



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*VALORACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
A PARTIR DE LAS PRUEBAS PIRLS EN UN
CENTRO BRITÁNICO*



Autora: Blanca Sanz Sanz

Tutor académico: M^a Ángeles Martín del Pozo

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende realizar una investigación en comprensión lectora, más concretamente en alumnos de cuarto curso obligatorio de la Educación Primaria en un colegio público de Reino Unido.

Dicha investigación comienza con una prueba inicial liberada de las pruebas internacionales de PIRLS. Se analizan los resultados y se detectan necesidades de trabajo. Esas necesidades se materializan en una intervención de aula, basada en actividades de varias áreas lingüísticas y no lingüísticas que trabajan las microhabilidades de la lectura como subprocesos independientes de la comprensión lectora. Una vez finalizada la intervención de aula, el alumnado realiza una segunda prueba de características similares a la inicial, y se lleva a cabo una comparativa entre ambas, con el fin de averiguar si tras la intervención didáctica se ha producido una mejora en la comprensión lectora de los alumnos.

Palabras Clave: Comprensión lectora, Educación Primaria, Pruebas internacionales PIRLS, áreas lingüísticas y no lingüísticas, Microhabilidades.

ABSTRACT

This End of Degree project aims to research about reading comprehension, more specifically in students from the fourth year of Primary Education in a public school of the United Kingdom.

Said research starts with an pre-test released from the PIRLS international tests. Results are analyzed and the needs for improvement are detected. These needs are materialized in a class intervention, based in activities that cover different linguistic and non-linguistic areas, in which micro abilities of reading as an independent sub-process of the reading comprehension process are worked upon. Once the intervention is over, the students take a second with similar characteristics to the initial one. Afterwards, a comparison is carried out between both tests, in order to find out whether the didactic intervention has improved the reading comprehension of the students or not

Keywords: Reading comprehension, Primary Education, PIRLS International Tests, Linguistic and non-linguistic áreas, micro abilities.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. OBJETIVOS	10
3. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA	10
3.1. Relevancia de la temática	10
3.2. Vinculación con las competencias del título de grado en educación primaria	11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
4.1. Qué es leer	14
4.1.1. El aprendizaje de la lectura	14
4.1.2. El aprendizaje de la lectura en Reino Unido.....	15
4.2. La comprensión lectora.....	18
4.2.1. El concepto de comprensión lectora	18
4.2.2. Elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora.....	19
4.2.3. La comprensión lectora en relación con otras áreas curriculares.....	20
4.3. La comprensión lectora en el aula	21
4.4. Evaluación de la comprensión lectora	24
4.4.1. El estudio de evaluación PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).....	25
5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	30
5.1. Contexto de la investigación.....	30
5.2. Fases y metodología de la investigación.....	31
5.2.1. Primera fase	32
5.2.2. Fase de implementación.....	35
5.2.3. Fase final.....	35
6. RESULTADOS	37
6.1. Análisis de resultados de la prueba inicial.....	37
6.2. Necesidades detectadas para el trabajo en el aula.....	44
6.3. Intervención didáctica a partir de la detección de necesidades.....	46
6.3.1. Diseño de los trabajos de las microhabilidades	46

6.3.2. Implementación en el aula.....	50
6.4. Análisis de resultados de la segunda prueba.....	55
6.5. Comparativa entre la prueba inicial y la segunda prueba	60
6.6. Conclusiones de la comparativa	63
7. ALCANCE DEL TRABAJO: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES.....	64
7.1. Alcance de los objetivos del TFG.....	64
7.2. Alcance de las competencias	66
7.3. Limitaciones del trabajo.....	67
8. CONCLUSIONES FINALES	68
9. BIBLIOGRAFÍA	70
10. ANEXOS.....	73

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Prueba inicial. Antartica: Land of ice.....	74
ANEXO 2. Corrección prueba inicial del documento liberado.....	77
ANEXO 3. Segunda prueba. Follow the River Nord Trail.....	81
ANEXO 4. Corrección de la segunda prueba del documento liberado	85
ANEXO 5: Evaluación de la prueba inicial. Antarctica land of ice	90
ANEXO 6. Percepción sesión 1.....	91
ANEXO 7. Memoria a corto y largo plazo. Sesión 1.....	92
ANEXO 8. Anticipación. Sesión 1. Inferencia sesión 1.....	93
ANEXO 9. Anticipación. Sesión 2. Inferencia sesión 2.....	93
ANEXO 10. Skimming y scanning. Sesión 1.....	94
ANEXO 11. Inferencia. Sesión 3, leer entre líneas sesión 1 y autoevaluación sesión 1.....	95
ANEXO 12. Ideas principales. Sesión 1.....	96
ANEXO 13. Ideas principales. Sesión 2.....	96
ANEXO 14. Estructura y forma del texto. Sesión 1.....	94
ANEXO 15. Estructura y forma del texto. Sesión 2.....	98
ANEXO 16. Estructura y forma del texto sesión 3. Autoevaluación sesión 3.....	98
ANEXO 17. Leer entre líneas. Sesión 2.....	99
ANEXO 18. Leer entre líneas. Sesión 3.....	99
ANEXO 19. Autoevaluación. Sesión 2.....	100
ANEXO 20. Evaluación del trabajo de las microhabilidades.....	101

ANEXO 21: evaluación de la segunda prueba. Follow the river nord trail.....	102
-----------------------------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Vinculación del TFG con las competencias generales de grado.....	12
Tabla 2. Vinculación del TFG con las competencias específicas.....	13
Tabla 3. La Evaluación en PIRLS.....	28
Tabla 4. Número de preguntas que evalúan cada proceso de comprensión.....	33
Tabla 5. Puntuación de pruebas liberadas PIRLS.....	34
Tabla 6. Número de preguntas que evalúan cada proceso de comprensión.....	36
Tabla 7. Muestra de la tabla de evaluación “Antarctica: Land of Ice”	37
Tabla 8. Necesidades de trabajo de las Microhabilidades en el aula.....	45
Tabla 9. Actividades de intervención en el aula.....	48
Tabla 10. Frases literales de los alumnos durante el trabajo de las microhabilidades.....	52
Tabla 11. Comparación de resultados prueba inicial y segunda prueba.....	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fonemas del inglés.....	16
Figura 2. Diagrama resumen.....	31
Figura 3. Respuesta aceptable (1 p)	38
Figura 4. Respuesta aceptable (1 p)	38
Figura 5. Respuesta aceptable (1 p)	39
Figura 6. Respuesta aceptable (1 p)	39
Figura 7. Comprensión total (2 p)	39
Figura 8. Sin comprensión (0 p)	40
Figura 9. Comprensión amplia (3 p)	41
Figura 10. Comprensión parcial (1 p)	42
Figura 11. Comprensión parcial (1 p)	42
Figura 12. Respuesta aceptable (1 p)	43
Figura 13. Comprensión aceptable (1 p)	44
Figura 14. Leer entre líneas: Identificar las características de un líder.....	50
Figura 15. Percepción: Subraya las palabras del mismo campo semántico.....	50
Figura 16. Inferencia, Autoevaluación y leer entre líneas.....	51
Figura 17. Ideas principales. Subraya en rosa los datos innecesarios y en amarillo los necesarios.....	51

Figura 18. Leer entre líneas. Explica el significado de las siguientes metáforas.....	51
Figura 19. Skimming y scanning. Búsqueda de palabras en el diccionario y en libros.....	52
Figura 20. Casos significativos en el trabajo de las microhabilidades.....	54
Figura 21. Respuesta aceptable (1 p)	55
Figura 22. Comprensión total (2 p)	55
Figura 23. Respuesta aceptable (1 p)	56
Figura 24. Respuesta aceptable (1 p)	56
Figura 25. Sin comprensión (0 p)	56
Figura 26. Sin comprensión (0 p)	57
Figura 27. Comprensión parcial (1 p)	57
Figura 28. Comprensión satisfactoria (2 p)	58
Figura 29. Respuesta aceptable (1 p)	59
Figura 30. Respuesta aceptable (1 p)	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	38
Gráfico 2.....	38
Gráfico 3.....	39
Gráfico 4.....	39
Gráfico 5.....	39
Gráfico 6.....	40
Gráfico 7.....	41
Gráfico 8.....	42
Gráfico 9.....	42
Gráfico 10.....	43
Gráfico 11.....	43
Gráfico 12.....	55
Gráfico 13.....	55
Gráfico 14.....	56
Gráfico 15.....	56
Gráfico 16.....	56
Gráfico 17.....	57
Gráfico 18.....	57
Gráfico 19.....	58
Gráfico 20.....	59

Gráfico 21.....	59
Gráfico 22.....	59
Gráfico 23.....	60
Gráfico 24.....	61
Gráfico 25.....	61
Gráfico 26.....	63
Gráfico 27.....	63

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora hoy en día es considerada como un proceso o habilidad de construcción de significado. En nuestro día a día necesitamos de esta habilidad para comprender determinados aspectos del mundo que nos rodea, y no exclusivamente aquellos relacionados con las materias lingüísticas.

Por este motivo, el presente Trabajo de Fin de Grado (a partir de ahora TFG), pretende analizar la comprensión lectora de 29 alumnos del 4º curso de Educación Primaria en un centro de Reino Unido (Year 4), y llevar a cabo una investigación basada en dos pruebas oficiales y una intervención didáctica entre ambas, con el fin de comprobar si se han producido o no mejoras después del trabajo de aula.

El proyecto comienza con el establecimiento de los objetivos generales que se pretenden alcanzar con este TFG, así como las competencias generales y específicas del título de Educación Primaria y una justificación de la temática elegida.

Posteriormente se expone una revisión bibliográfica basada en los aspectos más relevantes de la lectura y de la comprensión lectora, tales como la definición, componentes, implicaciones en el aula, evaluación de la misma... etc. Esta revisión bibliográfica sirve como soporte teórico de los siguientes epígrafes de diseño, metodología y resultados de la investigación.

A continuación de la fundamentación teórica se muestra el diseño y las fases de la investigación. En el apartado 5 se expone el diseño y el análisis de las pruebas que se llevan a cabo. Sin embargo, no es hasta el epígrafe 6 de resultados donde se muestra el análisis de los datos obtenidos de dichas pruebas, así como la intervención en el aula y la comparativa entre ambas pruebas y sus conclusiones. El motivo por el que la intervención de aula aparece en el apartado de resultados es porque el diseño de las sesiones deriva de los resultados obtenidos en los análisis de la prueba inicial.

Finalmente, se muestran los apartados que cierran el proyecto, exponiendo los alcances y oportunidades en cuanto a la consecución de los objetivos preestablecidos y las competencias propias del título de Educación Primaria y las limitaciones. Para concluir, se expone un apartado de conclusiones generales del proyecto y las aportaciones que a nivel personal me ha supuesto la realización del mismo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado hacen referencia a los objetivos del título del Grado de Educación Primaria. Más concretamente, en este trabajo se pretende realizar una investigación en comprensión lectora a través del análisis de pruebas internacionales y una intervención didáctica. El contexto en el que se pretende llevar a cabo la investigación es “Year 4”, es decir, alumnos de 9 y 10 años.

Teniendo en cuenta estos aspectos, los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

1. Profundizar en aspectos teóricos referentes al proceso de comprensión lectora y a la evaluación de la misma.
2. Realizar una investigación sobre la eficacia del trabajo de las microhabilidades en aula para la mejora de la comprensión lectora.
3. Analizar y comparar los resultados de dos pruebas internacionales comprensión lectora, realizadas antes y después de la intervención didáctica.
4. Diseñar una intervención didáctica interdisciplinar en un contexto y en un currículum educativo determinado en lengua inglesa.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA

3.1. RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

La elección de la temática parte de la relevancia que tiene la comprensión lectora en el desarrollo de la persona. Dicha relevancia no se limita solamente al ámbito educativo, sino también a la vida extraescolar del alumno.

Tras cuatro años de formación universitaria en Educación Primaria, y específicamente en la asignatura de Didáctica de la Lengua Castellana, he podido comprobar la importancia de trabajar la comprensión lectora en el aula de primaria, con el fin de desarrollar en el alumnado la capacidad de entender cualquier tipo de texto.

Después de varias décadas de confusión y modificación del término de comprensión lectora, hoy en día se entiende como un proceso interactivo entre la persona y el texto, en el cual se ponen en marcha varios subprocesos, que se considerarán en este TFG. Además, actualmente existen varias modalidades de evaluación de la comprensión lectora, por lo que, tras valorar algunas de ellas, he decidido centrarme en las pruebas internacionales PIRLS por dos motivos:

1. El contexto donde se ha llevado a cabo la investigación es un colegio de Inglaterra, país que participa de dichas pruebas cada 5 años.
2. Las pruebas PIRLS analizan minuciosamente los diferentes subprocesos de la comprensión lectora, lo que permite analizar a fondo cada uno de ellos e identificar carencias, con el fin de diseñar una intervención didáctica interdisciplinar adaptada a un contexto real.

Finalmente, la elección del trabajo de las microhabilidades como intervención didáctica para la mejora de la comprensión lectora en los alumnos se debe de nuevo a una valoración entre varios métodos, siendo este escogido por capacidad de adaptación a las diferentes áreas curriculares.

3.2. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Una vez expuesta la relevancia de la temática elegida, se justifica la vinculación de este TFG con las competencias generales del título de grado en Educación Primaria, así como las específicas del área de Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas y del Trabajo de Fin de Grado. Estas competencias se muestran en el *Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*.

En la Tabla 1 se muestra la relación de las competencias generales del título en relación al presente Trabajo de Fin de Grado.

Tabla 3. Vinculación del TFG con las competencias generales de grado

<u>COMPETENCIA GENERAL</u>	<u>VINCULACIÓN CON EL TFG</u>
<p>1. Conocimientos en el área la Educación.</p> <p>d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa</p> <p>e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>La utilización de terminología específica y las técnicas de enseñanza-aprendizaje de comprensión lectora se mostrarán en la revisión bibliográfica y en la propia intervención educativa.</p>
<p>2.a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje</p> <p>2.b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos</p>	<p>La intervención en el aula hará referencia a la planificación de sesiones en función de una detección de necesidades.</p> <p>La investigación pretende analizar el contexto y tomar decisiones en función de las necesidades que en este se observen.</p>
<p>3.a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa</p>	<p>La prueba inicial y la segunda prueba planteadas pretenden extraer los datos necesarios para el diseño de una intervención y para juzgar si ha sido adecuada o no.</p>
<p>5. d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación</p> <p>5.e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.</p>	<p>La investigación en sí hace referencia a la iniciación en dicho campo, además de incluir una revisión de fuentes bibliográficas y poner en marcha mi propio proyecto.</p> <p>Esto implica que la creación de mi propio proyecto me permita desarrollar habilidades de innovación, iniciativa y trabajo autónomo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del *Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.*

A continuación, la Tabla 2 expone la vinculación del Trabajo de Fin de Grado con las competencias específicas de cada materia.

Tabla 4. Vinculación del TFG con las competencias específicas.

MATERIA	COMPETENCIA ESPECÍFICA	VINCULACIÓN CON EL TFG
Procesos y contextos educativos	3.j. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.	El proyecto propone una investigación, para la cual es necesaria aplicar técnicas propias del campo y tomar decisiones en función del contexto.
Trabajo de fin de grado	1.d. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.	Para la realización del trabajo debo comprender la teoría y extrapolarla a la práctica en un contexto educativo determinado.
Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas	8.c. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.	En este caso, se pretende conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y su aplicación en el aula.
	8.j. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes	La intervención en el aula supone conocer y diseñar los recursos apropiados en función de los objetivos establecidos.

Fuente: Elaboración propia a partir del *Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El marco teórico que se desarrolla a continuación comienza reflejando la relevancia de la lectura, así como los procesos necesarios para su adquisición y la importancia que recibe en todas las áreas curriculares y en todos los ámbitos de la vida. Asimismo, se explica la comprensión lectora y la intervención en el desarrollo de la misma. Finaliza presentando su evaluación en las pruebas internacionales de Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS a partir de ahora.

4.1. QUÉ ES LEER

La lectura se ha considerado durante años como un proceso restringido a los primeros niveles de escolaridad y únicamente centrado en la habilidad de descodificación (Colomer, 1997). Esta concepción de la lectura, según Cassany (2006), supone una visión mecánica que deja de lado lo más importante, la comprensión.

Esta visión de la lectura cambió a partir de los años setenta, entendiéndose como un proceso de interacción entre el lenguaje y el pensamiento, es decir, que la comprensión se genera con la construcción del significado del texto que realice el lector, teniendo en cuenta sus conocimientos y las experiencias de su vida (Goodman, 1982).

Autores como Solé (1992) definen “Leer” como un determinado proceso que requiere de la interacción entre el lector y el texto, a través del cual se logra comprender el lenguaje escrito, además de interpretar su contenido. El lector es un agente activo que no solo descodifica, sino que también examina y procesa el contenido.

De la misma manera Cassany, Luna y Sanz (1994) exponen que leer es un proceso a través del cual un texto escrito es comprendido. Este proceso es entendido de la misma manera por Fons (2004), que desarrolla cuatro aspectos por los que tan importante es la comprensión en la lectura:

1. Leer como proceso activo de construcción de significado a partir de los conocimientos previos
2. Leer para conseguir un objetivo. Esto se debe a que la lectura de un texto varía en función del objetivo del lector.
3. La lectura como proceso de interacción entre el lector y el texto. Transforma sus conocimientos previos a través de la información proporcionada por el texto.
4. La lectura como implicación en un proceso de continua predicción e inferencia.

4.1.1. El aprendizaje de la lectura

Antes de alcanzar la comprensión el niño debe aprender a descodificar, que es un proceso que, según Bravo Valdivieso (2002), supone una transformación de las

estructuras cognitivas del lenguaje oral. Por ello, es necesario el desarrollo en el niño de la conciencia fonológica, definida por Hernández-Valle y Jiménez (2001) como la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra una secuencia de fonemas.

Uta Frith (1984) distingue tres etapas mediante las cuales los niños aprenden a leer. Las etapas son las siguientes:

1. Logográfica: Reconocer de manera global algunas palabras familiares en su contexto y disposición habitual.
2. Alfabética: El niño va segmentando secuencias sonoras y asociando los fonemas con sus correspondientes grafías. Es el momento del desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, de darse cuenta de que la palabra hablada consta de una secuencia de sonidos básicos. La discriminación visual aumenta.
3. Ortográfica: El niño es capaz de leer las palabras sin deletrear, por lo que puede centrarse en la comprensión del significado del texto.

4.1.2. El aprendizaje de la lectura en Reino Unido

Dado que el presente Trabajo de Fin de Grado se realiza con datos de un aula de Reino Unido, se dedica un apartado a la lengua inglesa y a cómo se aprende a leer en Reino Unido.

El inglés es una lengua germánica cuyo alfabeto está basado en el alfabeto latino de 26 letras. De estas 26 letras, 21 de ellas son consonantes y 5 son vocales. Sin embargo, en esta lengua no se representa un fonema por cada grafema, sino que la fonética inglesa se compone de un total de 44 fonemas, de los cuales 24 son consonantes, 12 vocales y 8 diptongos (Vega, 2011). Esta clasificación aparece reflejada en la *Figura 1*.

Figura 4. Fonemas del inglés

vowels				diphthongs		
i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eə	
e	ə	ɜ:	ɔ:	əʊ	aʊ	
æ	ʌ	a:	ɒ	eɪ	aɪ	ɔɪ

consonants							
p	f	t	θ	tʃ	s	ʃ	k
b	v	d	ð	dʒ	z	ʒ	g
h	m	n	ŋ	r	l	w	j

Fuente: British Council (s.f.). Phonemic Chart. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/ve/formacion-docente/apps/sounds-right>

Esto supone que el aprendizaje de la lectura y de la escritura sea más complicado, por lo que el Primary National Strategy (Department for education and skills) (2007) propone lo denominado “Six-phase Teaching Programme”, que consiste en un programa de 6 fases mediante el cual los alumnos van aprendiendo a asociar cada grafema al fonema correspondiente. Durante estas fases se proponen gran variedad de actividades, desde tarjetas hasta juegos relacionados con el movimiento.

Las primeras cuatro fases son trabajadas antes de acceder a la Educación Primaria, y las fases 5 y 6 se trabajan en “Year 1” y “Year 2” respectivamente. Las 6 fases son las siguientes:

1. Phase one: Se centra básicamente en la asociación de letras y sonidos en el orden en el que aparecen en las palabras, así como en nombrar la letra y el sonido. Las palabras empleadas en esta fase son familiares para los alumnos. Para ello se trabaja la segmentación de sonidos, primero sonidos instrumentales o ambientales, y posteriormente palabras familiares para ellos. Un ejemplo de esta fase sería palmear cada fonema (coat = c-oa-t).

2. Phase two: El propósito de esta fase es enseñar al menos 19 letras, y pasar de la segmentación de sonidos simples a la segmentación de sonidos con letras. Al final de esta fase, los alumnos son capaces de leer estructuras de vocal-

consonante y consonante-vocal-consonante. Un ejemplo sería la lectura de la palabra “sun” de la siguiente manera: s-u-n.

3. Phase three: En esta fase se pretende enseñar otros 25 grafemas, la mayoría de ellos compuestos por dos letras (ej: ch). Además, son capaces de representar los 42 fonemas por un grafema. Durante esta fase los alumnos continúan uniendo y segmentando sílabas simples, como vocal-consonante y consonante-vocal-consonante. Por ejemplo, en esta fase son capaces de identificar el fonema “igh” en la palabra “night”.

4. Phase four: El objetivo principal de la cuarta fase es el de consolidar el conocimiento de los alumnos sobre aquellos grafemas que contienen consonantes adyacentes y palabras polisílabas. Un ejemplo de palabra con CCVCC sería la palabra “trust”.

5. Phase five: Durante esta fase se amplía el conocimiento de los grafemas y de los fonemas, además de aprender nuevos fonemas y pronunciaciones alternativas para fonemas que ya saben. Los alumnos aumentan la capacidad y la velocidad en reconocer grafemas de más de una letra. A lo largo de esta fase serán capaces de leer automáticamente, ya sea porque son familiares para ellos o mediante la descodificación. Por ejemplo, aprenden que el grafema “ch” se pronuncia de manera diferente en función de la palabra (chin /school).

6. Phase six: Durante la fase final los alumnos adquieren gran fluidez lectora, por lo que son capaces de leer textos más complejos o incluso de leerlos con diferentes fines (adquirir información o por gusto). El número de palabras que son capaces de leer automáticamente aumenta. Finalmente, una vez que los alumnos consiguen leer fluidamente se considera que están preparados para comenzar a comprender los textos, dado que no es necesario que focalicen la atención en descodificar las palabras. Por ejemplo, aprenden el uso de sufijos como -ment.

Una vez definido qué es leer y que para leer hace falta descodificar, podemos pasar al siguiente nivel, que está relacionado con la comprensión lectora, el cual se expone a continuación.

4.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA

4.2.1. El concepto de comprensión lectora

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) define la comprensión 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 significado a partir de una variedad de textos; leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal. (Mullis, I. V. S., y Martin, M. O, 2015, p. 11-12)

Según el marco teórico de PIRLS, autores como Anderson y Pearson, 1984; Chall, 1983; Kintsch, 1998, 2012 y 2013; Ruddell y Unrau, 2004; Rumelhart, 1985 afirman que la comprensión lectora es un proceso constructivo e interactivo, donde el significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto. Antes, durante y después de la lectura, el lector pone en marcha una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas y lingüísticas, además de sus conocimientos previos y genera significado.

La comprensión lectora es también definida por Cooper (1998) como el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas más relevantes del texto y relacionar dichas ideas con las que ya se tienen. Afirma que es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Por tanto, se considera que la comprensión lectora tiene tres rasgos esenciales:

1. Naturaleza constructivista de la lectura: El lector debe interpretar el texto como algo global, y los significados se construyen a medida que va leyendo.
2. Es un proceso de interacción con el texto, en el que intervienen las experiencias y conocimientos previos del lector.
3. Comprensión lectora como proceso estratégico, en el cual el lector va modificando las estrategias de lectura en función de sus necesidades.

La comprensión lectora es la interacción entre el texto y el lector. En el siguiente apartado se exponen los elementos que intervienen en el proceso de comprensión.

4.2.2. Elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora

Autores como Salvador Mata (1999) aseguran que el proceso de comprensión lectora es un diálogo o una interacción entre el texto y el lector, dentro de un determinado contexto y con el objetivo de encontrar significado. De esta manera, este autor cita a Snow (2002), el cual establece 4 elementos fundamentales en la comprensión del texto.

1. Lector: Es la persona que interactúa con el texto y que extrae las ideas. Posee habilidades como la descodificación, memoria, conocimientos previos sobre lo tratado en el texto, estrategias cognitivas y una intencionalidad hacia la lectura.

2. Texto: El propio texto tiene unas características internas determinadas en función de la información que posea (implícita y explícita), cómo ha sido elaborado, los conceptos técnicos o abstractos que posea y la estructuración de ideas... Por ello siempre depende de los conocimientos previos y estrategias que emplea el lector.

3. Enseñanza: Los lectores necesitan de una enseñanza explícita para ser lectores eficientes, debido a la existencia de diferentes tipos de textos e intencionalidades. La enseñanza explícita es necesaria para comprender lo que leen.

4. Contexto: El contexto hace referencia al entorno del lector, incluyéndose la familia, la escuela, el nivel sociocultural y económico, el grupo de amigos... Snow (2002) afirma que la lectura se aprende mediante la interacción social y la comunidad, por lo que el contexto tiene una importancia muy relevante en el proceso de lectura.

Por otro lado, Cassany et al. (1994) exponen el llamado “Modelo interactivo de comprensión lectora”, el cual es una explicación de cómo se produce el proceso de comprender un texto. Dicho modelo es de tipo interactivo, argumentando que la comprensión se alcanza mediante la interrelación de lo que el lector lee y sus conocimientos previos.

El proceso comienza desde antes de empezar a leer, y esto se debe a las expectativas que tiene el lector sobre aquello que va a leer: tema del texto, tipo, estructura, etc. Toda la experiencia lectora está acumulada en la Memoria a Largo Plazo (MLP), concretamente en unos esquemas de conocimiento que organizan la información que ya conocemos,

además de contener el dominio de la lengua, como la gramática y el léxico. Esta información previa permite que el lector pueda anticipar o formular hipótesis sobre el texto antes de empezar a leer. Así mismo, antes de empezar a leer se fijan unos objetivos de la lectura, que determinan cómo se va llevar a cabo la misma (idea global, datos específicos...).

Cuando se empieza a leer el texto, el lector, en función de sus objetivos previos se fija en determinadas palabras, utilizando sus habilidades de lectura lenta y lectura rápida. Esto es denominado scanning y skimming respectivamente.

Una vez que el lector ha adquirido las primeras percepciones del texto, se verifican o rectifican las hipótesis formuladas antes de comenzar la lectura. Este proceso es denominado como la interacción entre lo que se sabía y la nueva información obtenida. Durante este proceso se continúa anticipando y prediciendo, así como utilizando la inferencia para formular nuevas hipótesis.

En este punto del proceso entra la Memoria a Corto Plazo (MCP), la cual nos permite recordar lo que hemos leído y procesar la información. A través de la MCP se comprenden las ideas, las cuales son integradas posteriormente en una unidad superior, y así con todas las ideas del texto, hasta que se llega a su comprensión global.

Este proceso interactivo termina cuando el lector consigue una representación mental del texto en función de los objetivos planteados antes del comienzo de la lectura.

4.2.3. La comprensión lectora en relación con otras áreas curriculares

Sin duda, la lectura y la comprensión lectora no son actividades exclusivas del área de Lengua y Literatura, sino que son habilidades necesarias para el resto de asignaturas no lingüísticas. De este modo, se considera la comprensión lectora como el medio a través del cual se obtiene la información y se construye el conocimiento, además de ser instrumento de aprendizaje (Noguerol, 2003).

Cassany (2002) argumenta que la lectura es un instrumento fundamental en la etapa de alfabetización, teniendo en cuenta que gracias a la lectura de todo tipo de textos es posible aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. De la misma manera, Mayor (2001) afirma que la lectura juega un papel muy importante en la formación cultural de las personas, en su aprendizaje y en el dominio de la lengua.

Debido a la importancia que tienen las habilidades lectoras para el desarrollo de todas las actividades escolares, para el éxito escolar y para el éxito en la vida adulta, desde la escuela se da gran importancia a dicha habilidad en las respectivas áreas curriculares y en todos y cada uno de los niveles de Primaria. Se debe enseñar a los alumnos y alumnas la importancia de la lectura, siendo necesario que comprendan que lectura es necesaria para la vida cotidiana.

Hoy en día, la enseñanza de la lectura es contemplada como una tarea propia de los maestros de todas las áreas de conocimiento. Esto se debe a que una parte fundamental del aprendizaje escolar consiste en la ampliación del dominio lingüístico hasta formas más formalizadas y abstractas. Por ello, la necesidad escolar actual es la de integrar técnicas que favorezcan la comprensión lectora en las prácticas normales del aula de las distintas materias (Colomer, 1993).

Por otro lado, la mejora de la habilidad de la comprensión lectora se puede llevar a cabo a través de todas las áreas curriculares. Tal y como se puede observar en el modelo interactivo de comprensión lectora de Cassany et al. (2004), la comprensión no es exclusiva del área de lengua, sino que gran variedad de habilidades son puestas en práctica con el fin de sacar información del texto. Las habilidades expuestas en dicho modelo (lectura atenta, lectura rápida, anticipación, inferencia, etc.) son habilidades cognitivas.

4.3. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA

Como se ha visto anteriormente, la comprensión lectora es un instrumento fundamental para el desarrollo del niño en su etapa escolar y en su vida cotidiana. No desde siempre se ha dado gran importancia al trabajo de la comprensión lectora en el aula, debido a que enfoques anteriores se centraban únicamente en la descodificación de las palabras, en lugar de en la interacción del lector con el texto.

Sin embargo, durante las últimas décadas se han desarrollado diferentes enfoques para el trabajo de la comprensión lectora en el aula, aunque en este apartado me centraré en el enfoque de Daniel Cassany (2001), el cual hace referencia a un enfoque didáctico relacionado con su modelo interactivo de comprensión lectora expuesto en el apartado 4.2.2.

El modelo defendido Cassany tiene por objetivo el usar la lengua a través de actividades prácticas, que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula (Cassany, 1999).

Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como un proceso global, aunque dentro de ese proceso se emplean otros elementos mencionados en su modelo de comprensión lectora, y es lo que se denomina microhabilidades. Las microhabilidades son componentes del proceso de comprensión lectora que se pueden trabajar en el aula de manera aislada con el fin de mejorar esta comprensión en su globalidad. Cassany (2001) recopila nueve microhabilidades que se muestran a continuación:

1. Percepción:

Esta habilidad tiene como objetivo el trabajo del comportamiento ocular del sujeto con el fin de aumentar su eficiencia lectora. A través del trabajo de la percepción se desarrollan habilidades perceptivo-motoras, las cuales permiten al lector la adquisición de una mayor facilidad para la lectura, así como adquirir una mayor velocidad. Cassany afirma que con el trabajo de la percepción los lectores logran reducir el número de fijaciones (momentos en los que el ojo se detiene para captar imágenes) mientras leen, además de desarrollar la discriminación visual (discriminación de grafemas).

2. Memoria:

Tal y como aparece en su modelo interactivo, se encuentra la MLP y la MCP. La MLP permite al lector recurrir a los conocimientos previos que ya posee sobre el tema, así como recopilar la nueva información, extraer el contenido más importante del texto y almacenar dicha información. No obstante, la MCP permite al lector retener durante varios segundos la información leída en algunas oraciones, la cual se almacena posteriormente en unidades superiores. Se propone trabajar la memoria a través de ejercicios de encadenamiento, de comparación de textos similares, etc.

3. Anticipación:

La microhabilidad de la anticipación tiene el objetivo de desarrollar en los lectores habilidades para prever, formular hipótesis o anticipar el contenido del texto. Gran parte del éxito de la lectura se debe a lo que se puede anticipar del texto, así como a la motivación previa o las expectativas que tiene el lector. Para el trabajo de esta

microhabilidad se proponen ejercicios de anticipar el tema de un texto, prever el final del mismo, etc.

4. Lectura rápida y lectura atenta (skimming y scanning):

Ambas microhabilidades son necesarias para el proceso de comprensión lectora, además de ser complementarias entre sí para leer con eficacia. El objetivo del trabajo de estos componentes de la comprensión lectora es el de aprender a regular la velocidad lectora y el movimiento ocular. El lector realiza una ojeada o lectura rápida del texto y busca aquella información que le pueda parecer más relevante. Posteriormente, fija su atención en aquello que crea necesario, poniendo en marcha habilidades de lectura atenta. Con el trabajo de estas microhabilidades se pretende evitar la lectura lineal del texto.

5. Inferencia:

Es la habilidad que permite al lector comprender aspectos determinados del texto a partir del significado del resto. Los textos poseen mucha información, y gran parte de ella no está escrita de manera explícita, sino que a partir de lo explícito se pueden encontrar otros significados, y es lo que se llama información implícita. Esta microhabilidad permite al lector adquirir conocimiento a través de las deducciones realizadas a partir del contexto textual, lo que le otorga autonomía durante la lectura.

6. Ideas principales:

A través del trabajo de este componente se pretende que el lector sea capaz de extraer el contenido más importante del texto, determinados detalles, punto de vista u opinión del autor, etc. La extracción de ideas principales depende del objetivo que guíe la lectura y de los conocimientos previos del lector.

7. Estructura y forma del texto:

El objetivo del trabajo de esta microhabilidad es el de trabajar los aspectos formales del texto, tales como la estructura, el estilo, las formas lingüísticas, la presentación, etc. La estructura y la forma del texto son componentes que presentan mucha información sobre el contenido del texto y que activan procesos mentales, por lo que se propone trabajar con los alumnos aspectos como la cohesión y la coherencia del texto, la sintaxis, el léxico, etc.

8. Leer entre líneas:

La microhabilidad de leer entre líneas supone un paso más de la comprensión básica puesto que hace referencia a una comprensión más crítica que se relaciona con la inferencia. Esta microhabilidad proporciona más información de la que hay contenida en el texto, como por ejemplo aspectos que se dan por supuestos, ironía, dobles sentidos, etc.

9. Autoevaluación:

El trabajo de esta microhabilidad pretende trabajar en el lector la capacidad de controlar su proceso de comprensión. Pretende que el lector sepa qué estrategia utilizar en cada momento del texto, desde antes de la lectura hasta que finaliza, y se da cuenta de donde están sus errores de comprensión. La autoevaluación es una estrategia que se pone en marcha de manera automática.

Estas microhabilidades están propuestas para trabajar en el aula de manera aislada a través de varias actividades o ejercicios, aunque posteriormente se ponen todas en común para lograr una comprensión satisfactoria. Las microhabilidades son componentes del proceso global que implican habilidades cognitivas, las cuales no son específicas del área de lengua y pueden ser trabajadas en otras materias curriculares.

4.4. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Mejorar la comprensión lectora de los alumnos es uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo de cada país, aunque la evaluación de la misma se hace complicada debido a todos los factores que en ella intervienen (Montanero, 2004). Por ello, diversos autores han intentado establecer una organización y jerarquización de dicho proceso, con el fin de exponer cada una de sus partes y facilitar así su evaluación.

Como bien afirma Soto (2008), la Taxonomía de Barret tiene el mérito de haber sido el primer paso para un ordenamiento y jerarquización de la comprensión lectora, de tal manera que organiza el proceso de comprensión de acuerdo a cuatro categorías; comprensión literal, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación.

1. Comprensión literal:

Esta categoría hace referencia a la comprensión del significado textual del texto, es decir, identificar ideas principales, datos concretos, hechos, etc. Además, se centra en la capacidad de retener o hacer generalizaciones y síntesis de los contenidos explícitos que aparecen en el texto.

2. Comprensión inferencial:

La segunda categoría se centra en la capacidad del lector para usar la información explícita del texto y el empleo de su intuición y sus conocimientos y experiencias previas para realizar hipótesis. Esta categoría va más allá de lo explícito, es decir, que la información no aparece literalmente en el texto.

3. Lectura crítica:

La lectura crítica se basa en la emisión de juicios valorativos por parte del lector sobre lo leído en el texto. El lector es capaz de diferenciar lo objetivo de lo subjetivo en el texto y emite juicios de valores.

4. Apreciación:

La última categoría hace referencia al impacto que ha tenido el texto en el lector; el conocimiento, la respuesta emocional a las técnicas literarias, las estructuras, el estilo, etc.

Estas cuatro categorías suponen una jerarquización del proceso de la comprensión lectora, por lo que servirán para evaluar cada una de ellas. A continuación, se describe uno de los modelos de evaluación de comprensión lectora más utilizado internacionalmente, y que categoriza el proceso de comprensión de manera muy similar a la Taxonomía de Barret expuesta con anterioridad.

4.4.1. El estudio de evaluación PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

El Progress In International Reading Literacy Study, PIRLS a partir de ahora, es un estudio internacional del proceso de comprensión lectora creado por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) con el objetivo de analizar los efectos de las diferentes políticas en los distintos sistemas educativos.

En el prólogo del informe de PIRLS 2016 se afirma que el desarrollo de la competencia lectora es un factor clave en los procesos de crecimiento y madurez de la persona, de desde el inicio de su escolarización y durante toda su vida. Por tanto, el nivel educativo de cada país es un condicionante para el futuro desarrollo de cada nación.

Centrándonos en el estudio, se puede definir PIRLS como el estudio internacional que evalúa la comprensión lectora de los alumnos que se encuentran en el cuarto curso de escolarización obligatoria. De este modo, en España se corresponde con el cuarto curso de Educación Primaria, y en Reino Unido a “Year 4”. Como bien aparece en el informe de 2016, este curso es un momento clave para evaluar la comprensión lectora del alumno, puesto que se encuentran en un momento clave de transición; los alumnos ya saben leer y comienzan a utilizar las habilidades y estrategias aprendidas para comprender (Mullis, 2009).

Este estudio se realiza cada cinco años, y es muy útil para obtener información y llevar a cabo políticas dirigidas a la mejora de la comprensión lectora.

4.4.1.1 Aspectos de evaluación en PIRLS

Debido a la dificultad de evaluación de la comprensión lectora comentada en apartados anteriores, PIRLS distingue tres grandes aspectos a la hora de evaluar la misma. Estos aspectos son. Los propósitos de la lectura, los procesos de comprensión y la actitud ante la lectura. A continuación, se muestra la explicación de cada uno de ellos.

1. Propósitos de la lectura:

Se distinguen dos propósitos; tener una experiencia literaria y adquirir y usar la información. Estos propósitos se materializan en los cuadernillos de la prueba, y las preguntas que hay en cada uno de ellos están diseñadas con el objetivo de que los alumnos tengan una experiencia de lectura lo más parecida posible a sus experiencias previas. Este TFG se va a centrar en el propósito de “La lectura para la adquisición y el uso de la información”, es decir, en textos informativos, cuya función principal es la de transmitir información. Esta información está expresada en formatos diferentes, por lo que el lector tendrá que aplicar procesos de comprensión distintos en función de cómo esté presentada la información en un total de once preguntas.

2. Procesos de comprensión:

PIRLS evalúa cuatro procesos de comprensión lectora, muy relacionados con la Taxonomía de Barret. Las preguntas correspondientes a cada texto están diseñadas con el objetivo de medir todos y cada uno de esos procesos, por lo que permiten al alumnado demostrar y poner en marcha una serie de habilidades y destrezas para construir significado. Aunque unos procesos son más complejos que otros, la propia naturaleza del texto puede afectar a la dificultad de la pregunta. A continuación, se exponen los cuatro procesos:

- a. Localización y obtención de información explícita (De aquí en adelante L.O.I.E.): Este proceso hace referencia a que el lector emplee diversos métodos y estrategias para hallar y comprender el contenido del texto. El contenido que tiene que hallar el lector se basa en localizar determinadas palabras o frases que aparecen de manera explícita en el texto. Para este proceso no se necesita apenas realizar deducciones o interpretaciones, puesto que el significado está explícito. El lector únicamente tiene que identificar la relevancia de las ideas del texto en relación a la pregunta.
- b. Extracción de conclusiones directas (De aquí en adelante E.C.D.): El proceso de extracción de conclusiones directas se refiere a la realización de inferencias muy simples, es decir, que puede haber parte de la información se encuentra en el texto de manera explícita, y otra que se centre en un significado más global que haga referencia a la totalidad del texto. Las preguntas diseñadas para evaluar este proceso se centran en inferir acontecimientos sencillos, identificar generalizaciones, describir relaciones entre personajes, etc.
- c. Interpretación e integración de ideas e informaciones (De aquí en adelante I.I.I.I.): El tercer proceso de comprensión de la lectura se basa en una inferencia más compleja. En este proceso el lector se centra en los significados específicos del texto, así como en los globales, relacionando detalles con temas o ideas generales. Se pretende que el lector entienda la intención del autor y que se desarrolle una comprensión más compleja. Las deducciones del lector no solamente están implícitas, sino también se relacionan con su previa experiencia lectora o con sus conocimientos previos. Las preguntas diseñadas para la evaluación de este proceso se centran en comparar y contrastar

información, inferir el ambiente de la historia, interpretar aplicaciones de la información del texto en el mundo real, etc.

- d. Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales (De aquí en adelante A.E.): El último proceso de comprensión pretende que el lector, a través de sus conocimientos del uso del lenguaje, características del texto y elementos de presentación sea capaz de reflexionar y juzgar si el lenguaje o los métodos empleados por el autor para presentar la información son adecuados o no. En este último proceso el lector emplea sus conocimientos y sus experiencias lectoras anteriores para juzgar y evaluar lo escrito por el autor.

3. Actitud ante la lectura:

Es un aspecto de evaluación que ocupa un lugar destacado en los contextos de aprendizaje (familiar, escolar y social). PIRLS recopila información a través de cuestionarios a los alumnos, profesores y padres o tutores y personal del propio centro.

A continuación, la Tabla 3 resume lo expuesto anteriormente.

Tabla 3. La Evaluación en PIRLS

ASPECTOS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS
<u>Propósitos de la lectura</u>	Experiencia literaria	Cuadernillos
	Uso de la información	
<u>Procesos de comprensión</u>	Localización y obtención de información explícita	
	Extracción de conclusiones directas	
	Interpretación e integración de ideas e informaciones	
	Análisis y evaluación del contenido y elementos textuales	
<u>Actitud ante la lectura</u>	Padres	Cuestionarios
	Profesores	
	Alumnos	
	Centro	

Fuente: Elaboración propia a partir del marco teórico de PIRLS.

4.4.1.2. Diseño y características de las pruebas PIRLS

La prueba está organizada en cuadernillos con dos tipos de texto (literario e informativo), cada uno de ellos con una extensión entre tres y cinco páginas. A continuación, aparecen las preguntas de cada texto, y el número varía entre diez y diecisiete.

Las preguntas son de dos tipos:

- De elección múltiple (cuatro opciones y una correcta): Este tipo de preguntas se pueden emplear para la evaluación de cualquier proceso, aunque al no permitir explicaciones ni justificaciones se suelen emplear para la evaluación de los procesos más simples. Son calificadas con 1 punto en caso de ser correctas.
- Construidas o abiertas: Estas preguntas pretenden que el lector construya el significado a través de la interacción con el texto y con la tarea de lectura. Estas preguntas pueden ser de respuestas corta o larga, y generalmente miden los procesos de comprensión lectora más complejos, permitiendo al lector argumentar respuestas con evidencias, describir procesos, realizar predicciones, etc. La puntuación de estas preguntas abiertas oscila entre 0 y 3 puntos.

Cada año que se lleva a cabo la evaluación de PIRLS se diseñan cinco textos literarios y cinco textos informativos con sus respectivas preguntas. Sin embargo, cada alumno realiza un cuadernillo con dos partes (texto literario y texto informativo), con una duración de 40 minutos.

5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico expuesto en el apartado anterior sirve como soporte teórico a la investigación que se muestra a continuación. Por tanto, antes de describir la investigación y la propuesta, es necesario plasmar la hipótesis que se contempla al comenzar la investigación. Dicha hipótesis dice así: “El trabajo independiente de las microhabilidades como subprocesos de la comprensión lectora supone una mejora en la comprensión lectora de textos”.

Para confirmar o refutar dicha hipótesis se muestran a continuación los objetivos que se pretenden lograr con esta investigación e intervención en el aula:

1. Analizar la comprensión lectora en textos informativos a través de una prueba liberada de PIRLS en niños de 9 años y 10 años (cuarto curso de educación obligatoria) en un colegio de Reino Unido.
2. Implementar una propuesta didáctica en el aula, basada en las microhabilidades establecidas por Cassany (2001), en función de las necesidades detectadas en la prueba inicial para conseguir una mejora en comprensión lectora.
3. Realizar otra segunda prueba liberada con el fin de observar si los alumnos han adquirido estrategias o habilidades para la mejora de la comprensión lectora.

5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El centro donde se ha realizado la investigación es un colegio público de Reino Unido situado en la ciudad de Ripon. El centro es religioso, perteneciente a la Iglesia de Inglaterra, y su labor educativa obedece las pautas dictadas por “*The National Curriculum in England Key stages 1 and 2 Framework Document. September 2013*”.

La muestra de la investigación se compone de un total de 29 alumnos de 9 y 10 años, cursando “Year 4”, que es el cuarto curso de educación obligatoria en Reino Unido.

Este grupo de alumnos se caracteriza por encontrarse en la etapa alfabética propuesta por Uta Frith (1984) y explicada en la fundamentación teórica en el apartado 4.1.1 de aprendizaje de la lectura. En esta etapa el lector ya es capaz de leer las palabras sin

deletrear, por lo que puede centrarse en la comprensión del significado del texto. Los alumnos ya han superado las fases expuestas en el marco teórico en el apartado de “cómo se aprende a leer en Reino Unido”, por lo que ya están preparados para enfrentarse a textos y lograr su comprensión total o parcial en los diferentes niveles de la comprensión lectora.

5.2. FASES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente epígrafe se desarrollan las fases que se han llevado a cabo durante la investigación. Para el desarrollo de las mismas, la investigación se ha basado en la propuesta de Padrón, González, Pereira y Alemañy (2011), los cuales identifican tres fases para diseñar una intervención educativa. Estas fases han sido renombradas en función del diseño de la propia investigación:

1. Primera fase
2. Fase de implementación
3. Última fase

Para visualizar las fases y las intervenciones realizadas en cada una de ellas se adjunta la *Figura 2*, la cual puede servir de guía a lo largo de los epígrafes 5 y 6.

Figura 2. Diagrama resumen.



Fuente: Elaboración propia

5.2.1. Primera fase

La fase inicial de la investigación hace referencia a la determinación del caso estudiado que se lleva a cabo, además de la descripción del contexto y el diseño de la prueba inicial. El contexto aparece explicado de manera independiente en el apartado anterior (5.1.), por lo que a continuación se desarrolla el procedimiento de realización de la prueba inicial de PIRLS.

5.2.1.1. Diseño de la prueba inicial

Como bien se expone en el marco teórico, PIRLS es un estudio internacional que evalúa la comprensión lectora, entendida esta como una interacción entre el texto y el lector con el fin de construir significado.

Cada año que se realiza a nivel internacional una prueba PIRLS se publica un informe donde aparece toda la información sobre qué es PIRLS, qué mide y cómo se evalúa. Además, también aparecen publicadas algunas de las pruebas que se han realizado y cómo se evalúan dichas pruebas. Esto es denominado “prueba liberada”.

Los textos con las respectivas preguntas de las pruebas PIRLS son los mismos para todos los países que participan, aunque redactados en diferentes idiomas. Por lo tanto, para el diseño de esta investigación se realizó una búsqueda sobre las pruebas liberadas existentes y se escogieron dos pruebas de textos informativos al azar; una para la prueba inicial y otra para la prueba final, redactados en inglés.

Al tratarse de pruebas liberadas, son textos y preguntas oficiales, por lo que los cuadernillos realizados por los niños no fueron modificados en cuanto a contenido. Sin embargo, el centro en el que se llevó a cabo la investigación tiene como norma utilizar un determinado tipo de letra para las preguntas que deben contestar los alumnos, por lo que lo único que se modificó fue el tipo de letra (letra ligada) en las preguntas que los participantes deben contestar. Además, desde el centro también se facilita a los alumnos una pauta de líneas en aquellas preguntas de desarrollar, por lo que la pauta también ha sido modificada.

El hecho de elegir una prueba al azar da más veracidad a la misma, debido a que en las pruebas oficiales se realiza de la misma manera. Los maestros que conocen a los alumnos y sus intereses no tienen la oportunidad de elegir el tema de la prueba, por lo que en esta investigación se ha realizado del mismo modo.

La prueba liberada escogida para la prueba inicial data del 2006, y se trata de un texto informativo titulado “Antarctica: Land of Ice” (Anexo 1). El texto de esta prueba está redactado en inglés, al igual que las preguntas que responde el alumnado.

La prueba inicial se llevó a cabo el 28 de marzo de 2019, a las 11:30. Se les entregó a los alumnos un cuadernillo con el texto, y a continuación las preguntas del texto. El tiempo total para la lectura y la contestación de las respuestas fue de 30 minutos. Además de los 29 niños que realizaron la prueba, en el aula estaba la maestra principal, la maestra asistente y la alumna de prácticas, aunque los alumnos no contaban con la ayuda de ningún adulto para realizar la prueba.

La prueba constaba de 11 preguntas, y cada una de ellas medía los diferentes procesos de la comprensión lectora, como se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4. Número de preguntas que evalúan cada proceso de comprensión

<u>PROCESO A EVALUAR</u>	<u>Nº DE PREGUNTAS</u>
Localización y obtención de información explícita	5
Extracción de conclusiones directas	2
Interpretación e integración de ideas e informaciones	2
Análisis y evaluación del contenido y elementos textuales	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la prueba (Anexo 1).

5.2.1.2. Metodología del análisis de la Prueba inicial

Una vez realizada la prueba inicial por parte de los alumnos, se llevó a cabo el análisis y la evaluación de la misma. La evaluación de dicha prueba es una de las partes que también aparece en las pruebas liberadas de PIRLS, por lo que, a partir de dicho documento y de la creación de una tabla de evaluación, se llevó a cabo el análisis.

Por un lado, se empleó el documento liberado de PIRLS como guía para calificar, y posteriormente esas calificaciones fueron copiadas detalladamente en la tabla de evaluación de creación propia.

El documento comentado en el párrafo anterior también es liberado de las pruebas PIRLS, en el cual se expone detalladamente cómo llevar a cabo la corrección de las preguntas y los criterios para evaluar. Dicho documento está facilitado por la Agencia de Calidad de la Educación (2015). El archivo adaptado a las necesidades del proyecto se puede encontrar en el Anexo 2.

Sin embargo, las preguntas se puntúan de diferente manera en función de la máxima puntuación de cada pregunta. La Tabla 5 muestra la puntuación máxima que se puede obtener en las diferentes preguntas y cómo se denomina a la comprensión obtenida.

Tabla 5. Puntuación de pruebas liberadas PIRLS

<u>Máxima puntuación</u> <u>1 punto</u>	0 puntos	Sin comprensión
	1 punto	Respuesta aceptable
<u>Máxima puntuación</u> <u>2 puntos</u>	0 puntos	Sin comprensión
	1 punto	Comprensión parcial
	2 puntos	Comprensión total
<u>Máxima puntuación</u> <u>3 puntos</u>	0 puntos	Sin comprensión
	1 punto	Comprensión mínima
	2 puntos	Comprensión satisfactoria
	3 puntos	Comprensión amplia

Fuente: Elaboración propia basado en el documento liberado de PIRLS (Anexo 2)

La corrección de los documentos realizados por los alumnos se llevó a cabo en una tabla de evaluación, que se encuentra descrita en el apartado 6.1. de Resultados de la prueba inicial.

La evaluación se realizó pregunta por pregunta (pregunta 1 de todos los alumnos, pregunta 2 de todos los alumnos... etc.) y posteriormente se calculó la calificación final de cada uno de los alumnos.

Además de la calificación final de cada alumno, también se muestra un porcentaje de acierto de cada uno de ellos. Esto se debe a que la puntuación máxima que se puede obtener en ambas pruebas (inicial y segunda) es diferente, siendo 16 puntos en la primera y 18 puntos en la segunda, considerándose una buena manera de equiparlo para realizar la posterior comparación.

Los datos recogidos hacen referencia a datos cualitativos, los cuales fueron transformados a datos cuantitativos a través del documento liberado, y plasmados en la tabla de evaluación de creación propia anteriormente comentada. Dicha tabla permite transformar esos datos cualitativos en datos en cuantitativos, con el fin de facilitar el análisis de los mismos.

El análisis de los resultados de la Prueba inicial se muestra en el apartado de Resultados (6.1).

5.2.2. Fase de implementación

Tras el análisis de la prueba inicial y la detección de necesidades derivada del mismo (apartados 6.1 y 6.2 respectivamente), se crearon una serie de actividades que trabajaban las diferentes microhabilidades, explicadas con anterioridad en el apartado 4.3. “La comprensión lectora en el aula”.

Al tratarse de un diseño de actividades que parte de los resultados de la prueba inicial, toda la intervención didáctica se encuentra en el apartado de resultados de este TFG, concretamente en el apartado 6.3.

5.2.3. Fase final

La fase final de la investigación hace referencia a la realización de una segunda prueba liberada de PIRLS 2001, con el fin de comprobar si el trabajo independiente de las microhabilidades en el aula y en las diferentes materias ha supuesto en los alumnos un aumento en su proceso general de comprensión lectora. A continuación, se expone el diseño de la misma y su posterior diseño del análisis.

5.2.3.1. Diseño de la segunda prueba

Del mismo modo que la prueba inicial, la segunda prueba es una prueba liberada de PIRLS 2001, utilizando el texto y las preguntas de dicha prueba y tan solo modificando el tipo de letra y la pauta. La prueba fue elegida al azar, al igual que la prueba inicial.

La prueba liberada escogida para la prueba final data del 2001, y se trata de un texto informativo titulado “Follow the river Nord Trail”, que puede encontrarse en el Anexo 3. El texto de esta prueba también está redactado en inglés, al igual que las preguntas que responde el alumnado.

La prueba inicial se llevó a cabo el 22 de mayo de 2019, a las 11:30. Se les entregó a los alumnos un cuadernillo con el texto, y a continuación las preguntas del texto. El tiempo total para la lectura y la contestación de las respuestas fue de 30 minutos. Además de los 27 niños (dos de ellos faltaron ese día a clase) que realizaron la prueba, en el aula estaba la maestra principal, la maestra asistente y la alumna de prácticas, aunque los alumnos no contaron con la ayuda de ningún adulto para realizar la prueba.

La prueba constaba de 11 preguntas, y cada una de ellas medía los diferentes procesos de la comprensión lectora, y se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Número de preguntas que evalúan cada proceso de comprensión.

<u>PROCESO A EVALUAR</u>	<u>Nº DE PREGUNTAS</u>
Localización y obtención de información explícita	2
Extracción de conclusiones directas	3
Interpretación e integración de ideas e informaciones	3
Análisis y evaluación del contenido y elementos textuales	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la prueba (Anexo 3)

5.2.3.2. Diseño del análisis de la segunda prueba

Una vez realizada la prueba final por parte de los alumnos, se llevó a cabo el análisis y la evaluación de la misma. Del mismo modo que la prueba inicial, para la corrección y recogida de datos de esta prueba se empleó un documento con las pautas para realizar dicha corrección, y se encuentra en el Anexo 4, también facilitado por la Agencia de Calidad de la Educación (2015). La corrección se realizó de la misma manera, pregunta por pregunta y se calculó la puntuación final, además del porcentaje de acierto sobre 100.

Todo ello se realizó en una tabla similar a la de la prueba inicial. Esta tabla con los resultados aparece descrita en el apartado 6.4. de Resultados de la segunda prueba. La información de la tabla se interpreta de la misma manera que la de la prueba inicial.

El análisis de los resultados de la segunda prueba se encuentra de manera visual y a través de gráficos en el apartado de Resultados (6.4).

6. RESULTADOS

A lo largo de este apartado se exponen los resultados obtenidos de los análisis de la prueba inicial, la implementación en el aula derivada de los resultados de la prueba inicial, y los resultados de la segunda prueba. Posteriormente, se muestra un apartado con una comparativa entre las puntuaciones obtenidas en la prueba inicial y en la segunda prueba, con el fin de comprobar si el trabajo de las microhabilidades en el aula ha supuesto una mejora en la comprensión lectora de textos. Finalmente se exponen las conclusiones más significativas del análisis comparativo.

6.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PRUEBA INICIAL

En este apartado se muestra el análisis de los resultados obtenidos en la prueba inicial “Antarctica: Land of Ice”, los cuales sirvieron para detectar las necesidades encontradas en el alumnado. A partir del análisis que se expone a continuación se diseñaron las actividades de las microhabilidades.

En primer lugar, la Tabla 7 refleja una muestra de la puntuación de cada alumno en las diferentes preguntas y la puntuación total. Las preguntas están ordenadas según aparecen en el cuestionario, y al lado la abreviatura del proceso que evalúa cada pregunta. *Ejemplo:* Pregunta 1: L.O.I.E (Localización y Obtención de información Explícita) Máx. 1 punto.

Además, en la tabla completa aparece la puntuación total de la prueba de cada alumno, que es de un máximo de 16 puntos, debido a que así aparece establecido en la prueba original de PIRLS en función de los puntos asignados para cada pregunta. Además de la calificación final de cada alumno, también aparece el porcentaje de acierto sobre 100. La Tabla 7 expone una pequeña muestra de la tabla de evaluación, y dicha tabla se encuentra al completo en el Anexo 5.

Tabla 7. Muestra de la tabla de evaluación “Antarctica: Land of Ice”

ALUMNO	P1. L.O.I.E. (Máx. 1p)	P2. L.O.I.E. (Máx.1p)	P3. L.O.I.E. (Máx 1p)	P4. I.I.I.I. (Máx 2p)	P5. E.C.D. (Máx 1p)	P6. L.O.I.E. (Máx 1p)
1	1	0	1	0	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	0	1	1	1
4	1	1	1	2	1	1

Fuente: Elaboración propia

Para visualizar los resultados de la Prueba inicial se han creado una serie de gráficos que miden los puntos obtenidos en cada pregunta sobre el total de alumnos (29), y estos gráficos aparecen agrupados en función del proceso que se evalúa.

Cada gráfico circular hace referencia al total de alumnos, cada color a los puntos obtenidos, y los números que aparecen en el interior son el total de alumnos con dicha puntuación.

Además, al lado de algunos de los gráficos aparece una muestra de la pregunta a la que se refiere contestada por los alumnos que formaron parte de la investigación. En la figura se especifica el tipo de comprensión alcanzado por el alumno.

En primer lugar, los *Gráficos 1, 2, 3, 4 y 5* hacen referencia al proceso de “Localización y Obtención de Información Explícita”

Gráfico 1



Figura 3. Respuesta aceptable (1 p)

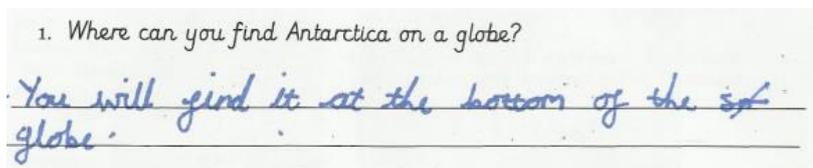


Gráfico 2



Figura 4. Respuesta aceptable (1 p)

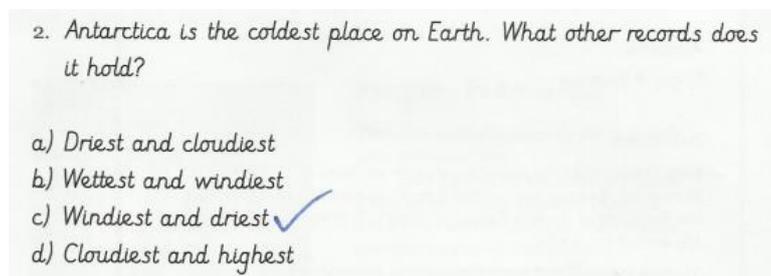


Gráfico 3



Figura 5. Respuesta aceptable (1 p)

3. What is the coldest part of Antarctica?
The south pole is the coldest

Gráfico 4



Figura 6. Respuesta aceptable (1 p)

6. According to the article, what do penguins use their wings for?
a) Flying
b) Swimming
c) Keeping chicks warm
d) Walking upright

Gráfico 5



Figura 7. Comprensión total (2 p)

8. What are two things you learn about food in Antarctica from Sara's letter?
There is nothing fresh ~~or~~ and a lot of dried ~~the~~ dried, tinned and frozen food

A partir del análisis de estos gráficos se desprende que, en su mayor parte, las preguntas que evalúan el proceso de localización y obtención de la información explícita no suponen un problema para los alumnos. El número de respuestas fallidas es escaso, a excepción de la pregunta 2, (Gráfico 2) donde se aprecia que casi la mitad de los niños han contestado de manera errónea (Respuesta no aceptable). El ejemplo de una respuesta aceptable se encuentra en la Figura 4.

Esta pregunta en concreto es de respuesta múltiple, y en ella se exponen términos muy similares, por lo que uno de los problemas de los alumnos podría ser que no han realizado un uso correcto de sus habilidades de lectura rápida y lectura atenta, así como de los procesos de percepción del texto y discriminación de grafemas. De esto se desprende la necesidad de trabajar la microhabilidad de skimming y scanning y la de percepción.

Además, en la pregunta número 8 (*Gráfico 5*), se aprecia de nuevo un número elevado de alumnos que no han contestado correctamente a la pregunta, o que solo han obtenido 1 punto en la calificación (Comprensión parcial). Esta pregunta requiere dar dos razones que aparecen explícitamente en el texto, por lo que el problema ocasionado puede deberse, de nuevo, a que les falta desarrollar aún más la capacidad de lectura rápida y lectura atenta, con el fin de discriminar las palabras importantes de las que no lo son tanto. En la *Figura 7* se puede apreciar una respuesta de comprensión total.

A continuación, se muestran los *Gráficos 6 y 7* del proceso de evaluación de la comprensión lectora de “Extracción de conclusiones directas” con su correspondiente análisis.

Gráfico 6

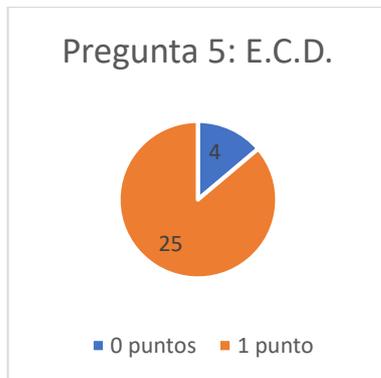


Figura 8. Sin comprensión (0 p)

5. Why does the article tell you that 'a mug of boiling water thrown in the air would freeze before it hit the ice'?

a) To tell you how hot the water is in Antarctica.
b) To show you what they drink in Antarctica.
c) To tell you about scientists' jobs in Antarctica.
d) To show you how cold it is in Antarctica.

Gráfico 7

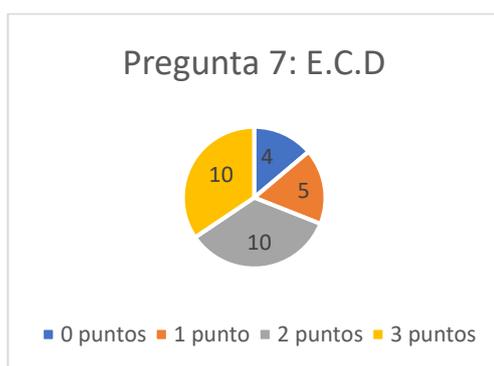
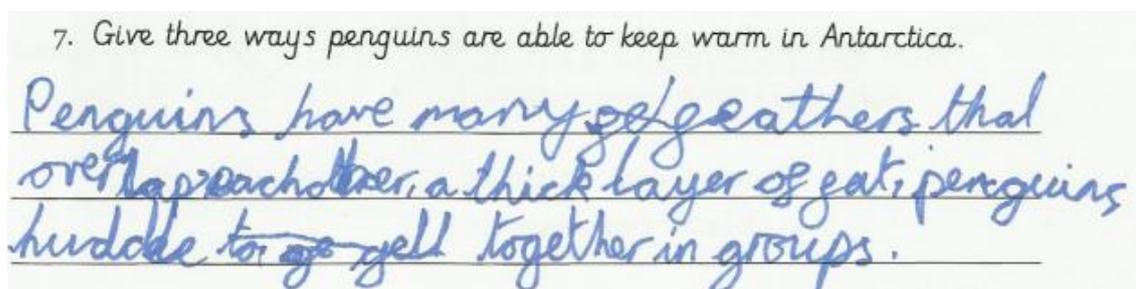


Figura 9. Comprensión amplia (3 p)



Las preguntas 5 y 7 del cuestionario evalúan el proceso de extracción de conclusiones directas. Este proceso se refiere a la realización de inferencias muy simples, de tal manera que la mayor parte de la información se encuentra de manera explícita en el texto. Se observa que el alumnado apenas ha encontrado dificultades en este tipo de preguntas, por lo que se muestra muy bajo el número de niños que han contestado erróneamente. Se puede observar un ejemplo en la *Figura 8*. Sin embargo, se observa en el *Gráfico 7* cómo el número de alumnos que ha obtenido un punto o menos (sin comprensión o comprensión mínima) es de 9 en total, por lo que, probablemente, también haga falta desarrollar más profundamente la extracción de ideas más importantes del texto. Un ejemplo de comprensión amplia de dicha pregunta se muestra en la *Figura 9*.

Esto muestra la conveniencia de reforzar la microhabilidad de ideas más importantes.

El siguiente proceso de comprensión lectora evaluado es el de “Interpretación e Integración de Ideas e Informaciones”. A continuación, se muestran los *Gráficos 8 y 9* que analizan las respuestas de dicho proceso.

Gráfico 8



Figura 10. Comprensión parcial (1 p)

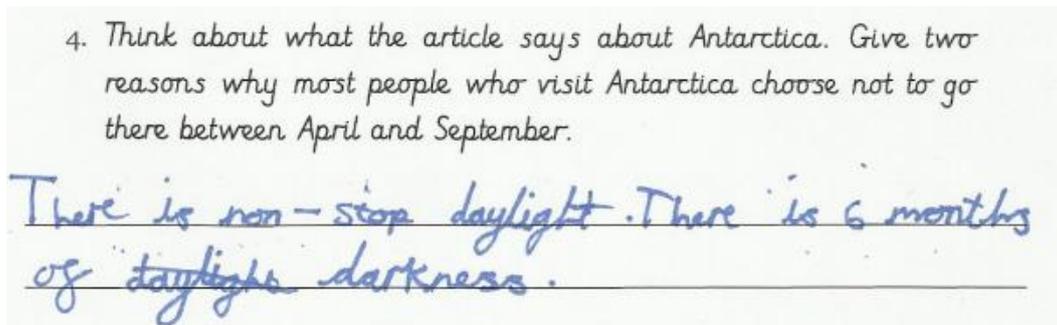
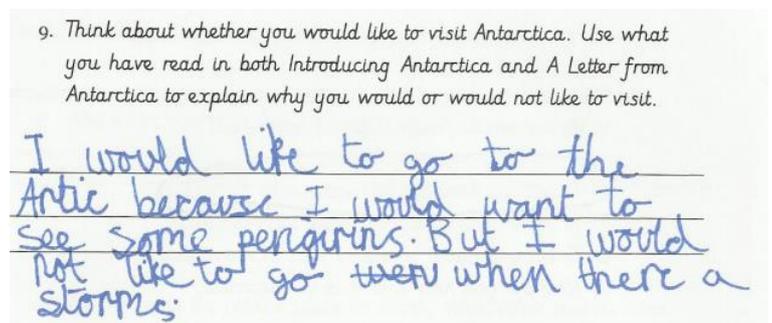


Gráfico 9



Figura 11. Comprensión parcial (1 p)



En los gráficos mostrados se observa cómo el número de respuestas erróneas (0 puntos) o de comprensión parcial (1 punto) aumenta en relación a procesos anteriores. Las Figuras 10 y 11 exponen ejemplos de comprensión parcial.

Esto puede deberse a que el proceso que se evalúa en estas preguntas supone un nivel superior de inferencia, en el cual los alumnos deben utilizar sus conocimientos o experiencias lectoras previas e inferir el ambiente del texto.

Ambas preguntas se centran en la integración de información de diferentes partes del texto, por lo que la comprensión total no ha sido alcanzada por la gran mayoría de los niños. Esta comprensión parcial puede deberse a que los alumnos no tienen aún muy interiorizadas habilidades como la lectura entre líneas, la extracción e integración de ideas principales del texto o la propia inferencia, por lo que se muestra la necesidad de trabajar estas microhabilidades nombradas.

Finalmente, se muestran los *Gráficos 10 y 11* sobre el último proceso de comprensión lectora que se evalúa en esta prueba, el Análisis y Evaluación del Contenido y los Elementos Textuales.

Gráfico 10



Figura 12. Respuesta aceptable (1 p)

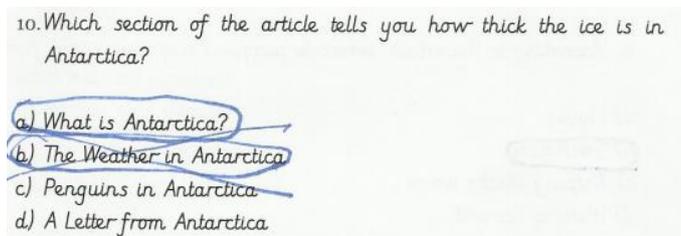


Gráfico 11

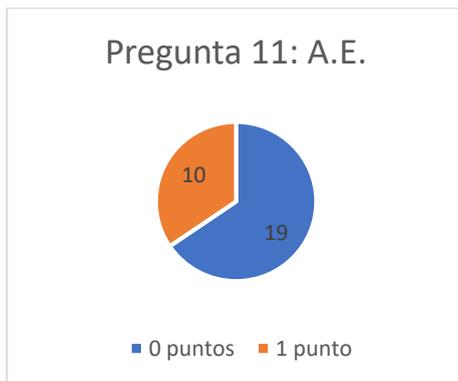
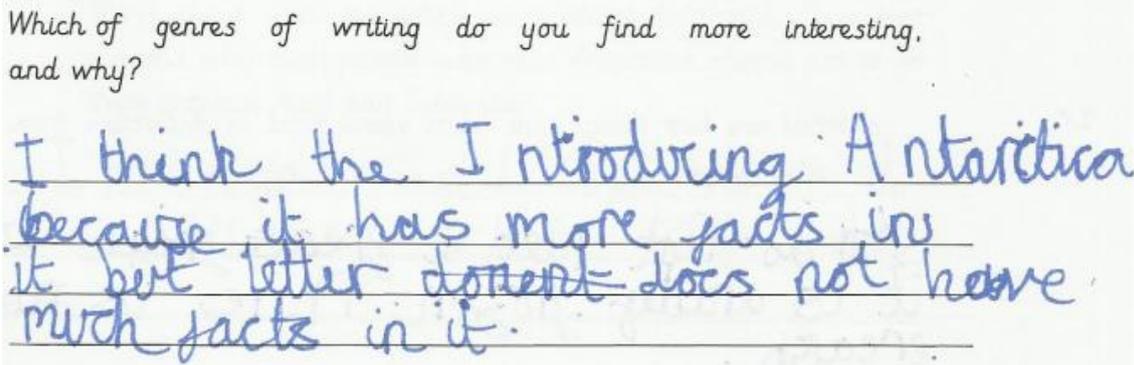


Figura 13. Comprensión aceptable (1 p)



De la misma manera que en el análisis del proceso anterior, también se observa una gran diferencia entre los alumnos que han contestado correctamente (comprensión aceptable) y los que no. Este proceso de comprensión también implica unos niveles muy superiores de inferencia y de autoevaluación, además pretende que el lector emplee sus conocimientos sobre los elementos textuales y las experiencias previas para juzgar y evaluar lo escrito por el autor.

Además, se observa una notable diferencia entre el *Gráfico 10* y el *Gráfico 11*, probablemente debido a que la pregunta 10 es de respuesta múltiple y la 11 es a desarrollar. La falta de comprensión total en esta prueba puede deberse al escaso desarrollo de las habilidades de autoevaluación y conocimientos sobre la estructura y forma de los textos, además de la propia inferencia. Los ejemplos de respuestas aceptables se encuentran en las *Figuras 12* y *13*.

A partir de estas conclusiones, se puede apreciar la necesidad de reforzar las microhabilidades nombradas en el párrafo anterior.

6.2. NECESIDADES DETECTADAS PARA EL TRABAJO EN EL AULA.

El análisis de los resultados de la prueba inicial que se muestra en el apartado anterior revela una serie de aspectos que conviene potenciar en el alumnado para lograr una mejora de las habilidades de comprensión lectora.

Como marco de referencia se ha utilizado el modelo interactivo de comprensión lectora de Cassany et al. (1994) expuesto en el 4.2.2. de este TFG, y más concretamente las microhabilidades que en él intervienen. Cómo bien afirma este

autor, las microhabilidades son subprocesos del proceso de comprensión lectora que se pueden trabajar en el aula de manera independiente. Por tanto, en este apartado se exponen las microhabilidades que se han trabajado en el aula a partir de las necesidades detectadas en el análisis.

Como se puede observar en el análisis, las necesidades se centran en el desarrollo de habilidades más complejas o que implican más inferencia, por lo que no todas las microhabilidades expuestas por Cassany han sido trabajadas de la misma manera o con la misma intensidad. En los procesos más simples (L.O.I.E. y E.C.D) se observa que la gran mayoría de alumnos tiene las microhabilidades más básicas interiorizadas, por lo que la necesidad del trabajo de las mismas será menor.

Sin embargo, en los procesos más complejos (I.I.I.I. y A.E.) se observan más problemas a la hora de lograr una comprensión total, por lo que las microhabilidades relacionadas con esos procesos se trabajan con mayor profundidad. La Tabla 8 muestra la necesidad de trabajar cada una de las microhabilidades y el número de sesiones que se llevaron a cabo de cada una de ellas.

Tabla 8. Necesidades de trabajo de las Microhabilidades en el aula.

<u>MICROHABILIDAD</u>	<u>NECESIDAD DE TRABAJO</u>	<u>Nº DE SESIONES</u>
Percepción	Baja	1
Memoria a Corto y Largo Plazo	Baja	1
Anticipación	Media	2
Skimming y Scanning	Baja	1
Inferencia	Alta	3
Ideas Principales	Media	2
Estructura y forma del texto	Alta	3
Leer entre líneas	Alta	3
Autoevaluación	Alta	3

Fuente: Elaboración propia

6.3. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DE LA DETECCIÓN DE NECESIDADES

A lo largo de este apartado se muestra el diseño de los trabajos de las microhabilidades, con sus correspondientes objetivos y desarrollo de actividades, la intervención en el aula y la evaluación de dichas actividades. La razón por la cual se expone la intervención didáctica en el apartado de resultados es porque las actividades que han sido diseñadas derivan de los resultados obtenidos en el análisis inicial (Apartado 6.1.).

6.3.1. Diseño de los trabajos de las microhabilidades

En función de las necesidades detectadas en la prueba inicial se estableció la prioridad o necesidad de trabajo de las diferentes microhabilidades que forman parte del modelo interactivo de comprensión lectora. Las actividades tienen un determinado número de sesiones en función de las necesidades, y entre cada sesión se facilita un feedback a los participantes a modo de corrección. Varias actividades permiten trabajar dos o más microhabilidades al mismo tiempo, ya sea por su similitud o porque son dos actividades cohesionadas en una.

Además, como bien se expone en la fundamentación teórica en el apartado 4.2.3 de comprensión lectora en otras áreas curriculares, el trabajo de la comprensión lectora no es específica del área de lengua, ya que en dicho proceso se activan habilidades cognitivas y metacognitivas que se utilizan en todos los ámbitos de la vida. Por ese motivo, las actividades o sesiones diseñadas para trabajar las microhabilidades se llevan a cabo en las diferentes áreas del currículum británico, más concretamente basadas en *“The National Curriculum in England Key stages 1 and 2 Framework Document. September 2013”*

La duración de estas actividades no es muy extensa debido a que están integradas en actividades del día a día del aula, y los contenidos que se trabajan en ellas son los programados para trabajar en el aula y que el currículum británico propone. Sin embargo, el trabajo de las microhabilidades se entrelaza con esos contenidos, favoreciendo así el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en las diferentes áreas curriculares, que posteriormente serán utilizadas en los procesos de comprensión lectora de los alumnos, ya sea en el área de lengua o en su vida en general.

En el centro en el que se llevó a cabo la investigación tienen como rutina empezar los 20 minutos de cada mañana con actividades variadas de matemáticas y lengua, las cuales

les permiten desarrollar diferentes habilidades, y no son específicas del currículo, por lo que no tendrán objetivos curriculares.

Por ello, esta intervención está adaptada a las rutinas del centro, y algunas de las sesiones se llevan a cabo durante este período de tiempo que ellos denominan “skills” (habilidades). De la misma manera, el centro realiza cada día 15 minutos de “Collective worship” (culto colectivo), ya sea a nivel colegial o a nivel de aula. Por tanto, alguna de las sesiones también se lleva a cabo durante estos momentos.

El diseño de las sesiones está basado en las ideas expuestas por Cassany et al. (1994). A partir de dichas ideas, se han integrado el tipo de actividades propuestas a los contenidos de las diferentes asignaturas curriculares. Cabe destacar que en la asignatura de lengua (English) se ha comenzado a trabajar también el cuento “*The King of the birds*”, por lo que muchas de las actividades para el trabajo de las microhabilidades están basadas en dicho libro. La Tabla 9 muestra un resumen de las características de las actividades.

Tabla 9. Actividades de intervención en el aula

<u>Microhabilidad</u>	<u>Sesión (S) y fecha</u>	<u>Materia y objetivo curricular</u>	<u>Objetivo basado en Comprensión Lectora</u>	<u>Actividad</u>
<u>Percepción</u>	S1: 30/4/19	<i>English skills</i>	Discriminar palabras con grafemas similares.	Anexo 6
<u>Memoria a C y L plazo</u>	S1: 9/5/19	<i>Physical Education: Play competitive games, modified where appropriate and apply basic principles suitable.</i>	Memorizar las normas escritas de un juego desconocido para ellos y aplicarlas.	Anexo 7
<u>Anticipación</u>	S1: 29/4/19	<i>English: Predicting what might happen from the cover of a book</i>	Anticipar e inferir el argumento de una historia a partir de la observación de la portada	Anexo 8
	S2: 1/5/19	<i>English: Drawing inferences from a paragraph about what might happen</i>	Prever e inferir el contenido del texto a través de la lectura de un fragmento.	Anexo 9

<u>Microhabilidad</u>	<u>Sesión (S) y fecha</u>	<u>Materia y objetivo curricular</u>	<u>Objetivo basado en Comprensión Lectora</u>	<u>Actividad</u>
<u>Skimming y scanning</u>	S1: 10/5/19	<i>Maths skills</i>	Utilizar las habilidades de lectura rápida y lectura atenta para descifrar un mensaje oculto	Anexo 10
<u>Inferencia</u>	S1: 29/4/19	<i>English: Predicting what might happen from the cover of a book</i>	Anticipar e inferir a partir de la observación de la portada el argumento de una historia	Anexo 8
	S2: 1/5/19	<i>English: Drawing inferences from a paragraph about what might happen</i>	Prever e inferir el contenido del texto a través de la lectura de un fragmento.	Anexo 9
	S3: 8/5/19	<i>English skills</i>	Interpretar juegos de palabras a través de letras, palabras, dibujos y símbolos. Inferir significados y reflexionar sobre ello	Anexo 11

<u>Microhabilidad</u>	<u>Sesión (S) y fecha</u>	<u>Materia y objetivo curricular</u>	<u>Objetivo basado en Comprensión Lectora</u>	<u>Actividad</u>
<u>Ideas principales</u>	S1: 3/5/19	<i>Maths</i> : To solve simple money problems involving decimals	Extraer los datos necesarios para la resolución de un problema y desechar aquellos que no se necesitan	Anexo 12
	S2: 7/5/19	<i>Science</i> : To identify the different types of teeth in humans and their simple functions	Extraer las ideas principales de un texto	Anexo 13
<u>Estructura y forma del texto</u>	S1: 14/5/19	<i>Science</i> : To describe the simple functions of the basic parts of the digestive system in humans	Ordenar fragmentos de un texto para conseguir coherencia y cohesión	Anexo 14
	S2: 15/5/19		Trabajar el léxico de un tema concreto	Anexo 15
	S3: 16/5/19		Identificar la manera que tiene el autor de redactar y la forma que le da al texto a través de su redacción	Anexo 16

<u>Microhabilidad</u>	<u>Sesión (S) y fecha</u>	<u>Materia y objetivo curricular</u>	<u>Objetivo basado en Comprensión Lectora</u>	<u>Actividad</u>
<u>Leer entre líneas</u>	S1: 8/5/19	<i>English skills</i>	Interpretar juegos de palabras a través de letras, palabras, dibujos y símbolos. Inferir significados y reflexionar sobre ello	Anexo 11
	S2: 15/5/19	<i>English</i> : To listen and discussing a wide range of fiction (poetry)	Interpretar el significado de metáforas sencillas	Anexo 17
	S3: 17/5/19	<i>English skills</i>	Deducir características de la personalidad implícitas en un texto	Anexo 18

<u>Microhabilidad</u>	<u>Sesión (S) y fecha</u>	<u>Materia y objetivo curricular</u>	<u>Objetivo basado en Comprensión Lectora</u>	<u>Actividad</u>
<u>Autoevaluación</u>	S1: 8/5/19	<i>English skills</i>	Interpretar juegos de palabras a través de letras, palabras, dibujos y símbolos. Inferir significados y reflexionar sobre ello	Anexo 11
	S2: 10/5/19	<i>Maths skills</i>	Reflexionar sobre la utilización de las habilidades de lectura rápida y atenta	Anexo 19
	S3: 16/5/19	<i>Science</i> : To describe the simple functions of the basic parts of the digestive system in humans	Comprobar si se ha entendido el texto la forma de redactar del autor y lo que pretendía con ello	Anexo 16

Fuente: Elaboración propia

6.3.2. Implementación en el aula

La implementación de trabajo de las microhabilidades se llevó a cabo durante tres semanas. Durante este tiempo se recogieron algunas evidencias obtenidas de los trabajos de los alumnos, así como frases literales que fueron comentadas durante la realización de dichas actividades. A continuación, se exponen aquellas evidencias que más han llamado la atención en las Figuras 14, 15, 16, 17, 18 y 19

Figura 14. Leer entre líneas: Identificar las características de un líder.

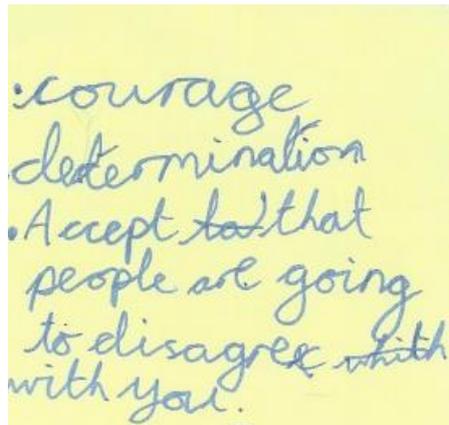


Figura 15. Percepción: Subraya las palabras del mismo campo semántico

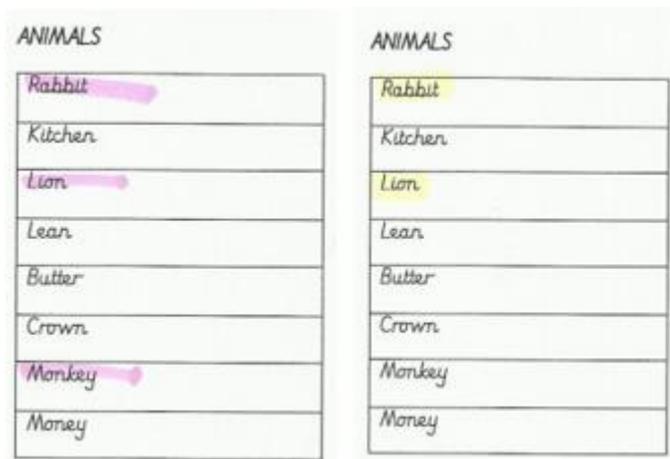


Figura 16. Inferencia, Autoevaluación y leer entre líneas.

BUS. Bustop because Bus and the dot means Stop.

T  T shirt because it says T then a picture of a shirt.

Figura 17. Ideas principales. Subraya en rosa los datos innecesarios y en amarillo los necesarios

Blanca has one brother, one sister and two dogs. During their holidays, Blanca spent fourty pounds on ice creams, her brother Alberto sixty pounds on sweets and her sister Lucia spent fifty five pounds on milkshakes. How much money did they spend altogether during their holidays?

Figura 18. Leer entre líneas. Explica el significado de las siguientes metáforas.

WHAT DO I MEAN?

Read the metaphores and try to explain the meaning of each sentence in your own words.

That child is a monster when he is tired.

It means he is moody when he is tired.

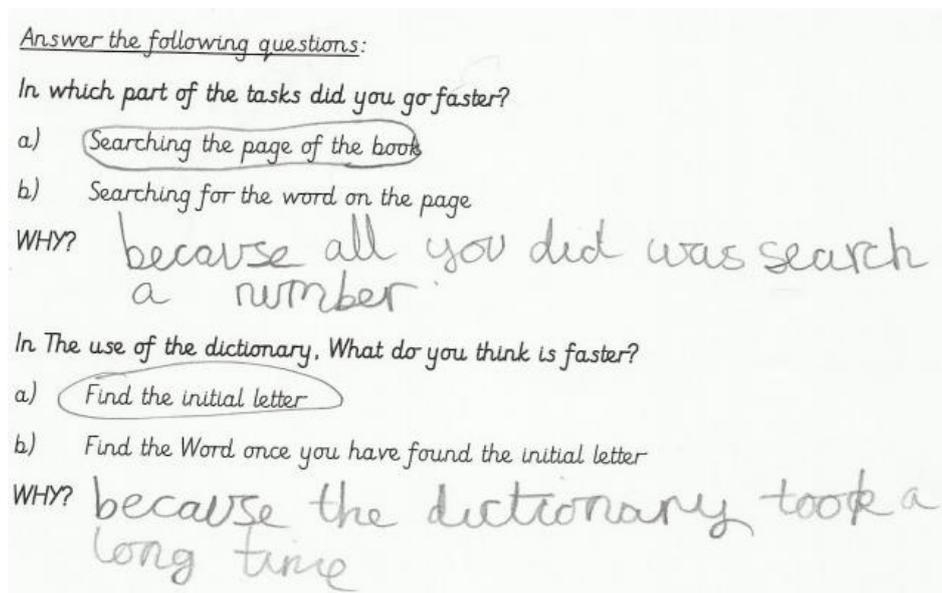
The dancer was a graceful eagle taking flight.

The dancer is very good at dancing.

You are my sunshine!

It means your my love.

Figura 19. Skimming y scanning. Búsqueda de palabras en el diccionario y en libros



Tras la muestra de varias evidencias del trabajo de las microhabilidades, en la Tabla 10 se muestran las frases literales que comentaron los alumnos durante la realización de las mismas.

Tabla 10. Frases literales de los alumnos durante el trabajo de las microhabilidades

<u>MICROHABILIDAD</u>	<u>EXPRESIÓN LITERAL</u>
Anticipación e inferencia	"I love watching some pictures and to imagine what may happens, It is easy" (Me encanta ver fotos e imaginarme qué puede pasar, es fácil)
Skimming y scanning	"I am stuck in this part. It takes me a lot of time looking for some words" (Estoy atascado en esta parte. Me lleva mucho tiempo buscar algunas palabras)
Estructura y forma del texto	"I know that chyme is a word related to digestive system, but actually I don't know what it is" (Sé que el quimo es una palabra propia del Sistema Digestivo, pero realmente no sé lo que significa)
Leer entre líneas	"I know the meaning but I don't know how to explain it" (Sé que significa, pero no sé cómo explicarlo)
Autoevaluación	"I don't know the answer. It is not in the text" (No se la respuesta. No está en el texto)

Fuente: Elaboración propia

6.3.3. Evaluación del trabajo de las microhabilidades

La evaluación de las sesiones trabajadas se llevó a cabo de manera independiente en cada sesión a través de una rúbrica de evaluación que aparece completa y con las evaluaciones en el Anexo 20, la cual muestra las calificaciones de todos los alumnos en las diferentes sesiones.

Se realizó una evaluación de cada una de las sesiones, especificando la calificación de cada alumno. El número asignado a cada alumno en la prueba inicial de detección de necesidades es el mismo durante el resto de la intervención, con el fin de preservar la identidad de cada alumno y de facilitar los análisis.

La rúbrica de evaluación está basada en cuatro ítems que hacen referencia al objetivo de comprensión lectora que se pretendía conseguir con cada actividad:

1. No conseguido
2. En proceso
3. Conseguido
4. Excelente

Las microhabilidades que fueron trabajadas en tan solo una actividad, tienen una única calificación. Sin embargo, las microhabilidades trabajadas en dos o más sesiones constan de dos o tres calificaciones, una por sesión.

Del mismo modo, hay actividades que sirvieron para trabajar varias microhabilidades, por lo que las calificaciones pueden variar en función de qué objetivo que se evalúa en cada una de ellas.

Tras la evaluación y calificación de las diferentes actividades, a continuación, aparece un resumen de aquellos aspectos más relevantes, así como de los casos particulares que llamaron especialmente la atención.

En líneas generales, se observó que las actividades destinadas a aquellas microhabilidades de prioridad o necesidad baja y media (Percepción, memoria a corto y largo plazo, anticipación, skimming y scanning e ideas principales) tienen resultados satisfactorios. El objetivo que se establecía para cada una de ellas, por lo general, ha sido superado con éxito, a excepción de algunos alumnos considerando que aún está “en proceso”.

Sin embargo, también se observó que la primera actividad destinada a trabajar las ideas principales obtuvo una puntuación muy baja por lo general, la cual fue superada en la segunda actividad por la mayoría de alumnos.

En lo que a las microhabilidades nombradas como “de alta necesidad de trabajo” se refiere (inferencia, estructura y forma del texto, leer entre líneas y autoevaluación), se observó que las calificaciones eran inferiores con respecto a las microhabilidades nombradas anteriormente, y cómo los alumnos encontraron mayor dificultad en su trabajo. Sin embargo, se detectó de nuevo una evolución en las calificaciones de cada microhabilidad comparando la primera sesión con la última, las cuales mostraron un avance positivo en el desarrollo de cada una de ellas.

Como excepción a lo comentado con anterioridad se encuentra la microhabilidad de “estructura y forma del texto”, la cual comienza en la primera sesión con calificaciones elevadas y desciende hasta la tercera sesión. Esto se pudo ocasionar debido a los objetivos que se perseguían en cada una de ellas. En la primera sesión se perseguía el objetivo de ordenar una secuencia, mientras que la última actividad se centraba en detectar la forma de escribir del autor, lo que es cognitivamente más complejo.

Por otro lado, se encontraron diferentes casos completamente contrarios que llamaron especialmente la atención. El primero de ellos se observó en tres alumnos (12, 13 y 16), los cuales obtuvieron unas calificaciones no muy elevadas en la prueba inicial (inferiores a 10 puntos sobre 16), pero en el trabajo independiente de las microhabilidades obtuvieron calificaciones muy altas, superando exitosamente los objetivos propuestos.

Sin embargo, también se detectó el caso de otro alumno (18), que obtuvo una calificación bastante elevada en la prueba inicial (13 puntos sobre 16), pero en el trabajo independiente de las microhabilidades sus calificaciones descendieron de manera muy significativa, incluso sin llegar a cumplir la mayoría de objetivos. La *Figura 20* muestra las calificaciones de los alumnos mencionados.

Figura 50. Casos significativos en el trabajo de las microhabilidades

ALUMNO	MICROHABILIDADES																		
	PERCEPCIÓN	MCP/MLP	ANTICIPACIÓN		SKIMMING/S CANNING	INFERENCIA			IDEAS PRINCIPALES		ESTRUC. Y FORMA DEL TEXTO			LEER ENTRE LÍNEAS			AUTOEV.		
	S1	S1	S1	S2	S1	S1	S2	S3	S1	S2	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
12	4	4	4	3	4	4	3	4	2	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4
13	4	4	4	4	4	4	4	2	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	3
16	3	3	3	4	3	3	4	4	2	2	4	3	4	4	4	4	3	2	4
18	2	2	2	3	2	2	3	3		2	4	1	2	3	2	2	1	2	2

6.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA SEGUNDA PRUEBA

Para clarificar el análisis de la segunda prueba se han creado nuevamente una serie de gráficos que miden los puntos obtenidos en cada pregunta sobre el total de alumnos (27 en este caso, ya que dos de ellos no realizaron la prueba final), y estos gráficos aparecen agrupados en función del proceso que se evalúa. Cada gráfico circular hace referencia al total de alumnos, cada color a los puntos obtenidos, y los números que aparecen en el interior son el total de alumnos con dicha puntuación. Los Gráficos han sido creados a partir de la tabla de evaluación que se muestra en el Anexo 21.

Gráfico 12



Figura 21. Respuesta aceptable (1 p)

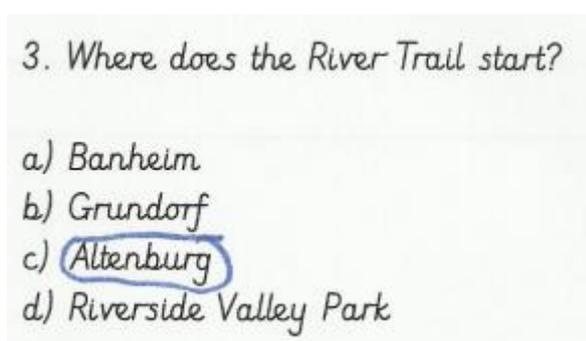
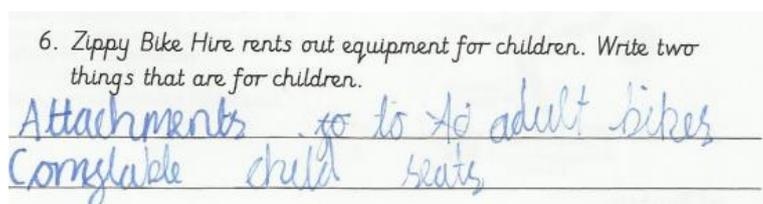


Gráfico 13



Figura 22. Comprensión total (2 p)



Los Gráficos 12 y 13 hacen referencia a la calificación obtenida en las preguntas de localización y obtención de información explícita. Al igual que en la prueba inicial, la mayoría de los alumnos han obtenido uno o dos puntos (respuesta aceptable y comprensión total o parcial) Las Figuras 21 y 22 muestran ejemplos de respuestas aceptables y comprensión total respectivamente. Por tanto, se aprecia cómo en este proceso apenas existen dificultades.

Cabe destacar que la pregunta 6 (*Gráfico 13*) consistía en desarrollar, lo cual puede complicar ligeramente que los alumnos obtengan una mayor puntuación en esa cuestión.

A continuación, se muestran los *Gráficos 14, 15 y 16*, que hacen referencia al siguiente proceso de evaluación de la comprensión lectora con su correspondiente análisis

Gráficos de evaluación del proceso “Extracción de Conclusiones Directas”

Gráfico 14

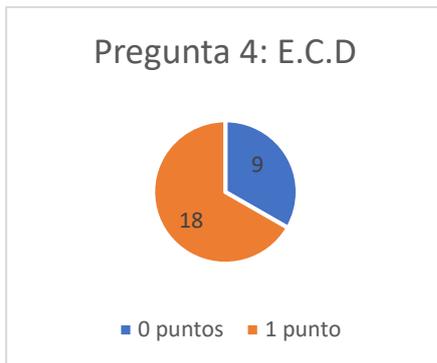


Figura 23. Respuesta aceptable (1 p)

4. Number these places in the order you would see them on the River Trail from the beginning to the end. Number 1 has been done for you.

a) Grundorf Castle 4
 b) Banheim 2
 c) Riverside Valley Park (1)
 d) River Hotel 3

Gráfico 15

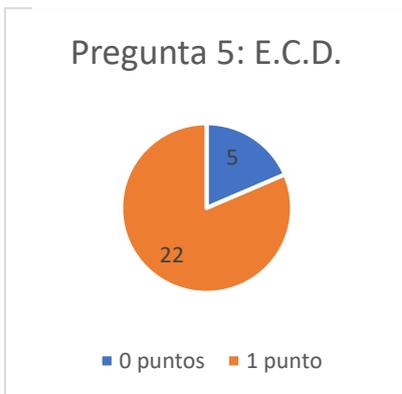


Figura 24. Respuesta aceptable (1 p)

5. How much would it cost a 10-year-old child to hire a bike for a full day?

£9

Figura 25. Sin comprensión (0 p)

Gráfico 16



7. What information about Zippy bikes tells you that the bikes for hire are in good condition?

Ready to explore 7 miles

Las preguntas 4, 5 y 7 del cuestionario evalúan el proceso de extracción de conclusiones directas. A partir de estos gráficos se observa como el alumnado apenas ha encontrado dificultades en realizar inferencias simples, especialmente en las preguntas 4 y 5 (*Gráficos 14 y 15*). Sin embargo, se aprecia una excepción en la pregunta número siete, reflejada en el *Gráfico 16*. En esta pregunta se observa como la mayoría de alumnos han respondido de manera errónea (Ejemplo en la *Figura 25*), sin tener en cuenta la información leída ni realizando simples inferencias para lograr una respuesta aceptable.

El siguiente proceso de comprensión lectora evaluado es el de “Interpretación e Integración de Ideas e Informaciones”, y a continuación se muestran los *Gráficos 17, 18 y 19*.

Gráfico 17



Figura 26. Sin comprensión (0 p)

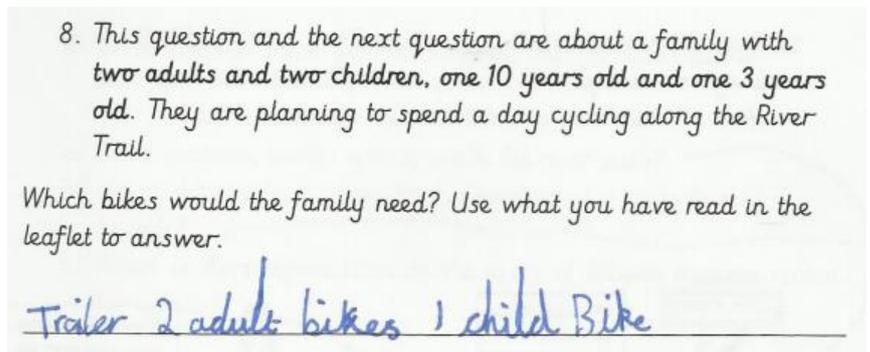


Gráfico 18



Figura 27. Comprensión parcial (1 p)

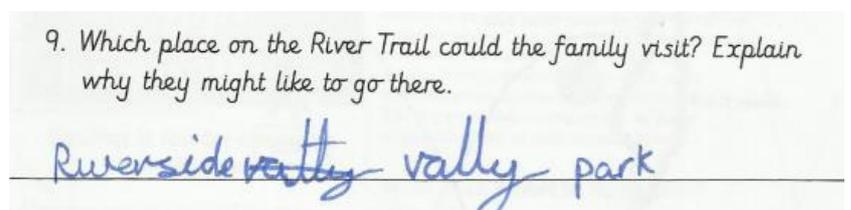


Gráfico 19

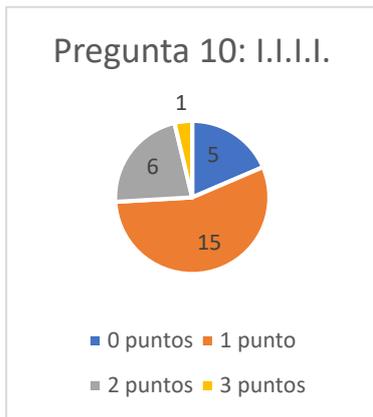
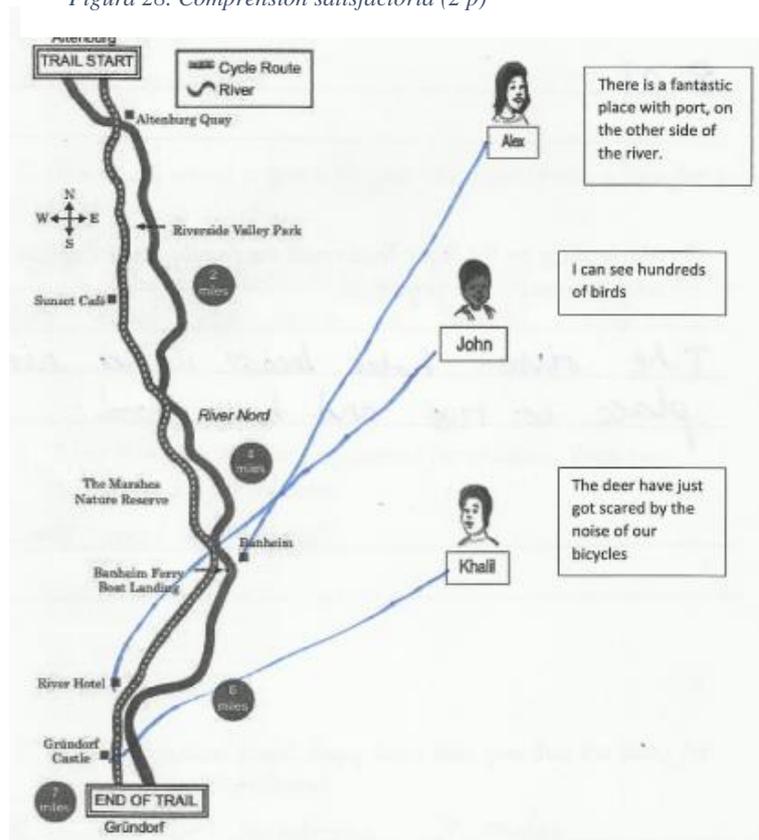


Figura 28. Comprensión satisfactoria (2 p)



En los gráficos mostrados se observa cómo el número de respuestas erróneas (0 puntos) o de comprensión parcial (1 punto) aumenta en relación a procesos anteriores. La mayoría del alumnado en las tres preguntas se muestra sin comprensión (0 puntos) o con comprensión parcial o mínima (1 punto). Esto puede deberse a que, además de ser un proceso más complejo de la comprensión lectora, todas las preguntas requerían desarrollo en lugar de ser de opción múltiple, lo cual supone una dificultad añadida.

Finalmente, se muestran los Gráficos 20, 21 y 22 sobre el último proceso de comprensión lectora que se evalúa en esta prueba, el Análisis y Evaluación del Contenido y los Elementos Textuales.

Gráfico 20

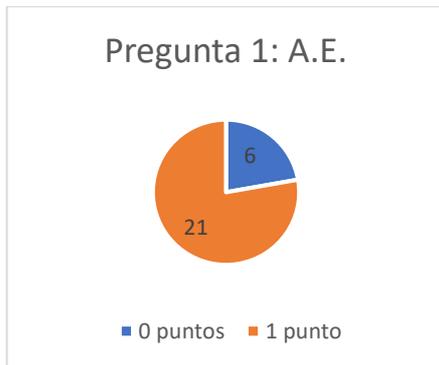


Figura 29. Respuesta aceptable (1 p)

1. What is the main purpose of the section called The River Nord Trail?
- a) To describe what Grundorf Castle looks like
 - b) To explain about bikes
 - c) To display the bike hire prices
 - d) To give directions

Gráfico 21



Figura 60. Respuesta aceptable (1 p)

2. What is the main purpose of this section of the leaflet?
- a) To show you where the trail goes
 - b) To give you information about bikes you can hire
 - c) To describe what happens on the trail
 - d) To teach you about riding bikes

Gráfico 22



Las preguntas referidas al proceso de comprensión de evaluación y análisis del contenido se han caracterizado por la comprensión total de las mismas. Como se puede observar en los Gráficos 20, 21 y 22, los alumnos respondieron, en su gran mayoría, correctamente a las tres preguntas, logrando respuestas aceptables (1 punto) o

comprensión aplica y satisfactoria (2 y 3 puntos respectivamente). Aunque sea uno de los procesos más complejos de la comprensión lectora, los alumnos consiguieron llegar a su comprensión o a las intenciones del autor y del texto. Sin embargo, cabe destacar que dos de las tres preguntas eran de opción múltiple, lo que puede facilitar la realización de la pregunta. Se observa un ejemplo de respuestas múltiple en las *Figuras 29 y 30*.

6.5. COMPARATIVA ENTRE LA PRUEBA INICIAL Y LA SEGUNDA PRUEBA

A lo largo de este apartado se muestra un análisis comparativo de las puntuaciones en la prueba inicial y en la prueba final, realizadas respectivamente antes y después de la intervención didáctica.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en ambas pruebas se ha elaborado un gráfico (dividido en tres partes para facilitar su comprensión) sobre las calificaciones obtenidas de cada alumno en la prueba inicial y en la segunda prueba, y se muestran a continuación.

Los *Gráficos 23, 24 y 25* representan en el eje horizontal a cada alumno (numerado del 1 al 29 como en gráficas o tablas anteriores), y en el eje vertical la puntuación sobre 100 puntos en cada prueba. Las barras verticales naranjas hacen referencia a la puntuación obtenida en la prueba inicial, y las barras verticales azules a la puntuación obtenida en la prueba final.

Gráfico 23

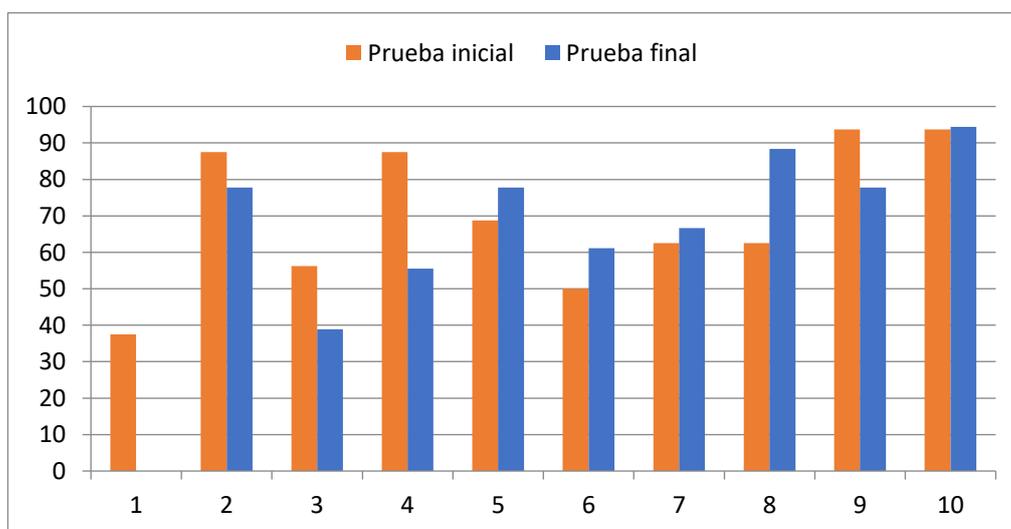


Gráfico 24

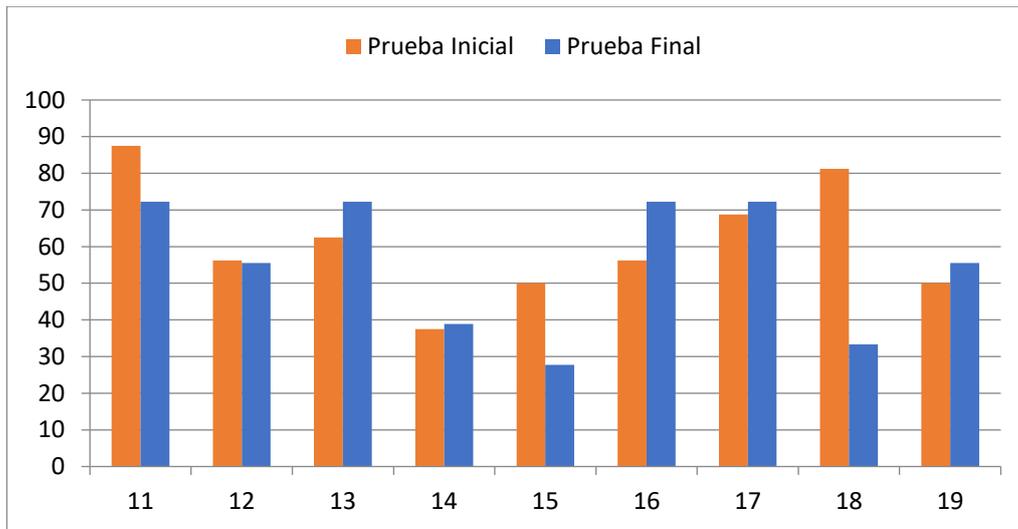
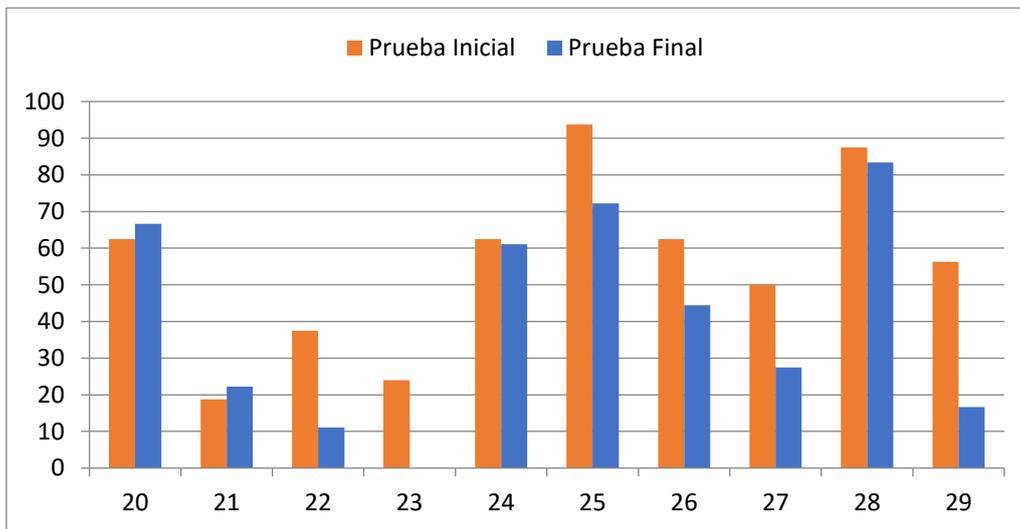


Gráfico 25



La Tabla 11 explica de manera sencilla los resultados a grandes rasgos.

Tabla 11. Comparación de resultados prueba inicial y segunda prueba

<u>Comparativa entre la prueba inicial y la segunda prueba</u>	<u>Número de alumnos</u>
Se observa una mejora en Comprensión Lectora	12
No se observa una mejora en Comprensión Lectora	15
Alumnos que no realizaron la prueba final	2

Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos en el análisis comparativo se caracterizan por ser muy variados. Por un lado, 12 alumnos del total han conseguido mejorar en su proceso de comprensión lectora, es decir, que se observa un aumento en la calificación final en comparación con la inicial. Algunos de estos aumentos son muy significativos, por ejemplo, en el alumno 8 (*Gráfico 23*) o en el alumno 16 (*Gráfico 24*). El aumento en el resto de aumentos pueden considerarse ligeros.

Por otro lado, 15 de los alumnos presentan una disminución en comparación con la prueba inicial, lo que muestra que los trabajos de las microhabilidades no han surtido efecto en su proceso global de comprensión lectora. Algunas de estas bajadas son muy relevantes, como por ejemplo en el caso del alumno 18 y el alumno 19 (ambos en el *Gráfico 24*).

En relación al trabajo de las microhabilidades en el aula y los alumnos nombrados en los dos párrafos anteriores, se observa como los alumnos que han aumentado notablemente su calificación en el proceso de comprensión lectora han obtenido muy buenas calificaciones en las diferentes actividades de las microhabilidades.

De la misma manera, aquellos alumnos que han experimentado una bajada muy significativa son aquellos que no han obtenido las calificaciones esperadas durante el trabajo de las microhabilidades, especialmente el alumno 18.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la comparativa es el número de preguntas que evaluaban cada proceso de comprensión lectora. Por un lado, la prueba inicial constaba de 5 preguntas que medían el proceso de “Localización y Obtención de Información explícita”, mientras que la segunda prueba tan solo tenía 2. Esto implica que las preguntas referidas a este proceso, que es el menos complejo cognitivamente para niños de 10 años, han sumado más puntos en la prueba inicial que en la segunda prueba.

Sin embargo, cabe destacar la mejoría general que se aprecia en los procesos cognitivamente más complejos. A modo de ejemplo, se facilitan los *Gráficos 26 y 27*, en los cuales se observa que ha aumentado de manera general la comprensión de las preguntas que evalúan el análisis y la evaluación del contenido y los elementos textuales.

Gráfico 26. INICIAL



Gráfico 27. SEGUNDA



El *Gráfico 26* muestra cómo en la prueba inicial la gran mayoría de los alumnos no obtiene puntos, o lo que es lo mismo, no existe comprensión alguna en una de las preguntas que miden el proceso de análisis y evaluación de los elementos textuales. Sin embargo, en el *Gráfico 27* se observa como la mayor parte del alumnado consigue tener un punto, o lo que es lo mismo, una respuesta aceptable.

Este aumento puede deberse a la importancia que se dio al trabajo de las microhabilidades relacionadas con este proceso, como por ejemplo la autoevaluación o la lectura entre líneas. Estas microhabilidades fueron trabajadas durante tres sesiones cada una, lo que pudo suponer en los alumnos un aumento de esas capacidades.

6.6. CONCLUSIONES DE LA COMPARATIVA

Una vez realizados los análisis de las dos pruebas y la comparativa entre ellas, se puede afirmar que los resultados no se identifican con la hipótesis presentada en la introducción del apartado 5, que decía lo siguiente: “El trabajo independiente de las microhabilidades como subprocesos de la comprensión lectora supone una mejora en la comprensión lectora de textos”.

Tan solo 12 de los 29 alumnos consiguieron una mejoría en el proceso global de comprensión lectora. Sin embargo, también se puede observar una gran diferencia entre la prueba presentada al inicio y la prueba presentada al final, lo que probablemente haya contribuido a que la mayoría de alumnos no hayan experimentado un aumento en su proceso global de comprensión lectora. A continuación, se enumeran las posibles causas y las diferencias observadas entre ambas pruebas:

1. La prueba inicial tenía un menor número de preguntas que trabajaban los procesos más complejos. La diferencia de preguntas se puede observar en los siguientes apartados: 5.2.1.1 el reparto de preguntas de la prueba inicial, y en el apartado 5.2.3.1 la distribución de las preguntas de la segunda prueba.

2. La segunda prueba mostraba una mayor variedad en el tipo de preguntas, mientras que la prueba inicial se centraba únicamente en respuesta múltiple y en desarrollar.

3. Los textos que presentaba la prueba inicial eran más cercanos al alumnado, es decir, que ya habían estado antes en contacto con ese tipo de textos al tratarse de un texto sencillo de información y de un diario personal. Sin embargo, la segunda prueba presentaba otro tipo de texto informativo basado en el folleto y en un recorrido de un río. El hecho de no estar familiarizados con este tipo de textos ha podido suponer de nuevo que no logren la comprensión esperada.

4. El tiempo de intervención didáctica de las microhabilidades en el aula ha sido escaso. La intervención tuvo una duración total de 3 semanas, tiempo posiblemente muy reducido para lograr un aumento generalizado en el proceso global de comprensión lectora.

7. ALCANCE DEL TRABAJO: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

Una vez expuestos los resultados de la investigación, en este epígrafe se resume lo realizado mientras se analiza la contribución de este proyecto a la consecución de objetivos y competencias preestablecidas en los apartados 2 y 3 respectivamente, lo cual hace referencia a las oportunidades. Finalmente, se muestran las limitaciones que personalmente he encontrado en la realización del presente proyecto.

7.1. ALCANCE DE LOS OBJETIVOS DEL TFG

En primer lugar, con este TFG se pretendía llevar a cabo una investigación en comprensión lectora, realizando primero una revisión bibliográfica sobre todos los aspectos referentes a la misma, para posteriormente intervenir en el aula de manera

adecuada. En este sentido, se puede considerar que se ha logrado la consecución del objetivo número 1: “Profundizar en aspectos teóricos referentes al proceso de comprensión lectora y a la evaluación de la misma”. Esto ha supuesto la gran oportunidad de extrapolar todo lo aprendido en la teoría a la práctica del aula.

Posteriormente, se realizaron dos pruebas liberadas de PIRLS, con el fin de analizar si entre la prueba inicial y la segunda prueba el alumnado había experimentado una notable mejoría en su proceso global de comprensión lectora. Para que esta mejora se produjera, se realizó una intervención de aula interdisciplinar basada en las microhabilidades durante 3 semanas (entre la prueba inicial y la segunda prueba), trabajando de manera independiente y en las diferentes materias los subprocesos de la comprensión lectora. En este sentido, se puede afirmar la consecución del objetivo número 3 que dice así: “Diseñar una intervención didáctica interdisciplinar en un contexto y en un currículum educativo determinado en lengua inglesa.”

Este aspecto me ha dado la oportunidad de conocer en profundidad el currículum británico, así como de planificar, diseñar y guiar actividades en lengua inglesa.

Finalmente, ambas pruebas fueron analizadas, la primera con el fin de detectar necesidades de trabajo y la segunda para realizar una comparativa con la primera prueba. Esta comparativa ha permitido sacar conclusiones sobre si el trabajo del aula ha surtido efecto o no. Aunque los resultados no hayan sido los esperados, el objetivo número 2 planteado en el apartado 2 de este TFG se ha cumplido, y exponía lo siguiente: “Analizar y comparar los resultados de dos pruebas internacionales comprensión lectora, realizadas antes y después de la intervención didáctica”.

La investigación llevada a cabo ha supuesto en mí la gran oportunidad de extraer mis propios datos, analizarlos y sacar conclusiones, así como diseñar actividades en función de una información obtenida.

Por otro lado, la propuesta de investigación proponía otros objetivos más específicos, centrados únicamente en la investigación y en la propuesta didáctica. Estos objetivos específicos se exponen al inicio del epígrafe 5.

Personalmente, creo que se han alcanzado la mayoría, ya que planteaban un análisis de la comprensión lectora en textos informativos, la implementación de una propuesta didáctica en el aula y la realización de un análisis comparativo. Sin embargo, el objetivo número 2 pretendía una mejora en comprensión lectora por parte de los alumnos, lo que

se puede considerar que se ha conseguido parcialmente, ya que ha habido alumnos que sí, y otros que no.

7.2. ALCANCE DE LAS COMPETENCIAS

De la misma manera que los objetivos generales, el apartado 3 planteaba la vinculación de este proyecto con las competencias generales y específicas del título de Educación Primaria. Las competencias vinculadas eran las generales del título, y posteriormente las específicas de varias materias (procesos y contextos educativos, Trabajo de Fin de Grado y Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas). Por tanto, en relación a las competencias y a mi TFG puedo afirmar que:

- Se ha demostrado una capacidad para comprender conocimientos específicos de Educación, así como aplicar las técnicas aprendidas durante el grado a un aula y poner en práctica la capacidad de iniciativa y espíritu innovador.
- Se ha llevado a cabo una iniciación a la investigación educativa, siendo capaz de analizar críticamente los datos obtenidos y proceder a la toma de decisiones en función de los mismos. Además, se ha planificado una intervención de aula en función a los datos obtenidos en los análisis.
- Se ha manifestado la capacidad de integrar lo aprendido a partir de la revisión bibliográfica a situaciones reales de aula.
- Se ha demostrado la capacidad de desarrollar y evaluar contenidos del currículum británico de manera apropiada, promoviendo la mejora de la comprensión lectora en los alumnos.

En definitiva, el establecimiento de unos objetivos antes de comenzar el proyecto, y la vinculación con las competencias del grado me ha dado la oportunidad conocer en profundidad el proceso de comprensión lectora. Sin embargo, no solo considero que lo conozca teóricamente, sino que he sido capaz de realizar una búsqueda de información, diseñar o modificar pruebas para los alumnos, analizar dichas pruebas, implementar una propuesta didáctica en el aula, y finalmente sacar mis propias conclusiones a partir de los datos obtenidos.

7.3. LIMITACIONES DEL TRABAJO

A pesar de la consecución de los objetivos propuestos al inicio del proyecto y la satisfacción de las competencias del grado trabajadas, existen varios aspectos que considero que podrían haber mejorado, así como otros externos que han supuesto limitaciones para la realización del trabajo.

La primera limitación que se contemplaba al inicio del proyecto estaba relacionada con el contexto en el que se iba a llevar a cabo. Al tratarse de un centro de Reino Unido, se regía por el currículum británico, lo cual me supuso revisarlo varias veces antes de tomar cualquier decisión.

Además, la investigación se centraba en la comprensión lectora de los alumnos en lengua materna (lengua inglesa). Sin embargo, la lengua inglesa no es lengua materna para mí, por lo que, analizar los resultados y diseñar las actividades de la intervención de aula me ha supuesto un esfuerzo extra en lo que a la búsqueda de recursos y a la redacción y explicación de actividades se refiere.

Por otro lado, aunque el número de la muestra es satisfactorio y me ha permitido analizar un amplio rango de datos, el tiempo dedicado a la intervención se puede considerar como escaso. La implementación de las actividades de comprensión lectora ha durado un total de 3 semanas, tiempo muy escaso desde mi punto de vista, para que la gran mayoría de los alumnos consiguiesen una mejora en su proceso global de comprensión lectora. Esta limitación se debe al período de prácticas con el que he contado y a las actividades que ya estaban programadas desde el centro.

Finalmente, y en lo que al diseño de las actividades de microhabilidades se refiere, se ha visto condicionado por los contenidos curriculares que el centro tenía en su programación. Esto ha supuesto que mis actividades hayan estado sujetas a los contenidos que la maestra tenía programados para impartir durante esas 3 semanas dedicadas a mi intervención.

8. CONCLUSIONES FINALES

Para finalizar este trabajo, creo necesario plasmar las conclusiones finales derivadas del proyecto. El epígrafe anterior muestra las oportunidades que me han aportado la consecución de objetivos y competencias, así como las limitaciones encontradas. Aunque estos aspectos también se puedan considerar conclusiones y reflexiones sobre mi propio proyecto, el presente apartado muestra una visión general de todo el trabajo realizado, desde el establecimiento de los objetivos hasta el final de la investigación.

Primeramente, creo importante recordar que con este TFG pretendía iniciarme en la investigación, así como conocer más a fondo todos los aspectos relacionados con la comprensión lectora, cómo se puede llevar al aula y cómo conseguir una mejora de este proceso en el alumnado. Esto se debe a la importancia que tiene comprender un texto hoy en día, y no exclusivamente en aspectos lingüísticos.

Actualmente, es más que evidente que la comprensión lectora nos permite desenvolvemos en el mundo que nos rodea. Recordemos que Noguero (2003) afirmaba que la comprensión lectora es el medio a través del cual se obtiene la información y se construye el conocimiento, además de ser instrumento de aprendizaje. Por esta razón, mi propuesta se basaba en mejorar la comprensión lectora de los alumnos no solo desde el área de lengua, sino desde más áreas de conocimiento, es decir, desde varias áreas del currículum británico.

Esto me ha supuesto que, aunque ya había trabajado la comprensión lectora en la asignatura de Didáctica de la Lengua del tercer curso del grado, he tenido la oportunidad de ponerlo en práctica como maestra, de indagar sobre ello y de diseñar una investigación y actividades en un contexto determinado.

Bien es cierto, que toda mi investigación ha estado condicionada por el día a día del centro en el que se ha llevado a cabo, motivo por el cual las actividades llevadas a cabo no son muy extensas, y están basadas en lo impuesto por el currículum británico y por la programación preestablecida del centro. Sin embargo, considero que esto me ha permitido integrarme al completo en una realidad educativa y tomar decisiones en función de unos criterios o unas condiciones ya establecidas.

Otro aspecto relevante durante la realización del proyecto han sido los procesos de comprensión lectora que se evalúan en PIRLS. Desde el análisis de la prueba inicial pude

comprobar que había procesos cognitivamente más complejos que otros, y en función de la complejidad de estos procesos se diseñaron las actividades de las microhabilidades. En este sentido, puedo decir que, aunque los resultados de la investigación no hayan sido todo lo satisfactorios que se esperaba, sigo pensando que el enfoque del trabajo de las microhabilidades en el aula puede llegar a ser muy efectivo para la mejora de la comprensión lectora, aunque su trabajo requiere de un proceso más extenso en el tiempo.

Para finalizar con el apartado de conclusiones y este Trabajo de Fin de Grado, puedo afirmar que el presente proyecto me ha servido para desarrollar a fondo una gran variedad de competencias generales y específicas del grado, y para reafirmar aún más mi pasión por la docencia.

Además, durante la realización del trabajo he obtenido una amplia visión de lo que es la comprensión lectora y cómo la manifiesta cada uno de los alumnos al ver y evaluar todas y cada una de las prácticas realizadas. El hecho de no ser la lengua inglesa mi lengua materna, pero sí la del alumnado, me ha supuesto una mayor motivación para la realización de la investigación y la implementación de las actividades, así como el conocimiento de nuevas formas de expresión.

En conclusión, me quedo con la innegable sensación de que este TFG ha sido el proyecto más fructífero y satisfactorio de mi paso por el grado de Educación Primaria, y espero, sobre todo, haber contribuido con este trabajo a estudios posteriores en comprensión lectora.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Ejemplos de textos, lineamientos para la construcción de preguntas y pautas de corrección*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_PIRLS_ejemplos_textos.pdf
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165-177. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext&tlng=e
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, (36) 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquía, en Medellín (Colombia). Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2001). *Enseñar Lengua*. 7ª edición. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35916949/articulo_de_lectura.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556385614&Signature=DtplhDSUh8cvFjiN%2Bbxn96wLYBc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTRAS_LAS_LINEAS_Sobre_la_lectura_contem.pdf
- Colomer, T (1993). La enseñanza de la lectura. El estado de la cuestión. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 15-18. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164786/cuaped_a1993m7n216p15.pdf
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.

- Frith, U. (1984). Specific spelling problems. *In Dyslexia: A global issue..* Springer, Dordrecht. 83-103.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, M. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05_04_Dubois.pdf
- Hernández-Valle, I., Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), 379-395.
- Madalena, J. (2008). Aprender a leer a través de las áreas del currículo. El ámbito lingüístico y social. *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*, 79-99.
- Mayor, J. y otros. (2001). *Estrategias metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Tirillas. México.
- Ministerio de Educación. (2009). *La Lectura, Educación primaria, 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora, PIRLS 2001 y 2006*. Madrid: Ministerio de educación.
- Montanero, M. (2004). Como evaluar la comprensión lectora: Alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335, 415-427. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Montanero/publication/28157945_Como_evaluar_la_compreension_lectora_alternativas_y_limitaciones/links/0deec52322b193c18d000000/Como-evaluar-la-comprension-lectora-alternativas-y-limitaciones.pdf
- Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (eds.). (2015). *PIRLS 2016: Assessment Framework*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Noguerol, A. (2003). Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el Siglo XXI. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2734/1/Lenguaje31.p.36-58,2003.pdf>
- Padrón, M. J., González, L. P., Pereira, M. E. B., y Alemañy, M. A. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4), 540-546.

- Primary National Strategy. (2007). *Letters and Sounds: Principles and Practice of High Quality Phonics*. Recuperado de:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190599/Letters_and_Sounds_-_DFES-00281-2007.pdf
- Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. (27-51).
- Salvador Mata, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Archidona: Aljibe.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding*. Rand Reading Study Group: Science & Technology Policy Institute.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Soto, G. I. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (20), 175-188.
- The National Curriculum in England Key stages 1 and 2 Framework Document. September 2013. Recuperado de
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf
- Vega, B. (2011). Características del inglés cuyo conocimiento puede ser útil al que se dispone a aprenderlo. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3 (24). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vlaf.htm>

10. ANEXOS

ANEXO 1: PRUEBA INICIAL. ANTARTICA: LAND OF ICE

Prueba inicial. Texto PIRLS 2006.

Antarctica: Land of Ice

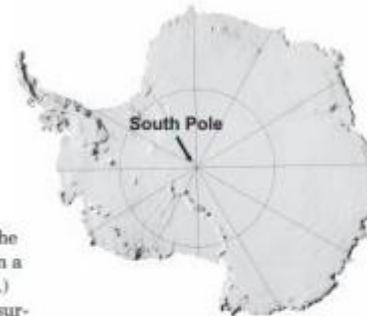
Introducing Antarctica

What is Antarctica?

Antarctica is a continent that is right at the south of the planet. (If you try to find it on a globe, you will see that it is at the bottom.)

It takes up one-tenth of the Earth's surface and is covered with a blanket of ice that can be as thick as 1,500 metres or more. The South Pole is right in the middle of Antarctica.

Antarctica is the coldest continent, as well as the driest, the highest and the windiest. Very few people live there all year round. Scientists stay there for



A Map of Antarctica

short periods, living in specially built research stations.

Summer in Antarctica is between October and March. During this time there is non-stop daylight. In winter, April to September, the opposite happens and Antarctica is plunged into six months of constant darkness.

In Antarctica, it is colder than you can possibly imagine, even in the summer! The South Pole is the coldest part of Antarctica. The average temperature for January, the middle of the summer, is minus 28 degrees Celsius (written as -28°C). Minus means colder than the freezing point, which is 0°C .

In the winter, April to September, the average temperature at the South Pole can be as cold as -89°C . When it is that cold, a mug of boiling water thrown in the air would freeze before it hit the ice. Sometimes the scientists have to use fridges to keep their samples warm!



Penguins in Antarctica

There are more penguins in the Antarctic than any other bird.

They cannot fly but use their short wings as swimming flippers. They are superb swimmers. On land, they waddle upright or move in short hops.

Penguins have many feathers that overlap each other. These, together with woolly down feathers and a thick layer of fat, keep out the cold air, wind and water. For extra warmth, penguins huddle together in groups.

A Letter from Antarctica

Sara Wheeler is one of the scientists working in Antarctica. By reading her letter to her nephew Daniel, you can learn more about her Antarctic experience.



Antarctica

Friday, 9 December

Dear Daniel,

Here is the letter I promised to write to you from Antarctica, and a photograph. Imagine how excited I am to be here at last, following in the footsteps of so many famous explorers. It is very different from the world I am used to.

There is nothing fresh down here—and no supermarkets—so we have to eat a lot of dried, tinned or frozen food (it doesn't have to be put in the freezer—you can just leave it outside). We cook on small gas stoves, which take much longer than cookers at home. Yesterday I made noodles with tomato paste and vegetables out of a tin, followed by dried strawberries that tasted like cardboard.

I miss fresh apples and oranges—I wish you could send me some!

Love from Sara

Read the text and answer the following questions:

1. Where can you find Antarctica on a globe?

2. Antarctica is the coldest place on Earth. What other records does it hold?

- a) Driest and cloudiest
- b) Wettest and windiest
- c) Windiest and driest
- d) Cloudiest and highest

3. What is the coldest part of Antarctica?

4. Think about what the article says about Antarctica. Give two reasons why most people who visit Antarctica choose not to go there between April and September.

5. Why does the article tell you that 'a mug of boiling water thrown in the air would freeze before it hit the ice'?

- a) To tell you how hot the water is in Antarctica
- b) To show you what they drink in Antarctica
- c) To tell you about scientists' jobs in Antarctica
- d) To show you how cold it is in Antarctica.

6. According to the article, what do penguins use their wings for?

- a) Flying
- b) Swimming
- c) Keeping chicks warm
- d) Walking upright

7. Give three ways penguins are able to keep warm in Antarctica.

8. What are two things you learn about food in Antarctica from Sara's letter?

9. Think about whether you would like to visit Antarctica. Use what you have read in both *Introducing Antarctica* and *A Letter from Antarctica* to explain why you would or would not like to visit.

10. Which section of the article tells you how thick the ice is in Antarctica?

- a) What is Antarctica?
- b) The Weather in Antarctica
- c) Penguins in Antarctica
- d) A Letter from Antarctica

11. In this article, there are two different ways of finding out about Antarctica:

- *Introducing Antarctica*
- *A Letter from Antarctica*

Which of genres of writing do you find more interesting, and why?

ANEXO 2. CORRECCIÓN PRUEBA INICIAL DEL DOCUMENTO LIBERADO

ANTARCTICA. LAND OF ICE.

Prueba Inicial. Documento de corrección liberado

1. **Where can you find Antarctica on a globe?** (Proceso: Localización y obtención de información explícita)

Respuesta aceptable (1 punto) La respuesta identifica la localización de la Antártida, señalada en el texto de forma explícita, explicando que se encuentra en la parte inferior del globo terráqueo o describiendo que está en el sur del planeta

2. **Antarctica is the coldest place on Earth. What other records does it hold?** (Proceso: Localización y obtención de información explícita)

- a) Driest and cloudiest
- b) Wettest and windiest
- c) Windyest and driest
- d) Cloudiest and highest

3. **What is the coldest part of Antarctica?** (Proceso: Localización y obtención de información explícita)

Respuesta aceptable (1 punto)

La respuesta identifica un detalle explícito - la localización de la parte más fría de la Antártida- explicando que el Polo Sur es la parte más fría. (“la zona del medio” es también una respuesta aceptable)

4. **Think about what the article says about Antarctica. Give two reasons why most people who visit Antarctica choose not to go there between April and September.** (Proceso: Interpretación e integración de ideas e información)

Comprensión total (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión total si interpreta la información sobre las condiciones de la Antártida durante el invierno, describiendo las dos condiciones mencionadas en el artículo:

- 1) el frío extremo, y
- 2) la constante oscuridad

(Nota: no es correcto decir sólo que es invierno; es necesario que la respuesta mencione el frío extremo y la oscuridad del invierno).

Ejemplo:» Está sumida en seis meses de constante oscuridad. El líquido de una taza de agua hirviendo se congelaría en el aire antes de caer al suelo.

Comprensión parcial (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión parcial si se interpreta la información sobre una condición de la Antártida en invierno, describiendo sólo una de las condiciones mencionadas en el artículo:

- 1) El frío extremo.
- 2) La constante oscuridad.

(Nota: no es correcto decir sólo que es invierno; es necesario que la respuesta mencione el frío extremo o la oscuridad del invierno).

Ejemplo:» Hace mucho frío en esa época del año.

5. **Why does the article tell you that ‘a mug of boiling water thrown in the air would freeze before it hit the ice’?** (Extracción de conclusiones directas)

- a) To tell you how hot the water is in Antarctica
- b) To show you what they drink in Antarctica
- c) To tell you about scientists’ jobs in Antarctica
- d) To show you how cold it is in Antarctica.

6. **According to the article, what do penguins use their wings for?** (Localización y obtención de información explícita)

- a) Flying
- b) Swimming
- c) Keeping chicks warm
- d) Walking upright

7. **Give three ways penguins are able to keep warm in Antarctica.** (Extracción de conclusiones directas)

Comprensión amplia (3 puntos)

La respuesta demuestra comprensión amplia si identifica gran parte de las ideas del artículo sobre cómo los pingüinos mantienen el calor, y describe, como mínimo, tres formas de mantenerlo, tal como se explica más abajo.

Comprensión satisfactoria (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión satisfactoria si identifica algunas de las ideas del artículo sobre cómo los pingüinos mantienen el calor, y describe dos formas de hacerlo, tal como se explica más abajo.

Comprensión mínima (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión mínima si identifica una de las ideas del artículo sobre cómo los pingüinos mantienen el calor, y describe sólo una forma de hacerlo, tal como se explica más abajo.

Indicaciones del artículo sobre cómo los pingüinos mantienen el calor:

Tienen gran cantidad de plumas que se superponen entre sí.

Tienen plumas interiores parecidas a la lana.

Tienen plumas (sólo se cuenta esta opción si ninguna de las dos anteriores se ha incluido en la respuesta).

Tienen una gruesa capa de grasa.

Se mantienen agrupados.

8. **What are two things you learn about food in Antarctica from Sara’s letter?** (Localización y obtención de información explícita)

Comprensión total (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión total si identifica dos ideas explícitas relacionadas con la comida en la Antártida. La respuesta identifica como mínimo dos de las ideas enumeradas más abajo.

Comprensión parcial (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión parcial si identifica una idea específica relacionada con la comida en la Antártida. La respuesta identifica sólo una de las ideas enumeradas más abajo.

Ideas de la carta de Sara sobre la comida en la Antártida:

No hay supermercados.

Hay mucha comida desecada, enlatada, o congelada (uno o más de estos adjetivos son aceptables como idea) No hay comida fresca.

No hace falta meterla en el congelador.

La comida puede estar en el exterior.

Cocinan en hornillos de gas. La comida tarda más en hacerse.

Comen pasta con salsa de tomate y verduras.

Las fresas desecadas saben a cartón.

No tienen manzanas ni naranjas.

A Sara no le gusta la comida en la Antártida.

No está buena.

9. **Think about whether you would like to visit Antarctica. Use what you have read in both *Introducing Antarctica* and *A Letter from Antarctica* to explain why you would or would not like to visit.**

(Interpretación e integración de ideas e información)

Comprensión total (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión total si integra información procedente de los dos textos diferentes, y apoya plenamente la opinión personal sobre el contenido del texto. La respuesta utiliza información específica de ambos textos

- “Introducción a la Antártida” y “Carta desde la Antártida”- para sustentar la opinión.

Lea las ideas de cada texto que se enumeran más abajo.

Ejemplo:» No, porque es el lugar más frío de la tierra y no hay comida fresca.

Comprensión parcial (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión parcial si sustenta una opinión personal sobre el contenido del texto, con información sacada de uno de los dos documentos. La respuesta utiliza información específica de uno de los textos

-” Introducción a la Antártida” o “Carta desde la Antártida”- para sustentar la opinión.

Lea las ideas de cada texto que se enumeran más abajo.

Ejemplo:» Si, porque muchos exploradores han estado allí.

Contenido/ Ideas de cada uno de los textos que pueden sustentar una opinión personal

Introducción a la Antártida:

- Frío extremo.
- Constante oscuridad.
- Los pingüinos viven allí.
- Pocas personas viven allí.
- Los científicos se quedan allí.

Carta desde la Antártida:

- Comida (fresca, conservas/ desecada, la cocina, la compra).
- Frío.
- Exploradores famosos la han visitado.

10. **Which section of the article tells you how thick the ice is in Antarctica?** (Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales)

- a) What is Antarctica?
- b) The Weather in Antarctica
- c) Penguins in Antarctica
- d) A Letter from Antarctica

11. **In this article, there are two different ways of finding out about Antarctica:**

- *Introducing Antarctica*
- **A Letter from Antarctica**

Which of these kinds of information do you find more interesting, and why? (Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales)

Comprensión aceptable (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión del tipo de información presentada, como mínimo, en uno de los textos, ofreciendo una opinión sobre cuál de los dos es más interesante. Además, incluye una explicación que describe con precisión alguno de los elementos del contenido, el lenguaje, el formato, o el tono de al menos uno de los textos.

Ejemplo:» La carta de Sara, porque te hace comprender qué es lo que realmente se siente al estar allí.

ANEXO 3. SEGUNDA PRUEBA. FOLLOW THE RIVER NORD TRAIL

Zippy Bike Hire

Cycling is fun for everyone
& healthy too!

Come and explore 7 miles of flat easy traffic-free cycle routes in beautiful countryside following the River Nord...

Whatever bike you fancy, ZIPPY has the right one for you. Great choice...mountain bikes, tandems, children's bikes, trailers for kids and child seats. Trekking bikes for ladies and gents, soft comfortable seats and 21 easy gears.

All ZIPPY bikes are replaced every year and regularly serviced. Cycle helmets, pumps, rucksacks and locks are free to all.



Trailer

For children under 7 we have bikes that attach to an adult bike—great for keeping children where they should be and helping them out on long rides. For children under 5 we have comfortable child seats and trailers that attach to the adult's bike. For the more able young cyclist we have little bikes with or without stabilisers.

What does it cost to hire a bike?
(Prices in £)

Bicycle Hire	Half Day	Full Day	Per Week
Adults / Trailer	8	12	50
Children (under 16)	6	9	30
Child Seat	2	3	12

TRY before you BUY



Follow the River Nord Trail



Tandem

with Zippy
Bike Hire

Prueba final. PIRLS 2001

The River Nord Trail

The River Nord Trail is flat and easy to cycle on, with plenty to see along the way.

Start from **Altenburg**, keeping to the east bank of the river. Go over the bridge at **Altenburg Quay**.

This takes you to the **Riverside Valley Park**. Approximately 2 miles from the start you reach the **Sunset Café**. To proceed further you need to continue on the west bank (see map).

You then proceed past **The Marshes Nature Reserve**.

You can stop to visit the historic port of **Banheim** by catching the little ferry boat across the River Nord.

Continue along the trail and enjoy the wildlife area—full of birds—which is on the way to the **River Hotel**.

A little further on you reach **Gründorf**. You can now follow a quiet country lane around **Gründorf Castle** grounds. You will see part of the large herd of fallow deer, often at close quarters.

This brings you to the end of the trail.



Read the text and answer the following questions:

1. What is the main purpose of the section called The River Nord Trail?

- a) To describe what Grundorf Castle looks like
- b) To explain about bikes
- c) To display the bike hire prices
- d) To give directions

2. What is the main purpose of this section of the leaflet?

- a) To show you where the trail goes
- b) To give you information about bikes you can hire
- c) To describe what happens on the trail
- d) To teach you about riding bikes

4. Number these places in the order you would see them on the River Trail from the beginning to the end. Number 1 has been done for you.

- a) Grundorf Castle
- b) Barheim
- c) Riverside Valley Park (1)
- d) River Hotel

5. How much would it cost a 10-year-old child to hire a bike for a full day?

3. Where does the River Trail start?

- a) Banheim
- b) Grundorf
- c) Altenburg
- d) Riverside Valley Park

6. Zippy Bike Hire rents out equipment for children. Write two things that are for children.

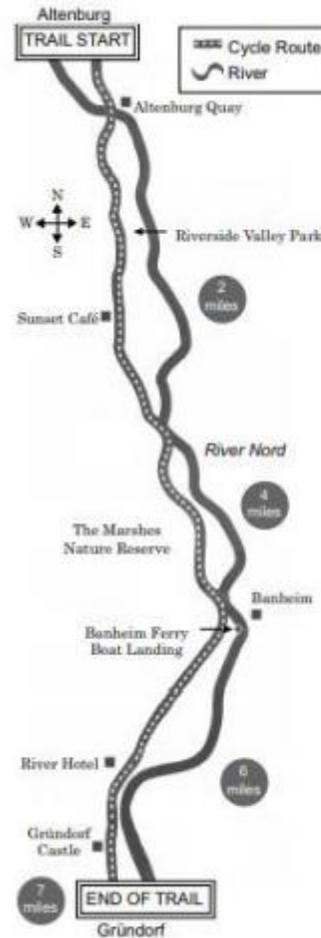
7. What information about Zippy bikes tells you that the bikes for hire are in good condition?

8. This question and the next question are about a family with **two adults and two children, one 10 years old and one 3 years old**. They are planning to spend a day cycling along the River Trail.

Which bikes would the family need? Use what you have read in the leaflet to answer.

9. Which place on the River Trail could the family visit? Explain why they might like to go there.

10. Read the comments of Jane, Alex, John, and Khalil. Draw a line from each person's name to the place on the map that shows where they are standing on the River Trail.



Alex

There is a fantastic place with port, on the other side of the river.



John

I can see hundreds of birds



Khalil

The deer have just got scared by the noise of our bicycles

11. Draw lines to show your answers to the questions below.

- a) What sentence invites you to walk the river path?
- b) Where do you find information about what it costs to rent a bicycle?
- c) Where is there information on the types of bicycle that are rented for adults?

Zippy Bike Hire

**Cycling is fun for everyone
& healthy too!**

Come and explore 7 miles of flat easy traffic-free cycle routes in beautiful countryside following the River Nord...

Whatever bike you fancy, ZIPPY has the right one for you. Great choice...mountain bikes, tandems, children's bikes, trailers for kids and child seats. Trekking bikes for ladies and gents, soft comfortable seats and 21 easy gears.

All ZIPPY bikes are replaced every year and regularly serviced. Cycle helmets, pumps, rucksacks and locks are free to all.



Trailer

For children under 7 we have bikes that attach to an adult bike—great for keeping children where they should be and helping them out on long rides. **For children under 5** we have comfortable child seats and trailers that attach to the adult's bike. For the more able young cyclist we have little bikes with or without stabilisers.

What does it cost to hire a bike?

(Prices in £)

Bicycle Hire	Half Day	Full Day	Per Week
Adults / Trailer	8	12	50
Children (under 16)	6	9	30
Child Seat	2	3	12

TRY before you BUY



ANEXO 4. CORRECCIÓN DE LA SEGUNDA PRUEBA DEL DOCUMENTO LIBERADO

FOLLOW THE RIVER NORD TRAIL

Prueba Inicial. Documento de corrección liberado

1. **What is the main purpose of the section called The River Nord Trail?** (Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales)
 - a) To describe what Gründorf Castle looks like
 - b) To explain about bikes
 - c) To display the bike hire prices
 - d) To give directions

2. **What is the main purpose of this section of the leaflet?** (Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales)
 - a) To show you where the trail goes
 - b) To give you information about bikes you can hire
 - c) To describe what happens on the trail
 - d) To teach you about riding bikes

3. **Where does the River Trail start?** (Localización y obtención de información explícita)
 - a) Banheim
 - b) Gründorf
 - c) Altenburg
 - d) Riverside Valley Park

4. **Number these places in the order you would see them on the River Trail from the beginning to the end. Number 1 has been done for you.** (Extracción de conclusiones directas)
 - a) Grundorf Castle
 - b) Banheim
 - c) Riverside Valley Park (1)
 - d) River Hotel

Respuesta aceptable (1 punto)

La respuesta deduce o infiere el orden correcto de los lugares, numerándolos con precisión tal y como se muestra a continuación. Para recibir la puntuación, todos y cada uno de los lugares deben consignar el número apropiado.

Orden correcto:

- 4 Castillo de Grundorf.
- 2 Banheim.
- 1 Parque del Valle de la Ribera.
- 3 Hotel Río

5. **How much would it cost a 10-year-old child to hire a bike for a full day?** (Extracción de conclusiones directas)

Respuesta aceptable (1 punto)

La respuesta infiere el precio correcto de alquilar una bicicleta utilizando la información presentada en forma de tabla. Menciona con precisión la cantidad indicada en la intersección de la segunda la (niños menores de 16) y la segunda columna (día completo) de la tabla “¿Cuánto cuesta alquilar una bicicleta?” (al final del folleto).

6. **Zippy Bike Hire rents out equipment for children. Write two things that are for children.** (Localización y obtención de información explícita)

Comprensión total (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión total si identifica dos piezas del equipo - de las listadas más abajo - específicamente para niños.

Comprensión parcial (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión parcial si identifica un elemento del equipo, como se enumera a continuación.

Equipo para niños:

- Bicicletas de niño.
- Remolques.
- Asientos de niño/asientos cómodos/asientos.
- Bicicletas que se enganchan a bicicletas de adulto.
- Bicicletas pequeñas con/sin ruedines.
- Ruedines.

7. **What information about Zippy bikes tells you that the bikes for hire are in good condition?** (Extracción de conclusiones directas)

Respuesta aceptable (1 punto)

La respuesta identifica la información del folleto apropiada, de la que se puede inferir el estado en que se encuentran las bicicletas. Puede que se centre en el hecho de que las bicicletas son revisadas regularmente, o en que se reponen anualmente.

8. **This question and the next question are about a family with two adults and two children, one 10 years old and one 3 years old. They are planning to spend a day cycling along the River Trail.** (Interpretación e integración de ideas e información)

Which bikes would the family need? Use what you have read in the leaflet to answer.

Comprensión total (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión total si integra información del folleto para identificar el equipo específico apropiado para toda la familia, y que se puede acomodar a todos sus miembros. Una pieza del equipo debe ser adecuada para un niño de tres años.

Ejemplo:» Van a necesitar dos bicicletas de adulto, una de niño y un asiento infantil.

Comprensión parcial (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión parcial de la información del folleto si identifica el equipo específico apropiado para algunos miembros de la familia. La respuesta identifica al menos dos tipos de equipo específicos y diferentes.

Sin embargo, la selección de equipo no se acomoda apropiadamente a todos los miembros de la familia, o se identifica más equipo del necesario. O bien no se especifica el número de piezas.

Ejemplo:» Una bicicleta de montaña y un remolque.

9. **Which place on the River Trail could the family visit? Explain why they might like to go there.** (Interpretación e integración de ideas e información)

Comprensión total (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión total si interpreta la información del folleto sobre lugares que se pueden visitar, identificando el lugar específico en el curso

del río, y da una razón para visitarlo basándose en la información del folleto. La razón se puede basar en el lugar o en una actividad apropiada al mismo.

Ejemplo:» Un lugar del sendero que podrían visitar es el café Puesta de sol, porque después de dos millas, puede que tengan hambre y estén cansados.

Comprensión parcial (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión parcial si identifica la información del folleto sobre lugares que se pueden visitar, identificando un lugar específico del curso del río descrito en el folleto. Sin embargo, no da ninguna explicación de las razones para visitar dicho lugar.

Ejemplo:» Podrían visitar la reserva natural de las Marismas.

O bien da una explicación vaga, inapropiada o no relacionada con la información del folleto.

Ejemplo:» Un lugar que podrían visitar es el café Puesta de Sol, porque es muy agradable.

10. **Read the comments of Jane, Alex, John, and Khalil. Draw a line from each person’s name to the place on the map that shows where they are standing on the River Trail.** (Interpretación e integración de ideas e información)

Comprensión amplia (3 puntos)

La respuesta demuestra comprensión amplia si integra información de distintas partes del folleto para interpretar la descripción de lugares específicos del curso del río. Empareja con precisión los tres comentarios con lugares concretos, tal como se indica más abajo.

Comprensión satisfactoria (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión satisfactoria si integra información de diferentes partes del folleto para interpretar alguna descripción de algún lugar específico del curso del río, emparejando con precisión sólo dos de los tres comentarios con lugares concretos, tal y como se indica más abajo.

Comprensión mínima (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión mínima si interpreta la descripción de sólo un lugar específico de curso del río. tal como se indica más abajo. Lugares específicos a lo largo del río, emparejados con los comentarios.

COMENTARIO	LUGAR
Alex: ‘Hay un pueblecito precioso, con puerto, al otro lado del río.’	Muelle de ferrys de Banheim [también se aceptan respuestas en las que la flecha señale hacia Banheim].
John: ‘Veo cientos de pájaros.’	Entre el muelle de ferrys de Banheim y el hotel Río o en Las marismas. [Nota: la flecha de la respuesta no debe señalar al hotel Río].
Khalil: ‘¡Los ciervos acaban de asustarse con ruido de nuestras bicicletas!’	Castillo de Gründorf.

11. **Draw lines to show your answers to the questions below.** (Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales)

What sentence invites you to walk the river path?

Where do you find information about what it costs to rent a bicycle?

Where is there information on the types of bicycle that are rented for adults?

Comprensión amplia (3 puntos)

La respuesta demuestra comprensión amplia si identifica el propósito y el lugar del folleto en el que se puede encontrar la información, emparejando con precisión las tres preguntas y la información específica, tal como se indica más abajo.

Comprensión satisfactoria (2 puntos)

La respuesta demuestra comprensión satisfactoria si identifica el propósito y el lugar del folleto en el que se puede encontrar la información, emparejando con precisión sólo dos de las tres preguntas y su fuente de información específica, como se indica más abajo.

Comprensión mínima (1 punto)

La respuesta demuestra comprensión mínima si identifica el propósito y el lugar del folleto en el que se puede encontrar información específica sólo de una de las tres preguntas.

PREGUNTA	INFORMACIÓN
What sentence invites you to walk the river path?	Ven a explorar siete millas de rutas para bicicleta, llanas y sin tráfico, en la preciosa área que bordea el río Nord...
Where do you find information about what it costs to rent a bicycle?	Tabla de precios ‘¿Cuánto cuesta alquilar una bicicleta?’
Where is there information on the types of bicycle that are rented for adults?	Párrafo que comienza con ‘Quieras la bicicleta que quieras.’

ANEXO 5: EVALUACIÓN DE LA PRUEBA INICIAL. ANTARCTICA LAND OF ICE

ALUMNO	P1. L.O.I.E. (Máx. 1p)	P2. L.O.I.E. (Máx.1p)	P3. L.O.I.E. (Máx 1p)	P4. I.I.I.I. (Máx 2p)	P5. E.C.D. (Máx 1p)	P6. L.O.I.E. (Máx 1p)	P7. E.C.D. (Máx 3p)	P8. L.O.I.E. (Máx. 2p)	P9. I.I.I.I. (Máx 2p)	P10. A.E. (Máx 1p)	P11. A.E. (Máx 1p)	PUNTUACIÓN TOTAL SOBRE 16 PUNTOS	PORCENTAJE DE ACIERTO (SOBRE 100)
1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	6	37.5 %
2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	0	14	87.5 %
3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	9	56.25 %
4	1	1	1	2	1	1	2	2	2	0	1	14	87.5 %
5	1	1	1	1	1	0	2	2	0	1	1	11	68.75 %
6	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	8	50 %
7	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	0	10	62.5 %
8	1	1	1	1	1	1	0	0	2	1	1	10	62.5 %
9	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	15	93.75 %
10	1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	15	93.75 %
11	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	0	14	87.5 %
12	1	0	1	1	1	1	2	1	1	0	0	9	56.25 %
13	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	0	10	62.5 %
14	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	6	37.5 %
15	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8	50 %
16	1	1	1	0	1	1	1	2	0	1	0	9	56.25 %
17	1	0	1	1	0	1	2	2	1	1	1	11	68.75 %
18	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	0	13	81.25 %
19	1	1	1	1	1	0	2	0	1	0	0	8	50 %
20	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	0	10	62.5 %
21	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3	18.75 %
22	1	0	1	0	1	1	2	0	0	0	0	6	37.5 %
23	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	4	24 %
24	1	0	1	1	0	1	3	2	1	0	0	10	62.5 %
25	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	15	93.75 %
26	1	0	0	1	1	1	3	1	1	0	1	10	62.5 %
27	0	0	1	0	1	1	3	1	1	0	0	8	50 %
28	1	1	1	2	1	1	3	2	1	0	1	14	87.5 %
29	1	0	1	1	1	1	2	0	1	0	1	9	56.25 %

ANEXO 6. PERCEPCIÓN SESIÓN 1

Underline the words of the same theme.

JOBS

Science
Garden
Scientific
Plumber
Bakery
Hairdresser
Electrician
Electricity

LANDSCAPES

Foreign
Meadow
Forest
Jungle
Desert
Meaning
Desert
Forecaster

ANIMALS

Rabbit
Kitchen
Lion
Lean
Butter
Crown
Monkey
Money

VEGETABLES

Peas
Peanut
Cucumber
Carpet
Corn
Carrot
Corner
Pearl

KITCHEN UTENSILS

Spook
Fork
Frog
Spoon
Knife
Knight
Plate
Plain

CLOTHES

Skirt
Shrink
Shirt
Skip
Trouble
Trousers
Truck
Source

ANEXO 7. MEMORIA A CORTO Y LARGO PLAZO. SESIÓN 1

Read the rules and play.

HUMAN CHESS

The aim of the game, as in chess, is to defeat the king. You have to make two teams and in your teams you need to choose some characters:

- 1 king
- 1 queen chess
- 2 bishops
- 2 knights
- 2 rooks
- 7 pawns

When you finish choosing who each character is, you have to make two lines, facing each other. The distance between these lines needs to be at least 30 steps.

After that, you have to choose which team is going to start playing, and to choose one person of your team to start. That person needs to walk to the opposite line and touch the hand of one of the opposite team's person.

The person who has been touched has to run after the other person in order to touch him or her. That person will run alone or could be helped by him or her team, depending on the character he or she is.

- If the person touched is a **pawn**, he or she will chase the other person alone
- If the person touched is a **rook**, he or she will chase the other person with all the pawns
- If the person touched is a **knight**, he or she will chase the other person with all the pawns and rooks
- If the person touched is a **bishop**, he or she will chase the other person with all the pawns, rooks and knights.
- If the person touched is the **queen**, he or she will chase the other person with all the pawns, rooks, knights and bishops.
- If the person touched is the **king**, he or she will chase the other person with all the pawns, rooks, knights, bishops and the queen.

If the person who has touched the opposite's hand is caught by anyone of the other team, they will be out of the game. If that person is not caught, the person whose hand has been touched, will be eliminated.

As the aim of the game is to defeat the king, you need to make a strategy based on who is going to start playing, or who is going to the opposite team to touch your opposite's hand. Moreover, you need to decide ingeniously who is going to be each character, remembering that if the king dies, your team will lose.

Finally, you can do your own strategy in order to know who each character is, and also to know when you need to help your team to chase anyone, depending of the character you are. You need to be smart and try to find out who is the king to defeat him, and, consequently, win the game.

ANEXO 8. ANTICIPACIÓN. SESIÓN 1. INFERENCIA SESIÓN 1.

ANEXO 9. ANTICIPACIÓN. SESIÓN 2. INFERENCIA SESIÓN 2

What do you think our new story is about?

*There is a song that begins. "The wren, the wren, the king of all birds..."
But how did such a tiny creature become the ruler of all the birds in the air?"*



ANEXO 10. SKIMMING Y SCANNING. SESIÓN 1.

1. Solve the following calculations. The answer of each one shows you the page of the book you need to look for.
2. In this page you need to look for the word with missing letters, and complete de message. Some words are done for you.
3. The message is a specific words definition, so when it is completed, you have to think about what Word could be and look it up in the dictionary to check it.
4. If the definition matches the word you found, congratulations, you win!! So please, write it below the grid

Book: Myths from around the world

<u>T E</u>	<u>REGULAR</u>	<u>W RK</u>	<u>T AT</u>	<u>H S</u>	<u>TO</u>	<u>BE</u>	<u>D NE</u>	<u>IN</u>	<u>A</u>	<u>HO E</u>
472 : 8		DOUBLE 118	6 X 7	862 - 793			1180 : 5			2208 : 12

Book: Diary of a wimpy kid

<u>A</u>	<u>YOUNG</u>	<u>P R ON</u>	<u>AT</u>	<u>T E</u>	<u>A E</u>	<u>B TW EN</u>	<u>B I G</u>	<u>A</u>	<u>K D</u>	<u>A D</u>	<u>B I G</u>	<u>AND</u>	<u>A U T</u>
		299 : 13		11 X 11	CXXIV	624 : 12	136 : 8		77 X 2	502 : 5	HALF 358		819 : 7 (Ask Blanca for help)

ANEXO 11. INFERENCIA. SESIÓN 3, LEER ENTRE LÍNEAS SESIÓN 1 Y AUTOEVALUACIÓN SESIÓN 1.

Can you guess the word?

BUS.

House

T



good



true

good



ANEXO 12. IDEAS PRINCIPALES. SESIÓN 1.

PROBLEM SOLVING

Highlight in yellow the numbers you need to solve the problem.

Highlight in pink the numbers which aren't needed

Blanca has one brother, one sister and two dogs. During their holidays, Blanca spent forty pounds on ice creams, her brother Alberto sixty pounds on sweets and her sister Lucia spent fifty five pounds on milkshakes. How much money did they spend altogether during their holidays?

Jaimie's mum gave him eight pounds to do the shopping. However, Jaimie decided to spend three pounds and twenty pence in sweets, and twenty minutes visiting one of his best friends. After that, Jaimie spent eight pence in the bus, which was the number thirty six. How much money has Jaime now for the shopping?

Anna has three pounds and twenty pence in her wallet, and she needs to buy some oranges. In the supermarket there are four apples, twelve bananas and thirty five oranges. Each apple costs twenty pence and each Orange costs forty pence. How many oranges can Anna buy with the money she has?

ANEXO 13. IDEAS PRINCIPALES. SESIÓN 2.

Read the text and summarise what it tells us.

Why do we need teeth?

Teeth are used for cutting and chewing food. They start the digestive process which gives us the energy we need to live.

In the adult human mouth there are four different types of teeth. They are:

- Eight chisel shaped incisors used for cutting food
- Four pointed canines used for stabbing food
- Eight premolars with a bumpy surface, used for chewing food
- Twelve molars with a bumpy surface, used for chewing food

Milk teeth to adult teeth

Babies teeth start to show when they are six or seven months old.

Most children will have a full set of 20 milk teeth by the time they are three years old.

At the age of five or six, these teeth are pushed out by permanent teeth growing behind the milk teeth.

By the age of 14, most children have lost all their milk teeth and have a full set of 28 permanent teeth.

About around age 20, four more wisdom teeth usually grow in at the back of the mouth.

They complete the adult set of 32 teeth.

ANEXO 14. ESTRUCTURA Y FORMA DEL TEXTO. SESIÓN 1

Read the first part of the text "Your Digestive System" and order the next three paragraphs

Your Digestive System

Have you ever wondered what happens to your food after you've chewed it in your mouth? Your body is amazing and has a system that sorts and uses the food you eat to make sure your body has everything it needs to work properly. This is called your digestive system. Here's how it works...

Order the next three paragraphs

The next part of the journey for your food (which doesn't look like food anymore) is through the small intestine. In the small intestine, all the goodness is taken out of the food so it can go off to different places in the body to keep you healthy.

When the small intestine has done its job of getting all the goodness out of the food, all the material that is unwanted goes into the large intestine. Then, it makes its way out of the body as poo at the end of the large intestine.

So, there you have it. Isn't your body clever?

When the chewed-up food arrives in the stomach, it is mixed with acid that breaks the food down even more into something that looks a bit like porridge- this substance is called 'chyme'.

First of all, we all know that you put food in your mouth to eat it. You enjoy the taste and the feel of the food in your mouth whilst your teeth break it down into smaller pieces. Saliva is the juice in your mouth that is mixed with your food to help make it softer.

When food is small and soft enough to be swallowed, it goes down a big tube to your stomach called the oesophagus (say: a-soff-a-guss). Muscles in the oesophagus take turns to move the food to your stomach. These muscles are so good at this job that they could even get the food to your stomach if you were standing on your head! (Don't try to eat your tea standing on your head though!)

ANEXO 15. ESTRUCTURA Y FORMA DEL TEXTO. SESIÓN 2

Re-read the text and write three words specifically about the digestive system. How would you explain them in your own words?

•

•

•

ANEXO 16. ESTRUCTURA Y FORMA DEL TEXTO SESIÓN 3. AUTOEVALUACIÓN SESIÓN 3.

Answer the following questions about the text "Your Digestive System"

- 1. Why has the author started the text with a question?*
- 2. Why has the author used an exclamation mark after the word "head" near the end of the "Before the Stomach" section?*
- 3. Why has the author written "(say: a-soff-a-guss)" in the "Before the Stomach" section?*

ANEXO 17. LEER ENTRE LÍNEAS. SESIÓN 2

WHAT DO I MEAN?

Read the metaphores and try to explain the meaning of each sentence in your own words.

That child is a monster when he is tired.

The dancer was a graceful eagle taking flight.

You are my sunshine!

ANEXO 18. LEER ENTRE LÍNEAS. SESIÓN 3

Greta Thunberg: Calls for action on climate change in a speech to MPs

According to the text, Greta discussed with some political leaders the future of climate change. However, throughout the text you begin to realize Greta is becoming a leader. What kind of characteristics have been shown in the text that make Greta a good leader?

Text: <https://www.bbc.co.uk/newsround/48012795>

ANEXO 19. AUTOEVALUACIÓN. SESIÓN 2

Answer the following questions:

In which part of the tasks did you go faster?

- a) Searching the page of the book
- b) Searching for the word on the page

WHY?

In The use of the dictionary, What do you think is faster?

- a) Find the initial letter
- b) Find the Word once you have found the initial letter

WHY?

ANEXO 20. EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE LAS MICROHABILIDADES

ALUMNO	MICROHABILIDADES																		
	PERCEPCIÓN	MCP/MLP	ANTICIPACIÓN		SKIMMING/S CANNING	INFERENCIA			IDEAS PRINCIPALES		ESTRUC. Y FORMA DEL TEXTO			LEER ENTRE LÍNEAS			AUTOEV.		
	S1	S1	S1	S2	S1	S1	S2	S3	S1	S2	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
1	3	3	3	2	3	3	2	2	1	3	3	2	1	2	2	3	2	1	1
2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	2	2	2	2	2	1	1	2
4	3	4	3	2	4	3	2	4		4	4	3	4	4	3	4	3	2	4
5	3	3	4	3	3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	3	4	2	2	4
6	4	3	4	3	3	4	3	3	2	4	4	2	4	3	4	4	2	3	4
7	3	4	3	3	3	3	3	2	1	4	4	3	3	2	3	3	2	2	3
8	3	3	2	4	3	2	4	4	1	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4
9	3	4		4	4		4	3		3	4	3	4	3	3	4	3	3	4
10	4	4	4	4	4	4	4	4	3		4	4	4	4	4	4	3	4	4
11	3	3	2	4	2	2	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	3	2	3
12	4	4	4	3	4	4	3	4	2	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4
13	4	4	4	4	4	4	4	2	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3	3
14	4	4			3			3	2	4	3	3	3	3	3	3	2	4	3
15	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	2	3	2	3	2	2	2
16	3	3	3	4	3	3	4	4	2	2	4	3	4	4	4	4	3	2	4
17	3	3	4	3	2	4	3	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3	4	2
18	2	2	2	3	2	2	3	3		2	4	1	2	3	2	2	1	2	2
19	3	4	3	3	3	3	3	2		4	4	3	2	2	2	3	2	2	2
20	4	4	2	3	4	2	3	2	3	4	4	4	3	2	3	3	1	2	3
21	3	3	3	2	3	3	2	2	1	3	3	2	3	2	2	3	1	3	3
22	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	4	2	1	1	3	2	1	1	1
23	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	4	1	1	2		1	2	1	1
24	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	2	2	4
25	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4
26	3	3	3	3	2	3	3	3	2	4	4	3	3	3	2	3	1	2	3
27	2	2	2	3	2	2	3	2	1	2	2	2	3	2	2	2	1	2	3
28	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	2	2	3
29	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	4	1	4	3	3	3	3	2	4

ANEXO 21: EVALUACIÓN DE LA SEGUNDA PRUEBA. FOLLOW THE RIVER NORD TRAIL.

ALUMNO	P1. A.E. (1p)	P2. A.E. (1p)	P3. L.O.I.E. (1p)	P4. E.C.D. (1p)	P5. E.C.D. (1p)	P6. L.O.I.E. (2p)	P7. E.C.D. (1p)	P8. I.I.I.I. (2p)	P9. I.I.I.I. (2p)	P10. I.I.I.I. (3p)	P11. A.E. (3p)	PUNTUACIÓN TOTAL SOBRE 18 PUNTOS	PORCENTAJE DE ACIERTO (SOBRE 100)
1													
2	1	1	1	1	1	2	1	0	2	1	3	14	77.77 %
3	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	2	7	38.88 %
4	1	1	1	1	1	2	0	0	0	1	2	10	55.55 %
5	1	1	1	0	1	2	1	2	2	1	2	14	77.77 %
6	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	11	61.11 %
7	1	1	1	1	1	1	0	2	0	2	2	12	66.66 %
8	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	3	15	83.33 %
9	0	1	1	1	1	2	0	1	2	2	3	14	77.77 %
10	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	3	17	94.44 %
11	0	1	1	1	1	2	0	0	2	2	3	13	72.22 %
12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	3	10	55.55 %
13	1	1	1	0	1	2	1	1	2	2	1	13	72.22 %
14	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	2	7	38.88 %
15	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	5	27.77 %
16	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	3	13	72.22 %
17	1	1	1	1	1	2	0	2	1	1	2	13	72.22 %
18	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	6	33.33 %
19	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	3	10	55.55 %
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	12	66.66 %
21	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	4	22.22 %
22	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11.11 %
23													
24	1	1	1	1	1	2	1	0	0	2	2	11	61.11 %
25	1	1	1	1	1	2	0	0	2	1	3	13	72.22 %
26	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	2	8	44.44 %
27	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5	27.77 %
28	1	1	1	1	1	2	0	0	2	3	3	15	83.33 %
29	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3	16.66 %