

Para finalizar este apartado queremos aclarar que a pesar de las peculiaridades explicadas de la lectura en la red, no podemos olvidar que comparte características con la lectura tradicional en la que nos hemos centrado en este TFG, por lo que partiremos también de los datos expuestos en el marco teórico para nuestra propuesta de intervención.

4.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA: DE LA MICROESTRUCTURA A LA SUPERESTRUCTURA.

En primer lugar, debemos fundamentar el concepto de comprensión lectora teniendo en cuenta que ha sufrido una evolución con la aportación de la pragmática y la inclusión de los términos de *ostensión* e *inferencia* a los conceptos tradicionales de *codificación* y *decodificación*.

Como vemos en la obra de Escandell Vidal (2005) la relación entre el lector y el escritor ya no solo se basa en lo que se dice explícitamente, sino en lo que el escritor quiere comunicar y en lo que el lector va a inferir con sus conocimientos previos. En relación a nuestro trabajo, podemos adelantar que este cambio en la concepción de la

comprensión lectora, no siempre ha estado reflejado en los procedimientos de evaluación de la misma.

Esta visión pragmática de la comunicación oral o escrita implica por tanto la utilización de destrezas cognitivas. Así, si el conocimiento se almacena en “estructuras”, la comprensión debe ser considerada como un conjunto de fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración e integración de dichas estructuras (Pérez Zorrilla, 2005), por lo que entendemos que el grado de comprensión influirá en la integración del nuevo conocimiento en esas estructuras.

Es por tanto fundamental tener presente que la comprensión lectora no es el resultado, sino un proceso y como tal tiene diferentes fases. A continuación especificaremos cada una de ellas, las dificultades previsibles y cómo hacer más fáciles los textos para una lectura comprensiva; ya que las pruebas de evaluación que planteamos como objeto de nuestro trabajo se realizarán en cada una de estas fases. Utilizaremos para este apartado la terminología sobre los tipos de comprensión aparecida en el artículo de Montanero Fernández (2004) que darán título a los siguientes subapartados y también seguiremos las aportaciones de Sánchez Miguel (1998).

4.2.1. La comprensión local y referencial.

En esta fase se produce la *microestructura* de la base del texto, es decir, las relaciones lineales de las proposiciones que forman un texto con las precedentes y las siguientes. Por una parte el lector tiene que ser capaz de encontrar la continuidad temática y advertir las relaciones causales y condicionales. Así es necesario que distinga el *tema* (lo conocido) del *rema* (la información nueva).

El problema más frecuente en esta primera fase es lo que comúnmente podemos denominar “perder el hilo”. Aunque el lector conozca el significado de cada elemento que aparezca en la proposición o bien no consigue establecer la continuidad temática, o bien no construye la relaciones de causa y condición.

Un texto será más fácil cuando en las proposiciones aparezca en primer término, lo conocido seguido de lo nuevo; cuando se utilice una misma expresión para aquellos

conceptos que nos sirvan de hilo conductor y cuando no sean necesarias hacer inferencias para conectar las proposiciones.

4.2.2 La comprensión global y estructural

En esta segunda fase, el lector debe asignar un significado coherente pero ya de carácter global, es decir construir la *macroestructura*. Para realizar esta *macroestructura* el lector debe ser capaz de sustituir con una proposición nueva un conjunto de proposiciones (*integración*); debe reemplazar los conceptos incluidos en esa secuencia por un concepto supraordenado (*generalización*) y por último debe decidir qué proposición es necesaria para interpretar el resto (*selección u omisión*). Lo que se denominan *macrorreglas*.

El problema más frecuente en esta fase es que la lectura del texto no nos lleva a concebir una idea global que le otorgue unidad. Pero también puede ocurrir la situación contraria: tenemos un texto a partir del cual el lector sí que es capaz de elaborar una idea global; pero presenta dificultades en identificar, una a una, las ideas de las que está formado.

Es evidente que si se ofrece la estructura temática los alumnos tardarán menos en leer el texto y en comprenderlo mejor y por otro lado, será útil para estas tareas enseñarles a elaborar las macrorreglas.

4.2.3. La comprensión pragmática y elaborativa

En esta última fase el lector debe ser capaz de elaborar la *superestructura*, que es otra forma de coherencia global. En este caso nos referimos a cuestiones de *forma*, mientras que la *macroestructura* está relacionada con el *contenido*.

Es evidente que las clasificaciones pueden ser muy diversas, elegimos ésta por ser bastante clara y simplifica la tarea de organizar los textos.

Las ideas globales se organizan en un esquema coherente entendiendo el texto como:

- una respuesta a un problema
- una explicación y una argumentación de una tesis.

-
- un contraste a una analogía entre dos o más fenómenos
 - una descripción
 - una secuencia de acontecimientos.

La dificultad que puede surgir es reconocer las ideas globales del texto, pero sin ser capaz de integrarlas en un esquema global superior. El alumno, en esta fase, deberá llegar a inferir el género del documento, interpretar recursos de estilo del autor y detectar posibles inconsistencias del texto.

Para ayudar a facilitar esta tarea, se puede ofrecer a los lectores un texto con conectores o frases clarificadoras que ayuden a simplificar las relaciones temporales, causales, comparativas o secuenciales; además de enseñar a los alumnos a reconocer y operar el “esqueleto” de los textos.

Como hemos visto en este apartado la comprensión lectora supone un complejo proceso cognitivo en el que entran en juego diferentes factores y habilidades que el alumno ya posee o que debe de aprender. Nuestra intención en este trabajo es, por tanto, ofrecer una evaluación que se ajuste a la realidad de este proceso en sus diferentes fases, y así ser conscientes de su complejidad.

4.3. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO.

4.3.1 El concepto de evaluación

En este apartado analizamos en primer lugar, el concepto de evaluación desde un punto de vista amplio aplicable a todos los ámbitos de la Educación Primaria para después centrarnos en la comprensión lectora.

En la ORDEN EDU/1951/2007 de 29 de noviembre por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en Castilla y León se especifica el carácter de la misma: *“Debe ser continua y global ya que debe formar parte del proceso de enseñanza/aprendizaje y a su vez será formativa y orientadora.”* (pág. 22854)

Las funciones que debe cumplir la evaluación son: permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos y determinar el grado de consecución de los objetivos educativos. Para esto resulta fundamental la identificación de los conocimientos y aprendizajes necesarios para que el alumnado alcance una evaluación positiva al final de cada curso de la etapa.

Los criterios de evaluación están íntimamente relacionados con los objetivos, ya que concretan el nivel de consecución de las capacidades básicas y revisan los criterios del currículo.

Para garantizar el éxito del proceso de evaluación, debemos contar con un gran número de procedimientos y que estos estén diversificados: pruebas escritas individuales y periódicas, la valoración de la atención y de la actitud, tareas especiales individuales o en grupo... Para el profesor es fundamental que disponga de varios instrumentos de medida para evaluar el proceso. Cuantos más tenga a su disposición más facilitarán su tarea y cuanto más diversificados estén, más completa será dicha tarea.

El hecho de que la evaluación sea formativa supone que tanto el alumno como el profesor reciben información del proceso de enseñanza/aprendizaje. Siguiendo a Colomer y Camps (1996) vemos como esta doble visión implica, por tanto, al alumno en el control de los progresos que realiza, y si admitimos que el aprendizaje es una construcción por su parte, la evaluación deberá perder su sentido sancionador. No se trata ya de dejar en evidencia todo aquello que el alumno no sabe hacer, sino considerar los errores como muestras de las dificultades y carencias, de aquellos aspectos que necesitan ser reforzados.

El alumno será parte activa del proceso por medio de la autoevaluación que le ayudará a ser consciente de sus fallos y a centrar su atención y esfuerzo para futuras pruebas.

En los apartados siguientes de nuestro trabajo nos centraremos en la evaluación de la comprensión lectora: errores más frecuentes, pruebas utilizadas y buenas prácticas.

Pero antes de esto incluimos aquí las directrices que nos ofrece el currículum (DECRETO 40/2007, de 3 de Mayo, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León) en los criterios de evaluación relativos al tercer ciclo del área de Lengua Castellana y Literatura.³

--3. *Comprender el sentido global de los textos orales de uso habitual, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos.*

--4. *Leer en silencio, valorando el propio progreso en la velocidad y la comprensión lectoras.*

--5. *Realizar lecturas en voz alta de textos adecuados a la edad, con la velocidad y entonación adecuadas.*

--6. *Memorizar, reproducir y representar textos adecuados al ciclo.*

--7. *Interpretar e integrar las ideas propias con las contenidas en los textos de uso social y escolar, comparando y contrastando informaciones diversas, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta, con la entonación y la fluidez adecuadas.*

--8. *Leer, por propia iniciativa, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo, para conocer las características de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos (pág. 9883)*

4.3.2 Errores más frecuentes en la evaluación de la comprensión lectora.

Basándonos en el estudio de Colomer y Camps (1996) sobre el tema, consideramos que la dificultad de evaluar la comprensión lectora surge cuando se entiende que leer es un acto en el que se pretende comprender un mensaje verbal y no verbal para conseguir un propósito y para ello, debemos desglosar las habilidades que entran en juego en ese acto. Ya no se puede evaluar como un saber declarativo, no es suficiente entender que un niño ha aprendido a leer cuando reconoce cada letra y sabe asociarla a las de su alrededor para pronunciarla.

Las evaluaciones más frecuentes se basan en medir la velocidad lectora y en cuestionarios cerrados de preguntas de comprensión. En relación a las primeras pruebas, los resultados aportan datos objetivos y se pueden establecer relaciones con lectores de una misma edad o con unas circunstancias similares, pero la principal desventaja es que

³ La numeración pertenece al DECRETO 40/2007

un niño puede oralizar rápidamente pero sin entender lo que el texto dice, por lo que en estos casos, no se está midiendo realmente la comprensión del texto.

En este apartado vamos a ver los principales errores que se cometen en las pruebas que se realizan, ya sea porque no tienen en cuenta todas las fases de las que consta el proceso; porque no se distinguen las habilidades que entran en juego, o bien por los agentes externos que influyen en los resultados.

➤ **Errores sobre qué se evalúa.**

En la mayoría de las pruebas no se distingue entre la información explícita y la que se debe inferir, por lo que no se tiene en cuenta la capacidad del lector para utilizar sus conocimientos previos. Se mezcla la memoria de lo recordado que aparece en el texto y lo que el lector ha inferido gracias a sus saberes sobre el mundo.

Esta capacidad del recuerdo se valora sobre todo en las pruebas en las que el alumno no puede recurrir al texto para realizarlas. Pero el hecho de contestar mal algunas de ellas, no implica que durante el proceso de lectura no se haya entendido, sino que puede que el alumno no haya valorado como importante ese dato y no lo haya memorizado.

Otro error que solemos encontrar es que las preguntas no se suelen adaptar a la tipología textual, donde, por ejemplo, se debería dar mayor importancia a las relaciones de causalidad en un texto narrativo o a detalles más concretos en un texto descriptivo o informativo.

➤ **Errores sobre cómo se evalúa.**

La confección de las pruebas y la manera de aplicarlas puede suponer también diferentes problemas para evaluar la comprensión lectora. Por ejemplo, para la mayoría de alumnos, como ya hemos visto, el hecho de que las pruebas se realicen en una situación extraordinaria influirá negativamente en sus resultados.

Pero sobre todo, el principal problema derivado de cómo se evalúa es el hecho de que la evaluación se centra en el resultado y no en el proceso, tal y como debemos

entender la comprensión. El alumno completa unas actividades para demostrar lo que ha comprendido, después de realizar una lectura, pero, en realidad, estas pruebas ni atienden a todas las fases ni discriminan las habilidades que entran en juego.

Precisando un poco más, también hay ciertos errores relacionados con la naturaleza de pruebas estandarizadas para evaluar la comprensión lectora. Así, Johnson (1989), analiza cómo en la demanda del recuerdo libre, más frecuentemente denominado resumen, puede que el texto se comprenda pero a la hora de realizarlo se vea influenciado positiva o negativamente por la capacidad de expresión oral o escrita para sintetizar lo comprendido. Al mismo tiempo, este autor muestra cómo en las preguntas abiertas influye la capacidad de producción y cómo la información de las preguntas puede ayudar a realizar inferencias que el lector no había realizado.

Un último aspecto que debemos considerar es que los alumnos puedan o no recurrir al texto a la hora de realizar las pruebas, ya que la respuesta dependerá de lo que queramos evaluar. Si los alumnos pueden disponer del texto, influirá su capacidad de recordar dónde está la información en el texto así como su velocidad y manera de buscarla. En el caso de que el alumno no tenga el texto a su alcance, evaluaremos al mismo tiempo que la comprensión, la memoria a medio-largo plazo.

4.3.3 Tipos de pruebas más utilizadas.

En este apartado vamos a valorar las pruebas que más se utilizan para evaluar la comprensión lectora comentando los aspectos positivos o negativos de cada una de ellas. Para asegurarnos de tener presente todo el proceso del que consta la comprensión seguiremos la misma terminología del apartado 2 de nuestro trabajo (Montanero Fernández 2004) y tendremos en cuenta el estudio de Pérez Zorrilla (2005) y de Prado Aragonés (2011).

➤ Comprensión local y referencial.

La mayoría de estas pruebas se basan en preguntas objetivas o semiobjetivas, es decir, preguntas breves cuya respuesta es cerrada, acompañada de distractores o limitada a un par de frases. En las pruebas de García Vidal y González Manjón (1996) se pretende que el sujeto parafrasee una oración para saber si la recuerda como parte del

texto o si ha establecido una relación entre dos proposiciones con información más o menos explícita.

Otro tipo de pruebas se centra en que el lector reconozca entre frases, que no aparecen de una manera literal, aquella cuyo significado sí está presente explícitamente, como podemos encontrar en la prueba de Lázaro Martínez (1982)

¿Cuál es el problema que plantean estas pruebas? La actividad que consigue que mantengamos el “hilo conductor” se desarrolla durante la lectura del texto y con dichas pruebas obtenemos información después de haber terminado el proceso. Es difícil saber si se está evaluando la capacidad de comprensión o simplemente de memorización de datos. Tampoco podremos saber si el lector realiza las inferencias por sí mismo durante la lectura o si solo lo hace después del proceso para realizar la actividad.

Cuando el alumno dispone del texto para responder a este tipo de cuestiones, la comprensión puede confundirse con una mera actividad de reconocimiento de información.

Para solventar el problema de no evaluar el proceso durante la lectura Condemarin y Milicic (1990) ofrecen una alternativa que consiste en dar al lector un texto con espacios en blanco que este deberá rellenar con las palabras adecuadas a la vez que va leyéndolo.

Otra posibilidad para comprobar que el alumno ha realizado las inferencias para llegar a establecer las relaciones causales y temporales, es pedirle que reordene un texto fragmentado. Según González y Montanero, citado en Montanero Fernández (2004), la tarea discrimina a los buenos y malos lectores a pesar de su aparente sencillez.

➤ **La comprensión global y estructural.**

Las pruebas que se realizan para evaluar esta fase están también basadas en la formulación de preguntas, pero estas buscan comprobar si se han realizado las inferencias para obtener el significado global del texto o si se es capaz de jerarquizar las ideas que lo forman.

Una de las actividades que se proponen es que los alumnos propongan títulos para demostrar que se ha entendido el texto y que recojan las ideas globales. En el caso de ofrecer diversas posibilidades a los alumnos en las pruebas deben incluirse títulos correctos y también otros que sean imprecisos, demasiado generales o particulares.

Para esta fase la prueba más extendida es el **recuerdo libre o resumen**. La fidelidad o precisión en el tratamiento de los datos refleja que la producción del mensaje nuevo exige un proceso previo de comprensión. Su fácil aplicación supone una gran ventaja, pero también se plantean ciertas dificultades. Por ejemplo, un resumen de un alumno no nos da la información de lo que ha comprendido pero que, por no haberlo memorizado, no está incluida en su resumen. Así como tampoco somos conscientes de la información que sí ha entendido pero no ha expresado correctamente. Aunque es importante también tener presente, que hay estudios que demuestran que se puede memorizar datos y exponerlos aunque realmente no hayan sido comprendidos. (Pérez Zorrilla, 2005). Además hay que precisar el nivel de detalle que se pide y la estructura que debe contener el resumen que tienen que elaborar los alumnos.

Por otro lado, en estas pruebas, entran en juego las habilidades de producción de textos, tanto orales como escritos, y es evidente que en este campo las diferencias entre los alumnos pueden ser bastante importantes y repercutirán en el resultado final del resumen. El problema de evaluar la comprensión de un texto, de esta manera, es el de confundir la capacidad expresiva del alumno con su capacidad comprensiva y ambas no tienen por qué converger.

Asimismo, se pueden construir esquemas o mapas conceptuales, normalmente aplicados a textos expositivos. Una variante de esta tarea es la de ofrecer varios esquemas a los alumnos para que elijan el más adecuado, aunque aquí la dificultad reside en que no sabemos si el alumno es capaz de reconocerlo pero no de generarlo. Para solventar problemas, una posibilidad sería ofrecer parte de un esquema para que él lo complete.

➤ **La comprensión pragmática y elaborativa.**

Al igual que en las otras dos fases, la actividad más recurrente en esta, es la de preguntas cortas contestadas con posterioridad. Los ítems pueden estar relacionados con el género del documento, su intención comunicativa o los recursos estilísticos empleados por el autor. En los textos no expositivos (narrativos, descriptivos, periodísticos o literarios) las preguntas suelen referirse al escenario situacional, a las intenciones de los personajes o incluso a la intención del autor o a la utilización de recursos literarios por parte de este.

Otros trabajos como los de Orrantia y Cols, (1998) proponen preguntas creativas que suponen la utilización de inferencias elaborativas más allá del texto base. Aunque aquí debemos de tener en cuenta que estas pruebas evalúan su capacidad de construir modelos situacionales a la vez que la comprensión lectora, y que ofrecen datos a los alumnos, de los que partir y de los que realizar inferencias.

Normalmente en los textos narrativos se van a demandar respuestas para las que se ha tenido que desentrañar la trama causal, pero ello no implica que se hayan entendido por qué esas causas generan tales efectos. En un texto expositivo, un lector con un grado profundo de comprensión, debería de ser capaz de justificar los criterios que permiten vincular conceptos entre sí y las razones de por qué una solución es posible o no para un determinado problema. Mientras que, en un texto argumentativo, deberá ser capaz de entender por qué algunas razones fundamentan determinadas deducciones.

Para terminar hay pruebas que suponen un grado profundo de comprensión en cuanto a que se pide la interpretación personal o el análisis crítico: clarificación de opiniones, explicación de la ironía o de ambigüedades, etc. El poder revisar el texto después de leído no es tan importante para estas actividades como para las de las otras fases.

4.3.4 ¿Qué y cómo evaluar?

A partir de las deficiencias vistas en las diferentes pruebas utilizadas para la evaluación de la comprensión lectora, Colomer y Camps (1996) aportan ciertas directrices para ajustar las actividades al concepto de comprensión. Siguiendo a estos autores, en este cuadro, resumimos los factores en los que debemos fijarnos para realizar una evaluación que atienda a los diferentes aspectos sobre la obtención de información aunque siendo conscientes de las dificultades que entraña la complejidad del proceso.

Aspectos a considerar para obtener información.	Cómo obtener la información
1 Actitud emocional del lector ante el texto que condiciona su acceso al mismo.	1 Observación del enseñante durante el proceso fijándose en el lenguaje corporal: nerviosismo, tensión, incapacidad de estarse quieto o lectura sin entonación.
2 Disposición del texto y la información añadida en cuadros o ilustraciones	2 Elaboración de pautas de observación de conducta respecto al texto. Ej. Detención ante títulos.
3 Habilidad de ignorar señales que no interesan para la finalidad de cada texto.	3 Preguntas a los alumnos sobre qué van a hacer con la información obtenida y pedirles que señalen en el texto las partes útiles para cumplir el objetivo requerido.
5 Construcción mental de la información.	
5.1 Posibilidad de utilizar de forma efectiva su conocimiento previo para inferir la información no explícita por parte del alumno.	5.1 Exploración del conocimiento previo con preguntas externas para saber si tienen la información necesaria para poder hacer las inferencias.
5.2 Integración de la información obtenida en un esquema mental coherente.	5.2 Actividades de síntesis como poner títulos o resúmenes en actividades de respuestas múltiples incluyendo respuestas erróneas.
5.3 Capacidad de memoria a largo plazo sobre lo leído.	5.3 Verificación con diferentes pruebas contrastando lo que se recuerda a corto y a largo plazo.
5.4 Utilización correcta de las señales en los niveles del proceso: desde los signos gráficos hasta el discursivo.	5.4 Actividades para establecer relaciones en los niveles compositivos de un texto.

6 Capacidad de localizar errores de comprensión y recursos para corregirlos.	6 Inclusión de errores en un texto a diferentes niveles desde letras equivocadas hasta incoherencias en las partes del discurso. Pedir explicaciones sobre los errores y hacer que se corrijan.
--	---

Figura 2: Aspectos a considerar para obtener información para la evaluación y cómo obtenerla.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

En primer lugar vamos a analizar los aspectos positivos y negativos de los textos y actividades de lectura de diferentes editoriales y después diseñaremos una propuesta con actividades que se ajusten a los diferentes modelos de comprensión vistos en el marco teórico. Además añadiremos una explotación didáctica de una página web aplicando la información de lo que supone leer en línea, dado que este tipo de lectura es una realidad en la vida cotidiana de nuestros alumnos.

Los objetivos de esta propuesta, como ya especificamos en el apartado correspondiente, se basan en analizar y describir las actividades de cuatro libros de texto de diferentes editoriales, valorarlas y añadir buenas prácticas que mejoren la evaluación de la comprensión lectora y realizar una explotación didáctica de una página web con las características propias de la lectura digital.

5. 1. SELECCIÓN DE TEXTOS

Para realizar esta propuesta, hemos seleccionado cuatro lecturas extraídas de libros de texto utilizados en 6º de Primaria. Con cada una de ellas se inicia una unidad didáctica que será completada con conceptos de vocabulario, gramática o literatura.

Para la elección de las editoriales nos hemos basado en el criterio de ser frecuentes en los colegios, por lo que los profesores de este nivel las utilizan como libro de texto o extraen material complementario. Dichas editoriales son: *Edelvives*, *Edebé*, *SM* y *Anaya*.

Además, nos hemos planteado qué pautas utilizar para seleccionar los textos con los que íbamos a realizar nuestra propuesta. Nos parecía importante ofrecer un panorama lo más amplio posible en cuanto a tipología textual, temática y nivel léxico. A partir de esta intención hemos recogido un texto narrativo, uno teatral y otro lírico que responden a la clasificación por géneros más extendida en Teoría de la Literatura. Nos pareció también adecuado introducir un texto informativo por su proximidad con otras áreas a las que se enfrentan los alumnos como Conocimiento del Medio. Nos servirá

también para realizar actividades utilizadas en las técnicas de estudio, como pueden ser el subrayado de términos fundamentales y la realización de esquemas y resúmenes.

De la editorial *Edelvives* entresacamos el texto narrativo “*La isla sin nombre*” ya que por su temática y estilo lo consideramos muy adecuado. El léxico es correcto para el nivel de comprensión de los alumnos y a su vez les ofrece términos nuevos que sin duda los estimulan. (Ver anexo 1)

Nos resultó más complicado encontrar un texto lírico debido a que son menos frecuentes en las editoriales para este nivel. Hemos considerado que el elegido era un buen material ya que aunque está escrito en verso, su contenido es narrativo por lo que facilita la tarea de lectura y comprensión de los alumnos, acostumbrados a que haya siempre una historia detrás de lo que leen. La editorial *Edebé* presenta el poema *Desde mi ventana* del gran poeta Antonio Machado. (Ver anexo 2)

Seleccionamos la editorial *SM* para el texto dramático: “**Ha llegado el cartero**” (Ver anexo 3) un extracto de *Cuatro corazones con freno y marcha atrás* de Enrique Jardiel Poncela. Dudamos de su utilidad debido a que es una escena de la pieza completa y por el tono característico del *teatro del absurdo*. Pero priorizamos el hecho de que es un texto humorístico y que iba a sorprender a nuestros alumnos, algo muy importante en una buena lectura.

Para finalizar, justificamos la elección del texto *Animales con mala fama* de la editorial *Anaya* (Ver anexo 4) porque dentro de los textos informativos que ofrecían los libros, la temática y el estilo con el que estaba escrito nos parecía atrayente. Los animales constituyen un tema que siempre gusta a los alumnos de Primaria y la formación que este aporta es relevante y está muy bien explicada, partiendo de un vocabulario que debe estar ya adquirido por los alumnos de este nivel.

5.2 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS: FASES.

Como organización metodológica vamos a dividir la lectura en tres fases *antes*, *durante* y *después* cubriendo así todo el complejo proceso. Estos momentos se completan con el análisis constructivista tratado en la fundamentación teórica. Para ello

vamos a seguir para cada fase un mismo esquema: realizaremos un análisis de las actividades propuestas por las editoriales, a continuación expondremos nuestra valoración, para finalizar con nuestra propia propuesta de buenas prácticas.

5.2.1. Antes de la lectura.

En este momento el lector debe mostrarse receptivo ante la lectura que va a realizar y debe movilizar sus conocimientos previos y ampliar los necesarios para poder conseguir una buena comprensión lectora. Es fundamental que el alumno se sienta cómodo ante la tarea que va a realizar por lo que una buena motivación va a ser un paso previo clave para la lectura, ya que afectará al rendimiento de los estudiantes.

➤ Descripción y análisis

En este cuadro vamos a exponer el tratamiento que se hace de este momento en las diferentes editoriales. (Ver anexos del 1 al 4)

<i>EDELVIVES</i>	<i>EDEBÉ</i>	<i>SM</i>	<i>ANAYA</i>
Preguntas generales sobre el tema de la lectura. Breve resumen de lo que van a leer, dejando la historia abierta	Vocabulario, argumento de obras clásicas como por ejemplo <i>D. Quijote de la Mancha</i> o información sobre la estructura. Propuesta para averiguar información.	Comic breve con un personaje que atraviesa el libro que avanza mínimamente el tema.	Breve párrafo con datos sobre la vida del autor, preguntas sobre el tema a tratar o presentación de la lectura para animar a leer

Figura 3: Descripción de actividades “antes de la lectura”

➤ Valoración

Aunque todas las editoriales se detienen en esta fase es evidente que no lo hacen de la misma manera. *Edelvives* y *Anaya* se limitan a dar una pequeña información sobre el contenido de la historia pero no permiten la participación de los alumnos. Las preguntas que plantean no realizan una explotación didáctica por parte del profesor, por lo que es difícil que el lector se sienta ya involucrado con la lectura. *S.M.* ofrece un

cómic, los dibujos suelen gustar a los alumnos, pero tampoco les permite interactuar en esta fase.

Es sin duda *Edebé* la editorial que propone un apartado más amplio relacionando este momento con las destrezas orales. La expresión oral en el aula no se trabaja tanto como la escrita, pero la lectura es una ocasión propicia para que los alumnos practiquen ambas destrezas. Esta editorial se vale también de dibujos que anticipan los contenidos y a los protagonistas de las historias y permiten que alumnos realicen hipótesis y movilicen conocimientos previos.

➤ Propuesta

Incluimos aquí una actividad de motivación para cada uno de los textos. Nuestra intención es aportar información sobre las características textuales de los textos, pretendemos que los alumnos emprendan la tarea con ilusión y consigan que esta acción forme parte de un aprendizaje significativo, es decir, despertando la necesidad de emplear aquello que ya conocen.

Las actividades propuestas se centran en ofrecer actividades para que los alumnos adquieran contenidos que les facilite la comprensión, sobre la temática de la que tratará el texto o bien sobre la forma que les ayudará a construir la superestructura. Incluimos también actividades con las que se practica la expresión oral, que como ya hemos visto se puede compatibilizar con los momentos de comprensión lectora.

- ***Editorial Edelvives.***

-Actividades de adquisición de conceptos para construir la superestructura: pedir que nos identifiquen en un breve texto oral narrado por la profesora los elementos constitutivos de un texto narrativo.

-Actividades para adquirir conceptos de ampliación: -Aportar mapa donde situamos: Hong-Kong, Australia, Mar de Coral y Nantes. Dibujos de vocabulario: tifón, buque, atolón, chalupa y papúes. (Ver anexo 5)

-Expresión oral: cerrar los ojos, nos imaginamos en un barco y llegamos a una isla. -Con música del sonido del mar y de una tormenta de fondo: qué oímos, vemos, olemos... Cómo nos comunicamos con los papúes (comunicación no verbal).

- **Editorial Edebé**

- **Actividades de adquisición de conceptos para construir la superestructura:** A partir de la explicación sobre el concepto de género, relatar una anécdota en los tres géneros: lírico, dramático y teatral.

- **Actividades para adquirir conceptos de ampliación:** lectura sobre la vida de Antonio Machado a partir de la primera estrofa de *Retrato*, lectura de otros poemas. (Vera anexo 6)

- **Expresión oral:** describir lo que se ve en el dibujo y lo que ven los alumnos por la ventana.

- **Editorial S.M.**

- **Actividades de adquisición de conceptos para construir la superestructura:** -Observar la forma del texto y preguntarles a qué género pertenecen y por qué lo han sabido. Informarles de que van a realizar una lectura dramatizada.

- **Actividades para adquirir conceptos de ampliación:** Enviar un mensaje en morse después de explicar lo que es un telégrafo y de poner una imagen del aparato y del código morse. (ver anexo 7)

- **Expresión oral:** Movilización de conocimientos previos y adquisición de nuevos a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es un seguro? ¿De qué hay seguros? - ¿Se envían hoy cartas? ¿Cómo preferimos comunicarnos por escrito? ¿Para qué se envían hoy cartas? ¿Nos imaginamos un mundo sin teléfono?

- **Editorial Anaya.**

- **Actividades de adquisición de conceptos para construir la superestructura:** -Escuchar la historia en el CD dos veces. Después de la primera, establecer tema y contenidos generales. Al finalizar la segunda, tomar nota de toda la información que puedan retener

- **Actividades para adquirir conceptos de ampliación:** -Visionado de imágenes de estos animales o breves vídeos de su comportamiento.

- **Expresión oral.** Contestar a las siguientes preguntas sobre los animales de la lectura: ¿Qué saben de ellos? ¿Qué papel juegan en los cuentos? ¿Qué otros animales tienen mala fama? (Ver anexo 8)

5.2.2. Durante la lectura.

➤ Descripción y análisis

En este momento se realiza la actividad de comprensión que evaluaremos después de la lectura. Es la fase en la que se van estableciendo todas las relaciones entre la información previa y la nueva, ya sean explícitas o inferidas. Se trata de una etapa a la que normalmente no se le presta atención en relación a la comprensión, sino que se atiende a la oralización y a la velocidad. (Ver anexos del 1 al 4)

EDELVIVES	EDEBÉ	SM	ANAYA
Han marcado en negrita palabras complicadas y están explicadas al margen.	Han señalado palabras en otro color con la explicación de su contenido al margen.	Han realizado una lista de palabras en azul: explicando el significado y una lista de palabras en rojo como ejemplos de ortografía complicada.	Han señalado palabras subrayadas con el significado explicado.

Figura 4: Descripción de actividades “durante la lectura”

➤ Valoración:

Las editoriales *Edebé*, *Anaya* y *Edelvives* se limitan a señalar palabras que consideran desconocidas para los alumnos y *S.M.* lo amplía remarcando palabras con una ortografía complicada. Creemos que esto no es suficiente, pues debemos de detenernos en este momento y asegurarnos de que los alumnos van estableciendo las relaciones ya señaladas para atender a la comprensión no como un resultado final sino como un proceso.

➤ Propuesta:

Incluimos diferentes actividades para asegurarnos de que los alumnos van construyendo la microestructura, la macroestructura y la superestructura. Además como metodología en esta fase proponemos que los alumnos tengan un lápiz en la mano para ir subrayando las palabras que no entiendan, dudas que se resolverán después de la lectura.

- ***Editorial Edelvives***

- Eliminar palabras del texto, en este caso del protagonista y del nombre del barco.
- Escuchar la música que hemos utilizado para la actividad de motivación.
- Detención en momentos importantes para hacer hipótesis sobre el desarrollo de los hechos.

- ***Editorial Edebé***

- Eliminación de palabras en las últimas estrofas que han aparecido en las primeras.
- Detención en la lectura para comprobar si han inferido lo que le ha ocurrido a la hermana mediante preguntas orales.

- ***Editorial S.M.***

- Lectura dramatizada de los personajes.
- Señalar las faltas de coherencia o incongruencias propias del teatro de Enrique Jardiel Poncela. Anteriormente, explicar este recurso del *humor del absurdo* con otros ejemplos.

- ***Editorial Anaya***

- Eliminación del nombre de los animales cuando se haya aparecido en el texto.
- Marcar a lápiz con un guión, cada nueva información que se ofrece sobre las características de los animales.

5.2.3. Después de la lectura

La mayor parte de las actividades se centran en esta fase, pero como ya hemos comprobado las dos anteriores (*antes* y *durante*) son no solo muy importantes, sino fundamentales para que la evaluación de aquello que se realice “después de la lectura” refleje realmente lo que los alumnos han comprendido.

Por la heterogeneidad de las actividades planteadas en esta fase vamos a realizar la descripción y el análisis, la valoración y la propuesta por separado para cada editorial. Además en este último apartado, la propuesta, los ejercicios serán explicados

con más detalle para detenernos en todos los aspectos que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar las actividades.

EDITORIAL EDELVIVES (ver anexo 1)

➤ **Descripción y análisis:**

El texto analizado de la editorial Edelvives es narrativo, es el tipo al que los alumnos están más habituados y cuya superestructura reconocen fácilmente.

Las actividades que proponen están divididas en diferentes elementos: personajes, estructura, más allá del texto, vocabulario y palabras para pensar.

Personajes	Preguntas verdadero/falso//Relacionar con flechas//Elegir dibujos relacionados con el contenido.//Completar esquema con información.//Relacionar adjetivos con personajes.//Preguntas breves sobre contenido
Estructura	Preguntas cortas: qué, quién, cuándo, cómo y por qué.// Ordenar frases por orden cronológico.
Más allá del texto	Parfrasear frases literales.// Preguntas cortas sobre idea global.//Preguntas para deducir información y les hacen pensar sobre cómo saben esos datos si no están explícitos.//Señalar partes del texto donde ocurre un hecho.//Explicar comportamiento personaje.//Pedir opinión sobre comportamientos y sentimientos de personajes.//Identificar tipología textual: ¿es un relato fantástico? ¿Por qué?
Vocabulario	Definir palabras.// Relacionar palabras con su definición o su dibujo.// Sustituir expresiones por sinónimos dados.
Palabras para pensar	Preguntas abiertas donde se pide la opinión del alumno sobre temas relacionados con el texto

Figura 5: Actividades propuestas editorial Edelvives

➤ **Valoración:**

Consideramos positivo el conjunto de las actividades propuestas ya que pone de relieve los elementos constitutivos de un texto narrativo, pero no los apartados en los

que las divide, ya que no creemos que ayuden a los alumnos a una mejor comprensión del mismo.

Por ejemplo, es adecuada la actividad propuesta para el reconocimiento de los personajes y la ayuda en forma de dibujos, pero no es suficiente para evaluar si el alumno ha realizado las inferencias sobre cómo afectan los hechos a los personajes.

El papel del narrador es un elemento que sí que se estudia en este curso pero que no se trabaja en este texto, por otro lado, valoramos muy positivamente la línea del tiempo que prepara la editorial para el estudio del tiempo narrativo.

Las preguntas con las que se trabaja el plano léxico-semántico del texto nos parece acertadas pero posiblemente se puedan trabajar mejor en la fase “durante la lectura”.

➤ **Propuesta:**

Creemos muy importante distinguir los elementos de este tipo de textos, fácilmente identificables por los alumnos, aprovechando la familiaridad que tienen con ellos: personajes, espacio, tiempo, narrador e historia.

Consideramos oportuno que hagan una lista de adjetivos sobre las sensaciones del protagonista a lo largo de los hechos y que los expliquen oralmente para trabajar esta destreza. Sobre los personajes pueden completar la información con una actividad que les puede resultar muy atractiva como puede ser buscar en Internet una foto que se ajuste lo más posible a la descripción realizada.

Otra actividad puede constituir en un análisis sobre los rasgos del narrador en 3ª persona y proponemos que cambien un párrafo de la historia a un narrador en 1ª persona. Así no sólo verán la diferencia entre el narrador externo y el interno, sino que harán un repaso de la conjugación verbal, fundamental en este ciclo.

Para saber si los datos de la historia se han comprendido, como propuesta de mejora añadimos una actividad que podría resultar muy interesante. Uniendo la evaluación de la comprensión y la expresión escrita dividimos a los alumnos en parejas para realizar un juego de rol. Uno de ellos será el protagonista de la historia, Narciso Pelletier, y el otro, un periodista. Entre los dos deberán elaborar una entrevista donde

aparezca recogida toda la información fundamental que ofrece el texto. El profesor evaluará si han extraído los datos más importantes utilizando las macrorreglas. Para esta actividad, los alumnos podrán ir escribiendo las preguntas y las respuestas releendo el texto, no valorando, por tanto, la memoria sino la selección de los datos fundamentales del discurso narrativo.

EDITORIAL EDEBÉ (Ver anexo 2)

➤ **Descripción y análisis:**

La lectura de esta editorial distingue entre el contenido y la forma del texto y pide a los alumnos que den su opinión sobre él.

Contenido: qué dice el texto.	Forma: cómo lo dice:	Valoración: tú opinas
<p>*Realizar resumen a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Preguntas cortas. -Marcadores temporales: <i>al principio, entonces y al final</i>. -Preguntas que se corresponden con las partes fundamentales. <p>*Responder a preguntas breves sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - datos explicativos (señalar dónde aparece). - datos que hay que deducir (explicar por qué se sabe). <p>*Responder preguntas cerradas con opción múltiple.</p> <p>*Elegir entre enunciados el significado global.</p> <p>*Ordenar información cronológicamente.</p> <p>*Distinguir oraciones verdaderas o falsas y corregir las falsas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Extraer palabras del texto de un campo semántico. -Buscar en el texto expresiones que sean sinónimas de otras dadas o extraer información concreta. -Explicar palabras. -Preguntas de opción múltiple sobre contenidos por ejemplo de métrica. -Distinguir figuras literarias a partir de ejemplos. -Distinguir la tipología textual: fábula o cuento tradicional. -Dividir el texto de acuerdo a unas pautas. -Realizar dibujos a partir de la información del texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar si las suposiciones previas a la lectura se han cumplido. -Opinar sobre comportamiento de los personajes, temas relacionados, qué hubiera hecho el lector en estos casos. -Expresar sensaciones a partir de la lectura de poesía. -Elaborar textos con figuras literarias.

Figura 6: Actividades propuestas editorial Edebé

➤ Valoración:

Nos parece muy adecuado el hecho de pedir a los alumnos información que pueden encontrar en el texto pero también aquello que deben inferir. Tienen que deducir qué ocurre con los personajes de la historia a partir de datos ofrecidos. El profesor puede evaluar la comprensión real de un texto cuando se comprueba si las inferencias son correctas y no sólo debe limitarse a evaluar si el alumno es capaz de localizar información en el texto dado. Por lo tanto y como señalábamos en la fundamentación teórica, las preguntas de los ejercicios obligan a los alumnos a movilizar las macrorreglas.

En el apartado de *la forma* se trabaja con el léxico desde un punto de vista semántico y morfológico. También el texto es objeto de evaluación si se tienen conocimientos propios del área, en este caso, sobre métrica, evaluando así las características de la superestructura.

En este último apartado, se propone al lector que exponga su opinión valorando la musicalidad de la composición, elemento clave dentro de los poemas.

Sin duda, la explotación didáctica que ofrece esta editorial es excelente ya que atiende a aspectos muy variados y el profesor consigue una evaluación muy completa de las diferentes fases del proceso.

➤ Propuesta:

Incluimos una actividad de creación partiendo de datos extraídos de la comprensión. Pedimos a los alumnos la realización de una composición, lo que nos permite evaluar los conceptos sobre métrica y otras características de los poemas, en la que el espacio y el tiempo y los personajes sean los mismos pero donde cambie el argumento. Los alumnos atenderán a datos que forman por tanto la macro y la superestructura.

EDITORIAL SM (ver anexo 3)➤ **Descripción y análisis**

El texto que hemos seleccionado de esta editorial es teatral, género que ofrece grandes posibilidades y que en la mayoría de los casos es del gusto de nuestros alumnos. La editorial propone actividades dividiéndolas en tres apartados: hablar sobre el texto, escribir sobre el texto e inventar tu propia obra de teatro.

Hablar sobre el texto:	<ul style="list-style-type: none"> *Seleccionar un dibujo que resume el texto. *Preguntas de respuesta breve: qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué. *Seleccionar frases del texto que respondan a preguntas cortas. *Inferir información y explicar por qué se sabe. *Ordenar dibujos cronológicamente. *Opinar sobre contenidos. *Explicar emociones que transmite el escritor. *Preguntas elección múltiple sobre cómo podría sentirse el escritor. *Preguntas breves sobre conocimientos previos
Escribir sobre el texto	<ul style="list-style-type: none"> *Sobre el vocabulario: Seleccionar una opción para explicar una expresión literal //Explicar vocabulario//Buscar sinónimos *Resumir el texto: Sin guía//A partir de dibujos *Buscar en el texto: Información literal sobre los personajes.//Versos que ayudan a deducir información. *Ordenar información cronológicamente: frases y dibujos. *Explicar comportamiento de personajes. *Dar la opinión sobre actuaciones de personajes o temas relacionados. *Seleccionar entre varias posibilidades la información global del texto. *Corregir errores de frases con información errónea sobre el texto.
Inventa tu propio cuento	<ul style="list-style-type: none"> *Continuar la historia. *Contar la historia convirtiendo al lector en protagonista. *Escribir una poesía. *Escribir una noticia a partir de información dada. *Inventar cuento alterando uno popular.

Figura 7: Actividades propuestas editorial S.M.

➤ **Valoración**

Consideramos adecuadas las preguntas con las que se trabaja la expresión oral debido a que, en este caso, sí que la información que tienen que manejar los alumnos se

refiera a datos que fácilmente recuerdan después de una lectura, por lo que no se valora la memoria, sino la comprensión. También se evalúa la ordenación temporal a partir de dibujos y se propone hacer inferencias y suposiciones sobre lo que los alumnos hubieran hecho en esta situación. El profesor puede valorar la comprensión del texto y si la elaboración de las relaciones causales y temporales es correcta, también la expresión oral, ayudado de la plantilla anteriormente citada.

En el apartado titulado *Escribir sobre el texto*, nos parecen positivas las preguntas ya que evalúan la correcta formación de la macroestructura del texto. Los alumnos deberán extraer la información demandada, además de explicar las relaciones causales de las actuaciones de los personajes.

Además la editorial propone evaluar la superestructura del texto teatral a partir de la expresión escrita, observando si el alumno es capaz de inventar uno partiendo de las características propias de este género.

➤ **Propuesta**

Nos basamos en el aprovechamiento de la esencia de un texto escrito por un autor como Enrique Jardiel Poncela, es decir, las incongruencias y el humor absurdo. No es muy habitual que los textos a los que se acercan nuestros alumnos tengan estas características, así que les explicaremos estos conceptos y les pediremos que realicen una nueva lectura donde las detecten y expliquen las causas de por qué aparecen estos fenómenos.

Para saber si han adquirido estos elementos proponemos realizar una actividad en la que jugando con un nuevo "invento revolucionario" escriban una escena en la que consigan el humor con incongruencias. El profesor dará un concepto por adquirido cuando los chicos lo utilicen en sus propias redacciones, facilitando así el estudio de las tres características constitutivas del texto: adecuación, coherencia y cohesión.

Dependiendo de las características del grupo, se puede completar esta actividad realizando una dramatización de los textos elaborados por los alumnos.

EDITORIAL ANAYA (ver anexo 4)➤ **Descripción y análisis**

El texto informativo de esta editorial distingue, para este momento, actividades muy diferenciadas con las que se trabaja la expresión oral y escrita.

Se dividen las actividades en dos secciones

Hablamos del texto	<ul style="list-style-type: none"> *Responder oralmente a preguntas: qué, para qué, dónde, cómo, cuándo, quién... *Preguntas que demandan la opinión sobre comportamiento personajes y temas relacionados
Escribimos del texto	<ul style="list-style-type: none"> *Tienen que completar: frases con información.// Resumen a partir de marcadores temporales.// Lista de suposiciones.// Texto que resume un contenido con palabras que faltan. *Tienen que buscar en el texto: Estilo directo/ indirecto.// Sinónimos a palabras dadas.// Figuras literarias.// Ordenar información cronológicamente. // Dividir el texto en partes de acuerdo con el contenido e inventar subtítulos.//Realizar resumen sin guiar. *Ejercicios de creación: Opinar sobre el tema// Explicar sensaciones al leer el texto // Acabar una historia sin final cerrado *Buscar información en diccionarios o enciclopedias. *Contar sílabas de versos. *Explicar frases hechas a partir del vocabulario del texto.

Figura 8: Actividades propuestas editorial Anaya

➤ **Valoración:**

En primer lugar creemos muy acertado el hecho de trabajar la expresión oral a partir del texto, sin duda es una destreza fundamental del currículum. El problema que vemos es que las preguntas con las que se trabaja la expresión oral, teniendo en cuenta que es un texto informativo, son bastante difíciles de contestar después de una lectura. Quizás es más adecuado trabajar esta competencia con un texto narrativo donde haya menos datos.

Con las preguntas del apartado de *hablamos del texto* el profesor comprueba si el alumno ha elaborado la superestructura. El resto de preguntas de esta editorial se limita a pedir definiciones sobre los animales en los que se centra el texto, trabaja con expresiones hechas con dichos animales y que expresen sus sentimientos sobre ellos.

La explotación didáctica que ofrece este libro nos parece incompleta. Creemos que es necesario trabajar en textos expositivos debido a que son los que se encuentran en la mayoría de las áreas, como Conocimiento del medio y nos parece muy adecuado que les ofrezcamos estrategias para facilitar su comprensión.

➤ **Propuesta:**

Es muy importante que los alumnos se expresen correctamente cuando hablan y para evaluar la comunicación oral puede ser útil utilizar plantillas que nos ayuden a detectar los errores que deben corregir. Atenderemos a la fluidez, el léxico utilizado, si el alumno se ciñe a la pregunta realizada, uso de muletillas propias del lenguaje oral, entonación y creatividad. Lo más frecuente es que evaluemos con estos registros lo que denominamos “expresiones orales preparadas”, pero en estos casos, los alumnos no son verdaderamente espontáneos. Una sencilla plantilla facilitará que detectemos carencias en estos aspectos y que podamos orientarlos para mejorar. Evaluaremos por tanto la interacción comunicativa de los alumnos.

Fluidez	
Léxico	
Uso de muletillas	
Entonación	
Creatividad	
Contenido	
Lenguaje no verbal	

Figura 9: Plantilla para evaluar la expresión oral

Asimismo, proponemos que la información de la superestructura sea recogida a partir de un esquema con diferentes variantes. El profesor puede seleccionar palabras-clave que respondan a la información más importante, para que los alumnos completen por escrito el resto de información. Otra forma es que los chicos realicen por completo todo el esquema a partir de una segunda lectura donde con ayuda del profesor

encuentren las palabras claves y después añadan el resto de datos. Para realizar esta tarea utilizamos la información que hemos ido señalando en la actividad propuesta en el apartado “durante la lectura”.

La metodología que podríamos emplear para estas tareas es leer párrafo a párrafo y buscar palabras que contengan los conceptos principales para después ir añadiendo los datos pertinentes que la completen. Dependiendo de las características de la clase se podrá llevar a cabo la actividad bien de manera individual, agrupando alumnos o entre todos dirigidos por el profesor en la pizarra.

Para evaluar si la superestructura se ha interiorizado, los alumnos pueden elaborar la ficha de otro animal siguiendo los pasos del esquema extraído del texto propuesto por el libro.

5.3 Propuesta lectura en la Red

Elaboramos a continuación unas actividades para evaluar la comprensión lectora de una página Web siguiendo el mismo esquema que para el resto de nuestras propuestas anteriores, aunque contemplando sus características propias.

ANTES DE LA LECTURA

Uno de los objetivos de las actividades que planteamos es lograr que nuestros alumnos tomen conciencia de que cuando navegan por Internet, ven anuncios en televisión o utilizan su teléfono móvil, están también desarrollando su competencia lectora. Queremos que no solo relacionen la lectura con los libros de papel, ya que en realidad es una actividad mucho más compleja.

Podemos empezar la sesión con dos preguntas muy sencillas que plantea Zayas(2009): “¿Lees mucho o poco? ¿Qué es lo último que has leído?”.Es de esperar que nuestros alumnos solo piensen en la lectura de libros y somos los docentes quienes debemos mostrarles con ejemplos de sus rutinas diarias, como leer los ingredientes de un producto, un *whatsapp*, enviar un mensaje de texto, un anuncio de la televisión... leen mucho más de lo que ellos son conscientes.

Queremos proponer a nuestros alumnos una actividad que podemos llevar a cabo con toda la clase a final de curso como es **elaborar el proyecto para hacer una excursión al zoo de Madrid**. Les expondremos la situación de preparar el viaje entre todos y para ello, hemos elaborado un cuestionario que leeremos en clase antes de que comiencen a buscar la información requerida. Dicho cuestionario se presenta a continuación:

Cuestionario sobre la Lectura en la Red para el Zoo de Madrid

- Si queremos información sobre el zoo de Madrid para organizar nuestra excursión ¿qué término debemos escribir en el buscador?
- Una vez situados en la página web del zoo lo primero que hacemos es saber la información básica: cuándo podemos ir, cuánto nos cuesta y dónde está. Recoge esta información para elaborar el proyecto al final entre todos.
- ¿Y para qué vamos a ir al zoo? Nos lo queremos pasar muy bien pero también deseamos aprender cómo viven los animales que hemos estudiado en la asignatura de Conocimiento del Medio.
- ¿Nos propondrá el zoo alguna actividad? Además tenemos que tener en cuenta que vamos con los compañeros ¿y si hubiera alguna actividad para colegios? Sería perfecto...
- Recoge las actividades que ofrece el zoo y decide junto con tus compañeros la que más os gustaría elegir. La opción más votada será de la que podremos disfrutar.
- Nos interesa sobre todo saber qué animales vamos a poder ver y organizar una ruta con los que no queremos perdernos... ¿Habrá un plano con la organización del zoo? Es muy posible que ahí nos den uno, pero nos gustaría empezar a hacernos una idea... Selecciona un animal de todos los que ofrece el zoo y busca en la página información sobre él para realizar una ficha con lo más importante.
- Ahora que ya sabemos qué animales hay, hemos elegido la ruta que queremos hacer y los talleres con los que vamos a aprender, nos hacemos algunas preguntas sobre este lugar que nos parece tan divertido:
 - ¿Cuándo abrieron el zoo?
 - ¿Qué es lo que más sorprendía a los primeros visitantes?
 - ¿Cuántos animales hay? ¿Cuántas especies podré conocer?

- ¿Qué acontecimientos importantes ha vivido el zoo? Leed todos y escribid el que os hubiera gustado vivir.
- ¿Habrá alguna noticia publicada en la web sobre lo que ocurre en el zoo?
- ¿Habrá algún sitio donde podremos compartir nuestra opinión cuando volvamos de la excursión?

Es muy importante que las consignas que ofrecemos a los alumnos sean claras y que ellos sepan perfectamente lo que se les pide en cada actividad. La elaboración de consignas por parte del profesor es una tarea en la que debemos detenemos cuando preparamos nuestras clases. Es fundamental que sean simples, pero sin que ofrezcan parte de la respuesta o que no pregunten dos de ellas por la misma información.

Creemos interesante que se realice esta actividad por parejas debido a los posibles desniveles sobre el conocimiento y el manejo de nuevas tecnologías y, además, porque este agrupamiento siempre es motivador para los alumnos. Es muy importante que entiendan bien las consignas y los objetos de búsqueda para que no se dispersen en la indagación, que como ya hemos expuesto en este TFG es un riesgo muy común de la lectura en la Red.

DURANTE LA LECTURA

Es importante que nos aseguremos de que los alumnos van tomando nota de los datos y podemos orientarles para encontrar las palabras clave de los enunciados del cuestionario que les ayudarán a seleccionar la opción correcta en el menú de la página Web.

DESPUÉS DE LA LECTURA.

Los alumnos expondrán brevemente los datos y de forma oral, justificarán por escrito las preguntas donde deben elegir que opción de las propuestas les gusta más y elaborarán también la ficha de su animal favorito. Incluimos aquí la escritura en la Red con la utilización del blog de la página donde explicarán su experiencia.

Hemos incluido imágenes de la web del Zoo de Madrid con la que nuestros alumnos irán trabajando y buscando la información para completar las actividades. (Ver anexo 9)

6. CONCLUSIONES

Lo primero de lo que hemos sido conscientes gracias a este TFG es de la importancia que tiene el hecho de que los alumnos alcancen una lectura comprensiva en sus tareas debido a que esta actividad está presente en su ámbito práctico, educativo y literario.

Un objetivo fundamental planteado en este trabajo era entender la lectura como un *proceso*, para comprender la evaluación también como una actitud en desarrollo y que las actividades que propusiéramos siguieran este planteamiento. Por tanto hemos expuesto que, en este proceso, los lectores elaboran la microestructura (relaciones lineales entre las proposiciones y su continuidad temática), la macroestructura (sustitución de las proposiciones por integración, generalización, selección u omisión, que supondrá la extracción de la idea global y la jerarquización de las ideas que componen el texto) y para finalizar la superestructura (que atiende a los aspectos formales del texto). Teniendo en cuenta esta visión tan compleja de la lectura hemos elaborado nuestra propuesta de intervención.

Respondiendo al objetivo de conocer las peculiaridades de la evaluación lectora hemos aprendido que debemos de huir de ciertos errores a la hora de diseñar las líneas de nuestro propio proceso de evaluación de la comprensión escrita. Fallos como no distinguir la información explícita de la que se debe inferir, confundir la capacidad de recuerdo con la comprensión, o no tener en cuenta la tipología textual, nos pueden llevar a enfocar mal la evaluación y que por tanto los resultados obtenidos no reflejen la comprensión real de nuestros alumnos.

Además es necesario que atendamos a la actitud emocional de los lectores ante un texto y comprendamos como una buena motivación les hará enfrentarse a la actividad de una manera mucho más positiva. Por otro lado, también debemos tener presente cómo la variedad de pruebas ayudará a que nos ajustemos a las diferentes fases de la enseñanza-aprendizaje del proceso lector y que algunas de estas actividades favorezca la evaluación de la comprensión lectora y de la expresión escrita pero teniendo en cuenta que ambas capacidades deben responder a fines diferentes.

En relación a los objetivos que nos marcamos sobre la propuesta de intervención hemos seleccionado los textos atendiendo a su tipología y estructura para conseguir que nuestro TFG fuera lo más riguroso posible.

La división metodológica de *antes*, *durante* y *después* de la lectura nos ha ayudado a sistematizar nuestro análisis, valoración y propuesta, y a su vez responde a las fases presentes en nuestra evaluación. Hemos aprendido a valorar la importancia de la motivación y la necesidad de partir del conocimiento del mundo del alumno en la fase *antes* de la lectura. También en la fase *durante la lectura* debemos asegurarnos mediante pausas, que nunca deben romper el ritmo de la lectura que las inferencias se van realizando por parte de los alumnos y que estos establecen las relaciones necesarias entre las proposiciones. Y para finalizar, hemos tomado conciencia de la cantidad de posibilidades que nos ofrece la fase *después de la lectura* por la variedad de pruebas y de capacidades que entren en juego.

El análisis de las editoriales nos ha permitido ver la realidad a la que se enfrentan los profesores y los alumnos, para después realizar una valoración atendiendo a lo aprendido gracias a la lectura de referencias de las que hemos dado cuenta en el marco teórico.

Nuestras propuestas pretenden completar aquellos “huecos” que creemos que las editoriales no han tenido en cuenta para ofrecer una evaluación de la comprensión lectora rigurosa, completa y eficaz y que, sobre todo, constituya una muestra del grado de desarrollo de nuestros alumnos en esta competencia.

La inclusión del apartado de lectura digital es obligatorio para que este TFG responda a la realidad de nuestros alumnos, donde las nuevas tecnologías están cada vez más presentes. Hemos descubierto que las actividades deben ser enfocadas desde otro punto de vista metodológico, pero que comparten características con las planteadas para la lectura en papel.

A nivel personal, lo más positivo de la elaboración de este TFG es la posibilidad de trabajar con libros de texto, una de las herramientas de los profesores que nos

permiten ponernos en la situación real de tener que adecuar un material y realizar nuestra propia explotación didáctica. De este modo, hemos descubierto las posibilidades que ofrece cada texto y la gran importancia y repercusión de una buena comprensión lectora por parte de nuestros alumnos. La evaluación supondrá así la llave que les abrirá las puertas de su futuro personal y profesional.

7. REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós Ibérica.
- COLOMER, T. Y CAMPS, A. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- CONDEMARÍN, M. y MILICIC, N. (1990). *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Visor.
- ESCANDELL VIDAL, V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA VIDAL, J. Y GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1996). *Evalua-4*. Madrid: EOS
- JARDIEL PONCELA, E. (2006). *Cuatro corazones con freno y marcha atrás*. Barcelona: Vicens-Vives Editorial S.A.
- JHONSON, P. (1989). *La evaluación de la competencia lectora*. Madrid: Aprendizaje/Visor
- LÁZARO MARTÍNEZ, A.J. (1982). *Pruebas de comprensión lectora*. Madrid : TEA.
- LURIA, A.R. (1979). *El cerebro humano y los procesos psíquicos: análisis neuropsicológico de la actividad consciente*. Madrid: Fontanella.
- MACHADO, A.M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: La muralla S.A.
- MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335, pp. 415-427.
- ORRANTIA, J.; ROSALES, J. y SÁNCHEZ , E.: (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación, *Infancia y Aprendizaje*, 83, pp. 29-57.
- PENNAC, D. (2009). *Como una novela*. (13º ed.). Barcelona: Anagrama.

- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (2005). Evaluación de La comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, N° extraordinario, pp. 121-128.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2011) *.Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: La Muralla S.A.
- RADFORD, A; ATKINSON M.; BRITAIN D.; CLAHSN H.; Y SPENCER A. (2010) *.Introducción a la lingüística*. Madrid: Akal.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

LEGISLACIÓN

- Real Decreto 13931/2007 de 29 de Octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias en el Grado de Educación Primaria.
- Decreto 40/2007 de 3 de Mayo por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León.
- ORDEN EDU/1951/2007 de 29 de noviembre por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en Castilla y León.

ENLACES ELECTRÓNICOS

- Cassany, D. (2013) Nuevas perspectivas. Lectura digital y crítica. Jornada sobre comprensión lectora. Organizada por Berritzeguna Nagusia.
<https://www.youtube.com/watch?v=fIs2DMumRhs> (Consulta 7 de abril)
- Zayas, F. *Leer en la Red* (2009) y *Para que no te pierdas en Internet* (2009)
<http://docentes.leer.es/2009/05/27/leer-en-la-red-felipe-zayas/> (Consulta 3 de abril)
- http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PIRLS-TIMSS.html (Consulta 10 de febrero)
- <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html> (Consulta 10 de febrero)

-
- <http://leer.es/>
 - Consejo de Europa (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, MECD y Anaya. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS.

- ARAYA OLAZARÁN , C. Y GARCÍA HACZEK, M. (2009). *Lengua 06. Proyecto: Mundo agua*. Zaragoza: Edelvives.
- BELLO CRESPO, C.; BERNAL REGALADO, T.; LLUVA MERA C.; MAGARZO JIMÉNEZ, JOSÉ LUIS Y ZARAGOZA GARCÍA, P. (2009). *Lengua Castellana 6º Primaria. Proyecto: Abre la puerta*. Madrid: Anaya.
- GRUPO EDEBÉ. (2009). *Lengua 6. Tercer ciclo de Primaria*. Barcelona: Autor.
- ORO, B.; GIL, C.; CANTALEJO, A.; MARTÍ, M.; GONZÁLEZ, C.; HERNÁNDEZ, O.; ALONSO, S. (2009). *Lengua 6º Primaria*. Madrid: SM

8. ANEXOS

*ANEXO 1

Editorial Edelvives

Solo en una isla

¿Te gustaría vivir en una isla desierta? ¿Y si se tratara de un lugar paradisíaco? El protagonista del siguiente relato naufragó durante un viaje y fue a parar a una isla desierta. Pero, ¿pudo finalmente sobrevivir a la soledad? Lee y lo descubrirás.

La isla sin nombre

El cielo estaba tranquilo, la mar en calma. Aquel día, el buque de tres palos Saint-Paul navegaba apaciblemente hacia Australia. Acababa de zarpar de Hong Kong, donde habían embarcado más de trescientos criados chinos.

El paisaje era espléndido. El mar de Coral está salpicado de islas de arena blanca en las que los cocoteros se balancean suavemente en la brisa cálida. Un paraíso. El Saint-Paul, su tripulación y los criados chinos navegaban por el paraíso. Pero también en el paraíso puede aparecer el peligro en cualquier momento. Se llama **tifón** y transforma el encanto en pesadilla. Arroja los navíos contra los peligrosos arrecifes que jalonan las costas y provoca un auténtico infierno.

Eso es lo que le sucedió al Saint-Paul. Una noche, el cielo se oscureció y un tifón barrió el mar. Todo lo que flotaba se hundió.

Sin embargo, gracias a un golpe de suerte, los veinte hombres de la tripulación y los criados lograron salvar unos pocos **víveres** y alcanzaron un atolón.

Estaban sanos y salvos. Pero el islote era una masa de piedra seca, sin agua, árboles, ni caza. Los escasos víveres no duraron mucho y el hambre se adueñó del lugar.

tifón: huracán propio del mar de la China.

víveres: comestibles almacenados.

44



Entonces el capitán decidió embarcar con once marineros en la única chalupa que había escapado al naufragio, para ir a buscar ayuda a alguna costa próxima, si es que existía. [...] Entre ellos se encontraba Narciso Pelletier, un joven grumete de catorce años, que había embarcado en Nantes seis meses antes, y que estaba haciendo su primer viaje. ¡Y qué viaje!

Pasaron los días. ¿O las semanas? [...] Sin embargo, una mañana de bruma, cuando ya habían perdido toda esperanza, se aproximaron a una playa blanca. La orilla estaba llena de cangrejos y moluscos, y los cocoteros crecían como champiñones. [...] ¡Qué paraíso!

Al cabo de unos días en los que recuperaron la fuerza y el valor, se les planteó obsesivamente una pregunta: ¿cómo podrían alcanzar las vastas tierras de Australia antes de la estación de las tormentas y llevar a sus compañeros perdidos la ayuda prometida?

—Tenemos que proseguir nuestro viaje —dijo el capitán—. Australia está allí, al sur, detrás del estrecho de Torres. Partamos antes de que caiga la noche.

Y encargó a Narciso Pelletier que recogiera algunos cocos detrás de las dunas. El joven se puso en marcha inmediatamente, mientras sus compañeros recogían mariscos y crustáceos. ¡Qué calor hacía! Narciso se acostó un momento bajo la agradable sombra de un árbol. Le pesaban mucho los párpados. Unos segundos más tarde, había caído en el más profundo de los sueños.

chalupa: tipo de embarcación pequeña.

45



Hasta el anochecer, cuando se levantó la brisa, el muchacho no se despertó. Se levantó de un salto y se puso a correr hacia la playa. ¡Desierta! ¡Tan vacía como la concha de un mejillón después de un festín! Sus compañeros le habían abandonado en esa isla sin nombre, en medio del océano. Estaba solo. Gritó de miedo, golpeó el suelo con los puños, llamó y llamó hasta quedarse sin voz. Entonces, echándose sobre la arena, Narciso se puso a llorar dulcemente. Y acabó por dormirse sollozando.

Durante algunas semanas permaneció allí, en la playa, escrutando el horizonte con la esperanza de ver pasar un barco a lo lejos. Pero aparte de los pájaros, nada ni nadie se acercaba por aquellos parajes. No hubo ni una noche en la que no soñara con los marineros del Saint-Paul, su familia, su padre, Martín Pelletier, zapatero en Nantes, su bonita ciudad. [...]

Pasaron diecisiete años. Un día de junio, la goleta John Bull abordó una isla llamada Night. En la orilla, unos papúes hacían gestos de bienvenida. Entre ellos había un hombre blanco. Parecía tener unos treinta años. Se movía entre los indígenas como entre sus hermanos. Como ellos, cazaba, pescaba, y recogía moluscos y cocos. Los marineros se lo llevaron. Lo **repatriaron** a Sidney, donde le preguntaron sobre el motivo de su presencia en la isla. Pero había olvidado su propia lengua.

Luego, poco a poco, recuperó la memoria. Habló de su pueblo, de su padre zapatero, del Saint-Paul y de los náufragos del mar de Coral. Habló de su larga soledad y de los papúes que lo habían recogido y adoptado.

Era Narciso Pelletier, el grumete abandonado en una isla sin nombre.

repatriar:
devolver
a una
persona a su
patria.

*Mil años de
cuentos del mar
Edelvives*

Comprensión lectora

Personajes

1 Señala quiénes son estos personajes del cuento e identifica al protagonista.

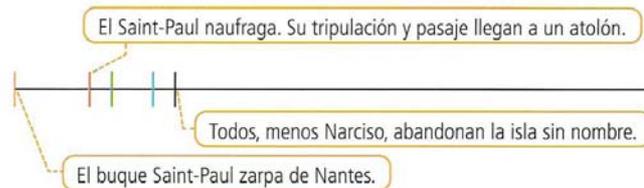


Estructura

2 Responde a estas preguntas en tu cuaderno.

- ¿Qué le sucedió al buque Saint-Paul cuando navegaba hacia Australia?
- ¿Por qué decidió el capitán abandonar con parte de su tripulación el islote al que habían llegado tras naufragar?
- ¿Adónde arribaron después de varios días o semanas de navegación? ¿Cómo era ese lugar?
- ¿Por qué Narciso Pelletier se quedó solo en la isla?
- ¿Qué ocurrió diecisiete años más tarde?

3 Completa esta línea del tiempo de los hechos que suceden en el cuento.



Más allá del texto

- 4 ¿Qué quiere expresar el autor cuando afirma que en la isla sin nombre «los cocoteros crecían como champiñones»?
- 5 ¿Cómo se llamaba, en realidad, la isla en la que fue abandonado Narciso?

Vocabulario

- 6 Define cada uno de estos tipos de embarcaciones y señala cuál es la que aparece ilustrada a la izquierda.
rompehielos piragua goleta transatlántico góndola



Palabras para pensar

- 7 Narciso vivió una dura experiencia en la isla. ¿Qué crees que aprendió a valorar allí?

***ANEXO 2**

Editorial Edebé

9

Desde mi ventana



Para empezar

- Un poema.
- El verbo (IV): la voz activa y la voz pasiva.
- Usos de la coma y del punto y coma.
- Derivación: formación de adjetivos (I).
- El texto argumentativo: estructura.
- Tipos de cartas: la circular.
- Los consejos.

Hablas: antes de leer

1 Describe todo lo que ve el personaje de la imagen desde su ventana. Sigue un orden.

- Empieza por lo que se ve en primer plano (lo que está más cerca).
- Luego, lo que está en segundo plano (flores, árboles...).
- Por último, lo que se ve o se intuye al fondo. También puedes imaginar a dónde conduce el camino, si lo que se ve es un lago...

Y, a continuación, lee lo que dice Machado...

Lees: un poema

ABRIL FLORECÍA

Abril florecía
frente a mi ventana.
Entre los jazmines
y las rosas blancas
de un balcón florido,
vi las dos hermanas.
La menor cosía,
la mayor hilaba...
Entre los jazmines
y las rosas blancas,
la más pequeñita,
risueña y rosada
—su aguja en el aire—,
miró a mi ventana.
La mayor seguía,
silenciosa y pálida,
el huso en su rueca
que el lino enroscaba.
Abril florecía
frente a mi ventana.

Una clara tarde
la mayor lloraba,
entre los jazmines
y las rosas blancas,
y ante el blanco lino
que en su rueca hilaba.

—¿Qué tienes —le dije—,
silenciosa pálida?



hilaba:
transformaba
el lino en hilo
con un huso
y la rueca.

risueña:
con una
sonrisa en
el rostro.

lino:
fibra para hi-
lar que se ex-
trae del tallo
de la planta
del mismo
nombre.

Señaló el vestido
que empezó la hermana.
En la negra túnica
la aguja brillaba;
sobre el blanco velo,
el dedal de plata.
Señaló a la tarde
de abril que soñaba,
mientras que se oía
tañer de campanas.
Y en la clara tarde
me enseñó sus lágrimas...
Abril florecía
frente a mi ventana.

plácida:
tranquila.

toca:
prenda de
tela que cu-
bre la cabeza.

Fue otro abril alegre
y otra tarde **plácida**.
El balcón florido
solitario estaba...
Ni la pequeñita
risueña y rosada,
ni la hermana triste,
silenciosa y pálida,
ni la negra túnica,
ni la **toca** blanca...
Tan sólo en el huso
el lino giraba
por mano invisible,
y en la oscura sala
la luna del limpio
espejo brillaba...
Entre los jazmines
y las rosas blancas
del balcón florido,
me miré en la clara
luna del espejo
que lejos soñaba...
Abril florecía
frente a mi ventana.

Antonio Machado, *Canciones*.



Comprendes: después de leer

Contenido: ¿Qué dice el texto?

- 2** ¿Qué personas aparecen en el poema?
Un testigo de lo que ocurre y ...
- 3** Responde brevemente y resume el inicio del poema.
- ¿Dónde está el testigo de los hechos? ¿Y las dos hermanas?
 - ¿En qué mes? ¿Qué parte del día?
 - ¿Qué hacen las dos hermanas?
- 4** Deduce y responde sobre el resto del poema:
- ¿Todo sucede el mismo mes de abril? ¿Y la misma tarde?
 - ¿Por qué está triste la hermana mayor?
 - ¿Qué le debe de haber pasado a la hermana pequeña?
 - ¿Qué labor quedó interrumpida?
 - Al final, ¿quién queda en el balcón de enfrente?

Forma: ¿Cómo lo dice?

- 5** ¿Qué colores predominan en el poema? Busca palabras que justifiquen tu respuesta.
- 6** ¿Cómo nos describe el personaje que habla a las dos hermanas? Extrae adjetivos y expresiones.

LA MENOR	LA MAYOR
risueña...	silenciosa...

Literatura

Antonio Machado (Sevilla, 1875 - Colliure, 1939), se le considera uno de los mejores poetas en lengua castellana, con poemas que se recogen en *Campos de Castilla*, *Soledades*, etc. Pero también escribió obras teatrales, especialmente con su hermano Manuel, que asimismo era poeta.

Conoció a Rubén Darío, a Miguel de Unamuno, a Juan Ramón Jiménez ... escritores de los que has ido leyendo fregamentos a lo largo del libro.

- 7** Explica el significado de las palabras de los recuadros: para ello, construye una oración con cada grupo.

huso - rueca - enroscar

aguja - dedal - toca - velo

luna - espejo - limpio

- 8** Analiza los versos del poema y elige las opciones correctas.

A. Los versos tienen...

- a) ocho sílabas
- b) siete sílabas
- c) seis sílabas

B. Por lo tanto, son versos de...

- a) arte mayor
- b) arte menor

C. Riman los versos...

- a) pares
- b) impares
- c) todos

D. La rima...

- a) es asonante
- b) es consonante
- c) están mezcladas

Valoración: Ahora, tú opinas

- 9** Copia las palabras y los versos que se repiten en el poema.

- ¿Por qué crees que el poeta las repite?
- ¿Qué sensación te producen (alegría, tristeza...)? ¿Por qué?

- 10** A veces, unas palabras nos gustan más que otras: por su sonido, por su significado...

— Di qué palabras del poema te han gustado más y por qué.

*ANEXO 3

Editorial SM

Entre bastidores

14



Embárcate con **SUPERLEO**

¿Tú crees que algún día desaparecerán los libros?



● ¡Ha llegado el cartero!

Emiliano es cartero de profesión. Su actitud es la de un hombre intrigado, porque ha entrado hace mucho tiempo en aquella casa a entregar una carta y no ha conseguido que lo atienda nadie.

EMILIANO. Las siete de la tarde y entré aquí a las doce y media... Hoy es cuando me echan a mí del Cuerpo de carteros. Pierdo el empleo como mi abuelo perdió el pelo y mi padre perdió a mi abuelo. Yo no me voy sin que me firmen el certificado.

(Entra el señor Corujedo, un caballero educadísimo.)

CORUJEDO. ¿Se puede?

EMILIANO. Adelante, caballero. Pase usted, hágame el favor. Siéntese y póngase cómodo.

CORUJEDO *(Sentándose.)*. Es usted muy amable.

EMILIANO. Con toda confianza. Está usted en su casa... El que no está en su casa soy yo, pero da igual.

CORUJEDO. Me llamo Elías Corujedo.

EMILIANO. Hace usted bien.

CORUJEDO. ¿Eh? Yo venía a ver al señor Cifuentes para proponerle un negocio, me he encontrado abierta la puerta de la escalera y he entrado. Ya había venido esta mañana, pero me ha sucedido una cosa que no la va usted a creer.

EMILIANO. ¿El qué?

CORUJEDO. Que estuve aquí cerca de media hora sin que nadie me hiciera caso. En vista de ello he vuelto esta tarde. Soy agente de seguros.



Pues...

¡Vaya! ¡Me quedé sin batería!

No, me parece que no.

¡Bien!



No, me parece que no.

¡Bien!



192



EMILIANO. ¿Y eso qué es?

CORUJEDO. Un negocio nuevo, llamado a tener un gran porvenir. Consiste en que el asegurado pague una pequeña cantidad mensual a la Sociedad que lo asegura, y la Sociedad, cuando el asegurado se muere, le da una serie de miles a la viuda o a la familia.

EMILIANO. Lo que se discurre en este siglo... Pero oiga usted, y la gente ¿cómo recibe esta proposición?

CORUJEDO. Al principio me oyen amablemente, pero cuando se enteran de que para cobrar tienen que morirse, se indignan y me atizan.

EMILIANO. ¡Claro!...

CORUJEDO. La gente está muy atrasada, pero algún día el seguro de vida será cosa muy corriente. Me han dicho que en el extranjero han inventado un artilugio que se llama teléfono y que sirve para hablar desde una población con otra.

EMILIANO. ¡Lo que tendrán que gritar!...

CORUJEDO. Y que hay países donde han empezado a usar un chisme que le dicen telégrafo, y que consiste en mandar cartas por la electricidad.

EMILIANO (*Dando un salto.*). ¡¡No!!

CORUJEDO. Sí, señor; sí.

EMILIANO. Cállese, cállese, caballero... Hágame el favor de callarse, que si se enteran de eso aquí, en España, me quedo sin empleo. ¿No ve usted que soy cartero? En cuanto empiecen a mandar las cartas por la electricidad, sobramos nosotros.

ENRIQUE JARDIEL PONCELA
Cuatro corazones con freno y marcha atrás. Biblioteca Nueva

Diccionario

porvenir: futuro.
se discurre: se piensa.
se indignan: se enfadan mucho.
artilugio: aparato complicado.
chisme: aparato.

Ortografía

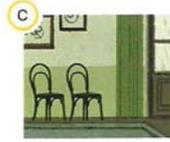
agente recibe
viuda extranjero

193

Comprensión lectora

Hablar sobre el texto

1. ¿Cómo se llaman los protagonistas? ¿A quién están esperando? Explica para qué espera cada uno.
2. Indica cuál es el lugar en el que sucede la historia.



3. ¿Qué significa la expresión *está usted en su casa*?
4. Calcula cuánto tiempo lleva Emiliano esperando. ¿Qué habrías hecho tú en su lugar? ¿Qué hizo el señor Corujedo?
5. ¿Qué formas de comunicación, además de la carta y del teléfono, existen en la actualidad? ¿Cuál te parece mejor? Explica cómo sueles comunicarte tú con las personas que están lejos.

Escribir sobre el texto

1. Escribe en qué consiste el trabajo del señor Corujedo y cómo reacciona la gente al escuchar su propuesta.
2. ¿De qué tres novedades le habla el señor Corujedo a Emiliano?
3. Escribe en tu cuaderno las respuestas de Emiliano. ¿Cuál sería la respuesta normal en cada caso?



4. Escribe cómo define el señor Corujedo el telégrafo. ¿Cómo reacciona Emiliano al saber que existe este aparato? Explica por qué.

Inventa tu propia obra de teatro

5. Imagina que llegan un fontanero y un policía a la casa del señor Cifuentes. ¿De qué hablarán con Emiliano y con el señor Corujedo?

Puedes empezar así: *(Entra Lucas, fontanero de profesión, con una caja llena de herramientas.)*

LUCAS. Buenas tardes, caballeros.

ANEXO 4*Editorial Anaya:**


Animales con mala fama

La ignorancia y el miedo hacen que muchos animales sean mal vistos por los humanos. Con frecuencia es su apariencia la que nos confunde; pueden ser seres inofensivos pero...

Lectura

Los murciélagos son unos de tantos animales sobre los que los humanos hemos inventado una serie de historias truculentas que han acabado creándoles una falsa imagen. Solo algunos personajes, como Batman, han ayudado a mostrar su cara más amable. En realidad son unos mamíferos tímidos y pacíficos, muy beneficiosos para el hombre, ya que controlan la población de insectos, de los que se alimentan.

El hecho de parecer ratones voladores les ha convertido en el blanco de supersticiones que los asocian con seres oscuros, como los vampiros. De ellos se ha dicho que les gusta fumar, que les gusta enredarse en el pelo, o que chupan la sangre y transmiten la rabia; eso, en el caso de los murciélagos europeos, son solo leyendas. Esos mitos han fomentado su persecución por parte de los humanos, lo que ha llevado a muchas de sus especies al borde de la extinción. De hecho, hay algunas de ellas que actualmente están protegidas.

Lo que sí es cierto es que hay cientos de especies de murciélagos, y que los que viven en zonas urbanas pueden llegar a comer 1 200 mosquitos en una hora. Así que, en definitiva, nos ahorran muchas picaduras.

No son aves ni roedores. ¿Qué son entonces? Pues mamíferos como tú, y es por eso por lo que tienen pelo en su cuerpo y cuando son crías son amamantadas por sus madres. Tienen costumbres nocturnas, así que nunca los verás de día, que es cuando duermen en cuevas y oquedades rocosas.




116



Si por la noche ves murciélagos, no debes asustarte, porque no te atacarán, ya que huyen ante la presencia humana, y recuerda que tienen muy mala vista y se guían por sus radares. Durante sus vuelos emiten unos sonidos que al chocar contra los objetos les devuelven la imagen de lo que les rodea. [...]

Los murciélagos no son los únicos perjudicados por los mitos y las leyendas humanas, también los tiburones han sido tachados de “come-hombres”, pero, en realidad, son muy pocos los ataques a personas que se producen cada año. Además, se ha comprobado que, en muchas ocasiones, cuando atacan a un humano, se debe a que confunden su silueta con la de algunos animales que forman parte de su dieta, como las focas.

A los lobos les toca siempre jugar el papel de personaje malvado de los cuentos, pero estos cánidos no atacan a las personas, aunque sí al ganado, cuando no encuentran otra cosa para comer. No hay que olvidar que los perros, esos grandes compañeros de los humanos, descienden del lobo y conservan muchas de sus costumbres y características.

Tampoco todas las serpientes y arañas son venenosas. Estos animales jamás nos buscarán expresamente para atacarnos. Normalmente, cuando se produce una picadura es de forma accidental, cuando sin darnos cuenta las pisamos.

Ten en cuenta que no hay que juzgar por las apariencias, ni dejarse llevar por los prejuicios, y cuando veas un murciélago, no olvides nunca que tienes más cosas en común con él de lo que parece, ya que los dos sois mamíferos, y ellos juegan un importante papel a la hora de mantener a raya a los insectos.

Carolina Pinedo, “Pequeño País”.
6-7-2008.



Está en tu CD

Si quieres, puedes escuchar este texto (pista 18).

Comenta la lectura

Hablamos del texto

- 1 ¿De qué animales se habla en el texto?
- 2 ¿Qué leyendas se han contado sobre los murciélagos?
- 3 ¿Qué han provocado esas leyendas?
- 4 ¿En qué son beneficiosos los murciélagos para las personas?
- 5 ¿A qué clase de animales pertenecen los murciélagos?
- 6 ¿Qué costumbres de los murciélagos se mencionan?
- 7 ¿A qué animales se les ha considerado "come-hombres"? ¿Lo son en realidad?
- 8 ¿En qué ocasiones y a qué animales atacan los lobos?
- 9 ¿Atacan normalmente las serpientes y las arañas?
- 10 ¿Crees que hay que valorar a los demás por la apariencia? ¿Por qué?



Escribimos sobre el texto

- 1 Completa estas falsas afirmaciones referidas a los animales de los que se habla en el texto:
 - Los murciélagos ... la sangre; por eso se han asociado con los ...
 - Los tiburones son ...
 - Los lobos son
 - Las arañas y serpientes son ...
- 2 ¿Has visto alguno de los animales citados en el texto? Escribe lo que sentiste al verlo.
- 3 No solo las leyendas han influido en la visión negativa de los animales. Explica qué significado tienen las oraciones siguientes:
 - Es un **tiburón** de los negocios.
 - El hombre es un **lobo** para el hombre.
 - Es una mala persona: tiene una lengua **viperina**.
 - Lo que me han hecho es una **perrería**.

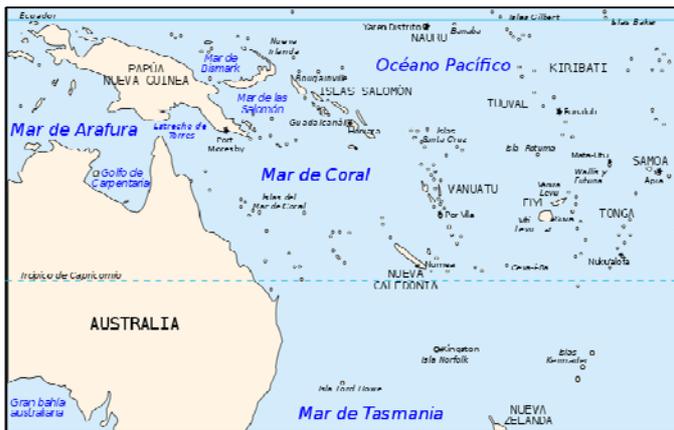


*** ANEXO 5**

Mapas y dibujos



Mapa de Hong Kong



Mapa Australia y Mar del Coral



Nantes



Tifón



Buque



Atolón

**Chalupa****Papúes*****ANEXO 6****Poema de Antonio Machado****RETRATO**

Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla,
 y un huerto claro donde madura el limonero;
 mi juventud, veinte años en tierras de Castilla;
 mi historia, algunos casos que recordar no quiero.

(***)

¿Soy clásico o romántico? No sé. Dejar quisiera
 mi verso, como deja el capitán su espada:
 famosa por la mano viril que la blandiera,

(***)

Y al cabo, nada os debo; debéisme cuanto he escrito.
 A mi trabajo acudo, con mi dinero pago
 el traje que me cubre y la mansión que habito,
 el pan que me alimenta y el lecho en donde yago.

Y cuando llegue el día del último viaje,
 y esté al partir la nave que nunca ha de tornar,
 me encontraréis a bordo ligero de equipaje,
 casi desnudo, como los hijos de la mar.

Antonio Machado, 1906

ANEXO 7*Imagen telégrafo y código Morse.**

A	--	J	----	S	...	2	----
B	----	K	---	T	-	3	----
C	----	L	....	U	...	4	----
D	---	M	--	V	....	5	----
E	.	N	--	W	---	6	----
F	....	O	---	X	....	7	----
G	---	P	....	Y	---	8	----
H	....	Q	----	Z	---	9	----
I	--	R	---	1	----	0	----

ANEXO 8*Imágenes de animales****Murciélago****Araña****Serpiente****Lobo*****ANEXO 9****Imágenes de la web: www.zoomadrid.com/**

Información | Zoo Aquarium de Madrid - Windows Internet Explorer

http://www.zoomadrid.com/informacion

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Favoritos Google (2)

Información | Zoo Aquarium de Madrid

TU VISITA

INFORMACIÓN

HORARIOS

Abrimos todo el año.
Para conocer nuestros horarios detallados y las actividades que te ofrecemos cada día, consulta nuestros horarios de apertura del Zoo.
Número de Atención al Cliente: 902 345 014
[Ver horarios](#)

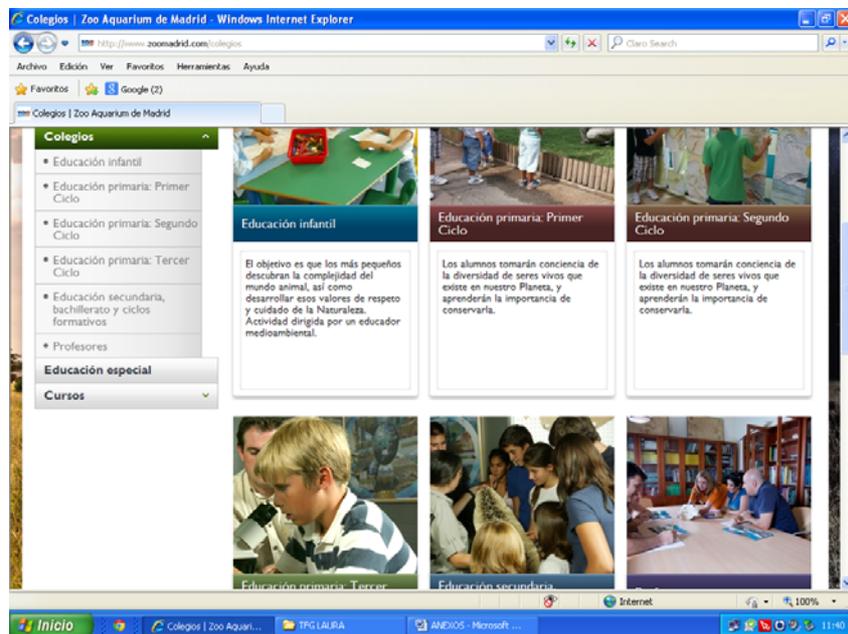
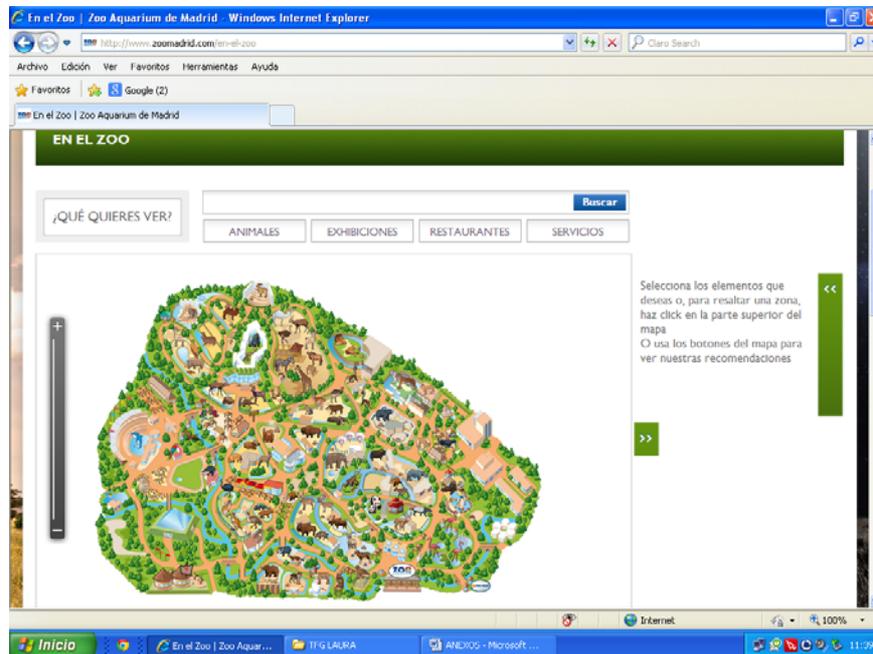
CÓMO LLEGAR

En coche: por la nacional 5, salida 5A.
En metro: estación Casa de Campo.
En autobús: línea 33.
El Zoo recomienda el uso del transporte público.
[Ver detalles](#)

PRECIOS

Hay muchos tipos de entrada y paquetes que se ajustan a ti.
¡Compra con descuentos entradas del ZOO en Internet!
[Ver precios](#)

http://www.zoomadrid.com/como-llegar



Educación primaria: Tercer Ciclo | Zoo Aquarium de Madrid - Windows Internet Explorer

http://www.zoomadrid.com/educacion/educacion-primaria-tercer-ciclo

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Favoritos Google (2)

Educación primaria: Tercer Ciclo | Zoo Aquarium de M...

Profesores

Educación especial

Cursos

CONSERVACIÓN

¿cuáles son las principales amenazas que dañan el medioambiente? ¿qué podemos hacer nosotros para minimizar sus efectos y conservar y recuperar el medio natural? Ayudándonos de los recursos únicos de los que disponemos en nuestro Departamento de Educación, intentaremos concienciar a los alumnos de la importancia de mantener una actitud respetuosa con la Naturaleza. Ellos mismos identificarán los problemas y encontrarán las soluciones. Actividad dirigida por un educador medioambiental.

Duración visita: 90 minutos. Duración taller: 60 minutos.

ECOSISTEMAS

El objetivo es conocer los principales ecosistemas, sus características más sobresalientes, así como los animales que habitan en ellos; también los cambios y transformaciones que la acción del hombre provoca sobre los mismos. Actividad dirigida por un educador medioambiental.

Duración visita: 90 minutos. Duración taller: 60 minutos.

RUTA DEL EXPLORADOR

El fin último de esta actividad es estudiar las adaptaciones que encontramos en el Reino Animal (alimentación, locomoción, etc). La relación entre el hombre y los animales, así como la importancia de la conservación de la biodiversidad del Planeta. Los alumnos portarán un pasaporte que validarán cuando hayan superado cada una de las pruebas que encontrarán durante su recorrido. Actividad dirigida por un educador medioambiental.

Duración visita: 120 minutos aprox.

LA RUTA DE LAS GRANDES MIGRACIONES

El objetivo es conocer el por qué de las grandes migraciones que se producen en la Naturaleza. ¿Por qué se desplazan los animales? ¿hacia dónde van? ¿Qué buscan? ¿Cómo lo hacen? Actividad dirigida por un educador medioambiental.

Duración visita: 120 minutos aprox. Duración taller: 30 minutos aprox.

BIODIVERSIDAD

Inicio Educación primaria: T... TFG LAURA ANEXIOS - Microsoft ... 11:42

Noticias | Zoo Aquarium de Madrid - Windows Internet Explorer

http://www.zoomadrid.com/noticias

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Favoritos Google (2)

Noticias | Zoo Aquarium de Madrid

NOTICIAS

Historia del Zoo

Blog

Noticias

Sala de prensa

Busca tus noticias

-Mes

-Año

Boletín

Suscríbete a las últimas noticias del ZOO.

Nombre *

Correo electrónico *

Fecha de nacimiento *

Día Mes Año

Código postal *

País

España

Autorización

No quiero que mis datos personales se usen a efectos de realización de de promociones, comunicaciones comerciales y estudios de consumidor sobre los productos o servicios descritos (1)

<p> Campos obligatorios </p>

10/06/2014

Inicio Noticias | Zoo Aquari... TFG LAURA ANEXIOS - Microsoft ... 11:44