



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**Estrategias y técnicas para desarrollar la
comprensión lectora en lengua inglesa en la
etapa de Ed. Primaria.**

Presentado por: Virginia Llobregat Gracia

Tutelado por: Nuria Sanz

Soria, 21 de diciembre 2015

Indice

1. Abstract.....	página 3
2. Introducción.....	página 4
3. Objetivos.....	página 5
4. Marco teórico.....	página 6
4.1 Teorías del desarrollo de la lectura.....	página 6
4.2 La relación entre la conciencia fonológica, conocimiento de letras y sonidos y la lectura.....	página 10
4.2.1 La conciencia fonológica y la lectura.....	página 10
4.2.2 Teorías sobre la relación entre el conocimiento de letras y sonidos, la conciencia fonológica y la lectura.....	página 11
4.3 Factores que intervienen en la comprensión lectora.....	página 12
4.4 Modelos de lectura.....	página 13
4.5 Estrategias para la comprensión lectora.....	página 16
4.6 Mejora de la comprensión lectora.	página 18
4.7 Principales aspectos a tener en cuenta para desarrollar habilidades de comprensión.....	página 21
5. Propuesta práctica.....	página 22
5.1 Introducción.....	página 22
5.2 Actividades para mejorar la lectura comprensiva en el aula.....	página 23
5.2.1 Actividad 1	
5.2.2 Actividad 2	
5.2.3 Actividad 3	
5.2.4 Actividad 4	
5.2.5 Actividad 5	
5.3 Materiales y recursos utilizados.....	página 35
5.4 Evaluación.....	página 35
6. Conclusión.....	página 36
7. Anexos.....	página 37
8. Bibliografía.....	página 41

1. Resumen

Los años enseñan muchas cosas que los días jamás llegan a conocer. (Emerson 1803-1882)

El aprendizaje de una segunda lengua, se ha convertido hoy en día, en algo imprescindible desde edades muy tempranas. Durante los primeros años de la educación obligatoria, el cerebro de los estudiantes es moldeable y adquiere e integra nuevos conocimientos rápidamente. La metodología utilizada para la enseñanza de idiomas debe adaptarse a la edad del estudiante, por ello, durante la etapa de Educación Primaria una de las actividades más motivadoras es el aprendizaje de nuevas lenguas, y una de las herramientas más valiosas será la lectura. El uso de la literatura en estas clases favorece en el estudiante el desarrollo del aprendizaje de la segunda lengua, su expresión oral y escrita, además de mejorar su ortografía y ampliar su campo de vocabulario. Así mismo su práctica fomenta el respeto hacia la nueva cultura, estimula la curiosidad por aprender y despierta nuevos intereses educativos en el alumnado.

Abstract

The years teach much which the days never come to know. (Emerson 1803-1882)

The learning of a second language has become today, something essential from a very early age. During the early years of compulsory education, the student's brain is moldable and acquires and integrates new knowledge quickly. The methodology used for the teaching of languages must adapt to the age of the student, therefore, during the stage of primary education, one of the most stimulating activities is learning new languages, and one of the most valuable tools will be reading. The use of literature in these classes favours the development of the learning of the second language, their oral and written expression, as well as improves your spelling and extends their vocabulary in the student. Likewise its practice promotes respect for the new culture, stimulates the curiosity to learn and wake up new educational interests in students.

2. Introducción

Para los estudiantes de EFL¹ la lectura juega un papel importante en el aprendizaje y en la adquisición de conocimientos sobre idiomas porque la lectura es la única manera de "llegar a ser un buen lector, desarrollar un buen estilo de redacción, un vocabulario adecuado, una gramática avanzada"(Thanh 2010: 2).

Según Grabe, "la lectura es un proceso estratégico" (2009: 15). Es decir, la lectura es táctica, indica que se requiere que los alumnos/as sepan seleccionar y aplicar adecuadamente los diferentes tipos de estrategias de lectura cuando el alumnado se dispone a realizar una lectura de los materiales propuestos por el maestro/a. Por lo tanto se les pide a los alumnos/as que se conviertan en lectores estratégicos.

Como resultado, los maestros/as introducen estrategias de lectura para los estudiantes, con el fin de desarrollar su competencia lectora de forma correcta. Además que el alumno utilice estrategias de lectura, es considerado como un punto importante para la evaluación del nivel de la competencia lectora de los alumnos.

Durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más significativas, ya que al tener carácter transversal esta repercute de forma positiva o negativa en el resto de áreas curriculares. Por lo tanto las tareas de comprensión lectora, además de abarcar acciones destinadas a desarrollar una eficacia y eficiencia durante los procesos de decodificación y acceso a un correcto significado de las palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado. Con esto queremos conseguir que los alumnos/as desarrollen estrategias de lectura implicadas en la comprensión del texto que leen.

En el área de curricular de lengua extranjera se trabajan las cuatro destrezas, (Reading, listening, writing and speaking) para desarrollar de forma correcta la adquisición de la lengua extranjera. Además estas cuatro destrezas trabajadas de forma uniforme y continuada favorecen la adquisición de la competencia comunicativa. Es por esto que la lectura desempeña un papel importante. Su principal objetivo es que el alumnado adquiera y desarrolle nuevo vocabulario o expresiones gramaticales más elaboradas y poder utilizarlas en el resto de destrezas, es decir, la lectura les ofrece un conocimiento básico del lenguaje. Por ello he creído conveniente en la propuesta práctica desarrollar de forma conjunta las destrezas Reading y Writing.

En el presente trabajo final de grado presentaremos teorías sobre el desarrollo de la lectura, hablaremos sobre la relación entre la conciencia fonológica y la lectura y nos centraremos en la comprensión lectora, es decir, hablaremos sobre los factores que intervienen en ella y estrategias para mejorarla.

3. Objetivos

Como hemos mencionado en la introducción de este trabajo final de grado, la lectura tiene un papel importante en el aprendizaje de una nueva lengua, por lo tanto los objetivos de nuestro trabajo estarán vinculados a esta.

Los objetivos serán los siguientes

- Con la propuesta didáctica planteada en la parte práctica de este trabajo queremos que los alumnos/as descubran y adquieran las técnicas para desarrollar de forma eficaz la comprensión lectora en el área curricular de lengua extranjera.
- Despertar en el alumnado el interés por la lectura en la nueva lengua con la propuesta didáctica.
- Favorecer la producción escrita del alumnado en la lengua extranjera ya que la lectura es un vehículo para incentivarla.

4. Marco teórico

4.1 Teorías sobre el desarrollo de la lectura

Para poder comprender las diferentes formas en las que los niños/as desarrollan capacidades para convertirse en un futuro en lectores expertos, es necesario tener una pequeña comprensión de las teorías del desarrollo de la lectura. A continuación se describen una serie de teorías clave.

La teoría del desarrollo cognitivo de Marsh

Marsh es el único autor que relaciona las capacidades lectoras con la edad en la que se encuentra el alumno. Propuso que los niños adquieren las capacidades a través de cuatro etapas denominadas: sustitución lingüística, discriminación, decodificación secuencial y decodificación jerárquica. Con estas cuatro etapas este autor plantea su teoría de desarrollo de la lectura (Marsh, 1981). Cada etapa es determinada, en gran medida, por la etapa de desarrollo intelectual del niño, según lo definido por Piaget (1985)

- Primera etapa: sustitución lingüística, consiste en adivinar la esencia del texto según el contexto.

Estrategias:

- aprendizaje memorístico (aprender palabras en relación a su pronunciación).
- suposición o adivinación de la palabra en relación al contexto.

Resultados:

- Lectura de palabras como logogramas
- No análisis de los elementos constituyentes de la palabra
- sólo reconocimiento de la palabra en contextos facilitadores

- La segunda etapa: discriminación, consiste en adivinar en base a las señales visuales y semánticas que ofrece el texto.

Estrategias:

- aprendizaje memorístico
- suposición o adivinación basadas ahora en:
 - a) similitud visual entre palabras
 - b) similitud visual entre palabras teniendo en cuenta la similitud de contextos de aparición (si lee sol, puede leer col)

Resultados:

- establece una rudimentaria estrategia de analogía o semejanza a partir sobre todo de la similitud de las primeras letras de la palabra.

- Tercera etapa: decodificación secuencial. Durante esta etapa los niños aprenden a concentrarse en los sonidos de una palabra y son capaces de decodificar palabras nuevas sobre la relación letra-sonido. Esta fase es estimulada por la etapa de Piaget de las operaciones concretas. Esta etapa suele aparecer a la edad de siete años.

Estrategias:

- aprendizaje memorístico.
- decodificación letra por letra con la aplicación de las Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema (RCGF)

Resultados:

- reconocimiento memorístico de palabras familiares y lectura de palabras nuevas a partir de la correspondencia sonido-grafía.

- Cuarta etapa: decodificación jerárquica. Aquí son capaces de utilizar las reglas y analogías de orden superior para descifrar nuevas palabras. Esta etapa requiere que el niño haya entrado en la etapa de las operaciones formales. Esta etapa suele manifestarse cuando el niño tiene la edad de once años.

Estrategias:

- aplicación de Reglas de alto nivel “RCGF irregulares”
- analogías (lo sitúan hacia los 10 años).

Primera aproximación entre las teorías de desarrollo de la lectura y los modelos de experto (Frith, 1985-1989)

El nuevo lector será competente cuando logre dominar tres estrategias fundamentales: la logográfica, la alfabética y la ortográfica.

La estrategia logográfica (“aprendizaje memorístico” de Marsh) debe tener por condición que el número de palabras sea reducido y que las palabras sean muy

diferentes entre sí; cuando estas condiciones no se dan, el niño debe poner en juego otra estrategia más eficaz como lo es la estrategia alfabética aplicando las RCGF o Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema (“descodificación secuencial y jerárquica de Marsh”).

La estrategia ortográfica (“analógica”) se define como la que permite el reconocimiento global e instantáneo de palabras, sin usar las RCGF usando los morfemas como unidades que sirven para crear palabras a partir de un ilimitado número de combinaciones. El reconocimiento global de palabras en las fases logográfica y ortográfica se diferencia en que el primero es un análisis visual y el segundo es un análisis sistemático de las mismas. Así mismo, la estrategia alfabética y la ortográfica se diferencia por el mecanismo (RCGF en el primer caso y analogía en el segundo) y por las unidades que utiliza (letras y fonemas vs. morfemas).

En este mismo sentido, Frith afirma que “el cambio de una etapa a otra sólo podemos entenderlo si dividimos el proceso de alfabetización en dos grandes momentos. Por un lado, el aprendizaje de la lectura y, por otro, el aprendizaje de la escritura” (í.1985: 43)

Frith también afirma que la lectura es un acto instantáneo. La estrategia logográfica opera primero en la lectura y después en la escritura; la alfabética tiene más relación con la escritura y sólo cuando existe un determinado nivel lo tiene también con la lectura, y la ortográfica es utilizada por el lector de una manera rudimentaria en la actividad de leer y no pasará a utilizarse en la escritura hasta haber alcanzado un determinado nivel. “En resumen, las estrategias logográfica y ortográfica son dominantes en la lectura, mientras que la estrategia alfabética es característica de la escritura”. (í.1985: 45)

Modelo de procesamiento de la información (Seymour, 1987)

Éste añade al modelo de Frith la explicación de cómo se procesa la información en cada una de las fases.

Además considera que “...la lectura logográfica y alfabética pueden coexistir con la lectura ortográfica en un lector experto como se ilustra en el gráfico de desarrollo ortográfico (...) El desarrollo ortográfico depende de las experiencias logográficas y alfabéticas que previamente el niño ha tenido (...) se nutre del conocimiento fonológico adquirido durante el desarrollo de la etapa alfabética. En este modelo el conocimiento fonológico juega un papel esencial puesto que la información en el almacén ortográfico

se organiza en función de las unidades intrasilábicas principio y rima.” (Seymour, 1994, en Rueda, 1995:47)

Para Seymour, el fin último o el objetivo del desarrollo del aprendizaje de la lectura, es crear este armazón ortográfico o léxico ortográfico.

Teoría del cifrado o la relevancia del conocimiento metalingüístico. (Gough 1991, Griffith 1992).

El esquema de esta teoría es similar a los anteriores, pero estos autores explicitan la importancia de la adquisición de conocimiento metalingüístico o capacidad para analizar explícitamente el lenguaje hablado.

Establecen dos fases:

1. Claves visuales: por las que los niños aprenden a reconocer las palabras por selección de claves visuales ignorando la palabra en sí misma y por supuesto su estructura fonética. A este momento le sigue otro en el que se da un proceso de criptanálisis, el cual consiste en entender el código (en este caso reconocer la palabra en si misma). Una vez superado el proceso de criptanálisis los niños pueden acceder a la segunda fase.

2. Cifrado: en el que de forma sistemática trasladan lo escrito a lo oral. Distinguen cifrado de código (que puede ser más arbitrario), para remarcar que es más complejo en el primer caso, sobretudo en lenguas no transparentes como el inglés y que además las reglas de cifrado no se enseñan explícitamente, es decir cuando los niños trasladan los textos de forma escrita a forma oral se basan en reglas de asociación grafema-fonema.

Dominar este proceso de criptanálisis supone requisitos como: comprender el sistema de correspondencias letra-sonido, diferenciar cada letra que compone una palabra, saber que cada palabra hablada se puede descomponer en fonemas y, por último, comprender que cada palabra hablada puede asociarse con una palabra escrita: todo ello contribuye a la adquisición de conocimiento metalingüístico que es, en última instancia, lo que supone el criptanálisis.

4.2 La relación entre la conciencia fonológica, conocimiento de letras y sonidos y la lectura

Cuando un niño/a empieza a desarrollar su capacidad lectora, es decir, cuando aprende a leer, los niños/as se encuentran con uno de los primeros problemas a los que se deben enfrentar y es comprender el principio de codificación. El principio de codificación se podría definir como los signos gráficos que corresponden a segmentos sonoros sin significado. Para que los alumnos adquieran el concepto de fonema primero tienen que comprender qué es el alfabeto. Cuando un niño/a empieza a procesar en la adquisición del lenguaje oral quiere decir que ha adquirido una conciencia fonológica.

La conciencia fonológica forma parte de los conocimientos metalingüísticos definidos como la capacidad de reflexión y manipulación del lenguaje en sus distintos niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático (Gombert, 1990). Se considera que las capacidades metalingüísticas pertenecen al dominio de la metacognición, definida por Flavell (cit. en Gombert, 1990) como el conocimiento de un sujeto sobre sus propios procesos y productos cognitivos.

En definitiva, por conciencia fonológica entendemos tanto la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias fonémicas, etc. Los procesos fonológicos incluidos dentro del concepto de “conciencia fonológica” se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas –que pueden ser previos a toda aproximación al lenguaje escrito– hasta otros de mayor complejidad, tales como segmentarlas o pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles fonemas que serían en su mayor parte consecuencia de su aprendizaje formal (Defior 1996; Carrillo 1994; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker 1998).

4.2.1 La conciencia fonológica y la lectura

Según Vygostki (1995: 181) “es necesario determinar el umbral mínimo en el cual puede empezar la instrucción”. Con esta cita nos referimos a que para empezar el

proceso de lectura (o proceso de instrucción) hace falta una evaluación previa de nivel de desarrollo alcanzado por el niño/a. Existe una clara evidencia sobre la relación entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura. El concepto desarrollo fonológico se puede determinar como el “umbral” del aprendizaje inicial de la lectura. Esta relación, desarrollo fonológico y aprendizaje, puede ser desarrollado de tres maneras: como un desarrollo previo y predictivo, el cual ayuda a determinar el umbral cognitivo sobre el que se inicia la decodificación; como una relación causal, en la que el desarrollo fonológico es una condición dinámica que determina un aprendizaje de la lectura; y por último como un proceso interactivo y recíproco de la relación entre desarrollo fonológico y aprendizaje.

Se ha llegado a la conclusión de que existen niveles de conciencia fonológica y que esta existe como un hecho continuo a lo largo de la vida del alumno/a y no como un fenómeno unitario. Por lo tanto se puede decir que la conciencia fonológica está formada por un conjunto de habilidades con distinto nivel de dificultad y que además tiene distinto modo de emergencia durante el desarrollo del niño/a.

Desde un punto de vista lingüístico, la conciencia fonológica desarrolla el conocimiento y la utilización de unidades lingüísticas distintas como sílabas, rimas y sonidos aislados. Estas unidades lingüísticas pueden variar según las demandas cognitivas del alumnado que pueden abarcar desde el reconocimiento de rimas y la segmentación de sílabas, hasta la utilización y manipulación de sonidos aislados.

4.2.2 Teorías sobre la relación entre el conocimiento de letras y sonidos, la conciencia fonológica y la lectura

Existen tres principales puntos de vista sobre la relación entre el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica. En primer lugar, existe la opinión de que cada variable representa una habilidad separada y cada una de ellas tiene una relación directa con la lectura. El principio de esta idea se basa en el “principio alfabético”, que postula que la adquisición de la lectura se basa en la capacidad de relacionar las letras que aparecen en las palabras escritas con los fonemas utilizados en las palabras habladas. (Byrne, 1998)

En segundo lugar, aparece la idea de que la conciencia fonológica se debe, en parte, al conocimiento previo de las letras. Se puede decir que el conocimiento de las letras está basado, parcialmente o totalmente, en el hecho de relacionar el sonido de la letra con la

forma ortográfica de esta. (Coltheart, 2004). Sin embargo, investigadores como Brigstoke (2005) postularon que los niños/as podían aislar los fonemas sin tener el conocimiento previo de la letra correspondiente a este. Apoyando esta teoría, Carroll (2004) encontró que los niños que están en edad preescolar deben conocer al menos 4 letras antes de poder relacionar estas con éxito con su fonema correspondiente. Otros autores como Bowey (1994) afirman que el niño/a debe de conocer al menos 6 letras.

En tercer lugar, se desarrolla la idea de que si el niño/a tiene la capacidad de relacionar el fonema y la letra, esta capacidad influye en la lectura. Esto significa que cuantas más letras adquiriera el niño/a más fuerte es su capacidad para segmentar fonemas lo que mejorará su posterior avance en el desarrollo de la capacidad lectora.

4.3 Factores que intervienen en la comprensión lectora.

Cuando los alumnos se enfrentan a un texto en inglés con el fin de obtener de dicho texto información, esto es, con la intención de comprender el significado del texto, en dicho proceso actúan diversos factores. Nos encontramos con factores que son externos a los propios alumnos, como por ejemplo, el tamaño de la letra en la que está escrito el texto, el tipo y clase de texto, cómo de complejo es el vocabulario que aparece en el texto, las estructuras sintácticas que aparecen en él...; Otros factores son internos al alumno/a, tales como las habilidades que tienen de descodificación, los conocimientos que poseen los alumnos/as del tema que trata el texto, las habilidades de comprensión....

La relación conjunta de todos los factores no puede ser sencilla ni unidireccional, sino que en conjunto tienen que trabajar de forma relacionada.

Existen teorías, las cuales, se centran en dar más importancia a algunos aspectos que a otros. Existen estudios sobre la *lecturabilidad* de los textos. Su objetivo es analizar las características que los textos deben de reunir para que puedan ser comprendidos y leídos por una sección de población determinada. Entre las características que debe de reunir un texto aparecen las características tipográficas. Moles determina que las líneas no estén demasiado juntas entre sí, que exista un interlineado amplio, y que éstas no sean

demasiado cortas o largas. También recomienda, que no se exceda demasiado el uso de letras en cursiva, en negrita, el uso de mayúsculas...

Otra característica que hay que tener en cuenta es el *vocabulario* utilizado en el texto. En este aspecto se señala que aquellas palabras de uso más frecuente, no suelen ser muy largas y que además el lector asimila más fácilmente de aquellas palabras que difieren de estas primeras. García Hoz, redactó un listado de palabras en castellano que además clasificó según su frecuencia de uso. Este listado ha favorecido diversos trabajos centrados en el aspecto de la lecturabilidad.

La clase de oraciones que forman un texto es otro de los factores a tener en cuenta. Si las oraciones son en pasiva o en forma negativa, dificultan más su descodificación que por ejemplo las frases en activa y en forma afirmativa. Frederiksen demostró que las frases que contienen referencias anafóricas aumentan la dificultad de comprensión de dichas frases. Para clarificar, una referencia anafórica o figura retórica es aquella en la que se repite una o varias palabras al principio de un verso o enunciado.

Este tipo de información, se centra en el análisis de los textos y de las estructuras sintácticas que los componen. Sin embargo no resuelve el hecho de que unos alumnos/as comprenden el texto y que otros no lo consigan. Por lo tanto solo estudian los factores que facilitan la comprensión de un texto pero no el proceso en sí.

4.4 Modelos de lectura

Existen muchos modelos de lectura, tales como los expuestos por Kignstor (1970), Gibson y Levin o Massaro (1975), pero en este apartado nos vamos a centrar en los expuestos por Samuels y Eisemberg (1981). Los modelos expuestos por Samuels y Eisemberg son los que están más difundidos entre los investigadores educativos y son los que más relevancia pedagógica tienen.

Dichos autores consideran que, los modelos de lectura, para que sean válidos, tienen que cumplir los siguientes requisitos:

- Valorar y tener en cuenta el gran número de procesos cognitivos que participan en el proceso de comprensión lectora. Por lo tanto los textos que se asientan en

bases de explicación unifactoriales no podrían ser utilizados. Por ejemplo en esta categoría aparecerían todas aquellas teorías basadas en el condicionamiento operante de Skinner.

- Se debe explicar los diferentes tipos de información que aparecen a lo largo del proceso de la lectura. Es decir, hacer llegar al alumnado todas aquellas palabras o estructuras sintácticas que ellos por si mismos no pueden comprender.
- Por último, se debe explicar la complejidad la dificultad de las interacciones entre los procesos cognitivos que participan y la información que facilita el texto.

Entre los modelos de lectura, destacan tres:

- Modelos ascendentes, la característica principal de este modelo es que implica procesos secuenciales que, de las unidades lingüísticas más sencillas (letras, sílabas) ascienden hasta unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos) Este proceso es unidireccional, es decir, no asume el proceso contrario. Por lo tanto la base de estos modelos son los procesos de descodificación sencillos.

Es muy complicado encontrar un texto con un modelo puramente ascendente pero Gough (1972) propone uno. El proceso lectura comienza de una forma visual que continua con una representación icónica que, si el sujeto descodifica, permite un registro fonemático. Por último el conjunto de letras se asocia con el significado de estas.

Estos modelos han sido criticados por no explicar una serie de fenómenos que se dan durante el proceso de la lectura. Por ejemplo, Reicher (1969) y Wheeler (1970) demostraron que las tareas de reconocimiento de letras sueltas y palabras inacabadas, era más sencillo comprender de qué palabra se trataba en el segundo caso que en el primero.

- Modelos descendentes, se caracterizan porque otorgan importancia a la información que el sujeto aporta al hecho de comprender un texto. Smith afirma: “Desde el punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa”.

Por lo tanto, este autor distingue dos tipos de información para explicar el proceso de comprensión de la lectura. Por un lado, el texto da una información visual y por otro lado, es el propio lector quien aporta al texto una información no visual.

Esta clase de modelos no pretenden negar los procesos inferiores de descodificación y procesamiento, sino que su objetivo principal es centrarse en los conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos que el lector posee y puede aplicar al texto.

- Modelos interactivos, esta clase de modelos pretende explicar más factores que los modelos expuestos anteriormente. Tienen en cuenta toda la información que proviene del texto y los conocimientos previos que puede aportar el lector durante el proceso de comprensión lectora. Además su objeto de estudio es explicar las relaciones que se producen entre ambos factores.

Esta clase de modelos se caracteriza por lo siguiente:

El papel del lector como sujeto activo durante el proceso de lectura.

El lector, durante el acto de comprensión textual, cuenta tanto con la información visual como con la información no visual.

Las hipótesis que el lector alcanza durante la lectura asumen un papel muy importante en la comprensión del texto.

Existen diversos niveles en la estructura semántica textual, según las expectativas, motivaciones y objetivos que se marca el lector.

Por último cuanto más se automaticen los procesos básicos, perceptuales y de descodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto.

4.5 Estrategias para la comprensión lectora

Cuando un lector se enfrenta a leer y comprender de forma correcta un texto, el lector utiliza algunas estrategias, muchas de ellas de forma no consciente. Dichas estrategias se aplican de forma automática, ya que se van adquiriendo según pasan los años de lectura y aprendizaje. Además, estas estrategias desempeñan un papel importante en la comprensión de textos.

Algunas estrategias consisten en utilizar *señales* del propio texto para guiarse en el proceso de comprensión. Ejemplos de dichas estrategias serían: organización espacial de la lectura, tipos de letra, los párrafos utilizados, subtítulos, guiones...

Las denominadas *estrategias metacognitivas* son aquellas en las que se relaciona la conciencia del lector sobre el proceso de comprensión. Una de las estrategias metacognitivas más importantes es darse cuenta del objetivo de la lectura. Algunos investigadores como Meyers y París (1978) o Canney y Winograd (1979) demostraron que la falta de conciencia sobre un texto se produce tanto en niños pequeños como en estudiantes de edades más avanzadas.

El lector puede utilizar la lectura para buscar un dato, valorar una opinión, desarrollar y aprender una idea sobre un tema tratado o simplemente disfrutar de una buena lectura. Por lo tanto, no cabe duda de que el lector utiliza una gran flexibilidad para captar la finalidad de la lectura. Esta flexibilidad es básica para darse cuenta del objetivo de la lectura.

Brown (1980) además, expone una lista de estrategias metacognitivas que un lector competente debe utilizar:

- Clarificar los fines de la lectura, supondría el primer paso para el lector. Consiste en darse cuenta del porque leemos el texto. Estos fines pueden ser explícitos o implícitos.
- Descubrir e identificar las características que destacan en el mensaje del texto. El lector debe centrar su atención en ellas.
- Distribuir de forma correcta la atención durante la lectura, centrándose en los aspectos principales y no en los secundarios.
- Ir controlando a lo largo de toda la lectura si se ha comprendido de forma correcta.

- Preguntarse a uno mismo si está consiguiendo los objetivos planteados previamente.
- Aplicar acciones correctivas cuando no comprendemos de forma correcta el texto.
- Recuperarse de posibles distracciones e interrupciones en nuestro entorno durante la lectura del texto.

Este tipo de estrategias metacognitivas, normalmente se desencadenan de forma casi automática es decir, sin que el propio lector tenga conciencia de que las está utilizando.

Otro autor, en este caso Morles (1991), ha establecido cinco grupos de estrategias: organización, elaboración, focalización, integración y verificación. A continuación las desarrollaré:

- Estrategias de organización, se basa en dar a la información obtenida del texto un orden distinto para conseguir hacerla más significativa. Se puede ordenar de forma cronológica, según su orden jerárquico, en función de la causa-efecto del texto...
- Estrategias de elaboración, consiste en conectar contenido del texto con otros elementos externos que permiten relacionar la información del texto con las ideas del lector. Algunas de estas estrategias son: el uso de analogías, comentarios personales del lector, ejemplificaciones...
- Estrategias de focalización, ofrecen al lector focalizar la atención en la lectura y así superar las dificultades que aparecen durante la lectura del texto. Gracias a estas estrategias el lector se enfrenta al texto con una clara finalidad.
- Estrategias de integración, permiten al lector unir las partes en un todo coherente. Según se va desarrollando la lectura, el lector debe de ser capaz de integrar los elementos del texto en unidades más globales y sintéticas. Se puede dar el caso de que el lector avance sin determinar el tema de la lectura, lo cual desencadena el posible abandono de la lectura.
- Estrategias de verificación, consisten en confirmar si la información que aparece en el texto es coherente con los conocimientos del lector.

Todas estas estrategias con sus correspondientes habilidades pueden ser mejoradas con la instrucción aunque también se desarrollan con la edad.

Bruce, Robin, Bolt y Newman (1981) concluyeron que existen cuatro estrategias para llegar a la hipótesis de la lectura. Estas estrategias son:

- Saltar a las conclusiones, estrategia basada en un utilizar una información posterior para conseguir dar sentido a lo que se está leyendo.
- Otra estrategia consiste en no abandonar una hipótesis aunque sea evidente que esta no sea la correcta.
- Una tercera estrategia se basa en confiar en el conocimiento que el lector tiene sobre el tema de la lectura.
- Para finalizar, la última estrategia consiste en clarificar las metas de la lectura y a partir de ahí generar la hipótesis.

Para concluir este apartado se puede decir que toda actuación didáctica que pretenda mejorar las habilidades de comprensión de textos debe tener en cuenta las estrategias mencionadas anteriormente. Destacar que el papel que desempeña el profesor en el proceso es fundamental.

4.6 Mejora de la comprensión lectora

Como hemos visto en el anterior apartado del presente trabajo, existen muchas clasificaciones de estrategias para optimizar la comprensión lectora. Entre todos los autores que han estudiado la comprensión lectora, destaca Anderson (1980) el cual define algunas estrategias que el lector puede usar para conseguir diferenciar el significado del texto de forma adecuada. Dichas estrategias son: la relectura, la elaboración de esquemas, la utilización de imágenes y analogías, el autocuestionamiento, la utilización de cuestiones que acompañan al texto y el uso de organizadores previos que sitúan y contextualizan la lectura.

Bird (1980) afirma que los lectores más hábiles utilizan diferentes estrategias cuando se enfrenta a una lectura como por ejemplo, la paráfrasis y el repaso. Además Bird señala que estas estrategias pueden ser enseñadas con éxito a los lectores menos hábiles.

Howe (1977) recomienda la paráfrasis para aumentar la comprensión por parte de los alumnos/as. Destaca también el ir tomando notas al hilo de la lectura, ya que si el lector expresa con sus propias palabras el contenido de la lectura, la comprensión es mayor.

Brown y Smiley (1978) aconsejan el uso de la toma de notas y del subrayado para mejorar la comprensión. Para que estos procedimientos sean efectivos los alumnos/as tienen que ser capaces de identificar los puntos importantes de la información. Los fallos de identificación pueden deberse a que los lectores pueden concebir una idea distinta de lo que es importante o a que les falta sensibilidad hacia lo importante. Según estos autores, se puede señalar una diferencia entre técnicas y estrategias. El subrayado o la toma de notas serían técnicas mientras que la detección de ideas importantes sería una estrategia o habilidad. Por lo tanto el uso de técnicas no desarrolla la lectura comprensiva de una forma efectiva si no se desencadenan las estrategias adecuadas.

Dansereau (1978) acuña un método para mejorar la comprensión lectora al cual denomina HURDER. Este nombre es un acrónimo de las técnicas que se utilizan: humor, understanding, recalling, digesting, expanding y reviewing. El método plantea:

- Crear las disposiciones de ánimo oportunas para enfrentarse a la tarea de la lectura y el estudio.
- Leer para comprender, determinar las ideas importantes y aquellas que son difíciles de entender.
- Recordar el contenido sin necesidad de acudir al texto.
- Resumir lo leído.
- Ampliar lo leído planteando preguntas.
- Corregir los errores que puedan surgir.

Este método tiene una limitación que se fundamenta en no saber cómo realizar esas técnicas.

Brown, Palincsar y Ambruster declaran que los maestros pueden prestar una gran ayuda a los alumnos, no diciéndoles que hagan las tareas sino ofreciéndoles pautas para que mejoren. Destacan:

- Adecuar los mensajes al nivel de los niños.
- Cuestionar los supuestos de los niños para que tomen conciencia de lo inadecuado de sus ideas.
- Animar a realizar distintos tipos de inferencias a partir del texto.
- Instar a que dirijan la atención a los puntos principales
- Ayudar a que se formen sus propias opiniones sobre lo leído.

Hernández (1987) plantea una triple clasificación de las estrategias. Distingue entre estrategias de apoyo, de procesamiento de la información y metacognitivas. A continuación explicaré las mencionadas estrategias:

- Estrategias de apoyo, son las que ayudan al estudiante a ponerse a trabajar; se pueden relacionar con factores de motivación y de personalidad. La mayoría de los fallos de comprensión son el resultado al déficit de este tipo de estrategias no cognitivas. Para que un programa de comprensión lectora obtenga éxito tiene que tomar en cuenta estos factores.
- Estrategias de procesamiento de la información, son aquellas estudiadas por la psicología cognitiva y están profundamente relacionadas con el éxito en los procesos mentales superiores. Algunas estrategias son la organización y planificación de la tarea, el procesamiento profundo de la lectura, la relación de lo que se sabe con lo que se lee o se aprende...
- Estrategias metacognitivas, son las que posibilitan el conocimiento de los procesos involucrados en la tarea.

Collins y Smith (1982) determinan que la comprensión de un texto puede verse limitada por cuatro tipos de fallos. El primer fallo, se centra en el significado. Puede existir el caso de que no se entienda una palabra concreta. Este tipo de fallos son fáciles de corregir ya que se puede recurrir a una fuente externa, como por ejemplo un diccionario, y adquirir el significado correcto de dicha palabra. También se puede corregir deduciendo por el contexto del texto el significado de la palabra.

Otro fallo que puede existir puede ser debido a la falta de comprensión de una frase. Dicho fallo puede ser subsanado insertando la frase que causa problemas un contexto más amplio, ya sea en un párrafo o en el texto completo.

Un tercer fallo existe cuando el lector no entiende la relación que existe entre frases.

Un último fallo puede deberse a que no se entiende el texto de forma global.

Estos dos últimos fallos suelen ser los más graves y necesitan el entrenamiento en estrategias de comprensión más complejas.

Con el fin de mejorar los fallos mencionados anteriormente, Dansereau (1985) propuso una técnica denominada networking cuya finalidad es enseñar a los alumnos a identificar las conexiones internas de un pasaje.

4.7 Principales aspectos a tener en cuenta para desarrollar habilidades de comprensión

El profesor debe de tener en cuenta una serie de aspectos para desarrollar de forma correcta las habilidades de comprensión lectora. Por lo tanto deberá de contemplar:

- El establecimiento de fines cognitivos claros, marcando objetivos inteligibles, evidentes y explícitos.
- Dividir la tarea si esta resulta demasiado compleja para los alumnos/as.
- Ajustar las demandas de la tarea a las capacidades de los alumnos.
- Provocar el conocimiento previo de los alumnos ya que es fundamental para conseguir una buena comprensión del texto. Se puede realizar mediante la aclaración del vocabulario que aparece en el texto, realizando comentarios sobre el tema de la lectura, ofrecer ideas relacionadas con el tema...
- Estimular la discusión metacognitiva entre los alumnos, potenciando la enseñanza y la discusión recíproca.
- Enseñar a los alumnos a planificar y organizar las tareas y a distribuir las adecuadamente.
- Por último, procurar que durante la actuación docente se desencadenen niveles altos de motivación y de interés.

Respecto a las estrategias a desarrollar en los alumnos, se pueden trabajar en el aula a través de actividades que impliquen:

- La relectura como medio de búsqueda de información y de síntesis.
- La elaboración de esquemas y mapas conceptuales que ayuden a los alumnos a adquirir representaciones mentales correctas, jerarquizadas y de forma sintética.
- Utilizar algunas técnicas para desarrollar habilidades, como tomar notas, subrayar, esquematizar, parafrasear...
- La comprensión de las ideas principales.

5. Propuesta práctica

5.1 Introducción

Una vez desarrollado el marco teórico de este trabajo final de grado, me dispongo a plantear la propuesta práctica. Como hemos visto existen diversas estrategias para trabajar la comprensión lectora. Además esta se desarrolla con la práctica y en situaciones concretas de aprendizaje. Así que he decidido plantear 5 actividades distintas entre sí y enfocadas a desarrollar diferentes técnicas. Los textos que he escogido tienen cierto interés para el alumnado y espero que les motive a la hora de realizar la lectura ya que la motivación es muy importante. Estas actividades han sido planteadas para el colegio bilingüe de Educación Primaria “Santa Ana”, aunque pueden ser desarrolladas en otros centros teniendo en cuenta las necesidades educativas y las características del alumnado al que vayan dirigidas.

Las actividades están enfocadas para el alumnado del tercer ciclo de educación primaria, más concreto para el sexto y último curso de dicho ciclo. Este curso está formado por 23 alumnos, de los cuales 10 son extranjeros. Aunque exista esta variable ninguno presenta dificultades reseñables por lo que no es necesario realizar adaptación alguna. Durante el proceso debemos proporcionarles toda la información que creamos necesaria para una correcta adquisición de las técnicas que vamos a desarrollar.

Estas actividades serán desarrolladas en el área de Lengua Extranjera inglés, y se desarrollará durante cinco sesiones.

Cada actividad tiene su propio texto, los cuales he incluido en el apartado de anexos.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Durante el desarrollo de las actividades, intentaremos desarrollar una serie de objetivos didácticos. Para escoger dichos objetivos hemos tenido en cuenta el nivel del alumnado en lo relativo a la adquisición de la nueva lengua, las habilidades básicas que el área de inglés desarrolla: Reading, speaking, writing and listening y por último las características del alumnado. Por lo tanto los objetivos son los siguientes:

- A. Comprender textos orales y escritos cada vez más extensos, producidos en distintas situaciones de comunicación.
- B. Aplicar la comprensión de ciertos textos orales y escritos a nuevas situaciones de aprendizaje.

- C. Producir textos escritos con distintas finalidades comunicativas: exposiciones, mensajes, notas... aplicando sistemáticamente ciertas convenciones y normas de la lengua.
- D. Desarrollar interés por la lectura, eligiendo algunos textos según gustos o necesidades individuales.
- E. Utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje.
- F. Mostrar una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés.
- G. Reconocer el valor comunicativo del inglés tanto en el ámbito escolar, como fuera de él (correspondencia con hablantes de otras lenguas, acceso a materiales creados en inglés...)
- H. Realizar actividades de aula en las que se incluyan palabras o expresiones con significantes cercanos a la primera o segunda lengua
- I. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la forma escrita de palabras y frases en contextos significativos.

5.2 Actividades para mejorar la lectura comprensiva en el aula

ACTIVIDAD 1 (SÍNTESIS Y CLASIFICACIÓN)

En esta primera actividad trabajaremos las técnicas de síntesis y clasificación

La primera técnica a trabajar será la *síntesis* y se hará con la actividad de poner títulos e ideas principales a los párrafos (se divide en párrafos ya que su extensión es la más adecuada para niños y niñas de sexto de primaria). Para llevar a cabo esta actividad, seguiremos los siguientes pasos:

- Debemos explicar al alumnado que se puede describir en pocas palabras el contenido de un texto más largo (síntesis o resumen).
- Como ejemplo de lo que se propone hacer, el maestro/a titulará el primer párrafo y explicará la idea principal de éste con una frase (se invitará a los alumnos a intervenir y dar ideas al maestro/a).
- El alumnado (de manera individual) deberá inventarse un título adecuado para cada uno de los párrafos restantes y, por cada párrafo, escribir la idea principal que de él se extrae.

- Se pondrán en común las ideas principales, de manera que (utilizando conectores) se hará un resumen del texto de manera colectiva con la guía del maestro/a.

La segunda técnica tratada en este texto es la de *clasificar*, es decir, agrupar según un determinado criterio. Para ello:

- El maestro/a explicará en qué consiste clasificar, definiendo la clasificación como la agrupación de conceptos o palabras que tienen en común unas características definidas previamente. Dichas características comunes que guían la clasificación, se llaman criterios y, en este caso, serán indicados en el enunciado del ejercicio.
- En la ficha de la actividad, se propondrá una clasificación de un solo criterio y otra con un criterio intermedio.

ACTIVITY 1: FISH AND CHIPS		
Name:	Date:	Class:
<ul style="list-style-type: none"> • Title and extract the principal idea of each paragraph. 		
2nd paragraph	Title	
	Idea	
3rd paragraph	Title	
	Idea	
4th paragraph	Title	
	Idea	

5th paragraph	Title	
	Idea	
6th paragraph	Title	
	Idea	

- **Classify according to:**

Different names for fried potatoes

Countries where is popular this dish	
European	Non European

ACTIVIDAD 2 (COHERENCIA GLOBAL Y CLASIFICACIÓN)

Esta actividad estará formada por dos técnicas desarrolladas a partir de sus sendos ejercicios específicos. En este caso, las técnicas a practicar serán la coherencia global y la clasificación.

La primera técnica mencionada, la *coherencia global*, se puede definir como la búsqueda de supuestos o *porqués*, basándose en hacer preguntas cuyas respuestas necesiten una reflexión del alumnado para entender su causa o motivo. Para realizarla:

- El maestro/a debe comentar en clase que es positivo hacerse (de manera habitual y en el día a día) este tipo de preguntas así como que, la respuesta, se encuentra habitualmente en el mismo texto. Se debe transmitir que es bueno cuestionarse las cosas y no quedarse solo con una respuesta superficial.
- Para dejar claro qué se espera de los/as alumnos/as en el ejercicio propuesto, se planteará un ejemplo de la actividad en la que participará todo el grupo-clase junto al maestro/a. El ejemplo podría ser:

Pregunta: "Why are cats good hunters?"

Respuesta: Because they can hunt even without nails or with a bell. // Because they are silent and agile.

- Una vez especificado el trabajo a hacer, se propondrán una serie de preguntas que inviten a la reflexión y a la justificación, es interesante que alguna pregunta (no todas, para no dificultar en exceso la actividad) no tenga la respuesta explícita en el texto sino que sea necesario llegar a conclusiones personales a partir de lo leído.
- Al ser una tarea compleja, hay la opción de disponer los alumnos/as por parejas para resolverla y, una vez hecho, ponerlo en común con el resto de la clase. El/la maestro/a indicará las respuestas más adecuadas entre las mencionadas por el alumnado.

La segunda técnica propuesta para esta actividad es la de *clasificar*, como se explica en la actividad 1, la clasificación fomenta la unión de conceptos con uno o más rasgos comunes (el/los criterio/s). Al plantear este ejercicio:

- El/la maestro/a expondrá a los alumnos que la clasificación es la agrupación de conceptos, palabras y/o expresiones con alguna característica común que es el llamado criterio. El criterio nos indicará cómo y qué debemos clasificar.
- Si el/la maestro/a lo cree oportuno, pondrá un ejemplo de la tarea a realizar. Por ejemplo:

Wild cats dangers → cars, predators, cats hunters

- En la ficha de la actividad, los alumnos deberán anotar, en la columna que corresponda según criterio, las palabras del texto que el enunciado indique.

ACTIVITY 2: CATS		
Name:	Date:	Class:
<ul style="list-style-type: none"> • Answer questions and justify them. <ul style="list-style-type: none"> - Why biologist and bird lovers are afraid of cats? _____ _____ - Are the cat instincts strong or weak? Why? _____ _____ 		

- What's the meaning of the sentence: "you can take the cat out of the wild but you can't take the wild out of the cat"?

- What does text refer to when it says "Call it the ultimate bird's revenge!"?

- Classify according to the following rules.

Cats like...

Cats	
Predators	Preys

ACTIVIDAD 3 (SÍNTESIS Y COHERENCIA GLOBAL)

La presente actividad tratará las técnicas correspondientes a la síntesis y la coherencia global. Trabajamos otra vez la técnica de coherencia global ya que creo que puede ir ligada con la técnica de síntesis. A sí los alumnos/as pueden realizar una síntesis correcta del texto con coherencia.

La técnica de síntesis de contenido es la que se refiere a la capacidad para resumir un texto de manera que queden expuestas las ideas principales. Para ello potenciar dicha habilidad, se propone una tarea que consiste en llevar a cabo los siguientes pasos:

- El maestro/a explicará dicha habilidad que, como ya se ha expuesto en la actividad 1, es la capacidad de resumir textos exponiendo las ideas principales, o bien, se dirá que consiste en describir el contenido de un texto con muchas menos palabras que las usadas en el original sin olvidarnos de las ideas más importantes.
- Se propondrá leer el primer párrafo del texto y, de manera colectiva, resumir la idea principal en una frase con la guía del profesor. Por ejemplo, *Australia is located in the South Hemisphere of the Earth.*
- Una vez entendido lo que hay que hacer, se deberán emparejar las ideas principales (dadas por el maestro/a) con los párrafos pertinentes.

Una manera distinta de trabajar la coherencia global, es decir, entender el porqué del texto en su totalidad, es a partir de los mapas conceptuales. En este caso, se propone trabajar esta habilidad de la siguiente manera:

- El maestro/a recordará la importancia de entender el texto de manera global y expondrá que los mapas conceptuales son una herramienta que puede ser útil para este propósito. Deberá explicar en qué consiste hacer un mapa conceptual, esto es, estructurar de manera coherente las palabras dadas de manera que se construya un esquema/mapa a partir del cual se pueda hacer un resumen con facilidad.
- Al ser el primer mapa conceptual que elaboran los/as alumnos/as, se recomienda hacerlo colectivamente en la pizarra con la guía del maestro/a. De esta manera,

se irán completando las palabras que faltan y ampliando el mapa. El resumen se hará de manera individual.

ACTIVITY 3: AUSTRALIA

Name:

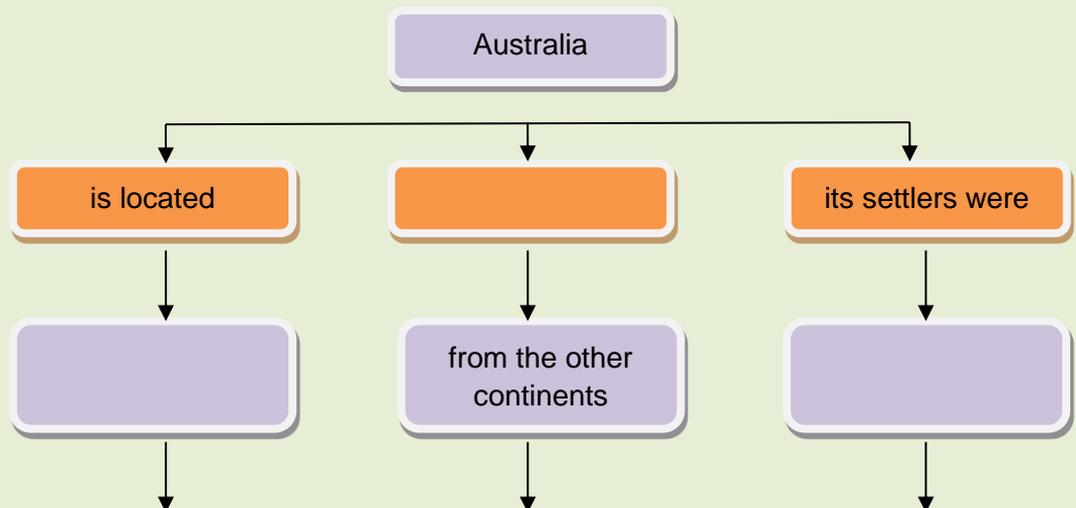
Date:

Class:

- Match the ideas with the correct paragraph.

<p>UK and Australia have got the same Queen.</p>	<p>2nd paragraph</p>
<p>There are animals and plants that only live in Australia.</p>	<p>4th paragraph</p>
<p>British colonies conquered Australian Aborigines lands.</p>	<p>3rd paragraph</p>

- Complete this conceptual map with the words: *British, Pacific and Indian Oceans, was separated*. Expand it in behind this paper.



- Can you make an abstract with the conceptual map help?

ACTIVIDAD 4 (ORDENAMIENTO JERARQUICO Y RELACIÓN)

Se propone para esta actividad practicar la técnica de ordenar jerárquicamente y la técnica de relacionar.

Respecto a la técnica de relacionar, se puede decir que es la capacidad de encontrar un vínculo o nexo que une varios conceptos y que demuestra la comprensión del texto. En este caso, el trabajo consistirá de los pasos:

- El maestro/a explicará la habilidad de relacionar como aquella que permite identificar los conceptos unidos por un vínculo coherente.
- Se escribirá una frase incompleta en la pizarra y, con la ayuda del maestro/a, se completará dicha frase según el texto leído y de manera colectiva. Es importante comentar que la relectura y la interacción con el texto son muy importantes para entenderlo a niveles profundos. Para enseñar lo que los alumnos/as deben hacer, se puede poner el ejemplo siguiente.

The actors were their friends.

- Después de explicar y ejemplificar la tarea, el alumnado deberá realizar individualmente los ejercicios propuestos en la ficha que a se presenta a continuación.

La otra habilidad que se pretende trabajar en esta actividad es la de ordenar jerárquicamente, en este caso, las frases que se indican según su orden de aparición en el texto.

- El/la docente explicará que la ordenación jerárquica consiste en organizar según un orden de importancia y que, a través de ella, se puede obtener un resumen de la lectura. Para que el concepto y la práctica a realizar queden claras, el/la maestro/a escogerá tres palabras del texto y las ordenará según su orden de aparición en el mismo.
- Se propondrá al alumnado que haga lo mismo, de manera individual, con las frases que aparecen en la ficha y que, una vez, ordenadas correctamente, las conecten elaborando el resumen.

ACTIVITY 4: EVA TAYLOR

Name:

Date:

Class:

- Fill the blank spaces with the text information.
 - Eva Taylor is the _____ of this year's _____ competition.
 - The film was made at _____ houses.
 - The prize is _____ to Hollywood.
 - They will visit the most important studios of _____.
 - _____ is Eva's favorite director.

- Put the sentences in order and write the abstract changing some repeated words.

- The prize is a trip to Hollywood.
- Eva and her team wrote the story and planned the film.
- Eva is the winner of Student Video competition.
- Eva worked very hard and the film is fantastic!
- The Oxford Voice interviewed Eva Taylor.

- Abstract

ACTIVIDAD 5 (PROCESAMIENTO PROFUNDO Y RELACIÓN)

Se entiende por *procesamiento profundo*, la habilidad de comprender de manera más completa lo que el texto intenta transmitir, es decir, poder captar el sentido del texto procesando la información a un nivel más profundo y global. Esta técnica está íntimamente ligada con la de la coherencia global, para desarrollarla:

- El/la maestro/a explicará que el procesamiento profundo es la capacidad de comprender el texto con todo su sentido y no solo de manera superficial.
- El/la alumno/a procesará profundamente la información con la redacción de una frase por párrafo a partir de tres términos. Dichos términos serán indicados por el/la maestro/a y tienen que aparecer en el párrafo al que pertenecerá la frase a construir.
- El primer párrafo será el ejemplo que el maestro/a mostrará al alumnado, escogiendo tres palabras y con la ayuda de la clase, se elaborará una frase para el párrafo.

Términos: New York, residents, urban

Frase para el primer párrafo: New York residents are so urban.

- A continuación, se dará la ficha dónde habrá los términos con los que formar una frase por cada párrafo. Una vez hecho el ejercicio de manera individual, se pondrá en común con el grupo-clase y el/la maestro/a orientará la mejor manera de resolver este tipo de tareas.

Para desarrollar la habilidad de síntesis, se va a presentar una serie de diagramas lineales que el alumnado deberá completar para unir dos conceptos de manera correcta y formando frases coherentes y acordes con el texto. La palabra/s que sirvan de unión serán los nexos. Como ejemplo, se completará el siguiente diagrama lineal, de manera colectiva.

New York is → the largest country → in the USA

ACTIVITY 5: NY

Name:

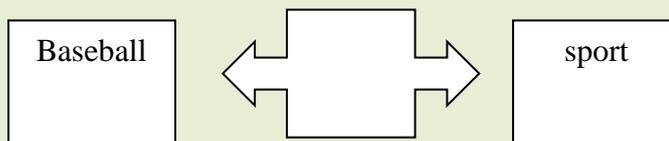
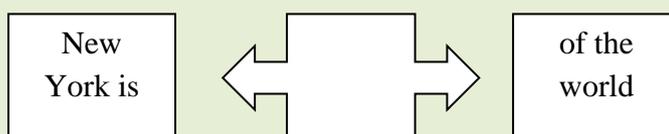
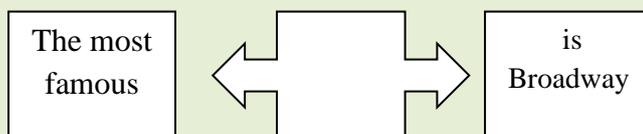
Date:

Class:

- **Make a sentence for each paragraph using the following words.**

Paragraph	Words	Sentence
2	Museums, galleries, theatres	
3	Business, corporations, Wall Street	
4	Empire State, number, attraction	
5	Stage, films, 1908	
6	Teams, professional, has got	

- **Complete the lineal diagram with the correct link.**



5.3 Materiales y recursos utilizados

MATERIALES

- Pizarra, tanto digital como de tiza.
- Cuaderno del alumnado.
- Fichas de actividades.
- Lapiceros o bolígrafos.
- Materiales curriculares: los textos que van a trabajar.

RECURSOS

- Aula.
- Proyector.
- Biblioteca.

Las actividades serán desarrolladas en su mayoría en el aula de inglés pero si la biblioteca se encuentra disponible podremos trabajar en ella. Con ellos conseguiremos que los alumnos se empiecen a familiarizar en dicho entorno.

5.4 Evaluación

La evaluación tendrá una doble finalidad, por un lado valoraremos la adquisición y desarrollo de las técnicas trabajadas para mejorar la comprensión lectora, y por otro lado la efectividad y motivación de las actividades durante el proceso de enseñanza.

La valoración de las actividades será de forma continua. Se valorarán los conocimientos previos y la participación por parte del alumnado. Durante el desarrollo de las actividades se valorará el esfuerzo y dedicación demostrado por parte de los alumnos/as.

Por último valoraremos la adquisición de las técnicas que hemos presentado y su evolución durante las cinco sesiones de inglés. Para ello utilizaremos:

- La observación diaria por parte del maestro/a.
- Valorar las actividades realizadas

- Valorar el comportamiento del alumnado durante el desarrollo de las actividades, es decir, si participa de forma activa o no. Esto supondría un punto más en la nota final.

Para determinar la nota numérica final de cada actividad, nos basaremos en nuestras observaciones diarias. También en el nivel de participación de cada alumno/a. Y por último la presentación y desarrollo de las actividades propuestas en el aula.

6. Conclusiones

Tras analizar los aspectos desarrollados en los apartados anteriores, considero que la adquisición y desarrollo de técnicas para mejorar la comprensión lectora en las clases de inglés ofrece grandes beneficios en esta área curricular. Desarrollar la comprensión lectora permite mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera.

El uso de la lectura durante las clases de inglés ayuda a que los alumnos/as se familiaricen con dicha lengua. Primero, el vocabulario de los alumnos/as aumenta de forma notoria; segundo los alumnos/as empiezan a familiarizarse con estructuras gramaticales más significativas en un contexto que no es puramente teórico; por último desarrollan una correcta pronunciación y entonación del vocabulario y/o estructuras gramaticales que aparecen en los textos.

Conseguir adquirir un alto grado de competencia lectora permitirá al alumnado adquirir conocimientos sobre la nueva lengua y su cultura; y además podrán desarrollarse como personas que no juzgan una cultura sin antes conocerla, es decir, crecerán con una mentalidad abierta a la hora de relacionarse con personas distintas a su propia cultura.

Como docentes, debemos de tener en cuenta los factores que intervienen durante el desarrollo de la competencia lectora en el área de inglés y poder adecuar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto no hay que olvidar el papel que juegan las estrategias para mejorar la comprensión lectora. Dichas estrategias ofrecen al alumnado las bases para lograr un correcto nivel de lectura.

Por todo esto considero que las actividades planteadas en la propuesta practica reflejan los aspectos más importantes a la hora de desarrollar la competencia lectora. Por lo tanto, el objetivo principal es conseguir que nuestros alumnos/as valoren la lectura

como algo más que una mera tarea el profesor/a les obliga a realizar. Nuestros alumnos/as tienen que valorar la lectura como una vía para aprender una nueva lengua y su cultura y sin que ellos se den cuenta afianzar vocabulario y estructuras gramaticales.

7. Anexos

TEXT 1

"Fish and chips" is deep-fried fish in batter with deep-fried potatoes, and a popular take-away food. Fish and chips is originally from the United Kingdom, but also very popular in Australia, Canada, Ireland, New Zealand, South Africa and some coastal towns of the Netherlands and Norway; and also increasingly so in the United States and elsewhere. For decades it was the dominant (if not the only) take-away food in the United Kingdom.

The fried potatoes are called chips in British and international usage; and while American English calls them French fries, the combination is still called "fish and chips". (Potato chips, an American innovation, are a different potato-derived food, and are known as crisps in the United Kingdom.)

Fish and chips have separately been eaten for many years – though the potato was not introduced to Europe until the 17th century. The originally Sephardi dish Pescado frito, or deep-fried fish, came to Netherlands and England with the Spanish and Portuguese Jews in the 17th and 18th centuries.

The dish became popular in more widespread circles in London and the south-east in the middle of the 19th century (Charles Dickens mentions a "fried fish warehouse" in *Oliver Twist*) whilst in the north of England a trade in deep-fried "chipped" potatoes developed.

It is unclear when and where these two trades were merged to become the fish and chip shop industry we know today. The first combined fish and chip shop was probably the one opened in London by Joseph Malin in 1860.

During World War II, fish and chips were one of the few foods that were not rationed in the UK.

TEXT 2

Cats may be the most popular pet in America, but they are becoming public enemy number one to bird lovers and biologists who worry that suburban growth is introducing legions of domestic cats into once wild areas.

Cats might nap on the sofa, eat well and love to have its belly rubbed. But don't be fooled, biologists say it's a natural born killer.

While dogs were domesticated as long as 100,000 years ago, cats are relative newcomers to home life and their wild instincts are still strong. Cats that are well-fed at home will satisfy those instincts by stealing eggs of the bird nests and hunting rabbits in the backyard. Studies of domestic cats have shown that the best hunters can kill more than 1,000 animals per year although smaller numbers are more typical.

Cats with no nails are adept at batting birds of the air and, even cats with bells, move so slowly that their prey doesn't see them until it's too late. In short, you can take the cat out of the wild but you can't take the wild out of the cat.

But, the life of a feral cat is not very long. Most cats living in the wild succumb to cars, catfights and wild predators. Coyotes in particular tend to keep cat populations in check in the West, and even great Horned Owls attack cats in gardens and city parks. Call it the ultimate bird's revenge!

TEXT 3

Australia is a country in the Southern Hemisphere between the Pacific Ocean and the Indian Ocean. Australia is the sixth biggest country in the world The Australian emblem is a flower called the Golden Wattle.

The continent of Australia, including the island of Tasmania, was separated from the other continents of the world many millions of years ago. Because of this, many animals and plants live in Australia that do not live anywhere else. These include animals like the kangaroo, the koala, the emu, the kookaburra, and the platypus.

People first arrived in Australia more than 50,000 years ago. These native Australians are called the Australian Aborigines. Most of the Australian colonies were settled by Britain.

Australia is a member of the United Nations and the Commonwealth of Nations. It is a parliamentary democracy and a constitutional monarchy with Elizabeth II as Queen of Australia and Head of State and a Governor-General who is chosen by the Prime Minister to carry out all the duties of the Queen in Australia.

TEXT 4

The Oxford Voice interviewed Eva Taylor, the winner of this year's Student Video competition. The award is for the best video made by students. Eva and her team made a short film of a detective story. They wrote the story and planned the film. They used their friends as actors and they made the film at their homes and in their gardens. The famous actor Christine Moore said, 'Eva worked very hard and the film is fantastic!'

Oxford Voice: Eva, when did you start making videos?

Eva: I started about three years ago. My mobile phone has a video camera and I started making mini films with it.

Oxford Voice: How do you think of an idea for a film?

Eva: Well, I often find ideas in newspapers. Then I talk to my friends and we invent the story together.

Oxford Voice: Were you surprised to win the award?

Eva: Yes! And now I'm very excited.

Oxford Voice: Why?

Eva: Because the prize is a trip to Hollywood for me and the team. We're going to go in a jumbo jet – first class! Then we're going to visit the most important studios. We're going to watch a film by my favourite director, Billy Benson. I think he's amazing.

TEXT 5

New York is the largest city in the United States. It is located in the state of New York. More than eight million people live in the Big Apple. In spite of the open land in the state, New York's population is very urban, with 92% of residents living in an urban area. New York City is also home of the United Nations since 1949 beside the East River. The UN headquarters officially opened on January 9, 1951.

New York City is home to two hundred and fifty museums, four hundred art galleries, and the world famous Broadway for entertainment. Broadway theatre, commonly called simply Broadway, refers to theatrical performances represented in one of the 40 large professional theatres with 500 seats or more.

New York City is the business capital of the world and many national and international corporations have their headquarters in New York City. Wall Street, the world's leading center of finance and the home of the American Stock Exchange.

The Empire State Building is considered as the number one tourist attraction in New York with ten to twenty thousand visitors daily. The Empire State building has 102 floors.

New York has been the stage for almost 1000 movies, from *The Thieving Hand* in 1908 to *Wall Street* in 2010.

As far as professional sports go, this city has two of everything. Two professional baseball, basketball, hockey, and football teams are located in the city. Baseball is the city's most closely followed sport.

8. Bibliografía

1. CUNNINGHAM, A. (2010): *Age and schooling effects on the development of early literacy and related skills*, Doctoral thesis, University of Warwick, department of psychology.
2. ZHENG SHEN (2011): *Investigating Reading Strategies in the CET-6 Reading Comprehension. Test for Chinese Non-English Major Students*, Kristianstad University, D-essay in English Didactics.
3. ANGEL SAN MORENO (2003): *Como diseñar actividades de comprensión lectora, 3.ª ciclo de Primaria*. (pp 8-40), U.T de Diseño y Desarrollo curricular.
4. CALERO, A. (2011): *cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Urduliz (Vizcaya), España: RGM.
5. Decreto 40/2007 del 3 de mayo por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
6. Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.
7. RAÚL'S ENGLISH BLOG(2013)
<https://sites.google.com/site/recursospizarracoto/3o-ciclo-de-primaria-2012-2013>, última consulta el 13 de octubre de 2015
8. THE ENGLISH'S CLASS BLOG (2013)
<http://www.mangelescamosperez.blogspot.com.es/p/english-6th.html>, última consulta el 15 de octubre de 2015
9. CALIXTO GUTIERREZ-BRAOJOS Y HONORIO SALMERÓN PEREZ (2012): *Comprehension learning strategies: instruction and assessment in elementary school*. Universidad de Granada.

ⁱ EFL, English as a Foreign Language