

Número 2. Volumen 2/2022

*R*evista de Recursos para el Aula de Español

INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

MONOGRÁFICO 2022

Elisa de las Fuentes Gutiérrez
Universidad de Alcalá

Rv

DIRECCIÓN

María del Carmen Fernández López (Universidad de Alcalá)

carmen.fernandez@uah.es

SECRETARÍA

Elisa de las Fuentes Gutiérrez (Universidad de Alcalá)

revista.rr.ae@gmail.com

EDICIÓN

Patricia Sáez Garcerán (Universidad de Lyon)

psaezgarceran@gmail.com

COMITÉ DE REDACCIÓN

Dra. Belén Almeida Cabrejas (Universidad de Alcalá)

Dra. Rocío Díaz Moreno (Universidad de Alcalá)

Dra. Celeste García Paredes (Universidad de Alcalá)

Dra. Jairo Javier García Sánchez (Universidad de Alcalá)

Dra. Zaida Núñez Bayo (Universidad de Alcalá)

Dra. Minia Porteiro Fresco (Universidad de Alcalá)

Dra. Ana Ruiz Martínez (Universidad de Alcalá)

Dra. Clara Ureña Tormo (Universidad de Valencia)

Dra. Delfina Vázquez Balonga (Universidad de Alcalá)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. María Antonieta Andión Herrero (UNED)

Dra. María Dolores Asensio Ferreiro (Universidad Complutense de Madrid)

Dr. Francisco José Bolet Toro (Universidad Metropolitana de Caracas)

Dra. Imen Boudali (Universidad de La Manouba - Túnez)

Dra. Mónica Chamorro Mejías (Universidad del Valle - Colombia)

Dra. Sonia Eusebio Hermira (Universidad de Alcalá e International House)

Dra. Patricia Fernández Martín (Universidad Autónoma de Madrid)

Dra. Isabel García Parejo (Universidad Complutense de Madrid)

Dra. Nieves González Pérez (Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha)

Dra. Carmen Hernández González (Universidad de Valladolid)

Dra. Dimitrinka G. Nikleva (Universidad de Granada)

Dr. Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá)

Dra. Rosa Ana Martín Vegas (Universidad de Salamanca)

Dra. María de las Nieves Mendizábal de la Cruz (Universidad de Valladolid)

Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada)

Dr. Francisco J. Rodríguez Muñoz (Universidad de Almería)

Dr. Santiago Sevilla Vallejo (Universidad de Salamanca)

Dr. Daniel Sáez Rivera (Universidad Complutense de Madrid)

Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza es una revista de carácter anual que acoge contribuciones de diferente tipo en sus secciones *Sala de lectura* (artículos científicos y de revisión relacionados con la enseñanza del español), *Aula* (recursos para el aula de español) y *Biblioteca de medios* (reseñas, noticias bibliográficas, materiales multimedia...); publica, además, al menos una monografía al año dedicada a algunos de los principales aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del español a niños y adolescentes.

Recursos para el Aula de Español aúna la investigación y la enseñanza ofreciendo al lector la posibilidad de descargar contenidos que podrá aplicar a la práctica diaria del aula, adaptar a sus necesidades y emplear para la actualización de sus conocimientos, la creación de sus propios materiales y la autoevaluación de su práctica docente.

La revista está dirigida a estudiantes, investigadores y profesionales de la educación que se encuentren interesados en el campo de la enseñanza de la lengua española.

El formato de publicación es digital y el acceso a los contenidos es libre y gratuito. *Recursos para el Aula de Español* no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

En la revista se publican trabajos originales cuya aceptación está condicionada por un proceso de revisión por pares.

Esta publicación surge en el seno de los Grupos GIELEN, Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños, y ELENyA, Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y Adolescentes de la Universidad de Alcalá. Las opiniones e ideas consignadas en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores. La Universidad de Alcalá y los Grupos GIELEN y ELENyA no se hacen responsables, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos.

Página web: <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/rr/index>

Correo electrónico: revista.rr.ae@gmail.com

Maquetación y diseño: Elisa de las Fuentes Gutiérrez



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.2.2.2022>

Resources for the Spanish Language Classroom: research and teaching is an annual journal which includes contributions of different types in its sections Reading Room (scientific and review articles related to the teaching of Spanish), Classroom (resources for the Spanish classroom) and Media Library (reviews, bibliographic news, multimedia materials...); it also publishes at least one monograph a year dedicated to some of the main aspects of the teaching-learning process of Spanish for children and teenagers.

Resources for the Spanish Language Classroom combines research and teaching by offering the reader the possibility of downloading content that can be applied to daily classroom practice, adapted to their needs and used to update their knowledge, create their own materials and self-evaluate their teaching practice.

The journal is aimed at students, researchers and education professionals who are interested in the teaching of Spanish.

The publication format is digital and access to the contents is free of charge. Resources for the Spanish Classroom does not charge submission fees or publication fees for its articles.

The journal publishes original works whose acceptance is conditioned by a peer review process.

This publication is the result of the work carried out by GIELEN (Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños) and ELENyA (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y Adolescentes) groups at Universidad de Alcalá. The opinions and ideas expressed in each article are the sole responsibility of the authors. Universidad de Alcalá and the GIELEN and ELENyA Groups are not responsible, in any case, for the credibility and authenticity of said articles.

Website: <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/rr/index>

E-mail: revista.rr.ae@gmail.com

Layout & design: Elisa de las Fuentes Gutiérrez



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.2.2.2022>

Los autores conservan los derechos sobre sus trabajos, aunque ceden de forma no exclusiva los derechos de explotación (reproducción, edición, distribución, comunicación pública y exhibición) a la revista. Los autores son, por lo tanto, libres de hacer acuerdos contractuales adicionales independientes para la distribución no exclusiva de la versión de la obra publicada en la revista (por ejemplo, alojarlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), siempre que medie un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

Los trabajos se publican bajo los términos estipulados en la Licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0) que permite a terceros compartir la obra bajo las siguientes condiciones:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Authors retain the rights to their articles, although they assign non-exclusive exploitation rights (reproduction, editing, distribution, public communication and exhibition) to the journal. Authors are therefore free to make additional independent contractual arrangements for the non-exclusive distribution of the version of the article published in the journal (e.g., hosting it in an institutional repository or publishing it in a book), provided that there is an acknowledgement of its initial publication in this journal. Articles are published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0) which allows third parties to share the work under the following conditions:

Attribution - You must give proper credit, provide a link to the license, and indicate if changes have been made. You may do so in any reasonable way, but not in a way that suggests that you or your use is endorsed by the licensor.

NonCommercial - You may not use the material for commercial purposes.

ShareAlike - If you remix, transform or build upon the material, you must distribute your contribution under the same licence as the original.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Índice

1. Introducción.....	8
2. Metodología.....	10
2.1. Procedimiento.....	10
2.2. Muestra.....	13
3. Marco Teórico.....	13
3.1. La comprensión lectora en Educación Primaria.....	13
3.2. La enseñanza de las estrategias lectoras.....	16
3.2.1. Estrategias de comprensión previas al inicio de la lectura.....	17
3.2.2. Estrategias de comprensión durante el proceso de lectura.....	20
3.2.3. Estrategias de comprensión tras la lectura.....	23
4. Propuesta de intervención: “Enseñanza-aprendizaje de las estrategias lectoras”.....	25
4.1. Análisis de la situación de enseñanza-aprendizaje.....	25
4.1.1. Resultados de la encuesta a docentes.....	25
4.1.2. Resultados de la observación participante en las aulas.....	31
4.2. Descripción de la propuesta didáctica.....	31
4.3. Resultados de la implementación de la propuesta de intervención.....	36
4.3.1. Dificultades observadas en las actividades de aprendizaje.....	36
4.3.2. Dificultades registradas en las actividades de transferencia.....	36
5. Conclusiones.....	37
6. Referencias bibliográficas.....	39
Anexo I.....	43
Anexo II.....	49
Anexo III.....	67

ÍNDICE

Enseñanza y aprendizaje de las estrategias lectoras: una propuesta de intervención en el primer curso de Educación Primaria

Elisa de las Fuentes Gutiérrez

Universidad de Alcalá

RESUMEN: En la presente investigación se ha diseñado, implementado y evaluado una propuesta de intervención en dos aulas del primer curso de Educación Primaria de un colegio de la ciudad de Guadalajara (España) partiendo de las aproximaciones teóricas de los expertos en comprensión y estrategias lectoras; teniendo en cuenta, de manera general, la realidad educativa de las aulas españolas; y considerando, en particular, la situación de enseñanza-aprendizaje de la lectura de dicho colegio. Los resultados han servido para mejorar la propuesta y para elaborar una guía didáctica de las actividades con el objetivo de que cualquier docente pueda llevarlas a cabo; y revelan que es posible implantar un método que mejore la enseñanza de la lectura en el primer curso de Educación Primaria iniciando a los alumnos en el aprendizaje de estrategias que activen los procesos necesarios para la comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora; estrategias lectoras; lectura; competencia estratégica; Educación Primaria; enseñanza-aprendizaje; inferencias.

Teaching and learning reading strategies: a proposal for intervention to introduce reading strategies in the first year of Primary Education

ABSTRACT: In the present research, an intervention proposal has been designed, implemented and evaluated in two classrooms of the first year of primary school in a school in the city of Guadalajara (Spain), based on the theoretical approaches of experts in reading comprehension and reading strategies; taking into account, in general, the educational reality of Spanish classrooms; and considering, in particular, the situation of teaching-learning of reading in this school. The results have served to improve the proposal and to draw up a teaching guide of the activities so that any teacher can carry them out; and they reveal that it is possible to implement a method that improves the teaching of reading in the first year of primary school by initiating pupils in the learning of strategies that activate the processes necessary for reading comprehension.

KEYWORDS: Reading comprehension; reading strategies; reading; strategic competence; Primary Education; teaching-learning; inferences.

1. Introducción

La comprensión lectora es el componente fundamental de la *competencia lectora*. Para comprender un texto, deben activarse en la mente del lector aquellos procesos cognitivos y metacognitivos que le dirijan a realizar una interpretación válida del significado del texto a partir de sus conocimientos previos (García García 1993). Tales procesos cognitivos y metacognitivos, y la realización de una interpretación válida, exigen que el lector procese las *proposiciones* del texto (Cisneros Estupiñán, Olave Arias y Rojas García 2010). Estas ideas se corresponden con los planteamientos propios de los *modelos interactivos* de la comprensión lectora, como el de Van Dijk y Kintsch (1983), que “asume que el lector intenta siempre construir una representación proposicional del contenido semántico textual” (Méndez del Río 2015: 27).

Las proposiciones son unidades de significado que no siempre se encuentran disponibles en el contenido codificado del texto, ya que este no puede albergar toda la información necesaria para construir un significado completo. Existe una dimensión implícita en el texto y, para acceder a ella, se activan los procesos cognitivos y metacognitivos;

el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo situacional a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita (León y Escudero 2010: 98).

Los modelos interactivos de la comprensión lectora “defienden un procesamiento en paralelo en los distintos niveles: la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector” (Alonso-Tapia y Mateos 1985: 6). Los autores lanzan una afirmación que consideramos fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las *estrategias lectoras*: “porque el significado del texto está solo parcialmente determinado por el texto en sí, la lectura debe ser un proceso constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto” (1985: 7). Esto es, la lectura es un proceso complejo que va más allá de la descodificación, y es necesario instruir al alumnado en estrategias que lleven a la elaboración de inferencias e hipótesis para la comprensión del contenido del texto.

Siguiendo a Beltrán (2003), Quintanal Díaz y Téllez Muñoz (1999-2000) y Solé (1992), definiremos las estrategias como habilidades y destrezas dirigidas a la consecución de un objetivo determinado, cuyo uso se encuentra sujeto a una planificación eficaz para la resolución de una o varias exigencias concretas. Para poner en marcha una estrategia, el sujeto

debe ser consciente de la presencia de un objetivo y de las posibilidades con las que cuenta para alcanzarlo. Después, mientras lleva a cabo la estrategia, supervisa y controla su comportamiento para averiguar si es la más efectiva y para modificarla si es necesario. Esto es así porque las estrategias son “capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición” (Solé 1992: 59).

La destreza en el uso de estrategias y la capacidad de adaptación a situaciones conocidas o desconocidas, escogiendo el plan de acción que corresponda a la exigencia que se pretende abordar en cada una de ellas, se denomina *competencia estratégica*. El concepto de competencia estratégica guarda relación con los *conocimientos condicionales* que enuncian Quintanal Díaz y Téllez Muñoz (1999-2000). Ambos autores plantean que estos *conocimientos condicionales* han sido adquiridos cuando el sujeto es capaz de aplicar las estrategias de forma autónoma, conociendo en qué momento aplicarlas, cómo aplicarlas y por qué (1999-2000: 33).

En el ámbito de la lectura, la competencia estratégica podría definirse como la capacidad del lector de enfrentarse a situaciones de diferente índole buscando, entre las estrategias que conoce, las que le ayuden a conseguir su objetivo: comprender el texto, planificando la acción, monitorizándola y evaluándola. Las estrategias cognitivas le permitirán el acceso a los conocimientos previos que se hallan en la memoria, la focalización y conservación de la atención, la organización de la información y la entrada a las dimensiones implícitas del texto a través de inferencias. Las estrategias metacognitivas se encargarán de supervisar todos esos procesos, permitiendo la planificación, la autorregulación y la evaluación de la comprensión (Flórez Romero, Torrado Pachón, Mondragón Bohórquez y Pérez Vanegas 2003).

Para fomentar la adquisición de la competencia estratégica lectora, la enseñanza debe ser flexible, instruyendo, ciertamente, en el aprendizaje de estrategias para comprender textos, pero dejando autonomía al alumno para aprender esas estrategias y crear otras nuevas. Una vez que ha aprendido el proceso, se pretende que elabore sus propias soluciones, que analice los problemas a los que se enfrenta y que busque sus propios objetivos. Solo así nos aseguraremos de que sea capaz de transferir lo aprendido a múltiples situaciones y contextos donde haya que poner en marcha estrategias para resolver de forma eficaz diferentes exigencias.

La intención de mejorar la enseñanza de la lectura en Educación Primaria nos ha puesto en contacto con estudios de expertos en materia de comprensión lectora y de enseñanza de estrategias lectoras; la reflexión sobre esta teorización ha enriquecido la

experiencia de nuestras prácticas docentes y es el fundamento teórico de este trabajo; y la concreción de este pensamiento práctico ha sido una propuesta de intervención en el aula para iniciar a los alumnos a las estrategias lectoras en el primer curso de Educación Primaria. En ella, se ha procurado garantizar el aprendizaje de habilidades que puedan transferirse a la lectura en el aula y fuera de ella. Este monográfico se ha diseñado con cinco objetivos, que se pretenden cumplir mediante una serie de acciones que se explicarán en el apartado de *Metodología*.

1. Identificar los problemas generales que existen en relación con la calidad de la enseñanza de la lectura en España y las carencias de los estudiantes en este ámbito.
2. Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en contextos escolares concretos.
3. Aportar los principios teóricos necesarios para el diseño de un método de trabajo en materia de comprensión lectora.
4. Diseñar un método de iniciación a las estrategias lectoras en primero de Educación Primaria.
5. Implementar, evaluar y mejorar el método propuesto de iniciación a las estrategias lectoras en el citado curso.

2. Metodología

2.1. Procedimiento

Con el objetivo de identificar los problemas generales que existen en relación con la calidad de la enseñanza de la lectura y las carencias de los estudiantes tomando una perspectiva real del rendimiento de los alumnos en el ámbito de la comprensión lectora, y para saber qué se debe mejorar en relación con el desarrollo de la competencia lectora, se han consultado los resultados de las pruebas PIRLS y PISA. Además, para analizar cómo se llevaba a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el colegio de la ciudad de Guadalajara donde se iba a implementar la propuesta, se consideraron los resultados de una encuesta a los docentes que impartían las clases de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en dicho colegio (Anexo I).

La encuesta estaba constituida por 11 preguntas combinadas (abiertas, semiabiertas y cerradas, algunas de ellas de respuesta múltiple) sobre el problema de estudio, ordenadas por temas: años de experiencia del docente, rendimiento de los alumnos, selección de las lecturas, evaluación, enseñanza de estrategias, formación de los docentes y propuestas de mejora. Los

resultados de las encuestas se complementaron con los datos recogidos de la observación participante realizada de enero a marzo del año 2017 en dos clases de primero de Educación Primaria y se analizaron a partir de 11 gráficas, incluyendo transcripciones de algunas de las respuestas de los docentes a las preguntas abiertas y semiabiertas.

Para diseñar un método acorde con las necesidades de los docentes en materia de comprensión lectora, se tuvieron en cuenta los trabajos de los expertos; se seleccionaron las estrategias lectoras que, tras la observación participante, se estimaron apropiadas para el primer curso de Educación Primaria; y se consideraron las características del alumnado al que iba dirigida la propuesta, teniendo especialmente en cuenta su capacidad para realizar operaciones metacognitivas. Esto permitió adaptar la propuesta y asegurar la eficacia del método. Además, se atendió a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del Decreto 54/2014 de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Para iniciar a los alumnos en el aprendizaje de estrategias lectoras se elaboró e implementó un cuadernillo de actividades denominado *Mi cuadernillo de comprensión lectora* en dos clases de primero de Educación Primaria del mismo colegio (Anexo II). El cuadernillo constaba de quince actividades elaboradas específicamente para la introducción de las estrategias lectoras. Las actividades seguían un orden ascendente de dificultad en cuanto al contenido y a la lectura estratégica. Estas actividades se llevaron a cabo de forma oral y escrita en cuatro sesiones de una hora. Su realización se dividió en dos fases: una fase de aprendizaje de las estrategias con doce actividades y una fase de transferencia con tres actividades. Para la primera fase se utilizaron dos sesiones de un mismo día y, para la segunda, dos sesiones del día siguiente.

La división en dos fases permitió evaluar el método y comprobar si era posible mejorar la enseñanza de la lectura desde el primer curso de Educación Primaria, iniciando a los alumnos en las estrategias lectoras, y sirvió para conocer qué se debía mejorar a la hora de dar continuidad al funcionamiento del cuadernillo. Las actividades de transferencia del cuadernillo se denominaron *Otra historia para practicar* y cubrían la mayoría de los procesos llevados a cabo en las actividades anteriores. Por ese motivo, para la evaluación de la propuesta de intervención, se tuvieron en cuenta los resultados de estas actividades, y no los de las que se habían realizado en la fase de aprendizaje.

En las cuatro sesiones se favoreció la participación, la comunicación de ideas de forma argumentada, la respuesta a preguntas, la lectura de los textos, el análisis de la información,

la adquisición de autonomía, la capacidad para resolver problemas por sí mismos y el desarrollo de la creatividad. En el aula de primero A se puso en marcha un sistema de ayuda entre iguales a través de parejas y, en el aula de primero B, las parejas se incluyeron dentro de grupos, sin que esto afectase a los resultados de la intervención.

En ambos agrupamientos se tuvieron en cuenta las características psicopedagógicas de los estudiantes y se procuró que todas las parejas estuvieran formadas por un miembro con un nivel alto de comprensión lectora y otro miembro con un nivel medio o bajo. Para ello se consideró la experiencia de las tutoras. Además, se puso especial atención en la motivación de los alumnos para que el aprendizaje fuera lúdico y significativo. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizó con la presencia activa de la maestra investigadora para organizar la realización de las actividades¹. Las únicas actividades en las que los estudiantes no contaron con ayuda fueron las de transferencia para que estas pudieran ser evaluadas.

Los objetivos de las actividades se han extraído de los criterios de evaluación del Decreto 54/2014 de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, fueron los siguientes.

Objetivos generales

- Comprender textos narrativos.
- Identificar el título en textos y analizar ilustraciones.
- Realizar la relectura.

Objetivos específicos

- Establecer relaciones entre lo que sabe el alumno y lo que aporta el texto con el fin de comprenderlo.
- Identificar el escenario en textos narrativos, identificando el objetivo de la lectura.
- Redactar su propia historia y resumir textos sencillos.
- Relacionar el título con el argumento del texto.
- Poner el título adecuado a un texto sencillo.

¹ Queremos destacar la importancia de la figura del maestro investigador, que conoce a los alumnos y sus problemáticas y que sabe adaptar sus propuestas a la práctica diaria de aula, dirigiendo su atención y su curiosidad desde una perspectiva crítica y objetiva a aquellos problemas todavía no resueltos o desconocidos que requieren de la investigación-acción.

- Relacionar la información que aportan las ilustraciones con los significados que aporta el texto.
- Anticipar hipótesis sobre el final o el contenido de un texto del que conoce una parte.
- Volver atrás en la lectura de un texto para asegurar la comprensión.
- Formular hipótesis, recordar detalles del texto, ideas principales y características de los personajes.
- Explicar o contar lo leído.

2.2. Muestra

Los cuadernillos (Anexo II) se pusieron en funcionamiento en el mes de mayo del año 2017 en dos aulas de primero de Educación Primaria: primero A, con 25 alumnos, de los cuales 11 eran niños y 14 eran niñas, y primero B, con 26 alumnos, de los cuales 12 eran niños y 14 eran niñas. Ambas clases tenían un alto grado de heterogeneidad en lo que respecta al periodo madurativo de los alumnos, a las habilidades lingüísticas y a los conocimientos previos acerca de los contenidos que se impartían en las diferentes áreas. Sin embargo, se comprobó que los niños habían aprendido a descodificar pequeños textos, pero tenían problemas para comprender los enunciados de las actividades y las lecturas que se realizaban en el aula.

Las encuestas se realizaron entre los meses de enero y marzo de 2017 a los 9 docentes (6 mujeres y 3 hombres) que impartían en aquel momento la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el colegio donde se implementó la propuesta de intervención.

3. Marco Teórico

3.1. La comprensión lectora en Educación Primaria

La comprensión lectora en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria se encuentra ligada a la evolución de los procesos cognitivos y metacognitivos en el niño. Steiner, van Loon, Bayard y Roebers (2020), de acuerdo con numerosos autores, señalan que es durante la escuela primaria cuando se produce una mejora en las habilidades de monitorización y control por la maduración del cerebro y las influencias ambientales. Esa evolución de las capacidades cognitivas y metacognitivas favorece la aparición de estrategias de planificación, monitorización y evaluación de la comprensión lectora, estrategias metacognitivas esenciales según Kisac y Budak (2014).

Para evidenciar las operaciones metacognitivas en la lectura y la escritura, Flórez Romero, Torrado Pachón, Mondragón Bohórquez y Pérez Vanegas (2003) realizaron una

investigación a través de dos tareas dirigidas a niños de 5 a 10 años. Para el análisis de los datos, crearon tres niveles de funcionamiento metacognitivo y, para mostrar estos resultados, realizaron una “tabla de desempeño en la tarea de lectura en relación con el grado escolar”, donde tuvieron en cuenta los cursos y los niveles de metacognición. A partir de los resultados obtenidos, evidenciaron que los alumnos del primer curso de Educación Primaria se encontraban en el nivel I con un 83,3 %, en el nivel II con un 16,6 % y en el nivel III con un 0 % (2003: 92).

Según Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones y Cuckle (1996), el nivel I “es de tipo procedimental y se caracteriza por un conocimiento previo, no muy amplio, acerca de estrategias que debe ejecutar en una tarea para mejorar su eficacia” (2003: 89); el nivel II consiste en “saber por qué una estrategia funciona y saber cuándo utilizarla en lugar de otra, con el fin de dar cuenta explícita de los conocimientos que se tienen, para lograr contrastarlos con otros conocimientos referentes a la tarea de lectura” (2003: 89); y en el nivel III “–declarativo– las representaciones son accesibles a la conciencia, es decir, en la medida que un sujeto llega a ser consciente y logra dominar el conocimiento para analizarlo, puede declarar lo que conoce” (2003: 90).

El desarrollo de tales habilidades en el aula de Educación Primaria debe potenciarse por parte del maestro, ofreciendo un repertorio gradual de estrategias de las cuales el estudiante pueda partir para hacer consciente su proceso de lectura de un modo cada vez más autónomo. La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa recoge entre sus páginas que la comprensión lectora se trabajará en todas las materias. Concretamente, el Decreto 54/2014 de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, contempla que los niños de Educación Primaria hagan uso de estrategias de lectura que “deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer” (Consejería de Educación, Cultura y Deportes 2014: 18624).

La comprensión lectora se concibe, como decíamos, como un elemento transversal de todas las materias, pero las estrategias de lectura van a trabajarse como un contenido específico de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En el Decreto 54/2014 de 10/07/2014 ya se recogen para el primer curso de Educación Primaria en el *Bloque 2: Comunicación escrita: leer* contenidos relacionados con el uso de estrategias de comprensión y criterios de evaluación con sus respectivos estándares de aprendizaje evaluables, que pueden

guiar al docente en la elaboración de su propia estrategia de actuación para favorecer la enseñanza de la lectura comprensiva.

El modo en que se plantea su enseñanza desde el primer curso de Educación Primaria debería favorecer la lectura estratégica y unos resultados prometedores en las pruebas de evaluación de los programas PIRLS y PISA. Ambas son complementarias porque aportan información de dos momentos clave en la educación de los alumnos: el momento en que han aprendido a leer y van a utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje, y el momento en que han adquirido la autonomía necesaria para utilizar la lectura en la vida adulta.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) va dirigido a los alumnos del cuarto curso de Educación Primaria para medir, según un informe de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 12), tres aspectos: “los propósitos de la lectura: leer para informarse y leer para disfrutar, los procesos de comprensión en la lectura (procesos cognitivos) y la actitud ante la lectura (hábitos, comportamientos, etc.)”. España ha participado en PIRLS 2006, 2011, 2016 y 2021.

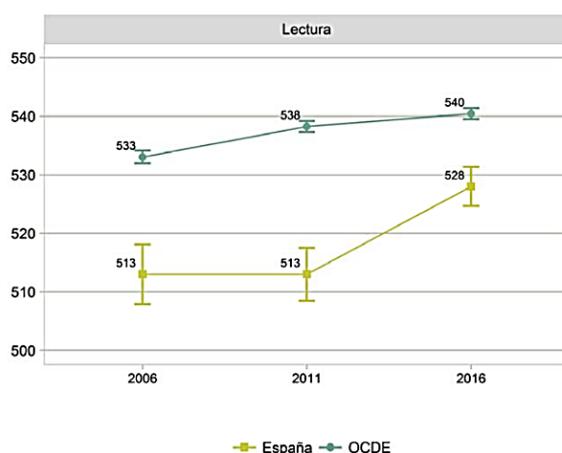
PISA (*Programme for International Student Assessment*) se realiza al finalizar la etapa de enseñanza obligatoria y evalúa la competencia lectora, descrita por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020: 8) como “la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad”. España ha participado en PISA cada tres años desde el año 2000.

Tanto en PIRLS como en PISA, las puntuaciones de los alumnos españoles en materia de comprensión lectora han quedado habitualmente por debajo de las puntuaciones medias de los países de la Unión Europea y de la OCDE (gráficas 1 y 2). En el año 2015 se observó una mejora parcial en el programa PISA, pero en 2018 cayó 10 puntos (477) por debajo de la media de la OCDE (487) y del total de la Unión Europea (489) (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020). La mejora de 2015 y la caída de 2018 permiten apreciar las continuas fluctuaciones que han tenido y tienen las puntuaciones españolas en el rendimiento de la lectura.

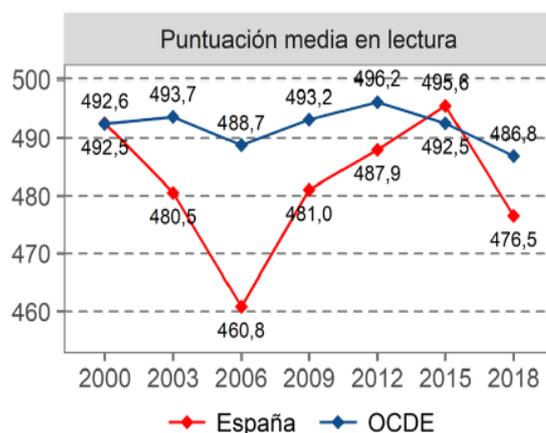
Los niveles de rendimiento de PIRLS (bajo, intermedio, alto y avanzado) indican que, a pesar de que el rendimiento de los alumnos españoles se sitúa por debajo de la media de la OCDE (gráfica 1), la evolución en el nivel muy bajo tiene una tendencia positiva:

se ha reducido a la mitad la proporción de alumnos rezagados en comprensión lectora, del 3 %, frente al 6 % de 2011. En el promedio OCDE, el porcentaje de alumnos rezagados ha aumentado del 3,4 % al 4,3 % en el mismo periodo. En el nivel superior, el porcentaje de alumnos ha aumentado en dos puntos, llegando al 6 % en 2016, aunque todavía lejos del Promedio OCDE-24 (12 %) y del Total UE (11 %) (Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Formación Profesional 2017: 126).

Todo ello lleva a la búsqueda de nuevos sistemas de trabajo que aseguren un mejor rendimiento y una mayor motivación de los alumnos por la lectura.



Gráfica 1. PIRLS: evolución del promedio global de rendimiento en comprensión lectora (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional 2017: 42).



Gráfica 2. PISA: evolución del rendimiento en lectura (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020: 14).

3.2. La enseñanza de las estrategias lectoras

Una vez examinadas las operaciones metacognitivas que son capaces de llevar a cabo los alumnos del primer curso de Educación Primaria; analizados los resultados que proporcionan las pruebas PISA y PIRLS; y revisados los contenidos, criterios de evaluación y

estándares de aprendizaje evaluables que recoge el Decreto 54/2014, de 10/07/2014, debemos avanzar en la formación de estudiantes autónomos capaces de enfrentarse a textos de diferente naturaleza, con distintas estructuras y objetivos. El paso siguiente es que, con la ayuda de las estrategias, los alumnos sean capaces de planificar de forma independiente los procesos que deben activar para alcanzar la competencia estratégica lectora.

El objetivo no es enseñar a los estudiantes “amplios repertorios de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias apropiadas para la comprensión del texto” (Solé 1992: 62). Las estrategias que van a enseñarse en los primeros cursos de Educación Primaria tendrán que mostrarse como habilidades generales que puedan transferirse a las múltiples situaciones a las que se enfrentarán los alumnos. A continuación, sobre la base de los estudios de los expertos en el campo de las estrategias lectoras, vamos a presentar de forma organizada las que deben ser objeto de enseñanza ya en los primeros cursos de Educación Primaria. Siguiendo a Solé (1992), se han estructurado las estrategias lectoras en tres fases que coinciden con la activación de los mecanismos necesarios para cada momento de la lectura: antes de iniciar la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

3.2.1. Estrategias de comprensión previas al inicio de la lectura

Como decíamos, aunque el proceso de lectura se realiza en diferentes fases, estas interaccionan entre sí para dar como resultado la comprensión completa del texto. Por ese motivo, el lector debe activar desde el comienzo procesos cognitivos y metacognitivos que le permitirán activar otros durante y después de la lectura. Antes de comenzar a leer, debe tener claro el objetivo para conocer a qué información debe prestar atención después, hacer uso de sus conocimientos previos para realizar una lectura significativa y eficaz, y anticiparse, utilizando las informaciones explícitas e implícitas en el texto, para conservar la atención.

Estrategias lectoras para encontrar los objetivos de la lectura

El lector debe planificar los propósitos de su lectura evidenciando los fines que le han llevado hasta ella. Solo así, orientará sus esfuerzos a encontrar en el texto la información relacionada con sus objetivos. Hay diferentes finalidades con las que podemos leer un texto. Según Solé (1992: 80-86), algunos objetivos genéricos “cuya presencia es importante en la vida adulta y que pueden ser trabajados en la escuela” son:

leer para obtener una información precisa, leer para seguir instrucciones, leer para obtener una información de carácter general, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer por placer, leer para comunicar un texto a un auditorio, leer para practicar la lectura en voz alta [y] leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

- Estrategia: *preguntarse por el propósito de la lectura*. La información que aportan los títulos, los subtítulos, las ilustraciones y las características externas es fundamental en la búsqueda de objetivos y puede permitir al lector deducir las características internas del texto. Una vez que el lector reconoce el tipo de texto que va a leer gracias a la información disponible, podrá tratar de responder a la pregunta: *¿para qué voy a leer?* Encontrar el objetivo de la lectura le servirá para poner en marcha otras estrategias.
- Estrategia: *aprovechar las predicciones para establecer objetivos*. Más adelante, veremos cómo se realizan predicciones a partir de la información disponible en el texto. Esto no quiere decir que las predicciones deban realizarse inmediatamente después de la búsqueda de los objetivos de la lectura, sino todo lo contrario, podemos aprovechar esas predicciones para fijar objetivos. Por ejemplo, imaginemos que los alumnos leen el título de un cuento e intentan predecir con ayuda del profesor de qué va a tratar. Realizada la predicción, el objetivo podría ser leer para averiguar si se cumple.

Estrategias lectoras para activar los conocimientos previos

La activación de los conocimientos previos es fundamental antes de comenzar a leer el texto para poder comprenderlo y para prever si el contenido es compatible con ellos. Según Llamazares Prieto (2015: 128), la activación de los conocimientos previos “no surge de manera casual ni por efecto de la maduración”. El trabajo en el aula por parte del profesor, las pistas que aporta a sus alumnos y los objetivos que se pretenden con la lectura ayudan a que el estudiante posea “un esquema o plan de lectura que le dice qué tiene que hacer con ella y qué sabe él y qué no sabe acerca de lo que va a leer” (2015: 128). El lector debe evaluar qué sabe y cuánto, relacionando ideas y experiencias previas.

- Estrategia: *observar el título y las ilustraciones del texto*. Antes de comenzar a leer todo el texto, el lector deberá detenerse en el título y en las ilustraciones para averiguar qué sabe sobre el tema que se va a tratar. De esta manera, deberá predecir, con la información que tiene, de qué se hablará en el texto, vaticinar con sus experiencias e ideas previas qué querrá mostrar el autor y aportar sus propios conocimientos para realizar una primera interpretación. León y Escudero (2010: 98) afirman que “es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, el motor que induce a la realización de inferencias”.
- Estrategia: *examinar el texto para averiguar qué sabe sobre él*. Debido a la multitud de textos con los que se puede encontrar el lector, es posible que alguno de ellos no posea título o ilustraciones en los que poder fijarse. En ese caso, deberá realizar una primera

lectura para identificar posibles dificultades: palabras o elementos desconocidos, coherencia del texto, consistencia o inconsistencia con sus conocimientos o experiencias previas, etc. Dentro de este punto es importante que el lector relacione lo que lee con lo que sabe y que aprenda a transferir lo que lee a otros campos o materias.

Sin nuestros conocimientos previos, sin nuestras ideas, sin nuestras interpretaciones y, por supuesto, sin las ideas que se encuentran explícitas en el texto no sería posible realizar inferencias. Para León y Escudero, “no hay inferencias si no tenemos y activamos un conocimiento previamente” (2010: 100). Una vez activados los conocimientos sobre el contenido del texto antes de comenzar a leer, el lector debe continuar relacionando lo que sabe con lo que lee para conservar la atención durante la lectura, por lo que estas estrategias no son propias de los momentos previos a la lectura del texto completo y se mantienen hasta el final.

Estrategias lectoras para anticipar el contenido que se va a leer

Anticipar lo que ocurrirá en el texto es uno de los recursos más productivos con los que contamos dentro de las estrategias lectoras. Como vimos con Alonso-Tapia y Mateos (1985: 7) al comienzo, la elaboración de predicciones o hipótesis hace de la lectura un proceso constructivo. Además, las hipótesis razonadas permiten al lector obtener evidentes beneficios a la hora de comprender un texto: en primer lugar, presta mayor atención para comprobar si sus conjeturas son ciertas; en segundo lugar, confirma o desmiente las predicciones realizadas mientras lee, lo que le convierte en un lector activo; en tercer lugar, las predicciones confirmadas le confieren seguridad y motivación, además de ayudarle a aprender significativamente, y las refutadas le sugieren un reto para seguir realizando más durante la lectura.

- Estrategia: *elaborar predicciones observando el título y las ilustraciones*. Para llevar a cabo esta estrategia es imprescindible la elaboración de inferencias que permitan acceder a la profundidad del texto para poder deducir el contenido del mismo. Cabe aclarar que “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia” (León y Escudero 2010: 98). Por tanto, de acuerdo con las ideas de los autores (2010), cualquier información implícita presente en el texto no se podría comprender si no se elaborasen inferencias a partir de la información explícita.

Supongamos la lectura de un texto donde se trata la contaminación. El título del texto es *La contaminación en el Planeta Tierra* y en el margen de la página hay una fotografía de toneladas de basura acumuladas cerca de un río. El lector podrá interpretar, a partir

del título y de las ilustraciones, que el texto podría tratar sobre la contaminación en la Tierra a manos del ser humano o sobre la contaminación de las aguas y la destrucción de los ecosistemas terrestres. Si va más allá, podría, incluso, tratar de averiguar con qué intención se ha titulado así el texto o por qué se han incorporado unas imágenes y no otras. Esta estrategia no puede llevarse a cabo sin otra que se encuentra también relacionada con las estrategias que hemos visto anteriormente para activar los conocimientos previos: producir preguntas sobre lo que se va a leer.

- Estrategia: *producir preguntas sobre lo que se va a leer*. Crear preguntas sobre el texto es también elaborar inferencias por dos motivos: en primer lugar, la realización de preguntas requiere de la extracción de información no explícita del texto; en segundo lugar, las respuestas posteriores a esas preguntas surgirán como producto de la interacción entre los conocimientos previos y la información implícita elaborada a partir del texto. Las inferencias realizadas se denominan *inferencias causales consecuentes*, ya que “responden a la pregunta *¿qué pasará después?*” (León 2008: 10). Realizar este tipo de inferencias ayudará a comprender la información durante la lectura.

Volviendo al texto del ejemplo anterior, imaginemos que el lector va a leer con la finalidad de aprender sobre la contaminación de las aguas. El lector podrá preguntarse: *¿se incluirá en el texto información sobre cómo afecta la contaminación a los mares, o solo a los ríos?, ¿me ayudará este texto a conocer más sobre el medio ambiente y sobre la contaminación de las aguas?, ¿me aportará información desconocida o, por el contrario, leeré algo que ya sé?* Este método le permitirá evaluar sus conocimientos, prestar atención a la lectura, organizar los contenidos en sus esquemas cognitivos, revisar, recapitular y controlar el proceso de comprensión.

3.2.2. Estrategias de comprensión durante el proceso de lectura

Las estrategias que el lector pone en marcha durante la lectura se erigen como producto de la interacción entre las estrategias que hemos visto en el apartado anterior para encontrar los objetivos de la lectura, para activar los conocimientos que posee el lector sobre el texto y para anticipar el contenido que se va a leer.

Estrategias para conservar la atención durante la lectura

Durante la lectura es muy importante mantener la atención sobre lo que se está leyendo. La puesta en marcha de las estrategias anteriores es decisiva en la conservación de la

atención. La atención es, por tanto, un procedimiento transversal, puesto que facilita la comprensión. Los procesos metacognitivos de autorregulación pueden ayudar a valorar si se está manteniendo la atención en todo momento y centrarla en partes determinadas del texto. Algunas de las estrategias que proponen expertos como Cassidy Schmitt y Baumann (1989) y Solé (1992) para conservar la atención durante la lectura son:

- Estrategia: *tener presentes los objetivos de la lectura*. Anteriormente hemos citado algunos objetivos genéricos de la lectura según Solé (1992) y hemos manifestado que, dependiendo del objetivo, la atención del lector se centrará en unos aspectos u otros mientras lee. Por ejemplo, en un texto dirigido a alumnos de primero de Educación Primaria que contiene información sobre las pirámides de Egipto, si el objetivo del lector es obtener una información determinada como, por ejemplo, cuándo se construyeron las pirámides, la estrategia que empleará será realizar una *batida* en el texto para hallar la información que busca y, a su vez, una lectura detallada del texto eludiendo la información que no necesita.

Sin embargo, no siempre leemos prescindiendo de información del texto. En ocasiones, necesitamos toda la información posible. Supongamos que el texto contiene las instrucciones para montar una pirámide con piezas de colores. En ese caso, el lector necesita toda la información que aporta. Su objetivo es, por tanto, leer siguiendo unas instrucciones. Tener presente el objetivo de la lectura es fundamental porque garantiza la conservación de la atención.

- Estrategia: *observar si se han cumplido las predicciones*. Durante la lectura también se realizan inferencias a partir de la información explícita del texto. A partir de sus conocimientos e ideas y de la información aportada por el texto, el lector debe realizar una representación mental que le permita confirmar o desmentir las predicciones realizadas previamente. “Estas ideas que supuestamente posee el lector son conectadas con la información extraída del texto, a través de inferencias y posibilitan el que elabore un referente de la situación muy rico en ideas y le permiten generar el contexto social o las intenciones del personaje” (León y Escudero 2010: 99-100).

Ahora imaginemos que el lector lee el título *La historia contada por el lobo feroz* y piensa que tratará sobre cómo llegó el lobo feroz de los cuentos a ser el antagonista, pero no es así. A medida que va leyendo se da cuenta de que no es eso lo que se relata en el texto y observa que sus predicciones no se han cumplido, por lo que debe modificarlas, elaborando otras nuevas sobre lo que va a leer después.

- Estrategia: *continuar realizando predicciones y preguntas sobre la lectura*. Durante la lectura, las *inferencias causales antecedentes* (también denominadas explicativas) son de gran ayuda para explicar y hacer explícitos los motivos de hechos concretos. Estas inferencias “se generan cuando se conecta la oración leída con el pasaje previo, mediante redes y enlaces causales o también cuando se busca alguna explicación de por qué los sucesos y acciones ocurren” (León y Escudero 2010: 103).

Siguiendo el ejemplo anterior, el lector podría preguntarse: *¿qué he leído hasta ahora?, ¿por qué el lobo no es malo en esta historia?, ¿qué le ha llevado a ser el protagonista?, ¿qué explicaciones dará?* Todas estas preguntas obtienen respuestas relacionadas con la causa de uno o varios hechos concretos y sirven para confirmar o refutar las predicciones o hipótesis anteriores y posteriores. Además, el lector debe preguntarse, puesto que esta estrategia se realiza durante la lectura, lo que ocurrirá después, mediante preguntas cuyas respuestas faciliten el procesamiento de la información posterior (León 2003).

Estrategias para planificar, controlar y evaluar la comprensión

Durante el proceso de lectura es necesario evaluar si se está comprendiendo, recapitular si no se ha comprendido, volver a leer, resumir para comprobar si se ha comprendido y examinar si se está prestando la atención suficiente. Todos estos procesos metacognitivos requieren que el lector se encuentre en una posición elevada respecto al texto, denominada *metacompreensión* por Baker y Brown (1984).

- Estrategia: *planificar el proceso de lectura*. La fragmentación del proceso de lectura en *estrategias lectoras antes de iniciar la lectura, durante la lectura y después de la lectura* forma parte del tratamiento del control de la comprensión. Esa división permite al lector organizar su proceso de comprensión y vincular el uso de determinadas estrategias a momentos concretos (antes, durante o después de la lectura). Sin embargo, la división de la lectura en tres fases no es suficiente para la planificación de la comprensión de todo el texto y es necesario realizar otras interrupciones.
- Estrategia: *realizar interrupciones durante la lectura*. El lector experimentado que inicia en las estrategias al niño debe ayudarle a controlar y regular su comprensión. El método más adecuado es la realización de interrupciones en la lectura, sobre todo, al principio del proceso de enseñanza-aprendizaje para explicar lo que ha leído y para comprobar que comprende. Las interrupciones de la lectura deben tratarse como momentos de abstracción, de contemplación del texto desde diferentes perspectivas para poder

evaluar lo que se da por hecho, tomando distancia para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión.

3.2.3. Estrategias de comprensión tras la lectura

Las estrategias lectoras que se van a desarrollar para poner en marcha después de la lectura “*se construyen* en el proceso de lectura, y son producto de la interacción entre los propósitos que la mueven, el conocimiento previo del lector y la información que aporta el texto” (Solé 1992: 26). Durante la lectura comprensiva y mediante la puesta en marcha de las estrategias lectoras anteriormente descritas, el lector realiza inferencias “sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (León y Escudero 2010: 97). Todos esos procesos hacen posible el descubrimiento de las ideas principales del texto durante la lectura y la formación de una idea global del mismo. Las estrategias posteriores servirán para organizar las ideas y la información que se ha leído.

- Estrategia: *relacionar los elementos del texto*. Hacer explícitas las relaciones que existen entre los diferentes elementos de un texto una vez leído y atribuir características a los mismos permite organizar la información obtenida en la lectura. El maestro debe enseñar a los alumnos a fijarse en los detalles para relacionar unos elementos con otros. Por ejemplo, en el cuento de *Alicia en el País de las Maravillas* los alumnos podrán averiguar qué relación existe entre los diferentes objetos y el personaje de Alicia y comprobar que algunos son obstáculos para la protagonista. También pueden averiguar qué relación existe entre Alicia y el Conejo o atribuir rasgos y características a los personajes una vez leído el cuento.
- Estrategia: *buscar las ideas principales del texto*. La búsqueda de ideas principales se encuentra muy relacionada con la puesta en marcha, durante la lectura, de una serie de reglas enunciadas por Brown y Day (1983), según recoge Solé en su obra (1992: 122):

Reglas de omisión o supresión –conducen a eliminar información trivial o redundante–, reglas de situación –mediante las cuales se integran conjuntos de hechos o conceptos en conceptos supraordenados– y reglas de selección –que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita- y de elaboración –mediante las cuales se construye o genera la idea principal–.

Aunque la búsqueda de las ideas principales se lleva a cabo durante la lectura, es al final cuando se ha recopilado la información necesaria para formar una idea global del texto. Para enseñar a buscar y encontrar la idea principal tras la lectura debemos partir de una definición que nos permita precisar qué es la idea principal. Según Cunningham y Moore (1990) y Solé

(1992), la idea principal es la interacción existente entre los propósitos del lector, las ideas implícitas extraídas del texto a través de inferencias, la interpretación de las palabras del autor y los conocimientos previos. Es el lector quien decide cuál es la idea principal del texto, es decir, la que engloba a todas las demás; y cabe decir que no consiste en explicar de qué trata el texto, puesto que estaríamos confundiendo tema con idea principal, sino en hacer explícito lo más importante.

Desde esta perspectiva, debemos enseñar a los alumnos a encontrar la información más importante del texto de acuerdo con la definición de idea principal: teniendo presentes los objetivos de la lectura, preguntando al texto sobre las ideas más relevantes, interpretando la información que aporta el autor al texto e interrelacionándola con los conocimientos previos. El maestro debe actuar como modelo en todo momento y representar, mediante demostraciones sencillas, su forma de encontrar la idea principal.

- Estrategia: *realizar resúmenes*. La búsqueda de las ideas principales del texto, durante la lectura y después de ella, permitirá al lector obtener ideas globales que podrá emplear para construir sus resúmenes. Sin embargo, Solé sugiere que realizar un resumen no es lo mismo que extraer la idea principal de un texto porque “el resumen requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales” (Solé 1992: 126).

Se debe enseñar al alumno a relacionar la representación mental de la situación del texto con la información más importante de cada párrafo, eliminando la que sea reiterativa, estableciendo conexiones entre las diferentes partes del texto y buscando las ideas principales. Los textos más sencillos que podrán resumir los alumnos de Educación Primaria serán los textos narrativos. Según Gouldthorp y Mulcahy (2016: 97):

se cree que los lectores integran la información explícita de los sucesos de la historia, personajes, objetos y escenarios que proporciona el texto con las inferencias extraídas del mismo y con su conocimiento previo del mundo para construir un modelo de situación del texto².

En la etapa de Educación Primaria se produce una evolución en las capacidades cognitivas y metacognitivas que favorece la aparición de estrategias fundamentales para la comprensión de la lectura. Sin embargo, en los primeros cursos de la etapa el alumnado se

² Traducción de la autora.

encuentra aún en un momento de consolidación de los conocimientos aprendidos con respecto a la descodificación y en una fase todavía inicial de desarrollo de su competencia estratégica. Esta competencia estratégica debe ser potenciada por el maestro en las lecturas de aula en todos los cursos de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, pero los datos que arrojan las pruebas PIRLS y PISA sugieren que todavía queda un largo camino por hacer para facilitar el progreso en la comprensión lectora.

La enseñanza de estrategias lectoras podría ayudar en ese progreso si se favoreciera en el aula el aprendizaje de habilidades generales que pudieran ser transferidas a otros contextos donde fuera necesario resolver problemas y enfrentarse a situaciones novedosas. A continuación, mostramos una propuesta de intervención que se encuentra en la línea de lo que hemos venido defendiendo hasta ahora en materia de enseñanza y aprendizaje de las estrategias lectoras. En este trabajo hemos puesto el foco en el primer curso de Educación Primaria, pero el marco teórico que hemos ofrecido aquí puede emplearse para la creación de nuevas propuestas destinadas a otros cursos de Educación Primaria y Secundaria.

4. Propuesta de intervención: “Enseñanza-aprendizaje de las estrategias lectoras”

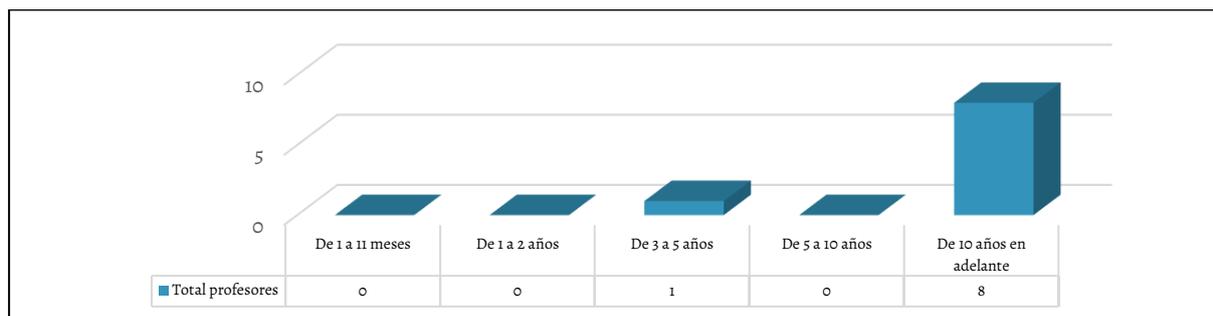
El diseño de la propuesta de intervención se realizó gracias a la información aportada por las investigaciones de los expertos, que hemos recogido en el *Marco Teórico*, y al análisis de la situación de enseñanza-aprendizaje del colegio en el que se llevó a cabo. Los fines de la propuesta fueron: comprobar si es posible implantar un método que mejore la enseñanza de la lectura en Educación Primaria desde el primer curso, e iniciar a los alumnos de primero de Educación Primaria en el aprendizaje de estrategias que activen los procesos necesarios para la comprensión lectora.

4.1. Análisis de la situación de enseñanza-aprendizaje

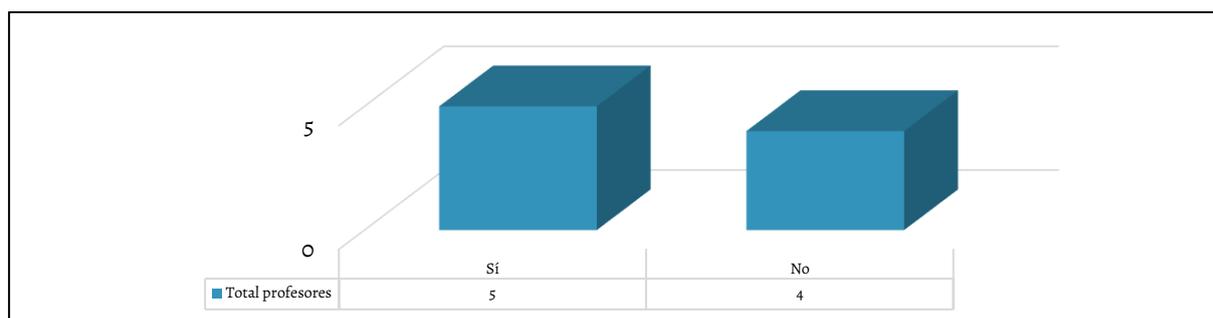
4.1.1. Resultados de la encuesta a docentes

Para analizar el modo en que se llevaba a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el centro escolar en el que se iba a llevar a cabo la propuesta, se realizó una encuesta a aquellos docentes que impartían la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Como decíamos al comienzo, en la encuesta se trataban los siguientes temas: años de experiencia del docente, rendimiento de los alumnos, selección de las lecturas, evaluación, enseñanza de estrategias, formación de los docentes y propuestas de mejora.

En cuanto a la experiencia de los docentes en la enseñanza de la lectura, vemos que los resultados fueron positivos. Ocho de los nueve profesores llevaban más de 10 años ejerciendo su profesión (gráfica 3), y cinco del total manifestaron haber recibido formación para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos (gráfica 4). De los cinco profesores que recibieron formación, todos indicaron que habían realizado cursos relacionados con la enseñanza de la lectura e incluso una de las profesoras señaló que había realizado un máster relacionado con este campo, porque consideraba que “la lectura es la base para todo lo demás”.

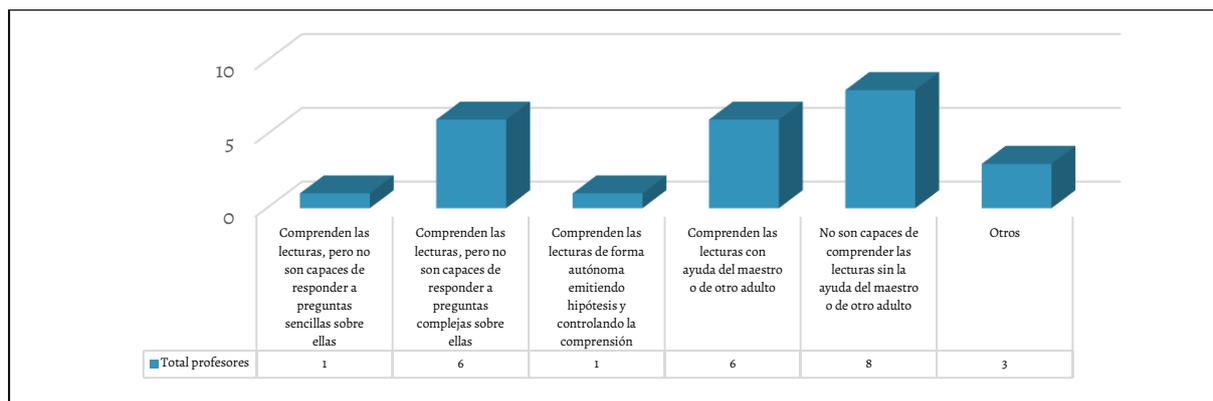


Gráfica 3. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la docencia?

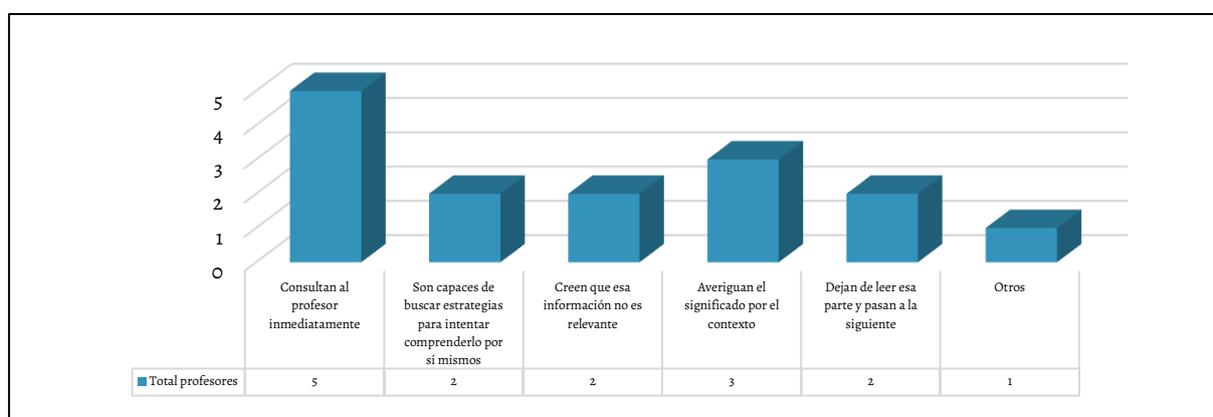


Gráfica 4. ¿En algún momento de su experiencia docente ha recibido formación para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos?

Sobre el rendimiento de los alumnos, ocho profesores indicaron que los estudiantes no eran capaces de comprender las lecturas sin la ayuda del maestro o de otro adulto; seis indicaron que comprendían las lecturas, pero no eran capaces de responder a preguntas complejas sobre ellas, y seis también advirtieron que comprendían las lecturas con ayuda del maestro o de otro adulto (gráfica 5). Además, al preguntarles qué hacían los alumnos cuando no comprendían un texto o parte de él, cinco docentes apuntaron que consultaban al profesor inmediatamente y tres que averiguaban el significado por el contexto (gráfica 6). Una de las profesoras señaló la opción *otros* e indicó que “hay niños que no comprenden el texto por causas transitorias o permanentes (discapacidad, trastornos de aprendizaje...)” (MAR_M001).

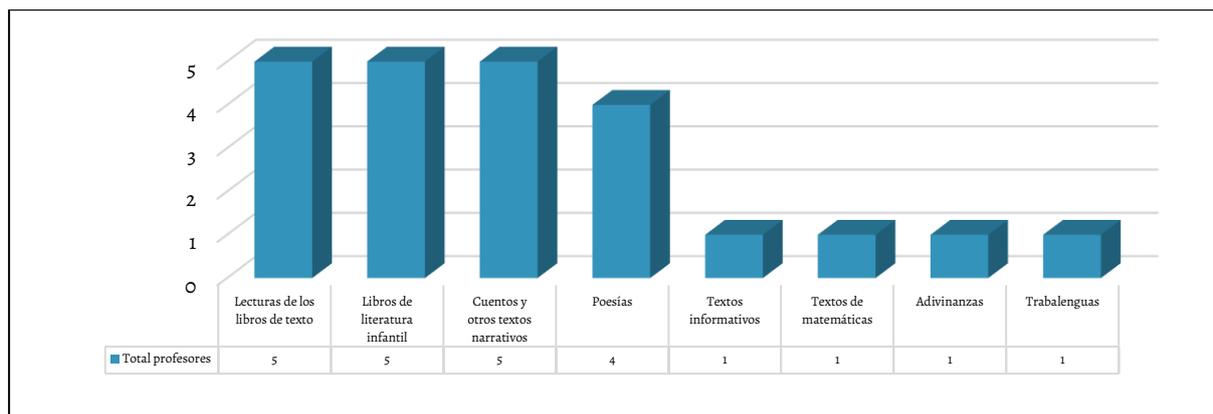


Gráfica 5. Según su experiencia, ¿cree que la mayoría de los alumnos comprende las lecturas que se trabajan en el aula?

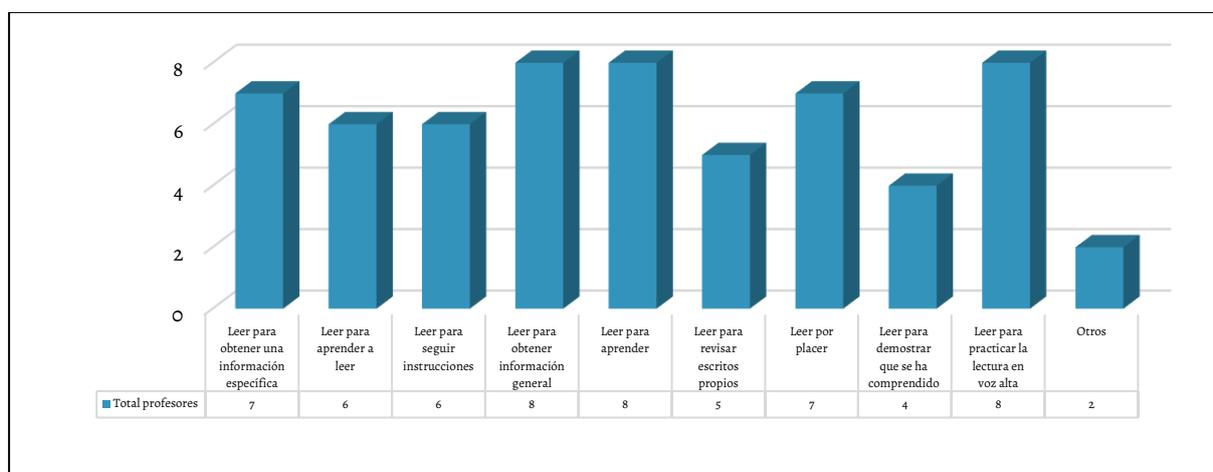


Gráfica 6. Cuando los alumnos no comprenden un texto o parte de él...

En cuanto a la selección de las lecturas, los docentes señalaron que los textos que solían leerse en el aula eran: lecturas de los libros de texto, libros de literatura infantil, cuentos y otros textos narrativos y poesías (gráfica 7). Algunos profesores manifestaron que para ello tenían en cuenta los intereses de sus estudiantes, que las lecturas fueran amenas, la edad de los alumnos..., pero otros no indicaron qué criterios seguían para seleccionar las lecturas. Además, ocho de los nueve profesores apuntaron que los objetivos de las lecturas que se realizaban en el aula eran: leer para obtener información general, leer para aprender y leer para practicar la lectura en voz alta (gráfica 8).

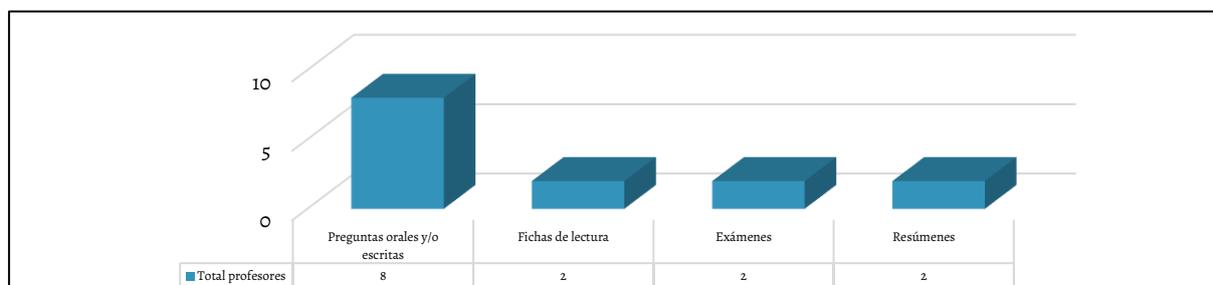


Gráfica 7. ¿Qué textos se leen en el aula habitualmente?



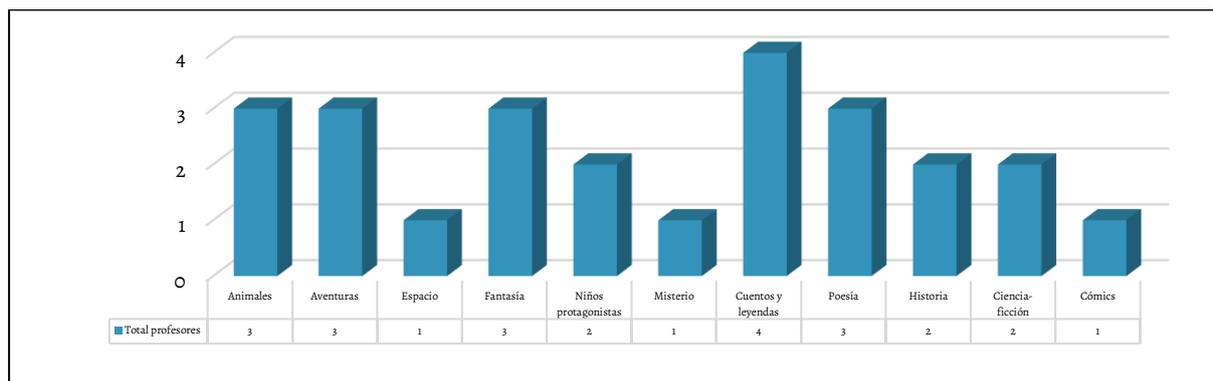
Gráfica 8. ¿Cuáles son los objetivos de las lecturas que se realizan en el aula?

Cuando se les preguntó posteriormente por las pruebas de evaluación que realizaban a sus alumnos sobre comprensión lectora (gráfica 9), hubo múltiples respuestas, pero ocho profesores coincidieron en que evaluaban a sus alumnos a través de preguntas orales y escritas sobre el contenido de la lectura. Destacamos la respuesta de una de las profesoras, que llevaba entre 3 y 5 años trabajando en la docencia, porque propuso ideas interesantes como “realizar una lluvia de ideas o lecturas con voz teatralizada y después una dramatización” (MAR_M001).



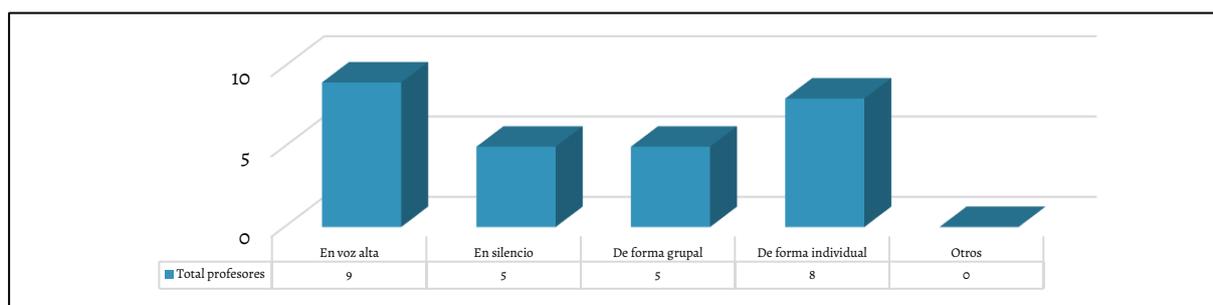
Gráfica 9. ¿Qué pruebas de evaluación realiza a sus alumnos sobre su comprensión lectora?

Todos los docentes indicaron temas que creían que eran los favoritos de sus alumnos (cuentos y leyendas, poesía, aventuras, animales, fantasía, historia, ciencia-ficción, niños protagonistas, espacio, misterio y cómics) (gráfica 10) y, como decíamos, aseguraron que los textos que se leían habitualmente en el aula eran: lecturas de los libros de texto, libros de literatura infantil, cuentos y otros textos narrativos y poesías. Esto podría significar que, en cierto modo, los textos que se leían en el aula eran acordes a los intereses de los estudiantes, lo que debía reflejarse en una mayor motivación de los estudiantes por leer.

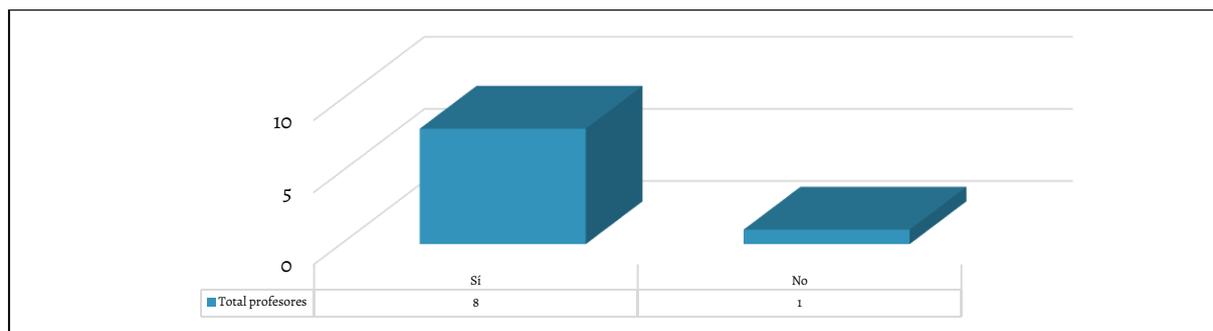


Gráfica 10. ¿Cuáles cree que son los temas favoritos de sus alumnos en la lectura de textos?

Continuando con la selección de las lecturas, todos los profesores afirmaron que se realizaban lecturas en voz alta, y ocho de ellos también indicaron que se realizaban de forma individual (gráfica 11). Con respecto a la comprensión de esas lecturas, y a su experiencia con las estrategias lectoras, ocho profesores respondieron que conocían estrategias y pusieron ejemplos de las que empleaban con sus alumnos (gráfica 12). Por ejemplo, una de las profesoras del primer curso de Educación Primaria escribió: “leer a través de juegos; decir una palabra errónea para que la averigüen; enseñar con canciones algunas poesías; trabajar la imagen primero, después hablar y por último leer. Más tarde preguntas concretas buscando y subrayando en el texto...” (BEL_M007). Cabe destacar que ningún profesor escribió las estrategias que solían utilizar sus estudiantes.

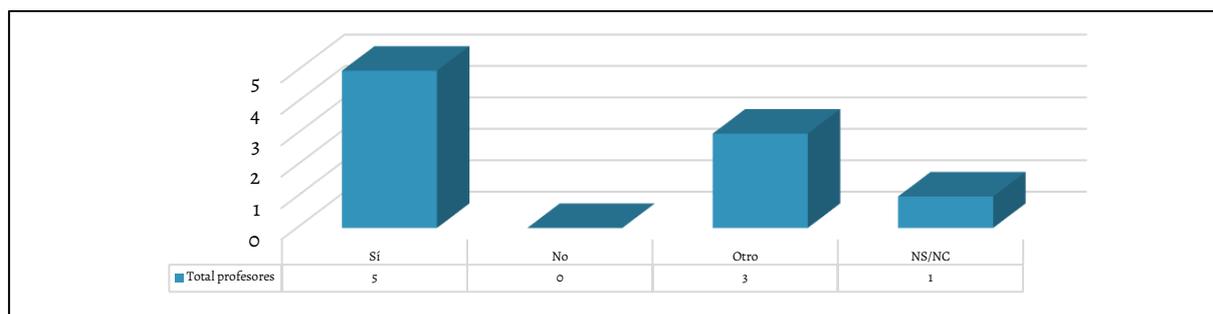


Gráfica 11. La lectura se realiza habitualmente...



Gráfica 12. ¿Conoce usted técnicas o estrategias que puedan mejorar la comprensión lectora de sus alumnos?

Por último, respecto a las propuestas de mejora (gráfica 13), es preciso señalar las múltiples respuestas que se recibieron. Ningún profesor indicó que no se debía mejorar la enseñanza de la lectura en las aulas, pero tres profesoras realizaron reflexiones interesantes: “más que mejorar se debe potenciar y dedicarle más tiempo” (SUS_M009); “no podemos obligar a los niños a leer, debemos ‘acompañarlos’ hacia la lectura y conseguir que disfruten de ella” (MAR_M001); “más que mejorar, que no creo que sea mala, no se debería ‘abandonar’ temprano” (BEL_M007).



Gráfica 13. ¿Cree que se debe mejorar, en general, la enseñanza de la lectura en las aulas?

La situación de enseñanza-aprendizaje era idónea para comenzar con las estrategias lectoras desde el primer curso de Educación Primaria por varios motivos: en primer lugar, cinco profesores habían recibido formación en enseñanza de la lectura a través de cursos y un máster en el caso de una de las profesoras, lo que facilitaba la puesta en práctica de nuevos proyectos de lectura; en segundo lugar, la formación en enseñanza de las estrategias lectoras se mostraba, en algunos casos, incompleta, por lo que los docentes podían continuar formándose en este aspecto durante la propuesta de intervención; en tercer lugar, los profesores conocían bien los gustos e intereses de sus estudiantes y adecuaban las lecturas que se realizaban en el aula a esos gustos e intereses, algo que podría suponer una mayor motivación de los alumnos; en cuarto lugar, la evaluación de la comprensión se realizaba a través de preguntas en la mayoría de los casos y, con ese método, los profesores observaban

que sus alumnos no eran capaces de comprender las lecturas sin su ayuda, algo que también lleva a actuar en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

4.1.2. Resultados de la observación participante en las aulas

Los resultados de la observación en las aulas coincidieron casi completamente con lo que los maestros habían expresado sobre la falta de comprensión de sus estudiantes. Se observó que, cuando los alumnos no comprendían las lecturas, pedían ayuda al profesor o dejaban tareas sin hacer; además, se comprobó que no leían los enunciados de las actividades y que la lectura en voz alta a la que estaban acostumbrados dificultaba mucho el procesamiento de la información que estaban leyendo.

Las aulas de primero de Educación Primaria eran muy heterogéneas: con los datos extraídos de los registros diarios se determinó la existencia de grandes diferencias individuales entre los alumnos de cada clase y entre ambas clases. Entre esas diferencias se hallaron algunas relacionadas con su período madurativo, con sus destrezas lingüísticas y con sus conocimientos previos sobre los contenidos que se enseñaban. A pesar de todo ello, se comprobó que los niños habían aprendido a descodificar pequeños textos, pero tenían problemas para comprender los enunciados y las lecturas que se realizaban en el aula. Teniendo en cuenta todos los aspectos anteriores, se puso en marcha la propuesta de intervención en las dos clases de primero de Primaria.

4.2. Descripción de la propuesta didáctica

A continuación, se describe cómo se implementó la propuesta didáctica en las aulas y qué estrategia o estrategias se trabajaron en cada una de las actividades a fin de mostrar cómo se aplicaron las ideas de los expertos en materia de comprensión lectora a la confección del cuadernillo.

Actividad o. Toma de contacto

La primera toma de contacto con las actividades se realizó con la lectura de la primera página y la presentación de los personajes. El objetivo fue despertar la curiosidad de los niños y favorecer su motivación por hacer las actividades. La actividad sirvió para indicar a los niños qué pasos debían seguir en las demás actividades. Por ejemplo, se explicó a los estudiantes la importancia de leer los enunciados y los bocadillos que encontrarán a partir de ahora, porque esos bocadillos contendrán la ayuda necesaria para comprender los textos y aprender las estrategias.

Actividad 1. Introducción a la lectura comprensiva

Antes de comenzar a leer el texto, la maestra investigadora comenzó a preguntar a los alumnos qué creían que iban a leer. Tras escuchar sus respuestas, les contó que el objetivo de la lectura, la finalidad por la que se leía ese texto, era leer para aprender, concretamente para aprender a leer. Al principio, entre las respuestas de los alumnos, cuando se les preguntaba para qué iban a leer, se encontraba: “leer para responder bien a las preguntas”, ya que así era como les habían enseñado habitualmente en el aula. Sin embargo, se les dijo que, en este caso, ese no era el objetivo, sino que los objetivos eran leer para aprender a leer y leer para comprender.

Una vez hecho esto, la profesora indicó el comienzo de la lectura del texto y, tras la lectura, realizó las siguientes preguntas para iniciar a los alumnos en el control y la evaluación de su propia comprensión: *¿de qué trata la historia?, ¿podrías contarnos qué has leído sobre Isabel y Luis?* Estas preguntas, además de hacer pensar a los estudiantes, sirvieron para saber qué alumnos iban más avanzados y cuáles se encontraban más rezagados. En la clase se observaron diferentes niveles de comprensión y respuestas muy diferentes a las preguntas.

Actividades 2 y 3. Preparación de la lectura estratégica (el título)

La actividad 2 se realizó con diferentes propósitos. Una vez que leyeron el enunciado, se les pidió que volvieran a leer el texto de nuevo para encontrar la información que se pedía. De este modo, se promovió la activación de dos procesos cognitivos: la focalización de la atención teniendo en cuenta los objetivos de la lectura, sustituyendo el objetivo inicial, que era leer para aprender a leer, por el objetivo de buscar una información precisa en el texto; y la conservación de la atención durante la lectura, ya que al leer una segunda vez podían establecer relaciones entre los elementos del texto y prestan una mayor atención a los mismos. Además, se aprovechó el contenido del texto de la actividad 1 y el formato de la actividad 2 para introducir la importancia del título en la comprensión de la lectura.

Cuando los estudiantes dieron en voz alta sus respuestas se les preguntó cómo habían averiguado qué libro leía cada niño de la historia. La mayoría respondió que lo sabían porque lo habían visto en el texto, pero la maestra investigadora fue más allá y les preguntó cómo lo habían sabido si en la actividad había otro libro más y cómo sabían que ese no era el libro que habían cogido. Algunos alumnos respondieron que, a pesar de que era su libro favorito, al final Luis no lo había cogido de la biblioteca. Se realizaron dichas preguntas para favorecer el pensamiento consciente y la reflexión sobre los procesos que habían llevado a la comprensión del texto.

En la actividad 3, los alumnos tenían que poner un título al texto. Esta fue una introducción a la observación de los títulos como estrategia fundamental para la activación de los conocimientos previos y para la búsqueda de la idea principal. Algunos ejemplos de títulos que dijeron los estudiantes en voz alta fueron los siguientes: *Los niños y la biblioteca*, *Isabel y Luis en la biblioteca*, *La biblioteca*, *Los dos libros* y *Los niños van a la biblioteca*. Para que sus títulos fueran acordes al texto que habían leído, se les explicó que estos tenían que resumir el contenido en unas pocas palabras y que la persona que fuese a leer el texto, al leer el título, tenía que hacerse una idea de lo que iba a ocurrir en él. Esto se realizó como introducción a la siguiente actividad, que también trataba sobre los títulos y el contenido del texto.

Actividad 4. Preparación de la lectura estratégica (el título)

En esta actividad, los alumnos tenían que observar las portadas de los libros y leer los cuadros de colores. Se hizo hincapié en ello con el objetivo de que aprendieran a establecer una relación entre el argumento del texto y el título. Los procesos que subyacían a esta práctica eran la realización de inferencias, la estimulación de la activación de los conocimientos previos y la anticipación del contenido del texto, elaborando predicciones sobre lo que se iba a leer. Además, se les invitó a pensar en textos que no tenían título y se llegó a la conclusión de que todos los cuentos y libros que ellos leían tenían uno. Se les puso en la situación de que iban a la biblioteca y cogían un libro que no tenía título; se les preguntó qué pensaban sobre ello y una de las niñas respondió que no lo cogería porque no sabía de qué se trataría.

Una vez introducida la actividad, se preguntó a los alumnos a qué llamábamos cubierta y si podían señalar las cubiertas en el cuadernillo. Después se pidió leer las cubiertas y las opciones que las acompañaban. Una vez activados sus conocimientos previos sobre el contenido de la cubierta, esto es, el título del texto, los alumnos comenzaron a realizar predicciones sobre el contenido de las historias a las que acompañan esos títulos.

Actividad 5. Preparación de la lectura estratégica (el título)

Posteriormente, a partir del título, los alumnos tenían que escribir sus predicciones sobre el contenido del texto. La maestra investigadora les pidió que leyeran por orden lo que decía el profesor Flix, el enunciado, lo que decía Scuinx y los títulos. De este modo, debían relacionar, de una manera más autónoma, la información del título con el argumento del texto y escribir en los cuadros de qué creían que trataban las historias. Esto favoreció la activación de los conocimientos previos sobre los temas y la anticipación a través de predicciones sobre el texto. Para elaborar predicciones, los alumnos debían preguntarse antes qué sabían sobre las ideas que aportaban los títulos.

La maestra investigadora ayudó a los estudiantes haciéndoles preguntas sobre los títulos. Por ejemplo, les preguntó: ¿de qué creéis que tratará la historia *El agua en la Tierra*? Algunas de sus respuestas en voz alta fueron: “de que la Tierra se ha inundado”, “que en la tierra hay charcos”, “que en la Tierra llueve y hay agua”, “en la Tierra no solo hay tierra, hay agua: ríos, mares, lagos...”. A continuación, los alumnos escribieron algunas de esas respuestas en sus cuadernillos.

Actividad 6. Preparación de la lectura estratégica (las ilustraciones)

En esta actividad los alumnos tuvieron que leer el enunciado y colorear los dibujos correspondientes a los títulos que estaban en azul. La maestra investigadora fue preguntando a los niños si los títulos coincidían con los dibujos y, de esta manera, fue activando sus conocimientos previos para que pensaran sobre las ideas que aportaban las ilustraciones al contenido del texto. Los niños tenían que realizar un ejercicio de acomodación entre lo que sabían, la información que aportaban el texto a partir del título, y las ilustraciones mostradas. Esto les ayudó a predecir qué contenidos no se iban a mostrar en el texto y qué contenidos sí iban a estar incluidos en él.

Actividad 7. Preparación de la lectura estratégica (preguntas sobre la lectura)

En la séptima actividad, los alumnos tenían que relacionar los títulos con las preguntas. En este caso, la estrategia fundamental que se puso en marcha para favorecer los procesos de predicción fue la de producir preguntas sobre lo que se va a leer. Puesto que los alumnos se estaban iniciando en las estrategias, debíamos darles ejemplos de preguntas coherentes sobre lo que iba a ocurrir en el texto. Estas preguntas eran ejemplos de algunas que debían resolverse durante la lectura y que actuarían como un punto de anclaje entre la lectura de la historia y la conservación de la atención.

Actividad 8. Preparación de la lectura estratégica (preguntas sobre los personajes)

En la actividad 8, los alumnos debían observar los títulos y realizar preguntas a los personajes para poder escoger el libro que más les gustase. De este modo, continuarían practicando la estrategia de producción de preguntas. Para ello, se tomó como ejemplo el ejercicio anterior, pero tenían que pensar qué podían averiguar sobre los personajes y sobre la trama para elegir el libro que más les gustase.

Algunos ejemplos de preguntas que hicieron los niños fueron: *¿cómo conociste a los tres cerditos?*, *¿cómo te abrigas en invierno?*, *¿por qué te comiste a los tres cerditos?*, *¿cuál es tu historia, Lobo?*, *¿cómo puedes hacer un amigo si estás en la Luna?*, *¿qué comes, astronauta?*, *¿clavaste una bandera en la*

Luna? Para facilitar la producción de estas preguntas fue necesario darles ejemplos y leer las explicaciones de Scuinx antes de comenzar a realizar la actividad. Tanto el ejercicio anterior como el ejemplo de Scuinx fueron determinantes en la elaboración de las preguntas.

Actividad 9. Lectura estratégica

En la actividad 9, la maestra investigadora preguntó a los estudiantes qué sabían sobre lo que iban a leer y para qué creían que lo iban a leer. Después, les pidió que comenzaran a leer hasta el indicador y que respondieran a las preguntas del margen derecho. Se hizo así para garantizar la activación del control de la comprensión y de la conservación de la atención durante la lectura. Con respecto al control de la comprensión, se realizó una pausa en la lectura para que el alumno explicara lo que había leído y comprobara si había comprendido o no. Por ese motivo, debía responder a dos preguntas en el margen izquierdo del texto: *¿qué has leído hasta ahora?*, y *¿qué crees que vas a leer a continuación?* Cuando los alumnos explicaron qué habían leído y se preguntaron qué iban a leer después, prestaron una mayor atención a lo que iba a suceder en la historia. Esto favoreció, por tanto, la conservación de la atención.

Actividades 10 y 11. Reflexión sobre la lectura

En la actividad 10 los niños tuvieron que realizar recapitulaciones en su lectura y colorear únicamente la información que se pedía con lo que habían leído. Así, podían relacionar los elementos del texto con la representación que habían creado en su mente. En la actividad 11, se pidió la opinión del alumnado sobre la lectura, que llevaba a la reflexión y a la intervención de su conocimiento y de sus ideas. De este modo, además de practicar la realización de resúmenes al explicar de qué trataba el texto, se promovió la reflexión sobre lo que habían leído aportando su punto de vista personal.

Actividad 12. Reflexión sobre la lectura

Para practicar el resumen e iniciarse en las estrategias posteriores a la lectura se pidió a los niños que leyeran todos los cuadros azules para identificar cuál resumía mejor lo que ocurría en la historia. Todos los cuadros contenían pasajes, pero no todos eran válidos porque no todos incluían ideas principales del texto. Por tanto, la estrategia consistía en la búsqueda de la idea principal. Para esta actividad se dieron pistas que debían ser leídas por los alumnos antes de comenzar a colorear el cuadro.

Actividades 13, 14 y 15. Transferencia del conocimiento

En esta ocasión la transferencia del conocimiento se realizó en una situación muy similar, pero con actividades diferentes. La actividad 13 era muy similar a la 9, pero en este

caso los alumnos solo contaron con la ayuda de los personajes del cuadernillo y del indicador de la pausa para el control de la comprensión. En la actividad 14, los alumnos tenían que ordenar las viñetas para conectar la información leída con los dibujos, lo que facilitaría la comprensión de la historia. En la actividad 15, la estrategia que se pretendía poner en marcha era la de realizar resúmenes y reflexionar sobre lo leído para analizar el texto desde un punto de vista crítico³.

4.3. Resultados de la implementación de la propuesta de intervención

Puesto que la enseñanza de las estrategias se realizó en dos fases: una fase de aprendizaje de las estrategias lectoras y una fase de transferencia, hemos querido medir los resultados de la fase de transferencia para conocer las dificultades que tuvieron los alumnos en la puesta en práctica de lo aprendido. Los resultados de las actividades de transferencia fueron muy positivos, aunque se encontraron dificultades para utilizar algunas de las estrategias enseñadas que cabe incluir.

4.3.1. Dificultades observadas en las actividades de aprendizaje

- Existieron dificultades para producir preguntas en una de las clases, por lo que los alumnos necesitaron más tiempo para elaborarlas.
- La mayoría de los alumnos dudaron en los ejercicios en los que debían dar su opinión.
- Algunos alumnos tuvieron dificultades para responder de forma oral a la pregunta: *¿para qué vamos a leer este texto?*
- La mayoría de los alumnos se olvidó frecuentemente de leer los enunciados de los ejercicios.

4.3.2. Dificultades registradas en las actividades de transferencia

- De veintiséis parejas, cuatro tuvieron dificultades para utilizar la estrategia de realizar interrupciones en la lectura para explicar lo que habían leído (inferencias antecedentes) y para comprobar lo que comprendían. La consecuencia fue que

³ Algunos ejemplos de esta actividad ya realizada por los alumnos de primero se encuentran en el Corpus ESCONES (Corpus del Español en Contextos Escolares), coordinado por la Dra. M.^a del Carmen Fernández López, concretamente, en el subcorpus FUENTES: <https://escones.web.uah.es/subcorpus/?id=1>. El Corpus ESCONES está siendo financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo en el marco del Proyecto H2019/HUM-5772, así como por el Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá.

respondieron de forma incoherente o copiando información literal del texto a la pregunta: *¿qué has leído hasta ahora?*

- A pesar de que en el texto se incluía un indicador en forma de flecha como en otros textos anteriores, de veintiséis parejas, tres no utilizaron la estrategia de realizar interrupciones en la lectura para responder a la pregunta: *¿qué crees que vas a leer a continuación?* (inferencias consecuentes). El resultado fue que respondieron a esa pregunta con la información del texto que se les pedía predecir.
- De veintiséis parejas, cuatro tuvieron dificultades para realizar producciones escritas en relación con la interpretación propia del texto leído. La consecuencia fue que respondieron con producciones incoherentes con el texto leído.

Las dificultades de los alumnos para poner en práctica algunas de las estrategias arrojan datos reales para poder llevar a cabo la implementación de la propuesta en otras aulas. Además, han ayudado a realizar una renovación de las actividades y a elaborar, junto con el cuadernillo, una guía didáctica (Anexo III) adaptada a las cuestiones que surgieron durante su realización, anticipándonos a las posibles dificultades de los alumnos. La guía didáctica contiene la información que debe saber el docente para poner en funcionamiento el cuadernillo en el aula. Además, en esa guía se explica cada una de las actividades, indicando qué procesos cognitivos y metacognitivos activan las estrategias que se ponen en funcionamiento.

La obtención de unos resultados muy positivos en las actividades de transferencia nos permite afirmar que es posible mejorar la enseñanza de la lectura en Primaria e iniciar a los estudiantes de primero de Educación Primaria en las estrategias lectoras y en la lectura comprensiva, al mismo tiempo que finalizan el proceso de aprendizaje de la decodificación. Cabe decir que la motivación de los alumnos por querer realizar más actividades en el formato aplicado durante la propuesta de intervención nos indica que es posible animar a los alumnos a realizar una lectura comprensiva aplicando las estrategias lectoras aprendidas.

5. Conclusiones

Las estrategias son las habilidades que se ponen en funcionamiento tras la estimación de que existe un objetivo a alcanzar o un problema por resolver. En la tarea de lectura, la planificación de los objetivos es esencial para la puesta en marcha de estrategias que activen los procesos cognitivos y metacognitivos. Estos procesos son fundamentales para conseguir los objetivos que aparecen antes, durante y después de leer. Por eso, el lector debe planificarlos

antes de comenzar la lectura, e ir modificándolos mientras está leyendo para activar nuevos procesos.

Las estrategias que empleará el lector antes de leer serán el origen de otras que necesitará para alcanzar objetivos o resolver problemas durante la lectura y después. Solo si el sujeto es consciente de que lee para lograr uno o varios objetivos o de que no está comprendiendo, pondrá en marcha una estrategia. Esa destreza para decidir cuándo poner en marcha la estrategia y para razonar por qué se pone en marcha esa estrategia se denomina *competencia estratégica*. La adquisición de la competencia estratégica conduce a la adquisición de la competencia lectora, que requiere la puesta en marcha de procesos necesarios para la comprensión de los textos.

Los resultados que se obtuvieron de la implementación de la propuesta de intervención han permitido comprobar que es posible mejorar la enseñanza de la lectura y, por ese motivo, esta propuesta de intervención aspira a ser el origen de un método más ambicioso que abarque, en el futuro, todos los cursos de la etapa de Educación Primaria. Ese futuro método podría consistir en la creación de otros cuadernillos, tanto para primero como para el resto de los cursos y mejorar, en la medida de lo posible, la enseñanza de la lectura en toda la etapa.

Para futuros estudios, proponemos que el método para mejorar la enseñanza de la lectura en Educación Primaria abarque en el primer curso un intervalo de tiempo mayor, comenzando con este cuadernillo de actividades y continuando con otros volúmenes para prolongar el aprendizaje de cara a los cursos posteriores, donde también se incluiría el cuadernillo. Además, para que el método que proponemos asegure la adquisición de la competencia lectora, la enseñanza de las estrategias en el aula no debe suponer la asignación de conceptos estáticos a momentos concretos, sino que se debe adaptar a la infinidad de exigencias con las que van a encontrarse los estudiantes a lo largo de su vida y al número de estrategias que existen para resolverlas.

Cabe destacar que la elaboración de cuadernillos viene dada también por las facilidades que aporta a aquellos maestros que no han recibido formación específica en la enseñanza de estrategias lectoras. El cuadernillo permite flexibilidad a la hora de realizar las actividades, en el tiempo y en las explicaciones del profesor. De este modo, puede realizarse en tantas sesiones como el maestro decida e incluirse dentro de cualquier programación, ya que, como decíamos al comienzo, se encuentra directamente relacionado con los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del área de Lengua Castellana y Literatura

del curso al que va dirigido, dentro del Decreto 54/2014 de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Con la puesta en práctica se pretendió en todo momento que las actividades de inicio a las estrategias lectoras favorecieran el desarrollo de procesos automáticos a través de procesos conscientes. Por ejemplo, si el alumno se acostumbra a observar los títulos y a extraer conclusiones a través de ellos, habrá convertido un proceso consciente en automático, ya que se habrá habituado a realizar esa estrategia. Por supuesto, las estrategias no tienen un tiempo de aprendizaje establecido porque ni son las únicas que existen para comprender textos ni se enseñan de forma aislada. Son las estrategias que creemos que los alumnos necesitan en este curso para comenzar a comprender lo que leen y para crear sus propias herramientas. Además, consideramos que el docente debe fomentar la comprensión lectora antes y después de la elaboración del cuadernillo de actividades.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia J. y M. Mateos (1985): "Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 5-19.
- Baker, L. y A. L. Brown (1984): "Metacognitive skills and reading". En Pearson P. (Ed.), *Handbook of Reading Research*, New Jersey: Longman, pp. 145-170.
- Beltrán, J. A. (2003): "Estrategias de aprendizaje", *Revista de Educación*, 332, pp. 55-73. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320411443.pdf?documentId=0901e72b81256ae1>.
- Brown, A. L. y J. D. Day (1983): "Macrorules for summarizing texts: The development of expertise", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (1), pp. 1-14.
- Cassidy Schmitt, M. y J. F. Baumann (1989): "Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, pp. 45- 50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126155.pdf>.
- Cisneros Estupiñán, M., G. Olave Arias e I. Rojas García (2010): *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>.

- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2014): *Decreto 54/2014 de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*, DOCM. Recuperado de: <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr>.
- Cunningham, J. W. y D. W. Moore (1990): "El confuso mundo de la idea principal". En Baumann, J. F. (Ed.), *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*, Madrid: Visor, pp. 13- 28.
- Flórez Romero, R., M. C. Torrado Pachón, S. P. Mondragón Bohórquez y C. Pérez Vanegas (2003): "Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad", *Revista Colombiana de Psicología*, 12, pp. 85- 98. Recuperado de: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1193/1742>.
- García García, E. (1993): "La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora", *Didáctica*, 5, pp. 87- 113. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9393110087A/20216%20>.
- Gouldthorp, B. y M. Mulcahy (2016): "Positioning of the reader: the effect of narrative point-of-view and familiarity of experience on situation model construction", *Lenguaje and Cognition*, 8, pp. 96-123.
- Karmiloff-Smith, A., J. Grant, K. Sims, M-C. Jones y P. Cuckle (1996): "Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word", *Cognition*, 58 (2), pp. 197-219.
- Kisac, I. y Y. Budak (2014): "Metacognitive strategies of the university students with respect to their perceived self-confidence levels about learning", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 3336-3339.
- León, J. A. (2003): *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*, Madrid: Pirámide.
- León, J. A. (2008): "La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro", Comunicación presentada en las *IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica*, 12- 14 de noviembre, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://www.uv.es/perla/Leon2008.pdf>
- León, J. A. e I. Escudero (2010): "La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y cerebro". En Gallardo Paúls, B. y V. Moreno Campos (Coords.), *Estudios de*

- Lingüística Clínica*, V: *Aplicaciones clínicas*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, pp. 95- 116. Recuperado de: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30442/2010.GALLARDOyMORENO_Eds_LingClin5.pdf?sequence=1.
- Llamazares Prieto, M. T. (2015): “La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130.
- Méndez del Río, M. (2015): *La Enseñanza Estratégica de la Comprensión Lectora: Análisis Científico y Educativo del Ámbito Instruccional* [Tesis Doctoral], Universidad de León.
- Quintanal Díaz, J. y J. A. Téllez Muñoz (1999-2000): “Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza”, *Enseñanza*, 17-18, pp. 27-43.
- Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013): *PIRLS-TIMSS 2011, Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español*, Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimmss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4>.
- Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2017): *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2016.html>.
- Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020): *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-resultados-de-lectura-en-espana/evaluacion-lectura/24124>
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- Steiner, M., M. H. van Loon, N. S. Bayard y C. M. Roebbers (2020): “Development of Children's monitoring and control when learning from texts: effects of age and test format”, *Metacogn Learn*, 15 (1), pp. 3-27.
- Van Dijk, T. A. y W. Kintsch (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York: Academic Press.

Anexo I. Encuesta: la comprensión lectora en las aulas de Educación Primaria.

Encuesta: La comprensión lectora en las aulas de Educación Primaria

Perfil del encuestado

Nombre de la encuestadora: Elisa de las Fuentes Gutiérrez

Nº de encuestado: _____

Nombre del encuestado: _____

Nº de encuesta: _____

Curso en el que imparte clase:

Centro escolar:

Fecha:

*En las preguntas que poseen un asterisco es posible seleccionar varias respuestas.

Cuestionario

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la docencia?

- De 1 a 11 meses
- De 1 a 2 años
- De 3 a 5 años
- De 5 a 10 años
- De 10 años en adelante

2. Según su experiencia, ¿cree que la mayoría de los alumnos comprende las lecturas que se trabajan en el aula? *

- Comprende las lecturas, pero no son capaces de responder a preguntas sencillas sobre ellas.
- Comprende las lecturas, pero no son capaces de responder a preguntas complejas sobre ellas.
- Comprende las lecturas de forma autónoma emitiendo hipótesis y controlando la comprensión.

- Comprende las lecturas con la ayuda del maestro o de otro adulto.
- No es capaz de comprender las lecturas sin la ayuda del maestro o de otro adulto.
- Otros (Especifique cuáles).

3. Cuando los alumnos no comprenden un texto o parte de él... *

- Consultan al profesor inmediatamente.
- Son capaces de buscar estrategias para intentar comprenderlo por sí mismos.
- Creen que esa información no es relevante.
- Averiguan el significado por el contexto.
- Dejan de leer esa parte y pasan a la siguiente.
- Otros (Especifique cuáles).

4. ¿Qué textos se leen en el aula habitualmente? ¿Qué criterio se sigue para su selección?

5. ¿Cuáles son los objetivos de las lecturas que se realizan en el aula? *

- Leer para obtener una información específica.
- Leer para aprender a leer.
- Leer para seguir instrucciones.
- Leer para obtener información general.
- Leer para aprender.
- Leer para revisar escritos propios.
- Leer por placer.
- Leer para demostrar que se ha comprendido.
- Leer para practicar la lectura en voz alta.
- Otros (Especifique cuáles).

De aquellos objetivos que haya seleccionado, explique brevemente qué tipo de lecturas se utilizan para conseguirlos.

6. La lectura se realiza habitualmente... *

- En voz alta.
- En silencio.
- De forma grupal.
- De forma individual.
- Otros (Especifique cuáles).

7. ¿Cuáles cree que son los temas favoritos de sus alumnos en la lectura de textos?

8. ¿Qué pruebas de evaluación realiza a sus alumnos sobre su comprensión lectora?

9. ¿Conoce usted técnicas o estrategias que puedan mejorar la comprensión lectora de sus alumnos? ¿Qué estrategias suelen utilizar sus alumnos?

10. ¿En algún momento de su experiencia docente ha recibido formación para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos?

11. ¿Cree que se debe mejorar, en general, la enseñanza de la lectura en las aulas?

Anexo II. Mi cuadernillo de comprensión lectora. Actividades para iniciarse en las estrategias lectoras.

PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mi cuadernillo de comprensión lectora

Actividades para iniciarse en las
estrategias lectoras

Elisa de las Fuentes Gutiérrez



Imágenes de material escolar, bocadillos y decoración: *Canva*

Imágenes de personajes: *Pixabay*

Diseño e ilustraciones en blanco y negro: *Elisa de las Fuentes Gutiérrez*

Para comenzar

¡Hola, chicos! Soy el profesor Flix y os presento a mi ayudante Scuinx. Nosotros os ayudaremos a completar las siguientes actividades.



1

uno



Antes de comenzar a completar cualquier actividad, debes leer bien el enunciado.



1. Lee con atención.

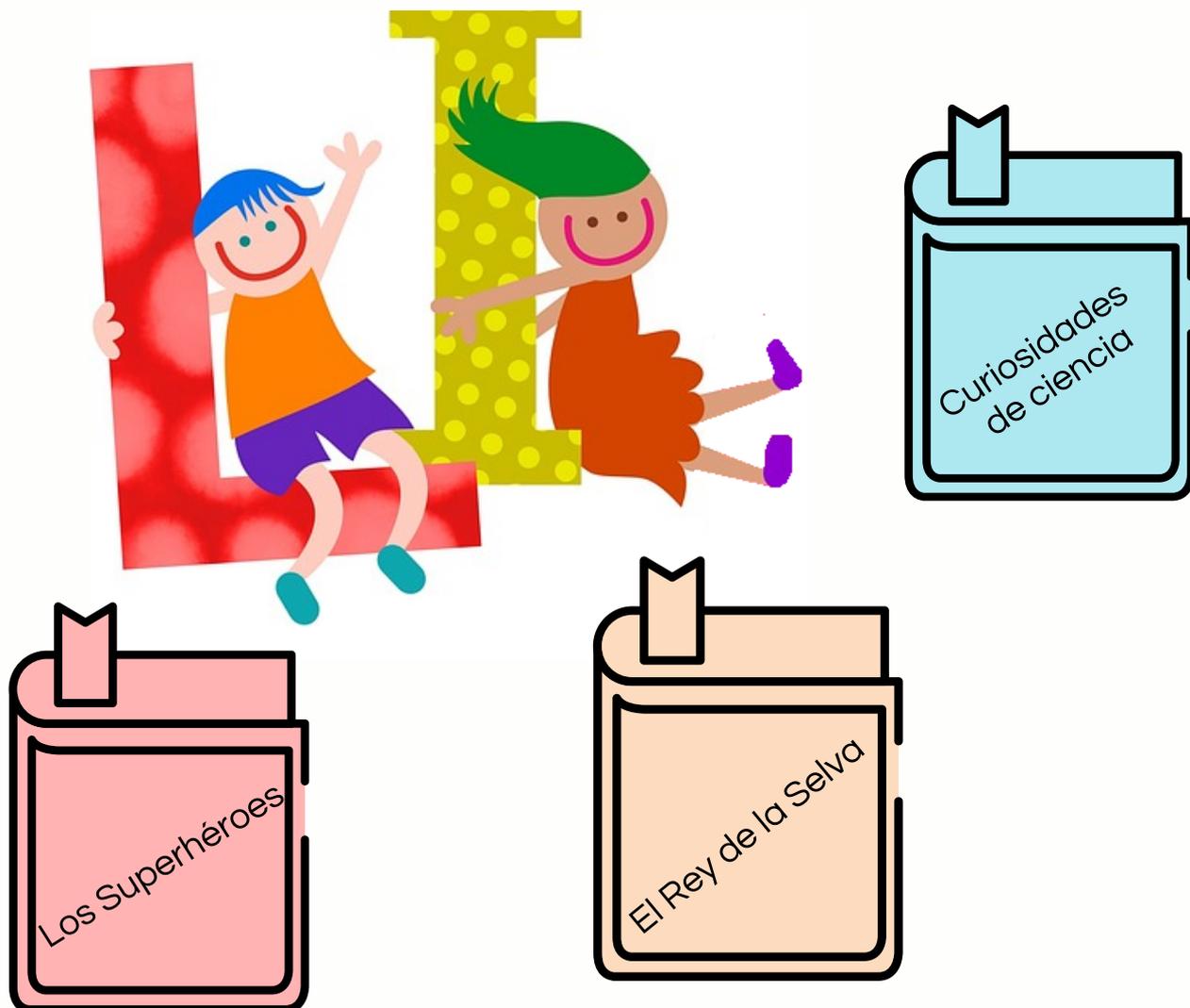
Isabel y Luis han ido a la biblioteca con su mamá y están buscando algunos libros para leer.

- ¿Qué libro vas a coger, Luis?
- Mi favorito es "El Rey de la Selva", aunque voy a coger "Los Superhéroes".
- Yo voy a coger "Curiosidades de ciencia" porque me encanta hacer experimentos.
- Está bien, niños, es hora de irse. Dadle los libros a este señor para que apunte vuestros nombres.

Lee la historia tantas veces como necesites.



2. Une a Isabel y a Luis con los libros que ha cogido cada uno de la biblioteca.



3. Pon un título a la historia de Isabel y Luis.

La historia se titula



3

tres

Todas las historias tienen un título, por ejemplo, "Blancanieves y los siete enanitos" o "Las habichuelas mágicas".

4. A menudo, Isabel y Luis van a la biblioteca a coger libros y ven las cubiertas. Observa las cubiertas, lee los cuadros y colorea la opción correcta en cada caso.

En la primera historia colorearía el segundo cuadro porque el título habla sobre el miedo a la oscuridad.



Tino ya no tiene miedo a la oscuridad

La historia trata sobre un niño muy valiente que alcanzó la cima del pico más alto de Europa.

La historia trata sobre un niño muy valiente que consiguió enfrentarse a su miedo a la oscuridad.

La ganadora del campeonato de ajedrez

La historia trata sobre una niña que ha ganado un campeonato de patinaje artístico.

La historia trata sobre una niña que ha ganado un campeonato de ajedrez.

Nuestro viaje al Ártico

La historia trata sobre un grupo de niños que fueron a ver las pirámides de Egipto.

La historia trata sobre un grupo de niños que cuentan cómo fue su viaje al Ártico.

5. Isabel y Luis han entrado en la página web de la biblioteca y han visto los siguientes títulos. Fíjate en ellos y escribe sobre qué crees que tratarán las historias.

El agua en la Tierra

El libro trata sobre

.....

Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos

El libro trata sobre

.....

El lobo feroz nos cuenta su historia

El libro trata sobre

.....

¡Hacemos una ensalada!

El libro trata sobre

.....

Mi amigo el astronauta

El libro trata sobre

.....

Antes de comenzar a leer cualquier historia, mira el título e intenta averiguar de qué trata.

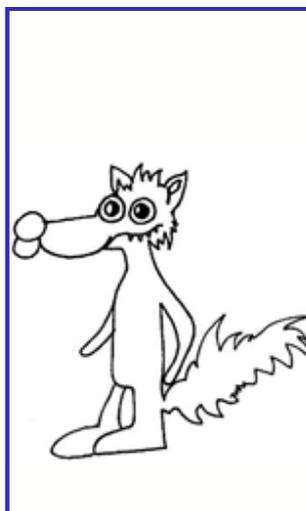
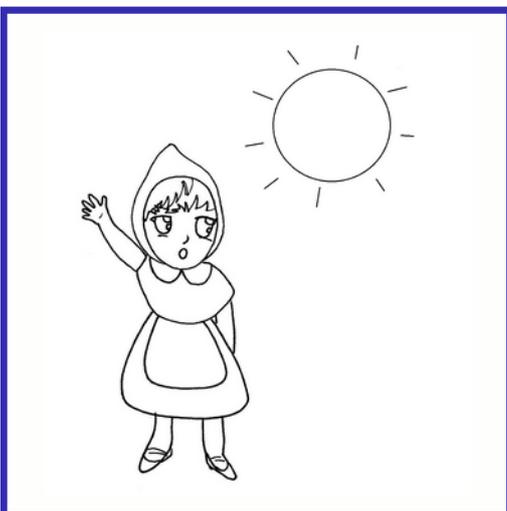


6. Isabel y Luis siempre se fijan en los dibujos que acompañan a las historias antes de leerlas. Colorea los dibujos que podrían acompañar a los títulos que has visto en la actividad anterior.

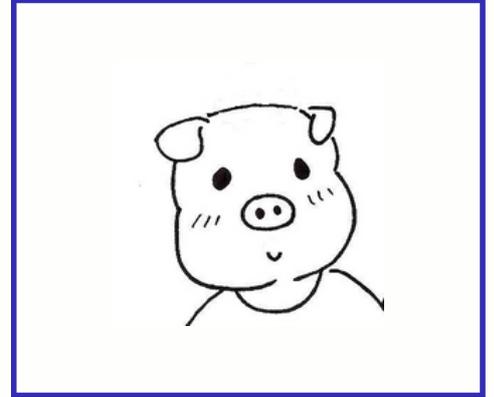
El agua en la Tierra



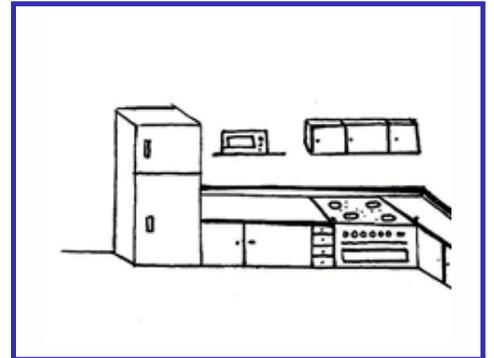
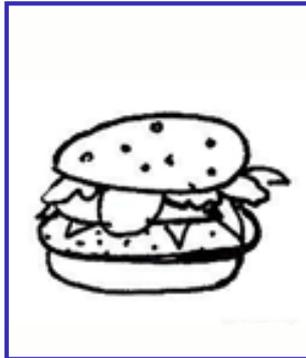
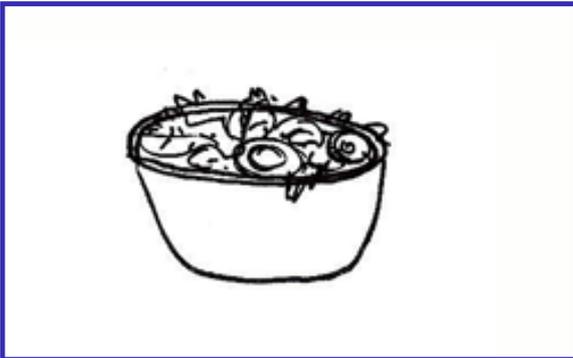
Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos



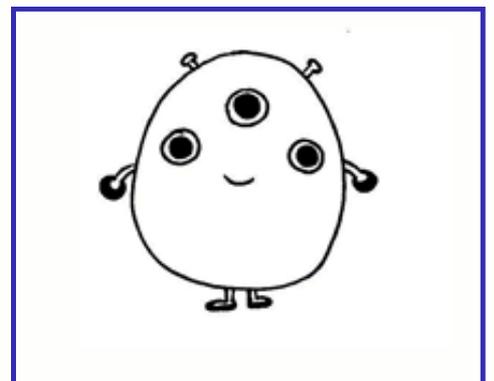
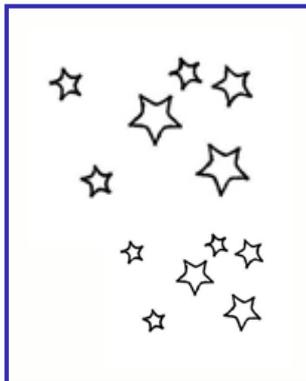
El lobo feroz nos cuenta su historia



¡Hacemos una ensalada!



Mi amigo el astronauta





Para intentar averiguar de qué tratan las historias antes de leerlas también puedes hacerte preguntas.



7. Une los títulos con las preguntas que harías para intentar averiguar de qué tratan las historias.

Mi amigo el astronauta

¿Dónde se habrán encontrado Caperucita y los tres cerditos?

El agua en la Tierra

¿Para qué querrá contarnos el lobo su historia?

¡Hacemos una ensalada!

¿Explicarán cómo se hace una ensalada?

Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos

¿Qué ocurrirá con el astronauta en la historia?

El lobo feroz nos cuenta su historia

¿Qué querrán decirnos sobre el agua?

8. Isabel y Luis no saben qué libro coger, pero han decidido que será uno de estos tres:

Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos

El lobo feroz nos cuenta su historia

Mi amigo el astronauta

Si pudieras hablar con los personajes de estos libros, ¿qué les preguntarías para saber qué libro te gusta más?

.....

.....

.....

Puedes empezar tus preguntas con: cómo, dónde, cuándo, por qué, quién...

Por ejemplo, a Caperucita de invierno le preguntaría: ¿cómo conociste a los tres cerditos?



Durante la lectura

9. Isabel y Luis han decidido coger "Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos". Lee la historia hasta el indicador y responde a las preguntas.



¿Qué has leído hasta ahora?

.....

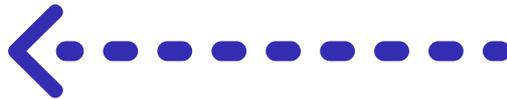
¿Qué crees que vas a leer a continuación?

.....



Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos

La niña se encontraba cogiendo leña cuando su mamá le pidió que fuese a llevarle una cestita con frutas de invierno a su abuelita enferma.



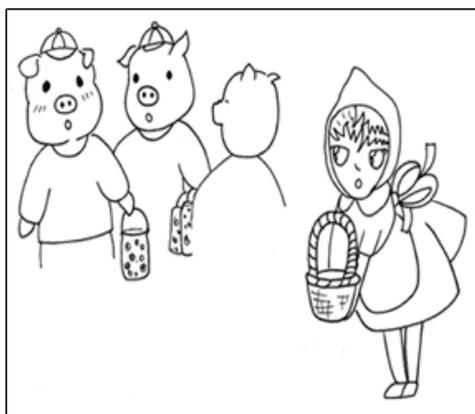
Cuando iba caminando comenzó una gran tormenta de nieve provocada por el viento y se perdió. Después de andar durante varias horas vio a tres animales corriendo hacia ella. Cada uno llevaba un farolillo dorado en su mano. ¡Eran los tres cerditos!

Ahora lee la historia hasta el final.

Cuando leas una historia, deja de leer cada cierto tiempo para pensar qué has leído y para intentar averiguar qué vas a leer. Si mientras estás leyendo observas que te distraes o que no estás comprendiendo, vuelve a leer.

Después de leer

10. Colorea las viñetas que no se correspondan con lo que ocurre en la historia anterior.



11. Ahora que has leído la historia explica de qué trata y escribe tu opinión.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quando lees una historia explica de qué trata y da tu opinión. Así, la recordarás mejor si quieres leerla otro día y podrás recomendársela a tus amigos.



12. Lee los siguientes cuadros y colorea el que mejor resume lo que ocurrió en la historia anterior.

La mamá de Caperucita le pidió que llevase una cestita con frutas de invierno.

Los tres cerditos llevaban farolillos dorados.

Caperucita de invierno conoció a los tres cerditos en una tormenta de nieve.

Caperucita de invierno se perdió en el bosque.

Caperucita estaba cortando leña.

Para elegir la opción correcta lee todos los cuadros antes de comenzar a colorear. Te doy una pista: solo hay un cuadro donde se cuenta lo más importante de la historia.



Otra historia para practicar

13. Al día siguiente, Isabel y Luis deciden leer "Mi amigo el astronauta" porque están haciendo en el cole un trabajo sobre el espacio. ¡Ayúdales a leer la historia!

Mi amigo el astronauta

Recuerdo perfectamente el día en que mi amigo el astronauta y yo fuimos a la Luna. Montamos en su gran platillo volante y nos dirigimos al espacio.



Al principio me daba miedo abrir los ojos, pero, más tarde, los abrí y pude ver cómo nos alejábamos de la Tierra.

¡Cuántas aventuras vivimos aquel día!



¿Qué has leído hasta ahora?

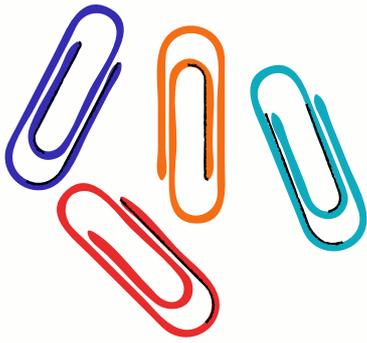
.....
.....

¿Qué crees que vas a leer a continuación?

.....
.....



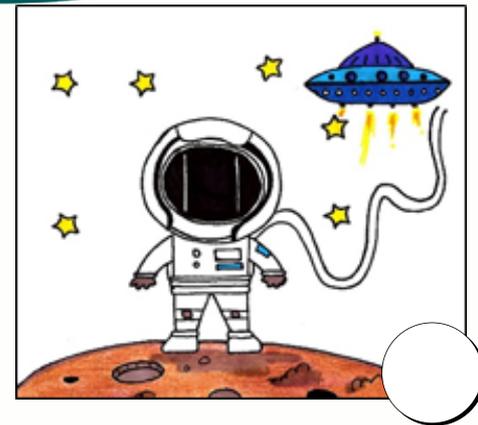
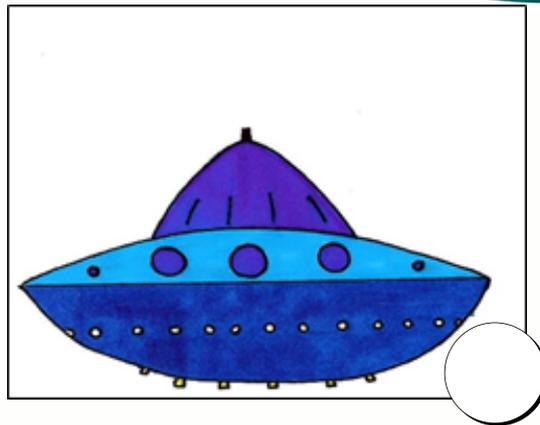
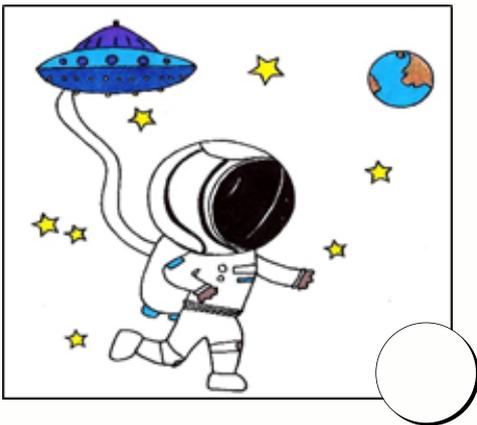
Antes de leer piensa: ¿qué sabes sobre lo que vas a leer?, ¿has leído algo parecido?, ¿habías estudiado algo sobre el espacio?



Para poder ordenar las viñetas tendrás que leer la historia de nuevo. Imagina la historia y te resultará más fácil ordenarla.



14. Ordena las viñetas con números:



15. Imagina las aventuras que vivió el niño de la historia con su amigo el astronauta cuando fueron a la Luna. Escribe una de ellas en las siguientes líneas.

.....

.....

.....

.....

Para terminar

Esperamos que os hayan gustado estas actividades y que sigáis siempre nuestros consejos.
¡Hasta la próxima!



Anexo III. Guía didáctica del profesor. Guía para iniciar a los alumnos en las estrategias lectoras.

PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Guía didáctica del profesor

Guía para iniciar a los alumnos en las
estrategias lectoras

Elisa de las Fuentes Gutiérrez

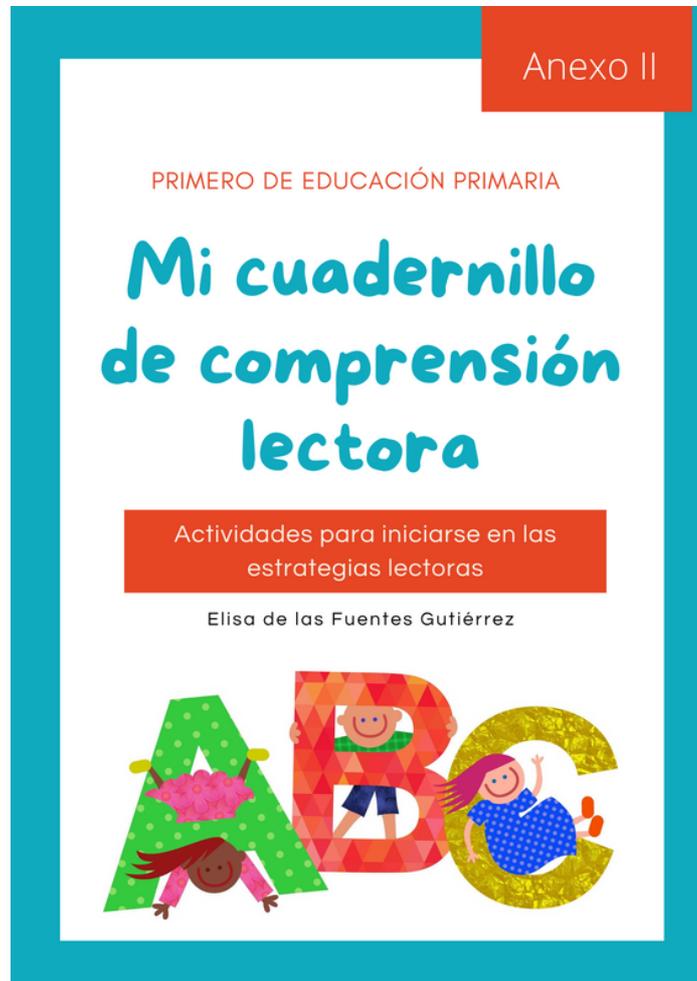


Imágenes de material escolar, bocadillos y decoración: *Canva*

Imágenes de personajes: *Pixabay*

Diseño e ilustraciones en blanco y negro: *Elisa de las Fuentes Gutiérrez*

Presentación



"Mi cuadernillo de comprensión lectora" es una secuencia de 15 actividades para que los alumnos del primer curso de Educación Primaria se inicien en las estrategias lectoras y en la realización de inferencias sobre los contenidos de la lectura, fundamentales para llevar a cabo el proceso de comprensión.

Objetivos generales

- Comprender textos narrativos.
- Identificar el título en textos y analizar ilustraciones.
- Realizar la relectura.

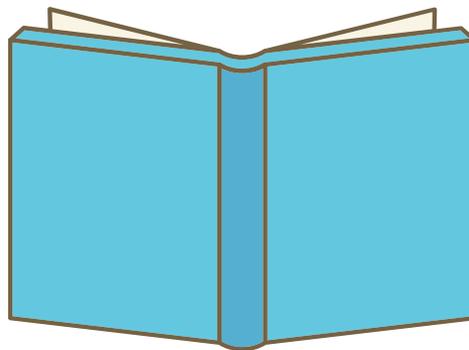
Objetivos específicos

- Establecer relaciones entre lo que sabe y lo que aporta el texto con el fin de comprenderlo.
- Identificar el escenario en textos narrativos, identificando el objetivo de la lectura.
- Redactar su propia historia y resumir textos sencillos.
- Relacionar el título con el argumento del texto.
- Poner el título adecuado a un texto sencillo.
- Relacionar la información que aportan las ilustraciones con los significados que aporta el texto.
- Anticipar hipótesis sobre el final o el contenido de un texto del que conoce una parte.

- Volver atrás en la lectura de un texto para asegurar la comprensión del mismo.
- Formular hipótesis, recordar detalles del texto, ideas principales y características de los personajes.
- Explicar o contar lo leído.

Contenidos

- Utilización de estrategias de comprensión (lectura comprensiva).



Extraído del Decreto 54/2014 de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

ACTIVIDAD 1



Antes de comenzar a completar cualquier actividad, debes leer bien el enunciado.



1. Lee con atención.

Isabel y Luis han ido a la biblioteca con su mamá y están buscando algunos libros para leer.

- ¿Qué libro vas a coger, Luis?
- Mi favorito es "El Rey de la Selva", aunque voy a coger "Los Superhéroes".
- Yo voy a coger "Curiosidades de ciencia" porque me encanta hacer experimentos.
- Está bien, niños, es hora de irse. Dadle los libros a este señor para que apunte vuestros nombres.

Lee la historia tantas veces como necesites.



2 dos

Antes de comenzar a leer, el profesor deberá preguntar a los alumnos por qué creen que van a leer este texto y para qué. Tras escuchar sus respuestas, tendrá que indicar que el objetivo de la lectura, la finalidad por la que se lee este texto, es leer para aprender, concretamente para aprender a leer (teniendo en cuenta que leer no es solo un proceso de descodificación).

Después, pedirá a sus alumnos que lean las indicaciones de los personajes (Flix y Scuinx) y les avisará de que tendrán que leerlas siempre.

Una vez hecho esto, el profesor indicará el comienzo de la lectura del texto y, tras la lectura, realizará las siguientes preguntas para iniciar a los alumnos en la evaluación de su propia comprensión (les hará pensar si han comprendido o no) y en el control de la misma:

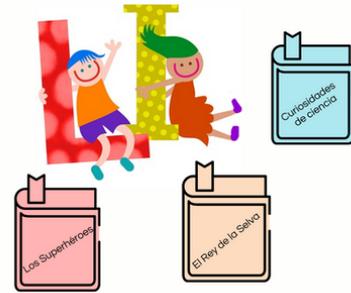
1. ¿De qué trata la historia?
2. ¿Podrías contarnos qué has leído sobre Isabel y Luis?

ACTIVIDAD 2

ACTIVIDAD 3

Elisa de las Fuentes Gutiérrez

2. Une a Isabel y a Luis con los libros que ha cogido cada uno de la biblioteca.



3. Pon un título a la historia de Isabel y Luis.

La historia se titula

3
tres

Todas las historias tienen un título, por ejemplo, "Blancanieves y los siete enanitos" o "Las habichuelas mágicas".

En la actividad 2, los alumnos deberán encontrar en el texto la información que se pide y relacionarla con cada uno de los personajes. Para ello, tendrán que volver a leer, ya que muchos de ellos no recordarán bien esa información. Se tratará de favorecer la activación de dos procesos cognitivos:

- La focalización de la atención teniendo en cuenta los objetivos de la lectura, sustituyendo el objetivo inicial que era leer para aprender a leer con el objetivo de buscar una información precisa en el texto.
- La conservación de la atención durante la lectura: al leer una segunda vez, conservarán mejor su atención si tienen que establecer relaciones entre los elementos del texto.

En la siguiente actividad, deberán poner título al texto. Esta será una introducción a la observación de los títulos como estrategia fundamental para la activación de los conocimientos previos y para la búsqueda de la idea principal.

ACTIVIDAD 4

4. A menudo, Isabel y Luis van a la biblioteca a coger libros y ven las cubiertas. Observa las cubiertas, lee los cuadros y colorea la opción correcta en cada caso.

En la primera historia colorearía el segundo cuadro porque el título habla sobre el miedo a la oscuridad.



La historia trata sobre un niño muy valiente que alcanzó la cima del pico más alto de Europa.

La historia trata sobre un niño muy valiente que consiguió enfrentarse a su miedo a la oscuridad.



La historia trata sobre una niña que ha ganado un campeonato de patinaje artístico.

La historia trata sobre una niña que ha ganado un campeonato de ajedrez.



La historia trata sobre un grupo de niños que fueron a ver las pirámides de Egipto.

La historia trata sobre un grupo de niños que cuentan cómo fue su viaje al Ártico.

4 cuatro

En la actividad 4, los alumnos tendrán que observar las cubiertas de los libros y leer los cuadros de colores. Una vez hecho esto, tendrán que escoger entre los cuadros aquel en el que se diga de qué trata la historia que acompaña a la cubierta.

En definitiva, tendrán que establecer una relación entre el argumento del texto y el título del mismo, lo que facilitará la realización de inferencias y la estimulación de dos procesos:

- La activación de los conocimientos previos sobre diferentes temas, debido a que tendrán que pensar qué saben sobre la información que da el título para colorear la opción correcta.
- La anticipación de lo que se va a leer, elaborando predicciones sobre el texto.

Una vez activados sus conocimientos previos, el alumno podrá predecir, a partir de los títulos dados en la actividad, sobre qué tratarán las historias a las que acompañan esos títulos.

ACTIVIDAD 5

Elisa de las Fuentes Gutiérrez

5. Isabel y Luis han entrado en la página web de la biblioteca y han visto los siguientes títulos. Fíjate en ellos y escribe sobre qué crees que tratarán las historias.

Antes de comenzar a leer cualquier historia, mira el título e intenta averiguar de qué trata.



El agua en la Tierra

El libro trata sobre

Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos

El libro trata sobre

El lobo feroz nos cuenta su historia

El libro trata sobre

¡Hacemos una ensalada!

El libro trata sobre

Mi amigo el astronauta

El libro trata sobre

5 cinco



Los títulos están en los cuadros de color azul.

En la quinta actividad, el profesor pedirá a los alumnos que lean por orden lo que dice el profesor Flix, el enunciado, lo que dice Scuinx y los títulos.

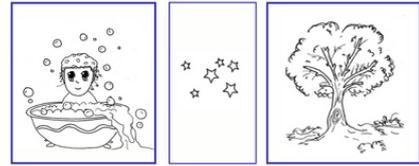
La actividad consiste en relacionar, de una forma más autónoma que en el ejercicio anterior, la información del título con el argumento del texto. Para ello, los alumnos tendrán que mirar los títulos y escribir en los cuadros de qué creen que tratarán las historias a las que acompañan, lo que favorecerá la puesta en marcha de dos procesos necesarios:

- La activación de los conocimientos previos sobre diferentes temas y la anticipación a través de predicciones sobre el texto. Para elaborar predicciones, los alumnos deberán preguntarse antes qué saben sobre las ideas que aportan los títulos.

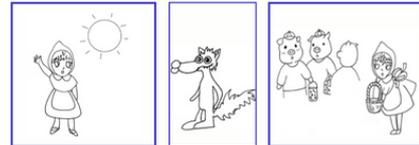
ACTIVIDAD 6

6. Isabel y Luis siempre se fijan en los dibujos que acompañan a las historias antes de leerlas. Colorea los dibujos que podrían acompañar a los títulos que has visto en la actividad anterior.

El agua en la Tierra



Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos



6 seis

En la actividad 6, los alumnos deberán leer el enunciado y colorear los dibujos correspondientes a los títulos que están en azul. Cabe decir que hay títulos para los que son válidas varias opciones y que la decisión sobre la opción correcta dependerá de sus conocimientos previos. En esta actividad se pondrán en marcha dos procesos cognitivos:

- La activación de los conocimientos previos. Los alumnos tendrán que pensar qué saben sobre las ideas que aporta el título para poder seleccionar las ilustraciones que sean adecuadas a esas ideas. En definitiva, tendrán que realizar un ejercicio de acomodación entre lo que saben, la información que creen que aportará el texto a partir del título y las ilustraciones que les mostramos.
- La anticipación a través de predicciones. Los alumnos descartarán automáticamente aquellas imágenes que no se corresponden con lo que creen que se va a contar en el texto.

ACTIVIDAD 7

Elisa de las Fuentes Gutiérrez



Para intentar averiguar de qué tratan las historias antes de leerlas también puedes hacerte preguntas.



7. Une los títulos con las preguntas que harías para intentar averiguar de qué tratan las historias.

Mi amigo el astronauta	¿Dónde se habrán encontrado Caperucita y los tres cerditos?
El agua en la Tierra	¿Para qué querrá contarnos el lobo su historia?
¡Hacemos una ensalada!	¿Explicarán cómo se hace una ensalada?
Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos	¿Qué ocurrirá con el astronauta en la historia?
El lobo feroz nos cuenta su historia	¿Qué querrán decirnos sobre el agua?

8

ocho

En la séptima actividad, los alumnos tendrán que leer los títulos y las preguntas y relacionarlos. Aunque en este caso no serán los alumnos quienes produzcan las preguntas, esta actividad se muestra como una iniciación a la producción de las mismas, lo que facilitará el desarrollo de su autonomía para llevar a cabo esta estrategia.

La estrategia fundamental que se va a poner en marcha en esta actividad para favorecer los procesos de predicción será:

- Producir preguntas sobre lo que se va a leer. Puesto que el alumno se está iniciando en la adquisición de estrategias para la comprensión lectora, debemos darle ejemplos de preguntas coherentes sobre lo que ocurrirá en el texto.

Estas preguntas serán resueltas durante la lectura y actuarán como un punto de anclaje entre la lectura de la historia y la conservación de la atención.

ACTIVIDAD 8

8. Isabel y Luis no saben qué libro coger, pero han decidido que será uno de estos tres:

Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos

El lobo feroz nos cuenta su historia

Mi amigo el astronauta

Si pudieras hablar con los personajes de estos libros, ¿qué les preguntarías para saber qué libro te gusta más?

.....
.....
.....

Puedes empezar tus preguntas con: cómo, dónde, cuándo, por qué, quién...
Por ejemplo, a Caperucita de invierno le preguntaría: ¿cómo conociste a los tres cerditos?

9 nueve



En la actividad 8, los alumnos deberán observar los títulos y realizar preguntas a los personajes para poder escoger el libro que más les guste. De este modo, continuarán practicando la estrategia de producción de preguntas. Para ello, podrán tomar como ejemplo el ejercicio anterior, pero tendrán que pensar qué pueden averiguar sobre los personajes y sobre la trama para elegir el libro que les guste.

Al ser una actividad de mayor dificultad que la anterior, los alumnos deberán leer las explicaciones de Scuinx antes de comenzar a realizarla. Tanto el ejercicio anterior como el ejemplo serán muy importantes en la elaboración de las preguntas, ya que les servirán para producir las suyas.

ACTIVIDAD 9

Durante la lectura

9. Isabel y Luis han decidido coger "Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos". Lee la historia hasta el indicador y responde a las preguntas.



¿Qué has leído hasta ahora?

¿Qué crees que vas a leer a continuación?



Caperucita de invierno conoce a los tres cerditos

La niña se encontraba cogiendo leña cuando su mamá le pidió que fuese a llevarle una cestita con frutas de invierno a su abuelita enferma.



Cuando iba caminando comenzó una gran tormenta de nieve provocada por el viento y se perdió. Después de andar durante varias horas vio a tres animales corriendo hacia ella. Cada uno llevaba un farolillo dorado en su mano. ¡Eran los tres cerditos!

Ahora lee la historia hasta el final.

Cuando lees una historia, deja de leer cada cierto tiempo para pensar qué has leído y para intentar averiguar qué vas a leer. Si mientras estás leyendo observas que te distraes o que no estás comprendiendo, vuelve a leer.

10 diez

En la actividad 9, antes de leer el texto, el profesor les preguntará qué saben sobre lo que van a leer y para qué creen que lo van a leer. Después, les pedirá que comiencen a leer hasta el indicador (flecha) y, una vez que hayan llegado al indicador, que respondan a las preguntas que se encuentran en el margen derecho. Con esto garantizaremos la activación de dos procesos:

- El control de la comprensión. Para asegurar el control de la comprensión, se realizan interrupciones en la lectura señalando al alumno dónde debe interrumpirla (solo durante el proceso de iniciación) para explicar lo que ha leído y comprobar que ha comprendido. Con ese fin se ha añadido un bocado con preguntas en el margen izquierdo del texto.
- La conservación de la atención durante la lectura. Los alumnos prestarán mayor atención al texto si deben explicar lo que están leyendo.

ACTIVIDAD 10

ACTIVIDAD 11

Después de leer

10. Colorea las viñetas que no se correspondan con lo que ocurre en la historia anterior.



11. Ahora que has leído la historia explica de qué trata y escribe tu opinión.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Cuando lees una historia explica de qué trata y da tu opinión. Así, la recordarás mejor si quieres leerla otra día y podrás recomendársela a tus amigos.



11 once

La décima actividad servirá para que los alumnos vuelvan a leer el texto, realicen recapitulaciones en su lectura y colorean únicamente la información que se pide. Lo que se pretende con esta actividad es que los alumnos relacionen los elementos que han leído en el texto con la representación que han creado del mismo en su mente.

En la siguiente actividad se les pedirá que expliquen de qué trata la lectura aportando su opinión, sus conocimientos y sus ideas. De este modo, además de practicar la realización de resúmenes, se promueve la reflexión del lector sobre lo que ha leído aportando su punto de vista personal.

ACTIVIDAD 12

12. Lee los siguientes cuadros y colorea el que mejor resume lo que ocurrió en la historia anterior.

La mamá de Caperucita le pidió que llevase una cestita con frutas de invierno.

Los tres cerditos llevaban farolillos dorados.

Caperucita de invierno conoció a los tres cerditos en una tormenta de nieve.

Caperucita de invierno se perdió en el bosque.

Caperucita estaba cortando leña.

Para elegir la opción correcta lee todos los cuadros antes de comenzar a colorear. Te doy una pista: solo hay un cuadro donde se cuenta lo más importante de la historia.



12 doce

En la actividad 12, los alumnos tendrán que leer todos los cuadros azules para identificar cuál es el que resume mejor lo que ocurre en la historia. Todos los cuadros contienen pasajes de la misma, pero no todos son válidos porque no todos contienen ideas principales del texto. Por tanto, la estrategia que se va a poner en marcha durante la realización de esta actividad es la siguiente:

- Búsqueda de la idea principal. Para entrenar a los alumnos en la búsqueda de la idea principal, debemos hacerles pensar qué es y darles ejemplos.

Para esta actividad se dan pistas al igual que en algunas de las anteriores. Estas pistas tendrán que ser leídas por los alumnos antes de comenzar a colorear el cuadro que hayan elegido.

Otra historia para practicar

13. Al día siguiente, Isabel y Luis deciden leer "Mi amigo el astronauta" porque están haciendo en el cole un trabajo sobre el espacio. ¡Ayúdales a leer la historia!

Mi amigo el astronauta

Recuerdo perfectamente el día en que mi amigo el astronauta y yo fuimos a la Luna. Montamos en su gran platillo volante y nos dirigimos al espacio.

----->

Al principio me daba miedo abrir los ojos, pero, más tarde, los abrí y pude ver cómo nos alejábamos de la Tierra.

¡Cuántas aventuras vivimos aquel día!

¿Qué has leído hasta ahora?

¿Qué crees que vas a leer a continuación?

13 trece

Antes de leer piensa: ¿qué sabes sobre lo que vas a leer?, ¿has leído algo parecido?, ¿habías estudiado algo sobre el espacio?

ACTIVIDAD 13

La actividad 13 se realiza del mismo modo que la actividad 9, pero el profesor no debe prestar ayuda para su realización. De este modo, los alumnos irán desarrollando su autonomía.



Para poder ordenar las viñetas tendrás que leer la historia de nuevo. Imagina la historia y te resultará más fácil ordenarla.

14. Ordena las viñetas con números:

15. Imagina las aventuras que vivió el niño de la historia con su amigo el astronauta cuando fueron a la Luna. Escribe una de ellas en las siguientes líneas.

.....

.....

.....

14 catorce

ACTIVIDAD 14

ACTIVIDAD 15

En la actividad 14, los alumnos tendrán que ordenar unas viñetas que se encuentran desordenadas y que reproducen las partes en que se divide la historia. La organización de las viñetas, y también de las ideas, permite conectar la información leída y ordenarla para comprender mejor la historia.

Para la actividad quince, el profesor debe tener en cuenta que, si el alumno ha comprendido el texto, es muy probable que haya obtenido una representación de la historia y de lo que ocurre en la misma (ha imaginado los personajes, sus emociones, sus rasgos físicos y psicológicos...). Esa representación le permitirá continuar la historia con esos mismos personajes y sus características.

La estrategia tendría que ver con la realización de resúmenes y la reflexión sobre lo leído para analizar el texto desde un punto de vista crítico que permita aportar al lector su visión de la historia y realizar un ajuste entre lo que sabe y lo que se cuenta en el texto.



*R*evista de Recursos para el Aula de Español
INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.2.2.2022>

