



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Educación Primaria

Mención Audición y Lenguaje

DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Autora: Natalia Vielba Burgos

Tutora Académica: Inmaculada Gallego Gutiérrez

Valladolid, a 20 de junio de 2020

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado encontrarás una propuesta de intervención basada en las estrategias metacognitivas para trabajar la comprensión lectora en el aula de audición y lenguaje con dos alumnos de cuarto de Primaria.

El tema es el estudio **del proceso de comprensión lectora** y el objetivo general es la mejora de la comprensión de textos mediante la realización de actividades de manera activa y cooperativa enfocadas a desarrollar estrategias.

El motivo por el que he escogido este tema, es que considero que es fundamental la detección precoz de estas dificultades para implementar planes de intervención dirigidos a superarlas. La lectoescritura, concretamente la comprensión lectora, es imprescindible para superar todas las materias del currículo.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, estrategias, idea principal, organizadores visuales, autorregulación e inferencias.

ABSTRACT

In this End of Degree Project you will find an intervention proposal based on metacognitive strategies to work on reading comprehension in the listening and language classroom with two fourth grade students. The theme is the study of the reading comprehension process and the general objective is to improve the comprehension of texts by actively and cooperatively carrying out activities focused on developing strategies. The reason why I have chosen this topic is that I consider that the early detection of these difficulties is essential to implement intervention plans aimed at overcoming them. Literacy, specifically reading comprehension, is essential to overcome all subjects in the curriculum.

KEY WORDS

Reading comprehension, strategies, main idea, visual organizers, self-regulates and inferences.

ÍNDICE

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO	2
RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE	3
ABSTRACT	3
KEY WORDS	3
INTRODUCCIÓN	5
1. OBJETIVOS	7
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	8
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	27
5. PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	30
6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE	47
7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	48
8. AGRADECIMIENTOS	49
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
10. APÉNDICES	55

INTRODUCCIÓN

Es necesario mencionar que, dentro del ámbito educativo, la enseñanza de la lectura y la escritura es un aspecto muy importante, ya que gracias a ellas podemos adquirir los conocimientos que nos brindan el resto de asignaturas y las experiencias de la vida cotidiana. Esta construcción de significados contribuye a nuestro desarrollo social.

Tal es la importancia que están concediendo las distintas Administraciones educativas que la Consejería de Educación considera la lectura el eje transversal del currículo y una herramienta para el aprendizaje, por lo que están fomentando los planes de lectura en los centros. **El Plan de lectura de centro** es un conjunto de objetivos, metodologías y estrategias para promover el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora. Debe recoger el compromiso del centro para trabajar los aspectos relacionados con la comprensión de textos a través de las bibliotecas y de la tecnología. Está destinado para todo el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa y debe partir de la realidad del centro. Además, especifica las actuaciones que se van a realizar durante el curso.

Los estudios internacionales como las Pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*), reflejan que los estudiantes finlandeses son los que mejores resultados obtienen en comprensión lectora debido a las programaciones que siguen en las escuelas y a la preparación de sus profesores para poder desempeñar esta tarea.

En la misma dirección, los resultados de informes, como PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*) revelan prevalencia de los problemas de comprensión lectora en Educación Primaria y proponen las siguientes recomendaciones: trabajar oralmente los textos, animar a los alumnos a hacer predicciones y generalizaciones, que comparen lo leído con sus experiencias, fomentar la lectura en voz alta, promover la lectura y no evaluar solo mediante pruebas escritas.

Dado que la lectura es un proceso que exige la participación activa del alumno tendremos que analizar las variables relacionadas con el alumno y variables externas a él. Entre las características del lector, tendremos en cuenta la riqueza de vocabulario y conocimientos previos, la velocidad y eficiencia en el reconocimiento de las palabras, la

motivación hacia la lectura, el uso de estrategias de comprensión o el grado de experiencia lectora, entre otras (Jiménez Fernández, 2014). Podemos analizar también los factores y procesos implicados en la lectura que subyacen a algunas dificultades lectoras y las variables externas, entre las que destacamos los tipos de textos y sus características, variables ambientales, método de enseñanza etc.

Partiendo de una concepción interactiva de la lectura, que exige la participación activa del lector mediante la integración de la nueva información que va leyendo a los conocimientos previos que tiene como bagaje personal, en este trabajo se plantean trabajar distintas estrategias de comprensión, entendiendo éstas tal y como señalan Vallés-Arándiga y Vallés-Tortosa (2006), como aquellas herramientas que facilitan la adquisición, almacenamiento y uso de la información para lograr una adecuada representación mental del contenido del texto trabajando con organizadores visuales que permiten extraer fácilmente la idea principal del texto y las palabras clave.

1. OBJETIVOS

El objetivo principal que persigo con esta intervención es que dos alumnos de cuarto de primaria mejoren en todo lo referente a la comprensión lectora de textos, no solo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino en todas las asignaturas y en situaciones de la vida cotidiana. Uno de los motivos por los que reciben ayuda fuera del aula ordinaria por parte del profesor de compensatoria y de la profesora de audición y lenguaje, es por su dificultad para comprender la información que aparece reflejada en los diferentes textos escritos.

Objetivo general:

- Mejorar la comprensión lectora de textos cercanos al alumno.

Objetivos específicos:

- Extraer la idea principal de un texto.
- Diferenciar la información relevante de la que no lo es.
- Comprender la estructura interna de los textos.
- Utilizar organizadores gráficos para estructurar la información.
- Fomentar la motivación e interés por la lectura.

Por otro lado, es importante mencionar que, para poder alcanzar todos estos objetivos, los he desglosado durante las sesiones de intervención en otros más concretos para facilitar su consecución. Aparecen detallados en la parte de intervención, al inicio de cada sesión y en la tabla introductoria.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Teniendo en cuenta la importancia de la comprensión lectora esbozada en el primer apartado, he decidido dedicar mi trabajo de fin de grado al estudio y comprensión de diferentes actividades y métodos, tanto tradicionales como innovadores, que se puedan llevar a cabo tanto fuera como dentro del aula, que resulten adecuados para mejorar la comprensión lectora y el proceso de lectoescritura en todas las aulas. De esta forma, conseguiremos establecer unas claves o pautas que ayuden al alumnado a desenvolverse correctamente en este ámbito y puedan avanzar en el resto de asignaturas.

Otro motivo por el que he tomado la decisión de centrarme en este tema es que tengo la suerte de que en el centro en el que realizo las prácticas, y por lo tanto la intervención, cuenta con varios premios otorgados por la Junta por su plan de lectura y con una increíble biblioteca de dónde puedo sacar todos los materiales que necesite, además, dentro del aula de audición y lenguaje, también cuento con una gran cantidad de libros relacionados con el tema de dónde he sacado, adaptado y elaborado a partir de ellas numerosas actividades.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“La lectura estimula, enciende, aviva y es como soplo de aire fresco sobre la hoguera resguardada, que se lleva las cenizas y deja al aire el fuego.” (José Martí - 1882)

3.1. MARCO LEGAL

Otro de los aspectos a tener en cuenta, hace referencia a la legislación que debo consultar a la hora de redactar este trabajo y a la hora de planificar las actividades, ya que es preciso resaltar que existe diversa legislación tanto autonómica como estatal donde se pone de relieve la importancia de la lectura y la puesta en marcha de medidas para la detección precoz de las dificultades de lectoescritura.

Además de las normas de convivencia del centro presentes en su programación general anual, las orientaciones presentes en los documentos de centro y las normas de aula, las leyes que hay que tener en cuenta son:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo en la que se regula las enseñanzas educativas en los diferentes tramos de edad de la educación en España, posteriormente modificada por la LOMCE
- El Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León.

Tomaré como referencia para mi intervención el bloque de contenidos del área de Lengua Castellana del currículo de cuarto de primaria regulado por este decreto:

Bloque 2: Comunicación escrita. Leer:

- Recursos gráficos en la comunicación escrita.
- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras en negrita. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de texto. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen. Textos discontinuos: gráficos, esquemas...
- Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.

- Identificación y valoración de los mensajes y valores transmitidos.
- Uso de la biblioteca como fuente de aprendizaje.

3.2. ¿QUÉ ES LEER?

Para poder abordar el tema de este TFG, **la comprensión lectora**, es necesario responder a esta pregunta para establecer la base teórica:

Según Solé (1994) leer es un proceso que consiste en descifrar el código de la letra impresa para atribuirle significado y se produzca una comprensión como consecuencia.

Otra definición complementaria es la que nos ofrece Dubois (1994): “Leer implica acceder a la información inmersa en un contexto y construir el significado partiendo de su perspectiva”.

Un requisito para leer y acceder al significado del texto es tener automatizadas las reglas de conversión grafema-fonema. Esto se trabaja durante los primeros años de escolarización y los alumnos deben adquirirlo antes de comenzar a comprender un texto, debido a que posteriormente en Educación Primaria se exige una comprensión lingüística por parte del lector, pues el hecho de leer con exactitud y velocidad no garantiza que esté comprendiendo lo que lee.

Una vez explicado y aclarado el concepto básico de la lectura, es el momento de profundizar en el proceso que implica la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura.

3.2.1. Características de nuestro idioma

Se trata de un sistema transparente en cuanto al establecimiento de las reglas de correspondencia, ya que se escribe igual que se lee, solo varían algunos aspectos. Por ello, existen menos posibilidades de desarrollo de patologías como son la dislexia o la digrafía, que son más frecuentes en idiomas irregulares, como son el francés o el inglés.

No obstante, tenemos en las aulas alumnado que pertenece a esta tipología de dificultades de aprendizaje según la ATDI, apéndice número uno, y que, sin cumplir los criterios diagnósticos de la Dislexia, tienen dificultades de comprensión lectora, situación que he observado durante mi periodo de prácticas y que ha inspirado la intervención de mi TFG.

Por este motivo, es frecuente que necesiten adaptaciones y apoyos como: Señalar los objetivos para el aprendizaje del vocabulario, permitir la transcripción fonética, reducir la cantidad de libros de lectura obligatorios y trabajar con antelación el dictado.

3.3. HABILIDADES Y PROCESOS IMPLICADOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Para comprender el proceso lectoescritor se incluyen unas habilidades y procesos cognitivos implicados. Analizaré aquellos referentes a la comprensión lectora.

3.3.1. Habilidades

Habilidades de conciencia fonológica (CF).

Conocimiento sobre los sonidos, consisten en la habilidad para identificar, segmentar o combinar las unidades intrasilábicas, las unidades léxicas, la rima y los fonemas:

Tabla 1: *Habilidades de conciencia fonológica*

Conciencia Léxica	Conciencia de Rima Léxica	Conciencia Silábica	Conciencia Intrasilábica	Conciencia Fonémica
Identificar las palabras y manipularlas	Identificar y manipular la rima de las palabras	Habilidad para segmentar y manipular las sílabas	Segmentar las sílabas en componentes intrasilábicos	Habilidad para segmentar y manipular los fonemas

Nota. Extraído de los apuntes correspondientes a la asignatura Evaluación e Intervención de los Trastornos de la Lectoescritura

Habilidades cognitivas

Hay dos aspectos cognitivos que son básicos y un déficit en alguno de ellos podría ser la causa principal de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura:

- **La memoria de trabajo:** Permite mantener y manipular la información mientras se procesan otros elementos. Está relacionada con la memoria a largo plazo, lo que permite identificar los grafemas y retenerlos para asignarles un fonema y seguir recibiendo información.
- **Habilidades de acceso rápido al léxico fonológico:** El tiempo empleado en identificar un estímulo visual y la recuperación de la fonología de palabras.

Habilidades lingüísticas

Cuando observamos que un alumno tiene buena comprensión oral y un nivel adecuado de vocabulario esperamos que tenga un buen nivel de comprensión lectora, pero esto puede que no ocurra. La comprensión de una palabra está relacionada con el vocabulario, es posible que un alumno pueda leerla, pero no la comprenda porque no forma parte de su léxico auditivo.

Teniendo en cuenta esta información, he dedicado una de las sesiones a la adquisición de vocabulario mediante el uso del diccionario.

3.3.2. Procesos Implicados en la Lectoescritura

Procesos perceptivos

Extraemos información de las formas de las letras y palabras. Esta información permanece en nuestra memoria icónica, pero es insuficiente si no existiese otra que nos permitiera atribuir un significado a los rasgos: Precisión en la percepción visual de las letras y de las palabras, análisis visual de las formas de las letras y extracción de sus rasgos y discriminación visual de las letras semejantes.

Los estudios muestran que la atención visual es crucial, sobre todo de palabras no familiares y pseudopalabras, de ahí que el efecto de la longitud se relacione con esta habilidad y también es importante en la creación de las representaciones ortográficas.

Procesos léxicos

Nos permiten acceder al significado. Existen dos rutas.

a) Ruta visual (también llamada directa o léxica)

Se pueden leer todas las palabras conocidas, sean regulares o irregulares, con lo que las palabras desconocidas o las pseudopalabras no se pueden leer a través de esta ruta. El único requisito necesario para leer por esta ruta es haber formado una representación interna de esa palabra, es decir, que forme parte de nuestro léxico interno.

b) Ruta fonológica (indirecta o subléxica)

Funciona transformando cada grafema en su fonema, por lo tanto, se pueden leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Los pasos que tenemos que seguir son:

- Se identifican las letras para establecer la relación entre grafemas y fonemas.
- Los mecanismos de conversión grafema-fonema asignan los sonidos.

Un buen lector utiliza ambas rutas porque son complementarias y utilizará la ruta visual para leer con rapidez las palabras familiares y la fonológica para desconocidas.

Procesos sintácticos

Los procesos sintácticos regulan las relaciones entre las palabras para comprenderlas. Las palabras aisladas no proporcionan información relevante, sino que necesitan ser agrupadas en frases mediante la aplicación de claves sintácticas que determinan cómo se organizan. En este proceso existen algunos condicionantes que tendré en cuenta a la hora de planificar la intervención: el orden y la categoría de las palabras, el uso de las palabras funcionales, los aspectos morfológicos y el uso de los signos de puntuación.

Procesos semánticos

Define los significados y los integra al conocimiento del sujeto. Es importante tener en cuenta que los conocimientos previos facilitan la conceptualización, la comprensión y el dominio de la lectoescritura. Se pueden descomponer en tres subprocesos:

- 1) **Extracción del significado.**
- 2) **Integración en la memoria:** Deben activar los conocimientos previos.
- 3) **Procesos inferenciales:** El lector añade información realizando inferencias.

Este proceso es el que más he tenido en cuenta a la hora de planificar la intervención en el aula, porque considero que es esencial a la hora de extraer el significado del texto, por lo que las actividades que componen el plan hacen referencia a la activación de los conocimientos previos, las inferencias, la extracción del significado.

3.3.3. Los microprocesos y los macroprocesos

En la siguiente tabla aclaramos los micro y macroprocesos lectores, tendremos en cuenta los primeros y trabajaremos los segundos en la intervención educativa.

Tabla 2: *Los micro y los macro procesos*

LOS MICROPROCESOS	LOS MACROPROCESOS
El reconocimiento de las palabras escritas	La aplicación de reglas de supresión, generalización y construcción
La identificación de las proposiciones a partir de los enunciados	La jerarquización de las ideas
La vinculación entre proposiciones, encontrando el hilo conductor	La integración y construcción coherente del significado global del texto
Inferencias para vincular las proposiciones	La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo
Vocabulario y sintaxis	

Nota. Extraído de Rosales, L. (2013, enero). Comprensión Lectora

3.4. FACTORES CONDICIONANTES DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Es importante tener en cuenta a la hora de planificar las actividades en cualquier intervención los factores condicionantes que pueden afectar a la comprensión lectora:

3.4.1. Factores internos

- **Factores psicológicos:** El interés, la motivación, el gusto por la lectura, objetivos, metas, autoconcepto, autoestima, así como aspectos cognitivos y neuropsicológicos.
- **Factores lingüísticos:** La lectura es imprescindible en nuestra sociedad, aunque es una actividad compleja, afectada por factores biológicos y ambientales.
- **Factores cognitivos:** En este ámbito se han estudiado variables como la inteligencia, la atención, la memoria y la percepción.
- **Factores fisiológicos:** La alimentación, la salud, el descanso, la audición y la vista, que influyen en el rendimiento escolar y en el aprendizaje de la lectura.
- **Factores emocionales:** Han sido investigados como condicionantes junto con otras variables de tipo cognitivo o contextual. Además, los alumnos con problemas de lectura pueden presentar trastornos de personalidad, conductas tímidas y retraídas, lagunas de atención y tartamudeo. Tinker (1966).
- **Factores psicomotrices:** El esquema corporal, la lateralidad, la organización espacial y temporal.

3.4.2. Factores externos

- **Factores culturales o sociales:** La experiencia de una persona y van a condicionar la adquisición de los saberes, pues cuanto mayor conocimiento del mundo, más posibilidades tendrá de comprender e interpretar el texto.
- **Factores del entorno familiar:** La influencia familiar, pertenencia a minorías, bilingüismo, estatus socioeconómico y la relación entre la familia y el centro.

3.5. CONCEPTO DE COMPRESIÓN LECTORA

Se han realizado investigaciones desde distintas disciplinas para saber cómo se interpreta el texto y qué variables generan diferencias. Gracias a ellas podemos definir **comprensión lectora** como el proceso mediante el cual el lector construye, partiendo de sus conocimientos previos, nuevos significados mientras interactúa con el texto. Dubois, M. (1994) define este proceso como el conjunto de procesos psicológicos que consisten en la realización de una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión.

Desde un enfoque cognitivo, entendemos la comprensión lectora como un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que trabaja la memoria inmediata como la interacción entre el lector y el texto. Este proceso se desarrolla de manera diferente en cada lector según las destrezas, esquemas y habilidades que posee. Si la experiencia es limitada, también lo serán los esquemas y cuanto mayor sea el conocimiento previo, resulta más probable que comprenda las palabras, haga inferencias y elabore nuevos significados. En el análisis de casos tendré en cuenta estos aspectos para ajustar la propuesta educativa a las necesidades reales de los alumnos.

3.5.1. Tipos de comprensión lectora

Jimeno (2014) establece cuatro niveles de comprensión lectora que se conseguirían al finalizar la etapa primaria:

1. **Literalmente:** Solo entendiendo los datos que se establecen explícitamente.
2. **Crítica:** Implica la formulación de juicios sobre los valores presentados.
3. **Inferencial:** Comprensión de lo que se quiere decir, aunque no aparezca de explícitamente.

4. **Metacomprensión lectora:** Actividad cognitiva basada en la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión lectora. Este nivel permite la detección de los fallos en comprensión, el reconocimiento de las causas del error y la aplicación de estrategias correctoras.

Si bien estos niveles se trabajan para ser conseguidos al finalizar la etapa de primaria, no todos los alumnos lo consiguen. El texto se puede trabajar de distintas maneras y niveles, los libros de texto plantean mayoritariamente actividades que trabajan la comprensión literal de los textos desde un enfoque evaluativo, con preguntas donde el lector tiene que responder literalmente información que aparece de forma explícita.

Hay que tener en cuenta, sobre todo para la intervención, que el texto se puede entender de varias maneras, por lo que debemos trabajarlo para que el alumnado aprenda que un texto se puede entender de varias maneras y que todas nos aportan información.

3.5.2. Estrategias de comprensión lectora

Todas ellas juegan un papel muy importante y por lo tanto han sido tenidas en cuenta en el diseño del plan de intervención, he concedido especial importancia a las estrategias que fomentan una lectura autorregulada y activa, adaptándolas al tipo de texto y a la edad de los alumnos.

Tabla 3: *Recopilación de las estrategias cognitivas y metacognitivas*

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	Procesos de comprensión para:		
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y comprender palabras - Interpretar frases y párrafos - Comprender bien el texto - Compartir y usar el contenido 		
ESTRATEGIAS	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
	Determinar el género	Identificar palabras que tienen que ser aclaradas	Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado

METACOGNITIVAS	Determinar la finalidad del texto	Releer, parafrasear y resumir entidades textuales	Construcción de una representación mental
	Activar conocimientos previos	Representación visual	Finalidad comunicativa
	Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas	Realizar inferencias y detectar la información relevante	

Las estrategias cognitivas

Son procesos de comprensión que el lector utiliza para construir una representación mental del texto (Dole, et al. 2009), para reconocer y comprender palabras, para interpretar frases y párrafos, para comprender el texto y para compartir y usar el conocimiento. En la mayoría de las sesiones trabajaremos ambos procesos:

Tabla 4: *Las estrategias cognitivas*

Procesos de conocimiento (Brown, 1985; Myers & Pires, 1978)	Procesos de regulación (Baker & Carter, 2009)
Refieren a la activación de los conocimientos sobre la tarea	Requieren planificar, determinar objetivos, supervisar, reconocer aciertos y errores y evaluar el nivel de comprensión alcanzado

Nota. Adaptado de Gutierrez-Braojos, Calixto, & Salmerón Pérez, Honorio (2012)

Las estrategias metacognitivas

Pueden clasificarse en función del momento de uso (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990):

A. Estrategias metacognitivas previas a la lectura:

La información relatada a continuación es crucial en la intervención para fundamentar la realización de unas actividades consideradas como los cimientos previos.

I. Determinar el género discursivo:

Los textos pueden clasificarse en: narrativos, descriptivos y expositivos (Brewer, 1980). Según Stein y Trabasso (1982). Identificar la estructura permite predecir la información que pretende ser comunicada (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983).

II. Determinar la finalidad de la lectura:

Además de identificar la finalidad, deben comprender que las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo (Schmitt & Baumann, 1990): En ocasiones tendrán que leer un texto para detectar información relevante y en otras para responder a cuestiones. Por tanto, es importante que sepan cuál es la demanda de la tarea de lectura.

III. Activar conocimientos previos:

Los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones (Marr & Gormely, 1982).

IV. Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas:

Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir información a partir del título y las ilustraciones y que antes de leer el texto formulen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta (Schmitt & Baumann, 1990). Este tipo de actividades facilitan la implicación durante la lectura, mejorando el rendimiento (Schmitt & Baumann, 1990).

B. Estrategias durante la lectura

El lector debe construir una representación mental del texto, recordarla y supervisarla. Para ello, Block & Pressley (2007) y Kintch (1998), hay que usar estrategias para reconocer las palabras, interpretar frases y párrafos, comprender el texto.

Otros trabajos han enfatizado la importancia de usar representaciones visuales mentales de los textos como una estrategia que permite la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991):

I. Identificar palabras que necesitan ser aclaradas

La mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de textos, pero es conveniente que los lectores usen estrategias que les permitan utilizar el contexto para deducir el significado sin tener que utilizar el diccionario como ayuda.

II. Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales

Releer una parte confusa es una estrategia de corrección adecuada. El **parafraseo** es útil para comprender la información compleja y consiste en decir esa información con sus propias palabras. El **resumen** se utiliza para comprender una gran cantidad de información, seleccionándola e integrándola en un conjunto (Sánchez, 1998).

III. Representación visual

El uso de representaciones gráficas es una técnica que induce a usar representaciones mentales visuales, facilita que el alumno establezca relaciones entre ideas y conceptos, se facilita y mejora la calidad de la memoria explícita y facilita el uso de la información.

IV. Realizar Inferencias

Las inferencias (Warren, Nicholas & Trabaso, 1979, citado en Lahey & Harris, 1998) establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto y permiten completar información omitida, pero necesaria para obtener una representación de la estructura.

V. Detectar información relevante

En las actividades no siempre es necesaria toda la información para comprender el texto, unas ideas son principales, otras secundarias y otras irrelevantes. Por ello, los alumnos deben aprender a seleccionar la información relevante y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar las proposiciones claves y construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998).

C. Estrategias metacognitivas después de la lectura

I. Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado

Es el momento de revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes y durante la lectura, usando la información que han extraído del texto para aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron al inicio la lectura y valorar el nivel de comprensión (Schmitt & Baumann, 1990).

II. Construcción global de representación mental: finalidad expresiva

El uso de representaciones visuales mentales facilita la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). También el uso de mapas conceptuales (Novac, 2002) es una estrategia para

organizar y conectar la información y permite comprobar si ha comprendido el texto (Escoriza, 2003).

III. Finalidad comunicativa

Una actividad interesante que se puede llevar a cabo en las aulas es que los alumnos compartan sus visiones sobre el texto, esto les permite comprobar si han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas, ser conscientes sobre los procesos implicados e internalizar diálogos (Salmerón, Rodríguez, & Gutierrez-Braojos, 2009).

Además, el primer paso para iniciar el aprendizaje de la lectura es la motivación, es importante que lean con un propósito y que se trate de textos significativos y cercanos.

Algunas actividades que se pueden llevar a cabo antes, durante y después de la lectura son: Reconocer y jerarquizar las ideas principales, elaborar resúmenes, relacionar lo aprendido con los conocimientos previos y formular hipótesis y opiniones.

Todas estas estrategias son el soporte teórico que luego he intentado poner en práctica en el Plan de intervención en el aula recogido en este TFG.

Para finalizar este apartado y como síntesis final previa a la parte práctica, Beck (1984), nos propone las siguientes estrategias para facilitar la comprensión lectora que resultan imprescindibles a la hora de realizar la intervención en el aula:

- Identificar el propósito de la lectura activando los conocimientos previos
- Hacer inferencias y extraer las ideas principales
- Utilizar las claves del texto: subrayados, resúmenes, introducción, imágenes...
- Usar el contexto para aprender el significado de palabras que desconoce
- Prestar atención a las diferentes partes en las que se divide el texto
- Reflexionar sobre lo que está comprendiendo

Como estoy pudiendo comprobar leyendo diferentes fuentes de información, una de las estrategias principales para comprender un texto es **extraer la idea principal**; para ello tenemos que partir de enunciados sencillos, primero de manera genérica y después de forma más extendida, lo que dará paso a la elaboración de organizadores visuales.

Hay que **presentar las actividades de manera clara** con **textos motivadores** y **proporcionar tiempo** para su comprensión, teniendo en cuenta que dependiendo de la edad recordarán los aspectos más importantes o no (McConaughy, 1980):

- Los niños recuerdan la información de manera literal y prestan atención a las causas físicas por las que ocurren los acontecimientos
- Los jóvenes recuerdan mejor la información que extraen de manera inferencial y prestan mayor atención a las causas psicológicas.

Una herramienta que se utiliza en los centros cada vez con mayor frecuencia debido a los buenos resultados obtenidos, son los **organizadores gráficos** con los que se pretende elaborar una prelectura del texto y unas ilustraciones de las distintas interpretaciones. Se pueden utilizar muchos diseños en función de lo que estemos buscando, pero lo más habitual es construir un mapa mental con las ideas principales, personajes, acontecimientos, objetos destacables... con lo que los alumnos aprenden a extraer la información necesaria del texto y a ensamblarla.

3.5.3. La estructura del texto

La estructura textual se define como "la forma general u organización que un alumno emplea para interrelacionar las distintas ideas que se expresan en un texto". Estrategias para identificar la estructura de un texto:

- a) Identificar los marcadores retóricos, distinguiendo la organización del texto, tanto de forma directa como a través del descarte progresivo de los que no son.
- b) Representación de la estructura textual, junto a auto-preguntas, relacionadas con las ideas temáticas propias de las causas, consecuencias, problemas, soluciones...
- c) Extracción de la idea principal a través del empleo de macro-reglas.

Se entiende por **señalizaciones textuales** aquellas palabras que sirven para enfatizar o destacar aspectos (Meyer; 1975, Hemández y Quintero, 2001):

1. Presentaciones previas del contenido (los problemas fundamentales, las causas fueron, las principales ideas son)
2. Resúmenes que aparecen al concluir la recapitulación.
3. Especificaciones de la estructura textual (en primer lugar, un segundo apartado)
4. Palabras clave que expresan el punto de vista del autor o que resaltan la información (cabe resaltar, por el contrario, lamentablemente) (Meyer; 1975).

Contribuyen a facilitar la construcción de la macroestructura, ayudando a emplear la información y tienen una gran eficacia cuando posee escasos conocimientos previos.

Las estrategias de lectura regulan la actividad del lector e implican dirección y autocontrol, ya que conllevan la consecución de un objetivo, que exige la supervisión, la evaluación y la modificación del proceso seguido si no se han logrado dichos objetivos.

3.5.4. Tipos de textos

Existe una gran variedad de tipos de texto, pero para la intervención yo me voy a centrar en dos, los narrativos y los expositivos, ya que son los dos tipos que se dan con mayor frecuencia en las aulas y considero que una vez que adquieran una base sólida en la comprensión lectora, serán capaces de comprender cualquier tipo de texto. Entre esta variedad podemos mencionar:

Tabla 5: *Tipos de texto*

Tipos de texto
Narrativo
Lírico
Dramático
Descriptivo
Expositivo
Argumentativo
Informativo
Científico
Publicitario
Técnico
Digital

Nota. Adaptado de Tipos de texto. (s. f.).

Los textos narrativos

Los textos narrativos describen hechos ejecutados por protagonistas que actúan en un tiempo y un lugar. Estas actuaciones constituyen el argumento.

Este tipo de textos se comprende con facilidad porque su estructura es muy predecible: Un **bloque introductorio** en el que se muestra el espacio, el tiempo y se presentan los personajes. **El episodio**, en el que se desarrolla la acción (Cuetos, Sánchez y Ramos, 1996 y Ramos, Cuadrado e Iglesias, 2003) y **el final** suele ir unido a una consecuencia derivada de las acciones que se han desarrollado o finalizar con una reflexión.

Mandler y Johnson (1980), identifican seis elementos que se organizan en tres fases: **La situación inicial**, que incluye la ambientación, **la trama**, los acontecimientos que se desencadenan, delimitados por episodios y **la resolución**, los resultados de las acciones y las consecuencias que se derivan de esas acciones.

El plan de intervención está centrado en el trabajo de textos de tipo narrativo, por lo que la explicación sobre los textos expositivos la realizaré de forma breve.

Los textos expositivos

Para Ramos Sánchez, J. L. y Gálvez Manzano, J. L. (2017) la intención de estos textos es transmitir conocimientos, se utiliza un lenguaje técnico y una estructura diferenciada. Cuando el alumno no dispone de esquemas o el texto no proporciona las claves para activarlos se dificulta la comprensión. De ahí la importancia de los títulos, resúmenes, ilustraciones... (Rumelhart, 1980; Anderson, 1984).

Identificar la estructura de un texto expositivo no es sencillo porque existe una amplia variedad de estructuras expositivas tal y como describe Galve (2007):

Tabla 6: *Tipos de textos expositivos Galve (2007)*

Descripción	Comparación	Secuenciación	Causalidad	Problema-solución
Lista de atributos	Comparar especificando semejanzas y diferencias	Se presentan una serie de sucesos	Aparecen relacionados fenómenos y uno es la causa o efecto del otro	Un autor expone un problema al que trata de dar solución
<i>Respecto a, por un lado, por otro, en cuanto a...</i>	<i>A semejanza, a diferencia de, en cambio, sin embargo, mientras que...</i>	<i>Primeramente, un paso sería, seguidamente, a continuación, por último.</i>	<i>Por tanto, ha dado lugar, por estos motivos, por estas razones...</i>	<i>Una solución es, una medida, una dificultad, la cuestión que se plantea es...</i>

Nota. Adaptado de Ramos Sánchez, J. L. y Gálvez Manzano, J. L. (2017) y Galve (2007)

Los alumnos para los que planteo la intervención están más familiarizados con los textos narrativos porque son más fáciles de entender, su estructura es más sencilla y están más habituados a trabajarlos en el aula.

3.5.5. Métodos instruccionales en las estrategias de comprensión lectora

Las fases requeridas en la enseñanza de estrategias como refleja el modelo de Pearson y Gallagher (1983) son tres: En **la primera** los estudiantes no usan las estrategias, por lo que el docente debe introducirlas. Sin embargo, en **la segunda**, tras experiencias prácticas, el alumno es capaz de usarlas y en **la tercera**, las usan espontáneamente y comienzan a desarrollar habilidades metacognitivas.

Programas instruccionales para facilitar el uso de estrategias de comprensión lectora

Existen varios programas instruccionales dirigidos a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, entre los cuales se encuentran:

- a) **SQ3R y PQ4R**, elaborado por Thomas y Robison (1972) se compone de seis partes: inspección, cuestionamiento, lectura, narración, revisión y reflexión.
- b) **Collaborative Strategic Reading (CSR)**. Creado por Klinger, Vaughm & Schumm (1998) para facilitar la internalización de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se desarrolla mediante cuatro estrategias: vista previa, clic y clac, obtener la esencia del texto y conclusiones.
- c) **Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)** desarrollado por Guthrie et al. (1996) para facilitar el uso de estrategias y del conocimiento previo.
- d) **Question Answer Relationship (QAR)**. Programa dirigido a facilitar la comprensión lectora mediante estrategias de aprendizaje. Los autores son Raphael y Ezell, Hunsicker, y Quinque (1997).
- e) **Informed Strategies for Learning (ISL)** diseñado por Paris y colaboradores (Cross & Paris, 1998; Paris, Cross & Lipson, 1984). Se compone de 20 módulos.
- f) **Student Achievement Independent Learning” (SAIL)** creado por Pressley et. al. (1996)

Como señala Pressely (1994) todos los programas comparten estas características:

- Uso del modelamiento y la enseñanza directa de las estrategias
- Uso de un repertorio de estrategias como, la predicción, el cuestionamiento, la clarificación y el resumen
- Las estrategias son practicadas dialógicamente como reacciones al texto

- Las estrategias son practicadas durante un largo periodo, de tal modo que permita a los estudiantes internalizarlas y usarlas de forma autónoma.

3.6. DIFICULTADES QUE PODEMOS ENCONTRARNOS DURANTE LA COMPRESIÓN DE UN TEXTO

A menudo experimentamos dificultades relacionadas con el léxico, la gramática, la sintaxis, la estructura del texto, conocimientos previos, la relación entre los conceptos...

El proceso cognitivo que implica la comprensión supone un proceso interactivo, mediante el cual la relación que se establece entre lector y texto es la responsable de que ese lector construya una interpretación de su significado. Por ello, se caracteriza por:

- Cuando un lector encuentra un texto, percibe diferentes elementos que son procesados siguiendo unos niveles. Así, reconoce las letras, sílabas, palabras...
- La información procesada en un nivel funciona como un input para el superior: un conjunto de palabras se organiza en frases, un grupo de frases en párrafos...

También, el significado de las palabras permite construir hipótesis sobre el significado global. Estas hipótesis guían la lectura y promueven la búsqueda de información.

Se producen pues dos procesos, uno ascendente y otro descendente: **El ascendente** permite procesar las unidades y elementos del texto, mientras que **el descendente** permite hacer anticipaciones sobre su significado y así atender a unos elementos u otros, lo cual nos ayuda a construir una interpretación personal. Implicaciones para el proceso:

- Considerar que la comprensión es un proceso y por ello se tiene que concebir como una actividad que admite niveles y matices.
- Implica una actitud activa por parte del lector que debe construir una representación mental del texto.
- Este proceso es dialéctico y requiere que tanto el texto como el lector cumplan unos requisitos:
 1. El léxico, conectores y sintaxis que lo hagan inteligible
 2. La progresión y el orden de las ideas que le confieran coherencia.
 3. Las relaciones que se establezcan entre las ideas.

El lector tiene que disponer de conocimientos temáticos, léxicos, gramaticales que le permitan enlazar la información. En la medida que tengan más conocimientos, será posible acceder a niveles superiores de comprensión.

Considero que la información aportada tiene que ser el punto de partida de cualquier intervención, para así dejar construida una base con la que resolvamos las dificultades que nos puedan surgir y a partir de ahí podamos continuar añadiendo información.

Siguiendo con las pautas mencionadas en los apartados anteriores, he procurado que durante la intervención todas las variables estén controladas para que así las sesiones puedan transcurrir con normalidad y logremos alcanzar los objetivos propuestos.

4. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

4.1. ESTUDIO DE CASO

Mi intervención está diseñada para dos alumnos de cuarto de primaria de un centro de titularidad pública en una zona rural próxima a la ciudad. Ambos comparten la sesión de audición y lenguaje y que además pertenecen al mismo grupo clase. Esta intervención podría implementarse perfectamente a toda el aula de referencia de cuarto de primaria e incluir textos de mayor dificultad para los lectores más competentes.

Acuden al aula de audición y lenguaje dos días por semana y cada sesión dura una hora, en ella trabajan los contenidos relativos a la comprensión de los textos escritos, tanto en matemáticas como en lengua, suelen trabajar con los materiales elaborados por la maestra de audición y lenguaje y con el libro de texto que tienen allí, aunque, en ocasiones, hacen las tareas del aula ordinaria porque tienen dificultades y necesitan que se les repita la explicación, es decir, los contenidos de las sesiones se adaptan a sus necesidades y a las sugerencias de la tutora.

He decidido centrar mi intervención en estos dos alumnos por varios motivos: El primero es su edad, ya que debido a ella y a sus capacidades me ha resultado más fácil encontrar textos adecuados y cuentan con suficiente bagaje para realizar las actividades y comprender los textos. Otro motivo ha sido que he podido observar que trabajan muy bien juntos, están motivados dentro del aula y se ayudan, aunque en ocasiones son un poco competitivos.

Por último, también he podido observar que las actividades que realiza la maestra de audición y lenguaje normalmente con ellos son de comprensión de textos que pueden encontrar en su vida cotidiana, por lo que me ha parecido adecuado continuar con su rutina de trabajo y además poder realizar mi intervención.

Caso 1:

Varón de nueve años que cursa cuarto de primaria, categorizado dentro del grupo de dificultades específicas de aprendizaje en la categoría de la lectoescritura. Los resultados obtenidos en la prueba WISC IV demuestran que su capacidad intelectual es normal y su nivel de competencia curricular en las distintas áreas del currículo corresponde a su edad cronológica y curso en el que está escolarizado. Sin embargo, el nivel de lectura y escritura se encuentra un curso por debajo. Esta circunstancia empieza

a repercutir negativamente en las áreas curriculares con mayor carga de lenguaje escrito, motivo por el que fue evaluado y recibe apoyo de la profesora de AL y de la PT.

Las dificultades que presenta afectan todas las áreas curriculares y están relacionadas:

- Dificultades en la utilización del lenguaje oral y escrito, expresivo y comprensivo, como herramienta de aprendizaje y vehículo de comunicación.
- Ausencia de estrategias lectoescritoras.
- Dificultades en el razonamiento matemático y en la resolución de problemas.
- Dificultades en la atención selectiva y sostenida, concentración en la tarea.
- Dificultades en la percepción visomotriz, organización perceptiva y destreza grafomotora.

Derivadas de estas dificultades, presenta las siguientes necesidades educativas:

- Necesita en el aula estrategias para la adquisición y consolidación de competencias lectoescritoras.
- Entrenamiento en autoinstrucciones que guíen en pequeños pasos la organización de su trabajo escolar.
- Apoyo específico fuera del aula y una intervención estructurada, repetitiva y sistemática. Precisa el apoyo especializado del maestro especialista de PT y AL.
- Adaptar la metodología del aula a las características de aprendizaje, teniendo en cuenta su nivel de competencia, priorizando los objetivos/contenidos básicos.
- Programas específicos necesarios: Instrucción en conciencia fonológica/Instrucción en grafema-fonema, Discriminación de sílabas/Discriminación fonémica de palabras, Programa en autoinstrucciones, de Lectoescritura, y Programa en habilidades sociales y autoestima.
- Previsibles adaptaciones en los elementos de acceso al currículo. En la ubicación dentro del grupo clase favorecer que esté sentado junto a otros compañeros que lo motiven y lo ayuden.

Caso 2:

Varón de diez años que cursa cuarto de primaria, categorizado dentro del grupo dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico, en la tipología dificultades específicas de aprendizaje en la categoría de la lectoescritura y de matemáticas.

Se le han realizado numerosas pruebas como la ACL-2, *Prueba de Comprensión Lectora*, en la que obtuvo un nivel muy bajo, el EMLE, *Escala Magallanes de Lectura y Escritura*, TALE-2000, *Test de Análisis de la Lectoescritura*, en la que superó la prueba de lectura mecánica de sílabas, palabras poco habituales, polisílabas y pseudopalabras, pero no supera la lectura de palabras habituales. Su lectura es lenta y vacilante. Y la prueba PAIB 1- *Prueba de Aspectos Instrumentales Básicos en Lenguaje y Matemáticas* en la que obtuvo resultados bajos.

No necesita ACS, pero puede necesitar adaptaciones en los aspectos organizativos, en metodología didáctica y actividades específicas. En la adecuación de la propuesta curricular debemos tener en cuenta sus dificultades de lectoescritura que van a incidir en el resto de las áreas curriculares y el esfuerzo que emplea en realizar las tareas.

Al igual que el alumno anterior presenta una serie de necesidades educativas que requieren la atención de la especialista en Audición y lenguaje (AL) y la profesora de Pedagogía Terapéutica (PT).

5. PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

5.1. OBJETIVOS CONCRETOS DEL PLAN

Como ya he mencionado el objetivo principal de este plan de intervención es **la mejora por parte de los alumnos de la comprensión de la información que nos proporcionan los textos**, tanto los educativos como los que podemos encontrarnos en nuestra vida cotidiana.

Para poder alcanzar este objetivo es necesario dividirlo en otros objetivos más pequeños que los alumnos puedan ir superando progresivamente mediante una metodología de trabajo, unas orientaciones educativas para todo el profesorado, unas actividades concretas dirigidas a la atención de las dificultades que presentan, unos materiales y unos recursos adaptados a ellas y un seguimiento continuo. Todos estos elementos constituyen el Plan de intervención de mi TFG y los detallo a continuación.

5.2. PRINCIPIOS GENERALES O CONSIDERACIONES PARA DESARROLLAR EL PLAN

Para estructurar este plan he tenido en cuenta unos principios que han servido de guía en la planificación de las distintas sesiones:

- El lector, en este caso los dos alumnos protagonistas de esta intervención, son los verdaderos creadores de lo que leen.
- Este Plan concibe la comprensión lectora como un proceso interactivo entre el texto y el lector. Por ello, los textos presentados deben partir de asuntos próximos al lector. Les he preguntado sus intereses y disfrutan con los deportes, sobre todo, pero también están muy interesados en conocer curiosidades sobre los animales, la ciencia... Motivo por el que he incluido textos con estos temas.
- He tenido en cuenta su vocabulario y bagaje cultural, de hecho, hemos incluido actividades para ampliarlo.
- Debemos considerar que existen diferentes tipos de textos y que requieren estrategias diferentes para su comprensión. Aunque habitualmente es el profesor quien dirige, ayuda y comparte los significados, he querido resaltar en las actividades el importante el papel de los iguales a través de la puesta en común y

la interacción. Con este objetivo, he pretendido crear momentos durante la actividad para intercambiar información y respuestas entre ellos para construir significados de manera conjunta.

- Las tareas tendremos que adecuarlas a la edad y a su nivel de competencia lectora por eso he utilizado los libros adecuados para ellos y que corresponderían a un nivel de 3° de Primaria.

5.3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE ACTIVIDADES

Propuestas metodológicas a implementar en el aula ordinaria y en el aula de apoyo:

- Darles más tiempo para la realización de las tareas y los exámenes
- Complementar las tareas escritas con tareas orales
- Ofrecerle información visual que apoye los contenidos transmitidos verbalmente
- Utilizar estrategias que estimulen su interés, curiosidad y atención, para motivarle en las tareas mediadas por el lenguaje escrito y/o la lectura
- Utilizar agrupamientos flexibles que permitan dedicarle atención individual
- Usar las TIC por su formato motivador y por su flexibilidad. Cuando los alumnos están cansados se utilizan las TIC, fundamentalmente en las actividades que incluyen la redacción de algún texto, para que les resulten más amenas y motivantes
- Propiciar un clima que promueva la autoestima
- Priorizar una metodología basada en el aprendizaje sin error, anticipándole los contenidos a trabajar, guiándole en la resolución de las tareas, haciendo síntesis de los contenidos abordados y recapitulaciones frecuentes de los pasos a seguir
- Ofrecerle pautas de resolución de tareas estructuradas en pasos sencillos

Las estrategias que facilitan la comprensión lectora sobre las que más he incidido son:

- Identificar el propósito de la lectura activando los conocimientos previos
- Hacer inferencias y extraer las ideas principales
- Usar el contexto para aprender el significado de palabras que desconoce
- Prestar atención a las diferentes partes en las que se divide el texto
- Extraer la idea principal y presentar las actividades de manera clara con textos motivadores y proporcionar tiempo para su comprensión.

- Incorporación de los organizadores gráficos con los que se pretende elaborar una prelectura del texto y unas ilustraciones de las distintas interpretaciones.
- Ofrecerle pautas de resolución de tareas estructuradas en pasos sencillos.

Es importante mencionar que todos los textos que aparecen desarrollados durante las sesiones han sido extraídos y adaptados del libro de José Martínez Romero *Lecturas Comprensivas. Atención a la diversidad*. Publicado por la editorial GEU.

Temporalización

Se realizarán dos sesiones por semana, los lunes y los viernes, de una hora cada una que seguirán la misma rutina que siguen durante las clases de audición y lenguaje:

- Habla espontánea
- Juego de motivación
- Desarrollo de la sesión
- Despedida (dependiendo del tiempo, un juego o habla espontánea)

Comenzaríamos a la vuelta de Semana Santa, el día 17 de abril, y terminaríamos el día 22 de mayo que es la fecha en la que finaliza mi periodo de prácticas.

El día 13 de abril es el primer día tras la vuelta de las vacaciones, por lo que considero que este día debería dedicarse a una sesión de audición y lenguaje a la que están acostumbrados y a que nos cuenten qué es lo que han hecho durante las vacaciones.

Además, también tengo que tener en cuenta que el viernes uno de mayo es fiesta nacional, por lo tanto, no hay clases lectivas.

A continuación, en el apéndice número 2 adjunto dos calendarios de los meses de abril y mayo donde he señalado los días en lo que tendrían lugar las sesiones.

Tabla 7: *Esquema introductorio del Plan de Intervención*

SESIONES DE INTERVENCIÓN

SESIÓN 1		
ACTIVIDAD	ASPECTOS A TRABAJAR	TEMPORALIZACIÓN
Actividad 1	Sintaxis	17 de abril
Actividad 2	Sintaxis: <ul style="list-style-type: none">- Formación de oraciones- Orden de los elementos y su importancia en la comprensión lectora	
SESIÓN 2		
Actividad 3	Prosodia: Concordancia género y número: frases a corregir.	20 de abril
Actividad 4	Ortografía y signos de puntuación	
SESIÓN 3		
Actividad 5	Pragmática Organizadores visuales	24 de abril
SESIÓN 4		
Actividad 6	Inferencias y activación de conocimientos previos	27 de abril
Actividad 7	Comprensión de un texto	
SESIÓN 5		
Actividad 8	Eliminar la información irrelevante	4 de mayo
Actividad 9	Extraer la idea principal y las palabras clave	
SESIÓN 6		
Actividad 10	Organizadores visuales	8 de mayo
SESIÓN 7		
Actividad 11	Extracción de la idea principal y de las palabras clave, eliminar la información irrelevante y organizadores visuales	11 de mayo
Actividad 12	Comprensión de un texto	
Actividad 13	Desarrollo de la imaginación	
SESIÓN 8		
Actividad 14	Desarrollo de la imaginación y puesta en práctica de todo lo aprendido	15 de mayo

SESIÓN 9		
Actividad 15	Extracción de la información relevante	18 de mayo
Actividad 16	Extracción de la información relevante	
SESIÓN 10		
Actividad 17	Búsqueda en el diccionario Evaluación	22 de mayo

Desarrollo del Plan de Intervención

Como he explicado en la parte teórica en el apartado “Dificultades que podemos encontrarnos durante la comprensión de un texto”, las dudas suelen surgir por errores en la sintaxis, la pragmática, la estructura, el orden, los signos de puntuación... por ello considero que es básico que empecemos por el principio para seguir avanzando de manera correcta. Por ello, las dos primeras sesiones están dedicadas al trabajo de estos aspectos.

PRIMERA SESIÓN

Objetivo de esta sesión: Trabajar la sintaxis y el orden de las palabras

Como todas las sesiones, comenzamos con diez minutos de habla espontánea para saber cómo está nuestro alumno, cuáles son sus gustos y necesidades. Después dedicamos quince minutos a jugar a algún juego, por ejemplo, una partida de “Virus”.

Si al finalizar las actividades nos sobra algo de tiempo, lo dedicaremos a comentar qué es lo que nos ha parecido la sesión, qué cosas hemos aprendido, qué nos ha gustado y qué no y si consideramos que hay que hacer alguna modificación de cara a la siguiente.

- 1. Primera actividad, crear una frase a partir de un código para trabajar la sintaxis, el orden de las palabras para formar oraciones.**

Diseñaré varias actividades de este estilo para que asimilen los contenidos.



**DE UN PELÍCULA LIMÓN MAÑANA UNA
ACCIÓN HAGO DE VERÉ BIZCOCHO YO**

2. Les explico cómo se forman las oraciones, el orden de los elementos y la importancia que tiene en la comprensión lectora. Sujeto+ verbo + predicado

Para dar por finalizada la sesión haríamos un mapa conceptual en el que este orden quedase claramente explicado y al que podamos recurrir en caso de duda más adelante.

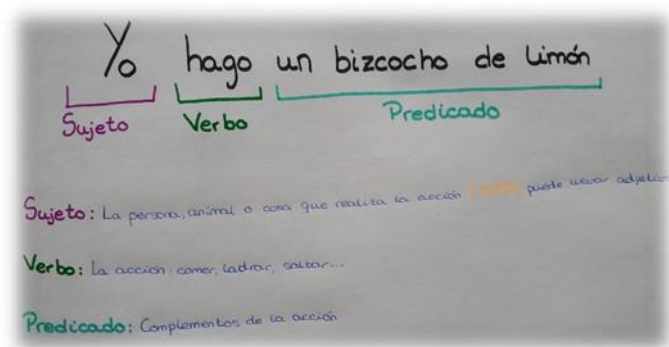


Figura 1: Organizador visual. Elaboración propia

SEGUNDA SESIÓN

Objetivo de esta sesión: Trabajar la prosodia, la ortografía y las reglas de concordancia

Comenzamos con el habla espontánea para recordar lo que aprendimos en la sesión anterior, para después dedicar unos quince minutos al juego de motivación, el Scrabble

3. Hacemos actividades relacionadas con la prosodia y la concordancia de género y número, para ello les doy unas fotocopias con un texto al que le faltan los signos de puntuación y unas frases que tienen que corregir.

Corrige la puntuación de este texto

El camello es uno de los animales mamíferos más altos que se conocen puede llegar a alcanzar los tres metros de altura superado solo por la jirafa y el elefante el camello se caracteriza por tener una gran giba de grasa que le ayuda a soportar la vida del desierto

Es un animal de cuatro patas largas y delgadas su cabeza en proporción al cuerpo es pequeña sus orejas son diminutas y sus ojos saltones su voluminoso cuerpo está cubierto de finos y largos pelos que suele mudar por primavera

Corrige las siguientes oraciones

- Mi padre son alta y delgada
- Mis hermanos juega al tenis con su amigos todas las tarde
- El barco son grande tiene capacidad para trescientos pasajero

4. Para terminar con estas actividades introductorias haríamos unos ejercicios de ortografía y de separar las palabras.

Separa las frases

- Ayer fui a ver a mi abuelo al pueblo y después fuimos al cine
- Mañana voy a hacer un bizcocho de limón y galletas de chocolate
- mi hermano Lucas juega al fútbol con sus amigos los martes por la tarde

Corrige las faltas de ortografía y señala los signos de puntuación

- Aller fui al super mercado y me compre una barra de pan tres litros de leche dos kilos de naranjas y un vaso de gel
- Me gusta ver el futbol con mis amigos y cuando un jugador marca gritamos gol
- Que alegría por fin e ganado a mi hermano a la play

Como tarea para casa que nos sirva como introducción para la siguiente sesión les pido que busquen información sobre las partes en las que se dividen los textos.

Al igual que en la sesión anterior, si nos sobra tiempo lo dedicaremos a evaluar las actividades que hemos realizado.

TERCERA SESIÓN

Objetivo de esta sesión: Aprender las partes en las que se divide un texto mediante un organizador visual

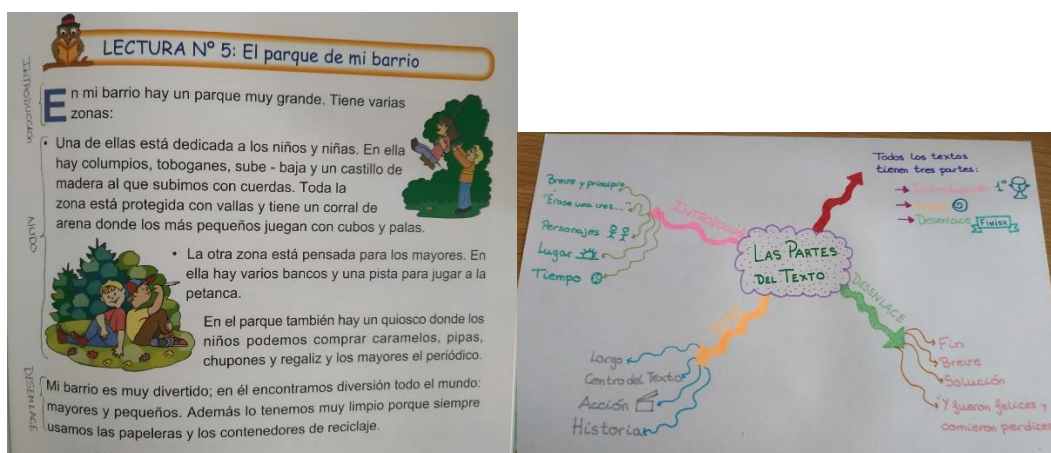
Comenzamos con diez minutos de habla espontánea y quince de juego de motivación, que en este caso el “dominó de la pragmática” para después poner en común la información que hayan encontrado sobre las partes en las que se divide un texto



Figura 2: El dominó de la pragmática. Elaboración propia

- Una vez que tenemos claras cuáles son las partes en las que se divide un texto les pongo un ejemplo y hacemos un mapa conceptual explicando esta parte de teoría. Para comprobar que lo han entendido haremos más ejemplos en los que ellos sean quienes marquen las partes del texto con llaves o con pegatinas.

Considero que con la información que hemos trabajado sería suficiente, así que para finalizar la sesión y también con el objetivo de motivarles para las siguientes, jugaremos al juego que ellos elijan, además de evaluarla cómo venimos haciendo en el resto de sesiones.



Figuras 3 y 4: Las partes de un texto. Extraído de José Martínez Romero Lecturas Comprensivas. Atención a la diversidad y de elaboración propia

CUARTA SESIÓN

Objetivo: Trabajar las inferencias y la activación de conocimientos previos

Comenzamos dedicando diez minutos al habla espontánea y quince al juego de motivación, como, por ejemplo, el árbol del equilibrio

En la sesión de hoy vamos a comenzar a trabajar más afondo la comprensión lectora, para ello realizaremos las siguientes actividades:

- Para trabajar las inferencias y la activación de los conocimientos previos les doy una imagen y les pido que formulen una serie de preguntas en función de lo que les inspire, qué creen que ocurre, dónde piensan que transcurre la acción, nombres de los personajes...



Figura 5: *Animales de granja*. Extraído de PNG

7. **Una vez realizado el ejercicio anterior les doy el texto al que corresponde la imagen para que lo lean y respondan a las preguntas que se han formulado antes. Además, tendrán que indicar las partes del texto, cosa que nos sirve para activar los conocimientos aprendidos en la sesión anterior.**

Susana es una niña morena, alta, de ojos redondos y nariz chata. Susana vive con sus padres en una granja. Allí hay toda clase de animales domésticos: patos, gallinas, vacas, cabras, etc. Susana ayuda a sus padres a cuidar de los animales. Ella acompaña a su padre cuando les da de comer, recoge los huevos con mucho cuidado y le encanta observar a mamá cuando ordeña a Rigoberta, la vaca que come alpaca.

Lo pasa muy bien cuidando de los animales, pero como más se divierte es jugando con su perro Body. Body es un perro grande, con diminutas orejas y pelo largo. El otro día, aunque parezca mentira, Body cazó una rata enorme en el pajar. Susana se puso muy contenta porque le dan mucho asco las ratas.

Texto extraído de José Martínez Romero *Lecturas Comprensivas. Atención a la diversidad*

QUINTA SESIÓN

Objetivos: Aprender a diferenciar la información relevante de la que no lo es y extraer la idea principal y las palabras clave de un texto.

Comenzamos dedicando diez minutos al habla espontánea y quince al juego de motivación, en este caso, el ahorcado.

8. **Leemos en voz alta el texto anterior, les pido que eliminen la información que ellos consideren irrelevante para conocer lo que ocurre.**

Para ello meteremos la fotocopia en un plástico transparente y les daré dos rotuladores rojos con los que podrán tachar a través del plástico lo que ellos consideren irrelevante.

9. Siguiendo con este texto, les pido que saquen la idea principal y las palabras clave

Esta actividad la haríamos entre todos y en voz alta, ya que es la primera vez que les pediría que se enfrentasen a este tipo de ejercicios, por lo que les explicaría que la idea principal del texto no aparece de manera textual dentro de él, sino que tenemos que crearla con nuestras palabras, teniendo en cuenta lo que hemos leído y lo que hemos comentado en clase.

Una vez que hubiésemos establecido cuál es la idea principal destacaríamos en el texto con un subrayador fosforito las palabras clave, es decir, aquellas palabras que nos han ayudado a construir nuestra idea principal.

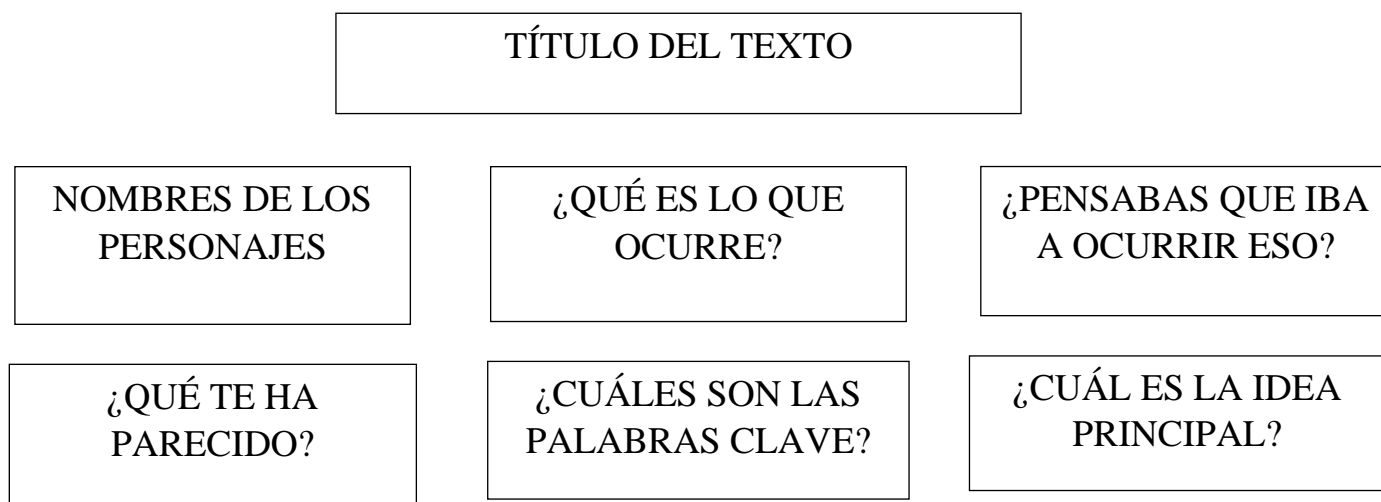
Como supongo que tengamos que releer el texto y que esta actividad puede resultar complicada, terminaríamos la sesión comentándola, como siempre, y jugando a lo que ellos eligiesen dentro de los materiales con los que contamos dentro del aula.

SEXTA SESIÓN

Objetivo: Crear un organizador visual que les ayude a estructurar sus ideas

Daremos comienzo a la sesión mediante el ejercicio del habla espontánea durante diez minutos para dar paso al juego de motivación Mimic, con el que también finalizaremos la sesión. Después haremos un recordatorio de las actividades que hemos realizado a partir del texto de la granja.

10. Gracias a estas dos últimas actividades les explico la utilidad de los organizadores textuales, como un mapa conceptual, para acceder al significado de un texto



Copiamos este ejemplo de organizador gráfico en el cuaderno para que nos sirva como guía en la comprensión del resto de textos y lo completamos con los datos del texto de la granja.

SÉPTIMA SESIÓN

Objetivo: Comprobar que han entendido los conceptos de las sesiones anteriores

El inicio y el final es el mismo que en resto de sesiones, el juego de motivación de la sesión de hoy es el que elijan ellos.

11. Les doy otro texto y les pido que marquen las partes del texto, extraigan la idea principal y las palabras clave siguiendo el organizador visual que tenemos y contesten a una serie de preguntas que les propongo al final sobre el contenido más relevante.

Texto extraído de: José Martínez Romero *Lecturas Comprensivas. Atención a la diversidad*

Don León y Ratoncín

Ratoncín es un ratón muy travieso y juguetón. No tenía miedo ni respeto a nadie.

Un día, cuando paseaba aburrido por la selva, oyó unos fuertes ronquidos.

Se acercó sigilosamente y vio como el señor León dormía tranquilamente su siesta bajo la sombra de un árbol. Ratoncín sonrió maliciosamente. ¡Aquello era un perfecto blanco! Así que, ni corto ni perezoso, apuntó con su certero canuto y sopló fuertemente. La china salió disparada y fue a dar en el parpado de Don León, que al abrir el ojo dolorido vio a Ratoncín riendo. Mientras nuestro amigo buscaba un nuevo proyectil, una manaza enorme surgió de la maleza y lo atrapó fuertemente, quedando completamente inmovilizado.

- ¿Cómo osas ofenderme? – preguntó Don León.
- ¡Perdonadme, señor León, yo solo quería jugar!

El león miró al minúsculo ratón y sintiéndose importante le dejó marchar.

Pero tuvo la mala suerte de que en el momento que cruzaba entre dos árboles cayó en una trampa que los cazadores de la selva habían preparado.

Atrapado en la red se debatía desesperadamente, sin lograr escapar. Ratoncín, que lo vio todo, le dijo:

- No temas, yo te ayudaré.

Y enseguida se puso a roer la malla de la red y liberó al león.

Desde aquel día, los dos fueron compañeros inseparables y pudieron hacer frente a los peligros de la selva, porque Don León comprendió que no se debe despreciar a nadie por pequeño que sea, pues todos somos igual de importantes.

12. Preguntas sobre el texto de Don León y Ratoncín:

- ¿Dónde sucede la historia?
- ¿Qué estaba haciendo Don León cuando Ratoncín le disparó una piedrecita?
- ¿Con qué le disparó Ratoncín?
- ¿Qué quería Ratoncín?
- ¿Dónde cayó Don León?
- ¿Es verdad que el león se comió al ratón?
- ¿Es verdad que el ratón se puso a roer las mallas para salvar a Don León?
- ¿Tú crees que hizo bien Don León dejando libre a Ratoncín? ¿Por qué?
- ¿Crees que Ratoncín hizo bien al disparar a Don León?
- ¿Qué moraleja o aprendizaje podemos sacar de este cuento?

13. A partir de este texto les pido que inventen un final alternativo a partir de cuándo el león cae en la trampa

Si esta última actividad no da tiempo a hacerla en el aula les pediría que la hicieran en casa y me la trajesen el próximo día.



Figura 6: *Don León y Ratoncín*. Recuperado de Medina, V. (2018, 20 septiembre)

OCTAVA SESIÓN

Objetivo: Dar rienda suelta a la imaginación y así comprobar la eficacia del organizador visual

Comenzamos la sesión dedicando diez minutos al ejercicio del habla espontánea en el que planteamos la actividad que vamos a hacer y comentaremos el final alternativo que hayan creado para el cuento de *Don León y Ratoncín*.

En esta sesión no haremos juego de motivación para que puedan contar con el tiempo suficiente para crear la historia, si sobra tiempo, podríamos echar una partida al “Virus”.

14. Lanzamos los Story Cubes dónde aparecerán varias opciones de personajes, situaciones, etc. Y les pido que escriban una historia con esos datos.

Para crear la historia podrán tener como apoyo el organizador visual que creamos para que puedan escribir sus ideas, organizarlas y a partir de ahí construir la historia siguiendo las partes en las que se divide un texto y las ideas que han plasmado en su organizador visual.

Una vez que hayan terminado de redactar su historia, de como máximo diez líneas, las leerán en voz alta para que podamos comentarlas a modo de evaluación de la sesión.



Figura 7: Story Cubes. Recuperado de Abacus

NOVENA SESIÓN

Objetivo: Extraer información de textos cotidianos

Comenzamos la sesión con diez minutos de habla espontánea y quince minutos de juego de motivación, esta vez podrán elegir entre el árbol del equilibrio o el scrabble.

La sesión de hoy estará dedicada a la comprensión de textos que podemos encontrar en nuestra vida cotidiana y a continuar con la rutina de los alumnos, para ello realizaremos las siguientes actividades:

15. Extraer la información relevante de un billete de tren, podemos introducir las matemáticas y preguntarles cuánto tiempo pasa, descuentos...

Preguntas:

- ¿Cuál es el lugar de origen?
- ¿Cuál es el lugar de destino?
- ¿En qué coche y asiento nos ha tocado viajar?
- ¿Cuánto tiempo dura el trayecto?
- ¿Nos han hecho algún tipo de descuento?



Figura 8: Billete de tren. Recuperado de trenes.com

16. Cromos de fútbol siguiendo con su rutina

Partiendo de sus gustos, aficiones e intereses, una de las tareas que este grupo de alumnos realiza es de Jesús Jarque y trabajan a través de los cromos de fútbol de la Liga diferentes aspectos como calcular la edad de los jugadores, buscar información personal... por lo que el objetivo de esta actividad es continuar con su rutina, así que buscaría la ficha que tuvieran pendiente.

DÉCIMA SESIÓN

Objetivo: Aprender a buscar en el diccionario

Comenzamos dedicando diez minutos a hablar con nuestros alumnos sobre sus gustos e intereses y después realizamos un juego durante quince minutos, el ¿quién es quién?

17. Búsqueda en el diccionario

Les repartiré los textos con los que hemos estado trabajando en las sesiones anteriores y algunos nuevos, les pediré que marquen las palabras que no hayan entendido del texto. He buscado textos adecuados a su nivel y a sus intereses. Una vez que terminen les pediré que reflexionen sobre si entienden el significado de esas palabras por el contexto

o necesitan buscarlas en el diccionario para terminar de comprender el texto. Por último, les explicaré de cómo se busca en el diccionario.

Después de buscar algunas palabras para ejemplificar lo explicado y comprobar que lo han entendido les pasaré una rúbrica de evaluación en la que tendrán que valorar su experiencia durante estas sesiones.

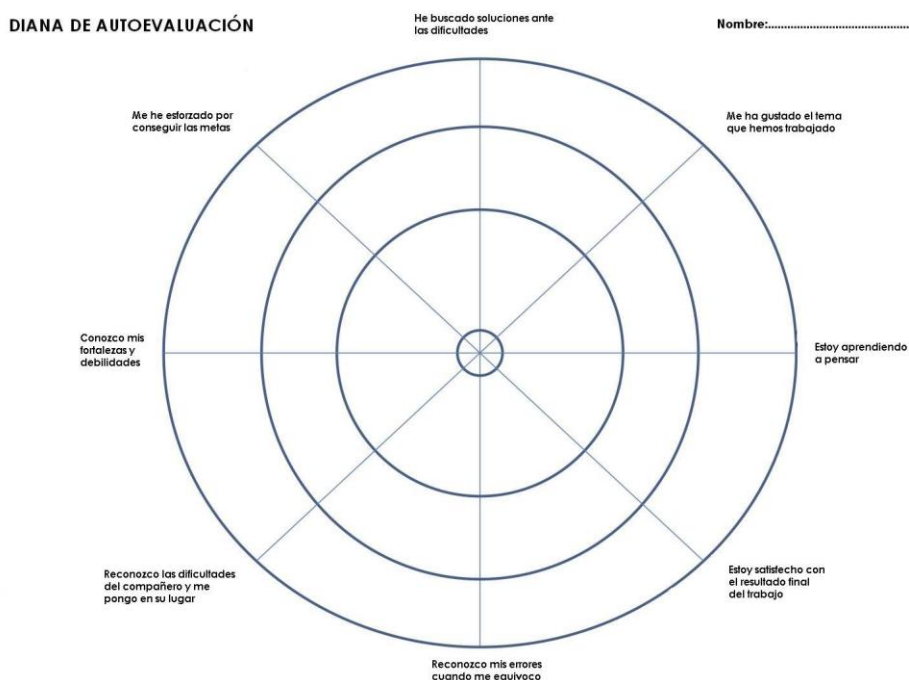


Figura 9: Diana de autoevaluación. Arévalo, C

Cuando terminen les daré la siguiente tabla para que me evalúen a mí: Responde a estas preguntas poniendo una cruz en cada pregunta según cuál sea tu respuesta Sí o NO:

Tabla 8: *Evaluación del profesorado*

PREGUNTAS	SÍ	NO
¿Has entendido los materiales gracias a mí explicación?		
¿Has disfrutado durante las clases?		
¿Te he ayudado a comprender mejor los textos?		
¿Crees que vas a utilizar los materiales que hemos creado?		
¿Hay algo que no te haya gustado?		
¿Qué crees que debería mejorar? Escríbelo abajo		

Nota. Elaboración propia en función de los objetivos perseguidos durante las sesiones

Evaluación

Debe tener en cuenta unos principios que he adaptado: Debería enfatizar las estrategias de lectura, ser apropiada para el nivel de cada alumno y usarse como un complemento a otras mediciones.

Con el fin de satisfacer los principios señalados y realizar una evaluación correcta, existen diferentes técnicas que voy a aplicar durante las sesiones del plan de intervención, sobre todo de manera oral para conocer el grado de comprensión: **El pensamiento en voz alta y los cuestionarios**. Su aplicación genera resultados diferenciados en función del momento, en este caso sería durante la tarea para obtener información de mayor calidad.

Me hubiera gustado dedicar una sesión a la realización de una evaluación previa para conocer su nivel de comprensión lectora y saber más cuáles son los aspectos a trabajar. Por ello, la hubiera realizando mediante el texto y la plantilla de seguimiento siguientes:

- *Guía de Evaluación Destrezas lectoras Educación Primaria*, Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Edita: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2010: Con el objetivo de esclarecer el nivel de comprensión de los alumnos, de esta guía seleccionaría el texto de primaria y plantearía los tres tipos de preguntas que plantean, para que tengan que responder de manera literal y haciendo inferencias.
- *Evaluación de Técnicas Instrumentales básicas de Extremadura (TIBEx)*, editorial JUNTA DE EXTREMADURA, 2017, página 50: Trabajaría a partir de esta página la comprensión lectora literal de dos tipos de texto exactitud lectora y sintaxis, leer en voz alta, valorar con plantilla de la otra guía.

Durante las sesiones llevaría a cabo una evaluación continua que consistiría en la observación sistemática de las mejoras conforme van realizando actividades y gracias a los comentarios que ellos mismos realizarían al finalizar la sesión. Ejemplo:

Tabla 9: *Ejemplo de tabla de evaluación continua*

ASPECTOS A EVALUAR	LOGRADO	NO LOGRADO	OBSERVACIONES
Realiza inferencias			
Amplía el vocabulario			

Utiliza los signos de puntuación			
Corrige errores ortográficos			
Capta las ideas principales del texto			
Identifica las palabras clave			
Elimina la información innecesaria			
Construye hipótesis			
Utiliza los organizadores visuales			
Utiliza sus conocimientos previos y la información del texto para deducir el significado de las palabras que desconoce			
Reconoce la importancia de la comprensión lectora			
Muestra interés			

Nota. Elaboración propia en función de las actividades y los objetivos de cada sesión

Finalmente, en la última sesión les pediría que se autoevaluasen mediante una Diana de Autoevaluación y que además me evaluaran a mi mediante una tabla de ítems.

6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE

La principal limitación que ha surgido ha sido el cierre de los colegios como medida preventiva ante el virus COVID-19, por lo que ha resultado imposible realizar la intervención práctica con los alumnos dentro del aula y no ha sido posible hacerla online, debido a la falta de recursos informáticos por parte de las familias, desconocimiento de sí iban a poder realizar las actividades y para evitar la saturación del alumnado, que ante esta nueva manera de dar clase se han sentido desbordados por las tareas escolares.

Estos inconvenientes han provocado que no tenga los resultados ni el feedback real de las actividades que he planteado, por lo que las conclusiones y las valoraciones están formuladas de manera hipotética teniendo en cuenta la opinión de mi tutora, que es quien mejor conoce a estos alumnos y quien verdaderamente sabe el alcance que hubiera tenido mi intervención.

De haber realizado la intervención, supongo que los inconvenientes que hubieran podido surgir me servirían de guía para revisar y adecuar aquello que fuese pertinente. Seguramente, en las primeras sesiones, observando cómo trabajan los alumnos, con un feedback inmediato, hubiera podido adaptarme a ellos e ir mejorando y revisando aquellos elementos de mi plan de intervención que lo hubieran requerido, posiblemente aspectos metodológicos, cambiando tal vez la temporalización de las actividades o profundizando más en algunas de ellas. Por lo tanto, las circunstancias actuales no han facilitado la evaluación continua de todo este proceso, ni tampoco una evaluación final de todo el plan.

Lo que pude observar durante mi estancia en el centro es que no siempre se puede desarrollar lo planificado, pues a veces vienen del aula de referencia con tarea que no hayan acabado allí y la traen al aula de apoyo para terminarla, o bien, surge alguna actividad de centro en la que es bueno que participen. Cuando se dan estas situaciones tenemos que adaptar las sesiones y el calendario real del día a día.

Teniendo todo esto en cuenta, considero que son factores que pueden darse con normalidad debido a mi falta de experiencia y a los imprevistos que pudieran surgir, pero creo que todos ellos hubieran sido fácilmente superables porque ambos alumnos

proceden de un grupo clase muy trabajador y probablemente la tutora nos hubiera cedido espacio y tiempo para poderlo desarrollar con todo el grupo aprovechando las actividades para todo el aula, en todo caso adaptando el nivel de dificultad al grupo de alumnos más avanzados, aprovechando el recuso de AL para todo el aula.

7. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Por último, en lo referente al apartado dedicado al diseño de un plan de intervención dentro del aula de audición y lenguaje, quiero redactar unas líneas con las conclusiones, consideraciones y recomendaciones finales que he estado reflexionando durante la aplicación hipotética de este plan.

Por un lado, sería muy interesante realizar una evaluación inicial, como la que he mencionado en el apartado de evaluación, para conocer su nivel de partida en los elementos concretos en los que he basado mi intervención. El trabajo diario con ellos a lo largo de todas las sesiones y la información obtenida de los momentos de habla espontánea durante las semanas que trabajé con ellos, me ha permitido conocerlos un poco y si no se hubiera suspendido la docencia presencial podría haberlos conocido mejor y hubiera profundizado aún más en textos basados en sus gustos, necesidades e inquietudes con el fin de que se sientan motivados y con ganas de trabajar.

Considero que hay que elaborar los materiales de una manera rigurosa atendiendo a todos los factores que puedan presentarse y partiendo del feedback obtenido en las sesiones anteriores, de esta manera nos aseguraríamos de que las actividades son las adecuadas para ellos, qué dificultades tienen, cuánto tiempo necesitan, cuáles son los aspectos en los que hay que profundizar... lo que me hubiera permitido hacer las adaptaciones que hubieran sido pertinentes.

Una de las conclusiones que he sacado tras elaborar este trabajo es que la mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de cualquier texto, pero es conveniente que los lectores aprendan a utilizar una serie de estrategias que les permitan utilizar el contexto y sus conocimientos previos para deducir el significado sin tener que utilizar el diccionario como ayuda.

De la misma manera, ahora soy más consciente de la importancia que tiene a la hora de comprender un texto saber diferenciar la información relevante de la que no lo es, para así poder extraer la idea principal y las palabras clave mediante los organizadores visuales, que considero que son una herramienta imprescindible en el aula para que los alumnos aprendan a organizar sus ideas de una manera clara y sencilla. Quiero subrayar el enorme potencial educativo que tienen las distintas estrategias metacognitivas para todos los alumnos, no solo para los que tienen dificultades.

Con respecto al papel activo que juegan los alumnos en todo este proceso, opino que es preciso adecuar los materiales y tipos de actividades de muchos textos educativos de Educación Primaria en los que prima la lectura más bien memorística, con respuestas dadas en el texto, con una comprensión literal sobre una comprensión lectora más inferencial y crítica.

Para concluir, el papel del profesorado es fundamental la tarea de seleccionar, adaptar y/o elaborar recursos, actividades y materiales que tengan en cuenta todas las consideraciones anteriores.

8. AGRADECIMIENTOS

Quiero dedicar este apartado de agradecimientos a dos personas que han sido esenciales para que pudiera elaborar este trabajo, mi tutora académica Inmaculada Gallego y mi tutora del centro dónde he realizado las prácticas, Virginia Fernández.

Ambas me han ayudado en todo lo que he necesitado, proporcionándome toda la información necesaria, planteándome ejemplos de actividades, recomendándome líneas de actuación... siempre han estado muy pendientes de cómo llevaba la redacción, si tenía dudas o si necesitaba ayuda.

También me gustaría dedicar unas líneas a los dos alumnos para los que está pensada la intervención, porque, aunque no he podido llevarla a cabo en su compañía, creo que habríamos aprendido mucho los unos de los otros de haber podido compartir más tiempo dentro del aula y estoy segura de que me habría sentido muy satisfecha con los resultados de las actividades y el feedback que me hubieran proporcionado.

Me gustaría continuar manteniendo el contacto con todos ellos, porque considero que todavía tengo mucho que aprender y que ofrecer

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pérez Zorrilla, M. J. (2015). EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: DIFICULTADES Y LIMITACIONES. *Revista de Educación, núm. extraordinario 2005*, 121-138. Recuperado de http://114.red-88-12-10.staticip.rimatde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf
- Comprensión Lectora. (2019, junio 22). Recuperado 6 de febrero de 2020, de <https://conceptodefinicion.de/compreesion-lectora/>
- educacyl. (2016, julio 21). decreto 26/2016, 21 julio. Recuperado 13 de abril de 2020, de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>
- Flores, C. (2002). Desarrollo de habilidades para comprender la lectura. Caracas: IPJMSM
- Rosales, L. (2013, enero). Comprensión Lectora. Recuperado 6 de febrero de 2020, de <https://es.slideshare.net/yaritzacamacaro/lectura-16441521>
- Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2015). *Comprensión lectora y metacognición. Lectura comprensiva* (1.^a ed., Vol. 1). Deutschland, Alemania: Editorial Académica Española.
- F. Baumann, J. (2001). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (2.^a ed., Vol. 1). Madrid, España: A. MACHADO LIBROS, S.A., 2001.

Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*, 1(1), 227-235.

Plan de lectura. (s. f.). Recuperado 8 de mayo de 2020, de

<https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/planlectura/5.2.html>

Gutierrez-Braojos, Calixto, & Salmerón Pérez, Honorio (2012). ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1),183-202. [fecha de Consulta 8 de Mayo de 2020]. ISSN: 1138-414X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56724377011>

Martínez Romero, J. *Lecturas Comprensivas. Atención a la diversidad* (3.^a ed., Vol. 8).

España: GEU.

[Ilustración]. (s. f.). Calendario en blanco para imprimir abril 2020. Recuperado de

<https://7calendar.com/es/2020-4/>

[Ilustración]. (s. f.). Calendario en blanco para imprimir mayo 2020. Recuperado de

<https://7calendar.com/es/2020-4/>

Medina, V. (2018, 20 septiembre). *Don León y Ratoncín* [Ilustración]. Recuperado de

<https://www.guiainfantil.com/1378/fabulas-para-ninos-el-leon-y-el-raton.html>

Abacus. (s. f.). *Story Cubes* [Ilustración]. Recuperado de

<https://www.abacus.coop/es/story-cubes-dados-acciones-asmodee/1049528.97.html>

[Fotografía]. (s. f.). *Billete de tren*. Recuperado de <https://www.trenes.com/madrid-granada/>

Arévalo, C. (s. f.). *Diana de autoevaluación* [Ilustración]. Recuperado de

<https://www.pinterest.es/pin/805018502122243097/>

PNGOCEAN. (s. f.). *animales de granja PNG Clipart* [Ilustración]. Recuperado de

<https://www.pngocean.com/gratis-png-clipart-jbjig>

González Sobrino, E. (s. f.). Evaluación e Intervención de los Trastornos del Lenguaje y SAC. Recuperado 30 de mayo de 2020, de

<https://campusvirtual.uva.es/course/view.php?id=17298#section-5>

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Leer y escribir con niños y niñas*, 305.

Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, 5(4), 14-19.

Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.

- Rumelhart, D. E., Spiro, R. J., Bruce, B., & Brewer, W. (1980). Theoretical issues in reading comprehension.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reader instruction: Do teachers promote it?. *Literacy Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Marr, M. B., & Gormley, K. (1982). La recuperación de los textos conocidos y desconocidos por los niños. *Reading Research Quarterly*, 18, 89-104.
- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of learning disabilities*, 37(2), 105-118.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. *Handbook of reading research*, 2(815-860).
- McConaughy, S. H. (1980). Using story structure in the classroom. *Language Arts*, 57(2), 157-165.
- HERRADA-VALVERDE, G. A. B. R. I. E. L., & VALVERDE, R. I. H. COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES PARA ELABORAR RESÚMENES ESCRITOS.
- Ramos, J. L., Cuadrado, I., & Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y educación*, 17(3), 239-251.
- Johnson, N. S., & Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9(1-3), 51-86.
- Manzano, J. L. G. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Editorial EOS.

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 317-344.

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2010). *Guía de evaluación. Destrezas lectoras . Educación Primaria*. Sevilla, España: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Ramos Sánchez, J. L. R. S., & González Contreras, A. I. (2017). *Evaluación de Técnicas Instrumentales Básicas de Extremadura (TIBEx)*. Mérida, España: JUNTA DE EXTREMADURA.

Tipos de texto. (s. f.). Recuperado 19 de junio de 2020, de <https://www.significados.com/tipos-de-texto/>

10. APÉNDICES

Apéndice 1: Clasificación según la ATDI

1. GRUPO ACNEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales).

Tipología	Categoría
DISCAPACIDAD FÍSICA	MOTORICOS NO MOTORICOS
DISCAPACIDAD INTELECTUAL	LEVE MODERADO GRAVE PROFUNDO
DISCAPACIDAD AUDITIVA	HIPOACUSIA MEDIA HIPOACUSIA SEVERA HIPOACUSIA PROFUNDA COFOSIS
DISCAPACIDAD VISUAL	DEFICIENCIA VISUAL CEGUERA
TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	TRASTORNO AUTISTA TRASTORNO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO NO ESPECIFICADO
OTRAS DISCAPACIDADES	
Tipología	Categoría
RETRASO MADURATIVO	---
TRASTORNOS DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE MUY SIGNIFICATIVOS	TRASTORNO ESPECIFICO DEL LENGUAJE/DISFASIA AFASIA
TRASTORNOS GRAVES DE LA PERSONALIDAD	---
TRASTORNOS GRAVES DE LA CONDUCTA	---

2. GRUPO ANCE (Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa).

Tipología	Categoría
INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	INMIGRANTES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA INMIGRANTES CON DESFASE CURRICULAR ESPAÑOLES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA ESPAÑOLES CON DESFASE CURRICULAR
ESPECIALES CONDICIONES GEOGRÁFICAS, SOCIALES Y CULTURALES	MINORÍAS AMBIENTE DESFAVORECIDO EXCLUSION SOCIAL TEMPOREROS/FERIANTES AISLAMIENTO GEOGRÁFICO
ESPECIALES CONDICIONES PERSONALES	CONVALECENCIA PROLONGADA HOSPITALIZACIÓN SITUACIÓN JURIDICA ESPECIAL ALTO RENDIMIENTO ARTÍSTICO ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO

3. GRUPO ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

Tipología
PRECOCIDAD INTELECTUAL
TALENTO SIMPLE, MÚLTIPLE O COMPLEJO
SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

4. GRUPO DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y/O BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Tipología	Categoría
TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE SIGNIFICATIVOS	MUTISMO SELECTIVO DISARTRIA DISGLOSIA DISFEMIA RETRASO SIMPLE DEL LENGUAJE
TRASTORNOS DE LA COMUNICACION Y DEL LENGUAJE NO SIGNIFICATIVOS	DISLALIA DISFONIA
DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE	DE LECTURA DE ESCRITURA DE MATEMÁTICAS DE LECTO ESCRITURA





5. GRUPO TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad).

Apéndice 2: Temporalización

Marzo 2020
 Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do
 1
 2 3 4 5 6 7 8
 9 10 11 12 13 14 15
 16 17 18 19 20 21 22
 23 24 25 26 27 28 29
 30 31

Mayo 2020
 Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do
 1 2 3
 4 5 6 7 8 9 10
 11 12 13 14 15 16 17
 18 19 20 21 22 23 24
 25 26 27 28 29 30 31

ABRIL 2020

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17 	18	19
20 	21	22	23	24 	25	26
27 	28	29	30			

7calendar.com

6 7 8 9 10 11 12
 13 14 15 16 17 18 19
 20 21 22 23 24 25 26
 27 28 29 30

8 9 10 11 12 13 14
 15 16 17 18 19 20 21
 22 23 24 25 26 27 28
 29 30

MAYO 2020

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4 	5	6	7	8 	9	10
11 	12	13	14	15 	16	17
18 	19	20	21	22 	23	24
25	26	27	28	29	30	31