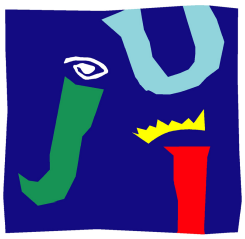
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Educación



UNIVERSITAT JAUME•I

LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE MODELOS INTERACTIVOS DE LECTURA

Tesis doctoral

Javier Rello Segovia

Dirigida por:
Dra. Mª Jesús Presentación Herrero
Dra. Rebeca Siegenthaler Hierro

Castellón de la Plana, abril de 2017

Nunca dos personas leyeron el mismo libro
Edmund Wilson

AGRADECIMIENTOS

Hace ya varios años surge la ilusión de realizar esta tesis doctoral relacionada con la mejora de la comprensión lectora, parecía algo lejano y complejo pero por fin hoy se hace realidad. Han sido muchas horas de esfuerzo y dedicación que no hubieran sido posible sin el apoyo y el aliento de muchas personas a las que a continuación muestro mi agradecimiento.

A la Dra. Mª Jesús Presentación Herrero porque sin conocerme de nada y aterrizando un día en su despacho, después de llamar a puertas y más puertas, me dio la oportunidad de llevar a cabo este trabajo y ha conseguido que sea una realidad.

A la Dra. Rebeca Siegenthaler Hierro por animarme en los momentos difíciles y ser tan paciente en tan ardua tarea de la revisión, buscando la perfección.

A Jessica Mercader Ruiz por su eterna paciencia a la hora de ayudarme con los análisis estadísticos, aunque fuera desde lugares lejanos.

A Cristóbal y Juan Carlos, por dejarme llevar a cabo tan apasionante aventura y también a Manuel, Isabel y todas las tutoras de 5º y 6º por participar siempre con una sonrisa al rellenar esos cuestionarios interminables. A Pili, Raquel y los estudiantes de prácticas de psicopedagogía y pedagogía por participar en la aplicación y corrección de pruebas de forma desinteresada.

A todos mis profesores por ser tan comprensivos y facilitar mi tarea, asumiendo sus responsabilidades y muchas más, en el día a día. Especialmente agradecido a Ana Belén, Cristina, Isabel y Joaquín.

A Fernando, Mª Pilar, Sandra, María, Migan, Mabel y Ana por participar, ayudarme a revisar y darme sabios consejos, y a todos mis amigos de Castellón y Madrid, Mariló, Rosa, Teresa, Silvia, Pitu, Antonio, Juanma, Myriam, Sergio, … por estar ahí aunque no les haya hecho mucho caso durante este tiempo.

Por último dedicar este trabajo a toda mi familia. A mis hermanos, a mi tía Irene y a Luis, por su comprensión y su apoyo, a Luisa y Toni y toda la “familia adoptiva” por creer en mi. A mis sobrinos Diego, Lara, Diego, Mario y Asier .

Por último y de forma especial a tres personas que desde algún lugar me han dado la energía necesaria para llegar hasta el final. Mi padre, por trasmitirme su perseverancia para conseguir lo que quieres, y mi madre y mi abuela por las muestras incondicionales de amor, la transmisión de la constancia, la capacidad de esfuerzo y dedicación que siempre han demostrado por sus hijos y por sus nietos.

INTRODUCCIÓN **9**

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **13**

CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS DIFICULTADES **14**

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA 15
1.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CAMPO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA 15
1.2. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA 19
1.2.1. Modelos ascendentes y descendentes. 19
1.2.2. Modelos interactivos de lectura 19
1.2.2.1. Modelo de Kintsch 22
1.3. EL TEXTO Y LA COMPRENSIÓN LECTORA 26
1.4. EL PAPEL DEL LECTOR EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE PLANTEAMIENTOS INTERACTIVOS 30
1.4.1. Conocimientos previos 30
1.4.2. Inferencias 32
1.5. DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA 35

2. VARIABLES IMPLICADAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA 38
2.1. VARIABLES PSICOLINGÜÍSTICAS 38
2.1.1. Comprensión oral 38
2.1.2. Procesos básicos de la lectura 40
2.2. FUNCIONES EJECUTIVAS 43
2.2.1. Funcionamiento ejecutivo cognitivo 44
2.2.1.1. La memoria de trabajo 44
2.2.1.2. Atención 45
2.2.1.3. Inhibición 46
2.2.1. Funcionamiento ejecutivo conductual 47
2.3. VARIABLES AFECTIVO-MOTIVACIONALES 48

CAPÍTULO II. INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA **52**

1. INTERVENCIÓN EN PROCESOS SEMÁNTICOS 53

2. PROGRAMAS INSTRUCCIONALES DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA 55

2.1. SPQ3 y PQ4R 57
2.2. COLLABORATIVE STRATEGIC READING (CSR) 57
2.3. CONCEP-ORIENTED READING INSTRUCTION (CORI) 58
2.4. QUESTION ANSWER RELATIONSHIP (QAR) 59
2.5. INFORMED STRATEGIES FOR LEARNING (ISL) 60
2.6. STUDENTS ACHIEVEMENT INDEPENDENT LEARNING (SAIL) 61
2.7. THINKING BEFORE READING, THINK WHILE READING, THINK AFTER READING (TWA) 61
2.8. PROGRAMA DE LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE EMILIO SÁNCHEZ (1990) 62

3. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA 64
3.1. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA ANTES DE LA LECTURA 65
3.1.1. Buscar el objetivo de la lectura 65
3.1.2. Activar los conocimientos previos 67
3.1.3. Hacer predicciones 69
3.1.4. Generar preguntas 70
3.1.5. Analizar las imágenes y las representaciones visuales 70
3.2. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DURANTE LA LECTURA. 71
3.2.1. Acceder al significado de palabras desconocidas 72
3.2.2. Realizar Relecturas 72
3.2.3. Elaborar parafraseo y síntesis 73
3.2.5. Extraer información relevante: ideas principales/ideas secundarias 74
3.3. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DESPUÉS DE LA LECTURA 75
3.3.1. Autopreguntas: comprensión literal, inferencial y crítica 76
3.3.2. Representación mental global del texto 77
3.3.2.1. Elaborar el resumen 78
3.3.2.2. Organizadores gráficos 79
3.4. INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LECTORAS 80

4. METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LECTORAS 84
4.1. INSTRUCCIÓN DIRECTA 85
4.2. MODELADO METACOGNITIVO 86
4.2.1. Lectura conjunta 87
4.2.2. Pensamiento en voz alta 88
4.3. LECTURA COMPARTIDA O DIALÓGICA 89
4.4. ENSEÑANZA RECÍPROCA 91

4.5. EL DEBATE EN GRAN GRUPO 92

5. INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA 93
5.1. APRENDER A COMPRENDER (EDITORIAL ICCE) 96
5.2. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA (EDITORIAL TEIDE) 97
5.3. COMPRENSIÓN LECTORA (EDITORIAL SM) 97
5.4. CUADERNO DE COMPRENSIÓN LECTORA (EDITORIAL EDELVIVES) 98
5.5. COMPRENSIÓN LECTORA (EDITORIAL SANTILLANA) 99
5.6. COMPARACIÓN DE LOS DISTINTOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN 99

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO 105

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO 106

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS 107

2. MÉTODO 111
2.1. DISEÑO 111
2.1.1. Estudio 1 111
2.1.2. Estudio 2 112
2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA 113
2.2.1. Estudio 1 113
2.2.2. Estudio 2 116
2.3. INSTRUMENTOS 118
2.3.1. Variables psicolingüísticas 119
2.3.1.1. Habilidades de comprensión oral 119
2.3.1.2. Habilidades básicas de lectura 120
2.3.1.3. Comprensión lectora 121
2.3.2. Funcionamiento ejecutivo 122
2.3.2.1. Evaluación neuropsicológica de funcionamiento ejecutivo 122
2.3.2.2. Evaluación ecológica del funcionamiento ejecutivo 123
2.3.3. Variables afectivo-motivacionales 125
2.3.4. Evaluación del programa por parte de los profesores 126
2.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN 129
2.4.1. Justificación del programa 129
2.4.2. Tipologías textuales 131
2.4.3. Metodologías del programa 132

2.4.4. Estructura del programa 133
2.4.5. Desarrollo del programa 138
2.5. PROCEDIMIENTO 154
2.5.1. Estudio 1 154
2.5.2. Estudio 2 155
2.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS 156
2.6.1. Estudio 1 156
2.6.2. Estudio 2 157

CAPÍTULO II: RESULTADOS 158

1. ESTUDIO 1 159
1.1. Resultados objetivo 1: dirección y la fuerza de la relación que existe entre las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, el funcionamiento ejecutivo y las variables afectivo-motivacionales, y el nivel de comprensión lectora (comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto). 159
1.2. Resultados objetivo 2: poder predictivo de las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, el funcionamiento ejecutivo y las variables afectivo-motivacionales sobre el nivel de comprensión lectora (comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto. 165
1.3. Resultados objetivo 3: Diferencias en habilidades de comprensión oral, habilidades básicas de lectura, funcionamiento ejecutivo y variables afectivo-motivacionales entre dos grupos de niños con diferente nivel de comprensión lectora (medio-alto y medio-bajo). 170
2. ESTUDIO 2 179
2.1. Resultados del objetivo 4. Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora con niños de 6º de Educación Primaria a través de las informaciones aportadas por los alumnos (análisis cuantitativo) y sus profesores (análisis cualitativo). 179
2.1.1 Diferencias cuantitativas entre el grupo experimental y el grupo de control 179
2.1.2. Valoración cualitativa realizada por profesores. 186
2.2. Resultados objetivo 5. Analizar la eficacia del programa en el uso de estrategias por dos grupos de niños con diferente nivel de comprensión lectora (medio-alto y medio-bajo). 191

DISCUSIÓN **200**

REFLEXIONES FINALES **217**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **225**

Anexos **265**
ANEXO 1: CLASIFICACIÓN DSM-5 266
ANEXO 2: CUESTIONARIOS PROFESORES: VALORACIÓN DEL PROGRAMA 269
ANEXO 3: CUESTIONARIOS PROFESORES: USO DE ESTRATEGIAS 274
ANEXO 4: RESEÑAS DE LIBROS 276
ANEXO 5: TEXTO EXPOSITIVO. 277
ANEXO 6: RELATO DE CIENCIA FICCIÓN 278
ANEXO 7: CARTAS AL DIRECTOR 280
ANEXO 8: ENTREVISTA 283
ANEXO 9: ARTÍCULO DE OPINIÓN 285
ANEXO 10: EL REPORTAJE 287
ANEXO 11: NOTICIA 290
ANEXO 12: SESIÓN 1- ACTIVIDADES ANTES DE LEER 294
ANEXO 13: SESIÓN 2 - ACTIVIDADES ¿QUÉ HAS COMPRENDIDO? 295
ANEXO 14: SESIÓN 2 - ACTIVIDADES Y TÚ ¿QUÉ OPINAS? 297
ANEXO 15: SESIÓN 3 - ACTIVIDADES LEE UN TEXTO EXPOSITIVO 298
ANEXO 16: SESIÓN 4 - ACTIVIDADES ¿QUÉ HAS COMPRENDIDO? 299
ANEXO 17: SESIÓN 4 - ACTIVIDADES Y TÚ ¿QUÉ OPINAS? 302
ANEXO 18: SESIÓN 5 - ACTIVIDADES LEE UN RELATO DE CIENCIA FICCIÓN 303
ANEXO 19: SESIÓN 6 - ACTIVIDADES ¿QUÉ HAS COMPRENDIDO? 304
ANEXO 20: SESIÓN 6 - ACTIVIDADES ¿Y TÚ QUE OPINAS? 306
ANEXO 21: SESIÓN 7 - ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA 307
ANEXO 22: SESIÓN 8 - ACTIVIDADES ¿QUÉ HAS COMPRENDIDO? 308
ANEXO 23: SESIÓN 8 - ACTIVIDADES ¿Y TÚ QUÉ OPINAS? 309
ANEXO 24: SESIÓN 10 - ACTIVIDADES ¿QUÉ HAS COMPRENDIDO? 310
ANEXO 25: SESIÓN 10- ACTIVIDADES Y TÚ ¿QUÉ OPINAS? 312
ANEXO 26: SESIÓN 12- ACTIVIDADES ¿QUÉ HAS COMPRENDIDO? 313
ANEXO 27: SESIÓN 12- ACTIVIDADES Y TÚ ¿QUÉ OPINAS? 314
ANEXO 28: SESIÓN 14 - ACTIVIDADES ¿QUÉ HAS COMPRENDIDO? 314
ANEXO 29: SESIÓN 16 - ACTIVIDADES ¿QUÉ HAS COMPRENDIDO? 318
ANEXO 30: SESIÓN 16 - ACTIVIDADES Y TÚ ¿QUÉ OPINAS? 320

INTRODUCCIÓN

"La m con la a ma". Este suele ser el inicio de cualquier alumno en la adquisición de la lectura. Pero, ¿de qué serviría esto si no llegamos a una profunda comprensión de lo que leemos? ¿Leer de forma fluida significa que el alumno comprende bien el texto? ¿En cuanto el alumno lee de forma fluida ya ha terminado nuestra labor como docentes en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora? ¿La comprensión se debe limitar a la lectura de un texto seguida de preguntas? ¿Se dedica el tiempo suficiente a la comprensión lectora en el aula? De esta y otras preguntas surge la necesidad de la realización de este trabajo.

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio desde hace décadas debido a la gran importancia que la misma tiene para el desarrollo integral de la persona. Encontramos diferentes informes de evaluación realizados por organismos internacionales como la OCDE o la UE que se encargan de evaluar la comprensión lectora en niños, adolescentes e incluso adultos (PISA, PIRLS, EECL, TIMSS, PIAC). De todos ellos se extrae la necesidad de trabajar este aspecto, ya que son muchos los países, incluido España, que o bien no llegan a la media establecida o presentan un porcentaje elevado de personas con dificultades en la comprensión. Parece lógico pensar que si las distintas evaluaciones se realizan a lo largo de la vida de la persona, necesariamente la intervención en la comprensión no puede limitarse a los primeros años del niño.

El peso que la comprensión lectora tiene en el rendimiento escolar también ha sido objeto de estudio de distintas investigaciones a lo largo de los últimos años, muchas de ellas con propuestas interesantes de intervención. Aunque las estadísticas facilitadas por el MECD suponen una mejora en la última década en cuanto al fracaso escolar en España, actualmente la tasa de alumnos que termina la Educación Secundaria Obligatoria con éxito se sitúa en el 76,8%, lo que indica que en nuestras aulas de Primaria tenemos un 23,2% de estudiantes que no acabarán la enseñanza obligatoria. Muchos de estos fracasos se deben entre otras causas, a la dificultad que tienen estos alumnos para comprender textos expositivos con los que de forma mayoritaria van a trabajar durante la ESO. La labor del maestro en este sentido es de vital importancia ya que va a ser uno de los focos sobre los que podrá incidir de forma directa. Hoy más que nunca los docentes no deben dejarse llevar por el victimismo y el pesimismo que se desprende de la incertidumbre actual del sistema educativo. Estos momentos de incertidumbre son los que permiten y posibilitan los cambios, por lo tanto los maestros deben aprovecharlos para salir de la rigidez y establecer nuevas metodologías y formas de hacer en el aula, en cuanto a la mejora de la comprensión lectora se refiere.

La comprensión necesita obligatoriamente la interacción del texto y el lector, es decir, hoy en día es indiscutible que la comprensión es un proceso interactivo en el que tanto el lector como el texto deben tener una serie de requisitos para que se

produzca el éxito en tan apasionante reto. A lo largo de este trabajo se pretende concienciar de la importancia de este proceso interactivo conociendo la complejidad que esto conlleva. Para ello, se ha dividido la tesis en dos grandes bloques. El primero referido al marco teórico a través de dos capítulos.

El primer capítulo está dedicado a la comprensión lectora y sus dificultades. Concretamente se parte de una pequeña aproximación histórica al concepto de comprensión lectora, para después situar la misma en un modelo explicativo, concretamente el modelo de Kintsch (1998).

A continuación, se hace una revisión por las principales variables: del lector (los conocimientos previos y las inferencias), del texto, cognitivas (memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, atención e inhibición) metacognitivas (supervisión, control y evaluación) y afectivo-emocionales, de las que se tienen evidencias científicas de su incidencia en la comprensión. Por último, se dedica un apartado a aquellos alumnos que presentan dificultades de comprensión.

Una vez analizadas las distintas variables del capítulo 1, es necesario potenciarlas actuando directamente sobre ellas a través de la intervención, a la que se dedica el capítulo 2. En este capítulo se parte de la necesidad de intervenir desarrollando estrategias lectoras en los alumnos.

Para ello, primero se hace un recorrido por distintos programas de intervención, para posteriormente fijarse en las distintas estrategias lectoras que inciden directamente en la comprensión.

Por otro lado, la instrucción de dichas estrategias debe realizarse a través de distintas metodologías, de estas, se han comentado las más utilizadas y las que han generado mayor número de investigaciones. Todas estas estrategias y metodologías deben situarse en un marco de trabajo. El elegido es el aula de Primaria de cualquier colegio, por ello se han revisado distintos programas de comprensión lectora en castellano aplicados directamente en el contexto escolar del aula.

El segundo bloque del trabajo contiene el trabajo empírico. En el primer capítulo se presentan la justificación y los objetivos del trabajo. La investigación se realiza en base a dos estudios.

En primer lugar, se realiza un estudio descriptivo de distintas variables con el objetivo de conocer la relación que existe entre estas y la comprensión lectora, el poder predictivo de las mismas y las diferencias de estas variables en alumnos de distinto nivel de comprensión. En el segundo estudio se analiza la eficacia de un programa sobre la mejora en comprensión lectora en base a los resultados obtenidos por los alumnos y la valoración que de ellos hacen los profesores.

Después se recoge el diseño utilizado, la descripción de la muestra, los instrumentos de evaluación, el programa de intervención, el procedimiento y los análisis estadísticos utilizados. En el segundo capítulo de este bloque se reportan los resultados de cada uno de los objetivos propuestos. A continuación aparece la discusión donde se contrastan los resultados obtenidos con las investigaciones que se han realizado previamente sobre el tema, así como las limitaciones y las futuras líneas de investigación en torno a este apasionante tema. Por último se recogen unas orientaciones finales que sirvan de orientación a los maestros.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS DIFICULTADES

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

1.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CAMPO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura juega un papel muy importante en la educación de las personas. De objeto de conocimiento en las etapas iniciales, la lectura pasa a convertirse en un instrumento de aprendizaje necesario para la asimilación de los conocimientos posteriores. De este modo, la comprensión lectora como habilidad para leer un texto, procesarlo y comprender su significado, pasa a ser una competencia básica en nuestra vida, permitiéndonos participar activamente en la sociedad y alcanzar nuestras metas (OCDE, 2002).

La comprensión lectora se ha abordado a lo largo de la historia de diferentes maneras. Uno de los pioneros en el estudio de la lectura, que también se interesó por los procesos mentales que se ponen en marcha cuando una persona trata de comprender un texto, fue Huey (1908). En los años 20, los autores conductistas consideraban que la comprensión lectora consistía en verbalizar las ideas del autor del texto. A partir de entonces, han sido muchos los profesionales de la educación, la psicología y la lingüística que se han interesado por este tema, introduciendo nuevos elementos que nos permiten abordar la enseñanza de la comprensión lectora de forma cada vez más efectiva.

Hasta los años 60-70 los profesionales del campo consideraban que la comprensión lectora era simplemente un proceso de decodificación. Autores como Fries (1962) reducían la lectura a la conversión del grafema en su fonema correspondiente, asumiendo que la comprensión era automática. Esta visión inicial se sustentaba en la forma de plantear las preguntas de comprensión lectora de los profesores, concretamente a través de preguntas literales, donde no era necesario realizar inferencias ni análisis críticos del texto. Esta concepción fue perdiendo apoyos a medida que los profesionales de la educación iban comprobando que había muchos niños que, a pesar de leer correctamente, no entendían el mensaje del texto.

Desde Perfetti (1986) se distinguen dos componentes diferenciados en la lectura: el acceso léxico, o reconocimiento de las palabras, y la comprensión lectora, entendida en un primer nivel básico como extracción del significado de proposiciones y en un nivel superior como integración del texto. Esta distinción se ha convertido en clásica, de manera que la inmensa mayoría de los investigadores analizan estas operaciones de forma diferenciada. Distintas razones justifican esta distinción.

- En primer lugar, el diferente grado de complejidad existente. Defior (1996) afirma que los procesos de reconocimiento de palabras transforman los símbolos en lenguaje, mientras que los procesos de comprensión los trasforman en pensamiento. Para Sánchez (1990), los procesos de reconocimiento de palabras

son necesarios para aprender a leer, mientras que la comprensión lectora es necesaria para aprender leyendo.

- Algunos autores distinguen en la lectura cuatro procesos de complejidad creciente (Cuetos, 1990; 2008): los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Una segunda razón de peso en la distinción entre acceso al léxico y comprensión la constituyen los diferentes procesos implicados en ambas tareas. Procesos básicamente perceptivos y léxicos en el reconocimiento de palabras. Procesos fundamentalmente sintácticos y semánticos en la comprensión lectora (Cuetos, 1990). El desarrollo semántico es el proceso más complejo, mediante el cual se produce la extracción del mensaje del texto y su integración (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Un buen lector debe automatizar los primeros para dedicar su esfuerzo a la comprensión del texto.
- En tercer lugar, y muy relacionado con lo anterior, reconocimiento de palabras y comprensión lectora parecen ser actividades relativamente independientes. Son muchos los trabajos que muestran esta independencia entre ambas actividades, de tal forma que hay personas con problemas en el reconocimiento de palabras pero buenas en comprensión lectora (Bruck, 1990) y también personas que leen correctamente, sin cometer errores, pero no llegan a entender lo que están leyendo (Rack, Snowling y Olson, 1992; Yuill y Oakhill, 1991).

A partir de los años 80, y desde una perspectiva cognitiva, se acepta la naturaleza compleja de la comprensión lectora. Anderson y Pearson (1984) la definen como el proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Fue a partir de este momento cuando se empezaron a realizar investigaciones para dar explicaciones más acordes con la complejidad del proceso lector y resolver así, las dificultades que habían surgido hasta este momento. Hall (1989) destaca que la comprensión es una tarea compleja, que depende de procesos cognitivos y lingüísticos, y además estratégica, ya que necesita de la supervisión del lector. Es fundamental que el lector esté alerta a las interrupciones en la comprensión y dirija su atención a distintos aspectos que le posibiliten su interpretación. Más tarde, Britton y Greaser (1996) establecen cuatro elementos o procesos clave para la comprensión: representación coherente en distintos niveles, sistema dinámico complejo, gestión de la memoria de trabajo y generación de inferencias. Mendoza (1998), por su parte, explica de forma precisa que leer es mucho más que reconocer cada una de las partes del texto. Implica comprenderlo e interpretarlo (integrando nuestras aportaciones) para poder opinar y valorar su contenido.

García-Madruga (2006) distingue tres subprocesos dentro de los procesos semánticos: los responsables de extraer el significado del texto, de integrar ese significado en la memoria y los inferenciales.

- *La extracción del significado*: Esta operación se realiza a partir de las estructuras sintácticas y consiste básicamente en asignar los papeles de agente de la acción, objeto de la acción, lugar, tiempo… (Cuetos et al., 2007). Aunque la estructura semántica se forma a partir de la estructura sintáctica son estructuras diferentes, por este motivo un lector es capaz de conservar en su memoria durante mucho tiempo el significado de una oración o un texto y sin embargo no acordarse de su estructura sintáctica.
- *La integración en la memoria*: De forma natural, los lectores no se enfrentan a oraciones aisladas sino que lo hacen a oraciones integradas en pequeños textos. Para poder acceder al significado de los mismos, no basta con comprender las frases aisladas , es necesario integrarlas si y con los conocimientos del lector.
- *Los procesos inferenciales*: Es necesario además, que el lector realice deducciones de información que no aparecen en el texto.

Existen distintos niveles de comprensión de textos. En los años sesenta, Barrett (1968) establece una taxonomía, que con algunas modificaciones, sigue vigente en la actualidad. Una de las más utilizadas es la de Pérez Zorrilla (2005), utilizada también en las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Diferencia cinco niveles de comprensión: literal, de reorganización de la información, inferencial, crítico y de apreciación.

- *Nivel de comprensión literal*. Posibilita reproducir la información que se proporciona de manera explícita en el texto (Quijada, 2014). A este nivel correspondería distinguir las ideas principales de las secundarias, establecer relaciones de causa-efecto, identificar analogías, seguir instrucciones, dominar el vocabulario. Consiste básicamente en recordar la información para posteriormente explicarla. Vallés y Vallés (2006) afirman que este nivel de comprensión es más propio de los primeros años escolares.
- En el nivel *de reorganización de la información*, el lector es capaz de establecer relaciones lógicas entre las ideas y conseguir expresarlas de otra manera. Se produce en tareas de clasificación, esquematización, síntesis y resumen. Para algunos autores como Molgado y Tristán (2008) esta reorganización de la información es una parte de la comprensión literal.
- *El Nivel de comprensión inferencial* se refiere a la comprensión de ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. En este nivel tiene una importancia determinante la activación de los conocimientos previos y la formulación de

hipótesis sobre el contenido, de tal forma que el lector va a ir reformulando y contrastando las mismas mientras va leyendo. Es en este nivel donde aparece la verdadera interacción entre el lector y el propio texto. Para Vallés-Arándiga y Vallés-Tortosa (2006) este nivel interpretativo está formado por tres procesos cognitivos: integración (el lector infiere el significado a partir de los conocimientos previos de los que dispone), resumen (el lector realiza un esquema mental de las ideas principales) y elaboración (integración de sus conocimientos a los que aparecen en el texto, lo que le permite construir sus propios significados).

- *El nivel de comprensión crítico* implica en el lector un proceso de valoración sobre lo que ha leído. En este nivel el lector debe confrontar sus ideas con el significado del texto lo que le llevará a enjuiciar y valorar la información del mismo.
- *El Nivel de comprensión de apreciación lector se* refiere a la influencia del propio autor del texto sobre el lector. En este nivel se observa el impacto psicológico y estético que el propio texto ha tenido sobre el lector y se espera una respuesta de agrado o desagrado por parte del mismo.

La comprensión lectora se acota un poco más con el reciente término de competencia lectora que, tal como define Marina (2012), es la capacidad de cada individuo de usar su comprensión lectora de forma útil para interaccionar con la sociedad. Actualmente, el escenario de los pequeños lectores ha cambiado y las tecnologías de la comunicación y de la información ocupan parte del mismo. En este sentido Avendaño y Martínez (2013) resaltan la importancia de estas tecnologías para el desarrollo de la comprensión lectora.

Son muchos los organismos que se interesan en la actualidad por la comprensión y la competencia lectora, como la Organización para la Paz o la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), encargada de elaborar las pruebas y los informes PISA. También destacar el Boston College, encargado de elaborar el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Una prueba de lectura para alumnos de 4º de Educación Primaria. En España, la normativa también contempla la comprensión lectora. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE Núm. 295, martes 10 de diciembre), el Artículo 19 prescribe que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. Más concretamente en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE Núm. 52, sábado 1 de marzo) se establece el currículum de Educación Primaria en el que se destaca que un fin de dicha etapa es "*adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura y a la escritura*".

1.2. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A lo largo de los últimos años han sido varias las teorías o modelos que han tratado de explicar la comprensión lectora desde planteamientos cognitivos (teoría del procesamiento de la información, constructivismo) y socio-culturales. A estos enfoques se unen modelos formulados desde la psicolingüística. Hoy en día podemos hablar de tres tipos de modelos: ascendentes y descendentes (ya superados) e interactivos.

1.2.1. Modelos ascendentes y descendentes.

Los **modelos ascendentes** también llamados "*abajo-arriba*" o "*bottom-up*" afirman que el proceso de lectura y posterior comprensión, comienza en los procesos perceptivos, partiendo del estímulo sensorial hasta el reconocimiento de la palabra y terminando en la comprensión del texto. Lo primero es el reconocimiento visual de las letras y lo último el procesamiento semántico del texto como un todo. Gough (1972), mayor representante de los modelos ascendentes, afirma que el lector avanza a lo largo del texto letra a letra, palabra a palabra. Los modelos ascendentes permiten explicar los errores más frecuentes que se cometen durante la lectura (omisiones, regresiones, sustituciones, adiciones, etc.) pero no explican otro tipo de errores como pueden ser errores sintácticos y semánticos en ausencia de dificultades de decodificación de palabras (Alonso y Mateos, 1985).

Como respuesta a estos modelos tradicionales de lectura, surgen los **modelos descendentes,** también llamados de "*arriba-abajo*" o "*top-down*", para los que lo básico es la información que el lector aporta al texto. Se basan en los conocimientos previos del lector y en la necesidad de realizar predicciones de los textos. De este modo la lectura parte del conocimiento de los procesos semánticos y léxicos que el lector tiene del texto. En un trabajo ya clásico en el que unos niños debían leer en voz alta una serie de textos, Goodman (1982) observó que cometían "*errores de anticipación*", es decir, errores al intentar predecir el contenido de los textos que iban leyendo. Además comprobó también que los niños eran conscientes de muchos errores que les impedían acceder al significado del texto. Sin embargo, no se daban cuenta de otros errores que no eran significativos para llegar a entenderlo, tales como omisiones o sustituciones. Los modelos descendentes explicarían los errores que afectan a la comprensión pero no al acceso al léxico.

1.2.2. Modelos interactivos de lectura

Los modelos interactivos nacen con el objetivo de cubrir las lagunas que dejan tanto los modelos ascendentes como los modelos descendentes intentando

explicar las relaciones entre el texto y el lector (Kintsch, 1998; Kintsch y van Dijk, 1978; Rumelhart, 1980; Vega 1984). En palabras de Strange (1980, p.p. 392-393):

> Si la lectura fuera exclusivamente top down sería muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo nuevo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (…) la lectura no puede ser exclusivamente botton-up. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además, no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc (Strange, 1980, p. 392-393).

Los modelos interactivos explican el proceso lector como fruto de la interacción entre el texto y el lector (Carrel, 1988). Son varios los planteamientos interactivos que se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. Una de las primeras propuestas es la de Frederiksen (1975). Este autor propuso un modelo en el que la comprensión del discurso era un proceso en el que la persona que lee o escucha, intenta inferir la estructura del conocimiento de lo que ha leído o escuchado utilizando, el propio discurso, la información del contexto y sus conocimientos. Establece que durante el proceso de comprensión se generan tres niveles de representación:

- Estructuras lingüísticas o secuencias de palabras, morfemas, estructuras sintácticas y representaciones de las relaciones entre los distintos constituyentes de dichas estructuras.
- Proposiciones o representaciones de la información semántica generadas mediante reglas inferenciales de distintos tipos.
- Estructuras de redes semánticas que se generan a partir de las proposiciones para relacionar la información semántica con la información de la memoria a largo plazo.

Desde un planteamiento más interactivo, Rumelhart (1980) defiende que la lectura implica, simultáneamente, el procesamiento de los distintos elementos textuales y la utilización de las experiencias y expectativas que el lector aporta al texto. Es decir, propone que el lector hace un uso simultáneo de la información sensorial, sintáctica, semántica y pragmática para conseguir una comprensión profunda del texto.

Para explicar cómo se integran en el cerebro los conocimientos previos del lector con los nuevos que se presentan, defiende que las personas tienen una serie de esquemas en los cuales van integrando la información que reciben a través de la realización de predicciones e inferencias que se van modificando en función de la lectura, como si fuera una red. Durante el proceso lector los esquemas se dividen a

su vez en subesquemas que corresponden a distintas posibilidades de interpretación de los textos, de tal manera que la información se va reorganizando cada vez que se incorporan nuevos conocimientos a esa red. Para Rumelhart (1980), los esquemas son incompletos. Se pueden comparar con puzles en los cuales hay que completar una serie de piezas en función de la información que se le presenta al lector. Estructuras a las que se les van añadiendo informaciones distintas en lo que denomina "*slots*" (ranuras). La comprensión implicaría completar esas ranuras. En la misma línea, Strickland (1981) apunta que los esquemas no están nunca completos. Siempre se pueden completar, sobre todo en los lectores más jóvenes.

La función de los esquemas es muy importante ya que abre la puerta a aspectos como: la focalización de la atención, la realización de inferencias, la recuperación de la información de la memoria a largo plazo, la obtención de la estructura del texto, la realización de resúmenes, etc. Esta teoría del esquema hace también hincapié en que la formación de los distintos esquemas depende, en gran parte, de otros factores como la cultura de un determinado lugar, tener mayor o menor conocimiento sobre el tema que va a ser leído o tener referencias previas sobre un texto. Este enfoque es la base para el desarrollo del modelo que, en la actualidad, se considera más influyente y representativo, el modelo de van Dijk y Kintsch (1978, 1983).

Según la propuesta de Stanovich (1980) o planteamiento **Interactivo Compensatorio**, el lector puede compensar sus dificultades de orden inferior mediante estructuras de conocimiento de orden superior. De este modo cualquier lector se puede apoyar en la fuente de conocimiento que tenga mejor desarrollada posibilitando que cualquier estadio (comprensión de significados, asociaciones y aplicaciones), con independencia de su posición en el sistema, puede compensarse. Este modelo podría explicar las diferencias entre los lectores eficaces e ineficaces (Madrigal, 1995).

Por su parte Rudell y Speaker (1985) destacan la importancia del control metacognitivo, de las expectativas del lector y del estado de ánimo en el proceso de comprensión. Para estos autores, existen cuatro componentes en el proceso de comprensión lectora:

- El contexto inmediato (las características del texto, del lector y del escritor).
- La utilización y control del conocimiento (procesos metacognitivos de regulación y control).
- El conocimiento del lector.
- El producto de la lectura (resultado de todos los cambios cognitivos, metacognitivos y afectivos que se pueden producir).

Otras aportaciones se han ido sumando a la explicación del complejo proceso de comprensión desde planteamientos interactivos. Altmann y Steedman (1988) comprobaron que el contexto referencial facilita la comprensión de la lectura de un fragmento ambiguo. Taraban y Mc Clelland (1988) defienden que las expectativas que generan los lectores sobre el contenido de una oración tiene un impacto en el procesamiento del resto de la oraciones. Según Boland, Tanenhaus y Garnsey (1990), el verbo es la palabra más importante ya que es la que produce la activación en paralelo de todas las estructuras argumentales. La característica común a todos estos estudios es destacar la importancia de relacionar e integrar los conocimientos que tiene el lector sobre lo que lee y lo que ya sabe sobre el tema de su lectura (Alonso y Mateos, 1985; Camps y Colomer**,** 1991 y Solé, 1987). El significado no está en el texto sino que es el lector quien lo construye. El modelo más completo que se ha desarrollado es el de construcción-integración de Kintsch (1998), que sigue vigente hoy en día.

1.2.2.1. Modelo de Kintsch

El Modelo de construcción-integración propuesto por Kintsch (1998) parte de las propuestas iniciales del modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983). Este modelo reconoce que existen distintos niveles de representación semántica del texto. El primer nivel se refiere a la estructura semántica del texto y el segundo al procesamiento psicosociolingüístico. En este modelo, la estructura del texto está formada por los significados de las oraciones o proposiciones que a su vez están unidas por medio de relaciones semánticas. Estas relaciones pueden aparecer explícitas en la estructura del texto o bien ser inferidas por el lector durante y después del proceso de lectura, ya que dependerán de sus conocimientos previos y/o del contexto (Parodi, 1999; van Dijk y Kintsch, 1983).

El modelo de construcción-integración se basa en que la comprensión tienen lugar en dos fases o procesos (ver 1): la fase de construcción (a) y la fase de integración (b).

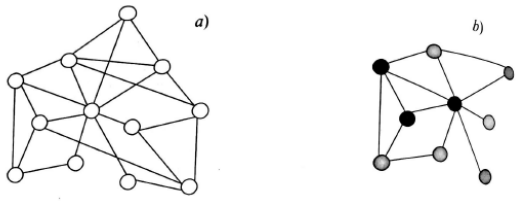


Figura 1. Fase de construcción y de integración del modelo de Kintsch (Vidal Abarca, 2000)

En la fase de construcción (a), las proposiciones y los conocimientos del lector activan redes de asociaciones e inferencias simples. Estas asociaciones e inferencias serán relevantes e irrelevantes ya que se generan de forma automática y no están influenciados por el contexto. El resultado de esta fase es la creación, por parte del lector, de una red en la que aparecen muchos elementos de distinta intensidad y asociados entre sí. Este proceso de construcción es débil y no permite diferenciar lo apropiado de lo no apropiado.

En la fase de integración (b) se eliminan todas aquellas asociaciones que no encajan en la estructura general del texto, de tal manera que el lector va encontrando los elementos necesarios y establece proposiciones relacionadas con el significado del texto que está leyendo. Es decir, se seleccionan e integran los conceptos que se relacionan y se desestiman aquellos que son irrelevantes. Esta integración desactiva las construcciones inapropiadas para el contexto debido a que aparece un mecanismo de activación que permite dar orden y coherencia a la comprensión y, al mismo, tiempo se establecen una serie de restricciones que posibilitan una estructura mental ordenada (Kintsch, 1998). La construcción es un proceso de recuperación, mientras que la integración es un proceso de activación (McNamara y Magliano, 2009). Este proceso se va repitiendo en sucesivos ciclos a lo largo del texto (ver Figura 2)

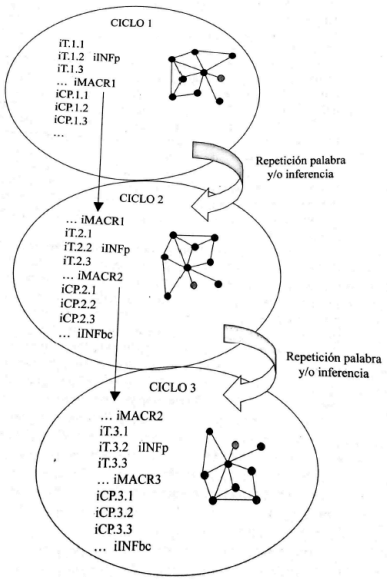


Figura 2. Fase de construcción y de integración del modelo de Kintsch (Vidal Abarca, 2000)

Según este modelo, para acceder a la comprensión de los textos escritos necesitamos alanzar dos estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macroestructura. Estas dos estructuras están formadas por proposiciones. La microestructura se refiere a la relación que se establece entre las proposiciones que se encuentran dentro de cada una de las oraciones que aparecen en el texto, dando lugar a una primera representación del mismo. La macroestructura permite establecer las ideas principales de un texto y secuenciar las distintas proposiciones de mayor a menor importancia. Kintsch y Rawson (2005) defienden que hay distintos niveles de comprensión. Los relacionados con la microestructura, implican procesos más automáticos que se refieren al significado de palabras y oraciones y los relacionados con la macroestructura, son procesos estratégicos más lentos que involucran la integración de diferentes microestructuras.

Algunos autores como Van Dijk (1978, 1980) y Sánchez (1998), distinguen entre la macroestructura externa, que resume el contenido global del texto, y la macroestructura interna o superestructura que se refiere a la forma o estructura textual que organiza el discurso. La macroestructura externa incluye las divisiones o secciones del texto que permiten realizar una organización ordenada del discurso. La macroestructura interna o superestructura trata las formas en que se desarrolla el tema, a través de distintos tipos de organización.

Además es necesario que el lector utilice y desarrolle una serie de macroestrategias (Kitsch y Van Dijk, 1983):

- Supresión que implica eliminar de la macroestructura las proposiciones que no aportan contenido o información relevante.
- Generalización que nos permite reemplazar algunas proposiciones por otra más general que las engloba.
- Integración se utiliza cuando una proposición contiene a las restantes.
- Construcción según la cual el lector reduce la información al suprimir algunas proposiciones y se introduce información nueva a partir de la que aparece en la base del texto.

El modelo de Kintsch (1998) establece tres niveles de representación o comprensión: el texto de superficie, el texto base y el modelo de situación (Figura 3).

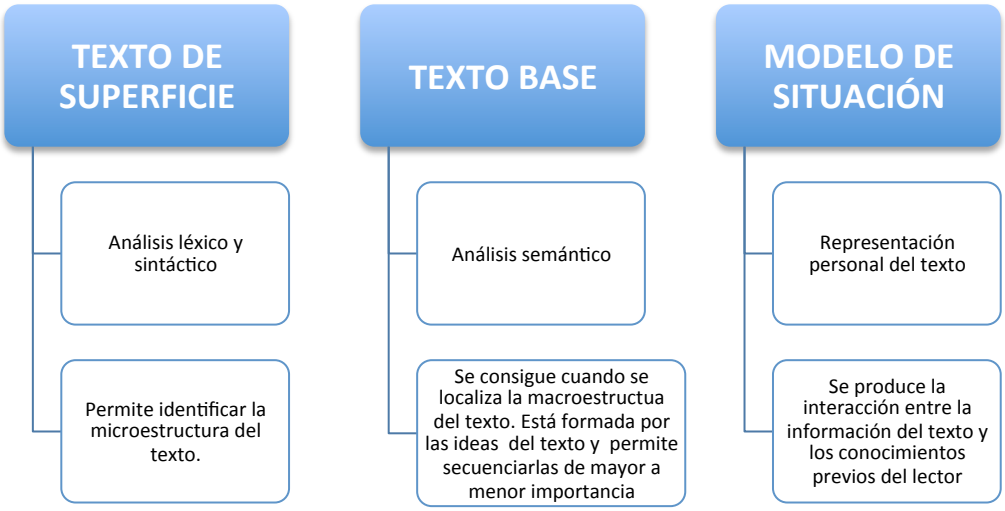


Figura 3. Niveles de representación del texto de Kintsch (1998; adaptado de Cabrera, 2014)

El **texto de superficie**, de duración breve, se refiere a la identificación de palabras así como las relaciones sintácticas que se producen entre ellas. El lector, para comprender lo que decodifica previamente, debe realizar un análisis semántico que le permita descifrar el significado de las palabras que aparecen en el texto, formando ideas o proposiciones... Estas palabras se mantienen en la memoria operativa y facilitan la extracción de las proposiciones que forman el texto y su secuencia. Las proposiciones están interrelacionadas en una red compleja, llamada microestructura. Esta estructura desaparece rápidamente para dar paso a la estructura semántica que es la que permanece.

El segundo nivel, **texto base**, se refiere al aspecto semántico del texto y queda representado por proposiciones. La microestructura está organizada dentro de una unidad de orden superior llamada macroestructura del texto de forma que todas las secciones están semánticamente relacionadas. La macroestructura permite establecer las ideas principales de un texto y secuenciar las distintas proposiciones de mayor a menor importancia. Se trata de un conjunto jerárquico de proposiciones, que parten de la microestructura para formar el significado global del texto (Irrazábal y Saux, 2005).

El tercer nivel de comprensión estaría formado por el **modelo de situación**, que es el nivel de representación más completo y complejo en el que el lector construye una representación personal del texto a partir de sus conocimientos previos y de la información del texto. El modelo de situación permite que cada sujeto

elabore su propia interpretación del texto en función de sus experiencias personales. Escobar-Pérez, Robayo y Villegas (2007) apuntan que lo que se recuerda de un texto se extrae fundamentalmente del texto base mientras que del modelo situacional se extraen las inferencias sobre la información contenida en el mismo. La introducción de este nivel supone un avance sobre la teoría de los esquemas ya que el modelo de situación permite hablar de variaciones textuales en función de las experiencias previas del lector. Esto supone ir más allá de la representación lingüística hacia una representación personal del texto (Zwaan, 1999).

Distintos factores influyen en las diferencias entre el texto base y el modelo de situación. Probablemente el factor más importante es la información de la que dispone el lector. En estudios realizados con textos expositivos se ha visto que también la complejidad estructural de estos textos es otro factor que determina la dimensión en la que el texto base y el modelo de situación difieren. Los textos lineales simples, con menos proposiciones, tienen representaciones similares del texto base y del modelo de situación. Sin embargo, en textos más complejos, con más proposiciones, el texto base y el modelo de situación presentan mayores diferencias (Wiley, Griffin y Thiede, 2005).

Para llegar al modelo de situación es necesario que el lector realice de forma simultánea e interactiva el reconocimiento de las letras, las palabras, la construcción de proposiciones frase a frase conectándolas entre sí, la construcción del significado global mediante la elaboración de la macroestructura del texto y la activación de los conocimientos previos. En función de cómo realice el lector este proceso de construcción-integración, comprenderá la información que aparece explícitamente en el texto, lo que supondría una comprensión superficial del mismo, o por el contrario podrá establecer inferencias gracias a la activación de los conocimientos previos y su interrelación con el texto consiguiendo una comprensión más profunda.

1.3. EL TEXTO Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es un proceso en el que intervienen el lector y el texto, con la intención de extraer la información que contiene el mismo e integrarla en las estructuras cognitivas del lector (Solé, 2002). Gernsbacher y Kaschak (2013) afirman que se trata de un proceso de orden superior, considerándola una de las actividades cognitivas humanas más complejas. Comprender implica aprender del propio texto, es decir, asimilarlo e integrarlo.

El desarrollo de este proceso está determinado en gran medida por las características de los textos (Louwerse, 2004; McNamara y Kintsch, 1996; Saux, Burin

e Irrázabal, 2015). En un texto se pueden distinguir cuatro niveles textuales (Brinker, 1988; Ciaspucio, 2003; Elena, 2006, 2008; Heinemann y Viehweger, 1991): **el nivel funcional**, se refiere por un lado a la intención del autor o la perspectiva del hablante y por otro lado al efecto del texto en su interacción social; **el nivel situacional,** tiene en cuenta todos los aspectos relacionados con el emisor y el receptor del acto comunicativo; **el nivel de contenido semántico**, relativo al tema, desarrollo y tipo de texto; y **el nivel formal-gramatical y léxico**, se refiere a los elementos gramaticales, léxicos, estéticos.

Elena (2008) explica de forma clara cada uno de los niveles a partir de cuatro preguntas (Figura 4): Nivel funcional: ¿para qué se produce un texto?; nivel situacional: ¿quién lo produce, para quién, dónde y cuándo?; el contenido semántico: ¿qué contiene y cómo lo refleja macrotextualmente?; y nivel formal gramatical: ¿qué medios lingüísticos y formales se emplean?

Niveles			
1. Funcional	**2. Situacional**	**3. Temático**	**4. Formal - gramatical**
expresar(se) contactar informar dirigir	Interlocutores — relación — número — grado de especialización Parámetros espacio-temporales	a) Tema: —actitud temática —perspectiva —procedencia b) Desarrollo temático —Organización externa: secciones (partes estandarizadas macroestructura externa) —Organización interna: secuencias (micro- y macroestructura internas)	Elementos: morfosintácticos léxicos estilísticos

Figura 4. Modelo de niveles textuales (Elena, 2008 p. 159)

En la misma línea, algunos autores como Charaudeau (2000) apuntan la existencia de operaciones conceptuales “lingüístico-pragmáticas” que cooperan en el proceso de comprensión. Es decir, la comprensión de la lengua y el discurso no implica solo la comprensión en sentido semántico sino que tiene también un sentido pragmático, o lo que es lo mismo, la función que los actos del habla y la lectura tienen cuando se usan en un contexto particular de comunicación (Van Dijk, 1994). Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de conocer las coordenadas espacio-temporales, socioculturales e históricas de los textos.

Otro aspecto fundamental en relación a los textos son las secuencias textuales. Podemos encontrar diferentes tipos de secuencias: narrativa, descriptiva, expositiva, instruccional y argumentativa (Bassols y Torrent, 1997; Montolio, 2003; Sánchez Lobato, 2006). Los textos pueden combinar distintas secuencias y estructuras. Es importante que los lectores sepan identificarlas para conseguir una comprensión más consciente y profunda de los mismos.

La secuencia narrativa presenta una serie de hechos que suceden a unos personajes en un espacio y un tiempo determinados. Los elementos de las secuencias narrativas tal y como señala Elena (2011) son: acción (los hechos), tiempo (preferentemente el pretérito perfecto simple), espacio, personajes (protagonista, antagonista, principales, secundarios, planos y redondos) y narrador (en primera, segunda o tercera persona). Las relaciones sintácticas suelen ser causales o temporales, ya que son necesarias para especificar el paso del tiempo. Un texto narrativo suele tener una estructura lineal (planteamiento, nudo y desenlace), circular (la narración vuelve al principio y termina cómo empezó), caleidoscópica o de contrapunto (se entremezclan distintas historias) y de rosetón (se desarrolla en ondas concéntricas alrededor de las sensaciones de un personaje).

La secuencia descriptiva sirve para representar la realidad cercana a través del lenguaje (Montolío, 2003). Nos permite conocer cómo son los objetos, las personas, los lugares, las escenas o situaciones, las emociones y los sentimientos. La descripción consiste básicamente en observar y posteriormente seleccionar los detalles y ordenarlos en el espacio y en el tiempo yendo normalmente de lo general a lo particular. Básicamente podemos encontrar tres tipos de estructuras descriptivas: descripción de objetos, descripción de personas (prosopografía, etopeya, retrato y caricatura) y descripción de lugares. Desde el punto de vista morfológico el tipo de palabra que más se utiliza en las descripciones son los adjetivos (Elena, 2011).

La secuencia instruccional o instructiva hace referencia a los textos que nos dan recomendaciones u órdenes para realizar distintas operaciones o indicarnos distintos procedimientos de la vida diaria. La principal función es la apelativa ya que pretende provocar un cambio en la conducta del receptor de la información que contiene el texto. Los elementos fundamentales son los mandatos, órdenes o consejos. Normalmente deben presentarse las instrucciones de forma cronológica y ordenada, de forma gráfica en apartados y subapartados. Para facilitar la comprensión se utilizan párrafos breves. La clase de palabra predominante es el verbo en imperativo, en futuro de mandato o perífrasis de obligación y las relaciones que se establecen son de causa-consecuencia o condición-consecuencia.

La secuencia expositiva ha sido la más estudiada por su complejidad para el lector (Camps y Colomer, 1996). Álvarez y Ramírez (2011) destacan algunas de las

características que tienen los textos expositivos y que hacen que dichas estructuras sean más complejas y puedan producir mayores dificultades de comprensión: un mayor conocimiento por parte del emisor en relación con el receptor; objetividad, precisión y claridad a la hora de presentar la información; uso de recursos tipográficos y formas supralingüísticas; uso de referentes o deícticos; uso de conectores lógicos; utilización de fórmulas de cierre, uso de definiciones, comparaciones, citas y referencias; uso de vocabulario técnico, etc.

Van Dijk (1980) establece que cualquier texto expositivo puede estar organizado en distintas metacategorías: introducción, problema, solución o reacción ante los problemas planteados, evaluación donde se revisan las soluciones propuestas y la conclusión donde se resumiría toda la información.

Según Meyer (1985), existen cinco estructuras o formas de organización de los textos expositivos, atendiendo a los tipos de relaciones lógicas de organización interna de la información:

- Estructura retórica de **causación o covarianza** (antecedente/consecuente), que indica la relación causal entre varios hechos. Se incluyen nexos tales como: por causa de, el efecto, porque, como resultado de, por consiguiente… Este tipo de relación es propia de los textos científicos.
- Estructura de **comparación**, indica las diferencias o semejanzas entre dos o más temas. Las relaciones de comparación pueden ser de tres tipos: analogía, alternativa y adversativa. Algunos de sus nexos más habituales serían: de acuerdo con, las diferencias son, semejante a, diferente a, opuesto a…
- Estructura de **colección**, indica cómo las ideas se relacionan sobre la base de una cualidad en común asociándolas, ordenándolas o secuenciándolas y estableciendo de este modo una secuencia temporal o espacial. La secuencia temporal es muy utilizada en textos históricos.
- Estructura retórica de respuesta también llamada **problema-solución** o aclarativa, nos indica la respuesta que le damos a un problema para darle solución. Los artículos científicos tendrían este tipo de estructura expositiva.
- Estructura de **descripción**, ofrece información detallada sobre algún tema analizando sus características, atributos y rasgos del mismo. El formato de los textos periodísticos estaría enclavado en este tipo de estructura.

Por último, la secuencia argumentativa pretende expresar opiniones del autor para persuadir y convencer al lector. Montolío (2003) afirma que esta secuencia puede aparecer en cualquiera de las anteriores por lo que se puede hablar también de una dimensión argumentativa en cualquier tipo de texto siempre y

cuando el texto pretenda demostrar, convencer o cambiar las ideas del lector. Es una secuencia que comparte muchas características con la exposición ya que en ambas aparece de forma clara la deducción o la inducción.

El esquema de la secuencia argumentativa está formado por la introducción o planteamiento de la hipótesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión. Los elementos más importantes de la secuencia argumentativa son los marcadores, que pueden ser de análisis (definiciones), de argumentación y contrargumentación (comparaciones y analogías), de conclusión (referencias, citas o argumentos de autoridad), repeticiones léxicas o conceptuales (enumeraciones acumulativas) y tecnicismos (ejemplificaciones).

1.4. EL PAPEL DEL LECTOR EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE PLANTEAMIENTOS INTERACTIVOS

El lector pasa a ser en los modelos interactivos el elemento primordial en la comprensión lectora. Los estudios realizados se han centrado fundamentalmente en los conocimientos previos y las inferencias que realiza durante el proceso lector.

1.4.1. Conocimientos previos

El término de conocimiento previo aparece por primera vez en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963). Esta teoría defiende que los individuos presentan una estructura cognitiva que se entiende como una red de conceptos adaptados y organizados. De esta manera, una nueva información o un nuevo concepto se relaciona con la estructura cognitiva que la persona que aprende tiene previamente. Esta relación se produce de forma no arbitraria, es decir, se establece con conocimientos previos especialmente relevantes para el sujeto que aprende.

La comprensión del texto no es posible sin que el lector parta de la información que ya conoce (Cano, García, Justicia y García-Bellón, 2014; Llamazares, 2015). Kintsch (1998) considera la activación de los conocimientos en el área del texto una de las variables más importantes para establecer si alguien es un buen lector. Como apuntan Goldman y van Oostendorp (1999) los conocimientos previos participan de la construcción de representaciones de muy diversas formas posibilitando elaboraciones de la información textual y permitiendo la detección de inconsistencias.

Como señalan Cano, et al. (2014), cuantos más conocimientos previos tenga el lector y los active más comprensión del texto conseguirá. Es más, los lectores que tienen mayores conocimientos previos pueden superar determinados obstáculos en la comprensión lectora. Diversas investigaciones informan del papel facilitador que el

conocimiento previo tiene para el recuerdo, la generación de inferencias y la resolución de problemas de comprensión (Kendeou y van den Broek, 2007; Kieffer y Stahl, 2016; O'Reilly y McNamara, 2007; Van den Broek , Mouw y Kraal, 2016). Del mismo modo, otras investigaciones ponen de manifiesto la relación existente entre el conocimiento previo, la comprensión lectora y la generación de preguntas (Ozuru, Dempsey, y McNamara, 2009; Taboada y Guthrie, 2006).

La utilización de los conocimientos previos durante la lectura es más frecuente en lectores con más capacidad (Pressley y Afflerbach, 1995). En la misma línea, O´Reilly y McNamara (2007), en un estudio realizado con 1651 estudiantes de secundaria, encontraron que los conocimientos previos eran buenos predictores de los resultados de los alumnos en asignaturas relacionadas con las ciencias.

Ozuru et al. (2009), con estudiantes que tenían que leer textos de ciencias, comprobaron igualmente que existía una correlación importante entre el conocimiento previo y la comprensión. Y lo que es más importante, el conocimiento previo resulta ser el mayor predictor de la comprensión lectora. Similares resultados son obtenidos por Tarchi (2010).

Una investigación reciente, también realizada sobre textos de ciencias, es la desarrollada por Cano et al. (2014) para analizar la relación entre el enfoque de aprendizaje, el conocimiento previo, la generación de preguntas y la comprensión lectora. Con respecto al enfoque de aprendizaje, los investigadores diferencian el enfoque profundo y el enfoque superficial. El enfoque profundo requiere objetivos intrínsecos de aprender por si mismo y el uso de distintas estrategias para crear el significado, mientras que el enfoque superficial está relacionado con objetivos extrínsecos y la utilización de estrategias centradas en la memorización (Biggs, 2001; Kember, Biggs y Leung, 2004; Marton y Säljo, 1997). La generación de preguntas hace referencia a la estrategia cognitiva mediante la cual los estudiantes producen preguntas con el objetivo de mejorar su comprensión (Rosenshine, Meister y Chapman, 1996).

El estudio consistió en la medida, a 449 estudiantes de 4º de Educación Secundaria matriculados en clases de ciencias, de cuatro factores: el enfoque de aprendizaje (a través de un cuestionario), la comprensión de un texto de ciencias, los conocimientos previos que tenían sobre el texto en cuestión y la generación de preguntas que los alumnos realizaban después de leer el texto. A raíz de los resultados obtenidos los autores establecen un modelo de senderos que intenta explicar la interrelación entre dichas variables (ver Figura 5).

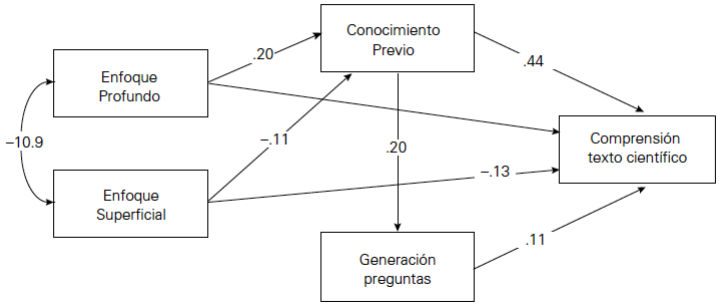


Figura 5. Modelo de senderos de Cano et al. (2014).

El modelo explica un 26% de la varianza en comprensión lectora y muestra que el conocimiento previo junto con la generación de preguntas median parcialmente la interrelación entre el enfoque de aprendizaje y la comprensión lectora. El enfoque de aprendizaje de los alumnos contribuye de manera significativa al conocimiento previo (el enfoque profundo de forma positiva y el enfoque superficial negativamente). A mayor enfoque profundo de aprendizaje, mayor es el conocimiento previo que manifiestan, la calidad de las preguntas que generan y la comprensión del texto. Además, en la línea de Kintsch (1998), Taboada (2012) y Taboada y Guthrie (2006), el conocimiento previo y la generación de preguntas se relacionan positivamente con la comprensión del texto.

1.4.2. Inferencias

Las inferencias se pueden definir como la actividad mental que realiza el lector para conectar la información explícita que aparece en el texto con la implícita. Para ello el lector debe conectar ideas que proceden de distintas partes del texto y de sus conocimientos/experiencias previas e integrarlas (Elbro y Buch-Iversen, 2013).

Las primeras investigaciones sobre las inferencias fueron las realizadas por Bartlett (1932) donde describían las inferencias como los procesos a través de los cuales los lectores añadían elementos de información que extraían de su propia memoria para construir representaciones mentales del texto. Posteriormente, Kintsch y van Dijk (1978) distinguen entre las inferencias de generalización (verdaderas) y las de construcción (no necesariamente ciertas). Desde aquellas primeras investigaciones se han sucedido distintas clasificaciones de inferencias, la mayoría de ellas generadas en la década de los 80 y los 90. León y Pérez (2003) realizan un estudio de las mismas que aparecen recogidas en la Tabla 1. Las agrupan

en dos categorías: las llamadas inferencias puente, o necesarias y las inferencias elaborativas o basadas en conocimientos. Las primeras son necesarias u obligatorias para entender el texto y las segundas consisten en las elaboraciones que realiza el lector sobre el texto que va leyendo, tiene un carácter más particular y propio dependiendo de la situación y experiencias del propio lector.

Tabla 1

Algunas taxonomías dicotómicas propuestas en la década de los ochenta y noventa (Adaptado de León y Pérez, 2003)

Reder (1980)	Puente, obligatorias o necesarias		Elaboraciones
Just y Carpenter (1987)	Hacia atrás		Hacia delante
Graesser, Singer y Trabasso (1994)	On-line o durante la lectura		Off-line o después de la lectura
McKoon y Ratcliff (1992, 1995)	Automáticas		Estratégicas
Swinney y Osterhout (1990)	- Perceptivas - Automáticas - Obligatorias		Cognitivas
Trabasso y Magliano (1996)	Explicaciones	Predicciones	Asociaciones

La revisión de Escudero (2010) agrupa las inferencias en función de los siguientes criterios de clasificación:

- Dependiendo del *grado de probabilidad o certeza* las inferencias pueden ser **lógicas** cuando se establece un razonamiento de forma independientemente de las situaciones vividas por el lector o **pragmáticas** cuando se basan en el conocimiento general de las personas y por lo tanto no hay certeza absoluta de que sean ciertas. Las inferencias lógicas a su vez pueden dividirse en inductivas, deductivas y analógicas (Kintsch, 1993).
- Según el *momento en el que se realiza* la inferencia podemos hablar de que suceda en el momento de la lectura (**on-line**) o después de la lectura (**off-line**) (Graesser et al., 1994).
- Según los *recursos cognitivos implicados* podemos distinguir las inferencias **automáticas** cuando estas se realizan de manera prácticamente inconsciente y en muy poco tiempo o **estratégicas** cuando se realizan con más tiempo y seleccionando algún tipo de estrategia (McKoon y Ratcliff, 1992). Dentro de las automáticas se encuentran las anafóricas o referenciales (Kintsch y Rawson, 2005)

que se realizan cuando una palabra o frase se une o hace referencia a un contenido previo del texto (p.e. mediante pronombres).

- Dependiendo de *la dirección* en la que vaya la inferencia tenemos las inferencias **hacia atrás o explicativas** cuando buscamos los antecedentes de lo que se ha leído o **hacia delante** que predicen la información a partir de lo que se está leyendo en ese momento (Just y Carpenter ,1987). Escudero (2004) a este tipo de inferencias las llama explicativas y predictivas.
- Dependiendo de si las inferencias *son imprescindibles o no* para la comprensión se habla de inferencias **necesarias u obligatorias** cuando la inferencia es básica para la construcción de un modelo mental que permita el acceso al conocimiento del texto y **elaborativas** cuando simplemente favorecen o enriquecen ese modelo mental y, por lo tanto, sin ellas podemos acceder al significado y comprensión del texto (Reder, 1980).
- Si nos fijamos en el *tipo de información* que contiene la inferencia podemos hablar de inferencias **referidas al contenido** o a la información en sí o inferencias **referidas al tipo de pregunta** que trata de responder (Graesser, 1981). En el primer tipo encontraríamos inferencias de tipo instrumental, temática, emocional… Si nos basamos en el tipo de pregunta que trata de responder el lector podemos encontrar diferentes inferencia según respondan a ¿por qué? (inferencias causales y explicativas) o ¿cómo? (inferencia instrumental).
- Atendiendo a la *fuente de información* encontramos inferencias **basadas en el propio texto**, cuando la información que necesito para generar la inferencia se extrae del propio texto o por el contrario inferencias **basadas en el conocimiento** cuando la información se extrae del conocimiento previo del lector (Graesser, Swamer, Bagget y Sell, 1996) e incluso inferencias extraídas de otras inferencias que proceden de la memoria a largo plazo (Trabasso y Magliano, 1996).
- Según *el nivel de representación* Si las inferencias generadas sirven para mantener la coherencia local del texto y por lo tanto establecer la estructura proposicional del mismo estaríamos hablando de **inferencias de coherencia del texto**, mientras que si hablamos de la construcción del modelo de situación estaríamos hablando de **inferencias elaborativas** (Vonk y Noodman, 1990).
- En función del *tipo de operación* que se realiza en la memoria tendríamos **explicaciones**, que estarían asociadas al mantenimiento de la información en la memoria de trabajo; **predicciones**, relacionadas con la recuperación de la información en la memoria a largo plazo; y **asociaciones**, que corresponden con la recuperación de la información que proviene del conocimiento que el lector tiene sobre el mundo (Trabasso y Magliano, 1996).

- Por último, dependiendo del *establecimiento de la coherencia* se puede hablar de inferencias que permiten la coherencia local del texto llamadas inferencias **puente** que tratan de unir la información entre dos frases. Estas inferencias son automáticas (McKoon y Ratcliff, 1992) y las inferencias que contribuyen a la coherencia global del texto que permite conectar unas partes del texto con otras que están más distantes como son las inferencias **predictivas o elaborativas**.

Encontramos distintos estudios del papel de las inferencias en el proceso lector. Con respecto al tipo de secuencia, en los textos narrativos se generan un mayor número de inferencias automáticas, lo que hace que el lector requiera un menor tiempo de lectura, sin embargo, en los textos expositivos se requiere de mayor tiempo puesto que se necesita un mayor esfuerzo a la hora de integrar la información que se ha leído (Escudero, 2004; Escudero y León, 2007; León 2001). Las inferencias causales (explicativas, predictivas y asociativas) son la base para comprender los textos expositivos (Barreyro, Cevasco, Burín y Marotto, 2012; Barth, Barnes, Francis, Vaughn y York, 2015).

En cuanto al nivel de comprensión, Oakhill (1982) demostró que los malos comprendedores tenían una mayor dificultad para establecer inferencias elaborativas que los buenos comprendedores. Estudios posteriores evidencian que a la hora de realizar este tipo de inferencias existen diferencias importantes entre los alumnos con un rendimiento bajo y alto en comprensión lectora, ya que requieren un mayor control cognitivo (Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo, 2013). También se ha apuntado la existencia de una correlación positiva entre las inferencias elaborativas y la memoria de trabajo (Barreyro, Injoque-Ricle, Álvarez-Drexler, Formoso y Burin, 2016).

1.5. DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Una de las grandes preocupaciones y retos de todas las investigaciones realizadas en comprensión lectora residen en poder dar respuesta a las dificultades que se ven día a día en un número relevante de alumnos. Teniendo en cuenta el último informe PISA (OCDE, 2015), España obtiene una puntuación de 496 puntos. Es la primera vez que obtiene una puntuación en comprensión lectora por encima de la media de la OCDE que se sitúa en los 493 puntos. Sin embargo como puede verse en la Figura 6 aparece un porcentaje medio del 25% de los alumnos españoles que presentan dificultades de aprendizaje en la lectura, que es variable en las distintas comunidades. Del mismo modo se puede observar cómo solamente un 5% de los alumnos presenta un nivel alto de comprensión, así como la inexistencia de alumnos con un nivel de comprensión muy alto. Esto pone de manifiesto la necesidad de potenciar en los alumnos estrategias de comprensión lectora para conseguir unos

resultados mejores cuando terminen la Educación Secundaria Obligatoria. También en otros estudios recientes informan de que un 20% de estudiantes españoles de 4º de Primaria no alcanzaba un nivel básico de competencia lectora (OCDE, 2013).

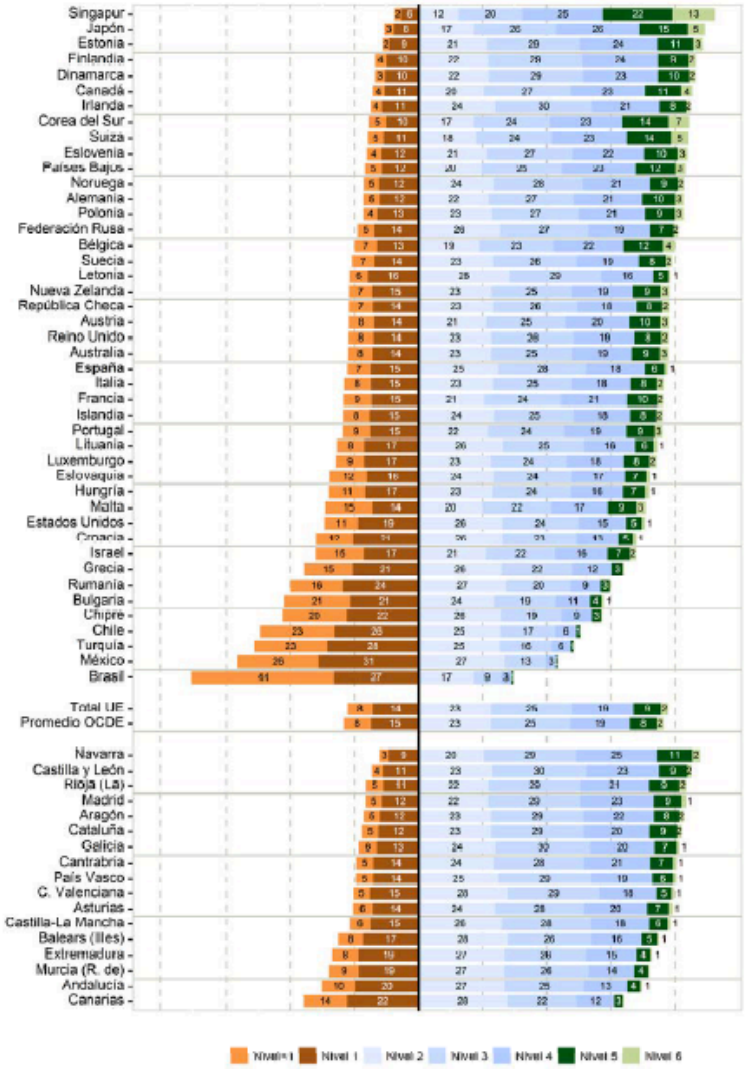


Figura 6. Distribución de los alumnos por niveles de rendimiento en lectura en PISA (Figura extraída de la publicación PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español, publicada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte).

Algunos estudios han demostrado que la decodificación se encuentra altamente relacionada con las habilidades fonológicas y la velocidad de nombramiento (Cuadro y Carballo, 2007) mientras que la comprensión de texto se relaciona con la memoria de trabajo (Canet-Juric et al., 2013; Macizo y Bajo, 2006), las habilidades lingüísticas (Nation, 2005), los procesos inferenciales (Bowyer-Crane y Snowling, 2005; Escudero, 2010) y metacomprensivos, como la supervisión y el monitoreo (Cain, Oakhill y Lemmon, 2004; Nation, Charke, Marshall y Durand, 2004; Oakhill, Cain y Bryant, 2003., 2003).

De acuerdo con el sistema de diagnóstico internacional de enfermedades mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM), no es hasta el año 1980 cuando aparece la primera referencia a los problemas de lectura (DSM-III). En este manual, y dentro de los Trastornos específicos del desarrollo, aparece el trastorno en el desarrollo de la lectura. Más adelante, tanto en el DSM-IV (APA, 1995) como en el DSM-IV-TR (APA, 2000) y dentro de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia se contempla el trastorno de la lectura. La última versión de este manual (DSM-5; APA, 2014) establece, dentro de los trastornos del desarrollo neurológico, el trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura, concretamente, en la precisión lectora, la velocidad o fluidez lectora, así como la comprensión lectora (véase anexo 1).

Como señala García, Jiménez, González y Jiménez-Suárez (2013), la mayoría de las investigaciones en dificultades lectoras han estado centradas en el acceso al léxico, es decir, se basan en los procesos fonológicos y de decodificación. Son muchos menos los trabajos realizados sobre las dificultades de comprensión en los alumnos de primaria y etapas posteriores. García et al. (2013) afirman que los alumnos que presentan baja comprensión lectora o dificultades en la misma no logran asimilar al ritmo de sus compañeros el material que leen, lo que repercute de forma negativa en el aprendizaje del mismo. Estos autores realizaron una investigación con más de 1900 alumnos, desde 2º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria de Tenerife, para identificar a los que presentaban problemas de comprensión, refiriéndose a todos aquellos alumnos que tenían un percentil de 25 o inferior en una prueba estandarizada. García et al. (2013) comprobaron que en torno a un 20,2 % de la población de primaria y secundaria presentaba serios problemas para comprender un texto. Si de este porcentaje se excluyen los problemas derivados de capacidad intelectual, dificultades en la decodificación o una incorporación tardía al sistema educativo español, se revela que al menos un 6,7% del alumnado presenta dificultades específicas en comprensión lectora. Un porcentaje muy importante de estudiantes que pueden tener serios problemas en su aprendizaje y en su vida sino reciben una intervención específica que les ayude a superar sus dificultades.

2. VARIABLES IMPLICADAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Son muchas las variables que parecen estar implicadas en la comprensión lectora. Algunos trabajos la relacionan con la inteligencia. Así Tramontana, Hooper y Selzer (1988) afirman que un bajo CI predice futuros problemas en comprensión lectora. Del mismo modo Spinillo (2013), considera que la inteligencia se relaciona directamente con la comprensión, en el sentido de que el lector aplica sus habilidades cognitivas de decodificar, inferir, contextualizar y monitorear. Barth, Stuebing, Molfese, Weiss y Fletcher (2009) concretan que el CI explica el 15% de la varianza de la comprensión lectora. De forma más específica, Oliveira, Boruchovitch y Santos (2013) informan de una correlación positiva significativa entre la inteligencia verbal y la comprensión lectora, mientras que Bohórquez, Cabal y Quijano (2014) y Blázquez-Garcés et al. (2015) encuentran una correlación positiva entre la comprensión lectora y la inteligencia manipulativa. También en relación al peso que tiene la inteligencia en el nivel de comprensión lectora, Logan, Medford y Hughes (2011) categorizaron a 111 niños de 4º a 6º de Educación Primaria como buenos y pobres lectores con un test de comprensión. Los resultados mostraron que el CI verbal se relacionaba con la comprensión lectora para los buenos lectores, mientras que para los pobres lectores lo hacía la capacidad de decodificación.

La reconocida relación de la inteligencia con la comprensión lectora es de utilidad limitada a la hora de implementar programas de mejora de la competencia lectora. Desde una perspectiva aplicada, centrada en la práctica educativa, puede ser más útil el análisis de la relación de la comprensión lectora con otras variables psicolingüísticas, de funcionamiento ejecutivo y afectivo-motivacionales.

2.1. VARIABLES PSICOLINGÜÍSTICAS

2.1.1. Comprensión oral

El ser humano es un ser social por naturaleza y necesita para su supervivencia transmitir y asimilar experiencias (Martínez, Rodríguez y Melgarejo, 2015). La comprensión oral desempeña un papel fundamental en esta transmisión y asimilación de conocimientos. Glenn (1989) realiza un estudio sobre 50 definiciones de comprensión oral llegando a la conclusión de que hay cierto consenso en afirmar que la comprensión oral requiere de siete operaciones: percibir, atender, interpretar, recordar, dar una respuesta, utilizar la lengua oral y localizar la información visual.

Gough y Tunmer (1986) proponen el modelo "*simple vista*" de la lectura en el que apuntan que la comprensión lectora depende de dos factores: la decodificación de las palabras y la comprensión del lenguaje. Frente a estos primeros modelos, Boeglin (2008) propone cuatro componentes en la comprensión oral: el

técnico o fonológico, el semántico, el sintáctico-textual y el pragmático. La influencia de estos componentes del lenguaje oral en la comprensión lectora está altamente estudiada. Aspectos del lenguaje oral, como el vocabulario, el lenguaje inferencial o la sintaxis parecen influir en el rendimiento de la comprensión lectora (Catts, Fey, Zhang y Tomblin , 1999 ; Cutting y Scarborough, 2006; Share y Leikin, 2004; Oullette, 2006 Shankweiler et al., 1999; Torgesen, 2000).

Son varios los estudios que concluyen la relación existente entre la comprensión oral y la comprensión lectora. Cutting, Materek, Cole, Levine y Mahone (2009) realizan un estudio con alumnos de 9 a 14 años divididos en tres grupos: con dificultades de comprensión lectora severa, con dificultades leves y alumnos sin dificultades. Encuentran diferencias significativas en comprensión oral entre los tres grupos, obteniendo mayor puntuación en comprensión oral los alumnos que no presentaban dificultades. En la misma línea, Blázquez- Garcés et al. (2015) realizan un estudio con 129 alumnos de 3º a 6º de primaria, divididos en los mismos tres grupos (según el nivel de comprensión lectora) y también según el nivel de comprensión oral (sin dificultad, dificultad leve y dificultad severa). Obtienen correlaciones significativas entre los niveles de comprensión oral y comprensión lectora. Es más, también aparecen correlaciones positivas entre estos y el rendimiento académico. Parece que, como señalan Elosúa et al. (2012), la comprensión oral y la comprensión lectora son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, deberían tener un peso más importante en el desarrollo del currículum.

Para Rost (1994) es fundamental trabajar la comprensión oral en el aula, por ejemplo introduciendo elementos de la lengua como el vocabulario y la gramática, para conseguir un conocimiento profundo del lenguaje. Si los alumnos no conocen el uso y sentido de distintas palabras, esto se convierte en un obstáculo para la representación del texto y la consiguiente comprensión (Cromley, Snyder y Dubois, 2014). En la misma línea, Nation, Snowling y Clark (2007) encontraron que los niños con dificultades de comprensión lectora mostraban un vocabulario más débil. Los mismos autores exponen tres razones de estos resultados:

- La extensión del vocabulario de un niño puede limitar la comprensión lectora. Si es corta habrá mas probabilidad de que los textos contengan palabras que desconoce.
- La lectura promueve la oportunidad de aprender nuevas palabras. Cuanto menos se lea menos vocabulario se adquirirá.
- La relación entre el vocabulario y la comprensión lectora está mediada por procesos compartidos, como el contexto. Los contextos deprimidos suelen estar caracterizados por vocabularios más limitados y concretos.

También parece existir una estrecha relación entre el vocabulario y las inferencias, de tal forma que un lector que presenta un nivel de vocabulario más rico accede a mayor número de conocimientos y por lo tanto está más preparado para generar más inferencias (Silva y Cain, 2015). En palabras de Johnston (1989, p. 31): "*cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que construya las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos*".

2.1.2. Procesos básicos de la lectura

El proceso más básico de lectura es la percepción visual de las letras y de las palabras. Analizamos los signos gráficos escritos para su posterior identificación (Cuetos, 2008). El principal responsable de este proceso perceptivo es el ojo. Cuando una persona lee, el ojo realiza distintos saltos a lo largo del texto, lo que llamamos movimientos sacádicos, que se alternan con momentos de fijación donde los ojos permanecen inmóviles. Este proceso permite al lector ir fijándose en cada una de las partes del texto y avanzar en él a través de estos movimientos. En general, no aparecen dificultades en la lectura en este nivel de procesos (Rodríguez, 1987).

En un sistema del aprendizaje de la lectura alfabético reconocer una palabra significa descifrar el significado que ese grupo de letras representa (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007; Elosúa de Juan, 2000). El lector extraerá la información visualmente para acceder en primer lugar a los signos gráficos y sus correspondientes fonológicos, integrándolas en unidades de información con significado cada vez más complejo. Por el contrario, desde un modelo global leer implica el reconocimiento visual de las palabras o de unidades superiores (Ortiz-González, 2004).

Con un método alfabético, el más utilizado en una lengua transparente como el castellano, al principio será necesario apoyarse en la representación sonora de las letras y las palabras. El lector irá transformando cada grafema en el sonido correspondiente, de este modo, accederá al significado de la palabra a través de su forma sonora, es decir, a través de la ruta fonológica. Esta ruta permite leer las palabras desconocidas y pseudopalabras (Ashby y Martín, 2008; Gollan et al., 2011). Como afirman Calderón, Carrillo y Rodríguez (2015) se trata de un proceso muy importante en los primeros años de la lectura ya que muchos estudiantes empiezan a tener dificultades en este punto, lo que no les permite seguir avanzando. Las dificultades de acceso al léxico, mayoritariamente debidas a déficits en el procesamiento fonológico, pueden persistir durante la Educación Primaria (De Jong y Van der Leij, 2003; Landerl y Wimmer, 2000), la Educación Secundaria (González,

Díaz, Suárez y Jiménez, 2016), los estudios universitarios (Wilson y Lesaux, 2001) y en la vida adulta (Elbro, Nielsen y Petersen, 1994).

Según el modelo de las dos rutas, la ruta léxica permite acceder al significado de la misma sin necesidad de hacer la conversión grafema-fonema (Vallés, 2005). Para ello es necesario que el lector reconozca ortográficamente la palabra debido a que le es familiar. Este proceso se consigue a través de la práctica y visualización repetida de las palabras hasta que se almacenan en el llamado "*lexicón*" o "*almacén léxico*" (Vallés, 2005). Diferentes estudios cuestionan la independencia entre la conciencia fonológica y el acceso al léxico visual (Iglesias y Amboage, 2016).

Cuando los lectores comienzan a leer utilizan preferentemente la ruta fonológica o subléxica ya que no pueden conectar la forma ortográfica de la palabra con la representación interna de la misma, pero posteriormente utilizarán con más frecuencia la ruta léxica que es más rápida y directa (Cuetos et al., 2007). La frecuencia de utilización de una ruta u otra va a estar determinada por la edad del lector, la destreza, el tipo de palabras que el sujeto tiene que leer (longitud y frecuencia) y el tipo de lectura (voz baja o en voz alta).

Las investigaciones que se han realizado sobre acceso al léxico utilizan como variables dependientes la precisión y la velocidad de la lectura de palabras y pseudopalabras, indicadores del funcionamiento de ambas rutas y sus dificultades (dislexia superficial y dislexia fonológica). En los primeros años de lectura se ha comprobado que los resultados en precisión y velocidad dependen en gran parte de la longitud del estímulo (Cuetos y Suárez-Coalla, 2009). Esto se produce ya que las palabras largas tienen un mayor número de grafemas por lo que la conversión grafema-fonema le lleva mayor tiempo. Jiménez et al. (2015) han comprobado, también en un estudio con niños españoles con dislexia, que la velocidad en la lectura de palabras sería un factor relacionado con la comprensión lectora. Del mismo modo cuanto mayor es el porcentaje de error de la lectura de palabras y pseudopalabras mayores errores aparecen en las preguntas de comprensión (Fajardo, Hernández y González, 2012). Por último, distintos estudios muestran diferencias en la influencia que tienen la precisión y la velocidad de la lectura de palabras en la comprensión dependiendo de si la lengua es transparente como el castellano u opaca como el inglés. En lenguas transparentes, en comparación con las lenguas opacas, se ha visto que la velocidad lectora es un factor más determinante de la comprensión lectora que la precisión (Jiménez y Hernández, 2000; Müller y Brady, 2001; Tressoldi, Stella y Faggella, 2001; Wimmer y Mayringer, 2001).

El reconocimiento de las palabras no es suficiente para poder acceder a la comprensión del mensaje. Las palabras sueltas no nos dan información, es necesario que éstas se agrupen entre sí para formar estructuras superiores como son las

oraciones. Al mismo tiempo que el lector accede al léxico se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito (Vallés, 2005). Por ello, es importante destacar que el lector, además de reconocer las palabras, tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí (Lluisa y Brucat, 1987). Para poder llevar a cabo el análisis gramatical de las oraciones es necesario disponer de una serie de reglas o estrategias sintácticas que permitan dividir la oración en los distintos constituyentes para posteriormente poder extraer el significado de toda la oración. Según Cuetos (2011) el procesamiento sintáctico requiere de tres operaciones básicas:

- Asignación de etiquetas a los distintos componentes de la oración (núcleo, sintagmas, verbos…).
- Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.
- La construcción de la estructura gramatical correspondiente a través de la ordenación jerárquica de todos los componentes.

En el procesamiento sintáctico se tiene en cuenta el orden de las palabras dentro de la oración, lo que permitirá al lector establecer diferentes estructuras sintácticas. Existen distintas propuestas sobre cómo funciona este proceso. Según Mitchell (1987) el procesamiento sintáctico se produce en dos estadios independientes. En el primer estadio se construye la estructura sintáctica provisional basándose en el orden de las palabras, la categoría gramatical y los signos de puntuación. El segundo estadio se encarga de comprobar si la estructura provisional tiene sentido al aplicarle la información semántica y pragmática. En caso afirmativo, se establece la estructura definitiva, por el contrario, en caso negativo se elimina la estructura y se procederá a construir una nueva estructura que encaje con la formación semántica y pragmática de la que dispone el lector.

Las construcciones gramaticales no son iguales en todas las lenguas, lo que hace que unas puedan ser básicas en un idioma e innecesarias en otro (Castro, 2010). Sin embargo, hay cierto consenso en la existencia de un analizador universal flexible que permite al lector acomodarse a las múltiples estructuras que aparecen en las diferentes lenguas (Cuetos, 2011). Todavía queda mucho camino por recorrer a la hora de comprender la conciencia sintáctica debido principalmente a la falta de instrumentos que ayuden a medir esta habilidad metalingüística. En estudios realizados sobre la importancia de los procesos sintácticos en la comprensión lectora se ha comprobado que los lectores pobres en comprensión obtienen puntuaciones menores en tareas que evalúan dichos procesos (Catts, Adlof y Weismer, 2006; Cragg y Nation, 2006; Marshall y Nation, 2003; Nation et al., 2004; Oakhill, Cain y Bryant, 2003). Concretamente presentan especiales dificultades en tareas de corrección de

orden de palabras. Estas dificultades aumentan según va aumentando la complejidad sintáctica (Bentin, Deutsch y Liberman, 1990).

En los últimos años se ha destacado el término "*conciencia sintáctica*" que hace referencia a la habilidad para reflexionar y manipular de forma consciente los aspectos sintácticos del lenguaje (Andrés, Juric y Coni, 2010). Estos autores han puesto en evidencia que existe una correlación importante en niños de 6 a 10 años de edad entre la conciencia sintáctica y la comprensión lectora. Un nivel bajo de conciencia sintáctica afecta de forma directa al procesamiento de las estructuras gramaticales, lo que repercute en la buena o mala comprensión del texto (Navarro y Rodríguez, 2014). Para estos autores, este nivel de conciencia está relacionado con el conocimiento que tiene el lector sobre las estructuras gramaticales, así como con el nivel de vocabulario y el funcionamiento de la memoria de trabajo.

2.2. FUNCIONES EJECUTIVAS

Las variables cognitivas son sin duda variables esenciales para cualquier proceso de aprendizaje y, por lo tanto, para entender el complejo proceso de comprensión lectora. Al conjunto de procesos cognitivos interrelacionados que permiten la autorregulación y la planificación de la conducta y el aprendizaje se le denomina funciones ejecutivas. Estos procesos no se relacionan de forma particular con una actividad concreta si no que influyen de forma general en nuestras habilidades para planificar y ejecutar tareas y planes de forma eficaz en función de las circunstancias externas e internas (Filippetti y López, 2014).

En relación con la lectura, hay muchas investigaciones que relacionan el funcionamiento ejecutivo con la decodificación o la velocidad lectora, pero son menos las que lo relacionan directamente con la comprensión lectora (Filippetti y López, 2016). En población general destacan los trabajos que muestran la relación de la comprensión lectora con la memoria de trabajo (Borella, Carretti y Pelegrina, 2010), la planificación (Locascio Mahone, Eason y Cutting, 2010) y la inhibición (Borella et al., 2010).

La mayoría de trabajos se han realizados con muestras de sujetos con dificultades en lectura y otros trastornos, lo que hace difícil establecer generalizaciones a los normolectores. Entre estos, la función ejecutiva más analizada es también la memoria de trabajo (Jeffries y Everatt, 2004; Locascio, Mahone, Eason y Cutting, 2010; Sesma, Mahone, Levine, Eason y Cutting, 2009; Smith-Spark y Fisk, 2007). Los sujetos con dislexia parecen presentar también problemas en la fluidez verbal y no verbal (Reiter, Tucha y Lange, 2005), resolución de problemas (Reiter et al., 2005) e inhibición (Helland y Asbjornsen 2000).

2.2.1. Funcionamiento ejecutivo cognitivo

2.2.1.1. La memoria de trabajo

Para la comprensión del texto son necesarias tanto la información que el lector obtiene del texto como la que se aporta de los procesos de búsqueda, activación e integración de conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo. La memoria de trabajo, como la capacidad de almacenar y procesar información parece ser un predictor significativo de la comprensión lectora (Carretti, Borella, Cornoldi y De Beni, 2009; Nouwens, Groen y Verhoeven, 2016). Kintsch (1998) señala que la memoria de trabajo interviene tanto en la recuperación como en la integración de la información en el nivel de la palabra (recupera y mantiene el significado en el texto), de la oración (procesa y almacena las ideas) y del texto (colabora en la construcción del modelo mental acorde al significado del texto).

La memoria de trabajo es la función ejecutiva más analizada en relación con la comprensión lectora, habiéndose comprobado su relación tanto en muestras de lectores expertos (Swanson y Alexander, 1997), con dificultades lectoras (Sesma et al., 2009) y malos comprendedores (Canet-Juric et al., 2013). Los sujetos con un rendimiento alto en las medidas de memoria operativa tienden a emplear buenas estrategias de comprensión lectora mientras que los estudiantes que obtienen puntuaciones bajas suelen rendir por debajo de la media (Cain y Oakhill, 2004; Carretti et al., 2009; García-Madruga y Fernández, 2008; Gómez Veiga, Vila, García-Madruga, Contreras y Elosúa, 2013). López-Escribano, De Juan, Gómez-Veiga y García-Madruga (2013) concluyen que la memoria de trabajo influye en la comprensión lectora, hasta el punto de que la afectación de una conlleva a la afectación de la otra.

En relación a los componentes del modelo clásico de memoria de trabajo de Baddeley y Hitch (1974), Swanson (1999) encuentra que el mal funcionamiento del ejecutivo central parece explicar una parte significativa de las dificultades de aprendizaje lector y comprensión lectora. Los alumnos con dificultades de aprendizaje obtienen peores puntuaciones que los lectores normales en medias de bucle articulatorio, memoria a largo plazo y procesamiento ejecutivo. Sin embargo, Carpenter, Migakeg y Just (1995) piensan que el papel del bucle es secundario en los procesos de comprensión de alto nivel. Para Filippetti y López (2016) el componente ejecutivo central tiene un papel primordial en la comprensión lectora. Su investigación, realizada con estudiantes de 9 a 15 años, encuentra que la diferencia en los procesos de retención y manipulación de la información, es decir, en la memoria de trabajo, sería uno de los principales procesos ejecutivos que explicarían las diferencias de desempeño en tareas de comprensión lectora.

La comprensión lectora también se ha analizado en relación con los dominios fonológico y semántico de la memoria de trabajo. Aunque algunos estudios de niños con dificultades en comprensión lectora (Nation, Adams, Bowyer-Crane y Snowling, 1999) sugieren una relación entre ésta y el almacén semántico, no está claro si esta relación se confirma en niños sin problemas lectores. En este sentido, Nouwens et al. (2016) investigaron la contribución de estos almacenes en relación con la comprensión lectora en 123 niños de 5º de Educación Primaria sin dificultades de comprensión. Los análisis de regresión revelaron que el almacén semántico es mejor predictor de la comprensión lectora que el fonológico. Así mismo, este almacén explicaba las diferencias individuales en comprensión de los alumnos.

2.2.1.2. Atención

Según Anderson, Levin y Jacobs (2002) el control atencional incluye una buena atención selectiva y mantenida, así como un dominio de la capacidad para inhibir comportamientos automáticos e irrelevantes. Implica centrarse en una porción de la experiencia mientras ignoramos otras características de la misma.

En relación con la comprensión de textos, los niños van mejorando su lectura a medida que se desarrollan y también su atención, lo que les permite fijarse en los aspectos relevantes del texto de forma más selectiva y eficiente (Van den Broek, 1989). El desarrollo de esta capacidad se ve reflejada en la focalización de la atención en la información relevante y la disponibilidad de la misma durante la lectura del texto (Van den Broek, Helder y Van Leijenhorst, 2013). Está claro que el lector tiene que prestar atención al texto que tiene delante para afrontar la comprensión del mismo, por lo tanto es lógico pensar que en la tarea de comprensión tendrán un papel fundamental la atención selectiva y sostenida. Estas le permitirán al lector huir de los posibles distractores para llegar a una comprensión profunda del texto.

Diferentes trabajos apoyan que la atención y la comprensión lectora se relacionan de forma directa (Kendeou, Van den Broek, Helder y Karlsson, 2014; Miranda, Fernández, Robledo y García, 2010). También que el déficit de atención impide al lector monitorear la comprensión del texto (McInnes, Humphries, Hogg-Johnson y Tannock, 2003). Los sujetos con inatención son más susceptibles de distraerse con información irrelevante, sobre todo si el texto es largo (Oakhill y Cain, 2007; Solan, Shelley-Trembaly, Hansen y Larson, 2007). Una investigación con estudiantes con y sin TDAH de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria evidenció una menor competencia para extraer ideas principales de los textos en los alumnos con dificultades atencionales (Brock y Knapp, 1996). También Ghelani, Sidhu, Jain y Tannock, (2004) comprobaron que estudiantes adolescente sin TDAH también

obtenían mejor resultado que los alumnos con TDAH en la comprensión de textos cortos.

Los niños con TDAH sin problemas de acceso al léxico presentan déficits en comprensión lectora, relacionados con la dificultad atencional que presentan (Brock y Knapp, 1996; McInnes et al., 2003). Los problemas de comprensión de los niños con dificultades atencionales no afectan por igual a todos los dominios de la misma. Miranda, Soriano y García (2006) no encuentran diferencias significativas en preguntas literales e inferenciales entre niños con y sin TDAH. No obstante los alumnos con TDAH puntúan significativamente por debajo en la ordenación de los fragmentos, tarea que depende entre otros aspectos del mantenimiento del esfuerzo. También con alumnos con y sin TDAH, se ha informado de una relación positiva y significativa entre rendimiento en atención y tres medidas de comprensión: la captación de ideas explícitas, la realización de inferencias basadas en el conocimiento y el total de procesos de comprensión (Miranda et al., 2010).

2.2.1.3. Inhibición

En el apartado anterior se ha comentado que es básico que los lectores hagan una selección adecuada de la información pertinente y mantengan la atención durante un periodo prolongado, para ello es esencial que aprendan a inhibir respuestas que surgen de forma automática (Wodka et al., 2007). La inhibición se puede definir como un proceso cognitivo que permite el control de la interferencia de la información irrelevante para el logro de metas u objetivos que resultan prioritarios (Hofmann, Schmeichel y Baddeley, 2012).

Las diferencias individuales en los procesos de inhibición se relacionan con diferencias en comprensión lectora (Kendeou et al., 2014). Se ha comprobado que unos mecanismos ineficientes de inhibición puede contribuir a un mal rendimiento en comprensión lectora (Carretti et al., 2009; Kendeou et al., 2014). Ya en la década de los noventa, Gernsbacher, Varner y Faust (1990) observaron que los pobres comprendedores tenían dificultades para rechazar los significados inadecuados en palabras ambiguas. Más tarde, Gernsbacher (1997) comprobó que en tareas de intrusión, en ocasiones los lectores cometen errores de tal manera que la información que no es relevante no se desactiva, manteniéndose disponible en la memoria de trabajo. Los niños con dificultades de comprensión lectora muestran problemas a la hora de suprimir o eliminar la información irrelevante (Cain, 2006). Este autor ha comprobado que cuando se les dice a los niños que ignoren ciertas palabras irrelevantes de la lectura, los que tienen problemas de inhibición no lo hacen, y recuerdan en mayor medida las palabras irrelevantes que los niños sin estos problemas.

Por otro lado, Cartoceti (2012) ha evidenciado la relación existente entre el control inhibitorio y la comprensión lectora. Este autor concluyó que los lectores con dificultades de comprensión presentan déficits en los mecanismos de inhibición y supresión de la información, principalmente de tipo verbal, lo que impide que el lector pueda jerarquizar la información y seleccionar las ideas más importantes.

Existen distintas teorías relacionadas con las funciones de inhibición. Algunos autores defienden la inhibición como un constructo unidimensional o una entidad única y otros como un constructo multidimensional formado por varios procesos (Dempster y Corkill, 1999; Harnishfeger, 1995; Hasher y Zacks, 1988). La clasificación de Friedman y Micaye (2004) distingue dos procesos inhibitorios: la resistencia a la interferencia proactiva y la inhibición de distractores y de respuestas. La interferencia proactiva estaría relacionada directamente con la información contenida en la memoria, mientras que la inhibición de distractores y de respuestas estaría relacionada con el control de la información procedente del medio ambiente. En esta línea, se ha evidenciado que en alumnos con dificultades en comprensión lectora el mecanismo de interferencia proactiva se ve afectado significativamente en comparación a los buenos comprendedores, hecho que no ocurre en el mecanismo de inhibición, donde obtienen resultados similares (Borella et al., 2010). Estos resultados son sido obtenidos igualmente con más de 700 estudiantes adolescentes por Barnes, Stuebing, Fletcher, Barth y Francis (2016).

2.2.1. Funcionamiento ejecutivo conductual

Además de la evaluación neuropsicológica, realizada a través de pruebas estandarizas y cuantitativas, se hace necesario completar la evaluación del funcionamiento ejecutivo con la evaluación a través de herramientas de evaluación conductual. Estas evaluaciones permiten observar al alumno en ambientes naturales como son la familia y la escuela. Además, las pruebas clínicas en situaciones de laboratorio no siempre son fáciles de aplicar a niños pequeños (Isquith, Roth, Kenworthy y Gioia, 2014).

Tirapu, Muñoz y Pelegrín (2002) señalan que la evaluación neuropsicológica a través de herramientas clásicas permite conocer los subprocesos cognitivos afectados en el sujeto, pero no tiene en cuenta aspectos del funcionamiento cotidiano del niño, es decir, el nivel de desarrollo funcional del mismo. Al realizar evaluaciones conductuales se puede observar si existe alguna relación entre la evaluación neuropsicológica del sujeto y su funcionamiento cotidiano. En diferentes estudios se ha comprobado que es necesario realizar evaluaciones multiárea ya que además de las pruebas suministradas al paciente, permite recoger información de otros agentes como pueden ser los profesores o los padres (Burgess, 2000). Si no nos situamos en el contexto escolar difícilmente podremos observar y establecer pautas

de intervención adaptadas a las necesidades del niño y del entorno en el que se desenvuelve.

Son muy escasos los estudios que han analizado la relación de la comprensión lectora con el funcionamiento ejecutivo conductual. El primer cuestionario de evaluación ecológica de funcionamiento ejecutivo y más utilizado en el ámbito de la investigación es el BRIEF, Behavior Rating Inventory of Executive Functions (Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2000). Incluye además de una puntuación global un Índice de Regulación Comportamental (compuesto por las escalas de inhibición, cambio y control emocional) y un Índice Metacognitivo (compuesto por las escalas de iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, organización de materiales y monitorización).

Utilizando este cuestionario, en su versión para padres, Pratt (2000) encuentra dificultades en los alumnos con problemas lectores en memoria de trabajo y planificación. Mayores son las diferencias encontradas por Gioia, Isquith, Kenworthy y Barton (2002). Con una muestra de estudiantes con y sin dificultades de comprensión lectora de 8 a 15 años, informan de puntuaciones de mayor problematicidad en inhibición, memoria de trabajo, planificación/organización y monitoreo en el grupo con dificultades. En la misma línea, Locascio, Mahone, Eason, y Cutting (2010) obtienen también diferencias significativas entre el grupo control y el grupo con dificultades de comprensión en el índice de Funcionamiento Ejecutivo Global.

2.3. VARIABLES AFECTIVO-MOTIVACIONALES

"¡Si no están motivados, no aprenderán!" es una máxima utilizada por muchos maestros y educadores para transmitir la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. La motivación hacia la lectura y, concretamente para comprender lo que leen, es un factor fundamental para la consecución de logros académicos así como para la adecuada realización personal y profesional de las personas (Mezzalira y Boruchovitch, 2014). Según Irwin (2003) es un dominio afectivo que se relaciona y afecta a diferentes factores de la lectura para potenciarlos o reducirlos, y es la responsable de la toma de la decisión de leer o no leer.

La motivación hacia la lectura se convierte en un tema de interés en los años 80 con la aparición de diferentes modelos explicativos (Anderson y Pearson, 1984; Garner, 1987; Pressley, Borkowski y Schneider, 1987). El interés de los profesionales en relación con la motivación hacia la lectura, así como su implicación en el aprendizaje, sigue siendo un tema de interés actualmente. Investigadores y educadores consideran que saber leer es sólo una parte de la batalla, los lectores

tienen que estar motivados para que su comprensión sea exitosa (Afflerbach, Cho, Kim, Crassas y Doyle, 2013; Conradi, Jang y McKenna, 2014). Es más la motivación es responsable de muchas de las diferencias individuales que se producen en la comprensión de los textos (Tapia, 2005).

La motivación hacia la lectura es muy importante por dos motivos. En primer lugar, las personas que leen más tienden a leer mejor (Allington, 2014). Diferentes investigaciones han mostrado una relación significativa entre la cantidad que una persona lee y su habilidad para leer (Clark y DeZoysa, 2011; Garan y DeVoogd, 2008) y, especialmente, con su comprensión (Krashen, 2006; Stutz, Schaffner y Schiefele, 2016). En segundo lugar, la motivación afecta también la parte cualitativa de la lectura. Los lectores motivados procesan de forma más efectiva y profunda lo que leen (Clark y DeZoysa 2011; Guthrie, Klauda y Ho, 2013; Park, 2011).

De forma general podemos distinguir dos tipos de motivación hacia la lectura: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca es el deseo interno de leer, es una conducta movida por recompensas internas, intrínsecamente gratificante. Se refiere a leer por satisfacción, por placer, porque te refuerza (Ismail, Ahmadi y Gilakjani, 2012). La motivación extrínseca, por el contrario, busca la recompensa externa así como la evitación del castigo (Ismail et al., 2012).

La motivación intrínseca se relaciona positiva y significativamente con la comprensión, lo que no ocurre con la motivación extrínseca que se relaciona negativamente o no se relaciona (Andressen y Bräten, 2010; Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; Retelsdorf, Köller y Möller, 2011). Estos resultados se confirman incluso cuando se controlan variables como competencia lectora, habilidad verbal o habilidades de decodificación (Retelsdorf et al., 2011; Wang y Guthrie, 2004). Sin embargo, en investigaciones realizadas con niños pequeños (hasta 3º de Educación Primaria) los resultados son contradictorios. Algunos autores no pueden confirmar una relación significativa entre la motivación intrínseca y la comprensión (Hamilton, Nolen y Abbott, 2013; Law, 2008), mientras que otros sí (McElvany Kortenbruck y Becker, 2008). Stutz, Schaffner y Schiefele (2016) consideran que los instrumentos de evaluación son un factor determinante en esta disparidad de resultados.

Se ha considerado la motivación hacia la lectura como un concepto unitario, una cualidad concreta que se puede tener en mayor o menor medida en un momento dado. Sin embargo, la motivación en general, y concretamente la que se relaciona con la lectura en particular, puede considerarse desde la interacción de varios factores incluyendo diferentes características del sujeto y del contexto (Conradi et al., 2014). En este sentido, es interesante comentar el modelo *Expectancy-Value* (Expectativa-Valor) de Wigfield y Eccles (2000) basado en los trabajos pioneros de Lewin (1938) y Atkinson (1964) entre otros. Este modelo se basa

en la premisa de que la motivación requiere de un esfuerzo, una intencionalidad, que se relacionan con la *expectativa* del sujeto de ser capaz de hacer la tarea, así como con el *valor* del logro que pueden conseguir haciéndola. Este modelo de motivación hacia la lectura enfatiza la percepción subjetiva y las creencias de los sujetos, de tal manera que aunque un alumno pueda leer un texto, si cree que no puede, no estará motivado para intentarlo. De igual manera, no importa lo mal que esté escrito un libro o el poco valor literario que tenga, si el sujeto lo percibe como interesante o que tiene un valor para él, estará motivado para leerlo (Williams, Hedrick y Tuschlnski, 2008).

Son muchos los factores que influyen en la motivación hacia la lectura, siendo la autoeficacia uno de los más significativos. La autoeficacia, autocompetencia o autoconcepto es la creencia que tienen las personas sobre su habilidad para completar una tarea (Bandura, 1977). Zimmerman (2013) considera que la autoeficacia tiene mucho peso en varios dominios entre los que destacan el rendimiento, el esfuerzo/persistencia y la elección de la tarea. En este sentido, si un estudiante no tiene un nivel adecuado de autoeficacia lectora trabajará menos, no querrá participar en la tarea y tendrá más reacciones emocionales negativas ante cualquier dificultad en la lectura (Bräten, Ferguson, Anmarkrud y Stromso, 2013). En relación con la comprensión lectora, al ser una tarea compleja, la autoeficacia juega un papel fundamental (Lopes, Silva, Moniz , Spear-Swerling y Zibulsly, 2015).

Son muchas las investigaciones que consideran la autoeficacia como un factor fundamental en la motivación hacia la lectura (Becker et al., 2010; Guthrie, McRae y Klauda, 2007; Morgan, Fuchs, Compton, Cordray y Fuchs, 2008; Mucherah y Yoder, 2008; Quirk, Schwanenflugel y Webb, 2009; Schunk y Pajares, 2009). Entre los factores que pueden influir en la autoeficacia destacan: ver a otras personas haciendo la tarea peor, escuchar comentarios de otros sujetos relacionados con nuestra habilidad, el control de la ansiedad ante textos difíciles, etc. Sin embargo, el factor que parece tener más impacto sobre este dominio es la experiencia personal de éxito y fracaso ante tareas similares o más difíciles (Zimmerman y Bandura, 1994). Becker et al. (2010) consideran que las experiencias tempranas de éxito y fracaso relacionadas con la lectura, son el factor determinante en la conducta lectora futura.

El autoconcepto implica la percepción de realizar con éxito varios aspectos y procesos de la lectura como decodificar palabras nuevas, utilizar estrategias de comprensión efectivas o de expresar verbalmente lo que se ha leído. Se trata de una variable afectivo-motivacional que tiene mucha importancia en el proceso lector (Malloy, Marinak, Gambrell y Mazzoni, 2013). En este sentido, Solheim (2011) considera que el nivel de autoconcepto afecta a la forma que tienen los estudiantes de entender el texto así como a su capacidad para demostrar dicha comprensión. Los estudiantes que no tienen un autoconcepto adecuado como lectores se enfrentan a

tareas de lectura con menos entusiasmo e interés y no les gusta compartir lo que han leído con los demás (Guthrie y Wigfield, 2005).

Los estudiantes con problemas de lectura, así mismo, pueden ver amenazado su autoconcepto, lo que desencadena respuestas emocionales y conductuales desadaptativas como evitación (Stanovich, 1986). Hall (2010) encontró que los sujetos con dificultades de comprensión evitaban realizar tareas para mejorar, como realizar preguntas o participar en debates sobre la lectura, debido a su miedo a ser identificados como pobres comprendedores.

El control percibido por el estudiante ante la elección de sus lecturas, está relacionado positivamente con el logro en sus habilidades e interés lectores. Los sujetos que suelen tener mayor motivación para la lectura de textos académicos la tienen también por la lectura de otros temas (Mujica, Guido y Mercado, 2011). En un estudio realizado por Ivey y Broaddus (2001), se preguntó a 1.765 estudiantes de sexto grado de 23 escuelas qué factores les motivaban para leer. Este estudio determinó que los alumnos estaban más motivados para leer si se les daba tiempo para leer libros de su elección. El poder de elección aumenta la motivación y el compromiso de los sujetos, lo que hace que se esfuercen más (Wolk, 2002). También Gillard, Guillard y Pratt (2015) encontraron que si se les daba opciones para elegir a los estudiantes, se comprometían más con la tarea que si no se les dejaba escoger.

Por último, la motivación hacia la lectura se ve influenciada también por los profesores y los padres (Guthrie et al, 2006). Los profesores son modelos para los alumnos y les pueden influenciar de forma significativa (McLaughlin, 2012). Según este autor, los maestros pueden aplicar métodos instruccionales para promover la motivación hacia la lectura como modelado, andamiaje, facilitación y participación. Por otro lado, si los padres promueven la lectura en casa, los niños estarán más motivados a leer en el colegio (Guthrie et al., 2006).

CAPÍTULO II. INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

1. INTERVENCIÓN EN PROCESOS SEMÁNTICOS

Si preguntáramos a cualquier docente, padre o madre sobre qué contenidos o conocimientos creen que deben adquirirse a lo largo de las etapas obligatorias en la escuela, sin lugar a dudas estaría presente entre otros que mi alumno, alumna, hijo o hija, aprenda a leer y a comprender.

La mayoría de los docentes del primer ciclo de primaria entienden que el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la comprensión son dos procesos básicos que deben enseñar a sus alumnos. El profesor en estos dos cursos dedica una parte importante de su tiempo a dicha tarea. En muchos centros, además del libro de texto, se suelen tener cuadernos de trabajo específicos para desarrollar estrategias lectoras. Sin embargo, es curioso observar como a partir de 3º de Educación Primaria los profesores dedican cada vez menos tiempo dentro de sus programaciones al desarrollo del proceso lector. Esto tendría sentido si las evidencias demostraran que la menor dedicación en el aula no implica un peor nivel lector. Lejos de esto el informe PIRLS 2011 (Progress in International Reading Literacy) que evalúa la comprensión lectora en 4º de Educación Primaria, y en el que participaron más de 8000 alumnos españoles, pone de manifiesto la existencia de problemas de comprensión lectora. Tal y como se muestra en la Figura 7 se puede observar como los alumnos españoles se encuentran lejos de la media de la OCDE, es más, el 28% presentan un nivel de rendimiento bajo o muy bajo (percentil 25 o inferior). Estas dificultades persisten en los cursos superiores como demuestra el informe PISA (OCDE, 2015) comentando en el capítulo anterior.

Si nos adentramos en el tercer ciclo de Educación Primaria dedicar tiempo a la instrucción de estrategias de comprensión lectora ni se plantea, principalmente en 6º de Educación Primaria, donde los profesores están más preocupados de que los alumnos consigan los contenidos conceptuales necesarios para pasar a la siguiente etapa que de seguir desarrollando estrategias de comprensión en sus alumnos. En muchas ocasiones obviándolo por desconocimiento tanto del proceso de comprensión como de la forma de instrucción, como se desprende de la investigación realizada por Madariaga, Chireac y Goñi (2009). La comprensión pasa a ser simplemente un elemento que permite al docente distinguir entre los alumnos con buenos o bajos rendimientos académicos. Tal y como señala Pressley (1999) los docentes evalúan el grado de comprensión de un texto pero se olvidan de enseñar a comprender un texto.

Desde la psicología cognitiva se ha estudiado en profundidad como el desarrollo del alumno a lo largo de sus primeros años pasa por una serie de etapas (Piaget, 1981). Por lo tanto parece obvio pensar que no será lo mismo la enseñanza de estrategias lectoras que facilitan la comprensión en alumnos con distintas edades.

En este sentido, Israel (2007) indica que en los primeros cursos los alumnos son capaces de interiorizar estrategias lectoras como la activación de conocimientos previos, tener una visión general del texto, acceder al significado de palabras confusas, hacer preguntas o reflexionar sobre el pensamiento del autor del texto. Pero, sin embargo, no será hasta los últimos cursos de primaria donde el alumno vea que existe una relación entre el texto y lector, desarrolle estrategias como el resumen, identifique la idea importante o la estructura del texto, así como que vea la utilidad del texto más allá de la simple lectura del mismo.

Este planteamiento es acorde con el hecho de que los alumnos de 6º de Educación Primaria utilizan una sintaxis más compleja, comprenden las formas sintácticas en voz pasiva, son capaces de dominar conceptos más abstractos, al mismo tiempo que desarrollan la capacidad de síntesis y su habilidades metacognitivas. Los docentes tienen la responsabilidad de aprovechar estas potencialidades y dedicar tiempo al desarrollo de las estrategias de comprensión lectora que se consideran importantes en estas edades, debido a que el alumno está en el momento óptimo de aprenderlas.

Cómo enseñar a estos alumnos preadolescentes también debe ser un factor determinante. Aunque la metodología más habitual es la instrucción directa de las estrategias, tenemos que tener en cuenta que el alumno centra su interés en los grupos sociales en los que se desenvuelve (amigos, compañeros de clase, compañeros de actividades extraescolares) y por lo tanto se deben plantear metodologías que posibiliten, en este caso, el intercambio de opiniones con sus compañeros de clase, es decir, metodologías en grupos de trabajo como la lectura conjunta o la lectura dialógica.

Ante este panorama es necesario concienciar a los maestros y distintos agentes educativos de la necesidad de entender que el proceso de comprensión es mucho más que la simple descodificación y que por lo tanto merece, debido a su importancia, establecer actuaciones que permitan dotar a los alumnos de las estrategias necesarias para poder acceder a la información que aparece en el texto y poder aplicarlas no solo a textos narrativos o expositivos dentro del área de Lengua Española, sino también a la adquisición de conocimientos que tan importantes van a ser en las etapas posteriores de Educación Secundaria, Bachillerato, estudios universitarios y para su desempeño en la vida adulta.

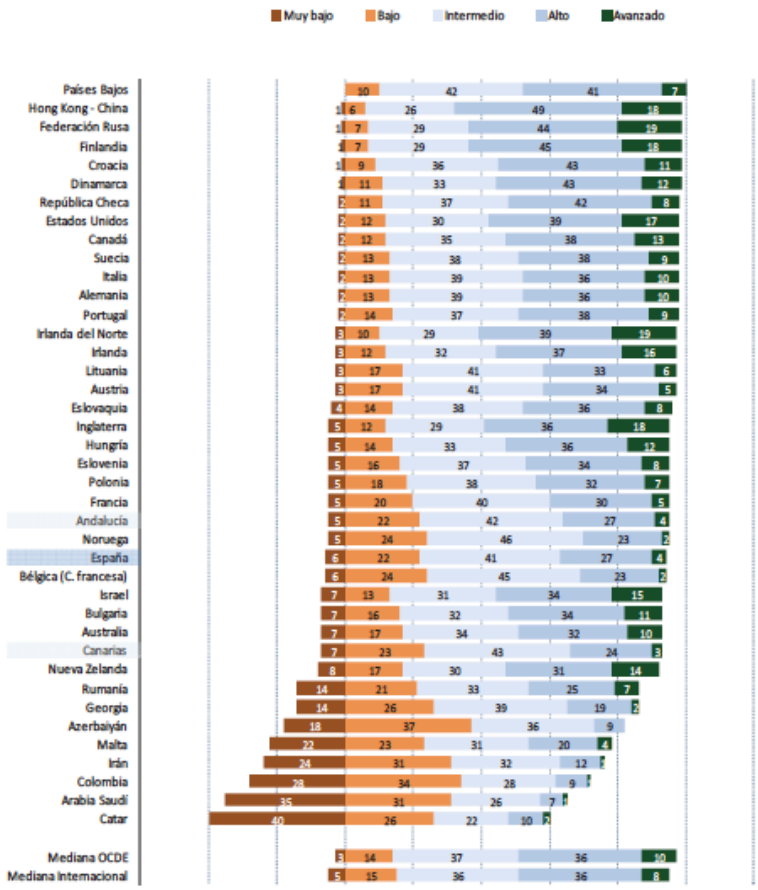


Figura 7. Porcentaje de alumnado por niveles de comprensión en PIRLS (extraída de la publicación PIRLS - TIMS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

2. PROGRAMAS INSTRUCCIONALES DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Desde la década de los 70 hasta la actualidad se han desarrollado diferentes programas instruccionales para la mejora de la comprensión lectora que de forma general, se pueden adaptar a la lectura de distintos tipos de textos (ver Tabla 2). En lengua inglesa encontramos, entre otros: Collaborative Strategic Reading (CSR), Concept- Oriented Reading Instruction (CORI), Question Anwer Relationship (QAR), Informed Strategies for Learning (ISL), Students Achievement Learning (SAIL), Thinking before reading, think while reading y think after reading (TWA). Como referente en programas realizados en lengua española destaca el programa de la mejora de la comprensión de textos de Sánchez (1990).

Tabla 2

Componentes de los programas de intervención en comprensión lectora

Programa	Autor y Año	Fases	Metodologías	Estrategias
SQ3R Y PQ4R	Thomas y Robison (1970;1972)	Inspeccionar Preguntar Leer Recitar Revisar Reflexionar	Instrucción directa	Activar conocimientos previos Realizar predicciones Resumen Establecimiento de inferencias
CSR	Vaughn, Hughes, Schumm y Klingner (1998)	Vista previa. "Clic-clac" Captar lo esencial Conclusión	Trabajo colaborativo	Activar conocimientos previos Realizar predicciones Vocabulario Ideas principales Autogeneración de preguntas
CORI	Guthiere et al. (1996)	Observar y personalizar Buscar y localizar Comprender e integrar Comunicar a los demás	Trabajo colaborativo	Planificar Resumir Parafrasear Sintetizar Activar conocimientos previos
QAR	Raphael (1982)	Tipos de preguntas literales e inferenciales. Leer el texto y diferenciar preguntas Asociar preguntas Elaborar preguntas	Instrucción directa Trabajo colaborativo	Localizar información Estructura del texto Intención comunicativa Realizar inferencias
ISL	Paris, Cross y Lipson (1984)	Hojas de trabajo Tablón de metáforas Preguntas Implicación Profesorado	Instrucción directa	Planificación Activar conocimientos previos Idea principal Monitorización Generación de inferencias
SAIL	Brown, Pressley, Van Meter y Schuder (1996)	No se especifican	Instrucción directa Trabajo colaborativo	Conexiones con el conocimiento previo Realizar predicciones Asociación de ideas Vocabulario Resumen
TWA	Mason et.al. (2004)	Antes de la lectura Durante la lectura Después de la lectura	Instrucción directa Modelado metacognitivo Trabajo colaborativo	Propósito del autor y del lector Activar conocimientos previos Relectura Idea principal Resumen Supervisión y evaluación
Mejora de la comprensión lectora	Sánchez (1990)	Lectura global Títulos Repaso Organizaciones Localización de componentes Construcción de significados Autopreguntas	Instrucción directa Trabajo colaborativo	Progresión temática Organización interna Estructura del texto Autopreguntas

2.1. SPQ3 y PQ4R

El método PQ4R (Thomas y Robison, 1972) evoluciona a partir del método SQ3R. Este último comprende 5 pasos a la hora de abordar la comprensión de un texto :

- Inspeccionar (survey), que consiste en realizar actividades de prelectura para activar los conocimientos previos.
- Preguntar (question), se refiere a la realización de preguntas que el profesor formula sobre cada apartado del texto para conseguir que el alumno haga predicciones.
- Leer (read), el lector lee el texto para poder contestar a las preguntas que en el paso anterior le ha realizado el profesor.
- Recitar (recite), el alumno realiza oralmente un resumen respondiendo a las preguntas.
- Revisar (review), se practica el recuerdo de la información del texto.

El PQ4R incluye un sexto paso, reflexionar (reflection), en el que el profesor busca que el lector pueda establecer relaciones entre distintas informaciones, es decir, el establecimiento de inferencias. De esta forma se facilita a los alumnos la posibilidad de hacer consciente el proceso de comprensión. El propósito de incluir el sexto paso es ayudar a los lectores a internalizar mejor la información (Williams, 2005). En investigaciones realizadas por Thomas y Robison (1972) con estudiantes no universitarios a los que instruyó con este método obtuvo mejoras tanto en comprensión como en velocidad de lectura (Johns y McNamara, 1980). En la misma línea Pelow y Colvin (1983) encuentran mejoras significativas en estudiantes de sexto grado, junto a una mayor consciencia del propósito de la lectura. Además, comprobaron que los estudiantes tenían un papel más activo en su propio proceso de comprensión.

2.2. COLLABORATIVE STRATEGIC READING (CSR)

Este programa elaborado por Vaughn, Hughes, Schumm y Klingner (1998) pretende facilitar a los estudiantes el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas en comprensión lectora a través de grupos de trabajo colaborativo de cuatro o cinco estudiantes. El programa incluye las siguientes fases:

- Antes de la lectura, *Vista previa*. Se realiza la visión del texto durante unos minutos para conseguir activar los conocimientos previos y hacer las predicciones oportunas.

- Durante la lectura, se realizan dos fases:
    - *"Clic y clac"*. Clic hace referencia a las palabras o partes del texto que conoce y clac a las que no conoce. Los estudiantes deben ser conscientes, monitorear su comprensión y detectar los posibles errores que presentan para corregirlos.
    - *Captar lo esencial*. En esta fase los estudiantes identifican la información importante y comprueban que han comprendido el texto, favoreciendo la memorización.
- Después de la lectura, *La conclusión*. Los estudiantes generan preguntas y respuestas sobre el texto que han leído con el objetivo de consolidar los conocimientos, la comprensión y la memorización.

Una vez que los alumnos pueden ir funcionado de forma autónoma en el desarrollo de las fases del método se van introduciendo distintas variantes en los grupos cooperativos dando diferentes roles a los estudiantes (supervisor del tiempo, representante, detector de errores, administrador de tiempos). Se ha comprobado la eficacia del programa tanto en clases de educación general, donde se van introduciendo progresivamente en los grupos a los alumnos con necesidades educativas específicas, como en clases de educación especial (Klingner y Vaughn, 1996).

2.3. CONCEP-ORIENTED READING INSTRUCTION (CORI)

Este programa fue desarrollado por Guthrie et al. (1996) y está basado en el concepto de "*reading engagement*". Es decir, la relación de apoyo que existe de la motivación con las estrategias y el conocimiento durante la lectura, principalmente en los textos científicos. Su objetivo principal es mejorar la implicación de los estudiantes en el proceso de lectura. El programa se rige por cuatro principios: la adquisición de conocimientos previos, la interacción de los alumnos con fenómenos físicos que suceden a su alrededor, la selección de los libros que van a leer y la colaboración entre los estudiantes con el fin de potenciar sus habilidades comunicativas.

El programa se divide en cuatro fases que comprende el proceso lector:

- Observar y personalizar. Los lectores observan en primer lugar fenómenos naturales y científicos de su entorno más cercano.

- Buscar y localizar. A partir de la observación de los fenómenos observados se hacen sus propias preguntas acerca de lo que pasa en el entorno y las contestan buscando información necesaria a través de la lectura.
- Comprender e integrar. En esta fase los estudiantes después de leer y recopilar la información necesaria profundizan en la investigación del tema científico elegido a través de textos más específicos.
- Comunicar a los demás. En último lugar los alumnos comparten con sus compañeros sus conocimientos a través de la escritura y de presentaciones orales.

En dichas fases se van introduciendo diferentes estrategias como pueden ser planificar, parafrasear, resumir, sintetizar y conectar el texto con los conocimientos previos. Diferentes estudios realizados con este programa obtienen resultados muy interesantes con mejoras significativas tanto en comprensión lectora como en el uso de estrategias de extracción, búsqueda, integración de la información y transferencia (Guthrie, McRae y Klauda, 2007; Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao y McCann, 1998; Liang y Dole, 2006).

2.4. QUESTION ANSWER RELATIONSHIP (QAR)

Otro de los programas utilizados para facilitar la comprensión lectora es el QAR (Ezell, Hunsicker y Quinque, 1997; Raphael, 1982; Raphael y Au, 2005). Este programa parte de la información que tiene el estudiante con la intención de que reflexione de forma profunda sobre el texto. Utiliza además distintos recursos para saber donde buscar la información necesaria y poder acceder a una comprensión profunda, tanto de la información explícita como de la implícita. Para ello se entrena a los estudiantes a través de cuatro estrategias: localizar información, determinar la estructura del texto, establecer la intención comunicativa del autor y establecer cuándo las inferencias son requeridas.

La puesta en práctica del programa consiste en enseñar al alumno que en los textos pueden encontrar cuatro tipos de preguntas: preguntas literales que aparecen en el párrafo leído, preguntas literales que requieren conectar información de distintos párrafos, preguntas inferenciales que requieren el uso de los conocimientos previos y preguntas inferenciales que requieren, además, el uso de las experiencias personales. Para ello se llevan a cabo los siguientes pasos:

- Explicar los cuatro tipos de preguntas a través de un gráfico o dibujo clarificador.
- Pedir a los alumnos que lean un texto y continuar el mismo con una pregunta de cada uno de los tipos. Discutir las diferencias entre unos tipos de preguntas y otros.

- Dar a los estudiantes textos cortos junto con preguntas y respuestas para que identifiquen los distintos tipos de preguntas y las asocien a las respuestas.
- Dar a los alumnos textos más extensos con hasta 6 preguntas para que elaboren las respuestas.

Una adaptación posterior de este programa es el denominado Questioning as Thinking (Wilson y Smetana, 2009), que incluye junto al modelo QAR el pensamiento en voz alta y las autopreguntas.

2.5. INFORMED STRATEGIES FOR LEARNING (ISL)

Paris y colaboradores (Cross y Paris, 1998; Paris, Cross y Lipson, 1984) diseñan el programa ISL dirigido a los alumnos de Educación Primaria, con la finalidad de desarrollar la conciencia metacognitiva en la comprensión lectora. Para ello, utilizan metodologías de instrucción directa tales como dirigir la atención hacia el material que leen, la participación de los lectores, la práctica guiada y la retroalimentación. La importancia del programa recae en que los alumnos sean conscientes de qué estrategias son más adecuadas en función del fin que persigan al leer el texto. Se desarrolla a través de 14 módulos semanales donde se trabajan las siguientes estrategias de comprensión:

- Planificación de la lectura.
- Activación de los conocimientos previos relevantes.
- La importancia de las ideas principales.
- Monitorización de la comprensión mientras leen.
- Generación de inferencias.

Paris et al. (1984) implementaron el programa con alumnos de tercero y quinto de primaria durante cuatro meses en tres fases:

- Lecciones en el aula dos días por semana donde se les estimulaba con preguntas directas sobre las distintas estrategias de lectura, al principio de forma guiada y posteriormente de forma más autónoma a través de hojas de trabajo.
- Utilización en el tablón del aula de metáforas para representar cada estrategia y motivar a los alumnos, como por ejemplo "*ser un detective de la lectura*". Además se les planteaba a los alumnos una serie de preguntas para que razonaran sobre su propio proceso de comprensión.

- Se entregó a los profesores un folleto de cada uno de los módulos donde se explicaban brevemente las estrategias para que los profesores las conocieran y se concienciaran en el uso de las mismas en el aula.

Esta investigación puso de manifiesto una mejora significativa en el grupo al que se le aplicó el programa tanto en el uso de estrategias como en el desarrollo de la comprensión.

2.6. STUDENTS ACHIEVEMENT INDEPENDENT LEARNING (SAIL)

Este programa, basado en el enfoque transaccional de la lectura (Rosenblatt, 1978), está diseñado por Brown, Pressley, Van Meter y Schuder (1996) con el objetivo de desarrollar en los alumnos estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. El programa comprende distintas estrategias como: establecer conexiones con el conocimiento previo, realizar predicciones, establecer asociaciones entre el texto y las experiencias de los estudiantes, visualizar y utilizar pistas textuales para acceder al significado de las palabras desconocidas y resumir.

Para su puesta en marcha se utiliza la instrucción directa, el modelado y la discusión para que los alumnos aprendan cuándo, por qué y cómo utilizar esas estrategias. Un aspecto destacable del SAIL consiste en dar cada vez más protagonismo al estudiante a través del trabajo colaborativo entre iguales.

Brown et al. (1996) compararon el método SAIL con la enseñanza convencional en alumnos de 2º de primaria con bajo rendimiento lector durante un curso escolar. Al final del curso los resultados mostraron una mejora significativa del grupo experimental frente al grupo control tanto en comprensión lectora como en habilidades verbales. En la misma línea Stahl (2003) reporta una mayor habilidad en tareas de recuerdo, un mayor uso de estrategias de forma autónoma y una mejora de la comprensión tras la implementación de este programa.

2.7. THINKING BEFORE READING, THINK WHILE READING, THINK AFTER READING (TWA)

Lo más novedoso de este programa elaborado por Mason (2004) es que se desarrolla específicamente para alumnos con dificultades en lectura. Se centra especialmente en los procesos metacognitivos de planificación, monitorización y evaluación a través de diferentes estrategias que se llevan a cabo en los tres momentos de la lectura:

- Pensar antes de la lectura. En esta fase el estudiante tiene que determinar el propósito de autor y del lector, es decir, lo que el estudiante quiere saber y aprender al leer el texto.
- Pensar durante la lectura. El lector debe medir su velocidad de lectura, relacionar la información del texto con los conocimientos previos y releer por partes el texto.
- Pensar después de la lectura. En este momento el lector tiene que identificar las ideas principales, resumir el texto y evaluar lo que ha aprendido del mismo.

La instrucción de las estrategias se realiza en las siguientes fases: presentación de la estrategia, discusión de la estrategia sobre cómo ayudan al lector, modelado del profesor, memorización de la estrategia, práctica colaborativa entre el profesor y el estudiante, práctica con compañeros y práctica independiente.

Se han llevado a cabo distintas investigaciones que han demostrado la eficacia de este programa para mejorar la comprensión lectora con alumnos con dificultades de lectura, de atención, de conducta y emocionales (Hedin, Mason y Gaffney, 2011; Mason, 2004; Meadan y Mason, 2007; Rogevich y Perin, 2008).

2.8. PROGRAMA DE LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE EMILIO SÁNCHEZ (1990)

Uno de los programas más destacados dirigidos a alumnos castellano parlantes es el programa de la mejora de la comprensión de textos desarrollado por Sánchez (1990). Se centra principalmente en el desarrollo de cuatro estrategias de comprensión en textos expositivos: detectar y usar la progresión temática de los textos, reconocer y usar la organización interna del texto, operar con las macrorreglas y enseñar a los alumnos a realizarse autopreguntas.

El desarrollo del programa incluye la realización de las siguientes fases:

- Lectura global. Se le pide al estudiante que haga una lectura de todo el texto para que se haga una idea general del mismo y detecte las palabras o términos que desconoce.
- Título o tema. Se pide a los alumnos que lean detenidamente cada uno de los párrafos hasta saber de qué trata y buscar un título. En primer lugar el alumno leerá de forma individual y posteriormente se realizará una puesta en común para elegir el más adecuado.
- Repaso. Se le pide a los alumnos que generen un listado de los títulos seleccionados después de analizar el texto.

- Organización. Tras presentar el profesor las diferentes estructuras del texto y los esquemas que la representan, el alumno deberá seleccionar la superestructura del texto trabajado. Para ello deberá elegir entre estructuras de comparación, problema/solución, causalidad, descripción, secuencia y organización después de presentarlas el profesor a través de distintos esquemas. Primero se realizará de forma individual y posteriormente habrá una puesta en común.
- Localización de los componentes en el texto. Los estudiantes tienen que localizar en el texto los distintos componentes de la estructura.
- Construcción del esquema. El alumno tiene que hacer el esquema en función de los componentes que se han localizado. Al igual que en las fases anteriores primero de forma individual y después en grupo.
- Construcción del significado. Rellenar el esquema estableciendo un resumen completo que represente cada uno de los componentes. En este momento se le guía al alumno para usar las siguientes macrorreglas:
    - Macrorregla de selección u omisión. Son reglas que sirven para suprimir aquellas oraciones o proposiciones que no son necesarias para comprender el texto.
    - Macrorregla de generalización. Esta regla permite sustituir oraciones o proposiciones por un concepto más general.
    - Macrorregla de integración. Son reglas que sirven para sustituir diversos elementos de una oración o de varias por otro que signifique lo mismo.
- Autopreguntas. Una vez finalizado todo el proceso se le pide a los alumnos que autogeneren preguntas posibles sobre el texto.

El programa de la mejora de la comprensión se ha puesto en práctica con alumnos del último ciclo de primaria y primeros de secundaria. El programa ha constatado resultados positivos en los alumnos, además ha resultado una buena herramienta de formación para que los propios profesores lo apliquen en el aula (Sánchez, 1990)

De la revisión de estos programas, se desprende que las estrategias más destacadas por los autores son la activación de los conocimientos previos, las autopreguntas, el establecimiento de inferencias, la búsqueda de palabras desconocidas, la identificación de la estructura de texto y el resumen. Igualmente en la mayoría destaca la necesidad de que el alumno monitoree todo el proceso lector teniendo presente los tres momentos de la lectura.

Todos utilizan la instrucción directa de estrategias como técnica metodológica de enseñanza y destacan que el alumno se implique en su propio proceso lector, así como que los docentes supervisen el proceso hasta que los alumnos lleguen a la práctica independiente. Algunos acompañan la instrucción directa con otras metodologías entre las que destacan el trabajo en pequeño grupo o la discusión en gran grupo.

3. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

El componente fundamental de los diferentes programas de intervención en comprensión lectora es la enseñanza de estrategias de comprensión. A lo largo de las últimas décadas se han ido incorporando nuevas estrategias adaptadas a las características de los sujetos y a los nuevos planteamientos sobre la lectura.

"*Las estrategias de comprensión son procedimientos específicos que fomentan la lectura activa, competente, autorregulada e intencional*" (Trabasso y Bouchard, 2002, p. 177). La instrucción de las estrategias de comprensión lectora prepara explícitamente a los alumnos en el uso de estos procedimientos ya sea de forma aislada o en bloques con múltiples componentes.

Existen múltiples clasificaciones sobre estrategias lectoras. Una de las más completas es la de Santiuste, García, Ayala y Briquette (1996) que diferencia entre estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales:

- Estrategias cognitivas. Sirven para extraer la información de un texto de forma personal. Estas a su vez pueden ser:
  - Estrategias de focalización. Permiten centrar la atención sobre los aspectos más importantes del texto.
  - Estrategias de organización. Posibilitan reestructurar el texto para hacerlo más comprensible.
  - Estrategias de resolución de problemas. Facilitan la resolución de dificultades durante la lectura como acceso a vocabulario, relación de ideas…
  - Estrategias de elaboración. Ayudan a reelaborar el texto a través de resúmenes, parafraseo…
  - Estrategias de integración. Dan coherencia al texto.
  - Estrategias de verificación. Permiten adecuar el texto a los conocimientos previos.

- Estrategias metacognitivas. Se refieren al conocimiento del proceso y las estrategias que el lector utiliza, así como el control que ejerce sobre ellas. Estas estrategias se dividen en:
  - Estrategias de planificación. Necesarias antes de la lectura para potenciar el descubrimiento del objetivo que se persigue.
  - Estrategias de supervisión. Se refieren al monitoreo y control de la comprensión durante la lectura.
  - Estrategias de evaluación del proceso lector. Permiten al lector comprobar el grado de comprensión del texto.
- Estrategias motivacionales entre las que destacarían estrategias afectivas para la regulación de la atención, las expectativas y la ansiedad, así como el mantenimiento de una actitud correcta hacia la lectura.

Block y Pressley (2007) y Solé (1992, 2012) proponen una clasificación basada en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Esta secuenciación temporal se acerca más a la realidad del proceso lector, en el sentido de que algunas estrategias tienen una especial relevancia en alguno de estos momentos, aunque en la práctica la mayoría de las estrategias pueden y deben utilizarse a lo largo de todo el proceso lector. Un segundo argumento a favor de esta clasificación está más orientada a la instrucción directa de estrategias en jóvenes lectores, facilitando al docente la aplicación de la intervención dentro de contextos escolares.

3.1. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA ANTES DE LA LECTURA

Antes de leer un texto el alumno puede realizar distintas acciones dirigidas a la preparación para una mejor comprensión del mismo (Baker, 1985; Block y Pressley, 2007; Gutiérrez-Braojos y Pérez-Salmerón, 2012; Schmitt y Baumann, 1990; Solé, 1992). Dentro de estas estrategias destacan: determinar el objetivo de la lectura, activar los conocimientos previos, establecer predicciones, generar preguntas sobre el texto y analizar las imágenes y las representaciones visuales.

3.1.1. Buscar el objetivo de la lectura

A la hora de enfrentarse a un texto es importante saber: ¿para qué leemos el texto?, ¿qué pretendemos al leer el texto? Este conocimiento permite que los alumnos conozcan los recursos motivacionales, atencionales y cognitivos que debe poner en marcha a la hora de realizar la lectura. No es lo mismo leer un texto para obtener las ideas principales, para disfrutar de una historia o para leer una noticia.

Podemos encontrar diferentes objetivos a la hora de leer. Entre otros Solé (1992) señala:

- *Leer para obtener información precisa*. Implica localizar algunos datos que nos interesan y desechar aquellos que no son objeto de nuestra búsqueda. En este sentido se ha producido un cambio importante en los últimos años con las generaciones de los llamados "*nativos digitales*", en los que la búsqueda de información no tiene límites. Autores como Oblinguer (2006) y Pedró (2006) sostienen que los jóvenes actuales utilizan las tecnologías en todos los contextos, tanto sociales como académicos. Investigaciones posteriores advierten que una cosa es que los alumnos tengan mayor disposición para manipular las nuevas tecnologías en el ámbito social y otra muy distinta es que lo hagan adecuadamente en el ámbito educativo (Escofet, López y Álvarez, 2014). Tal como señalan Burin, Coccimiglio, González y Bulla (2016) es necesario reflexionar sobre el nuevo rol del docente en la instrucción escolar para ayudar a los alumnos a ser gestores de su propio conocimiento a través de la información que se encuentra en la red y enseñarles estas nuevas habilidades de comprensión.
- *Leer para seguir instrucciones*. En este caso necesitamos comprender el texto para poder realizar la actividad concreta que se propone. Muchas veces esta comprensión puede ser una comprensión compartida si la tarea a realizar es en contexto de grupo.
- *Leer para obtener información de carácter general*. El objetivo es conocer las ideas que se van a exponer en un texto determinado. Este tipo de lectura se hace especialmente relevante en los últimos cursos de primaria donde el alumno puede acceder a multitud de información a través de distintos medios, algunos tan complejos como la búsqueda en internet. En este sentido, se hace necesario desarrollar en los alumnos habilidades para la comprensión de textos no solamente en papel si no digitales. Como señala Coiro (2011) la habilidad de comprensión en textos digitales puede dividirse en cuatro fases: localización de la información, evaluación sobre la relevancia y fiabilidad de la información, síntesis de toda la información obtenida y comunicación de la misma. Por lo tanto se hace necesario el desarrollo de estrategias digitales en los alumnos que les permitan obtener información adecuada para su aprendizaje.
- *Leer para aprender*. Cuya finalidad es adquirir conocimientos ya sea por placer u obligación. Este tipo de lectura requiere una lectura más lenta y profunda. Muchas veces deberá ir acompañada de técnicas como el subrayado, el resumen, el esquema o la repetición.
- *Leer para revisar un escrito propio*. Son necesarias estrategias metacognitivas de supervisión para comprobar si aquello que se piensa aparece bien expresado.

Necesitamos tener las suficientes herramientas que nos permitan evaluar el resultado final.

- *Leer por placer*. En este caso el objetivo de cada lector es único ya que a cada lector le gusta un tipo distinto de texto y busca información diferente en la lectura.
- *Leer para comunicar*. Para ello es necesario tener en cuenta el tipo de audiencia a la que se dirige el mensaje y distintos recursos como la entonación, pausas, ejemplos…
- *Leer para evaluar lo aprendido*. El alumno debe comprobar su aprendizaje normalmente contestando una serie de preguntas para comprobar su nivel de comprensión. Es una tarea muy recurrente en el aula, por lo que hay que utilizarla de forma adecuada ya que de lo contrario el alumno pensará que este es el único objetivo de la lectura y no el de entender y comprender el texto. Por este motivo se debe facilitar al alumno un elenco amplio de actividades que incluya y afecte a los distintos niveles de comprensión.

Es importante que el alumno verbalice, antes de leer un texto, qué objetivo persigue con la lectura. Al ser consciente del objetivo que persigue leyendo sabrá qué recursos cognitivos debe poner en marcha. Para ello se pueden realizar distintas actividades previas a la lectura como preguntas en relación al objetivo (*¿para qué leo?, ¿qué finalidad tiene leer este texto?),* o explicarle qué se va a realizar después de leer el texto: resumen, esquema, preguntas, dibujos…

3.1.2. Activar los conocimientos previos

Son muchos los expertos en el tema, que consideran especialmente imprescindible que el alumno reflexione sobre sus conocimientos previos (Cano, et al., 2014; Goldman y van Oostendorp, 1999; Kintsch, 1998 ; Solé, 1992). Para ello es importante que enseñemos al lector estrategias que le permitan activar los conocimientos previos de los que dispone. Dentro del aula, tal y como señalan Gutiérrez-Braojos y Pérez-Salmerón (2012), es bueno promover actividades que impliquen el uso de preguntas tipo *(¿qué conozco sobre dicha temática?, ¿cómo se relaciona este texto con otros que has leído y tratan del mismo tema?, ¿presentan similitudes?*).

Vidal-Abarca (2011) considera imprescindible relacionar las ideas nuevas con los conocimientos previos e interpretar las ayudas que ofrece el texto para relacionar las ideas. En una investigación reciente, Kostons y Van der Werf (2015) reportan que la activación de los conocimientos previos tiene un efecto muy positivo sobre la comprensión de textos. Sin embargo, se ha visto que los docentes no suelen dar

importancia a este hecho antes de la lectura y no realizan actividades que activen dichos conocimientos en los alumnos (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013). En la misma línea, un meta-análisis sobre programas de comprensión lectora realizado por Ripoll y Aguado (2014) concluye que solamente en un 28% de los programas analizados se trabaja la activación de los conocimientos previos como estrategia para mejorar la comprensión.

Un estudio reciente de Llamazares (2015) profundiza en la utilidad de activación de los conocimientos previos por docentes de 2º y 3º de Primaria para el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos. En esta investigación, realizada a través de la observación directa de distintas actividades en el aula, la autora estableció hasta cuatro maneras distintas de activar los conocimientos previos que utilizaban los docentes:

- Activación de conocimientos temáticos. El profesor se apoya en ellos para introducir un tema, un concepto nuevo o modificar uno ya existente.
- Activación de conocimientos previos para realizar una actividad. Se proponen actividades que sirven para activar conocimientos previos una vez que se ha leído el texto.
- Activación de conocimientos textuales. Se activan conocimientos sobre las características concretas de un tipo de texto.
- Activación de conocimientos previos para seguir leyendo un texto. Se utilizan para seguir con el argumento de un texto que se ha comenzado a leer en otro momento.

Llamazares (2015) extrajo las siguientes conclusiones del estudio:

1º) La estrategia de activación de conocimientos previos, a pesar de ser una estrategia clave, no se utiliza demasiado y se sigue dando mayor importancia a la comprensión después de la lectura.

2º) Cuando se aplica la activación de los conocimientos previos suele realizarse con los textos expositivos.

3º) La activación de los conocimientos previos se utiliza con más frecuencia para activar conocimientos temáticos (50%) que para activar conocimientos textuales (16%).

Como señala la autora, la activación de los conocimientos previos debe empezar por dar información explícita al lector sobre lo que va leer y para qué lo va a leer, tratando de motivar al alumno, haciéndole ver lo que ya sabe y lo que puede aprender con la lectura de un texto determinado.

Distintas ayudas y estrategias se han destacado para activar los conocimientos previos en los alumnos (Llamazares, 2015; Solé, 1992):

- Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. Preguntar qué conocen sobre un tema determinado, de esta forma también practican los discursos argumentativos.
- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo: tipos de letras, ilustraciones, subrayados, mayúsculas, minúsculas, cursivas, negritas, tamaños de letras…
- Contextualizar la actividad, es decir, hacer explícitos los objetivos de la lectura.
- Introducir elementos textuales como los títulos y subtítulos.
- Realizar esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales…

3.1.3. Hacer predicciones

La realización de predicciones sobre el texto es otra manera de activar los conocimientos previos. Esta activación conlleva la realización de una o varias predicciones sobre el texto (Leahey y Harris, 1998). De tal manera que el lector puede predecir el final de la lectura o lo que pasará. Como señala Goodman (2002, p. 21) los lectores, "*construyen esquemas en la medida en que tratan de comprender el orden de las cosas que experiencian*", de tal manera que, "*utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado*". Este proceso de predicción permite al lector dar significados potenciales a los textos (Smith, 2012). Pese a la importancia de las predicciones, algunas investigaciones han puesto de manifiesto que los lectores no suelen hacerlas a no ser que el profesor les pida explícitamente que las hagan (McNamara, 2004; McNamara y Magliano, 2009). Por este motivo sería interesante incluir actividades que permitan a los alumnos desarrollar estrategias para fomentar las predicciones tales como:

- Realizar preguntas al lector del tipo:
  - ✓ ¿Qué crees que pasará?
  - ✓ ¿De qué va la historia?
  - ✓ ¿Cómo terminará la historia?
  - ✓ ¿Cómo es el protagonista?
  - ✓ ¿Qué le pasará al protagonista?

- Realizar una historia a partir del título de la lectura y compararlo posteriormente con lo que ha leído.
- Promover la discusión por parte de los lectores presentando previamente la historia (Graves, Cooke y LaBerge, 1983).
- Escribir pequeños textos a partir de un conjunto clave de palabras previamente presentadas (Denner, McGinley y Brown, 1989).

Estas actividades lógicamente son propias de los textos narrativos, pero se pueden extrapolar a otro tipo de texto, como los expositivos, a través de preguntas como por ejemplo ¿qué te va a enseñar el texto?, ¿qué palabras aparecerán en el texto?, realizar un resumen a partir del título utilizando la información de la que dispone el alumno…

3.1.4. Generar preguntas

Enseñar a que los alumnos generen preguntas de las que puedan obtener respuesta facilita la comprensión lectora (Schmitt y Baumann, 1990). Al generar preguntas el alumno se implica más en el proceso de comprensión, mejorándola y favoreciendo el recuerdo aunque las contestaciones a estas preguntas sean erróneas. Claro está que como apuntan Rouet, Vidal-Abarca, Erboul y Millogo (2001) es importante tener en cuenta la calidad de las preguntas realizadas antes y después de la lectura.

Estudios recientes en lengua inglesa han comprobado que los programas de desarrollo de estrategias de comprensión que incluyen actividades de generación de preguntas resultan efectivos para alumnos con o sin dificultades (Durukan, 2011). La estrategia de generar preguntas antes de la lectura se hace especialmente interesante en los textos expositivos, donde los alumnos además de leer tienen que aprender. Este tipo de preguntas ayudaría a que los alumnos pudieran encontrar errores posteriores en su comprensión. En la misma línea Martínez, Taracido y Vidal (2016), en una investigación realizada con estudiantes de secundaria y bachillerato encuentran que uno de los principales problemas a la hora de comprender textos científicos en estas etapas, es la incapacidad de los alumnos de detectar contradicciones en los textos, lo que según los investigadores es un indicador claro de la ausencia de preguntas antes de la lectura.

3.1.5. Analizar las imágenes y las representaciones visuales

El uso de representaciones gráficas en los lectores es un elemento que está estrechamente relacionado con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn, Wanzek y Wei, 2004). Según Gutiérrez-Braojos y Pérez-Salmerón (2012) el uso de

representaciones visuales es beneficioso por cuatro razones: induce y entrena a los lectores a utilizar representaciones visuales y además posibilita sintetizar información en la memoria operativa, facilita la relación entre ideas y conceptos, produce mejoras en la memoria explícita y facilita el uso de la información leída.

Se ha comprobado que la introducción de imágenes asociadas a contenidos textuales expositivos mejora la comprensión del texto (Levie y Lentz, 1982; Mayer, 2009). El efecto que produce la introducción de imágenes a favor a la comprensión ha sido llamado por Mayer (2001) como "efecto multimedia". Las imágenes asociadas con un texto facilitan la comprensión, ya que estas permiten una asociación directa con la situación referida en el texto de forma más sintética que la información lingüística (Mayer, 2005).

Podemos distinguir según Sung y Mayer (2012) tres tipos de imágenes en función de su relevancia e interés: imágenes efectivas (relevantes para entender el contenido del texto), imágenes seductoras (interesantes pero no relevantes) e imágenes decorativas (neutras e irrelevantes). El tipo de imágenes que aparecen en los textos va a favorecer o no la comprensión, por esto es importante que se primen el uso de imágenes efectivas en detrimento de las imágenes seductoras e irrelevantes que pueden llevar a confusiones, principalmente a los alumnos con un nivel bajo de conocimientos previos. Como señalan Saux et al. (2015) a la hora de incluir imágenes en los textos se tienen que tener en cuenta no solo criterios formales, editoriales o publicitarios, si no especialmente psicológicos.

3.2. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DURANTE LA LECTURA.

El desarrollo de procesos de regulación y control durante la lectura son básicos para garantizar el éxito del proceso y poder detectar errores y dificultades en la comprensión (Baker y Brown, 1984; De Bruin, Thiede, Camp y Redford, 2011; McNamara, O´Reilly, Rowe, Boonthum y Levinstein, 2007; Otero y Graesser, 2001; Wiley, et al., 2005). Se hace necesario el desarrollo de estrategias de control y regulación por parte de los alumnos para conseguir minimizar al máximo errores que provoquen fallos en la comprensión. Entre las estrategias que producen mejoras y beneficios en la comprensión durante la lectura destacan: el acceso al significado de palabras desconocidas, la realización de relecturas, la elaboración de parafraseo y síntesis, la realización de inferencias y la localización de las ideas principales y secundarias.

3.2.1. Acceder al significado de palabras desconocidas

Durante el proceso de lectura el alumno necesita acceder al significado de palabras claves para la comprensión lectora (Cain, et al., 2004; Seigneuric y Ehrilch, 2005). Una de las estrategias principales para acceder al significado de palabras desconocidas o confusas es la búsqueda de palabras en el diccionario. En los niveles iniciales es bueno que los lectores vayan construyendo su propio diccionario donde anoten sus definiciones, información contextual, sinónimos, antónimos (Blachowicz y Fischer, 2007; Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli y Kapp, 2009; Silverman, 2007). En cursos superiores utilizarán, además, herramientas digitales como pueden ser los buscadores de internet o diccionarios en línea, para lo que será necesario promover en el aula el uso de las nuevas tecnologías y desarrollar habilidades de creación de contenido, en las que sepan diferenciar los distintos significados de una palabra según el contexto en el que se encuentren (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2014 y Van Dijk y Van Deursen, 2014)

Además de buscar en el diccionario o por internet se pueden emplear otras estrategias que requieren de un mayor control de comprensión y por lo tanto van a ser de uso más frecuente en alumnos de cursos superiores de Educación Primaria y Educación Secundaria como descubrir el sentido de las palabras por el contexto o por la familia de palabras a la que pertenece el término desconocido.

Pese a que son muchos los estudios que apuntan a que el dominio del vocabulario que tiene el lector es un aspecto crucial en la comprensión del texto (Beck y McKeown, 2007; Cain et al., 2004; Seigneuric y Ehrilch, 2005), en los distintos programas que habitualmente se utilizan en el aula la aparición del significado de palabras difíciles a través de pequeños glosarios suele ser la única estrategia que se utiliza para la mejora o comprobación de la comprensión del texto en Educación Primaria y Secundaria.

3.2.2. Realizar Relecturas

La relectura consiste en volver atrás en lo que ya se ha leído (Gardner, 1987). Esta estrategia presenta una doble función, por un lado revisar, al darse cuenta de que no se ha entendido algo y por otro permite volver a comprobar la relación entre ideas y formarse así mentalmente la estructura general del texto. Según García Madruga (2006) la relectura permite la autorregulación del sujeto durante el propio proceso de lectura. Facilita obtener la información necesaria que puede no haberse obtenido en una primera lectura, para la construcción del texto base (Kintsch , 1998). McNamara et al. (2007) piensan que la relectura es una estrategia importante ya que fuerza al alumno a realizar inferencias puente y a establecer conexiones con el conocimiento previo, mantenido el contenido de la oración en la memoria operativa.

3.2.3. Elaborar parafraseo y síntesis

El parafraseo consiste en la reformulación de lo que se ha leído pero con palabras y frases familiares, con un nivel léxico propio del lector (Bereiter y Bird, 1985; McNamara et al., 2007). El parafraseo permite comprender cierta información, simplificarla, facilitar su retención y vincularla con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998). Se ha comprobado que es una estrategia muy útil que se utiliza con mucha frecuencia de forma automática cuando se autoexplica un texto (Millis y Magliano, 2012). No obstante, también se ha comprobado que un exceso de parafraseo puede entorpecer la realización de inferencias, ya que en muchas ocasiones este parafraseo es impreciso (Magliano, Levinstein y Boonthum, 2011; McNamara, 2004; Millis y Magliano, 2012).

La síntesis, es la estrategia que nos permite integrar las ideas principales dentro de una idea global, es decir, nos permite acceder a la macroestructura del texto (Pressley y Afflerbach, 1995). Es una estrategia que nos ayuda a recordar el texto y además, a través de actividades de integración, relacionar la parte del texto que se está leyendo con partes anteriores, de tal forma que al final el lector consigue formar la macroestructura y la superestructura (Afflerbach y Cho, 2009). Según McNamara et al. (2007) la síntesis es especialmente importante si la lectura en sí, después tiene propósitos de aprendizaje, es decir, sirve por ejemplo para poder realizar posteriormente un resumen o un organizador gráfico.

3.2.4. Realizar inferencias

En el capítulo anterior se ha visto una amplia clasificación de inferencias. Todas ellas establecen entre sí una dicotomía. Podríamos decir que con distintos nombres los autores hablan de unas inferencias automáticas o necesarias, las inferencias puente y otras inferencias elaborativas que requieren del control por parte del lector.

La realización de inferencias lleva consigo dos procesos relevantes: establecer conexiones entre el texto y los conocimientos previos (inferencias elaborativas) o entre el texto y el propio texto (inferencias puente) y completar información que no aparece de forma explícita en el texto, pero que es de vital importancia para conseguir la representación mental global del texto y en consecuencia acceder a su estructura (Warren, Nicholas y Trabaso, 1979). Diferentes investigaciones han comprobado que la realización de preguntas es una buena estrategia para establecer relaciones en el texto y por lo tanto mejorar la activación de inferencias y la comprensión lectora (Israel, 2007; Woloshyn, Paivio y Pressley, 1994; Wood, Pressley y Winne, 1990).

Las inferencias puente como señalan algunos investigadores son críticas en el proceso de comprensión (McNamara et al., 2007; Magliano et al., 2011; Millis y Magliano, 2012). Este tipo de inferencias son las responsables de la comprensión local del propio texto y permiten establecer relaciones causales, temporales, espaciales, semánticas y pragmáticas (Gutiérrez-Calvo, 1999). Sin este tipo de inferencias sería imposible acceder a la representación global del texto.

Magliano, Millis, Ozuru y McNamara (2007) han comprobado que los buenos lectores tienden a establecer relaciones entre varias oraciones o partes del texto, ya que disponen de mayor conocimiento previo. Por el contrario, los alumnos con conocimientos previos más escasos solamente relacionan oraciones contiguas en el texto.

Las inferencias elaborativas o estratégicas permiten completar la información que no aparece de forma explícita en el texto. Estas inferencias no son automáticas, requieren del control por parte del lector y son relevantes en la creación del modelo de situación (McNamara et al., 2007). Como señala Mangliano et. al. (2011) las inferencias elaborativas ponen de manifiesto el conocimiento del mundo que posee el lector. La generación de este tipo de inferencias posibilitan la comprensión profunda del texto (Best, Rowe, Ozuru y McNamara, 2005; McNamara, 2004), siempre y cuando se establezcan las conexiones necesarias entre las distintas partes del texto, es decir, se realicen inferencias puente.

Diferentes investigaciones apuntan que los niños tienen más problemas para realizar inferencias que para responder preguntas literales (De Mier, Amado y Benítez, 2015). Pese a su importancia no suelen trabajarse tanto como las preguntas literales en los programas de intervención ni en los libros de texto. En un estudio reciente, Castillo y Jiménez (2016) han podido comprobar, después de analizar 14 programas de comprensión lectora en español, que de todas las preguntas que aparecen en esos programas, la mayoría son literales tanto en textos narrativos como expositivos. Concretamente en los textos narrativos solo aparecen un 4,7% de preguntas inferenciales y en los textos expositivos un 17,8%.

3.2.5. Extraer información relevante: ideas principales/ideas secundarias

A la hora de comprender un texto un lector debe saber que no toda la información que aparece es relevante. Algunas ideas son principales, otras secundarias y otras no necesarias para la comprensión o irrelevantes (Gutiérrez-Braojos y Pérez-Salmerón 2012). Desde la teoría de Van Dijk y Kintsch (1983) la idea principal o importante, es aquella que ocupa el lugar jerárquico más alto en la representación del texto base, forma parte de la macroestructura y favorece la coherencia global del texto.

Estudios basados en la identificación de la idea principal han demostrado la dificultad que tienen los lectores para conseguir identificar dichas ideas (Brown y Smiley, 1977,1978; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1995). Brown y Smiley (1977, 1978) propusieron a estudiantes de 8 a 17 años que distinguieran hasta cuatro niveles de ideas en función de su importancia. Los alumnos más pequeños solamente conseguían localizar las ideas principales de nivel superior. Los más mayores tampoco llegaban a descubrir o localizar todos los niveles intermedios. García Madruga et al. (1995) y García Madruga et al. (1999) con alumnos de 12 a 16 años encuentran similares dificultades. Los autores describen que la severidad de los problemas dependían del lugar que ocupaba la idea principal (inicio, durante o al final) del texto.

Para Cuetos et al. (2007) cuando los alumnos presentan dificultades para extraer el mensaje de una oración o de un texto es debido a que no son capaces de distinguir entre las ideas principales y secundarias. Además, hacen hincapié en la importancia que en estos procesos tiene la función del docente, ya que no solo deben limitarse a promover actividades que permitan el acceso a esta información, como puede ser subrayar las ideas principales y secundarias o realizar un dibujo de lo que representa un texto, si no que especialmente deben establecer tiempos en sus programaciones de aula para explicar y explicitar como llevar a cabo la búsqueda de las mismas. Para ello se hace esencial una buena formación del profesorado para la realización de este tipo de actividades con todo tipo de textos (narrativos, descriptivos y expositivos), lo que posibilitará la transferencia a distintas situaciones comunicativas escritas formales y no formales a las que vaya a tener acceso el lector.

Son muchos los programas y trabajos que han mostrado la eficacia de enseñar a localizar las ideas principales (Beck, 1984 y Beck, Omanson y McKeown, 1982; Wong y Jones, 1982). De Bruin, Thiede, Camp y Redford (2011), han comprobado con niños de 11 a 13 años que la estrategia de seleccionar palabras claves tras una primera lectura, mejoraba la comprensión. No obstante, Castillo y Jiménez (2016) evidencian que pese a la importancia de esta estrategia en los libros de texto utilizados en el aula son escasas las actividades dirigidas a este fin.

3.3. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DESPUÉS DE LA LECTURA

Las estrategias después de la lectura son a groso modo las habitualmente más desarrolladas por los profesores, entendiendo esta comprensión como un resultado. Sin embargo la comprensión al final de la lectura no debe servir simplemente para que el docente compruebe el resultado del proceso de comprensión si no que debe ser también un proceso de control de la propia comprensión por parte del alumno. La situación que encontramos en el aula en

muchas ocasiones es que el alumno tiene una baja conciencia sobre su nivel de comprensión lo que es indicativo de una falta de dominio de estrategias de evaluación (Jiménez, Baridón y Manzanal, 2016; Mazzitelli, Maturano y Macías, 2007). Es más las estrategias de comprensión lectora después de la lectura, tal y como señala Gutiérrez-Braojos y Pérez-Salmerón (2012), deben ayudar a conseguir tres objetivos: la revisión del proceso lector para comprobar el grado de comprensión lectora, la elaboración de la representación global del texto y por último la facilitación de la comunicación con los demás.

3.3.1. Autopreguntas: comprensión literal, inferencial y crítica

La revisión en la lectura debe facilitar que el alumno compruebe si las inferencias realizadas antes y durante la lectura han sido acertadas y han contribuido a la comprensión del texto. Durante esta fase de evaluación es importante también que los lectores sean capaces de detectar las dificultades o errores en lo que han leído (Otero y Graesser, 2001).

Una de las actividades más utilizadas para evaluar el proceso de comprensión del alumno son las preguntas. Como señala Solé (1992), es importante no abusar de esta técnica y además, proponer preguntas que permitan establecer si el alumno ha comprendido profundamente el texto. Por otro lado, estas actividades deben conducir a que el alumno utilice autopreguntas, ya que de lo contrario las preguntas generadas por el docente solo servirán como herramienta de evaluación.

A la hora de realizar una intervención en comprensión lectora se suelen diferenciar tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Por lo tanto en los procesos de revisión se debe potenciar que los alumnos generen tres tipos de preguntas sobre su comprensión:

- Las preguntas de respuesta literal, en las que la respuesta aparece directamente en el texto y simplemente conlleva recordar los hechos tal y como aparecen en el mismo.
- Las preguntas de respuesta inferencial o también llamadas de "*piensa y busca*", en las que los alumnos realicen inferencias ya que implica que deben deducir información que no aparece en el texto de forma explícita.
- Las preguntas críticas o de elaboración personal, que tienen en cuenta el conocimiento previo, las experiencias y las opiniones del lector.

Las preguntas literales parecen buscar información básica para orientarse, mientras que las inferenciales y críticas reflejan el deseo de ampliar el conocimiento (Cano et al., 2014). Es necesario que el docente le presente al alumno modelos que le permitan elaborar sus propias preguntas referentes a los distintos niveles de

comprensión. Debemos potenciar en el aula enfoques o modelos de aprendizaje profundos de comprensión lectora, que les faciliten la construcción de un modelo de situación. Cano et al. (2014) señalan además la relación directa que aparece entre el tipo de preguntas que se genera el lector con la mejora de la comprensión lectora.

Entre las actividades dirigidas a que el alumno aprenda a "autopreguntarse" están (Jiménez-Fernández, 2014): las "*preguntas detective*", que se basan en encontrar pistas para poder responderlas ya que no aparecen de forma explícita en el texto y las "*preguntas cristalinas*" cuya información aparece en el texto y las preguntas "*trampa*" que ni aparecen en el texto ni se pueden inferir.

Gayo, Deaño, Ribeiro, Cadime y Alfonso (2014) realizan una intervención con alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria centrada en la generación de preguntas orientadas a la mejora de los niveles de comprensión (literal, reorganización, inferencial y crítico). Para ello se divide a los alumnos en un grupo experimental y un grupo control. A todos los estudiantes se les realiza una evaluación del nivel de comprensión antes de la intervención (pre-test), después (post-test) y a los 6 meses (seguimiento).

El grupo experimental recibe intervención con el programa "*Aprender a pensar*" (Ribeiro et al., 2010). Dicho programa está dividido en 30 unidades temáticas y se lleva a cabo en sesiones de 60 a 90 minutos, una vez por semana, durante 6 meses. Los últimos 10 minutos de cada sesión se dedican a la reflexión y a la evaluación de la actividad. La forma de trabajo se realiza de forma individual, por parejas o pequeños grupos. El tipo de textos que se incluyen son: informativos, instruccionales, poesía y biografía.

Los resultados obtenidos evidencian que los alumnos del grupo de intervención de 5º y 6º puntuaron más alto en comprensión lectora en el post-test y que los alumnos de 5º de EP también obtienen mejoras significativas en el seguimiento.

3.3.2. Representación mental global del texto

El lector, al finalizar (y también durante la lectura de un texto), debe ser capaz de crear la superestructura, la macroestructura y el modelo de situación del texto a través del uso de estrategias que le permitan realizar representaciones visuales, resúmenes complejos, críticos y jerarquizados (Kim et al., 2004; McNamara, 2004; Schmitt y Baumann, 1990; van Dijk y Kintsch, 1983).

Como señalan Meyer y Wijekumar (2007), un texto se estructura a partir de un patrón organizacional, y esta organización que el lector hace del texto tiene consecuencias sobre su comprensión y memoria. Como se ha visto hay diferencias en

la organización y estructura interna de los textos que van a dar lugar a distintas superestructuras. Principalmente se han realizado distintas investigaciones sobre las secuencias narrativas y expositivas (McNamara et al., 2007; Ozuru et al., 2009; Ramos, 2006). En los textos narrativos se sigue un proceso lineal de comprensión que requiere únicamente que el lector siga la estructura cronológica que se propone, mientras que en los textos expositivos, como ya ha sido presentado en el capítulo anterior, aparecen diferentes relaciones lógicas y abstractas, como por ejemplo, *problema/solución o comparación* (Meyer, 1985), que suponen una mayor dificultad para el alumno. Distintas investigaciones educativas señalan que reconocer la estructura de los textos expositivos es una estrategia que ponen en marcha los buenos lectores para identificar las ideas principales y sus relaciones. Además, les permite recordar más información y generar textos escritos con esa misma estructura. (Duke, 2014; McNamara, 2004; Meyer, 1975; Meyer y Wijekumar, 2007; Snyder y Caccamise, 2010).

En la misma línea, el meta-análisis de Hebert, Bohaty, Nelson y Brown (2016) de 45 estudios realizados con alumnos de 2º a 12º grado concluye que la instrucción directa en estructuras textuales mejora la comprensión lectora tanto en estudiantes de Educación Primaria como de Educación Secundaria. También refleja la relación estrecha que existe entre el número de estructuras trabajadas y el nivel de comprensión obtenido. Recogen igualmente estudios que destacan la eficacia de la escritura para la mejora de la comprensión de la estructura (Graham y Hebert, 2010; 2011).

Dentro de las estrategias que facilitan la representación mental del texto y con ella conocer y descubrir la macroestructura, la superestructura y el modelo de situación del texto se encuentran: el resumen, el esquema y los organizadores gráficos.

3.3.2.1. Elaborar el resumen

Este tipo de estrategia está altamente relacionada con la localización de la información relevante que se ha visto anteriormente, ya que es previo identificar las ideas principales para poder realizar un resumen del mismo. No obstante no es suficiente localizar las ideas principales para realizar un buen resumen ya que además, es necesario sintetizar esas ideas creando un nuevo texto coherente (Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991).

El resumen según Arbeláez (2007) debe tener cuatro características fundamentales: objetividad, claridad, precisión y flexibilidad. Es importante que progresivamente se vayan integrando apartados con aportaciones personales y críticas a partir de las experiencias de los lectores. Cervera, Hernández, Pichardo y

Sánchez (2006) señalan que un buen resumen debe representar entre un tercio y una quinta parte del original. Otros trabajos han puesto de manifiesto que es importante la calidad del resumen y como señala García Madruga (2006) los lectores de hasta 17 años no realizan correctamente dicha tarea. En este sentido parece claro que los estudiantes que relacionan sus conocimientos previos con las ideas principales realizan mejores resúmenes (Brown, Day y Jones, 1983).

Anaya-Nieto (2005) en un estudio realizado con 565 alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria que consistía en realizar resúmenes después de leer un texto durante 5 meses concluyó que esta estrategia favorece la comprensión lectora y mejora las estrategias comprensivas de la lectura y el rendimiento académico.

3.3.2.2. Organizadores gráficos

Un organizador gráfico es una combinación de elementos lingüísticos (palabras y oraciones) y no lingüísticos (símbolos, Figuras y flechas) para representar relaciones (Ponce, López, Labra y Toro, 2012). Es decir, es una representación visual de la estructura discursiva del texto y como tal una herramienta eficaz para enseñar a los lectores a reconocerla (Jiang y Grabe, 2007). Los organizadores gráficos son un instrumento útil para facilitar la comprensión lectora debido a que permite transformar el contenido en conocimiento y la elaboración, reestructuración y organización del mismo (Fuentes- Monsalves, 2006). Las mejoras en la comprensión lectora han sido evidenciadas siempre que se han utilizado de forma estratégica (Montanero y Blázquez, 2001; Pozo y Monereo, 1999).

Se encuentran distintos tipos de organizadores gráficos que se diferencian unos de otros en los elementos gráficos o icónicos que utilizan. Entre ellos los más habituales y que han tenido evidencias científicas de mejora en la comprensión lectora son los esquemas, los mapas conceptuales, los mapas mentales, las redes semánticas, los diagramas de causa-efecto y las líneas del tiempo (Abi-El-Mona y Adb-El-Khalick, 2008; Lim, Cheng, Lam y Ngan, 2003; Galagovsky, 1993; Sanzol y González, 2006).

A continuación se abordan de forma más detallada el esquema y el mapa conceptual por ser dos de los organizadores más utilizados en el aula a partir del tercer ciclo de primaria.

- El esquema.

El esquema es una representación gráfica que contiene las ideas principales, secundarias y los detalles de un texto. Al igual que el resumen permite que el alumno identifique las ideas principales. Como señala Kintsch (1998) el esquema admite materiales que estén en consonancia pero bloquea los materiales irrelevantes. Además en un esquema la representación visual del material que aparece en el texto

favorece el recuerdo del contenido y obliga al lector a relacionar correctamente la información (García Madruga, 2006).

- El mapa conceptual.

El mapa conceptual es un esquema gráfico que permite representar el conocimiento (Novak y Cañas, 2006; Novak y Gowin, 1984; Novak, 1990a; 1990b). La creación y uso de los mapas conceptuales se basa en las teorías de la psicología cognitiva (Ausubel, Piaget, Vigotsky y Bruner) y se han usado en los últimos 20 años en todas las etapas educativas y en distintas materias o áreas de conocimiento (Nesbit y Adesope, 2013). Tal como señalan Gallego, Crisol y Gámiz (2013) "*ayudan a pensar y a aprender*". En las múltiples investigaciones que se han realizado se ha comprobado su eficacia como un instrumento de transmisión de conocimientos, como un medio para realizar actividades de aprendizaje y como un instrumento de evaluación de aprendizajes (Cañas et al., 2003; Lambiotte, Dansereau, Cross y Reynolds, 1989; Milam, Santo y Heaton, 2000; Moorf y Readence, 1984; Nesbit, Adesope, 2006; 2013; Vekiri, 2002; Winn, 1991). Ahora bien es importante utilizarlo de forma correcta con cada tipo de estructura ya que, como señala Nieto (2003), aunque es una buena estrategia para organizar y conectar la información, a la hora de aplicarlos a los textos narrativos, es importante que se respete la secuencia propia de dicho género.

3.4. INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LECTORAS

La eficacia de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora ha sido objeto de estudio de centenares investigaciones en los últimos 35 años (Berkeley, Scruggs y Mastropieri, 2010; Edmonds et al., 2009; Slavin, Lake, Chambers, Cheung y Davis, 2009; Solis et al. 2012). Especialmente importante es el informe publicado en EEUU sobre estudios de intervención en compresión lectora, desde 1980 a 1999 con alumnos de 3º a 6º grado, por el National Reading Panel (NRP, 2000). A partir de 481 trabajos encontrados inicialmente, se revisaron 215 que cumplían los requisitos científicos mínimos exigidos por la investigación. Se evaluaron 16 estrategias agrupadas en cuatro bloques (ver Tabla 3):

- Estrategias diseñadas para ayudar a los alumnos en el control de la comprensión: monitoreo de la comprensión y escucha activa.
- Estrategias diseñadas para ayudar a los niños a relacionar unas frases con otras: utilización de los organizadores gráficos, responder a preguntas, formulación de preguntas, realización de un resumen, representación de imágenes mentales, aprendizaje cooperativo, estructura de la historia y enseñanza de estrategias múltiples.

Tabla 3

Estrategias de comprensión lectora con evidencia científica (National Reading Panel ,2000).

Estrategia	Número de estudios	Evidencias de efectividad	Descripción de la estrategia
Estrategias diseñadas para ayudar a los alumnos en el control de su comprensión:			
Monitoreo de la comprensión	22	Sí	Se enseña a los lectores a ser conscientes cuando no entiendan algo.
Escucha activa	4	Estudio no concluyente	Los alumnos aprenden a pensar de manera crítica mientras escuchan y a apreciar que escuchar implica comprender un mensaje del hablante.
Estrategias diseñadas para ayudar a los alumnos a relacionar unas frases con otras:			
Organizador gráfico	11	Sí	Los alumnos aprenden a hacer representaciones gráficas de textos.
Responder a preguntas	17	Sí	Después de haber leído un texto, el profesor realiza a los alumnos preguntas que hagan hincapié en la información obtenida a partir de dicho texto.
Formulación de preguntas	27	Sí	Se enseña a los alumnos a formular sus propias preguntas, para que las realicen durante la lectura, que integren grandes unidades de significado completo.
Resumen	18	Sí	Se enseña a los alumnos técnicas de resumen, por ejemplo a prescindir de información redundante o elegir una frase que resuma la idea principal.
Imagen mental	7	Estudio no concluyente	Se instruye a los alumnos para que creen una imagen visual mental basada en el texto.
Aprendizaje cooperativo	10	Sí	Los alumnos desarrollan estrategias de comprensión, por ejemplo predicción y resumen, en pequeños grupos en lugar de hacerlo con el profesor.
Estructura de la historia	17	Sí	Se enseña a los alumnos la estructura típica de una historia y aprenden a crear un mapa del cuento.
Enseñanza de la estrategia múltiple	38	Sí	Se enseñan estrategias múltiples, a menudo resumen, predicción, formulación de preguntas, y esclarecimiento de fragmentos o palabras complicadas.
Estrategias diseñadas para ayudar a los alumnos a relacionar frases con cosas que ya conocen:			
Conocimiento previo	14	Estudio no concluyente	Se enseña a los alumnos a aplicar su propia experiencia en el texto o a considerar el tema antes de leerlo.
Relación vocabulario-comprensión	3	Estudio no concluyente	Se alienta a los alumnos a usar conocimientos previos (así como pistas textuales) para hacer hipótesis fundamentadas sobre el significado de palabras desconocidas.
Otras estrategias:			
Currículum	8	Estudio no concluyente	La enseñanza es llevada al currículum más allá de la lectura. Así, los alumnos deben estudiar la estructura de la historia durante el tiempo de lectura, aplicar la estructura ellos mismos durante el tiempo de redacción, y buscar la estructura de la historia durante los estudios sociales.
Nemotecnia	2	Estudio no concluyente	Se enseña a los alumnos a asociar una palabra clave con algún aspecto del texto para ayudar a la memoria en dicho aspecto; está diseñada para usarla con textos con los que no estén familiarizados.
Psicolingüística	1	Estudio no concluyente	Se enseña a los alumnos convenciones del lenguaje que les ayuden con la comprensión; por ejemplo, cómo encontrar el antecedente de un pronombre como “ella”.
Preparación del profesor	6	Estudio no concluyente	Los profesores aprenden técnicas mediante las que enseñar estrategias lectoras.

- Estrategias para ayudar a los niños a relacionar frases con cosas que ya conocen: activación de conocimientos previos y adquisición de vocabulario.
- Otras estrategias: utilización de estrategias dentro del currículum, elaboración de nemotecnias, enseñanza de conceptos de la psicolingüística y preparación del profesor.

Los expertos encuentran que 8 de las 16 estrategias tienen una firme base científica de su efectividad. Entre ellas destacan, por el número de trabajos que la respaldan, la utilización de distintas estrategias (38 estudios), la formulación de autopreguntas (27 estudios) y el monitoreo de la comprensión (22 estudios). También muestran tener validez científica: utilizar organizadores gráficos y hacer resúmenes, responder a preguntas, metodologías de aprendizaje cooperativo e identificar la estructura de la historia. Curiosamente el informe no ha encontrado suficiente evidencia para demostrar la efectividad de algunas estrategias ampliamente utilizadas como la activación de los conocimientos previos o la adquisición de vocabulario. Es importante tener en cuenta estos resultados a la hora de diseñar programas y propuestas de intervención.

Se ha reportado que la comprensión lectora en idiomas ortográficos transparentes, como el español, están menos condicionados por la habilidad de descodificación que la comprensión lectora en inglés (Florit y Cain, 2011; Share, 2008). Esto hace que los resultados de los diferentes estudios realizados para analizar la eficacia de las estrategias en lengua inglesa, como el mencionado del International Reading Panel, no son totalmente generalizables a la enseñanza de lenguas transparentes.

No existe ningún organismo oficial que revise la eficacia de los métodos para la mejora de la comprensión lectora en español y hay pocos estudios de revisión realizados sobre está temática. Especialmente interesante es el trabajo realizado por Ripoll y Aguado (2014). Estos autores realizan un meta-análisis de las intervenciones realizadas desde 1989 hasta el año 2012 con alumnos de habla española. La revisión recoge 39 investigaciones sobre la intervención en comprensión lectora en todas las etapas educativas obligatorias y postobligatorias previas a la universidad. Los estudios incluidos cumplen los siguientes requisitos: al menos existe un grupo control, se asignan al grupo control o experimental los alumnos de forma aleatoria y se puede calcular el efecto de la intervención.

De todos los estudios, en 23 se utilizan estrategias de comprensión, en 12 se introducen además estrategias metacognitivas y en 3 la intervención se basa principalmente en la decodificación. Los resultados muestran que los programas basados en estrategias de comprensión producen un efecto moderado (M = 0.63), mientras que los estudios que combinan estrategias metacognitivas con estrategias

de comprensión tienen un efecto más alto (*M* = 0.93). Sin embargo los pocos estudios basados en la decodificación no producen cambios significativos (*M* = -0.03), lo que indica que estos programas no contribuyen significativamente a la comprensión lectora.

En cuanto a las estrategias, se observa que el resumen, las autopreguntas y la activación de esquemas son las únicas estrategias que se han utilizado de forma aislada en algunos programas, ya que el resto de programas combina de 2 a 8 estrategias. Es importante destacar también que las estrategias más utilizadas son:

- La identificación de las ideas principales
- El tema o la progresión temática (22 estudios).
- Construcción de inferencias (21 estudios).
- Elaboración de resúmenes (19 estudios).
- Activación de conocimientos previos, estructura del texto y supervisión de la comprensión (11 estudios).
- El empleo de organizadores gráficos y generación de autopreguntas (10 estudios).

Según las autoras, el resumen destaca especialmente por su frecuencia de uso y también por ser la estrategia que mayor efecto de mejora produce. En cuanto a las metodologías utilizadas se contemplan tanto la instrucción directa en gran grupo, como prácticas en pequeños grupos, principalmente con enseñanza recíproca. Se observa además que las metodologías que se integran dentro del currículum tienen un efecto mayor (*M* = 0.81) que las que se basan en la enseñanza recíproca (*M* = 0.51).

También Vázquez (2016) realiza un estudio de intervención sobre el uso y conocimiento de las estrategias de comprensión lectora con 410 de alumnos de 5º de Educación Primaria. Para llevar a cabo la intervención clasifica a los alumnos en 5 niveles de comprensión: bajo (percentil 0 a 20), medio-bajo (percentil 20-40), medio (percentil 41-60), medio-alto (percentil 61-80) y alto (percentil 81-100). Se les instruyó en distintas estrategias divididas por el momento de uso:

- Antes de la lectura: descubrir el objetivo de la lectura, el objetivo del texto, activación de conocimientos previos, focalización de la atención en el título, subtítulos, gráficos, dibujos e imágenes y organización del texto.
- Durante la lectura: resolución de problemas de comprensión a través de la elaboración y la integración de la información, identificar el nivel de dificultad del texto, búsqueda de palabras desconocida y localización de las ideas principales y secundarias.

- Después de la lectura: resumen y evaluación del proceso de lectura.

Los resultados apuntan que las estrategias más utilizadas por los alumnos independientemente del nivel de comprensión son: descubrir el objetivo de la lectura en función del tipo del texto, identificar el nivel de dificultad de un texto y localizar palabras desconocidas. La identificación de ideas principales sin embargo es una de las menos utilizadas. Del mismo modo los alumnos con un mayor nivel de comprensión muestran un mayor conocimiento en las estrategias de identificación de ideas principales, la organización de párrafos (integración de la información) y la localización de palabras desconocidas.

4. METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LECTORAS

El papel del docente en el proceso lector es un tópico básico que se viene estudiando desde hace décadas. Los primeros trabajos de Durkin (1978-1979) evidencian que el tipo de instrucción en comprensión lectora se limitaba para el alumno a leer un texto y responder unas preguntas sobre el mismo, que planteaba el docente. Con el paso del tiempo se ha comprobado que el docente debe ser un "*docente estratégico*", es decir, no solo es necesario que sepa hacerlo, si no que es imprescindible que sepa cómo enseñárselo a los alumnos.

Según Israel (2007) la enseñanza/aprendizaje de las estrategias lectoras requiere de tres fases:

- En la primera fase el profesor debe introducir la estrategia, ya que los estudiantes no son capaces de usarla, a través de distintas metodologías como por ejemplo la instrucción directa, el modelado metacognitivo o el pensamiento en voz alta para explicar tanto la estrategia como la forma y el momento de aplicarla.
- En la segunda fase los alumnos usan las estrategias con la práctica guiada a través de metodologías como por ejemplo el grupo de discusión, la lectura dialógica, la enseñanza recíproca o la lectura conjunta.
- Por último en la tercera fase los alumnos utilizan las estrategias de forma espontánea, tienen mayor control metacognitivo y pueden aplicarla de forma autónoma.

En síntesis, la práctica totalidad de metodologías de instrucción de estrategias lectoras destacan la importancia de la cesión progresiva del uso de estrategias hacia la práctica autónoma (andamiaje).

Se presentan en este apartado distintas técnicas metodológicas que han mostrado su eficacia en el aula para fomentar el uso estratégico de la comprensión

lectora teniendo en cuenta los procesos de regulación, control y evaluación. Estas estrategias pueden utilizarse de forma aislada o conjuntamente con otras, en función del momento de aprendizaje en que se encuentre el alumno.

4.1. INSTRUCCIÓN DIRECTA

La instrucción directa es la metodología más utilizada en los entornos escolares a la hora de abordar la comprensión lectora. Según Pérez Cabaní (1997) la instrucción directa de estrategias debe seguir un proceso de cinco pasos (ver Figura 8) que van de mayor a menor dependencia del alumno hacia el profesor. Esta secuencia va a posibilitar un control progresivo de la actividad por parte del alumno. Los cinco pasos que se proponen son:

- La presentación de la estrategia por parte del profesor.
- La práctica guiada del alumno.
- La práctica guiada pero en contextos distintos con tipologías de textos distintos.
- El uso estratégico y aumento de la responsabilidad por parte del lector.
- La práctica completamente independiente.

En un primer momento el profesor explica de forma explícita a los alumnos las estrategias a seguir con un tipo de texto determinado. Posteriormente los alumnos practican con el mismo tipo de texto. Poco a poco van ampliando el uso de las estrategias a otros tipos de texto hasta que son capaces de realizarlo de forma totalmente independiente en las distintas situaciones de aprendizaje.

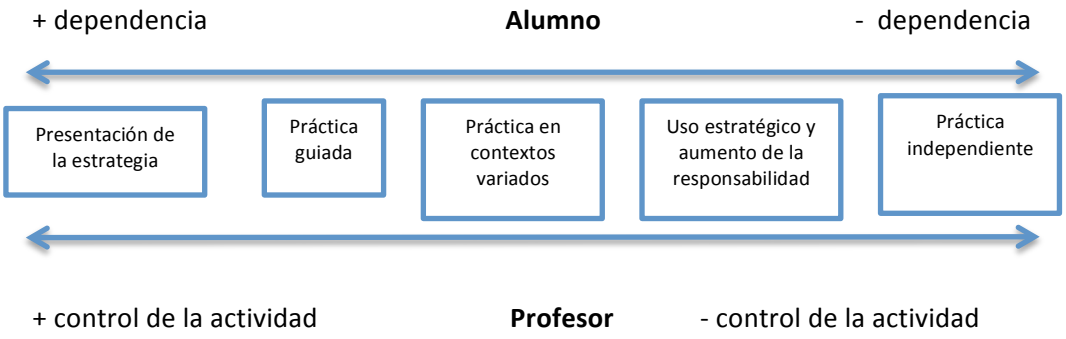


Figura 8. Enseñanza-aprendizaje del uso estratégico de procedimientos (Adaptado Pérez Cabaní, 1997).

Son muchos los estudios que muestran la efectividad de la instrucción explícita de estrategias lectoras (Ripoll y Aguado, 2014). Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996), por ejemplo, comprobaron con alumnos de 5º de Primaria la efectividad de la instrucción directa para la adquisición de estrategias como la identificación de la idea principal, la realización de resúmenes y el establecimiento de la estructura del texto.

4.2. MODELADO METACOGNITIVO

El modelado metacognitivo es una modalidad de andamiaje. Un apoyo que el experto suministra al aprendiz para ayudarle a realizar una tarea determinada. El modelado favorece la toma de conciencia de los procesos que debe seguir el lector cada vez que lee un texto y consigue que el alumno alcance un nivel estratégico similar al de los lectores expertos (Monereo, 1999). El modelado metacognitivo incluye tres fases:

- Modelado.
- Práctica supervisada.
- Práctica autónoma.

Según Leal (2010) en la primera fase el profesor verbaliza en voz alta el procedimiento necesario para conseguir el objetivo y los motivos que le llevan a hacerlo. No consiste en que el alumno repita lo que hace el profesor si no en que éste le ofrezca un modelo para que posteriormente el alumno lo ponga en práctica conscientemente para conseguir el objetivo de aprendizaje. El profesor se hace preguntas, adquiere vocabulario, realiza predicciones, identifica la superestructura del texto… De esta forma el docente señala lo que se debe hacer, selecciona las estrategias y evalúa los resultados dando las informaciones necesarias para potenciar o corregir el uso adecuado de las mismas.

El docente poco a poco va cediendo el protagonismo al alumno mediante una práctica supervisada. Puede ayudarse para ello de guías de lectura o de otras herramientas menos estructuradas. En contexto de aula, el trabajo en las fases de práctica supervisada y práctica independiente favorece que se distribuya la responsabilidad entre los distintos alumnos, aumentando su aprendizaje y sus procesos cognitivos (Akyol y Garrison, 2011; Chin y Kuo, 2010; Sandi-Urena, Cooper y Stevens, 2011). En general el modelado metacognitivo como señala Leal (2010) ofrece las siguientes ventajas:

- Hace visible al alumno el proceso seguido que normalmente se realiza de forma implícita, al verbalizar el profesor dicho proceso.

- Facilita la comprensión, ya que por un lado explica el proceso pero también el motivo por el que se realiza.
- Ofrece al alumno interactuar con el profesor lo que le permite mejorar o perfeccionar el procedimiento a través de los inputs del profesor.
- Permite desarrollar la autorregulación.

Diferentes estudios han comprobado que el uso del modelado es un buen predictor de la comprensión lectora (Birgisdóttir, Gestsdóttir y Thorsdóttir, 2015) y que produce grandes beneficios dentro del aula. Sin embargo es un procedimiento que no se utiliza de forma habitual (Joseph, Alber-Morgan, Cullen y Rouse, 2015).

Dos de las metodologías basadas en el modelado metacognitivo que han mostrado su eficacia para el desarrollo de la comprensión lectora son la lectura conjunta y el pensamiento en voz alta.

4.2.1. Lectura conjunta

Para Sánchez (1998) antes de ser una actividad individual, la lectura debe ser una actividad conjunta que le permita al lector la internalización de las estrategias de comprensión. Describe la lectura conjunta como un proceso de ayuda y distingue tres tipos de ayudas:

- Genéricas, que ayudan a organizar la actividad.
- Específicas, actividades concretas que propone el profesor para ayudar al alumno en un texto concreto.
- Ayudas materiales donde el docente realiza la propia actividad delante del alumno.

Sánchez, García y González (1999) realizaron una investigación sobre esta metodología con alumnos de 6º de Educación Primaria divididos en tres grupos. En uno de ellos se introducían dos ayudas genéricas a los alumnos, que se trasmitían de forma oral. En el otro a estas dos ayudas se la añadía otra más específica que consistía en recalcar en cursiva elementos claves para conocer la estructura del texto. El tercer grupo recibía instrucción ordinaria en el aula. A los tres grupos se les pedía que realizaran un resumen y contestaran una serie de preguntas. Los resultados obtenidos mostraron que el grupo que recibió ambos tipos de ayudas realizaba resúmenes de mayor calidad, con una mayor comprensión de la estructura del texto, un mayor número de ideas centrales y un menor número de detalles innecesarios para comprender el texto. Este trabajo ha sido replicado por Sánchez, García y González (2007) en estudiantes con dificultades de aprendizaje,

comprobando que la lectura conjunta producía mejoras significativas en estos niños, hasta el punto de obtener resultados paralelos a sus compañeros sin dificultades.

4.2.2. Pensamiento en voz alta

El pensamiento en voz alta es una metodología que consiste en que el alumno vaya hablándose en voz alta durante el proceso de la lectura. Según Coté, Goldman y Saul (1998) el pensamiento en voz alta ofrece a los lectores estrategias para pensar en lo que han leído, establecer relaciones de significado y conexiones con lo que saben del mundo. Distintos estudios destacan la importancia del pensamiento en voz alta a la hora de potenciar tanto la calidad como la cantidad de las inferencias en los lectores (Coté y Goldman, 1999; Whitney, Bud, Bramuci y Crane, 1995; Zwann y Brown, 1996).

Baumann, Jones y Seifert-Keseell (1993) realizaron un estudio con estudiantes de 4º de primaria cuyos resultados indican que los alumnos acostumbrados a realizar el pensamiento en voz alta en distintos momentos a lo largo de la lectura de un texto, obtienen un mayor desempeño lector que los alumnos que simplemente utilizan la instrucción directa de estrategias. También Ghaith (2003) en un estudio realizado con estudiantes en el aprendizaje de inglés como segunda lengua ha encontrado diferencias significativas en comprensión a favor de los alumnos del grupo que utilizaba como técnica el pensamiento en voz alta.

Especialmente interesante es el trabajo De Almeida (2008) en el que se compara la eficacia de las dos metodologías (lectura conjunta y pensamiento en voz alta) mediante la calidad de los resúmenes y la comprensión literal e inferencial. Para ello se seleccionó una muestra de 69 alumnos de 13 a 15 años a los que de forma individual se les mostraba un texto y posteriormente debían realizar un resumen y contestar una serie de preguntas literales e inferenciales. Los alumnos fueron distribuidos en 4 condiciones distintas:

- Condición 1. Los alumnos leen el texto en silencio y sin utilizar ninguna metodología.
- Condición 2. Los alumnos leen el texto en silencio y se utiliza la lectura conjunta ofreciéndole 6 ayudas específicas.
- Condición 3. Los alumnos leen el texto y se utiliza la metodología del pensamiento en voz alta (se graban las verbalizaciones de los alumno).
- Condición 4. Los alumnos leen el texto y utilizan las dos metodologías (se ofrecen las 6 ayudas específicas y se graban las verbalizaciones de los alumnos).

Las conclusiones del estudio nos indican que los alumnos que utilizan la lectura conjunta realizan mejores resúmenes (organización e ideas centrales) y mejoran su comprensión literal, mientras que los alumnos que utilizan el pensamiento en voz alta mejoran la comprensión tanto literal como inferencial. Estos resultados sugieren que la lectura conjunta es una metodología especialmente eficaz para el desarrollo del texto-base y el pensamiento en voz alta para el modelo de situación.

4.3. LECTURA COMPARTIDA O DIALÓGICA

En la lectura compartida el profesor o los alumnos leen un fragmento del texto y posteriormente se promueve que los alumnos se expresen sobre lo que aparece en el texto. Según Aisenberg (2010) no consiste simplemente en repetir palabras del texto o en leer en voz alta, si no en trabajar sobre las interpretaciones de las ideas que se exponen en un texto.

Por tanto, en la lectura dialógica no aparece solo el factor individual de la comprensión, si no también el colectivo, ya que a través de las habilidades comunicativas los lectores dialogan sobre el texto contribuyendo a la adquisición de la lectura y una mejora del aprendizaje (Agustí, Ballart y García, 2014). Gracias a las interacciones entre los lectores, el proceso de comprensión se convierte en una tarea compartida que permite la reflexión crítica, en la que la participación de cada lector es importante para conseguir conectar ideas entre sus experiencias personales y la realidad social y cultural en la que se mueven (Aguilar, Alonso, Padrós, y Pulido, 2010).

Tal y como señala Aguilar et al. (2010) afrontar la lectura desde esta perspectiva facilita el proceso lector, además de promover la reflexión crítica y la motivación del alumno. Los textos no se interpretan desde la visión individual del niño, ni desde el punto de vista del profesor. Se interpretan entre todas las personas que forman parte del proceso educativo del alumno. El rol del profesorado señala Aguilar et al. (2010) "*cambia, pues se tiene que encargar de gestionar la clase, de organizar y planificar las tareas y actividades*". Esto implica la necesidad de incidir en la formación del profesorado en el aprendizaje de la lectura desde nuevas perspectivas.

Doyle y Bramwell (2006) señalaron que para que la lectura dialógica fuese efectiva era importante:

- Realizarla con grupos pequeños.
- Con el mismo texto varias veces.

- Utilizar la instrucción directa de vocabulario.
- Realizar preguntas que permitan la generación de inferencias y la profunda comprensión literal.

Cuando se realiza con alumnos de Educación Primaria se puede llevar a cabo en tres fases (Leal, 2010):

- Lectura en voz alta de las primeras páginas por parte del profesor. El profesor posteriormente hace una pequeña discusión sobre lo que se acaba de leer.
- El profesor reparte las siguientes hojas para que los alumnos sigan en voz baja la lectura que en voz alta va realizando el profesor. Se establece una discusión y se les hace preguntas a los alumnos sobre lo que creen, que pasará a continuación y cómo acabará la historia.
- Se realiza la lectura autónoma y en silencio al final de la lectura por parte de los alumnos, y posteriormente se discute sobre la misma entre todos.

Son muchas las investigaciones que muestran la eficacia de esta técnica para la adquisición y mejora del vocabulario en los lectores (Biemiller y Boote, 2006; Penno, Wilkinson y Moore, 2002; Reese y Cox, 1999; Sénéchal, 1997; Wasik y Bond, 2001), así como en la adquisición de habilidades y herramientas de decodificación, ortografía y comprensión lectora (Callaghan y Madelaine, 2012; Payne, Whitehurst y Angell, 1994; Wells, 1985).

Recientemente, Gutiérrez (2016) ha llevado a cabo una investigación en la que estudia el impacto que tiene un programa de intervención basado en la lectura dialógica en el desarrollo de estrategias lectoras en los alumnos de 8 y 9 años. En dicho estudio participaron un total de 355 participantes. El programa incluye textos de tipología narrativa y se estructura en 32 sesiones de 45 minutos cada una, en la que se trabajan las siguientes estrategias lectoras: activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, construcción de inferencias, uso de organizadores gráficos y supervisión de la propia comprensión. Los resultados evidencian una mejora significativa en comparación con el grupo control, en la comprensión inferencial, reorganizativa y crítica. También en la realización de inferencias, en la capacidad de sintetizar, resumir y ordenar las ideas, la capacidad para definir los objetivos de la lectura, efectuar predicciones e hipótesis , detectar y aplicar procedimientos adecuados cuando se encuentran dificultades y en las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación.

4.4. ENSEÑANZA RECÍPROCA

La enseñanza recíproca es una técnica original de Anne Marie Palincsar y Anne Brown (Brown y Palincsar, 1989; Palincsar y Brown, 1984) que surgió al constatar la necesidad de que los estudiantes, utilizasen un conjunto de procedimientos útiles para entender el texto. En síntesis buscaban que los estudiantes controlaran y regularan su proceso lector durante la lectura a través de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1979). La técnica consiste en que el profesor y los alumnos lean un fragmento de un texto y posteriormente llevar a cabo las siguientes actividades de forma explícita y evidente:

- Generar preguntas sobre el texto.
- Clarificar las dificultades que el texto presenta.
- Resumir.
- Realizar predicciones sobre el siguiente párrafo.

Al principio el alumno se mantiene pasivo y atento a las cuatro actividades que realiza el profesor y posteriormente de forma progresiva los alumnos desempeñan la función del profesor haciendo de forma explícita las actividades con los siguientes fragmentos. El maestro a partir de este momento solo interviene para corregir o potenciar las acciones de los alumnos. Según apuntan Soriano-Ferrer, Soriano-Ferrer, Félix-Mateo, Aroca-Sanchís y García-Valls (2009) las autoras buscaban con estos cuatro pasos una doble función. Por un lado motivar a los alumnos a comprender aquello que leen y por otro dar la oportunidad al lector de comprobar si va comprendiendo el texto. Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda (2014) señalan que este procedimiento permite al lector acceder a las siguientes estrategias: predecir, preguntar, clarificar y resumir. El método es fácil de aplicar en el aula y su principal objetivo es llegar al significado y a la comprensión del texto (Pascual et al., 2014).

Han sido múltiples las investigaciones que han comprobado la efectividad de la enseñanza recíproca. El trabajo más conocido es el llevado a cabo por Palincsar y Brown (1984) con alumnos de 7º grado durante 20 días. El procedimiento para llevar a cabo la intervención consistía en seguir los cuatro pasos de la técnica, primero por parte del experto y después del alumno. Al inicio de la intervención el 46% de las intervenciones de los alumnos eran inadecuadas y necesitaban clarificación. Sin embargo, después de las 20 sesiones, el porcentaje se redujo al 2%. Además, se encontraron mejoras significativas en resumir la información relevante y detectar errores en el texto. Estas mejoras se trasladaron también a las áreas de ciencias sociales y naturales. Posteriormente se han realizado distintas investigaciones en las que se ha demostrado la mayor efectividad de la técnica de enseñanza recíproca

sobre la de instrucción directa en estudiantes desde los 7 años (Alfassi, 1998; Garjria, Jitendra, Sood y Sacks, 2007; Hacker y Tenent, 2002; Hart y Speece, 1998; Mason, 2004; Rosenshine y Meister, 1994; Santiago, 2005; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996). Otro dato de interés en relación a estas dos metodologías recogido en el meta-análisis realizado por Rosenshine y Meister (1994) es que la enseñanza recíproca es más efectiva cuando se han utilizado primero otras metodologías como la instrucción directa, tanto en alumnos con dificultades como sin ellas.

Es interesante observar si aparecen también diferencias en función del tamaño de los grupos al que se le aplica la técnica. En este sentido Soriano-Ferrer, Soriano-Ferrer y Félix-Mateo (2009) han realizado un estudio con alumnos de 4º de Educación Primaria con un grupo clase completa, un grupo de 8 alumnos y un grupo control. Las conclusiones muestran que ambos grupos experimentales mejoran en las estrategias de autorregulación. La mejora de la intervención fue ligeramente superior en el grupo reducido. Los autores apuntan que los beneficios de la enseñanza recíproca en lectura son visibles tanto en grupos reducidos como en gran grupo, lo que respalda el uso de esta técnica por los profesores en el aula.

4.5. EL DEBATE EN GRAN GRUPO

A la hora de realizar intervenciones en la comprensión lectora es necesario facilitar en el aula momentos de comunicación entre los alumnos, es decir, atender la función comunicativa de la lectura (Block y Pressley, 2007; Nieto, 2003). Esto les permitirá explicar las visiones del texto de cada uno, discutir sobre ellas para poder comprobar si el lector ha entendido la historia, aclarar dudas con sus compañeros y dialogar sobre las herramientas metacognitivas utilizadas (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez-Braojos, 2010).

La lectura no se puede convertir en un simple reconocimiento de fonemas y letras, ya que debe implicar la posibilidad de comunicarse y crecer como persona. Marín (2012) explica: "*cuando los jóvenes superan la trampa del lenguaje limitado y se atreven a tomar la palabra, no sólo están tratando de salir de la marginación cultural con todas sus limitaciones, sino que también, inician la posibilidad de una ciudadanía activa y participativa, que tanta falta nos está haciendo en momentos de transición como los actuales".*

El debate sobre los textos leídos es una buena herramienta para promover la comprensión lectora en el aula después de la lectura. Sánchez, García y Rosales (2010) han publicado un libro basado en distintas investigaciones realizadas a través de la observación del docente a la hora de enseñar comprensión. A partir de estas observaciones se propone el debate como una técnica de fácil incorporación dentro

del aula. Establecer discusiones en gran grupo facilita la comprensión del nivel situacional (Elena, 2008), es decir, permite a los lectores establecer relación entre los distintos elementos de la comunicación tales como el receptor, el emisor, el contexto y el propio texto.

Se ha demostrado que los debates son una buena estrategia para reforzar y desarrollar la crítica (Marzano y Pickering, 2005). En este sentido Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey y Alexander (2009) realizan un meta-análisis que recoge 42 trabajos en los que se demuestra la eficacia de los grupos de debate en la mejora de la comprensión crítica del estudiante después de ser sometidos a programas tales como la Filosofía para Niños (Lipman, 1969), el Questioning the Author (Beck, 1997) y el Instructional Conversations (Goldenberg,1991).

5. INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA

La comprensión lectora es una de las competencias básicas en Educación Primaria. Concretamente la LOMCE en el capítulo II, artículo 16, apartado 2 dice:

> La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Por ello en los libros de texto de la asignatura de Lengua Castellana siempre se introduce un apartado específico de comprensión lectora. Además en muchos centros se incluyen programas específicos con actividades para la mejora de la comprensión.

Castillo y Jiménez (2016) realizan un amplio estudio en el que analizan la estructura y actividades de distintos libros de texto de Lengua Castellana de 3º y 5º de primaria (véase Tabla 4).

El propósito del estudio consiste en determinar si los libros de texto de Lengua Castellana de Educación Primaria van dirigidos a enseñar a comprender o se limitan a ser una mera evaluación de la comprensión del texto.

Para ello se proponen los siguientes objetivos:

- Determinar si se incluyen actividades que favorecen el desarrollo de los distintos niveles de comprensión.

- Comprobar si se trabajan distintas tipologías textuales, principalmente los textos narrativos y expositivos.
- Analizar el tipo de preguntas y de actividades relacionadas directamente con la lectura.
- Comprobar si aparece la enseñanza directa de estrategias.

Tabla 4

Listado de libros utilizados en el análisis de Castillo y Jiménez (2016)

Nombre del libro	**Editorial**	**Año de Publicación**	**Curso**
Lengua. Proyecto Savia	SM	2014	3º Primaria
Lengua. Proyecto en Línea	Anaya	2012	3º Primaria
Lengua. Proyecto Trotamundos	SM	2006	3º Primaria
Lengua. Proyecto Polar	Teide	2005	3º Primaria
Lengua. Proyecto Alavista	Edelvives	2005	3º Primaria
Lengua. Proyecto Tierra	SM	2003	3º Primaria
Lengua. Proyecto Tira de colores	Anaya	2003	3º Primaria
Lengua. Proyecto Savia	SM	2014	5º Primaria
Lengua Castellana. Proyecto la Casa del Saber	Santillana	2009	5º Primaria
Lengua. Proyecto Polar	Teide	2006	5º Primaria
Proyecto Planeta Amigo	SM	2005	5º Primaria
Lengua. Proyecto Cometa Mágica	Edelvives	2002	5º Primaria
Lengua	Guadiel. Grupo Edebé	2002	5º Primaria
Lengua Castellana	Bruño	1994	5º Primaria

Los resultados del análisis realizado por las autoras indican que:

- En todos los libros la estructura del apartado de comprensión lectora es similar. Aparece un texto acompañado de un pequeño glosario con palabras difíciles y a continuación una serie de preguntas.
- En relación al tipo de texto, el 86,5% de los textos incluidos en los libros son textos narrativos frente al 13,5% que son expositivos. Sin embargo, tal y como señalan Castillo y Jiménez, la comprensión de textos expositivos al ser más complicada debido a que presentan distintas estructuras y mucha información nueva debería ser prioritaria.
- En cuanto al tipo de actividades, el 53,33% son preguntas literales, frente al 17,78% que son inferenciales y un 15,55% que son preguntas de comprensión

crítica. El resto se refieren al vocabulario (6,6%) o actividades de otro tipo (6,67%). De todo esto se deduce que no se enseña ni se practica de forma habitual el desarrollo de la capacidad de deducción de la información que no aparece de forma explícita en el texto. Por el contrario se instruye en estrategias de búsqueda rápida de información sin necesidad de inferir. De la misma forma, no aparecen suficientes preguntas valorativas para fomentar el pensamiento crítico.

- Solamente se aprecia en un libro de texto la instrucción directa de estrategias de comprensión, siempre con textos narrativos (*p.e. discriminación entre personajes principales y secundarios*).
- No aparecen actividades que permitan el monitoreo de la comprensión. A pesar de la importancia que tiene el control por parte del alumno en su proceso de comprensión.

Por lo tanto todo parece indicar que el desarrollo de la comprensión lectora solamente a través de los libros de texto no es un enfoque adecuado para la mejora de la misma y la adquisición de estrategias.

Frente a esta realidad se hace necesario trabajar más los textos expositivos en los últimos cursos de Educación Primaria, debido a la dificultad que presentan. Sabiendo que, además, son los tipos de texto más habituales en Educación Secundaria. Por otro lado, aunque hay una tendencia a incluir preguntas de los distintos niveles de comprensión, se trabajan excesivamente las preguntas literales en detrimento de las inferenciales o de apreciación crítica o elaborativa, lo que genera un nivel de comprensión superficial o poco profundo.

Además de los libros de texto son varias las editoriales que han desarrollado programas específicos de comprensión lectora. La Tabla 5 recoge algunos de estos materiales para niños de Educación Primaria que se están aplicando en la actualidad dentro o fuera de clase. A continuación se realiza un análisis que se va a centrar en libros del tercer ciclo de primaria.

Tabla 5

Materiales de intervención en comprensión lectora

Nombre del libro	**Autores**	**Año de publicación**	**Editorial**
Aprender a comprender	Vidal Abarca	2003	ICCE
Estrategias de comprensión lectora	Gispert y Ribas	2007	Teide
Comprensión lectora: La maga Mila Aventuras	Martí y Guerra	2009	SM
Cuaderno de comprensión lectora	O´Callaghan i Duch	2010	Edelvives
Comprensión lectora. Fichas de trabajo	Marín	2013	Santillana

5.1. APRENDER A COMPRENDER (EDITORIAL ICCE)

El programa aprender a comprender es un programa de comprensión verbal desarrollado por Vidal-Abarca (2003) de la editorial ICCE. Está dirigido a alumnos del segundo y tercer ciclo de Primaria. Consta de 4 cuadernos. Los dos primeros dirigidos al segundo ciclo de primaria que incluye textos narrativos. Los cuadernos 3 y 4 dirigidos a 5º y 6º de Primaria con textos expositivos sencillos.

Se pretende que los cuadernos de 5º y 6º de Primaria sirvan como base para un buen progreso en la Educación Secundaria Obligatoria, donde tendrán que realizar, como se ha apuntado, el estudio de textos expositivos especialmente complejos. Todos los textos que se incluyen en estos cuadernos recogen estructuras de descripción, de causalidad, de ejemplificación y de razón.

Comprende 14 unidades. Cada unidad comienza con un texto que está dividido en tres partes al que le siguen una serie de preguntas de cuatro tipos distintos:

- Preguntas sobre ideas que aparecen explícitas en el texto.
- Preguntas sobre inferencias anafóricas, algunas de ellas son sencillas como encontrar el antecedente de un pronombre o el sujeto omitido de un verbo y otras más complicadas como encontrar el antecedente de expresiones.
- Preguntas sobre inferencias-de-conexión, se refiere a la realización de inferencias elaborativas que requieren que los alumnos conecten las ideas del texto con sus conocimientos previos.
- Preguntas sobre macroideas.

Al alumno se le ofrecen cuatro iconos diferentes en función del tipo de preguntas: Un libro abierto para las preguntas sobre ideas explícitas a las que llama "*preguntas para fijarse en lo que dice el texto*". Dos máscaras para preguntas sobre inferencias anafóricas a las que llama "*preguntas para relacionar palabras*". Un enchufe para preguntas sobre inferencias-de-conexión a las que llama "*preguntas para relacionar ideas*". Un mapamundi para preguntas sobre macroideas a las que llama "*preguntas para resumir lo importante en pocas palabras*".

A esto se une una selección de imágenes que facilitan la comprensión y dos tipos de ayuda. Pistas y explicaciones. Al final del programa aparecen las soluciones de todas las actividades.

El objetivo del programa se centra en trabajar los distintos niveles de comprensión a través del desarrollo de las siguientes estrategias: captar ideas, realizar inferencias anafóricas y de conexión y formar macroideas.

5.2. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA (EDITORIAL TEIDE)

Este programa abarca toda la Educación Primaria y ha sido desarrollado por Gispert y Ribas (2007). Incluye 3 cuadernillos por curso. En el caso de 6º de Primaria los tres cuadernillos que se proponen son: un giro inesperado, el túnel del terror y los modernistas. Cada cuaderno trabaja una temática con un tipo de texto diferente. Concretamente:

- Un giro inesperado nos ofrece la historia de una niña que padece cáncer y va contando su historia a través de un diario. Incluye textos narrativos.
- El túnel del terror presenta la historia de la planificación por parte de los alumnos de una fiesta en el colegio. Incluye textos narrativos, descriptivos e instructivos.
- Los modernistas se centra en la biografía de Gaudí. Incluye textos expositivos.

En cada uno de los cuadernillos se trabajan distintas estrategias entre las que destacan: la lectura de imágenes, la activación de conocimientos previos, la localización de ideas principales, la observación y la delimitación de la estructura del texto, la realización de resúmenes y el desarrollo de opiniones.

En el desarrollo de cada cuadernillo se incluye un primer apartado llamado "*ponte a punto*" cuyo objetivo es activar los conocimientos previos del alumno antes de leer el texto, a continuación aparecen una serie de lecturas con actividades y finalmente incluye una autoevaluación que permite al alumno reflexionar sobre la proporción de actividades que le han parecido fáciles, normales y difíciles.

5.3. COMPRENSIÓN LECTORA (EDITORIAL SM)

Comprensión lectora es un programa dirigido a alumnos de Educación Primaria publicado por la editorial SM cuyos autores son Martí y Guerra (2009). En el cuaderno de 6º titulado La maga Mila Aventuras se analizan distintas estructuras informativas y argumentativas, con el objetivo de potenciar la comprensión al finalizar la etapa. El programa está dividido en 25 unidades didácticas en el que se trabaja un texto por unidad. Al lector le indica el tipo de texto a través de cuatro colores que se refieren a cuatro tipos de textos distintos:

- Textos de la vida cotidiana (normas de uso, carta formal, factura…).
- Textos informativos y argumentativos (la entrevista, el gráfico, la crónica o el texto científico).
- Textos narrativos y teatrales (cómic, relato realista, relato fantástico…).
- Textos poéticos (poema y fragmento teatral).

Cada unidad está dividida en tres partes claramente diferenciadas que corresponden con los tres momentos de la lectura (antes, durante y después):

- *Ponte en marcha*, que incluye actividades que le permiten al alumno conocer el objetivo de la lectura, activar conocimientos previos y establecer predicciones. En este apartado aparece un dibujo de la bruja Mila volando.
- *Lee,* donde aparece el texto y un pequeño glosario con el vocabulario de las palabras con mayor dificultad. Este apartado aparece representado con Mila leyendo.
- *Comprende*, donde se incluyen actividades de comprensión lectora para trabajar entre otras estrategias: la idea principal, reconocer la estructura o escribir textos propios. Está señalizado con un dibujo de Mila haciendo magia. Al final de dicho apartado aparece una pequeña pregunta que anima al alumno a realizar una valoración sobre el texto que ha leído.

Cada cuatro unidades aparece una sección titulada "*Los juegos de Mila Aventuras*" que sirven para reforzar la comprensión lectora a través de actividades de atención y de razonamiento lógico.

5.4. CUADERNO DE COMPRENSIÓN LECTORA (EDITORIAL EDELVIVES)

El cuaderno de comprensión lectora de 6º de la editorial Edelvives, forma parte de una colección de 6 cuadernos de trabajo, uno para cada curso de Educación Primaria. Está realizado por O´Callaghan i Duch (2010) y está compuesto por 18 unidades didácticas, en las que se trabaja un texto por unidad. Los textos trabajan subtipologías textuales diferentes. Entre ellas: poema, artículo de enciclopedia, carta al director, fabula, reseña, cómic, leyenda, texto científico, biografía…

En cada uno de los textos se especifica la estrategia lectora que se trabaja: determinar el tema, identificar las ideas principales, identificar el propósito, reconocer el mensaje, reconocer al narrador, argumentar una opinión, interpretar las imágenes, identificar la estructura, hacer inferencias, resumir un texto y relacionar las ideas de un texto.

La estructura de cada una de las unidades corresponde a los tres momentos de la lectura:

- Antes de la lectura, a través de la sección "*actívate"* cuyo objetivo es ayudar al alumno a conocer cuál es la habilidad lectora que se va a trabajar, situarle en el tema y conocer las características del texto que se va a leer. Siempre aparece un cuadro informativo, explicando brevemente el tipo de texto.

- Durante la lectura, con la sección "zambúllete" donde aparece el texto a leer.
- Después de la lectura, la sección "sumérgete", donde aparecen una serie de actividades variadas y cuya finalidad es demostrar lo que el alumno ha comprendido. A lo largo de las preguntas, en ocasiones, aparece un pequeño recuadro con información sobre el tema que ha leído, el tipo de texto y la habilidad lectora.

5.5. COMPRENSIÓN LECTORA (EDITORIAL SANTILLANA)

Para desarrollar la comprensión lectora, la editorial Santillana. como en los casos anteriores presenta un cuaderno para cada uno de los cursos de Educación Primaria desarrollado por Marín et al. (2013). El cuaderno de 6º está compuesto por 31 unidades didácticas. Cada unidad incluye un texto de estructura narrativa o expositiva. Además algunas unidades incluyen textos de poesía y de teatro. En los textos narrativos aparecen pequeñas historias, cuentos. En los textos expositivos, entre otros, aparecen la entrada de una enciclopedia, las instrucciones, texto informativo y el reportaje. Al inicio del programa se detallan las estrategias que se trabajan en cada una de las unidades de lectura.

- *Estrategias que se trabajan en los textos narrativos:* el reconocimiento del tiempo y del lugar, identificación y análisis de los personajes, ordenación de la secuencia temporal, reconocimiento y análisis de la acción, identificación de detalles de la historia y expresión de opiniones personales.
- *Estrategias que se trabajan en los textos expositivos:* la identificación del tema y de la idea principal, el análisis de la estructura del texto, la interpretación de la información visual, la organización de la información, la identificación de detalles del texto, la expresión de opiniones personales.
- *Estrategias que se trabajan en los textos de poesía y teatro:* la identificación del tema, el reconocimiento del tiempo y el lugar y el análisis de los personajes

En cuanto a su estructura, aparece el texto y 10 preguntas. Después de las preguntas un apartado de autoevaluación en el que el alumno tiene que colorear un recuadro por cada ejercicio que ha realizado bien.

5.6. COMPARACIÓN DE LOS DISTINTOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

En la Tabla 6 aparece una comparativa de las principales características de los distintos programas analizados.

Tabla 6

Características de distintos programas de comprensión lectora analizados

Características	ICCE	TEIDE	SM	EDELVIVES	SANTILLANA
Es adecuado al currículum escolar	✗	✗	✔	✔	✔
Los textos son adecuados al desarrollo cognitivo de los alumnos	✔	✔	✔	✔	✔
Se trabajan distintas tipologías textuales	✗	✗	✔	✔	✔
Las temáticas de los textos son motivadoras para los alumnos	✔	✗	✔	✔	✗
Los aspectos gráficos y visuales son idóneos para los alumnos	✗	✗	✔	✔	✗
Se trabaja la comprensión literal	✔	✔	✔	✔	✔
Se trabaja la comprensión Inferencial	✔	✔	✔	✔	✔
Se trabaja la comprensión crítica	✗	✔	✔	✔	✔
Se tienen en cuenta metodología individuales como la instrucción directa o el modelado metacognitivo	✔	✔	✔	✔	✔
Se tienen en cuenta metodologías en grupo como la lectura conjunta o la lectura dialógica	✔	✗	✗	✗	✗
Se desarrollan estrategias antes de la lectura	✗	✔	✔	✔	✗
Se desarrollan estrategias durante la lectura	✔	✗	✗	✗	✗
Se desarrollan estrategias después de la lectura	✔	✔	✔	✔	✔
Incluye estrategias de planificación	✗	✔	✔	✔	✗
Incluye estrategias de monitoreo	✔	✗	✗	✗	✗
Incluye estrategias de autoevaluación	✔	✔	✔	✗	✔

Todos los programas analizados utilizan textos adecuados a la edad a la que van dirigidos, sin embargo, algunos no son adecuados al currículum principalmente por que son solamente expositivos (editorial ICCE) o se reducen a cuatro tipologías muy concretas (editorial Teide).

Se aprecian diferencias en cuanto a las tipologías textuales que se trabajan en cada uno de los programas, así como en el número de textos que se utilizan a lo largo del mismo. Esto influye también en la profundidad con la que se trabaja cada tipo de texto. El programa que trabaja menos tipologías textuales es el de la editorial Teide, además no instruye al alumno a lo largo de su trabajo sobre el tipo de texto que está trabajando. En el programa de la editorial ICCE solamente se trabajan los textos expositivos a través de 14 textos, lo que implica un conocimiento amplio por parte de los alumnos de este tipo de textos cuando finalizan el programa. Sin

embargo, no trabaja estructuras narrativas o descriptivas. Por el contrario los otros 3 programas cubren toda la tipología textual. En la editorial SM el trabajo con cada tipo de texto es especialmente exhaustivo.

Por otro lado, los programas de las editoriales ICCE, SM y Edelvives resultan motivadores para los niños, tanto por los textos que se presentan a los alumnos como por los aspectos gráficos y visuales del programa. Especialmente idóneos resultan los dibujos y elementos gráficos de los programas de las editoriales SM y Edelvives, dibujos modernos, reales y atractivos que facilitan la construcción de su propio modelo de la situación. Sin embargo las temáticas y diseños de las editoriales Teide y Santillana se alejan de la realidad del alumno.

Los cinco programas incluyen preguntas de comprensión literal. Se observa que los programas de intervención han ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas y aunque es verdad que mayoritariamente se siguen trabajando las preguntas de respuesta literal aparecen, cada vez más, preguntas de respuesta inferencial. El programa que mejor trabaja, a nuestro juicio, este tipo de actividades es el de la editorial ICCE, ya que los alumnos realizan este tipo de preguntas y saben que deben realizar inferencias para poder dar una respuesta adecuada. En todos los programas, menos en el de la editorial ICCE, se proponen algunas pocas actividades de comprensión crítica a través de preguntas de opinión, valoración o reflexión, lo que indica la tendencia de los programas actuales a tener en cuenta la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto para conseguir un verdadero modelo de situación.

En referencia a las metodologías propuestas, solamente en el libro de la editorial ICCE se hace hincapié en la necesidad del modelado por parte del profesor, la instrucción directa y el trabajo en pequeños grupos. En los otros cuatro programas no aparecen recomendaciones de uso. Se trata más bien de que el alumno realice de forma individual las actividades siguiendo las indicaciones del profesor o del propio programa a través de la instrucción directa.

Centrándonos en el desarrollo de estrategias antes, durante y después de la lectura se comprueba que los programas de la editoriales SM, Edelvives y Teide trabajan actividades relacionas con el desarrollo de estrategias antes de la lectura. En cuanto al desarrollo de estrategias durante la lectura dos programas (editorial SM y Edelvives) hacen alusión en su estructura al desarrollo de estas estrategias, pero sin embargo no aparece ninguna actividad que posibilite su desarrollo. Por el contrario en la editorial ICCE aunque no aparece un apartado concreto destinado al desarrollo de estrategias durante la lectura, el hecho de dividir el texto en tres partes en el que se incluyen distintas actividades permite el desarrollo de las mismas. Los otros dos

programas (Teide y Santillana) no hacen alusión a este momento de la lectura. Por último todos proponen actividades para desarrollar estrategias después de la lectura.

En cuanto a las estrategias de planificación se refiere, los programas que incluyen algunas actividades relacionadas con este proceso metacognitivo son los de la editorial Teide, SM y Edelvives. En referencia a actividades de monitoreo o control, todos ellos excepto el de la editorial ICCE carecen de ellas. Únicamente (Teide y SM) incluyen un pequeño glosario de palabras difíciles. Por último, en cuanto a la evaluación se refiere, todos los programas excepto el de la editorial Edelvives tienen algún tipo de actividad que desarrolla estrategias de autoevaluación. El programa que más desarrolla este apartado es el de la editorial Teide donde se incluye no solamente una escala de valoración si no además actividades que permiten al alumno comprobar si ha entendido o no el texto. También una escala de valoración le permite conocer al alumno cuales han sido las actividades que le han podido resultar más difíciles en su proceso de comprensión.

Por otro lado es interesante estudiar en profundidad el tipo de estrategias que se trabajan, sabiendo como se ha mostrado la importancia que tiene la enseñanza directa de estrategias para el desarrollo y mejora de la comprensión lectora. En la Tabla 7 aparecen las distintas estrategias utilizadas en los programas, divididas en función del momento de uso: antes, durante y después de la lectura, que se han ido desarrollando por su importancia a lo largo del capítulo.

En cuanto a las estrategias que utilizan los programas antes de la lectura, se ha podido comprobar que los programas de las editoriales SM, Edelvives y Teide potencian especialmente la activación de conocimientos previos. Además el programa de SM y Edelvives presentan actividades donde los alumnos tienen que hacer predicciones, generar preguntas y analizar imágenes. Sin embargo en ninguno de ellos se promueve que el alumno se pregunte por el objetivo de la lectura.

El desarrollo de estrategias durante la lectura solamente se realiza de forma profunda en el programa ICCE donde los alumnos tienen que acceder al significado de palabras desconocidas, elaborar paráfrasis y síntesis, realizar inferencias e identificar ideas principales y secundarias. En el resto de programa no aparece ninguna actividad, excepto en los de las editoriales Teide y SM donde se ofrece a los alumnos un pequeño glosario de palabras difíciles.

Tabla 7

Uso de estrategias en los distintos programas de comprensión lectora analizados

ESTRATEGIAS	ICCE	TEIDE	SM	EDELVIVES	SANTILLANA
Antes de la lectura					
Preguntarse por el objetivo de la lectura	✗	✗	✗	✗	✗
Generar preguntas	✗	✗	✔	✔	✗
Activar conocimientos previos	✗	✔	✔	✔	✗
Hacer predicciones	✗	✗	✔	✔	✗
Analizar imágenes y representaciones visuales	✗	✗	✔	✔	✗
Durante la lectura					
Acceder al significado de palabras desconocidas	✔	✔	✔	✗	✗
Realizar relecturas	✗	✗	✗	✗	✗
Elaborar paráfrasis y síntesis	✔	✗	✗	✗	✗
Realizar inferencias	✔	✗	✗	✗	✗
Identificar ideas principales/secundarias	✔	✗	✗	✗	✗
Después de la lectura					
Autopreguntas	✗	✗	✗	✗	✗
Resumen	✔	✔	✔	✔	✔
Organizadores gráficos	✗	✔	✔	✔	✗
Realizar inferencias	✔	✔	✔	✔	✔
Identificar ideas principales/secundarias	✔	✔	✔	✔	✔

Las estrategias más utilizadas y que aparecen en todos los programas son las realizadas después de la lectura. En todos los programas se trabaja el resumen, la realización de inferencias y la identificación de ideas principales y secundarias. Otra estrategia que está presente en todos los programas excepto en el de la editorial ICCE y Santillana es el uso de organizadores gráficos. Por último cabe destacar que ningún programa incluye actividades relacionadas con la generación de autopreguntas.

A modo de conclusión se puede apreciar que en todos los programas aparecen actividades después de la lectura tanto con preguntas de comprensión literal e inferencial, aunque la mayoría de las preguntas, corresponden al nivel de comprensión literal. En cuanto a la comprensión del nivel crítico no todos los programas incluyen ese tipo de actividades y si aparecen son escasas (1 o 2 actividades). Las principales diferencias radican en la estructura de cada una de las

unidades, ya que algunos programas están diseñados en función de los tres momentos de la lectura, incluyen actividades de planificación y evaluación y otros por el contrario utilizan la estructura tradicional de un texto seguido de preguntas. El uso de estrategias denota las carencias que presentan todos los programas a la hora de desarrollar estrategias antes y durante la lectura, pese a la importancia que tiene el monitoreo en la comprensión del texto. Lo mismo sucede con las autopreguntas después de la lectura, ningún programa desarrolla esta estrategia tan importante que permite, detectar errores sobre el propio proceso de comprensión.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Debemos entender la comprensión lectora, más allá de la decodificación, como una competencia que nos va a permitir participar activamente en la sociedad y alcanzar nuestras metas (Marina, 2012). Dentro de los modelos de lectura, el más completo es el modelo de construcción e integración de Kintsch (1998), en el que aparece como nivel máximo de representación el modelo de situación. Para conseguir este modelo de situación es necesario tener en cuenta aspectos relativos al lector, al texto y también variables cognitivas, metacognitivas y afectivo-emocionales (Gutiérrez-Braojos y Pérez-Salmerón 2012). El modelo de Kintsch establece como prioritario el desarrollo de estrategias de comprensión que utiliza el sujeto en interacción con el texto. La mayoría de los estudios realizados en relación a este modelo interactivo han destacado la importancia de la activación de los conocimientos previos, hasta el punto de considerarlo el mayor predictor de la comprensión lectora (Ozuru et al., 2009; Tarchi, 2010). Cuantos más conocimientos previos tengan el lector, mayor comprensión del texto conseguir. También se ha destacado especialmente la importancia de la realización de las inferencias, elementos claves en el proceso de comprensión (Cano et al, 2014). Especialmente interesante son las inferencias elaborativas causales a partir de los últimos cursos de primaria ya que son la base de los textos expositivos, predominantes en estas etapas (Barreyro et al., 2012 y Barth et al., 2015)..

Además de las estrategias del lector, hay que tener en cuenta otras variables que parecen tener una estrecha relación con la comprensión lectora. La revisión realizada se concluye el papel del lenguaje oral, fundamentalmente el vocabulario. Estudios realizados con estudiantes del final e la etapa de Educación Primaria e inicio de la etapa de Educación Secundaria constatan que los alumnos que no presentan dificultades en comprensión lectora obtienen mayores puntuaciones en comprensión oral (Blázquez-Garcés et al., 2015; Cutting et al, 2009). Del mismo modo como señala Silva y Cain (2015) a mayor vocabulario mayor capacidad para generar inferencias, tan necesarias para una buena comprensión.

También parece clara la relación de la comprensión lectora con el funcionamiento ejecutivo. Una de las funciones ejecutivas más estudiadas en relación con la comprensión lectora en distintos estudiantes tanto buenos como malos comprendedores ha sido la memoria de trabajo. Se ha evidenciado que la memoria de trabajo influye en el desarrollo de la comprensión lectora y viceversa (Canet-Juric et al., 2013; Carretti et al., 2009; López-Escribano et al., 2013; Nouwens et al., 2016; Sesma et al., 2009; Swanson y Alexander, 1997). Es más, estudios recientes encuentran que el componente ejecutivo central de la memoria de trabajo explica las diferencias de desempeño en tareas de comprensión lectora (Arán et al., 2016), fundamentalmente en el almacén semántico (Nouwens et al., 2016).

En cuanto a la atención son varios los estudios que la relacionan directamente con la comprensión lectora (Kendeou, Van den Broek, Helder y Karlsson, 2014; Miranda, Fernández, Robledo y García, 2010). Miranda et al. (2010), por ejemplo, apuntan la existencia de una relación positiva significativa entre la atención y la captación de ideas explícitas, la realización de inferencias y el proceso de comprensión. Por otro lado se ha comprobado que el mal funcionamiento de los mecanismos de inhibición pueden contribuir a niveles de comprensión inadecuados (Carretti et al., 2009; Cartoceti, 2012; Gernsbacher, 1997; Gernsbacher et al., 1990; Kendeou et al., 2014). Los alumnos que presentan dificultades en comprensión muestran una falta de control de la información contenida en la memoria (Barnes et al., 2016).

Las escasas investigaciones basadas en evaluaciones ecológicas conductuales de funcionamiento ejecutivo encuentran en relación con la comprensión puntuaciones de mayor problematicidad en inhibición, memoria de trabajo, planificación/organización y monitoreo en alumnos con dificultades de comprensión lectora (Gioia et al., 2002; Pratt, 2000).

Los estudios consultados reportan también, la importancia de las variables motivacionales y afectivas. Más concretamente se han encontrado evidencias de que los alumnos más motivados procesan de forma más efectiva y profunda lo que leen (Clark y DeZoysa, 2011; Guthrie et al., 2013; Park, 2011). El factor más estudiado en relación a la motivación y la comprensión lectora es la autoeficacia o autoconcepto hacia la lectura (Becker et al., 2010; Guthrie, McRae y Klauda, 2007; Morgan, Fuchs, Compton, Cordray y Fuchs, 2008; Mucherah y Yoder, 2008; Quirk, Schwanenflugel y Webb, 2009; Schunk y Pajares, 2009). Dos factores, externos al alumno que también han mostrado su relación con la comprensión lectora son: la elección del texto y el papel del profesor y de los padres. Ivey y Breadddus (2001) determinaron que los alumnos estaban más motivados si eran ellos los que elegían los libros que tenían que leer. En cuanto al papel de los padres y profesores McLaughlin (2012), entre otros, pueden influir de forma significativa en la motivación de los lectores.

Desde los años 70 surgen distintos programas de intervención encaminados al desarrollo de la comprensión lectora. En todos ellos aparece un elemento en común, la enseñanza directa de estrategias lectoras. Son muchas las evidencias científicas de la mejora de la comprensión tras su aplicación (Guthrie et al., 2007; Hedin et al., 2011; Klingner y Vaughn, 1996; Paris et al., 1984; Pelow y Calvin, 1983; Sánchez, 1990; Stahl, 2003; Wilson y Smetana, 2009).

Profundizar en las estrategias de los alumnos para mejorar y potenciar la comprensión lectora ha sido objeto de múltiples investigaciones. Cabe destacar el meta-análisis realizado por el National Reading Panel (NRP, 2000) donde informan de

ocho estrategias con evidencias científicas de su efectividad: el monitoreo, los organizadores gráficos, responder a preguntas, formular preguntas, realizar resúmenes, utilizar el aprendizaje colaborativo, localizar la estructura de un texto y utilizar varias estrategias de forma simultánea. Otros trabajos destacan igualmente, la activación de conocimientos previos, realización de inferencias, las predicciones y acceder al significado de palabras desconocidas (Beck y McKeown, 2007; Cain et al., 2004; Kostons et al., 2015; Llamazares, 2015; McNamara, 2004; McNamara y Magliano, 2009; Ripoll y Aguado, 2014; Seigneuric y Ehrilch, 2005).

Distintos trabajos señalan la eficacia de aplicar metodologías específicas, tanto individuales (instrucción directa, modelado metacognitivo) como grupales (lectura dialógica, enseñanza recíproca y el debate en gran grupo) para la mejora de la comprensión lectora (Birgisdóttir et al., 2015; De Almeida, 2008; Gutiérrez, 2006; Ripoll y Aguado, 2014; Sánchez et al., 2007; Soriano et al., 1996; Soriano-Ferrer et al., 2009; Murphy et al., 2009). Especialmente interesantes son los resultados obtenidos con metodologías de modelado metacognitivo, tales como la lectura conjunta, el pensamiento en voz alta, la lectura dialógica y el debate en gran grupo (De Almeida 2008; Elena, 2008; Gutiérrez, 2016)

De la revisión realizada sobre programas de intervención en comprensión lectora en el aula, se concluye la existencia de materiales motivadores de mejora de la comprensión lectora, lo que supone un avance importante sobre todo para el profesor, ya que tiene la posibilidad de aplicar programas de estrategias lectoras sin necesidad de dedicar excesivo tiempo del que no dispone. Sin embargo tras el análisis de estos programas se aprecian carencias importantes en el control y monitoreo del procesos lector tanto antes como durante la lectura. Todos los programas entienden la comprensión como un resultado (evaluación) y no como un proceso.

A raíz de todo lo expuesto hasta este momento, se hacen necesarios estudios que profundicen en las variables relacionadas con la comprensión lectora y su mejora en cada etapa educativa, con el objetivo de potenciar estrategias que permitan el desarrollo y la mejora de la comprensión a través de la aplicación de programas de intervención en contextos de aula. Por este motivo a continuación se detalla en la parte experimental la investigación llevada a cabo con alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria con el propósito de aportar información sobre la intervención desde modelos interactivos de lectura que permita la mejora y desarrollo de los alumnos al finalizar dicha etapa. El objetivo principal de la presente investigación, por tanto, es profundizar en la mejora de la comprensión lectora al finalizar Educación Primaria. Para ello se realizan dos estudios relacionados (ver Figura 9):

En el estudio 1 se realiza un análisis para comprobar la relación que existe entre las distintas variables que en la revisión teórica aparecen como especialmente significativas en el procesamiento lector (de comprensión oral, habilidades básicas de lectura, funciones ejecutivas y afectivo-emocionales) y la comprensión lectora (evaluada con medidas de comprensión literal, inferencial, total y de estructura del texto) en alumnos de 5º y 6º de Primaria. Este primer estudio tiene 3 objetivos específicos:

Objetivo 1. Estudiar la dirección y la fuerza de la relación que existe entre las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, el funcionamiento ejecutivo y las variables afectivo-motivacionales, y el nivel de comprensión lectora (comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto).

Objetivo 2. Comprobar el poder predictivo de las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, el funcionamiento ejecutivo y las variables afectivo-motivacionales sobre el nivel de comprensión lectora (comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto.

Objetivo 3. Analizar las diferencias en habilidades de comprensión oral, habilidades básicas de lectura, funcionamiento ejecutivo y variables afectivo-motivacionales entre dos grupos de niños con diferente nivel de comprensión lectora (medio-alto y medio-bajo).

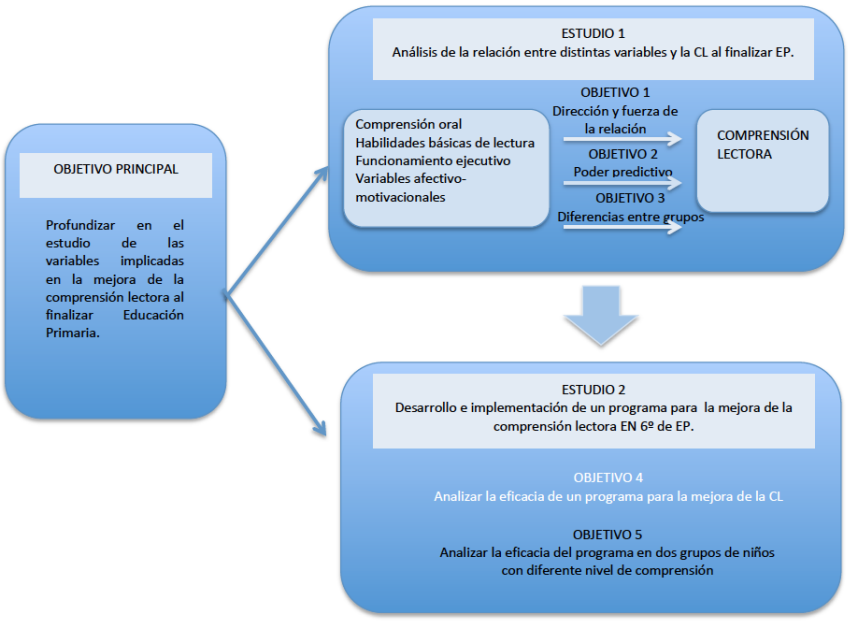


Figura 9: Esquema de la investigación.

En el estudio 2, y a partir de la revisión teórica y resultados obtenidos en el estudio 1, se desarrolla e implementa un programa para la mejora de la comprensión lectora para niños de 6º de Educación Primaria, con los siguientes objetivos:

Objetivo 4. Analizar la eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora con niños de 6º de Educación Primaria a través de las informaciones aportadas por los alumnos (análisis cuantitativo) y sus profesores (análisis cualitativo).

Objetivo 5. Analizar la eficacia del programa en el uso de estrategias por dos grupos de niños con diferente nivel de comprensión lectora (medio-alto y medio-bajo).

Los resultados obtenidos pueden tener importantes implicaciones en el ámbito educativo tanto dentro como fuera del aula. Además, pueden aumentar el conocimiento sobre la relación de estas variables con la comprensión lectora y proporcionar criterios claros y pautas de actuación para que los profesores, especialmente de los últimos cursos de Educación Primaria, potencien la comprensión de sus estudiantes y aseguren una mejora de sus resultados académicos en sucesivas etapas educativas.

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO

En el presente trabajo, se presentan dos estudios relacionados con la comprensión lectora.

2.1.1. Estudio 1

En el estudio 1 se realiza un investigación descriptiva para ver cómo se relacionan distintas variables, que han mostrado su relevancia en distintas etapas del desarrollo, con la comprensión lectora en el último ciclo de Educación Primaria. Desde un punto de vista educativo se realizó un estudio descriptivo sobre distintas variables (véase Figura 10):

- Las variables psicolingüísticas, que incluye las variables de comprensión oral y las habilidades básicas de lectura (los procesos léxicos y sintácticos).
- Funcionamiento ejecutivo. Incluye variables neuropsicológicas de funcionamiento ejecutivo de memoria de trabajo, atención e inhibición) así como diferentes variables ecológicas del mismo.
- Variables afectivo-motivacionales. En este grupo se distinguen entre variables específicas hacia la lectura (autoconcepto y valor que el alumno da a la lectura) y

variables de carácter general (la actitud negativa hacia el colegio y hacia el profesor, el locus de control, la ansiedad, la autoestima y la confianza en si mismo).

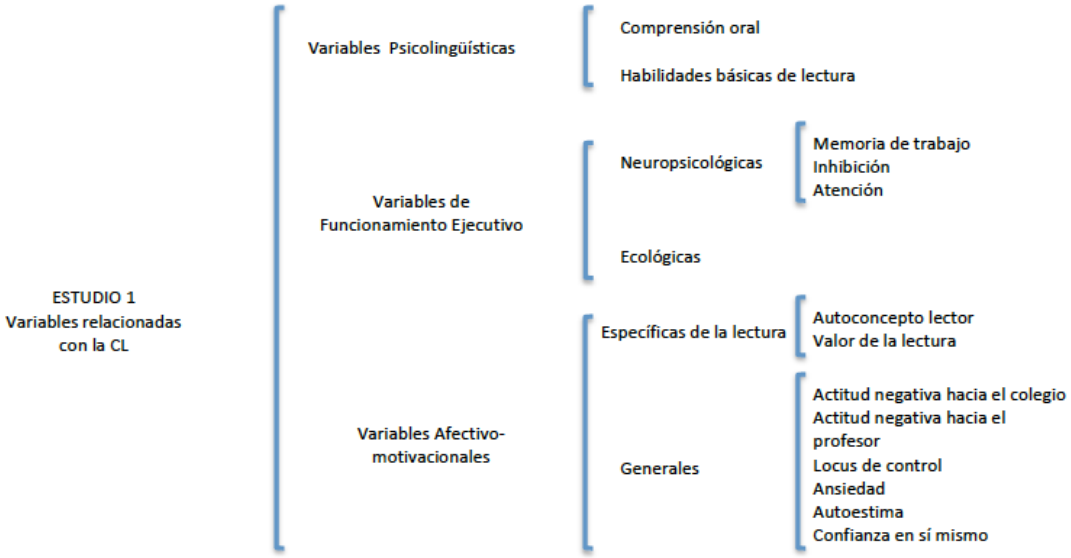


Figura 10. Variables del estudio 1.

2.1.2. Estudio 2

En el estudio 2 se realiza una investigación para comprobar los efectos de un programa de intervención en alumnos de 6º de Educación Primaria. En este caso, se partió de un diseño cuasi-experimental (entre-intra sujetos) con un grupo experimental y un grupo control. Además se incluye la valoración que han realizado del programa los maestros que han participado en dicha intervención.

En primer lugar, el total de niños participantes en la investigación se dividió en dos grupos divididos por clases, toda ellas de 6º de Educación Primaria, uno de ellos recibió la intervención (grupo experimental) y el otro no (grupo control). El factor intervención fue analizado en dos momentos en relación con las diferentes variables dependientes. Al grupo experimental se le hizo una evaluación anterior a la intervención y una posterior. En el caso del grupo control también se recabó la información en las fases de pre-test y post-test. En el grupo experimental participaron concretamente 5 clases, 3 maestros y 3 colegios (2 concertados y 1

privado). En el grupo control participaron 4 clases, 2 maestros y 2 colegios (1 concertado y 1 privado).

Se ha seleccionado un grupo de variables dependientes para la investigación en función de su relevancia en el desarrollo de la comprensión lectora. Concretamente se han incluido en el estudio las siguientes variables, todas ellas evaluadas a través de tareas de la prueba *Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria* (PROLEC-SE; Ramos y Cuetos, 2007): comprensión total, comprensión literal, comprensión inferencial y estructura del texto. Por otro lado los tres profesores que participaron han realizado posteriormente la valoración del programa a través de dos cuestionarios.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

2.2.1. Estudio 1

Para el estudio 1 se seleccionaron un total de 148 participantes con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años (Media = 10.70 ± 0.67) a través de un procedimiento de muestreo incidental (véase Tabla 8). Para la selección de los participantes, no formaron parte de la muestra aquellos sujetos que tuvieran un CI inferior a 70 o superior a 135, así como aquellos cuyos informes psicopedagógicos escolares reflejaran la presencia de trastornos del neurodesarrollo, deficiencias sensoriales, problemas psicológicos graves (p.e. *trastornos de personalidad*) o deprivación sociocultural.

Los sujetos presentaban una media de cociente intelectual (CI) dentro de los rangos de normalidad (media CI = 111. 46 ± 12.04). Un 62.8% de los participantes cursaba 5º de Educación Primaria y un 37.2% cursaba 6º de Educación Primaria como se puede observar en la Figura 11. De la muestra total de 148 participantes, 55 eran niños (37.2%) y 93 niñas (62.8%). Con respecto a los datos sociodemográficos, la mayoría de la muestra tienen nacionalidad española (98.7%), una niña es colombiana y un niño ruso (1.3%). En cuanto al nivel de estudios de los padres, ninguno tiene estudios primarios, el 61.5% tienen estudios superiores y un 38.5% secundarios. En el caso de las madres el 65.5% tenían estudios superiores y el 34.5% secundarios.

Tabla 8

Descriptivos de la muestra del Estudio 1

	N = 148
Edad	10-12
Media	10.70
DT	0.67
Género	
% niños	37.2%
% niñas	62.8%
CI	
Rango	78-135
Media	111.46
DT	12.04
Curso	
% 5º EP	62.8%
% 6º EP	37.2%
Nacionalidad	
Española	98.7%
Otra Nacionalidad	1.3%
Nivel de estudios de los padres	
Estudios superiores	61.5%
Estudios secundarios	38.5%
Nivel de estudios de las madres	
Estudios superiores	65.5%
Estudios secundarios	34.5%

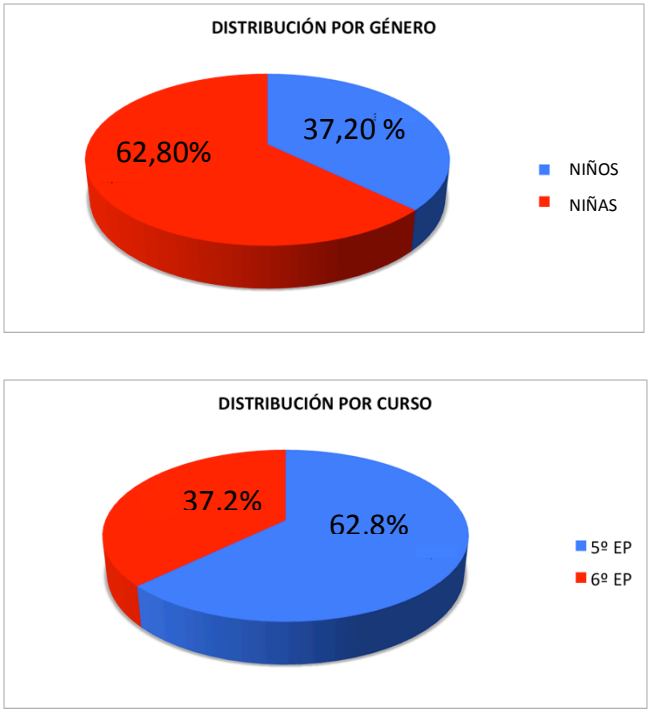


Figura 11. Distribución de la muestra por género y curso.

El tercer objetivo propuesto en este trabajo pretende analizar las diferencias en las variables analizadas entre dos grupos de niños con diferentes niveles de comprensión lectora (véase Figura 12). El primer grupo estuvo formado por los alumnos que presentaron un nivel medio-bajo en comprensión lectora y/o estructura de texto (n = 70). En este grupo, se incluyeron todos los alumnos que habían obtenido un percentil ≤ 50, que comprende los descriptores (dificultades, dudas y nivel bajo). El segundo grupo estuvo formado por los alumnos que presentaron un nivel medio-alto (n = 78), es decir, alumnos que obtuvieron percentil ≥ 50, que comprende los descriptores (nivel medio y nivel alto).

Figura 12. Muestra de los grupos de comprensión media-baja y media-alta.

2.2.2. Estudio 2

La Tabla 9 muestra las características de la muestra seleccionada para el segundo estudio, relacionado con la comprobación de la eficacia de una intervención programada para la mejora de la comprensión lectora. En este sentido, se seleccionaron un total de 194 participantes de 6º curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 11 y 12 años (Media = 11.4 ± 0.40). El número de participantes del grupo experimental fue de 104, lo que supone un 53.60% de la muestra total, mientras que el número de participantes del grupo control fue de 90, lo que supone un 46.40% de la muestra total. Del grupo experimental 62 eran niños (59.6%) y 42 niñas (40.4%). Del grupo control, 62 eran niños (68.1%) y 28 niñas (31.9%) tal como se puede apreciar en la Figura 13. Se comprobó si existían diferencias entre los grupos en las variables de comprensión lectora en la evaluación pre-test (véase Figura 14). No se encontraron diferencias en ninguno de los casos (Comprensión lectora total, T_{192} = .395, p = .693; Comprensión lectora-Preguntas literales, T_{192} = .025, p = .980; Comprensión lectora-Preguntas inferenciales, T_{192} = .712, p = .477; Estructura del texto, T_{192} = 1.76, p = .080).

Tabla 9.

Descriptivos de la muestra del Estudio 2

	Grupo Experimental N = 104	Grupo Control N = 90
Edad		
Rango	11-12	11-12
Media	11.13	11.67
DT	0.34	0.47
Género		
% niños	59.6%	68.1%
% niñas	40.4%	31.9%

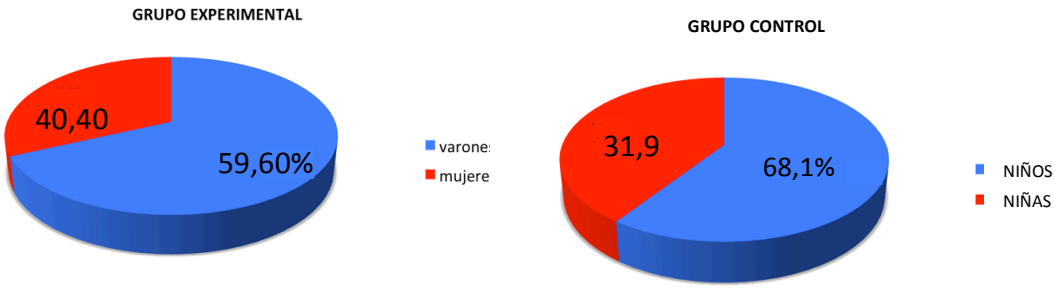


Figura 13. Distribución de la muestra por género.

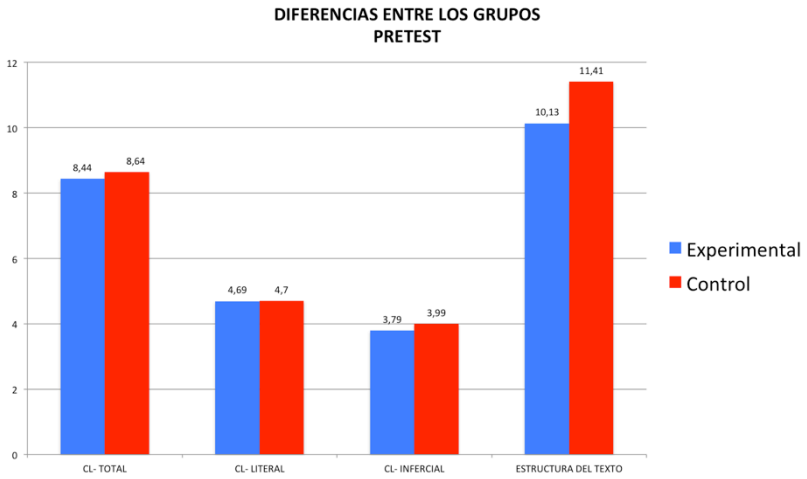


Figura 14. Diferencias entre los grupos en el pre-test.

Del mismo modo se realizó una valoración del programa por parte de los tres profesores de 6º de Educación Primaria, con amplia experiencia profesional, que llevaron a cabo la intervención. Los datos de los mismos pueden verse en la Tabla 10.

Tabla 10.

Perfil de los profesores

	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3
Edad	39	46	52
Género	Hombre	Mujer	Mujer
Años de experiencia	18	24	30

2.3. INSTRUMENTOS

Se presentan los instrumentos necesarios para el estudio descriptivo, de los cuales los referidos en el apartado de comprensión lectora se han utilizado también para el estudio de intervención.

2.3.1. Variables psicolingüísticas

2.3.1.1. Habilidades de comprensión oral

Para evaluar las habilidades de comprensión oral, se han seleccionado las subpruebas de comprensión verbal de la Escala de inteligencia de Wechsler para niños- IV (WISC-IV; Wechsler, 2010).

Se trata de una escala de inteligencia general para niños con edades comprendidas entre los 6 y 16 años. La prueba posee índices de fiabilidad y validez ampliamente demostrados (Wechsler, 2010). Está constituida por 15 test, tres de los cuales están destinados a la evaluación de las habilidades de comprensión verbal:

- **Test de semejanzas**

El niño ha de encontrar qué es lo que hace que dos palabras referidas a objetos comunes o a conceptos sean similares. Cada elemento consta de dos palabras que representan objetos o conceptos comunes; la tarea del niño es determinar en qué se parecen esos objetos o conceptos. Los elementos se presentan de forma oral. Hay un total de 23 elementos y en cada elemento el niño puede obtener 2, 1 ó 0 puntos (p.e. *¿En qué se parece una manzana y una pera? /2 puntos: son frutas; 1 punto: alimentos, cosas que se comen, tienen un sabor dulce, son sanas…; 0 puntos: son buenas para ti, tienen el mismo color, son redondas…*).El niño comenzará por el elemento 3 si tiene 11 años o el elemento 5 si tiene 12. El sujeto termina la prueba cuando comete cinco fallos consecutivos. Si un niño de 9 a 16 años no obtiene 2 puntos en los dos primeros elementos se le aplican los anteriores en orden inverso hasta que obtenga la máxima puntuación en dos elementos consecutivos.

- **Test de vocabulario**

La tarea del niño consiste en definir oralmente una serie de palabras que el examinador leerá en voz alta al tiempo que se las muestra escritas en unas tarjetas. Algunos elementos consisten en dibujos que el niño debe nombrar y otros en palabras que lee el examinador y el niño debe definir. Hay un total de 36 elementos y, excepto en los 4 primeros, en cada elemento puede obtener 2, 1 ó 0 puntos, (p.e. *¿Qué es un ladrón? /2 puntos: un atracador, alguien que roba, entra en tu casa y te roba…; 1 punto: roba, quita cosas…; 0 puntos: alguien que la policía intenta coger, un chico malo…*). El niño comienza por el elemento 7 si tiene 11 años o por el 9 si tiene 12. El sujeto termina la prueba después de cinco fallos consecutivos. Si un niño de 6 a 16 años no obtiene la máxima puntuación en alguno de los dos primeros elementos aplicados, se le aplican los anteriores en el orden inverso hasta que obtiene la máxima puntuación en dos elementos consecutivos.

- **Test de comprensión**

El sujeto debe responder oralmente a una serie de preguntas referentes a su comprensión de ciertos principios generales o situaciones sociales cuyas respuestas se relacionan con la vida cotidiana y con la capacidad para comportarse de forma adecuada y congruente con los valores sociales. Hay un total de 21 elementos y en cada elemento puede obtener 2, 1 ó 0 puntos (p.e. *¿Por qué los coches llevan cinturones de seguridad? /2 puntos: para evitar que la gente se haga daño en un accidente de coche, para que no salgas volando por el parabrisas…; 1 punto: para salvar la vida a la gente, en caso de accidente, es obligatorio…; 0 puntos: así no tienes accidentes de coche, se ponen en el pecho…*).

El niño comienza por el elemento 3 si tiene 11 años y por el 5 si tiene 12. Se termina la prueba después de cuatro fallos consecutivos. Si un niño de 9 a 16 años no obtiene 2 puntos en los dos primeros elementos se le aplican los anteriores en orden inverso hasta que obtenga la máxima puntuación en dos elementos consecutivos.

2.3.1.2. Habilidades básicas de lectura

Para evaluar las habilidades básicas de lectura, se seleccionaron los subtest de lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, dibujo-oración y velocidad al leer un texto de la batería PROLEC-SE (PROLEC-SE; Ramos y Cuetos, 2007), cuyo objetivo comprende la evaluación de los procesos léxicos, sintácticos y semánticos en sujetos de 10 a 16 años (desde 5º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria obligatoria). Una prueba con elevados índices de fiabilidad y validez.

- **Lectura de palabras**

El objetivo de esta tarea es evaluar el funcionamiento de la ruta léxica. Se le muestra al sujeto una lista de 40 palabras, 20 de uso frecuente y 20 poco frecuente. La mitad de las palabras son de dos sílabas y la otra mitad de 4 y 5 sílabas. El niño debe leer en voz alta la lista de palabras. Desde el momento en que comienza a leer, se pone en marcha el cronómetro para medir también el tiempo que invierte en leer la lista completa de palabras (en segundos). Se concede 1 punto por cada palabra leída correctamente. Al finalizar, se anotan las palabras leídas correctamente (precisión) y el tiempo invertido (velocidad).

- **Lectura de pseudopalabras**

El objetivo de esta tarea es evaluar el funcionamiento de la ruta fonológica. Se le muestra al sujeto un listado de 40 pseudopalabras separadas en dos grupos de 20 cada uno. El primer grupo formado por sílabas simples (con estructura consonante vocal y el otro formado por sílabas de estructura más compleja. Al igual que las

palabras las pseudopalabras varían en cuanto a la longitud (mitad cortas y resto largas). El niño debe leer en voz alta la lista de pseudopalabras. Desde el momento en que comienza a leer, se pone en marcha el cronómetro para medir el tiempo que invierte en leer la lista de pseudopalabras (segundos). Se concede 1 punto por cada palabra leída correctamente. Al finalizar se anotan las pseudopalabras leídas correctamente (precisión) y el tiempo invertido (velocidad).

- **Emparejamiento dibujo-oración**

El objetivo de esta tarea es evaluar los procesos sintácticos. Para ello, se emplean diferentes estructuras gramaticales (oraciones pasivas, de objeto focalizado, de sujeto escindido, de objeto escindido, de relativo de sujeto y de relativo de objeto). El número de elementos de la prueba es de 24 (4 oraciones de cada tipo) y cada ítem está formado por un dibujo y tres oraciones, solo una de las cuales es la verdadera respecto al dibujo. El evaluador lee las instrucciones en voz alta e informa de que solamente hay una respuesta correcta. Se le dará 1 punto si la oración elegida es la correcta. Se dará 0 puntos cuando haya dado una respuesta distinta o más de una respuesta. Al finalizar, se cuentan las respuestas correctas dadas en cada grupo de estructuras gramaticales.

- **Velocidad en lectura de texto**

El objetivo de esta tarea es evaluar la velocidad lectora. Para ello se leen las instrucciones, donde se pide a los alumnos que lean un texto en voz alta con una buena entonación. En el mismo momento que empiezan a leer se controla el tiempo que tarda en leer el texto entero y se registra también si el alumno respeta los signos de puntuación. Después, se comprueba su velocidad lectora: número de palabras por minuto.

2.3.1.3. Comprensión lectora

Los instrumentos que aparecen a continuación se han empleado tanto para el estudio descriptivo como para el estudio de intervención. Se han seleccionado los subtest de comprensión de texto y estructura del texto de la batería PROLEC-SE (PROLEC-SE; Ramos y Cuetos, 2007).

- **Comprensión de textos**

Su objetivo es evaluar los procesos semánticos a través de una tarea que consiste en la lectura de dos textos expositivos seguidos de 10 preguntas para cada texto, la mitad de esas preguntas son literales y la otra mitad inferenciales. Para ello se leen las instrucciones en alto, al mismo tiempo que lo hacen los alumnos. Una vez que han terminado de leer el primer texto, se pedirá que cierren el cuadernillo y contesten a las preguntas que aparecen en la hoja de anotación. Se seguirá el mismo

proceso con el segundo texto. Se da tiempo suficiente hasta que se compruebe que la mayoría de los alumnos han terminado de leerlo. Se dará por terminado después de 15 minutos de comenzar a leer. Se valorará con 1 punto la respuesta del alumno si contiene la idea principal del criterio de corrección y con 0 puntos si la respuesta es excesivamente imprecisa o no responde a la idea del criterio. Se obtienen medidas de comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión total.

- **Estructura de un texto**

Su objetivo es evaluar la capacidad del alumno para obtener la superestructura del texto. Para ello se leen las instrucciones en voz alta donde se pide que lean detenidamente un texto para después completar un esquema. Se trata de un esquema ya iniciado en el que quedan 22 huecos por cubrir. Se dará por terminado después de 15 minutos de comenzar a leer. Se concederá 1 punto por cada respuesta correcta, que será aquella que coincida con las que aparecen en el manual.

2.3.2. Funcionamiento ejecutivo

Se han incluido en el estudio pruebas de evaluación neuropsicológica y ecológica del funcionamiento ejecutivo.

2.3.2.1. Evaluación neuropsicológica de funcionamiento ejecutivo

Para el estudio 1 se han evaluado distintos componentes neuropsicológicos de funcionamiento ejecutivo. Concretamente la memoria de trabajo, la atención y la inhibición. Para evaluar la memoria de trabajo se ha utilizado nuevamente la Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV (WISC-IV; Wechsler, 2010) y para medir la atención y la inhibición el test D2.

- **Test de Dígitos**

Dígitos consta de dos tareas de aplicación independiente: "*Dígitos en orden directo*" y "*Dígitos de orden inverso*". En ambos casos, el examinador lee en voz alta al niño una serie de números. En la forma "*Dígitos en orden directo*" el niño deberá repetir la secuencia en el mismo orden en que se ha presentado, mientras que en "*Dígitos en orden inverso*" deberá repetirla en orden inverso. Hay un total de 8 elementos, con dos intentos en cada uno. En el elemento 1 tiene que repetir dos números, en el elemento 2, tres números y así sucesivamente va aumentando la longitud del elemento hasta el 8 que contiene nueve dígitos. En el caso de los dígitos en orden inverso los elementos 1 y 2 tienen dos números y el resto va aumentando de uno en uno la longitud hasta llegar al 8 que contiene ocho dígitos. El niño puede

obtener una puntuación de 2, 1 o 0 puntos en función de que repita correctamente las dos secuencias, solamente una o ninguna. El niño comienza por el elemento 1 tanto en la tarea de "*orden directo*" como en la de "*orden inverso*". La tarea termina cuando obtiene 0 puntos en los dos intentos de un elemento. Este subtest junto con el de letras y números constituyen el índice de la memoria de trabajo del WISC-IV.

- **Test de Letras y números**

En esta prueba se lee al niño una combinación de letras y números y su tarea consiste en repetir la secuencia, primero los números en orden ascendente y luego las letras en orden alfabético. Hay un total de 10 elementos con tres intentos para cada elemento. Los elementos 1 y 2 están formados por un número y una letra; el elemento 3 por dos números y una letra; los elementos 4 y 5 por dos letras y un número o por un número y dos letras; el elemento 6 por dos números y dos letras; el elemento 7 por dos números y tres letras o tres números y dos letras; el elemento 8 por 3 números y tres letras; el elemento 9 por cuatro números y 3 letras o por tres números y cuatro letras; y el elemento 10 por cuatro números y cuatro letras. El niño puede obtener una puntuación de 3, 2, 1 ó 0 puntos en cada elemento en función de que repita correctamente tres, dos, una o ninguna de las secuencias. Se termina cuando se obtiene 0 puntos en los tres intentos de un elemento.

- **Test d2, Test de atención** (Brickenkamp, 1962. Adaptación española de Seisdedos, 2002).

La prueba, con significativos índices de fiabilidad y validez, consiste en marcar en un grupo de letras aquella que son una letra d y tienen dos rayas arriba, dos rayas abajo o una raya arriba y otra abajo. Consta de 14 líneas de letras y el alumno tiene 20 segundos para cada línea. Pasado ese tiempo el examinador le dice que pase a la siguiente línea independientemente de que el alumno haya llegado al último elemento. Se tienen en cuenta los resultados de la comisiones y omisiones. Los errores de omisión se dan cuando no se marcan los elementos relevantes (letra d con dos rayitas), suponen una media del control atencional, el cumplimiento de una regla, la precisión de la búsqueda visual y la calidad de actuación. Los errores de comisión se producen cuando se marcan elementos irrelevantes, están relacionados con el control inhibitorio, el cumplimiento de una regla, la precisión de la búsqueda visual y la flexibilidad cognitiva. Las puntuaciones de comisiones y omisiones se obtienen sumando los errores respectivos cometidos a lo largo de la prueba, dando una puntuación de 1 a cada error.

2.3.2.2. Evaluación ecológica del funcionamiento ejecutivo

- **Behavior Rating Inventory of Executive Function para profesores** (BRIEF; Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2000).

Es un cuestionario que mide el funcionamiento ejecutivo de niños y adolescentes (5-18 años) a través de la observación conductual de los profesores. Consta de 86 ítems que se puntúan a través de una escala tipo Likert (1 = nunca, 2 = a veces, 3 = frecuentemente) agrupados en 8 escalas: inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, organización de materiales y monitoreo. Estas escalas a su vez se agrupan en dos índices. Las tres primeras forman el índice de regulación comportamental y el resto el de metacognición. La suma de ambos índices proporciona una puntuación total de la escala. Las puntuaciones elevadas indican riesgo de disfunción ejecutiva. Su fiabilidad y validez esta altamente constatada en lengua inglesa (Clark y De Zoysa, 2011). A continuación, se detalla la descripción de cada una de las escalas:

- Inhibición: dificultad en control de impulsos, capacidad para frenar, resistir o detener un impulso así como en la habilidad para inhibir la propia conducta en el momento oportuno. (p.e. *Necesita que le digan "no" o "ya basta"*).
- Cambio: incapacidad para cambiar libremente de una situación, actividad o aspecto de un problema a otro si las circunstancias así lo requieren. (p.e. *No se puede quitar de la cabeza una decepción, un regaño o un insulto*).
- Control emocional: incapacidad del niño para modular sus respuestas emocionales. (p.e. *Reacciona de forma exagerada ante pequeños problemas*).
- Iniciativa: problemas en el comienzo de una actividad o tarea y la generación de ideas, déficits en respuestas o estrategias de solución de problemas. (p.e. *No es una persona que toma iniciativas por si misma*).
- Memoria de Trabajo: incapacidad para mantener la información en la mente con el fin de conseguir completar una tarea. (p.e. *Cuando se le asignan tres cosas para hacer, sólo recuerda la primera o la última de ellas).*
- Planificación/organización: falta de habilidad del niño para manejar tareas actuales y orientadas al futuro. (p.e. *No lleva a casa tareas escolares, hojas de tarea, materiales, etc.*).
- Organización de materiales: incapacidad de orden al trabajar y al jugar. (p.e. *Su mochila está desorganizada*).
- Monitoreo: incapacidad del niño para valorar su propia ejecución durante una tarea o tras su finalización, para asegurarse la consecución del objetivo. (p.e. *No revisa su trabajo en busca de errores*).
- Índice de regulación comportamental: incapacidad del niño para cambiar de estado afectivo y modular las emociones y la conducta mediante un apropiado autocontrol.

- Índice de metacognición: incapacidad del niño para iniciar, planificar, organizar y mantener en la memoria operativa una solución de problemas orientada al futuro.
- Puntuación global: déficits globales de funcionamiento ejecutivo.

2.3.3. Variables afectivo-motivacionales

Para medir estas variables se ha utilizado un cuestionario de motivación hacia la lectura dirigida a estudiantes de Educación Primaria (2º a 6º) y el cuestionario BASC, de evaluación de la conducta en niños y adolescentes.

- **The Motivation to Read Profile-Revised** (MRP-R; Malloy et al., 2013)

El cuestionario de motivación hacia la lectura es administrado de forma colectiva a los estudiantes. El profesor explica que la idea es conocer la motivación de los alumnos hacia la lectura y todas las contestaciones son correctas. Consta de 20 preguntas tipo test con cuatro opciones de respuesta cada una. Las preguntas se agrupan en dos escalas distintas: 10 preguntas hacen referencia al valor de la lectura (p.e. *Creo que las bibliotecas son…* y el alumno debe elegir entre *un lugar excelente para pasar el tiempo; un buen lugar para pasar el tiempo; un lugar aburrido para pasar el tiempo; un lugar muy aburrido para pasar el tiempo*) las 10 restantes evalúan al autoconcepto lector (p.e. *Yo soy…* el alumno debe elegir *un mal lecto; un lector normal; un buen lector; o un muy buen lector*). La suma de las dos escalas nos permite obtener la motivación total hacia la lectura. Cada pregunta se puntúa en función de una Tabla de conversión de 1 a 4 puntos. Las puntuaciones elevadas indican altos niveles de motivación hacia la tarea, autoconcepto lector y motivación total hacia la lectura.

- **Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes** (BASC; Reynolds y Kamphaus, 1992. Adaptación española de González et al., 2004).

La finalidad del cuestionario es evaluar una amplia gama de dimensiones patológicas (problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad…) y dimensiones adaptativas del sujeto(habilidades sociales, liderazgo…). Esta evaluación se ha realizado utilizando la información de los alumnos a través de un cuestionario. El cuestionario utilizado abarca todo la Educación Primaria (6 -12 años). Consta de 146 afirmaciones donde los alumnos contestan verdadero, si lo que se dice en cada una de ellas le ocurre o falso, si lo que dice no le ocurre.

Las preguntas se agrupan en 8 escalas clínicas, 4 escalas adaptativas y 4 dimensiones globales. Para el estudio se han utilizado los resultados de 4 escalas clínicas (actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los profesores, locus

de control y ansiedad) y de 2 escalas adaptativas (autoestima y confianza en sí mismo).

Las escalas clínicas miden conductas desadaptativas. Puntuaciones altas en estas escala representan características negativas o no deseables. Concretamente:

- Actitud negativa hacia el colegio: opinión general que tiene el niño sobre la utilidad del colegio así como su nivel de satisfacción en cuestiones relacionadas con él (p.e. *El colegio es aburrido*).
- Actitud negativa hacia los profesores: evalúa si el sujeto percibe que los profesores son injustos y no prestan atención, exigen demasiado o están desmotivados para ayudar a sus estudiantes (p.e. *A veces mi profesor hace que me sienta estúpido*).
- Locus de control: percepción del individuo acerca de qué o quién controla los diversos eventos de su propia vida. Una puntuación baja indica un locus de control interno y puntuaciones altas indica un locus de control externo (p.e. *La gente espera demasiado de mí*).
- Ansiedad: presencia de miedos generalizados, sensibilidad excesiva y preocupaciones que habitualmente son irracionales y están poco elaboradas en la mente del individuo (p.e. *A menudo tengo pesadillas*).

Las escalas adaptativas miden el ajuste positivo. En las escalas adaptativas las puntuaciones altas representan características deseables. Concretamente:

- Autoestima: evalúa la satisfacción del niño o adolescente consigo mismo, tanto respecto a sus características físicas como a otras más generales. Las puntuaciones altas en esta escala son indicativas de autoestima positiva (p.e. *Desearía ser diferente*).
- Confianza en sí mismo: confianza en la propia capacidad para resolver problemas y la seguridad para tomar decisiones. Es una medida consistente del ajuste personal (p.e. *Soy capaz de ser yo mismo*).

2.3.4. Evaluación del programa por parte de los profesores

Para el estudio 2 se han utilizados dos cuestionarios para que los profesores que han aplicado el programa de intervención expresen su opinión. El primer cuestionario tiene como finalidad realizar una valoración general de la implementación del programa. El segundo nos ofrece información más profunda sobre las distintas estrategias utilizadas con un doble objetivo: por un lado la valoración de la eficacia, utilidad y puesta en marcha de las estrategias trabajadas;

por otro, la valoración de la frecuencia del uso de las distintas estrategias en alumnos con una comprensión media-alta y media-baja.

- **Cuestionario de valoración del programa de intervención** (adaptado de Pérez González, 2008).

El cuestionario tiene como objetivo evaluar el grado de satisfacción del profesor con el programa, así como la valoración sobre la utilidad y aplicación práctica del mismo. Está compuesto por 27 ítems. Cada ítem se evalúa a través de una escala Likert con una puntuación de 1 a 5. Las puntuaciones elevadas indican un grado alto de satisfacción con los distintos aspectos del programa, mientras que las puntuaciones inferiores indican un grado de satisfacción bajo o nulo. Concretamente el cuestionario está dividido en seis categorías:

- *Viabilidad.* El profesor debe valorar si el programa ha sido realista a la hora de llevarlo a la práctica, por lo que se le pide que evalúe aspectos como la adaptación del programa a los alumnos a los que va dirigido, la adecuación de los distintos textos incluidos, la formación recibida para llevar a cabo la intervención o la idoneidad de los recursos que se le han ofrecido (p.e. *El programa responde a las características, edades y necesidades actuales del alumnado de 6º de Educación Primaria*). Esta categoría está formada por 7 ítems.
- *Contenido*. En este apartado el docente valora tanto las tipologías textuales como las estrategias utilizadas a lo largo del programa (p.e. *Los textos seleccionados en el programa representan un amplio grupo de tipologías textuales*). Esta categoría está formada por 2 ítems.
- *Calidad técnica*. Evalúa si el programa presenta una estructura coherente y también si incluye información clara y suficiente para llevarla a cabo (p.e. *El programa dispone tanto de cuaderno del alumno como guía del profesor*). Esta categoría está formada por 3 ítems.
- *Evaluabilidad*. Se debe valorar las posibilidades que el programa ofrece para evaluar los objetivos del mismo. Esta categoría está formada por un solo ítem (*los objetivos y contenidos del programa son evaluables*).
- *Puesta en marcha y desarrollo del programa*. El profesor debe valorar aspectos como la metodología aplicada, las actividades planteadas, las técnicas que se han llevado a cabo, la eficacia de realizar distintos agrupamientos en el aula y por supuesto el clima generado (p.e. *La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa*). Esta categoría está formada por 7 ítems.
- *Resultados*. Con esta categoría se lleva a cabo la valoración de los logros que el programa ha conseguido en la mejora de la comprensión de los alumnos y que el

docente puede ver reflejado en aspectos como la motivación de los alumnos, la satisfacción con las distintas técnicas y estrategias utilizadas o la mejora de la comprensión de los contenidos de distintas asignaturas (p.e. *El programa cubre las expectativas que había depositado en él*). Esta última categoría consta de 8 ítems.

El cuestionario incluye también 8 ítems que permiten realizar una valoración individual de las distintas unidades didácticas del programa en cuanto al contenido, puesta en marcha, desarrollo y resultados obtenidos en cada una de ellas. Por último se presentan dos preguntas abiertas para que el profesor indique si hay algo que añadiría o quitaría del programa y una valoración general del programa a través de una estimación numérica (de 1 a 10).

- **Cuestionario de valoración de las estrategias del programa de intervención.**

Se ha diseñado un cuestionario para valorar de forma más precisa las distintas estrategias utilizadas en el programa de intervención. Consta de 24 ítems que se corresponden con las estrategias de lectura: antes (p.e. *Leer el título del texto y verbalizar sobre el contenido que cree que aparecerá a continuación*), durante (p.e. *Descubrir el significado de una palabra por el contexto*) y después (p.e. *Diferenciar las ideas principales de las secundarias para establecer la estructura del texto*). En cada uno de los momentos, el profesor debe puntuar a través de una escala Likert de 1 a 10 (siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta) las distintas estrategias que se han utilizado (ver anexo 3). Concretamente, los objetivos para lo que se ha utilizado dicho cuestionario son:

- Valoración de la utilidad de las estrategias del programa de intervención. El profesor realiza una valoración sobre la eficacia de cada estrategia en la mejora de la comprensión, su idoneidad en distintos tipos de textos y la puesta en marcha de las mismas por parte del alumno a la hora de afrontar la comprensión del texto.

- Valoración de la frecuencia de uso de las estrategias del programa de intervención en alumnos con un nivel de comprensión media-alta y media-baja durante la intervención. El profesor valora la frecuencia en el uso de las distintas estrategias de comprensión, realizadas en el programa por parte de los alumnos que presentan una puntuación media-alta y media-baja a la hora de comprender un texto. O lo que es lo mismo, cuáles son las estrategias a las que este tipo de alumnos acude a la hora de resolver sus dificultades en la comprensión de forma más habitual. Este cuestionario permite establecer si existen diferencias en la frecuencia de uso de unas estrategias u otras entre los alumnos que presentan un nivel de comprensión distinto.

2.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa que a continuación se detalla, es una adaptación del programa *La aventura de escribir* dirigido a alumnos de 6º de Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y la expresión escrita. El programa está publicado en el año 2008 en la Editora Social y Cultural, S.L. Los autores del programa son Valle Marín Acosta y Javier Rello Segovia, con la coordinación pedagógica de Pablo Canosa. La adaptación comprende 8 unidades didácticas en las que se trabaja la comprensión lectora a través de 8 tipologías distintas de textos que aparecen en el currículum del área de Lengua y Literatura de 6º de Educación Primaria.

2.4.1. Justificación del programa

El programa reúne una serie de requisitos que se han destacado como importantes en la revisión teórica. En primer lugar las investigaciones muestran que los alumnos pueden presentan dificultades en distintos procesos a la hora de comprender los textos, lo que dificulta la comprensión de conceptos y contenidos y, por lo tanto, afecta al rendimiento de cada uno de los alumnos (García et al., 2013; PISA, 2015). Muchas investigaciones han relacionado algunas funciones ejecutivas con las dificultades en la lectura, principalmente la memoria de trabajo (Cain y Oakhill, 2004; Carretti et al., 2009; García-Madruga y Fernández, 2008; Gómez Veiga et al., 2013), la atención (Oakhill y Cain, 2007) y la inhibición (Cain, 2006; Kendeou et al., 2014). Del mismo modo se ha puesto de manifiesto que dentro de este proceso de comprensión debemos tener en cuenta un aspecto clave: la motivación con la que el alumno se enfrenta a esta actividad (Afflerbach et al., 2013; Allington, 2014; Anderson y Pearson, 1984; Clark y DeZoysa, 2011; Conradi et al., 2014; Garan y DeVoogd, 2008; Garner, 1987; Krashen, 2006; Mezzalira y Boruchovitch, 2014; Pressley et al., 1987; Stutz et al., 2016).

Muchas de las dificultades que surgen se deben a que los alumnos no saben por qué no entienden el texto, y a que son muy pocos los que saben qué pueden hacer para entenderlo. No poseen estrategias adecuadas para regular y gestionar su propia comprensión (Sanjosé et al., 2010). Es necesario instruir a los alumnos en el desarrollo de un conjunto amplio de estrategias cognitivas y metacognitivas en los tres momentos de la lectura: antes (Baker, 1985; Block y Pressley, 2007; Gutiérrez-Braojos y Pérez-Salmerón, 2012; Solé, 1992), durante (Baker y Brown, 1984; De Bruin et al., 2011; McNamara et al., 2007; Otero y Graesser, 2001; Wiley et al., 2005) y después (Jiménez-Taracido et al., 2016; Mazzitelli et al., 2007). Se hace especialmente interesante tener en cuenta aspectos como la comprensión oral, la adquisición de vocabulario y la activación de conocimientos previos e inferencias. Además, es necesario utilizar distintas metodologías tanto individuales como

grupales para adaptarse más profundamente a las necesidades de los alumnos. Todo esto es posible si se tiene en cuenta la formación del profesorado.

El programa de intervención abarca el desarrollo de los diferentes procesos semánticos del alumno. Surge de la necesidad de la mejora de la comprensión en los alumnos de 6º de Educación Primaria, para conseguir que el paso de estos alumnos a la Educación Secundaria Obligatoria no suponga un futuro fracaso escolar. El programa se basa en modelos interactivos de lectura, especialmente en el modelo construcción e integración de Kintsch (1998). Con respecto a otros que aparecen en el mercado aporta las siguientes novedades:

- Es un programa de aplicación directa al aula ordinaria, que está perfectamente integrado dentro del desarrollo del currículum, por lo que no supone para el profesor una adaptación del mismo para la aplicación dentro del aula.
- Se ha diseñado para que el alumno pueda desde el primer momento ver una estructura del programa clara, coherente y ordenada, con actividades que refuerzan sistemáticamente el uso de las distintas estrategias de tal modo que sepa automatizarlas e incluirlas dentro de su esquema mental, aplicándolas en distintas situaciones y no solamente durante en el programa en sí.
- Las lecturas son cercanas al contexto del lector, lo que le permite un nivel de motivación mayor y una mayor probabilidad de desarrollar un modelo de situación del mismo.
- Las actividades diseñadas permiten al lector una comprensión de todos los niveles: literal, inferencial, crítico y creativo ya que incluyen actividades relacionadas con cada uno de los mismos. Con lo que se pretende facilitar que los alumnos construyan su propio modelo de situación.
- Se muestra la enseñanza directa de estrategias lectoras en cada uno de los textos.
- Se presentan estrategias en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Se hacen especialmente interesantes las estrategias antes y durante la lectura ya que de forma general no se trabajan en ninguno de los programas analizados en la parte teórica.
- Se deben aplicar una serie de metodologías individuales (instrucción directa, el pensamiento en voz alta, el pensamiento en voz alta) y grupales (la lectura conjunta, la lectura compartida, la enseñanza recíproca y el debate en gran grupo) para conseguir la adquisición de las distintas estrategias.
- Además el programa ofrece formación al profesorado, lo que asegura que la implementación del programa se ajuste a todos estos planteamientos.

2.4.2. Tipologías textuales

En el programa se trabajan a lo largo de 8 unidades didácticas los siguientes tipos de textos que se corresponden con distintas estructuras textuales:

- **La reseña de un libro**. En esta lectura se le ofrece al alumno dos reseñas de dos libros. La primera del libro "*El policía García y el caso de la extraña epidemia*" y la segunda del libro "*Gato, su bruja y el monstruo*" (ver anexo 4). En las dos reseñas se ofrece información sobre:
    - Datos del libro: título, autor, ilustrador, editorial, colección, lugar y fecha, número de páginas y edades a las que va dirigido.
    - Tema del libro.
    - Argumento.
    - Género.
    - Valores.
    - Ilustraciones.
- **La exposición**. En esta unidad el alumno lee una lectura sobre un texto expositivo titulado "*El Gigante Europeo*". Es un texto sobre el dinosaurio de Riodeva, uno de los más grandes del mundo (ver anexo 5).
- **El relato de ciencia-ficción**. Los alumnos realizan las actividades a través de un relato del clásico "*Veinte mil leguas de viaje submarino*" de Julio Verne (ver anexo 6).
- **La carta al director**. En esta unidad en el programa original aparecen cinco cartas al director del año 2008, pero se han cambiado dos de las cinco para adaptarlas a hechos más actuales (ver anexo 7):
    - La primera carta se titula "*Vida, desde el minuto cero*", en la cual se hace una reflexión sobre el aborto.
    - La segunda carta al director se titula "*La reputación de la sanidad pública*"(modificada del programa original), se expone la opinión sobre la sanidad pública en comparación con la privada.
    - La tercera carta se titula "*Irrepetible*" se realiza un agradecimiento a una persona ensalzando sus cualidades.
    - La cuarta carta se titula "*En compañía y contra la causa*"(modificada del programa original), donde se expone la situación de la valla de Melilla.

  - La quinta carta se titula "*El maestro del ajedrez*", una visión metafórica de los políticos.

- **La entrevista**. Aparece una entrevista del ex entrenador de la selección española de baloncesto (ver anexo 8).
- **Artículo de opinión**. Los alumnos leen un artículo de opinión referente a un tema actual que les afecta titulado "*Los hijos y el móvil*" en el cual se pone énfasis en un elenco de normas de utilización (ver anexo 9).
- **El reportaje**. Se propone la lectura de un reportaje titulado "*En busca de la gran ola*", donde se habla de la Isla Mauricio y sobre el deporte del Kitesurf (ver anexo 10).
- **La noticia**. Se ofrecen dos noticias sobre el mismo hecho, en este caso la llegada del AVE a la Comunidad Valenciana. Por un lado una noticia del periódico ABC titulada "*El primer viaje de AVE oficial llega a Valencia*" y por otro una noticia del periódico el mundo titulada "*El AVE ya vuela hasta Valencia*" (modificada del programa original). La idea es que los alumnos comparen las dos noticias sobre el mismo hecho (ver anexo 11).

2.4.3. Metodologías del programa

Como se ha visto a lo largo de la revisión teórica, el uso estratégico de la comprensión conlleva en el alumno una actuación intencional sobre la misma, para que pueda tomar decisiones a la hora de comprender un texto. Todo el desarrollo del programa necesita la inestimable colaboración del profesor, ya que debe dedicar tiempo en el desarrollo de las clases a la instrucción de distintas estrategias encaminadas a la comprensión y a los procesos de planificación, regulación y evaluación de la misma.

Entre las técnicas que se presentan en el programa encontramos: la instrucción directa, aplicada tal y como se señala Pérez Cabaní (1997) en distintos pasos que llevan al alumno a la práctica independiente y de la que se ha visto la efectividad de la misma (Ripoll y Aguado, 2014); la lectura conjunta y el pensamiento en voz alta, como dos metodologías claves en el monitoreo por parte del alumno, ofrece resultados positivos tras su uso en la comprensión lectora y la localización de la estructura del texto (De Almeida, 2008); la lectura compartida también aporta evidencias de mejora tanto en la comprensión como en el desarrollo de estrategias antes, durante y después de la lectura (Gutiérrez, 2016); la enseñanza recíproca, muestra especial utilidad para la mejora de estrategias de autorregulación (Soriano-Ferrer et al., 2009); y los grupos de debate, clave para establecer discusiones que

facilitan la comprensión crítica y el modelo de situación (Elena, 2008; Murphy, et al., 2009)

2.4.4. Estructura del programa

El programa se divide en distintas secciones tomando como referencia los tres momentos en el desarrollo de la lectura (Block y Pressley, 2007: Solé, 2012): antes, durante y después (véase Figura 15).

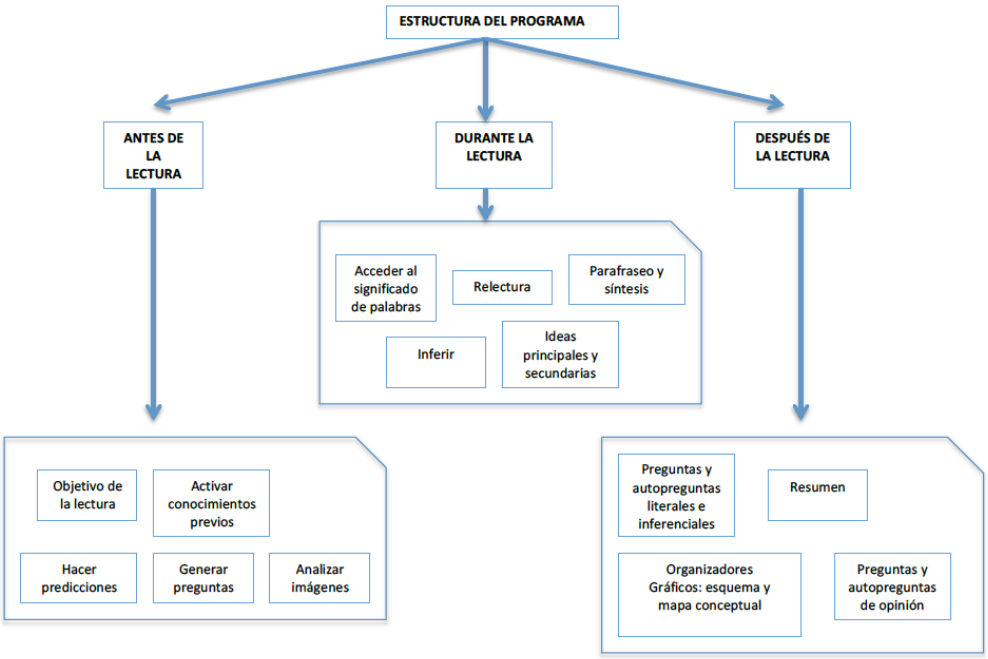


Figura 15. Estructura del programa.

- *Antes de leer*

En este apartado se trabajan todas aquellas estrategias previas a la lectura que son imprescindibles para una buena comprensión. Son muy útiles para todos los alumnos, pero especialmente adecuadas para los alumnos que presentan dificultades de comprensión.

Incluye actividades dirigidas a:

- **Preguntarse sobre el objetivo de la lectura.** El profesor pregunta a los alumnos sobre el objetivo de la lectura y las peculiaridades de cada uno de los tipos de texto a la hora de leerlos, sobre el por qué de un tipo de texto (*p.e. ¿Para qué se realiza una entrevista?*).
- **Activar los conocimientos previos.** Para activar los conocimientos previos en los alumnos se realizan las siguientes estrategias:
    - Leer el título del texto que se pretende leer y verbalizar sobre el contenido que crees qué aparecerá en el texto.
    - Responder preguntas que permitan comprobar lo qué sabes sobre el tipo de texto que vas a leer (p.e. *¿Has consultado alguna vez una reseña de un libro?*).
    - Responder preguntas que permitan comprobar lo qué sabes sobre el tema del texto que vas a leer (*p.e. ¿Has oído hablar de Julio Verne?*).
    - Realizar un brainstorming sobre los temas que trata un texto (*p.e. Escribimos en la pizarra distintos temas en los que los padres opinan de forma distinta que sus hijos*).
    - Preguntar el significado de palabras clave para poder comprender la lectura (*p.e. ¿Qué es el kitesurf?*).
- **Analizar imágenes para recoger información sobre los contenidos de la lectura.** Con frecuencia se le presenta al lector información no textual para dar pistas que ayudarán a comprender mejor la lectura posterior tal y como señalan Kim et al. (2004) y Gutiérrez- Braojos et al. (2012). Entre otras estrategias se utilizan:
    - Observar los dibujos de una lectura para obtener pistas sobre el tema del texto (*p.e. Lee el título del texto y observa los dibujos que aparecen en las páginas siguientes*). Se pueden ver las imágenes de dicha actividad en el anexo 5.
- **Realizar inferencias elaborativas para predecir el posible contenido de la lectura.** En este momento se plantean al alumno preguntas que le permitan realizar predicciones y se le anima a realizar autopreguntas (*p.e. ¿Sobre que temas suelen tratar las cartas al director de un periódico*), con el objetivo de que vaya comprobando posteriormente si sus predicciones se cumplen o no.
- *Lee el texto (durante la lectura)*

Mediante preguntas y actividades sobre lo que va leyendo el alumno y a través de cuadros donde aparece la información necesaria para afrontar la lectura del texto (ver anexo 5), se va guiando a los alumnos para que adquieran estrategias que

puedan utilizar durante la lectura. Igualmente se muestran estrategias para descubrir significados de palabras o frases de mayor dificultad y que, con frecuencia, son las que les provocan lagunas de comprensión y por tanto, dificultan seguir el hilo de la lectura (Beck y McKeown, 2007; Cain et al., 2004; Seigneuric y Ehrilch, 2005). Todas estas estrategias son imprescindibles, porque son las que el alumno debe ir automatizando para que durante la lectura realice la conexión entre unas ideas y otras, y poder establecer la macroestructura (Kintsch, 1998). Concretamente se instruye a los alumnos a:

- **Descubrir el significado de una palabra desconocida.** Tres son las estrategias en las que se entrena al lector:
    - *Descubrir el significado por el contexto***,** mediante actividades que aconsejan leer varias veces el párrafo (relectura) en el que aparecen las palabras desconocidas para que jueguen a intentar adivinar el significado de la palabra.
    - *Descubrir el significado por la familia de palabras a la que pertenece.* Se les presentan actividades que ayudan a recurrir a palabras conocidas de la misma familia, al análisis léxico de la palabra…
    - *Recurrir al diccionario, a buscadores de internet o a alguna persona que pueda explicarles el significado***.** Se pretende que los alumnos se acostumbren a descubrir el significado de todas las palabras nuevas que lean.
- **Descubrir el significado de una frase o expresión desconocida,** separando palabras de una frase y buscar su significado de cada una de ellas por separado y de forma conjunta.
    - *Identificar dos o tres palabras que desconocen*. Con frecuencia los alumnos dicen no entender una frase o expresión. Son incapaces de pararse a analizar la frase o expresión para identificar las dos o tres palabras combinadas que desconocen. Si su significado no es alegórico, es aconsejable ayudarles a identificar las dos o tres palabras concretas que en realidad desconocen y, tras descubrir el significado con las estrategias utilizadas en el punto anterior, deben analizar su signifiado combinado para entender la frase o expresión completa.
    - *Utilizar los conocimientos previos o las inferencias anafóricas* para poder acceder al significado de frases desconocidas.
- **Expresar lo leído con sus propias palabras: parafraseo y síntesis.** En algunas unidades entremezclados con el texto aparece algún símbolo (stop) o alguna frase

con idea de recordarle al alumno que compruebe que no se ha perdido y que va comprendiendo todo lo que va leyendo, es decir, es capaz de contarse interiormente lo que lee y por lo tanto suprimir las ideas no relevantes y resumir las significativas, descubriendo la macroestructura del texto a través de procesos de regulación de la comprensión tales como el monitoreo (ver anexo 5).

- **Hacer inferencias intermedias durante la lectura.** Se realizan actividades durante la lectura que le permiten al alumno realizar inferencias puente y elaborativas para comprobar si lo que va leyendo tiene conexión con lo que ya sabe, con lo que ha leído anteriormente y con lo que le queda por leer y así poder completar la información que no aparece explícita en el texto (ver anexo 6).
- **Identificar la ideas principales y asociarlas.** Es necesario que el alumno sea capaz de asociar unas ideas con otras para poder descubrir la macroestructura del texto. Para ello se proponen actividades que permitan al alumno diferenciar cual es la idea principal y las secundarias (*p.e. inventar un título a la lectura*). Con estas actividades se ayuda a que los alumnos realicen correctamente la fase de integración del modelo de Kintsch (1998) de tal manera que el lector sea consciente de la información que es necesaria para la estructura general del texto, y que por lo tanto le permita seleccionar y activar los conceptos que se relacionan y son básicos para la comprensión del texto, y desactivar y eliminar aquellos que son irrelevantes o no encajan en la estructura. Esta estrategia se utiliza tanto durante como después de la lectura.

- *¿Qué has comprendido? (después de la lectura)*

En este apartado, el objetivo es dotar al alumno de estrategias de comprensión posteriores a la lectura, que favorezcan una mayor asimilación del texto. Son las que tradicionalmente más se han venido trabajando, aunque bien es cierto que cada profesor se solía centrar más en unas que en otras. Por ello, se ha procurado crear un elenco de actividades que permitan desarrollar distintas estrategias: ordenar viñetas, señalar verdadero-falso, establecer asociaciones, completar frases, contestar y realizar preguntas, reorganizar información, resumir,… Estas actividades van a ir dirigidas principalmente a que el alumno conozca la macroestructura y superestructura del texto y cree un modelo de la situación. Las principales estrategias son:

- **Generación de preguntas para comprobar la comprensión literal del texto.** Los alumnos tienen que hacer y contestar preguntas a lo largo del programa. Se pretende que el lector a través de la generación y contestación de preguntas

literales compruebe la comprensión de la información que aparece de forma explícita en el texto.

- **Generación de preguntas para comprobar la comprensión inferencial del texto.** El objetivo de las actividades relacionadas con esta estrategia consiste en que el alumno sea capaz de generar inferencias elaborativas para conseguir extraer la información que aparece implícita en el texto (*p.e. Busca en el texto tres expresiones que indiquen sentimientos, ¿En qué se parece una gaviota al kitesurf?*). En actividades de antes y durante la lectura también se trabajan este tipo de inferencias.
- **Resumir el texto.** Esta estrategia le permite al alumno localizar la información relevante que se ha ido viendo durante la lectura. Además como señala Dole et al. (1991) permite sintetizar las ideas principales.
- **Organizadores gráficos.** En ellas los alumnos tendrán que presentar la información recogida del texto de una forma estructural distinta, a través de organizadores gráficos (esquemas o Tablas de doble entrada) que se le ofrecen al alumno (ver actividad 12 del anexo 16). Es la estrategia principal para ayudar al alumno a generar la superestructura del texto
- **Realizar un esquema.** Dentro de los organizadores gráficos son las estrategias en las que los alumnos presentan una mayor dificultad (García Madruga, 2006). Con estas se consigue por un lado reforzar la macroestructura del texto, y por otro la superestructura, ya que el esquema va a permitir al alumno acercarse a las distintas tipologías textuales o modelos básicos de estructuras de texto. Para ello:
    - Se presentan actividades que les ayudan a identificar las palabras que tienen mayor carga de significado en el texto y desechar aquellas que no aportan información relevante (Ver actividad 13 del anexo 13).
    - Una vez identificadas estas palabras, se les propone que las unan mediante conectores y conceptos, a través de esquemas, para formar ideas que contengan la información relevante (ver actividades 9, 11 y 12 del anexo 16).
    - Estas ideas han de unirse posteriormente con un orden lógico, de manera que se forme un texto breve (resumen) que recoja la información imprescindible (ver actividad 13 del anexo 19)
- **Interpretación personal del texto.** En este apartado se desarrollan estrategias para que los alumnos aprendan a generar sus propias opiniones tras la lectura de un texto. Es un elemento fundamental para la elaboración del modelo de situación (Kintsch, 1988) en el que el alumno en base a sus experiencias personales. Entre las actividades incluidas en el programa están:

- Elaborar una interpretación personal respondiendo preguntas que recogen su forma de pensar (*p.e. ¿Con qué norma de uso de las que propone la autora estás menos de acuerdo? Justifica tu respuesta*.).
- Generar opiniones propias y argumentadas, escribiendo en otro color las opiniones que se han formado a través de debates en clase (ver actividad 17 del anexo 14).
- Generar formas creativas de dar su opinión, inventando finales distintos de algunas historias, imaginándose uno de los personajes.

Con todas las actividades que se proponen se consigue que los alumnos aprendan a distinguir los valores y contravalores que aportan las lecturas, trabajen los valores asociados a temas concretos del entorno del alumno, defender sus propias ideas de forma asertiva, sean capaces de escuchar las ideas de los demás y capaces de modificar aquellas que no se adecuen a su forma de pensar.

2.4.5. Desarrollo del programa

El programa se desarrolló dentro del aula con toda la clase. Cada unidad didáctica se llevó a cabo en dos sesiones, por lo que la duración del programa fue de 16 sesiones distribuidas a lo largo de todo el curso escolar. Se realizó una unidad por mes, de tal manera que la primera se llevó a cabo en el mes de octubre y la última en el mes de mayo. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 minutos y se realizaron de forma seguida, o al día siguiente, para intentar que el alumno no perdiera información sobre el texto leído. En las unidades que no se aplicaron las sesiones seguidas, la segunda comenzó con la relectura del texto. En la Tabla 11 se puede observar el desarrollo del programa por sesiones.

Tabla 11

Desarrollo del programa por sesiones.

Sesión	Tipo de texto	Estructura	Estrategias	Metodologías	Materiales	Actividades
1	Reseña	Antes de leer Durante la Lectura	Objetivo de la lectura Activar conocimientos previos. Representación visual Objetivo de la lectura Relectura Buscar en el diccionario Realizar inferencias	Instrucción directa Lectura compartida Trabajo individual	Reseña de dos libros: 1- "El policía García y el caso de la extraña epidemia". 2-"Gato, su bruja y el monstruo."	- Reflexionar sobre la utilidad del tipo de texto. - Explicar con sus propias palabras el contenido de la reseña. - Buscar el significado de algunas palabras. - Hacerse preguntas sobre lo leído. - Adivinar el contenido del siguiente párrafo.
2	Reseña	Después de la lectura	Autopreguntas Asociación de ideas Adquisición de vocabulario: Sinónimos Representación global del texto Organizadores gráficos Ideas principales Generar opiniones	Trabajo individual Grupo de debate	Reseña de dos libros: 1- "El policía García y el caso de la extraña epidemia". 2- " Gato, su bruja y el monstruo."	- Inventar preguntas. - Escribir sinónimos. - Pensar las causas - Escribir semejanzas de los argumentos. - Completar tablas de doble entrada. - Escribir las palabras que aportan más significado. - Discutir sobre la importancia de las ilustraciones en un libro. - Manifestar el acuerdo de distintas afirmaciones. - Intercambiar las opiniones con los compañeros. - Diferenciar entre reseña y resumen.

Tabla 11 (continuación)

Desarrollo del programa por sesiones.

Sesión	Tipo de texto	Estructura	Estrategias	Metodologías	Materiales	Actividades
3	Exposición	Antes de leer Durante la lectura	Activar conocimientos previos. Predicciones. Ideas principales	Instrucción directa Trabajo individual Lectura conjunta Pensamiento en voz alta	Texto expositivo: " El Gigante Europeo"	- Realizar una lluvia de ideas con temas de interés de los alumnos. - Contestar preguntas de verdadero y falso después de leer alguna parte del texto.
4	Exposición	Después de la lectura	Realizar inferencias Asociación de ideas Autopreguntas Organizadores gráficos Adquisición de vocabulario: Sinónimos Generar opinión	Instrucción directa Modelado Trabajo individual Grupo de debate	Texto expositivo: "El Gigante Europeo"	- Justificar si un texto es divulgativo o científico. - Conocer los conocimientos previos del lector a través de preguntas sobre un tema conocido. - Escribir el significado de distintas palabras utilizando el diccionario. - Realizar preguntas a respuestas dadas. - Asociar ideas de dos columnas. - Rellenar una tabla de doble entrada. - Rellenar un esquema. - Formar campos semánticos. - Argumentar las opiniones.

Tabla 11 (continuación)

Desarrollo del programa por sesiones.

Sesión	Tipo de texto	Estructura	Estrategias	Metodologías	Materiales	Actividades
5	Ciencia-ficción	Antes de leer Durante la lectura	Activar conocimientos Previos Representación visual Generar preguntas Relectura Parafrasear Síntesis	Actividad oral dirigida por el profesor Enseñanza recíproca	Texto extraído del libro "Veinte mil leguas de Viaje submarino" (Capítulo XV, segunda parte)	- Leer títulos y observar dibujos.. - Leer el texto, parar en distintos momentos y explicar con sus propias palabras.
6	Ciencias-ficción	Después de la lectura	Sinónimos y antónimos Adquisición de vocabulario: Campos semánticos Autopreguntas Ideas principales Resumir un texto Generar opinión	Trabajo individual Grupo de debate	Texto extraído del libro "Veinte mil leguas de Viaje submarino" (Capítulo XV, segunda parte)	- Describir sustantivos a través de adjetivos. - Sustituir palabras por otras sean sinónimas. - Localizar expresiones que expresen sentimientos o hechos objetivos. - Crear campos semánticos. - Inventar preguntas a respuestas dadas. - Identificar ideas principales y secundarias. - Diferenciar palabras con mayor carga de significado. - Mostrar el acuerdo o desacuerdo de distintas opiniones. - Intercambiar opiniones con los compañeros

Tabla 11 (continuación)

Desarrollo del programa por sesiones.

Sesión	Tipo de texto	Estructura	Estrategias	Metodologías	Materiales	Actividades
7	Carta al director	Antes de leer Durante la lectura	Objetivo de la lectura Activar conocimientos Previos Predicciones Realizar inferencias	Instrucción directa Modelado Trabajo individual	Cinco cartas al director: 1. Vida desde el minuto cero. 2. La reputación de la sanidad pública. 3. Irrepetible. 4. En compañía y contra la causa. 5. El maestro de ajedrez.	- Reflexionar sobre la importancia de dar la opinión. - Realizar predicciones y comprobar si se ha acertado
8	Carta al director	Después de la lectura	Asociación de ideas Síntesis Resumir Generar opinión	Trabajo individual Grupos de debate	Cinco cartas al director: 1. Vida desde el minuto cero. 2. La reputación de la sanidad pública. 3. Irrepetible. 4. En compañía y contra la causa. 5. El maestro de ajedrez.	- Asociar palabras relacionadas por su significado. - Contestar preguntas inferenciales - Realizar una actividad de verdadero o falso. - Resumir en una oración textos. - Realizar un debate con los compañeros
9	La entrevista	Antes de leer Durante la lectura	Activar conocimientos previos Objetivo de la lectura Síntesis Inferencias	Instrucción directa Trabajo individual	Entrevista de Pepu Hernández.	- Contestar preguntas para activar conocimientos previos. - Localizar la entradilla de una noticia

Tabla 11 (continuación)

Desarrollo del programa por sesiones.

Sesión	Tipo de texto	Estructura	Estrategias	Metodologías	Materiales	Actividades
10	La entrevista	Después de la Lectura	Resumen Organizadores gráficos Adquisición de vocabulario: Sinónimos y campos semánticos Generar opinión	Trabajo individual Grupos de debate	Entrevista a Pepu Hernández	- Contestar preguntas de verdadero y falso. - Relacionar conceptos. - Escribir oraciones de distinta forma. - Agrupar palabras en campos semánticos.
11	Artículo de Opinión	Antes de leer Durante la lectura	Activar conocimientos Previos Representación visual Predicciones Realizar inferencias Parafrasear	Instrucción directa Trabajo individual Grupos de debate Enseñanza Recíproca	Artículo de opinión: "Los hijos y el móvil".	- Dialogar en grupos. - Leer el título del texto y realizar predicciones. - Contar con las palabras propias.
12	Artículo de opinión	Después de la lectura	Resumir Ideas principales Adquisición de vocabulario: Sinónimos Autopreguntas Resumen Parafrasear Generar opinión	Trabajo individual Trabajo en grupo y debate (familia)	Artículo de opinión: "Los hijos y el móvil".	- Reconocer en un texto los hechos objetivos. - Conocer la audiencia del texto. - Sustituir palabras por sinónimos. - Inventar preguntas a respuestas dadas. - Explicar con sus palabras el significado de expresiones. - Resumir opiniones. - Compartir opiniones en familia.

Tabla 11 (continuación)

Desarrollo del programa por sesiones.

Sesión	Tipo de texto	Estructura	Estrategias	Metodologías	Materiales	Actividades
13	Reportaje	Antes de leer Durante la lectura	Activar conocimientos Previos Representación visual Adquisición de vocabulario: el contexto Relectura Inferencias	Trabajo Cooperativo Lectura dialógica	Reportaje: "En busca de la gran ola."	- Contestar a preguntas para activar conocimientos previos. - Subrayar las palabras desconocidas y adivinar el significado por el contexto. - Buscar palabras en el diccionario.
14	Reportaje	Después de la lectura	Resumir Campos semánticos Organizadores gráficos Asociación de ideas Acceso al significado de las palabras. Generar opinión Parafrasear	Instrucción directa Trabajo individual Grupos de debate	Reportaje: "En busca de la gran ola".	- Realizar descripciones de lugares después de haber leído sobre ellos. - Inventar definiciones de palabras dadas. - Crear un campo semántico. - Completar una tabla de doble entrada con información del texto. - Explicar con las propia s palabras expresiones. - Localizar personificaciones. - Resumir cada párrafo en una idea principal. - Establecer semejanzas entre dos conceptos. - Elaborar un texto sobre ventajas e inconvenientes.

Tabla 11 (continuación)

Desarrollo del programa por sesiones.

Sesión	Tipo de texto	Estructura	Estrategias	Metodologías	Materiales	Actividades
15	Noticia informativa	Antes de leer Durante la lectura	Activar conocimientos previos Predicciones Objetivo de la lectura Vocabulario Ideas principales	Lectura conjunta Trabajo individual Trabajo en gran grupo	Noticias: "El AVE ya vuela hasta Valencia." " El primer viaje oficial del AVE llega a Valencia."	-Activar conocimientos previos sobre temas actuales - Contestar preguntas durante la lectura para comprobar el nivel de comprensión.
16	Noticia informativa	Después de la lectura	Realizar inferencias Organizadores gráficos Localizar ideas principales Generar opinión	Instrucción directa Grupo de debate Modelado Trabajo individual	Noticias: "El AVE ya vuela hasta Valencia." " El primer viaje oficial del AVE llega a Valencia."	- Contestar preguntas de comprensión literal relacionadas con la noticia. - Contestar preguntas de comprensión inferencial relacionadas con la noticia. - Seleccionar la noticia que contiene la información más objetiva. - Escribir el significado de distintas expresiones. - Localizar palabras que indiquen que una idea es principal. - Debate sobre la manipulación de la información.

A continuación, se describen pormenorizadamente las sesiones realizadas con los niños.

Sesión 1: Reseña (antes y durante la lectura)

El profesor realiza las actividades propuestas en el apartado "*Antes de leer*" de forma oral y en grupo (ver anexo 12). Presenta el programa diciéndoles que está diseñado para conseguir que mejoren su proceso de comprensión lectora ya que esto les facilitará el rendimiento óptimo en el resto de materias. El profesor genera con las preguntas que aparecen, que el lector se de cuenta de sus conocimientos previos y concrete el objetivo que se persigue al leer la reseña de un texto. A continuación se procede a leer las dos reseñas. Para que se familiaricen con las distintas estrategias, se realiza la lectura de las mismas a través de la técnica de la lectura compartida o dialógica. Para ello el profesor elige a distintos alumnos y realiza las siguientes actividades, tal y como señala (Leal, 2010):

- El profesor primero lee en voz alta las siguientes estrategias que permiten al lector no perder el hilo de la lectura:
    - Al terminar el párrafo, explicármelo con mis propias palabras.
    - Cuando noto que me he perdido, volver al punto en el que me perdí y leer de nuevo.
    - Cuando no entiendo una palabra, intentar descubrir su significado por: el contexto, preguntando a una persona, buscándola en el diccionario o por la familia de palabra a la que pertenece. Anotar con lápiz su significado.
    - Hacerme preguntas sobre lo que he leído.
    - Inferir o adivinar el contenido del párrafo siguiente.
- A continuación el profesor elige una o varias de las estrategias, lee el párrafo, verbaliza como se pone en marcha dicha estrategia.
- Por último realiza la misma estrategia o estrategias un alumno y así sucesivamente hasta acabar de leer las dos reseñas, de tal manera que los compañeros sirven de modelado al resto.

Sesión 2: Reseña (después de la lectura).

En este momento se ayuda al alumno a través de actividades individuales del apartado de "*¿qué has comprendido?*" a ser consciente de su propio proceso de comprensión. En esta sesión es importante que cada una de las actividades se desarrollen de forma individual, después de cada una de ellas se realiza una puesta en común. El alumno puede volver a leer el texto o distintas partes del mismo las veces que lo necesite. Las actividades que se proponen son (ver anexo 13):

- Inventar preguntas para cada respuesta.
- Asociar ideas que pertenecen a una reseña u otra de las dos propuestas.
- Escribir sinónimos de distintas palabras.
- Establecer la causa por la que se produce un hecho determinado.
- Escribir semejanzas y diferencias entre argumentos de los dos libros que se reseñan.
- Reorganizar la información del texto en una Tabla de doble entrada.
- Seleccionar palabras que contienen la idea principal de cada una de las reseñas.

En esta sesión finalmente se realiza el apartado "*y tú ¿qué opinas*?", con el que se pretende generar opinión en el alumno y favorecer el modelo situacional de Kintsch (1998). En este caso en primer lugar, se realizan las actividades de forma individual y después a través del debate en gran grupo, se establece un diálogo de interacción entre ellos para llegar a conclusiones generales (ver anexo 14). En esta unidad se les invitó a:

- Preguntarse si les parece útil una reseña de un libro.
- Escribir su opinión sobre la importancia de las ilustraciones en un libro.
- Establecer su opinión sobre distintas situaciones (p.e. *Cuando un amigo me aconseja un libro, suele gustarme mucho*).
- Discutir sobre si es lo mismo un resumen de un libro que una reseña.
- Saber dónde puedo encontrar reseñas de libros o películas.

Sesión 3: Exposición (antes y durante la lectura).

En esta segunda unidad se enseñó a los alumnos a aplicar técnicas que le permitan realizar un uso estratégico de los textos expositivos, los más utilizados para aprender y retener conocimientos. En primer lugar, de forma grupal se realiza una lluvia de ideas sobre los temas que más les gustan a los alumnos. A continuación se les invita a que digan dónde buscarían esa información para profundizar sobre el conocimiento de esos temas, todo esto utilizando como estrategia la generación de preguntas. Por último, se activan los conocimientos previos del alumno a través de la lectura del título del texto. Posteriormente, se realiza la actividad del apartado "*Lee un texto expositivo*". Para ello se utiliza la técnica del pensamiento en voz alta y la lectura conjunta. La actividad consiste en parar de leer cuando aparece un STOP para contestar si una afirmación que aparece a continuación es verdadera o falsa (ver anexo 15).

En la primera parada el profesor realiza la verbalización en voz alta y utiliza la ayuda que le ofrece el texto. En las otras dos paradas es un alumno distinto quien realiza las actividades. En el resto del texto, la actividad se realiza de forma individual.

Sesión 4: Exposición (después de la lectura)

Las actividades que aparecen se realizan de forma individual. El profesor actuó de guía y utilizará el modelado con los alumnos que sea necesario. Las actividades propuestas son (ver anexo 16):

- Señalar si el texto es divulgativo o especializado.
- Buscar información sobre los continentes que forman Laurasia.
- Escribir el significado de palabras técnicas relacionadas con el mundo de los dinosaurios utilizando el diccionario.
- Escribir preguntas a respuestas dadas.
- Asociar distintas informaciones.
- Rellenar una Tabla de doble entrada y un esquema.
- Realizar la asociación de distintas palabras por campos semánticos.

Al final de las actividades se realiza una puesta en común y se modelan aquellas estrategias que los alumnos no han utilizado correctamente.

En el apartado "*Y tú, ¿qué opinas?*", nuevamente la idea es que el alumno pueda integrar la información aprendida a la aplicación en su contexto diario (ver anexo 17). A través del reflexión individual y posteriormente con el trabajo en grupos de debate,, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Ha supuesto un paso importante la evolución de las especies?
- ¿Has visitado algún museo de restos de dinosaurios?
- ¿Crees que es útil el trabajo del paleontólogo?
- ¿En qué acciones crees que se debe gastar más dinero para la investigación?

Sesión 5: Ciencia-Ficción (antes y durante la lectura).

Se introduce un texto narrativo de ciencia-ficción, concretamente un fragmento de "*veinte mil leguas de viaje submarino*". En un primer momento también de forma oral se activan los conocimientos previos del alumno, esta vez a través del título del texto y de la observación de dos dibujos. Por último, en esta primera parte se les pide a los alumnos que lean un párrafo sobre Julio Verne y se les

hace la siguiente pregunta: *"¿Qué pensarían las personas de entonces al leer sus novelas?"*

En el apartado destinado a la comprensión durante la lectura se pide a los alumnos que después de leer cada párrafo cuenten con sus propias palabras lo que han leído, para comprobar que siguen el hilo de la lectura. Esta actividad se hace de forma individual y posteriormente el profesor va pidiendo a cada alumno que realice el parafraseo de cada fragmento. Se utiliza la enseñanza recíproca. En el anexo 18 se puede observar dicha actividad.

***Sesión 6: Ciencia-ficción (después de la lectura y tú, ¿qué opinas?*).**

Las actividades propuestas en el apartado *"¿Qué has comprendido?"* se realizan de forma individual y el profesor ofrece ayudas necesarias al alumno que lo necesita. Las actividades que se le proponen son (ver anexo 19):

- Escribir tres adjetivos que definan tres características de tres palabras del texto.
- Sustituir palabras por sinónimos.
- Buscar en el texto expresiones que indiquen sentimientos, con el objetivo de que se sientan identificados con los personajes.
- Formar campos semánticos.
- Inventar preguntas a respuestas dadas.
- Inventar afirmaciones que sean verdaderas o falsas.
- Indicar si distintas ideas son principales o secundarias.
- Resumir el texto.
- Utilizar la relectura para comprobar que el resumen tiene sentido completo.

Por último, se le pide al alumno dentro del apartado "Y tú, ¿qué opinas?" (ver anexo 20) que se imagine un final y que marque si está de acuerdo o no con distintas afirmaciones tipo: "*Los adelantos científicos y tecnológicos aparentemente son buenos, pero en el fondo son malos porque perjudican al hombre*". Se realiza después, a través de un grupo de debate, la discusión de todos estos argumentos.

Sesión 7: Carta al director (antes y durante la lectura).

Se parte de una actividad grupal oral, donde a partir del título "*Lee algunas cartas al director*" se genera un diálogo para activar conocimientos previos y establecer el objetivo de este tipo de textos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué trabajaremos en la unidad?

- ¿Sobre qué temas suelen tratar las cartas al director de un periódico?
- ¿Conoces a alguien que haya escrito una carta al director de un periódico?
- ¿Todos los periódicos tienen cartas al director?

Después de esta actividad, todos los alumnos disponen de la información necesaria para realizar la estrategia de establecer predicciones/inferencias sobre 5 cartas al director (ver anexo 21). La actividad consiste en que el alumno a partir de un título debe escribir sobre lo que piensa que va a tratar la carta al director. Después de la lectura de las cartas, el lector reflexiona sobre la predicción hecha y comprueba si ha acertado o no. El profesor a modo de ejemplo realiza a través del modelado la realización de la actividad con la carta número 1. Solamente si el profesor considera que la actividad no se ha entendido se puede realizar el modelado con otra de las cartas.

Sesión 8: Carta al director (después de la lectura).

En esta unidad las actividades se realizan de forma individual y al final una puesta en común. Las actividades a realizar son las siguientes (ver anexo 22):

- Asociar palabras relacionadas por ideas.
- Obtener el significado de una idea principal.
- Acceso al vocabulario de palabras específicas de un contexto determinado.
- Consolidar la comprensión a través de preguntas de verdadero y falso.
- Realizar un resumen de las distintas cartas al director que se han leído.

En el apartado "*y tú, ¿Qué opinas?"* se establece con todo el grupo un debate sobre distintas afirmaciones que se desprenden de las cartas al director leídas, tipo: "*Como estamos en un país democrático y libre, podemos escribir todo lo que queramos, sin ningún límite, aunque pueda molestarle a otras personas*" (ver anexo 23).

Sesión 9: La entrevista (antes y durante la lectura).

En esta unidad se trabaja la entrevista, para ello se propone al alumno la lectura de una entrevista de Pepu Hernández. Las actividades propuestas para antes de la lectura se realizan de forma individual principalmente a través de la estrategia de generar preguntas para activar los conocimientos previos sobre el personaje que se entrevista y el conocimiento sobre el tipo de texto. Las preguntas son:

- ¿Sabes quién es Pepu? ¿Te parece una persona importante?
- ¿Quién suele realizar las entrevistas?

- ¿Para qué se realiza una entrevista?
- Reflexionar sobre el tipo de preguntas que debe incluir una entrevista a Pepu (*p.e. ¿Cuántos años tiene? ¿Cuáles son sus planes de futuro?*).
- ¿Has leído alguna vez alguna entrevista? ¿Cómo se diferencian en el texto las preguntas de las respuestas?

A continuación, también de forma individual el alumno debe parafrasear a través de la selección de las ideas principales que contienen distintas entradas en la entrevista. Todo el proceso se realiza en este momento de forma individual debido a que le sirve al profesor para saber a mitad del programa el nivel de adquisición y automatización de la estrategias vistas hasta el momento.

Sesión 10: La entrevista (después de la lectura)

También de forma individual el alumno realiza una serie de actividades recogidas en el anexo 24 que recogen prácticamente todas las estrategias puestas en marcha a través de las siguientes actividades:

- Asociación de ideas y reflexión sobre distintas afirmaciones tanto con oraciones de verdadero y falso como de respuesta abierta.
- Inventar preguntas que se pueden incluir en la entrevista, el objetivo de esta actividad es comprobar si tiene una estructura mental del texto correcta.
- Escribir afirmaciones con otras palabras.
- Establecer campos semánticos.
- Localizar en el texto fragmentos que representen una serie de ideas.

En último lugar se les pide que reflexionen de forma individual y posteriormente en grupo, a través de la interacción y discusión de las distintas opiniones que tienen sobre: las características que tiene un buen deportista, la importancia de la autoridad bien entendida y el éxito deportivo (consultar anexo 25).

Sesión 11: Artículo de opinión (antes y durante la lectura).

En esta unidad se va a trabajar un artículo de opinión sobre el uso del móvil. Para poder activar los conocimientos previos de los alumnos y poder establecer inferencias y predicciones, se parte de una actividad en grupo dirigida por el profesor donde se les pide que pongan ejemplos de distintos temas en la que su opinión difiere de la de sus padres. Posteriormente a través de la representación visual del título y una imagen se les pide que predigan el tema del texto que van a leer a continuación.

El artículo de opinión está dividido en dos partes: una primera parte donde se ofrecen datos sobre el uso de los teléfonos móviles en España y una segunda parte donde se enumeran en elenco de normas de utilización (ver anexo 9). Después de la lectura de la primera parte, a través de la técnica de la enseñanza recíproca se pide a un alumno que siguiendo los pasos: resumir, aclarar dudas, plantear preguntas y establecer predicciones, realice un parafraseo que incluya las ideas principales.

Sesión 12: Artículo de opinión (después de la lectura).

Se pide a los alumnos que de forma individual y posteriormente con la puesta en común en gran grupo realicen las siguientes actividades (ver anexo 26):

- Subrayar los hechos objetivos que contiene el artículo de opinión, todos los hechos que aparecen en la primera parte son objetivos.
- Establecer la audiencia del artículo de opinión.
- Sustituir palabras en frases por el contexto por sinónimos.
- Asociar ideas del texto.
- Inventar preguntas a respuestas dadas.
- Buscar en el diccionario o por contexto el significado de "*brecha digital*".
- Resumir la opinión que tiene la autora sobre el uso del móvil.

En esta unidad el apartado "*y tú ¿qué opinas?*" se realizará de forma individual (ver anexo 27). El alumno tiene que reflexionar sobre si está a favor o en contra de distintas afirmaciones con respecto al uso del móvil (p.e. *se usará solo cuando sea necesario*). También se le pide que añada alguna norma que no aparezca en el artículo de opinión. El profesor les recomendará a los alumnos que en casa con sus padres compartan y establezcan un diálogo sobre las opiniones que tiene el niño.

Sesión 13: Reportaje (antes y durante la lectura).

En esta unidad el alumno va a leer un reportaje sobre el Kitesurf en las Islas Mauricio. El profesor empieza con una actividad en grupo donde les pregunta después de ver los dibujos y leer el título del reportaje cuál creen que será el contenido del mismo, por otro lado obtendrá información de los conocimientos previos que el alumno tiene sobre el kitesurf y sobre las Islas Mauricio.

En esta unidad se vuelve a utilizar la técnica de la lectura compartida para poner en marcha estrategias que le permitan al alumno no perder el hilo de la lectura: subrayar palabras que no entiende, intentar adivinar su significado por el contexto, buscarla en el diccionario y escribir su significado. Primero el profesor

realiza la actividad hasta el primer punto y después va eligiendo a distintos alumnos que realizarán el mismo proceso.

Sesión 14: Reportaje (después de la lectura).

Los alumnos realizan una a una las actividades de forma individual pero después de cada actividad se establecerá una puesta en común. Las actividades a realizar son (ver anexo 28):

- Describir el mar que aparece en el texto sin volverlo a leer y después en la puesta en común se revisará lo que le falta a cada uno a través de la verificación en el texto.
- Definir palabras sin utilizar el diccionario. Se lee a los alumnos la estrategia a seguir: indicar la categoría gramatical de la palabras, especificar lo que tiene esa palabra que no tiene el resto (p.e. *Un bolígrafo es un instrumento que sirve para escribir estaría incompleto ya que se puede confundir con un lápiz. Habría que señalar que tiene en su interior un tubo con tinta y en la punta una bolita metálica que gira libremente*).
- Creación de campos semánticos.
- Completar una Tabla de doble entrada.
- Parafrasear distintas expresiones.
- Resumir los párrafos estableciendo la idea principal.
- Establecer semejanzas entre términos afines o contrarios.

En el apartado "*y tú ¿qué opinas?*" cada uno de forma individual y después en grupo discuten sobre las ventajas e inconvenientes de la práctica del kitesurf.

Sesión 15: Noticia informativa (antes y durante la lectura).

En la última unidad del programa se va a trabajar una noticia informativa sobre la llegada del AVE a Valencia. Se ofrecen al alumno dos visiones de la misma noticia en dos periódicos distintos (El Mundo y El País). Al principio a través de la generación de preguntas el profesor activa los conocimientos previos sobre el AVE y sobre las características que debe tener una noticia; y además se dejará claro el objetivo que se persigue al leer este tipo de texto. Las preguntas que se trabajarán con todo el grupo de forma oral serán:

- Después de leer el título. ¿Qué aprenderéis?
- ¿Alguno de vosotros lee el periódico? ¿Entero o secciones determinadas?
- ¿Un periódico debe informar, opinar o las dos cosas?

- ¿Leísteis la noticia de la inauguración del AVE a Valencia? ¿Recordáis algo de ese evento?
- ¿Qué objetivo tendrá leer estas noticias?

A continuación, se trabaja también con la técnica de la lectura conjunta la obtención de las ideas principales de un texto a través de la respuesta a preguntas marginales del tipo: ¿Cuánto tiempo tarda el AVE en llegar a Valencia? o ¿Qué significa la palabra contiguo?

Sesión 16: Noticia informativa (después de la lectura).

En la última sesión del programa se trabaja cada actividad de forma individual y al final se realizará una puesta en común. El profesor actuará como mediador utilizando la técnica del modelado con los alumnos que le soliciten su ayuda. Las actividades incluidas son (ver anexo 29):

- Escribir la idea principal de las dos noticias.
- Contestar una serie de preguntas literales y posteriormente inventar algunas.
- Contestar una serie de preguntas inferenciales y posteriormente inventar algunas.
- Comparar las dos noticias a través de asociación de ideas y estableciendo semejanzas y diferencias.

En este último *"Y tú, ¿qué opinas?"* se le pide al lector que establezca una discusión sobre la necesidad de la objetividad en las noticias de carácter informativo a través de la reflexión sobre las formas de manipulación que existen y en qué temas se produce más esa manipulación. Esta actividad se realiza de forma grupal y al final cada uno escribe la conclusión u opinión personal que se desprende de este tema (ver anexo 30).

2.5. PROCEDIMIENTO

En las siguientes líneas se va a especificar el procedimiento seguido tanto en el estudio 1 como en el estudio 2.

2.5.1. Estudio 1

En el estudio 1 la identificación de la muestra se llevó a cabo en el Colegio San Cristóbal de Castellón durante dos años consecutivos. El primer año se seleccionó como muestra dos grupos de 5º y tres 6º de Educación Primaria. El segundo año solamente a los tres grupos de 5º de Educación Primaria. En las reuniones de inicio de curso se les entregó a los padres una autorización para poder

evaluar a sus hijos, explicándoles las características del estudio. Los padres de 148 alumnos estuvieron de acuerdo, ya que en el plan general del departamento de orientación del Centro es habitual la realización de distintas evaluaciones a lo largo de la escolaridad. El pase de pruebas se realizó durante los dos cursos escolares en el periodo comprendido entre diciembre y marzo. Las pruebas aplicadas por evaluadores cualificados en espacios adecuados. Las pruebas de CI, habilidades de comprensión oral, procesos léxicos y memoria de trabajo se realizaron de forma individual aproximadamente en un tiempo de 90 minutos por alumno. Las pruebas de comprensión lectora, procesos sintácticos, atención e inhibición, así como los cuestionarios afectivo-motivacionales se realizaron de forma grupal a lo largo de 4 sesiones por grupo de 90 minutos. Por último la cumplimentación del cuestionario de evaluación ecológica del funcionamiento ejecutivo, se realizó de forma individual a lo largo del curso para cada una de las tutoras. En total 7 tutoras distintas.

Al final de la evaluación se realizó un informe de cada alumno para los padres donde aparecía información relativa al nivel de comprensión lectora de los niños. Del mismo modo se facilitaron todos los datos al departamento de orientación del Centro.

2.5.2. Estudio 2

El desarrollo de la investigación del estudio tuvo varias partes:1) selección de la muestra; 2) la evaluación del nivel de comprensión de los dos grupos previo a la intervención (pre-test); 3) la implementación del programa de intervención; y 4) evaluación posterior a la intervención (post-test).

A la hora de seleccionar la muestra participaron un total de 9 grupos de 6º de Educación Primaria formados por la clase natural en la que estaban escolarizados. El estudio se realizó durante tres años con tres colegios distintos, dos concertados (Miralvent y Torrenova) y uno privado (San Cristóbal). A lo largo de los tres cursos escolares se han ido registrando los resultados de ambos grupos para realizar después el posterior análisis objeto de este estudio.

A todos los padres en la reunión de inicio de curso se les explicó el programa de intervención, los objetivos generales y la forma de trabajar en el aula con dicho programa. Los padres firmaron una autorización para permitir la evaluación del nivel de comprensión antes y después de la intervención.

Antes de iniciar la intervención tanto a los alumnos del grupo control como a los del experimental se les realizó un pre-test administrado de forma grupal por la profesora de castellano para conocer su nivel inicial de comprensión lectora (comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión total y estructura del texto). Previamente el orientador del colegio les explicó detalladamente como se

realizaba la aplicación de la prueba,. La aplicación tuvo lugar en una sesión de 60 minutos.

A continuación se realizó un curso de formación de 4 horas de duración a las profesoras de la asignatura de Castellano que se iban a encargar de la intervención. Se les explicó unidad a unidad el desarrollo del programa así como las técnicas y estrategias que tenían que utilizar. Durante esos meses el contacto con los profesores fue continuo. En todos los colegios se realizaban dos sesiones mensuales seguidas, por lo que el programa de intervención se puso en práctica de octubre a mayo.

Una vez finalizado el programa de intervención se realizó un post-test exactamente igual que el pre-test a todos los grupos (experimental y control) para ver la mejora de cada uno y encontrar si existían diferencias significativas entre ambos. Los profesores que habían participado en la intervención cumplimentaron dos cuestionarios para valorar el programa y la eficacia y uso de las estrategias y metodologías utilizadas.

Del mismo modo se realizó un informe a cada alumno sobre su nivel de comprensión y los resultados se pusieron a disposición de los centros educativos.

2.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Todos los análisis estadísticos incluidos en los dos estudios de esta tesis se realizaron con el programa SPSS v.23.0. (IBM SPSS, 2015). Se realizaron los análisis de control pertinentes y se controlaron los valores atípicos.

2.6.1. Estudio 1

Para el objetivo 1, se analizó la relación entre las medidas de las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, las tareas neuropsicológicas y de evaluación ecológica de funcionamiento ejecutivo, las variables afectivo-motivacionales con las medidas de comprensión lectora (comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto) mediante correlación bivariada de Pearson. Por otro lado para el objetivo 2, se llevaron a cabo diversos análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos con la comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto como variables dependientes y las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, las variables cognitivas y metacognitivas así como las variables motivacionales y afectivas como variables independientes.

Para el objetivo 3, se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) donde se compararon las puntuaciones de sujetos con niveles de

comprensión media-baja y media-alta en variables psicolingüísticas, variables de funcionamiento ejecutivo y afectivo-motivacionales.

2.6.2. Estudio 2

En el estudio 2 se realiza un análisis de varianza diseño mixto (ANOVA mixto) 2 x 2 inter (grupos experimental y control) x intra (pre-test y post-test) para comprobar si existen diferencias de medias entre los dos grupos en las variables dependientes (comprensión literal, inferencial, total y estructura de texto) antes y después de la intervención. Posteriormente, se realizó una valoración del programa por parte de los profesores a través de la cumplimentación de dos cuestionarios (evaluación cualitativa).

CAPÍTULO II: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación siguiendo el orden de cada uno de los objetivos que han sido planteados. En primer lugar, se analizan los resultados relativos al estudio descriptivo (estudio 1). Se analiza como los distintos bloques de variables (comprensión oral, habilidades básicas de lectura, funcionamiento ejecutivo y variables afectivo-motivacionales) se relacionan y predicen los indicadores de comprensión lectora (comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto). A continuación se analizan las diferencias que existen entre dos grupos de lectores (comprensión media-baja y comprensión media-alta).

En referencia al estudio 2, se analiza la eficacia de un programa de comprensión lectora una vez concluida la intervención y se compara con los datos obtenidos antes de la misma. Se espera que los niños que han recibido la intervención obtengan mejoras en los factores analizados, y que estas mejoras se pongan en evidencia igualmente al realizar las comparaciones con el grupo control. La eficacia del programa se complementa con la valoración que realizan del programa los profesores que han colaborado en la intervención. Además en términos cualitativos los profesores valoran las estrategias utilizadas por los alumnos en función de su nivel de comprensión lectora.

1. ESTUDIO 1

El estudio 1 está dividido en tres objetivos específicos. En el primer objetivo se presentan los resultados de las relaciones que existen entre los distintos factores evaluados y la comprensión lectora. Más concretamente entre las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, las funciones ejecutivas y las variables afectivo-motivacionales con la comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto. Del mismo modo, en el objetivo 2, se presentan los resultados del poder predictivo que presenta cada uno de los factores comentados anteriormente sobre cada una de las variables de comprensión. Posteriormente en el objetivo 3 se presentan los resultados de la diferencias en los distintos factores entre un grupo de comprensión media-bajo y un grupo de comprensión media-alta.

1.1. Resultados objetivo 1: dirección y la fuerza de la relación que existe entre las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, el funcionamiento ejecutivo y las variables afectivo-motivacionales, y el nivel de comprensión lectora (comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto).

En primer lugar en la Tabla 12 se pueden observar los resultados de las correlaciones obtenidas para las habilidades de comprensión oral.

En cuanto a los tres indicadores de la comprensión oral, se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre los cuatro indicadores de comprensión lectora: comprensión literal [vocabulario (r = .517, p = < .001); semejanzas (r = .453, p < .001) y comprensión (r = .372, p < .001)], comprensión inferencial [vocabulario (r = .471, p < .001); semejanzas (r = .405, p < .001) y comprensión (r = .324, p < .001)], comprensión total [vocabulario (r = .531, p < .001); semejanzas (r = .466, p < .001) y comprensión (r = .387, p < .001)] y estructura del texto [vocabulario (r = .368, p < .001); semejanzas (r = .461, p < .001) y comprensión (r = .197, p = .017)].

Tabla 12

Análisis de correlación entre los indicadores de comprensión oral e indicadores de comprensión lectora

	CT: C. literal	CT: C. inferencial	CT: Total	ET
Vocabulario	.517**	.471**	.531**	.368**
Semejanzas	.453**	.405**	.466**	.461**
Comprensión	.372**	.324**	.387**	.197**

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto

*$p \leq .05$; ** $p \leq .001$

En la Tabla 13 se presentan los análisis de correlación relativos a las habilidades básicas de lectura. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la comprensión literal y cuatro de las habilidades básicas de lectura [emparejamiento dibujo oración (r = -.458, p < .001); velocidad de palabras (r = -.328, p < .001); velocidad de pseudopalabras (r = -.167, p = .044) y velocidad del texto (r = .317, p < .001)]. En el caso de la comprensión inferencial, fueron estadísticamente significativas tres habilidades [dibujo oración (r = .350, p < .001), velocidad de palabras (r = -.259, p = .002) y velocidad del texto (r = .301, p < .001)]. En la comprensión total se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con cuatro de las habilidades básicas de lectura [dibujo oración (r = .463, p < .001); velocidad de palabras (r = -.349, p < .001); velocidad de pseudopalabras (r = -.194, p = .018) y velocidad del texto (r = .366, p < .001)].

Por último se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre la estructura del texto y de las habilidades básicas de lectura [lectura de pseudopalabras (r = .204, p = .013); dibujo oración (r = .513, p < .001); velocidad de palabras (r = -.235, p = .004); velocidad de pseudopalabras (r = -.202, p = .014) y velocidad del texto (r = .394, p < .001)].

Tabla 13

Análisis de correlación entre los indicadores de habilidades básicas de lectura e indicadores de comprensión lectora

	CT: C. literal	CT: C. inferencial	CT: Total	ET
Prec. de Palabras	.040	.123	.094	.129
Prec. Pseudopalabras	.063	.081	.120	.204*
Dibujo Oración	.458**	.350**	.463**	.513**
Vel. Palabras	-.328**	-.259**	-.349**	-.235**
Vel. Pseudopalabras	-.167*	-.108	-.194*	-.202*
Vel. Texto	.317**	.301**	.366**	.394**

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto; Prec. = Precisión; Vel. = Velocidad

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

En cuanto a las tareas neuropsicológicas de funcionamiento ejecutivo se observaron correlaciones estadísticamente significativas (véase Tabla 14) entre la comprensión literal y dos de las tareas de funcionamiento ejecutivo del WISC IV [letras y números (r = .271, p = .001) y dígitos (r = .286, p = .001)]. Se establecieron correlaciones también significativas de las mismas tareas con la comprensión inferencial [letras y números (r = .246, p = .003) y dígitos (r = .297, p < .001)] y con la comprensión total [letras y números (r = .283, p = .001) y dígitos (r = .319, p < .001)]. La estructura de texto se relaciona significativamente con tres de las tareas neuropsicológicas de funcionamiento ejecutivo [letras y números (r = .291, p < .001); dígitos (r = .326, p < .001); y omisiones (r = -.170, p = .038)].

Tabla 14

Análisis de correlación entre los indicadores de variables de FE e indicadores de comprensión lectora

	CT: C. literal	CT: C. inferencial	CT: Total	ET
Letras y números	.271**	.246**	.283**	.291**
Dígitos	.286**	.297**	.319**	.326**
Omisiones	-.059	-.112	-.132	-.170*
Comisiones	-.120	-.054	-.123	-.096

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

La Tabla 15 presenta las correlaciones entre los indicadores de la comprensión lectora y las subescalas del cuestionario de estimación conductual el funcionamiento ejecutivo para profesores, evaluadas con el BRIEF: inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, organización de materiales y monitoreo.

Las correlaciones con los índices del cuestionario (el índice de regulación conductual, el índice metacognitivo y un índice global) se muestran en la Tabla 16.

Con respecto a las subescalas relacionadas con el índice de regulación conductual, no se observaron correlaciones estadísticamente significativas. Sin embargo con el índice metacognitivo se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre la comprensión literal y las subescalas de iniciativa (r = -.384, p < .001), memoria de trabajo (r = -.340, p < .001), planificación/organización (r = -.310, p < .001), organización de materiales (r = -.213, p = .010) y monitoreo (r = -.200, p = .016).

Las correlaciones llevadas a cabo entre la comprensión inferencial y las subescalas del índice metacognitivo fueron estadísticamente significativas con la iniciativa (r = -.345, p < .001), memoria de trabajo (r = -.318, p < .001), planificación/organización (r = -.266, p = .001), organización de materiales (r = -.174, p = .036) y monitoreo (r = -.164, p = .049).

Del mismo modo sucedió con la comprensión total y las subescalas de iniciativa (r = -.398, p < .001), memoria de trabajo (r = -.358, p < .001), planificación/organización (r = -.310, p < .001), organización de materiales (r = -.220, p = .007) y monitoreo (r = -.210, p = .010).

En la estructura del texto se observan correlaciones estadísticamente significativas con el cambio (r = -.215, p = .009), que forma parte del índice de regulación conductual. Por otro lado también se observa correlación estadísticamente significativa entre la estructura del texto y las subescalas del índice metacognitivo en iniciativa (r = -.406, p < .001), memoria de trabajo (r = -.397, p < .001), planificación/organización (r = -.412, p < .001), organización de materiales (r = -.341, p < .001) y monitoreo (r = -.357, p < .001).

Tabla 15

Análisis de correlación entre los indicadores de Brief e indicadores de comprensión lectora

	CT: C. literal	CT: C. inferencial	CT: Total	ET
Inhibición	.039	-.011	.013	-.046
Cambio	-.072	-.082	-.086	-.215**
Control Emocional	.007	-.003	-.007	-.087
Iniciativa	-.384**	-.345**	-.398**	-.406**
Memoria de Trabajo	-.340**	-.318**	-.358**	-.397**
Planificación/Organización	-.310**	-.266**	-.310**	-.412**
Organiz. de Materiales	-.213*	-.174*	-.220**	-.341**
Monitoreo	-.200*	-.164*	-.210*	-.357**

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Preguntas; ET = Estructura del texto; Organiz. = Organización de materiales

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

En cuanto a los índices, tal y como se muestra en la Tabla 16, el índice metacognitivo correlaciona con los cuatro factores de comprensión [comprensión literal (r = -.319, p < .001); comprensión inferencial (r = -.280, p = .001); comprensión total (r = -.330, p < .001) y estructura del texto (r = -.421, p < .001)]. Del mismo modo sucede con la puntuación global [comprensión literal (r = -.262, p = .001), comprensión inferencial (r = -.238, p = .004), comprensión total (r = -.274, p = .001) y estructura del texto (r = -.380, p < .001)]. No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con el índice de regulación conductual.

Tabla 16

Análisis de correlación entre los índices del Brief e indicadores de comprensión lectora

	CT: C. literal	CT: C. inferencial	CT: Total	ET
I. Reg Conductual	-.015	-.033	-.032	-.140
I. Metacognitivo	-.319**	-.280**	-.330**	-.421**
Puntuación Global	-.262**	-.238**	-.274**	-.380**

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto; I. = índice

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

En la Tabla 17 se presentan las correlaciones entre la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura. Las cuatro escalas relacionadas con la comprensión presentaron correlaciones estadísticamente significativas con el autoconcepto lector [comprensión literal (r = .238, p = .004); comprensión inferencial (r = .210, p = .011); comprensión total (r = .257, p = .002) y estructura del texto (r = .317, p < .001)]. Sin embargo no han aparecido correlaciones significativas con el valor de la lectura. Por último aparece correlación significativa entre la estructura del texto y el total de la motivación de la lectura (r = .207, p = .012).

Tabla 17

Análisis de correlación entre los indicadores de motivación hacia la lectura e indicadores de comprensión lectora

	CT: C. literal	CT: C. inferencial	CT: Total	ET
Autoconcepto lector	.238**	.210*	.257**	.317**
Valor de la lectura	-.070	-.015	-.069	.082
Total mt. lectura	.066	.090	.076	.207*

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto; mt=motivación

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

Con respecto a los análisis realizados con las estimaciones del BASC sobre las variables afectivo-motivacionales de carácter general (véase Tabla 18), aparecen cuatro correlaciones estadísticamente significativas: la actitud negativa hacia los profesores con la comprensión inferencial (r = -.210, p = .012) y la comprensión total (r = -.163, p = .049); el locus de control con la comprensión inferencial (r = -.172, p = .041) y la confianza en si mismo con la estructura del texto (r = .180, p = .029).

Tabla 18

Análisis de correlación entre los indicadores afectivo-motivacionales del BASC y comprensión lectora

	CT: C. literal	CT: C. inferencial	CT: Total	ET
Actitud - colegio	.032	-.012	-.002	.003
Actitud - profesor	-.058	-.210*	-.163*	-.132
Locus de control	-.067	-.172*	-.126	-.110
Estrés social	-.022	-.053	-.025	-.065
Autoestima	.074	.043	.072	.028
Conf. en sí mismo	.101	.081	.104	.180*

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto; Conf. = confianza

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

1.2. Resultados objetivo 2: poder predictivo de las habilidades de comprensión oral, las habilidades básicas de lectura, el funcionamiento ejecutivo y las variables afectivo-motivacionales sobre el nivel de comprensión lectora (comprensión literal, inferencial, total y estructura del texto.

A continuación se muestran los modelos finales de los análisis de regresión por pasos sucesivos realizados con cada uno de los factores relacionados con las variables psicolingüísticas, de funcionamiento ejecutivo y afectivo-motivacionales.

En la Tabla 19 se pueden observar los resultados obtenidos para las habilidades de comprensión oral. El vocabulario y las semejanzas predicen los cuatro procesos de comprensión. Concretamente el 31.5% de la comprensión literal (vocabulario, ΔR^2 = .267, p < .001; semejanzas, ΔR^2 = .048, p = .002), el 25 % de la comprensión inferencial (vocabulario, ΔR^2 = .221, p < .001; semejanzas, ΔR^2 = .036, p = .010); el 33.4% de la comprensión total (vocabulario, ΔR^2 = .282, p < .001; semejanzas, ΔR^2 = .052, p = .001) y el 23.7% de la estructura del texto (semejanzas, ΔR^2 = .212, p < .001; vocabulario, ΔR^2 = .024, p = .034). El vocabulario es el factor que aporta mayor valor explicativo en la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión total. Sin embargo para la estructura de texto el factor con mayor valor explicativo son las semejanzas.

Tabla 19

Análisis de regresión de habilidades de comprensión oral sobre los indicadores de comprensión lectora

	F	R^2	ΔR^2	Beta
CT : C. literal				
Vocabulario	51.68**	.267	.267	.386
Semejanzas	32.39**	.315	.048	.255
CT: C. Inferencial				
Vocabulario	40.39**	.221	.221	.357
Semejanzas	24.49**	.258	.036	.222
CT: Total				
Vocabulario	56.97**	.282	.282	.397
Semejanzas	36.13**	.334	.052	.265
ET				
Semejanzas	39.12**	.212	.212	.369
Vocabulario	22.33**	.237	.024	.181

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

El análisis de regresión de las habilidades básicas de lectura está recogido en la Tabla 20. Las tareas de emparejamiento dibujo-oración, velocidad de palabras y velocidad de pseudopalabras predijeron el 30.2% de la comprensión literal (dibujo-oración, ΔR^2 = .210, p < .001; velocidad de palabras, ΔR^2 = .067, p = .006; velocidad de pseudopalabras, ΔR^2 = .026, p = .024), el 19.1%*de la* comprensión inferencial (dibujo-oración, ΔR^2 = .123, p < *.001*; velocidad de palabras, ΔR^2 = .043, p = .008; velocidad de pseudopalabras, ΔR^2 = .026, p = .036) y el 29.9% de la comprensión total (dibujo-oración, ΔR^2 = .214, p < .001; velocidad de palabras, ΔR^2 = .063, p = .001; velocidad de pseudopalabras, ΔR^2 = .022, p = .033). La estructura del texto tiene como predictores al emparejamiento dibujo-oración (ΔR^2 = .263, p < .001) y a la velocidad del texto (ΔR^2 = .051, p = .001), que explicaron el 31.4% de la varianza.

Tabla 20

Análisis de regresión de habilidades básicas de lectura sobre los indicadores de comprensión lectora

	F	R^2	ΔR^2	Beta
CT : C. literal				
Dibujo-oración	37.91**	.210	.210	.438
Vel. palabras	27.16**	.277	.067	-.433
Vel. pseudopalabras	20.38**	.302	.026	.237
CT: C. Inferencial				
Dibujo-oración	20.02**	.123	.123	.339
Vel. palabras	14.08**	.165	.043	-.379
Vel. pseudopalabras	11.18**	.191	.026	.238
CT: Total				
Dibujo-oración	39.76**	.214	.214	.424
Vel. palabras	27.75**	.277	.063	-.420
Vel. Pseudopalabras	20.51**	.299	.022	.226
ET				
Dibujo-oración	52.02**	.263	.263	.426
Vel. texto	33.17**	.314	.051	.242

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto; Vel. = Velocidad

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

Como se puede observar en la Tabla 21, en los análisis de regresión de las tareas de funcionamiento ejecutivo sobre los indicadores de comprensión las tareas de dígitos y letras y números predijeron el 10.8% de la comprensión literal (dígitos, ΔR^2 = .082 , p = .001; letras y números, ΔR^2 = .026 , p = .043), un 12.8% de la comprensión total (dígitos, ΔR^2 = .102 , p < .006; letras y números, ΔR^2 = .026 , p = .041) y un 13.4% de la estructura del texto (dígitos, ΔR^2 = .106, p < .001; letras y números, ΔR^2 = .028, p = .033*)* La variable de la comprensión inferencial fue predictiva por la tarea de dígitos (ΔR^2 = .088, p < .001).

Tabla 21

Análisis de regresión de tareas de funcionamiento ejecutivo sobre los indicadores de comprensión lectora

	F	R^2	ΔR^2	Beta
CT : C. literal				
Dígitos	12.65**	.082	.082	.207
Letras y números	8.56**	.108	.026	.181
CT: C. Inferencial				
Dígitos	13.73**	.088	.088	.297
CT: Total				
Dígitos	16.46**	.102	.102	.242
Letras y números	10.54**	.128	.026	.178
ET				
Dígitos	17.25**	.106	.106	.246
Letras y números	11.15**	.134	.028	.185

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

La Tabla 22 muestra los resultados de las regresiones de las subescalas del cuestionario de estimación del funcionamiento ejecutivo BRIEF sobre los indicadores de comprensión lectora. Las subescalas de iniciativa y cambio predijeron el 19.2% de la varianza de la comprensión literal (iniciativa, ΔR^2 = .147, p < .001; cambio, ΔR^2 = .045, p = .006), el 14.8% de la comprensión inferencial (iniciativa, ΔR^2 = .119, p < .001; cambio, ΔR^2 = .028, p = .031) y el 19.9% del total de comprensión (iniciativa, ΔR^2 = .158, p < .001; cambio, ΔR^2 = .041, p =.007). La subescala de planificación/organización fue el único predictor significativo de la tarea de estructura del texto, explicando el 17% de la varianza (ΔR^2 = .170, p < .001).

Tabla 22

Análisis de regresión de Brief sobre los indicadores de comprensión lectora

	F	R^2	ΔR^2	Beta
CT : C. literal				
Iniciativa	24.70**	.147	.147	-.551
Cambio	16.89**	.192	.045	.270
CT: C. Inferencial				
Iniciativa	19.36**	.119	.119	-.479
Cambio	12.30**	.148	.028	.215
CT: Total				
Iniciativa	27.40**	.158	.158	-.555
Cambio	17.99**	.199	.041	.256
ET				
Planificación/organiza.	29.90**	.170	.170	-.412

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto; organiza. = organización

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

Los resultados del análisis de regresión de los índices del BRIEF están recogidos en la Tabla 23. El índice metacognitivo y de regulación conductual predicen el 14.1% de la comprensión literal (índice metacognitivo, $\Delta R^2 = .101$, $p < .001$; índice de regulación comportamental, $\Delta R^2 = .39$, $p = .012$) y el 14.3% de la comprensión total (índice metacognitivo, $\Delta R^2 = .109$, $p < .001$; índice de regulación conductual, $\Delta R^2 = .034$, $p = .017$). El índice metacognitivo resulto ser el único predictor significativo en el caso de la comprensión inferencial ($\Delta R^2 = .078$, $p = .001$) y la estructura del texto ($\Delta R^{22} = .177$, $p < .001$).

Tabla 23

Análisis de regresión de los índices Brief sobre los indicadores de comprensión lectora

	F	R^2	ΔR^2	Beta
CT : C. literal				
I metacognitivo	16.15**	.101	.101	-.453
I reg conductual	11.63**	.141	.039	.240
CT: C. Inferencial				
I metacognitivo	12.18**	.078	0.78	-.280
CT: Total				
I metacognitivo	17.80**	.109	.109	-.456
I reg conductual	12.09**	.143	.034	.224
ET				
I. metacognitivo	31.45**	.177	.177	-.421

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto; I = índice

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

En cuanto a las variables de motivación hacia la lectura (véase Tabla 24), el autoconcepto lector y el valor de la lectura predijeron el 10.2% de la comprensión literal (autoconcepto lector, ΔR^2 = .057, p = .004; valor de la lectura, ΔR^2 = .045, p = .008) y el 11.3% de la comprensión total (autoconcepto lector, ΔR^2 = .066, p = .002; valor de la lectura, ΔR^2 = .047, p = .006). En el caso de la comprensión inferencial y la estructura del texto, el único predictor significativo fue el autoconcepto lector (comprensión inferencial, ΔR^2 = .044, p = .011; estructura del texto, ΔR^2 = .100, p < .001).

Tabla 24

Análisis de regresión de motivación hacia la lectura sobre los indicadores de comprensión lectora

	F	R^2	ΔR^2	Beta
CT : C. literal				
Autoconcepto lector	8.61*	.057	.057	.356
Valor de la lectura	8.06**	.102	.045	-.243
CT: C. Inferencial				
Autoconcepto	6.62*	.044	.044	.210
CT: Total				
Autoconcepto	10.35*	.066	.066	
valor de la lectura	9.27**	.113	.047	N.S.
ET				
Autoconcepto	16.26**	.100	.100	.317

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

Los análisis realizados con las variables afectivo-motivacionales del BASC sobre los cuatro procesos de la comprensión se muestran en la Tabla 25. En este caso ni la comprensión literal, ni la comprensión total tuvieron ningún predictor significativo.

Tabla 25

Análisis de regresión de los variables afectivo-motivacionales del BASC sobre los indicadores de comprensión lectora

	F	R^2	ΔR^2	Beta
CT : C. literal				
	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
CT: C. Inferencial				
Actitud – profesor	6.18*	.042	.042	-.206
CT: Total				
	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
ET				
Confianza en sí mismo	4.61*	.031	.031	.177

Nota. CT = Comprensión de textos; C. = Comprensión; ET = Estructura del texto

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

La actitud negativa del profesor fue el único predictor significativo de la comprensión inferencial (R^2 = .042, p = .014), mientras que la confianza en sí mismo fue el único predictor significativo de la estructura del texto (R^2 = .031, p = .034).

1.3. Resultados objetivo 3: Diferencias en habilidades de comprensión oral, habilidades básicas de lectura, funcionamiento ejecutivo y variables afectivo-motivacionales entre dos grupos de niños con diferente nivel de comprensión lectora (medio-alto y medio-bajo).

El tercer objetivo propuesto en este trabajo es el estudio de las diferencias de comprensión en dos grupos de distinto nivel de comprensión lectora (medio-alto y medio-bajo).

Para el análisis de los resultados se realizaron análisis multivariados de la varianza (MANOVA), con el objetivo de comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en los distintos bloques de variables del estudio.

La Tabla 26 muestra las diferencias en las habilidades de comprensión oral de sujetos con comprensión media-baja respecto a sus iguales con una comprensión media-alta. El efecto principal del grupo no resultó estadísticamente significativo [Wilk´s Lambda (Λ) = .968, F (3,129) = 1.44, p = .234, η^2_P = .032].

Los ANOVA´s de confirmación no ofrecieron diferencias significativas: vocabulario [$F(1, 131) = .63$, p = .43, $\eta^2_P = .005$], semejanzas [$F(1, 131) = 3.25$, $p = .074$, $\eta^2_P = .024$] y comprensión [$F(1, 131) = .05$, $p = .833$, $\eta^2_P = .001$]. En la Figura 16 se pueden observar las medias de cada uno de las variables en los dos grupos.

Tabla 26

Diferencias entre los grupos de comprensión lectora media-baja y media-alta: Habilidades de comprensión oral.

	Media-baja (n = 63)		Media-alta (n = 70)			
	M	DT	M	DT	F(1, 131)	η^2_P
Vocabulario	39.33	6.32	40.17	5.89	.63	.005
Semejanzas	24.11	5.37	25.61	4.22	3.25	.024
Comprensión	21.70	4.77	21.53	4.49	.05	.000

Nota.
** = $p \leq .001$; * = $p < .05$

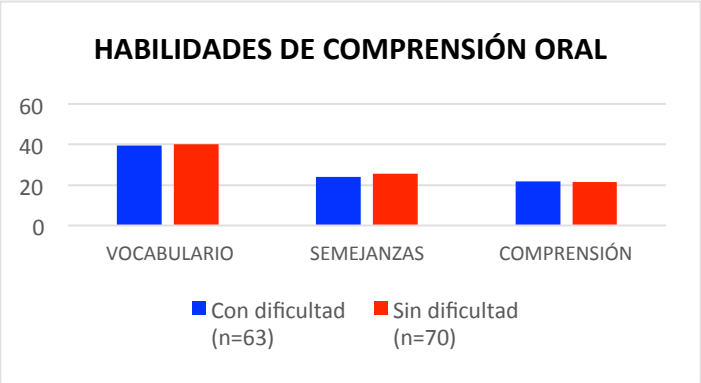


Figura 16. Medias Habilidades de comprensión oral.

En la Tabla 27 se pueden observar las diferencias entre los dos grupos en habilidades básicas de lectura. El efecto principal del grupo resultó estadísticamente significativo [Wilk´s Lambda (Λ) = .785, $F(6, 141) = 6.44$, $p < .001$, $\eta^2_P = .215$].

Los ANOVA´s de confirmación ofrecieron las siguientes diferencias significativas: Lectura de palabras [$F(1, 146) = 10.57$, $p = .001$, $\eta^2_P = .067$], emparejamiento dibujo oración [$F(1, 146) = 19.84$, $p < .001$, $\eta^2_P = .120$], velocidad de palabras [$F(1, 146) = 8.11$, $p = .005$, $\eta^2_P = .053$], velocidad de pseudopalabras [$F(1,$

146) = 6.22, p = .014, η^2_P = .041] y velocidad del texto [F(1, 146) = 16.20, p < .001, η^2_P = .100]. Las diferencias en la lectura de pseudopalabras no alcanzaron la significación estadística [F(1, 146) = 3.03, p = .084, η^2_P = .020]. En las Figuras 17 y 18 se pueden apreciar las medias en cada una de las habilidades.

Tabla 27

Diferencias entre los grupos de comprensión media-baja y media-alta: Habilidades básicas de lectura

	Media-baja (n = 70)		Media-alta (n = 78)			
	M	DT	M	DT	F(1, 146)	η^2_P
Palabras	38.94	1.089	39.46	.848	10.57**	.067
Pseudopalabras	38.17	1.551	38.60	1.462	3.03	.020
Emparejamiento Dibujo Oración	19.33	3.586	21.60	2.590	19.84**	.120
Velocidad Palabras	43.34	10.540	38.76	9.048	8.11*	.053
Velocidad Pseudopalabras	60.06	12.540	55.23	11.003	6.22*	.041
Velocidad Texto	115.84	24.731	133.68	28.732	16.20**	.100

Nota.
** = $p \leq .001$; * = $p < .05$

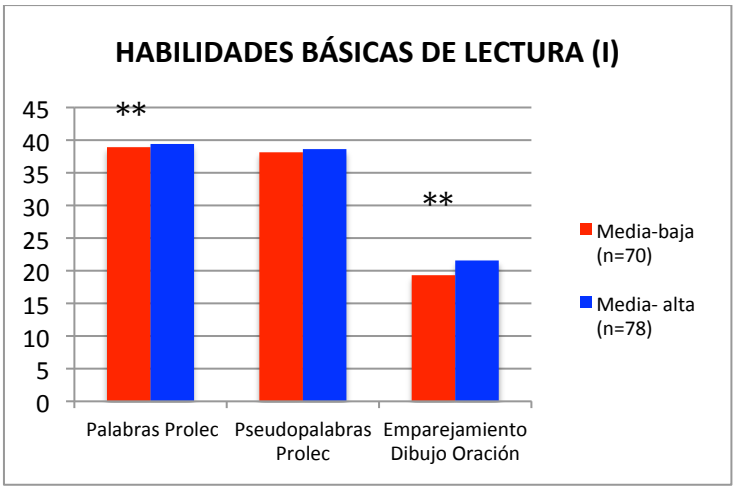


Figura 17. Medias en Habilidades básicas de lectura (I).

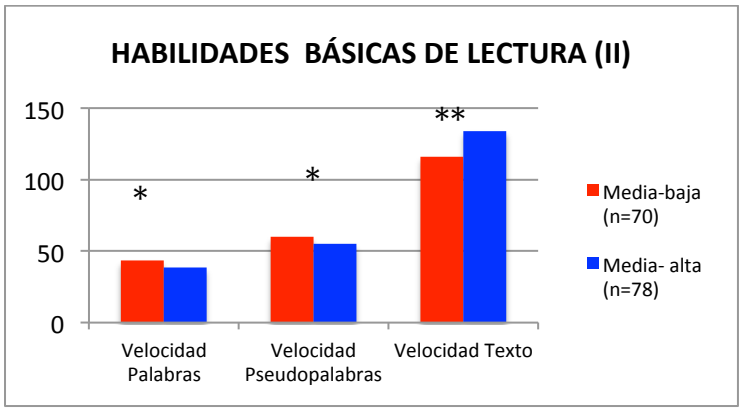


Figura 18. Medias en Habilidades básicas de lectura (II).

En la Tabla 28 se pueden observar las diferencias en las tareas neuropsicológicas de sujetos con comprensión media-baja respecto a lo que presentan una comprensión media-alta. El efecto principal del grupo resultó estadísticamente significativo [Wilk´s Lambda (Λ) = .911, F (4,128) = 3.13, p = .017, η^2_P = .089].

Los ANOVA´s de confirmación ofrecieron diferencias significativas en letras y números [F(1, 131) = 5.37, p = .022, η^2_P = .039] y omisiones [F(1, 131) = 9.02, p = .003, η^2_P = .064]. Sin embargo no alcanzaron significación estadística las tareas de dígitos [F(1, 131 = 1.01, p = .303, η^2_P = .008] y comisiones [F(1, 131) = 2.62, p = .108, η^2_P = .020]. En la Figura 19 se pueden observar las medias de cada uno de las variables en los dos grupos.

Tabla 28

Diferencias entre los grupos media-baja y media-alta: Tareas neuropsicológicas de funcionamiento ejecutivo

	Media-baja (n = 63)		Media-alta (n = 70)			
	M	DT	M	DT	F(1, 131)	η^2_P
Letras y números	17.56	2.08	18.44	2.31	5.37*	.039
Dígitos	16.30	2.49	16.84	3.42	1.07	.008
Omisiones	10.95	10.40	6.50	6.41	9.02*	.064
Comisiones	1.97	2.35	1.37	1.90	2.62	.020

Nota.
** = $p \leq .001$; * = $p < .05$

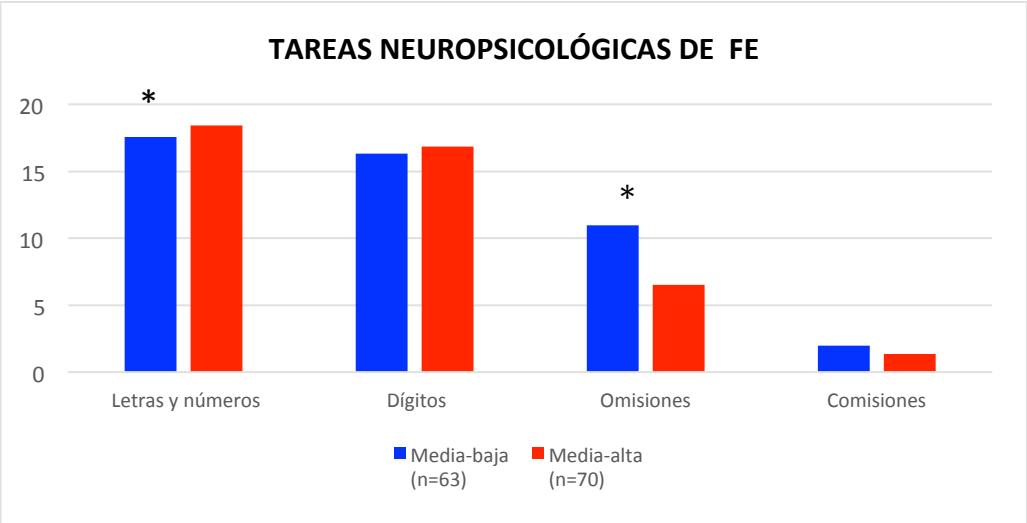


Figura 19. Medias en tareas neuropsicológicas de FE .

Atendiendo a los resultados de la evaluación ecológica del BRIEF que aparecen en la Tabla 29 se puede observar las diferencias entre el grupo de comprensión media-baja y media-alta. El efecto principal del grupo resultó estadísticamente significativo [Wilk´s Lambda (Λ) = .844, $F(11, 136) = 2.28$, $p = .014$, $\eta^2_P = .156$].

Los ANOVA´s de confirmación ofrecieron diferencias significativas en: iniciativa [$F(1, 146) = 18.92$, $p < .001$, $\eta^2_P = .115$], memoria de trabajo [$F(1, 146) = 17.02$, $p < .001$, $\eta^2_P = .104$], planificación/organización [$F(1, 146) = 15.12$, $p < .001$, $\eta^2_P = .094$], organización de materiales [$F(1, 146) = 12{,}81$, $p < .001$, $\eta^2_P = .081$] y monitoreo [$F(1, 146) = 9.70$, $p = .002$, $\eta^2_P = .062$]. Por otro lado no aparecen diferencias significativas en : inhibición [$F(1, 146) = .12$, $p = .728$ $\eta^2_P = .001$], cambio [$F(1, 146) = 2.41$, $p = .123$, $\eta^2_P = .016$] y control emocional [$F(1, 146) = .22$, $p = .637$, $\eta^2_P = .002$]. Del mismo modo aparecen diferencias significativas en el índice metacognitivo [$F(1, 146) = 17.79$, $p < .001$, $\eta^2_P = .109$] y no aparecen en el índice de regulación comportamental [$F(1, 146) = .97$, $p = .326$, $\eta^2_P = .007$]. En las Figuras 20 y 21 se pueden observar las medias de cada una de las variables en los dos grupos.

Tabla 29

Diferencias entre los grupos media-baja y media-alta: BRIEF

	Media-baja (n = 70)		Media-alta (n = 78)			
	M	DT	M	DT	F(1, 146)	η^2_P
Inhibición	10.64	1.330	10.55	1.799	.12	.001
Cambio	10.84	1.575	10.46	1.411	2.41	.016
Control emocional	9.81	1.890	9.67	1.898	.22	.002
Iniciativa	8.83	2.719	7.37	1.106	18.92**	.115
Memoria de Trabajo	12.03	3.718	10.24	.840	17.02**	.104
Planificación/Organización	12.04	3.605	10.38	1.035	15.12**	.094
Organización de materiales	8.29	2.520	7.23	.623	12.81**	.081
Monitoreo	12.30	3.033	11.04	1.798	9.70*	.062
Índice de Regulación Conductual	31.30	4.027	30.62	4.391	.97	.007
Índice Metacognitivo	53.50	14.414	46.27	4.404	17.79**	.109

Nota.
** = $p \leq .001$; * = $p < .05$

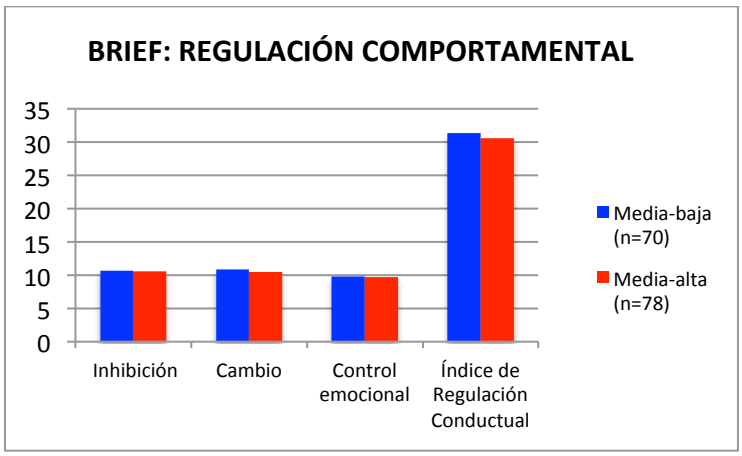


Figura 20. Medias indicadores del Brief. Índice de Regulación Comportamental.

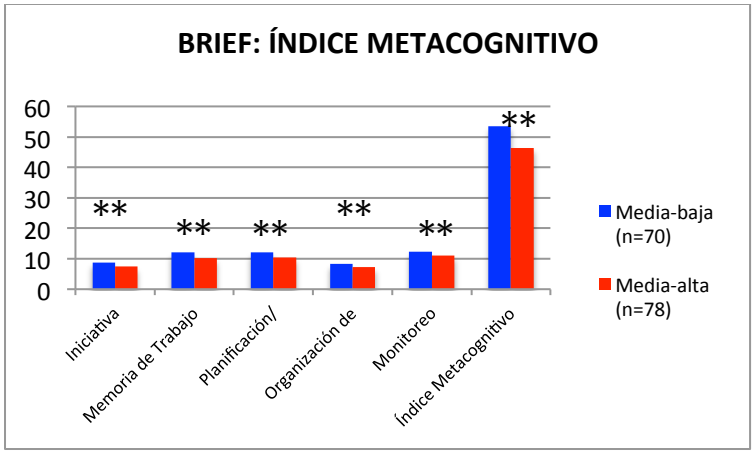


Figura 21. Medias indicadores del Brief. Índice Metacognitivo.

La Tabla 30 muestra las diferencias en las variables de motivación hacia la lectura de sujetos con comprensión media-baja respecto a sus iguales con una comprensión media-alta. El efecto principal del grupo resultó estadísticamente significativo [Wilk´s Lambda (Λ) = .908, $F(2, 145) = 7.35$, $p = .001$, $\eta^2_P = .092$].

Los ANOVA´s de confirmación ofrecieron diferencias significativas en las tres variables: autoconcepto [$F(1, 146) = 14.73$, $p < .001$, $\eta^2_P = .092$], valor de la tarea [$F(1, 146) = 3.97$, $p = .048$, $\eta^2_P = .026$] y total motivación lectura [$F(1, 146) = 10.19$, $p = .002$, $\eta^2_P = .065$]. En la Figura 22 se pueden observar las medias de cada uno de las variables en los dos grupos.

Tabla 30

Diferencias entre los grupos media-baja y media-alta: Motivación hacia la lectura

	Media-baja (n = 70)		Media-alta (n = 78)			
	M	DT	M	DT	F(1, 146)	η^2_P
Autoconcepto lector	28.34	3.623	30.68	3.764	14.73**	.092
Valor de la lectura	27.60	5.999	29.38	4.884	3.97*	.026
Total Motivación Lectura	55.94	8.489	60.06	7.210	10.19*	.065

Nota.
** = $p \leq .001$; * = $p < .05$

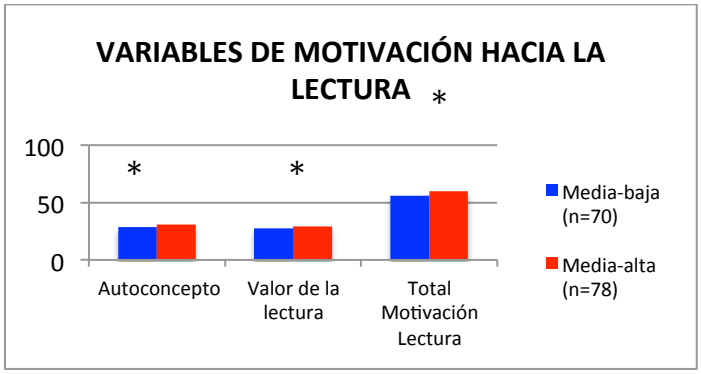


Figura 22. Medias de las variables motivacionales.

En la Tabla 31 se pueden observar las diferencias en las variables afectivas del BASC de sujetos con comprensión media-baja respecto a lo que presentan una comprensión media-alta. El efecto principal del grupo no resultó estadísticamente significativo [Wilk´s Lambda (Λ) = .974, $F(6, 137) = .60$, $p = .730$, $\eta^2_P = .026$].

Los ANOVA´s de confirmación de cada una de las variables afectivas no mostraron en ningún caso diferencias significativas: Actitud negativa hacia el colegio [$F(1, 142) = .09$, $p = .764$, $\eta^2_P = .001$], Actitud negativa hacia los profesores [$F(1, 142) = 1.87$, $p = .173$, $\eta^2_P = .013$], Locus de control [$F(1, 142) = .67$, $p = .413$, $\eta^2_P = .005$], Estrés Social [$F(1, 142) = .04$, $p = .834$, $\eta^2_P > .001$], Autoestima [$F(1, 142) = .14$, $p = .705$, $\eta^2_P = .001$] y Confianza en si mismo [$F(1, 142) = 2.14$, $p = .146$, $\eta^2_P = .015$]

Tabla 31

Diferencias entre los grupos de comprensión media-baja y media-alta: variables afectivo-motivacionales del BASC

	Media-baja (n = 68)		Media-alta (n = 76)			
	M	DT	M	DT	F(1, 142)	η^2_P
Actitud negativa hacia el colegio	2.03	1.900	1.93	1.886	.09	.001
Actitud negativa hacia los profesores	.74	1.017	.51	.931	1.87	.013
Locus de control	4.37	3.359	3.91	3.35	.67	.005
Estrés Social	7.50	4.286	7.36	3.986	.04	.000
Autoestima	5.63	.862	5.70	1.155	.01	.001
Confianza en sí mismo	9.68	1.791	10.13	1.928	2.14	.015

Nota.
** = $p \leq .001$; * = $p < .05$

En las Figuras 23 y 24 pueden verse las medias en las distintas variables obtenidas en el análisis de los resultados del BASC.

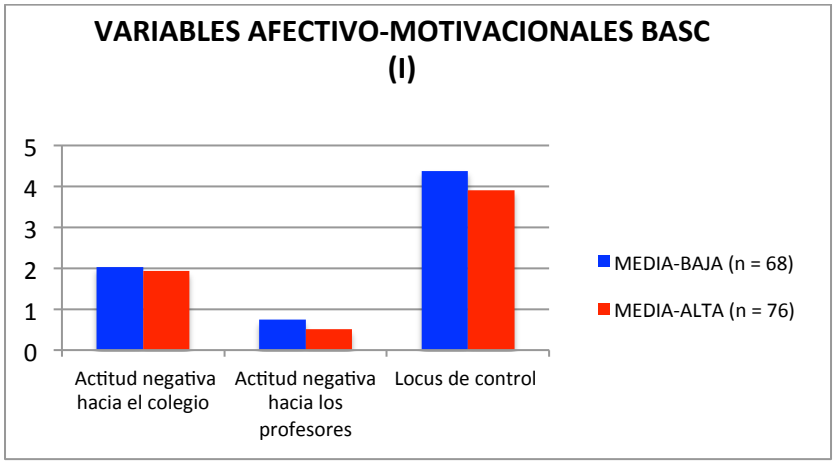


Figura 23. Medias variables BASC (I).

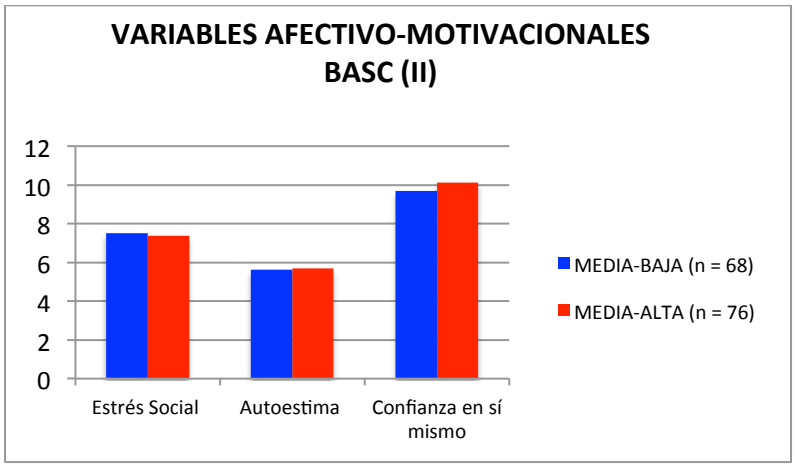


Figura 24. Medias variables del BASC (II).

2. ESTUDIO 2

El estudio 2 está compuesto de dos objetivos. En relación al objetivo 4 se presentan los resultados de las diferencias existentes entre un grupo control y un grupo experimental, al que se le aplicó el programa de intervención adaptado de la La aventura de Escribir y por otro lado la valoración del programa y de las estrategias utilizadas por los profesores que han participado en su implementación. Se presentan también los resultados del objetivo 5 relativos a la valoración del profesor del uso de las diferentes estrategias instruidas durante el programa por los niños de comprensión media-baja y media-alta.

2.1. Resultados del objetivo 4. Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora con niños de 6º de Educación Primaria a través de las informaciones aportadas por los alumnos (análisis cuantitativo) y sus profesores (análisis cualitativo).

2.1.1 Diferencias cuantitativas entre el grupo experimental y el grupo de control

En este caso se trató de analizar la efectividad de una intervención en comprensión lectora (véase 2.2.1. Diseño estudio 2) a través de las variables comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión total y estructura del texto. Para ello se llevaron a cabo diferentes análisis ANOVA mixto de medidas repetidas 2 x 2. Los factores que se incluyeron en el modelo fueron el tiempo (pre-test-post-test) y el grupo (experimental-control)

En la Tabla 32 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión total y estructura del texto, incluyendo las puntuaciones medias y desviaciones típicas del grupo experimental y el grupo control en el tiempo de evaluación. La Tabla también incluye los estadísticos F obtenidos del ANOVA mixto de medidas repetidas en el factor grupo, tiempo, así como la interacción entre ambos (grupo X tiempo).

Tabla 32

Estadísticos descriptivos y ANOVA Mixto de Medidas Repetidas de las Comparaciones grupo y tiempo.

	Grupo Experimental n = 104				Grupo Control n = 90				Grupo		Tiempo		Grupo*Tiempo	
	Pre		Post		Pre		Post							
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	$F_{1,192}$	η^2_P	$F_{1,192}$	η^2_P	$F_{1,192}$	η^2_P
Comprensión Literal	4.69	1.901	6.16	1.921	4.70	2.329	5.27	2.317	2.97	.015	40.07**	.173	7.89*	.039
Comprensión Inferencial	3.79	1.556	5.23	1.845	3.99	2.334	4.42	2.033	1.64	.008	40.15**	.173	11.62**	.057
Comprensión Total	8.44	2.818	11.34	3.146	8.64	4.246	9.68	4.055	2.65	.014	60.07**	.238	13.49**	.066
Estructura del texto	10.13	4.459	13.66	4.408	11.41	5.641	11.89	5.768	.15	.001	33.12**	.147	19.20**	.091

Comprensión literal. En cuanto a la comprensión literal el análisis de datos indica un efecto principal estadísticamente significativo del factor tiempo [$F(1, 192) = 40.07$, $p < .001$] siendo las puntuaciones medias significativamente mayores en el post-test. También se encontró un efecto estadísticamente significativo de la interacción tiempo x grupo [$F(1, 192) = 7.89$, $p = .005$]. Este resultado informa de la existencia de efectos diferenciales entre cada uno de los grupos (control y experimental) en cada uno de los tiempos (pre-test y post-test).

Para determinar entre qué efectos de interacción se dan las diferencias, se aplicó la prueba a posteriori de efectos simples utilizando para mantener constante el error tipo I la corrección de Bonferroni (véase Tabla 33).

Tabla 33

*Efectos simples para la interacción tiempo*grupo en comprensión literal*

Tiempo	**Comparación**	**Diferencia medias**	**Significación**	**Intervalo de confianza (95%)**	
				Límite inferior	Límite superior
Pre	Grupo experimental vs Grupo control	-.008	.98	-.607	.592
Post	Grupo experimental vs Grupo control	.897	.004	.297	1.497

En el pre-test no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del grupo experimental y del grupo control ($p = .980$), las diferencias que se detectan se dan en comprensión literal entre el grupo control y el grupo experimental en el post-test ($p = .004$) (véase Figura 25). Los sujetos del grupo experimental obtienen en el post-test entre .297 y 1.497 puntos más en comprensión literal que los sujetos del grupo control, con un nivel de confianza del 95%.

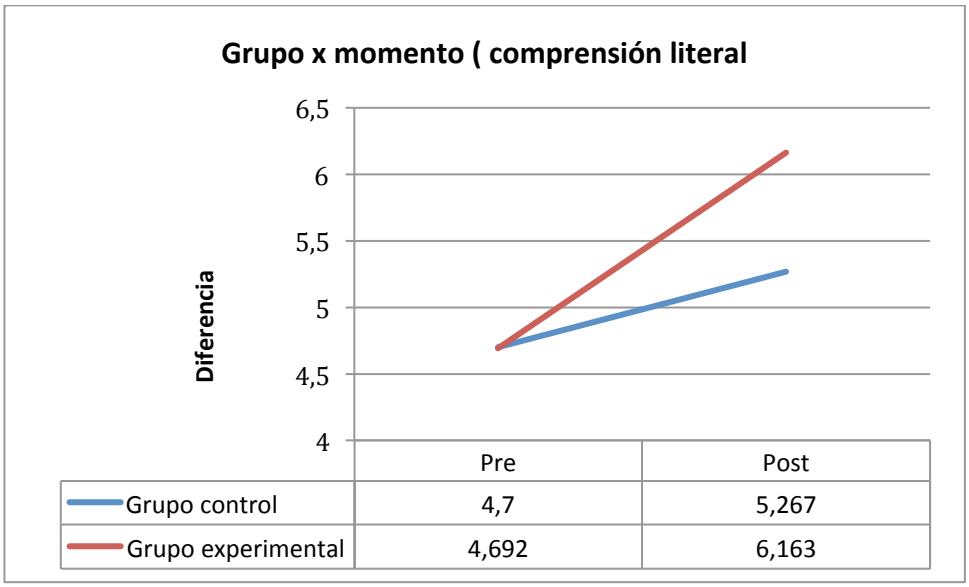


Figura 25. Diferencias en comprensión literal Grupo *Momento.

Comprensión inferencial. Existen diferencias estadísticamente significativas en función del tiempo [$F(1, 192) = 40.15$, $p < .001$], los sujetos obtienen mayores puntuaciones en comprensión inferencial tras la intervención (post-test). En esta medida también se detectan diferencias estadísticamente significativas para la interacción entre los factores tiempo x grupo [$F(1, 192) = 11.62$, $p = .001$].

La prueba de efectos simples (véase Tabla 34) informa que las diferencias se encuentran también en el post-test entre las puntuaciones del grupo control y experimental en comprensión inferencial ($p = .004$).

Tabla 34

Análisis de efectos simples para la interacción tiempo x grupo (comprensión inferencial)

Tiempo	**Comparación**	**Diferencia medias**	**Significación**	**Intervalo de confianza (95%)**	
				Límite inferior	Límite superior
Pre	Grupo experimental vs Grupo control	-.200	.477	-.756	.355
Post	Grupo experimental vs Grupo control	.809	.004	.259	1.358

Los sujetos del grupo experimental obtienen tras la intervención en (post-test) entre .259 y 1.358 puntos más en comprensión inferencial que los sujetos que no tuvieron la intervención (grupo control), con un nivel de confianza del 95% (véase Figura 26).

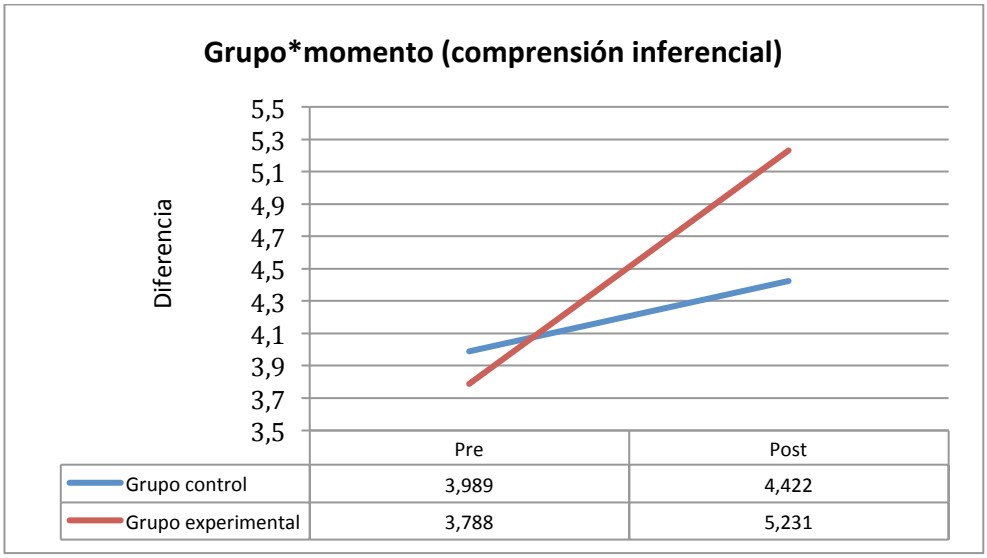


Figura 26. Diferencias en comprensión inferencial Grupo *Momento.

Comprensión total. Del mismo modo en la comprensión total aparecen efectos estadísticamente significativos tanto del factor tiempo [F (1, 192) = 60.07, p <.001] como de la interacción tiempo x grupo [F (1, 192) = 13.49, p < .001].

La prueba de efectos simples (véase Tabla 35 informa que las diferencias se encuentran también en el post-test entre las puntuaciones del grupo control y experimental en comprensión total (p = .002).

Tabla 35

*Análisis de efectos simples para la interacción tiempo*grupo (comprensión total)*

Tiempo	**Comparación**	**Diferencia medias**	**Significación**	**Intervalo de confianza (95%)**	
				Límite inferior	Límite superior
Pre	Grupo experimental vs Grupo control	-.22	.693	-1.211	.806
Post	Grupo experimental vs Grupo control	1.659	.002	.638	2.680

Los sujetos del grupo experimental obtienen tras la intervención en (post-test) entre .806 y 2.680 puntos más en comprensión total que los sujetos que no tuvieron la intervención (grupo control), con un nivel de confianza del 95% (véase Figura 27).

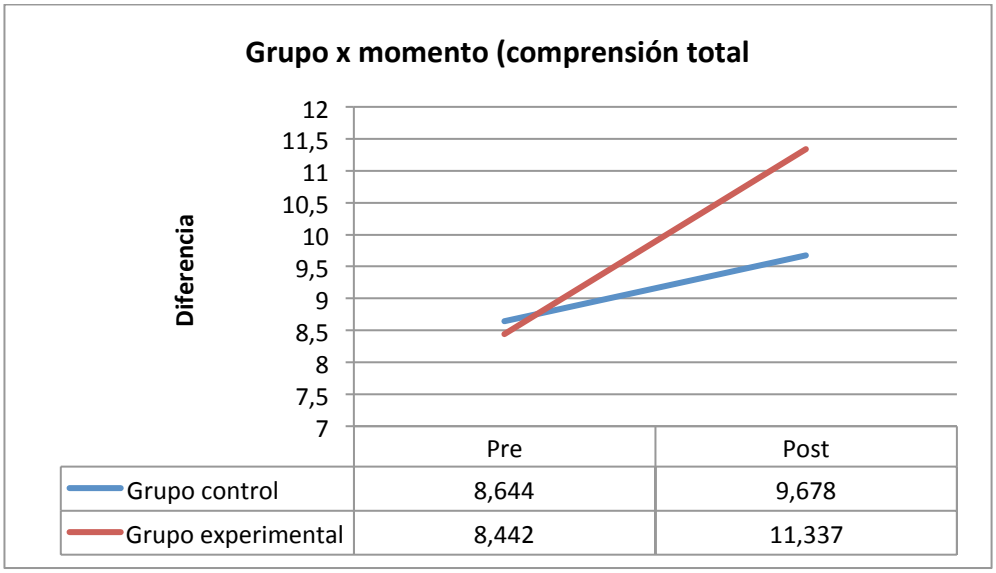


Figura 27. Diferencias en comprensión total Grupo *Momento.

Estructura texto. Por último en la estructura del texto también aparece la existencia de efectos principales en el factor tiempo [F (1, 192) = 33.12, p < .001] y en el factor tiempo x grupo [F (1, 192) = 19.20, p < .001].

El efecto de interacción, al igual que en las medidas anteriores, también se debe a la diferencia entre ambos grupos en el post-test (p = .013) (véase Tabla 36).

Tabla 36

*Análisis de efectos simples para la interacción tiempo*grupo (estructura texto)*

Tiempo	Comparación	Diferencia medias	Significación	Intervalo de confianza (95%)	
				Límite inferior	Límite superior
Pre	Grupo experimental vs Grupo control	-1.260	.080	-2.708	.155
Post	Grupo experimental vs Grupo control	1.775	.016	.331	3.218

Los sujetos del grupo experimental obtienen tras la intervención (post-test) entre .331 y 3.218 puntos más los sujetos que no tuvieron la intervención (grupo control), con un nivel de confianza del 95% (véase Figura 28).

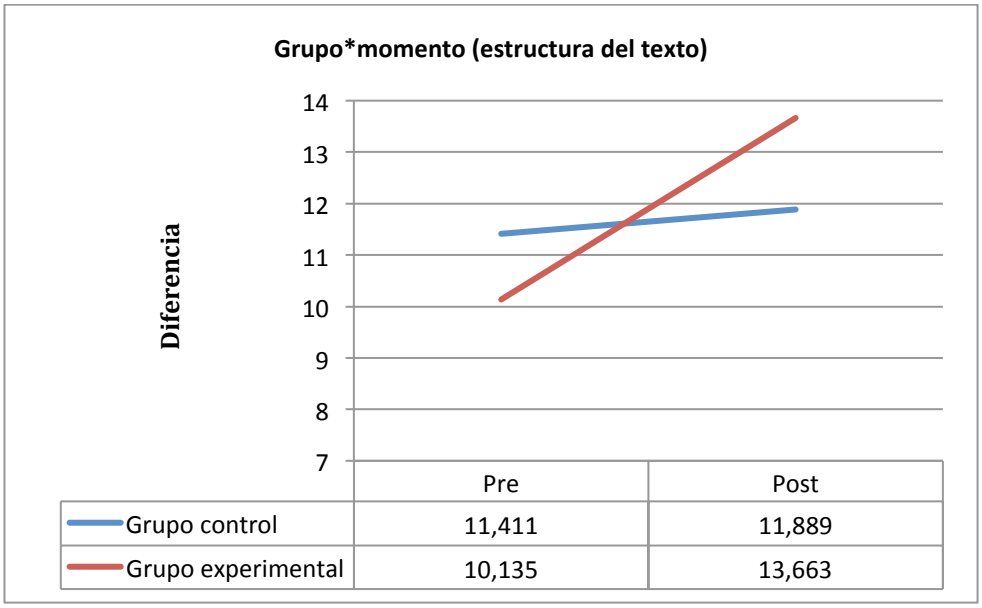


Figura 28. Diferencias en estructura del texto Grupo *Momento.

2.1.2. Valoración cualitativa realizada por profesores.

A continuación aparecen los resultados de la valoración cualitativa que del programa de intervención han realizado cada uno de los tres profesores que han participado en la misma. En la Figura 29 aparecen las puntuaciones del Profesor 1. En ella se puede observar que su valoración en general es muy positiva, obtenido la máxima puntuación (5 puntos), en 3 de los 6 ítems de viabilidad, los 2 de contenidos, 2 de los 3 de calidad técnica, el ítem de evaluabilidad, 2 de los 6 de la puesta en marcha y desarrollo y 2 de los 8 de los resultados. El resto obtiene puntuaciones de 4 sobre 5 excepto un ítem con valoración de 3 puntos que corresponde a la motivación que mostraron los alumnos, que se incluye dentro de la categoría de la puesta en práctica y desarrollo del programa.

En relación con las unidades del programa todas las sesiones presentan la máxima valoración excepto la unidad 2 (el texto expositivo) y la unidad 4 (las cartas al director).

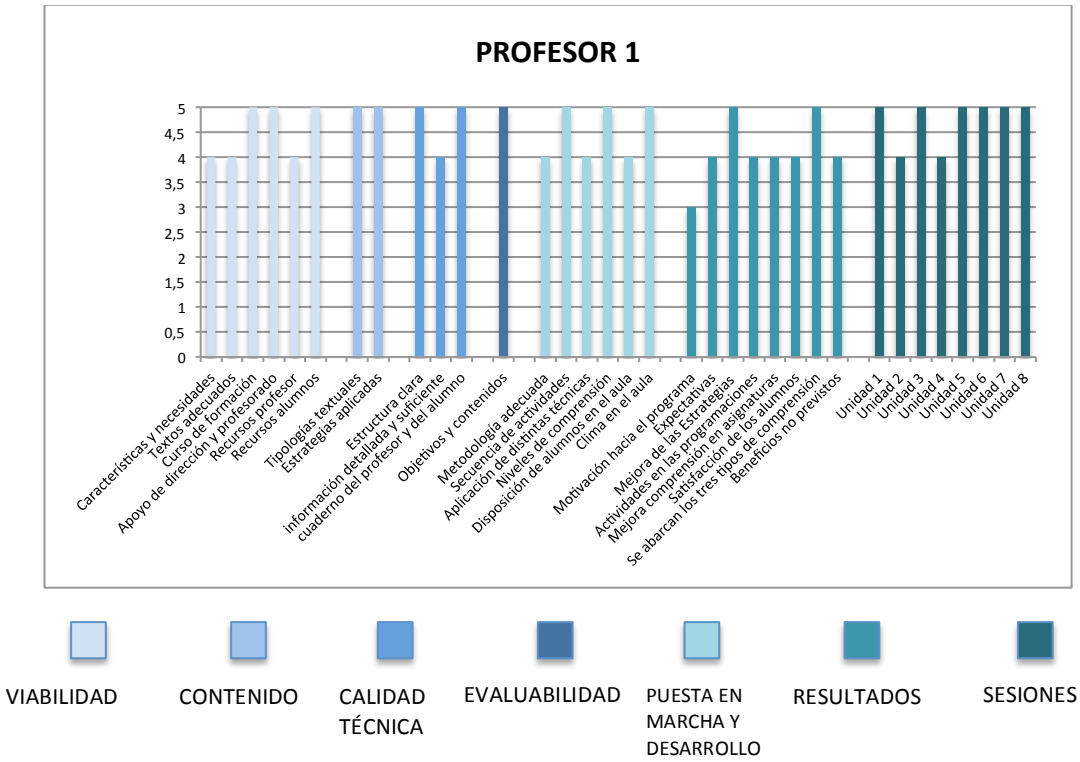


Figura 29. Valoración general del programa de intervención del profesor 1.

El profesor 1 señala que añadiría al programa de intervención dos mejoras: estudiar la posibilidad de presentar algunas unidades en formato digital e introducir más actividades en grupo de desarrollo de opinión y pensamiento crítico en los alumnos. Su valoración general del programa, en la escala de 1 a 10, es de 9.

La valoración realizada por el profesor 2 es igualmente muy positiva (véase la Figura 30). Obtiene la máxima puntuación (5 puntos) en todos los ítems de la viabilidad, calidad técnica y evaluabilidad, 1 de los 2 de contenidos, 3 de los 6 de puesta en marcha y desarrollo y 3 de los 8 de resultados. En las unidades didácticas no aparece ninguna puntuación inferior a 4. Obtienen esta puntuación, tanto la unidad 2, sobre el texto expositivo como la sesión 6, sobre el artículo de opinión. El resto de unidades son valoradas con un 5. Dentro de las mejoras que incluiría destaca la necesidad de introducir textos más cercanos a la realidad actual del alumno, como la lectura de algún blog, un whatssap o un mail. La valoración general que otorga al programa es de 10.

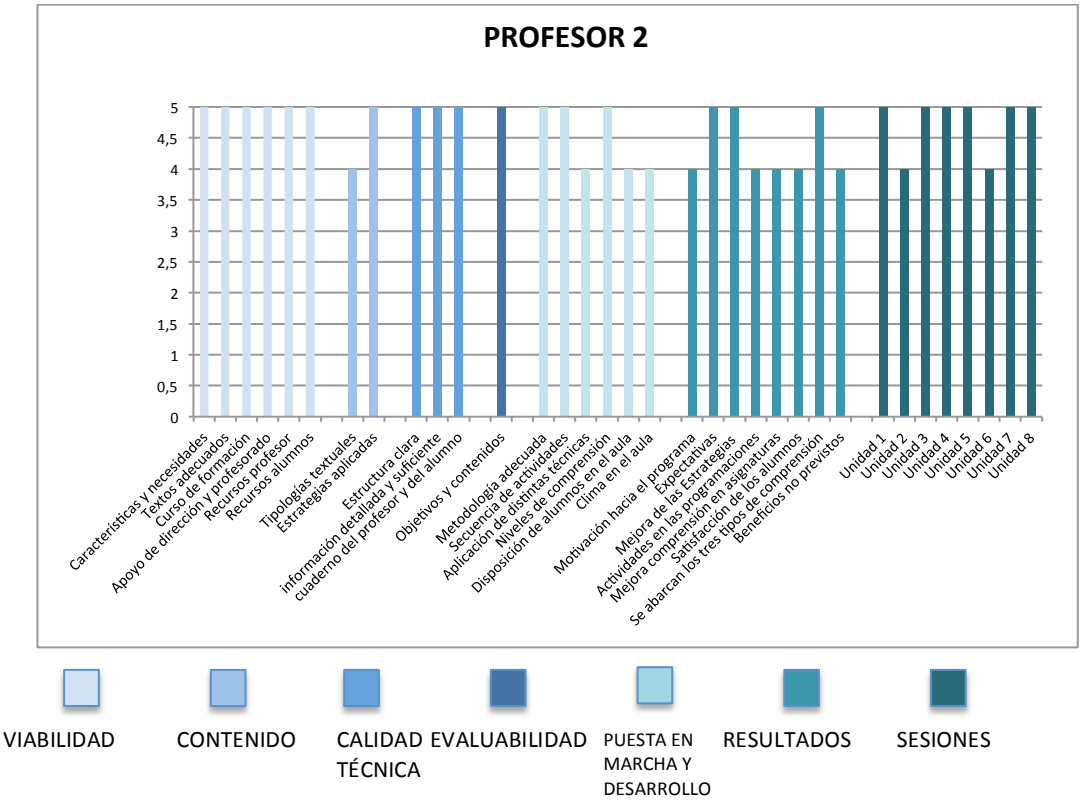


Figura 30. Valoración general del programa de intervención del profesor 2.

Por último, el profesor 3 (ver Figura 31) de forma global valora muy positivamente el programa. Caben destacar puntuaciones de 4 en solamente cuatro ítems, 2 con respecto a la viabilidad, 1 ítem relacionado con la estructura del programa y otro relacionado de los resultados. En el resto su valoración es de 5. Por último, su valoración general del programa es de 10, aunque añadiría imágenes más atractivas ya que en muchas actividades aportan mucha información al texto.

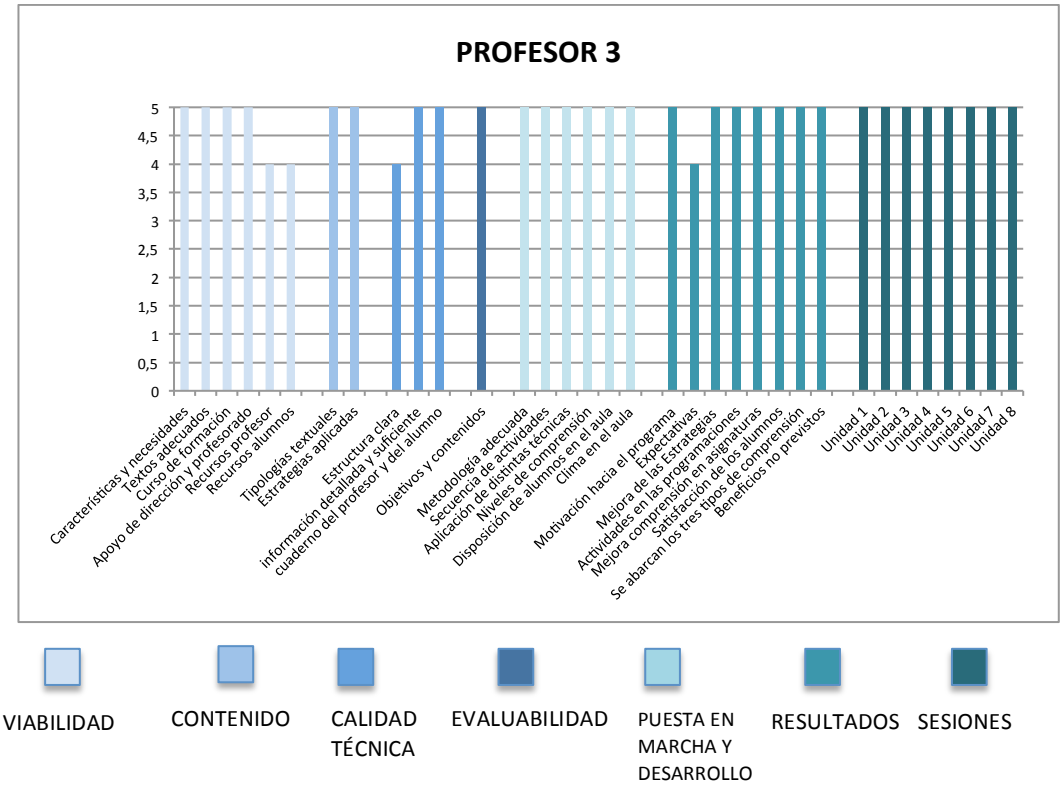


Figura 31. Valoración general del programa de intervención del profesor 3.

Por otro lado los profesores han realizado una valoración de la utilidad, eficacia y puesta en marcha de las estrategias utilizadas en el programa de intervención. En la Figura 32 se puede observar la valoración realizada por los tres profesores en cuanto a las estrategias que se utilizan antes de la lectura. Los tres profesores coinciden en dar la máxima valoración tanto a la estrategia de leer el

título del texto y verbalizar sobre el contenido que cree que aparecerá a continuación, como la de preguntar por el significado de palabras clave. Del mismo modo valoran de forma muy positiva (entre 9 y 10) las siguientes estrategias: responder preguntas sobre la información que conoce del tipo de texto que va a leer y observar los dibujos de una lectura para obtener pistas sobre el tema del texto.

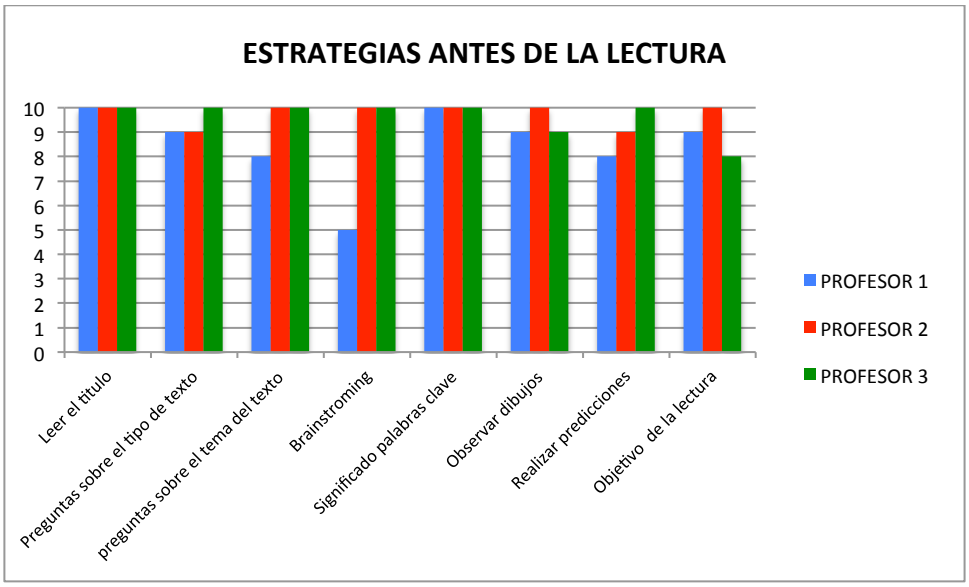


Figura 32. Comparación de la utilidad, eficacia y puesta en marcha de las estrategias utilizadas antes de la lectura de los profesores 1, 2 y 3.

Cabe destacar la diferencia que existe entre el profesor 1 y el profesor 2 y 3 en la estrategia de realizar un "*brainstroming*" sobre los temas que trata el texto. El profesor 2 y 3 le dan una valoración de 10, mientras que el profesor 1 la valora con un 5. Sucede lo mismo, pero con una puntuación más alta por parte del profesor 1, en la estrategia de responder preguntas sobre la información que conoce sobre el tema del texto que se va a leer, a la que la otorga un 8 con respecto al 10 que establecen los otros dos profesores. Por último aparecen dos estrategias a las que cada profesor le da una valoración. Por un lado realizar inferencias para predecir el posible contenido de la lectura (el profesor 1 valora con un 8, el profesor 2 lo valora con un 9 y el profesor 3 con un 10) y por otro preguntarse sobre el objetivo de la lectura (el profesor 1 valora con un 9, el profesor 2 valora con un 10 y el profesor 3 con un 8).

En cuanto a las estrategias realizadas durante la lectura se pueden observar en la Figura 33 los siguientes resultados: Los tres profesores valoran con 10 la estrategia de descubrir el significado de una palabra por el contexto. Por otro lado dos de los tres profesores coinciden en dar también un 10 a las siguientes estrategias: recurrir al diccionario, buscadores de internet o a una persona para descubrir el significado de una palabra, identificar un grupo de palabras que se desconocen que impiden acceder a la comprensión del texto, utilizar los conocimientos previos, expresar lo leído con palabras propias y realizar inferencias sobre el contenido que se va a leer a continuación, en esta última resalta que el profesor 1 le ha dado una valoración de 7. Ningún profesor valora con la máxima puntuación la estrategia de preguntarse sobre el objetivo de la lectura siendo la puntuación más elevada de 9 y la más baja de 7.

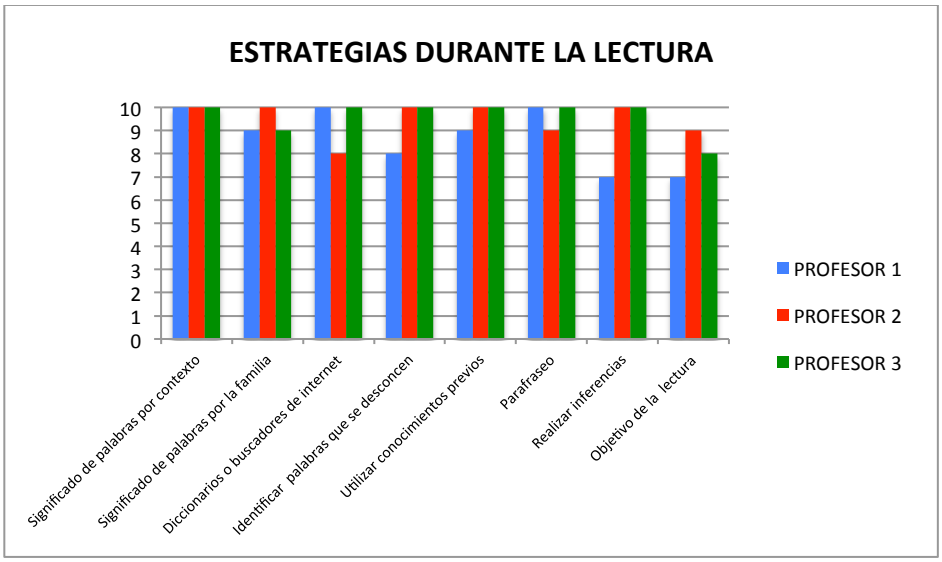


Figura 33. Comparación de la utilidad, eficacia y puesta en marcha de las estrategias utilizadas durante la lectura de los profesores 1,2 y 3.

En cuanto a la valoración de las estrategias utilizadas después de la lectura cabe destacar, como aparece en el la Figura 34, que los tres profesores valoran con un 10 la estrategia de generar opiniones propias a través de grupos de debate. Al mismo tiempo obtienen puntuaciones de 9 y 10 las siguientes estrategias: diferenciar las ideas principales de las secundarias y generar maneras creativas de dar opinión. En el resto de las estrategias las valoraciones son más dispersas oscilando las mismas entre el 7 y el 9. La única estrategia que ninguno de los profesores ha valorado con 10 ha sido la de rellenar o elaborar organizadores gráficos (el profesor 1 y 3 valoran

con un 8, el profesor 2 con un 9). Por último el profesor 1 valora con un 7 tanto la estrategia de generar y contestar preguntas literales como la de realizar actividades sobre comprensión inferencial.

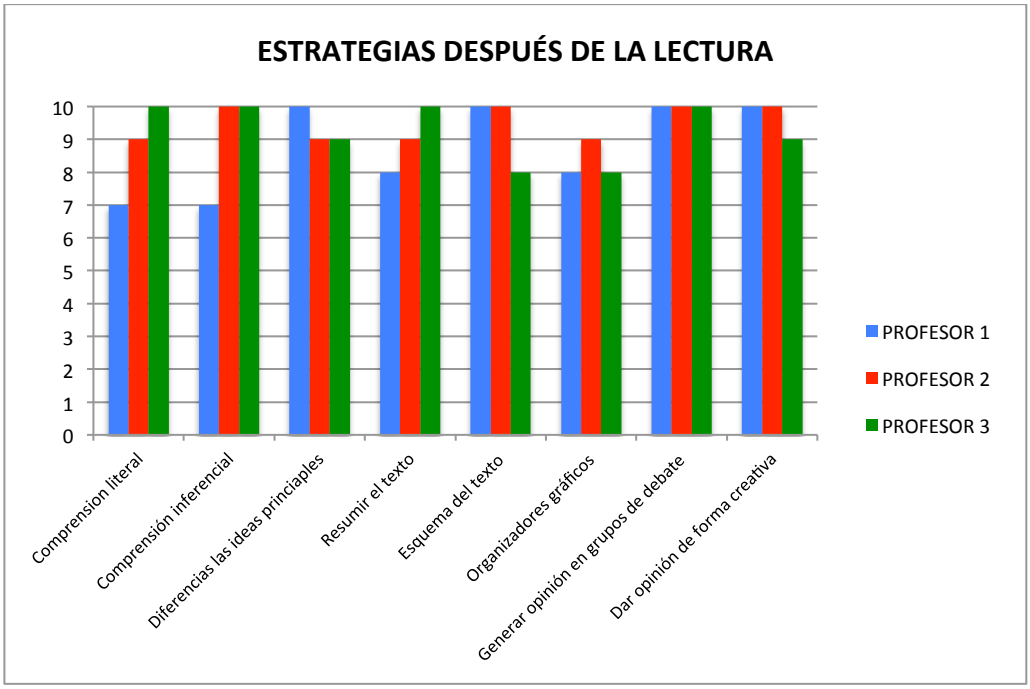


Figura 34. Comparación de la utilidad, eficacia y puesta en marcha de las estrategias utilizadas después de la lectura de los profesores 1, 2 y 3.

2.2. Resultados objetivo 5. Analizar la eficacia del programa en el uso de estrategias por dos grupos de niños con diferente nivel de comprensión lectora (medio-alto y medio-bajo).

Los profesores han establecido su valoración con respecto a la frecuencia de uso que realizan los alumnos que presentan una comprensión lectora media-baja en comparación con los alumnos que presentan una comprensión lectora media-alta de las distintas estrategias en los tres momentos de la lectura (antes, durante y después de la lectura).

Respecto a la frecuencia de uso de las estrategias empleadas antes de la lectura, la valoración del profesor 1 queda recogida en la Figura 35.

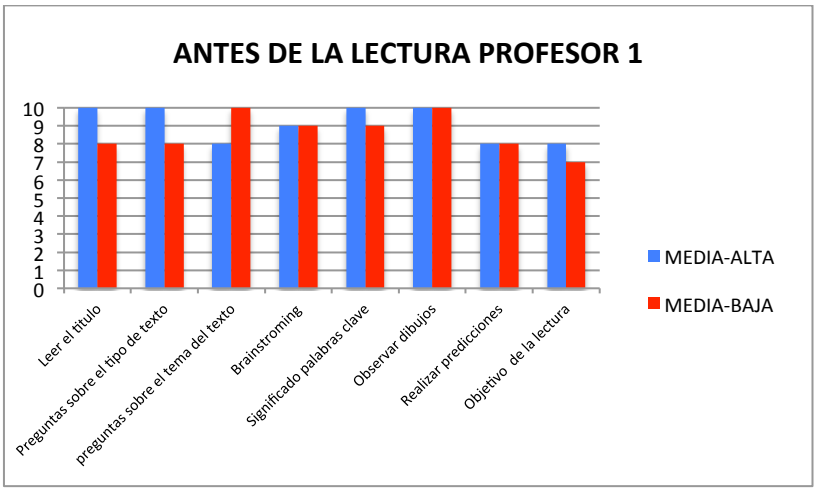


Figura 35. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias antes de la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 1.

Se observan diferencias entre la frecuencia de uso de las distintas estrategias antes de la lectura entre los dos grupos de alumnos. De forma general los alumnos con una comprensión lectora media-baja puntúan por debajo con respecto a los alumnos con una comprensión lectora media-alta. Esto sucede en la mitad de las estrategias utilizadas, concretamente en 4 de las 8 (leer el título del texto y verbalizar sobre el contenido que cree que aparecerá a continuación, hacer y responder preguntas sobre la información que conoce del tipo de texto que se va a leer, preguntar el significado de palabras clave y preguntarse sobre el objetivo de la lectura). Por el contrario responder preguntas sobre la información que conoce del tema del texto que se va a leer es una estrategia que utilizan más frecuentemente los alumnos con una nivel de comprensión lectora media-baja. Por último presentan la misma frecuencia de uso, según el profesor, en tres estrategias (realizar un "*brainstorming*" sobre los temas que trata el texto, observar dibujos de una lectura para obtener pistas sobre el tema del texto y realizar inferencias para predecir el posible contenido de la lectura). Además observar los dibujos es la única en la que ambos grupos obtienen la máxima puntuación.

En la valoración que realiza el profesor 2 (véase Figura 36), al igual que en el caso del profesor 1 se aprecia una elevada utilización de las estrategias por ambos grupos de estudiantes. En este caso, todas las estrategias son más utilizadas por los alumnos que tienen un nivel de comprensión lectora media-alta en comparación con el grupo de comprensión media-baja.

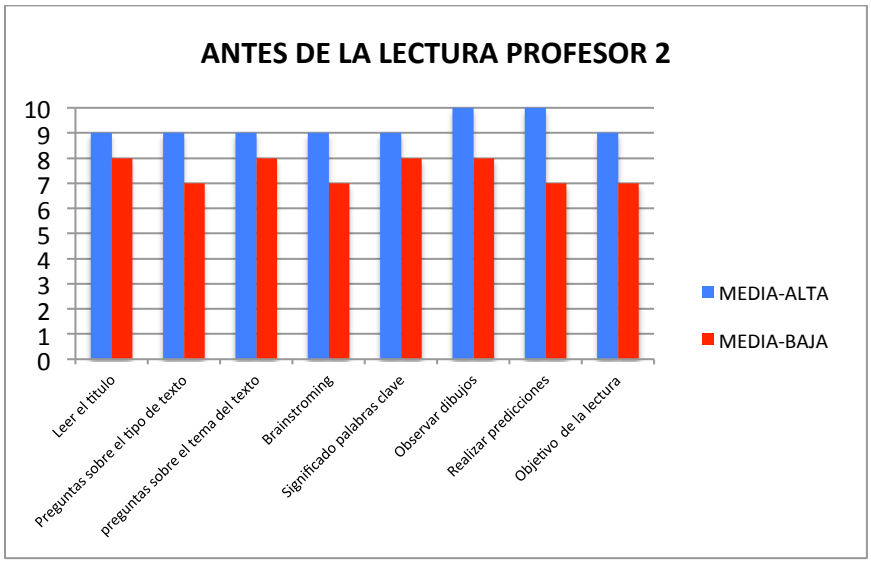


Figura 36. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias antes de la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 2.

La diferencia de 1 punto aparece en leer el título del texto, hacer y responder preguntas sobre el tema del texto y buscar el significado de palabras clave. La diferencia de 2 puntos se obtiene en hacer y responder preguntas sobre el tipo de texto, realizar un brainstorming, observar los dibujos de una lectura para obtener pistas sobre el tema del texto y preguntarse por el objetivo del texto. La mayor diferencia se encuentra a la hora de realizar inferencias para predecir el posible contenido de la lectura (los alumnos con comprensión media-alta obtienen una valoración de 10 frente a los alumnos de comprensión media-baja que es de 7).

El profesor 3 (ver Figura 37) valora con una frecuencia de uso de 10 en ambos grupos en leer el título del texto y verbalizar sobre el contenido que cree que aparecerá a continuación y hacer y responder preguntas sobre la información que conoce del tipo de texto que se va a leer. En el resto de estrategias utilizadas antes de la lectura, aparecen diferencias de 2, 3 y 4 puntos, obteniendo 10 en todas las estrategias los alumnos de nivel de comprensión medio-alto. Ambos grupos difieren en dos puntos en las estrategias de realizar un brainstorming y observar dibujos de una lectura para obtener pistas sobre el tema del texto. Encontramos diferencias de tres puntos en la realización de predicciones y responder preguntas sobre el tema del texto. Aparecen 4 puntos de diferencias en preguntarse sobre el objetivo de la lectura.

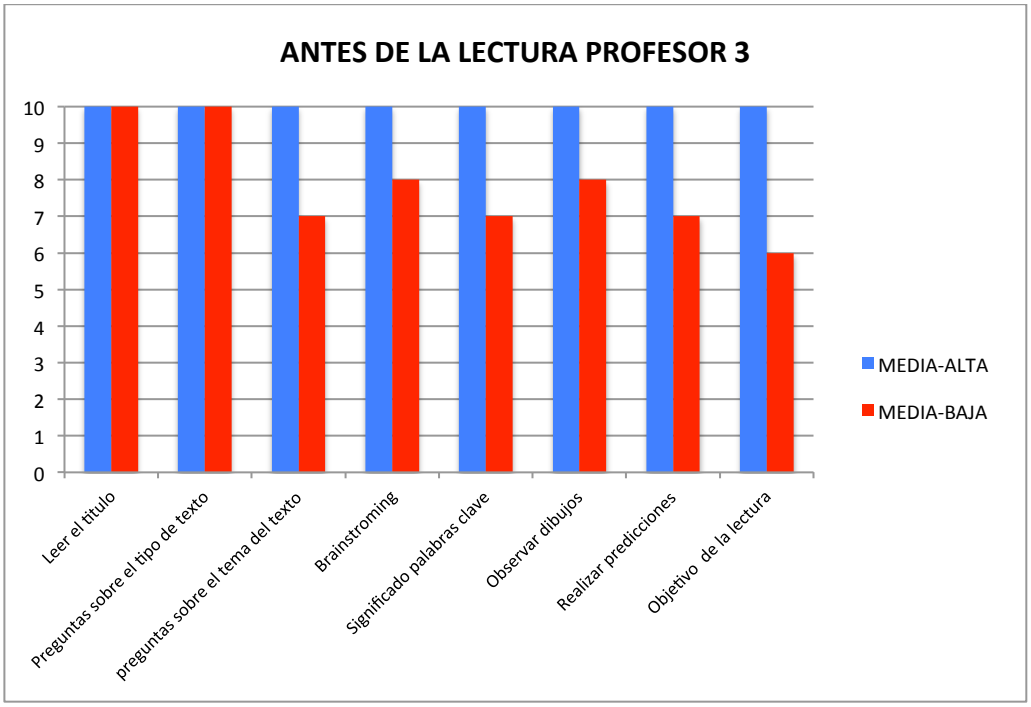


Figura 37. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias antes de la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 3.

Con respecto a las estrategias durante la lectura podemos observar en la Figura 38 como el profesor 1 valora la misma frecuencia de uso en las estrategias de identificar grupos de palabras que se desconocen, expresar lo leído con palabras propias y realizar inferencias sobre el contenido que se va a leer a continuación. Según el profesor 1 la estrategia de recurrir al diccionario, buscadores de internet o a una persona para descubrir el significado de la palabra es una estrategia utilizada de forma más frecuente por los alumnos que presentan una comprensión media-baja. Sin embargo, estrategias como descubrir el significado de una palabra por el contexto, la familia de palabras a la que pertenece o utilizar conocimientos previos para descubrir el significado de palabras desconocidas son utilizadas con más frecuencia por alumnos de comprensión media-alta. Cabe destacar un uso menor ambos grupos en realizar inferencias sobre el contenido que se va a leer a continuación y preguntarse sobre el objetivo de la lectura.

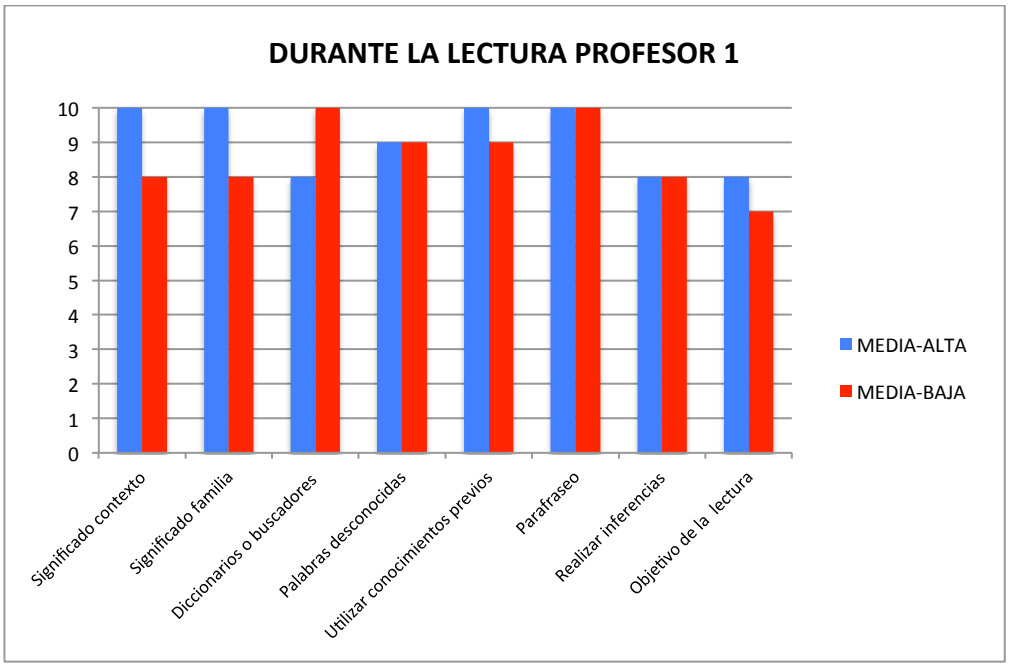


Figura 38. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias durante la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 1.

El profesor 2 (ver Figura 39) de forma general piensa que hay una mayor frecuencia de uso en las distintas estrategias durante la lectura en los alumnos que presentan una comprensión media-alta. Solamente aparece la misma frecuencia a la hora de recurrir al diccionario, buscadores de internet o a una persona para descubrir el significado de las palabras. Existe una diferencia de 1 punto en la estrategia acceder al significado de palabras desconocidas por la familia a la que pertenece. Se aprecian diferencias de dos puntos en las siguientes estrategias: utilización de los conocimientos previos para descubrir el significado de palabras desconocidas, utilización del parafraseo, la realización de inferencias y preguntarse por el objetivo de la lectura. Del mismo modo se aprecian diferencias de tres puntos entre los grupos en descubrir el significado de una palabra por el contexto e identificar palabras que impiden la comprensión.

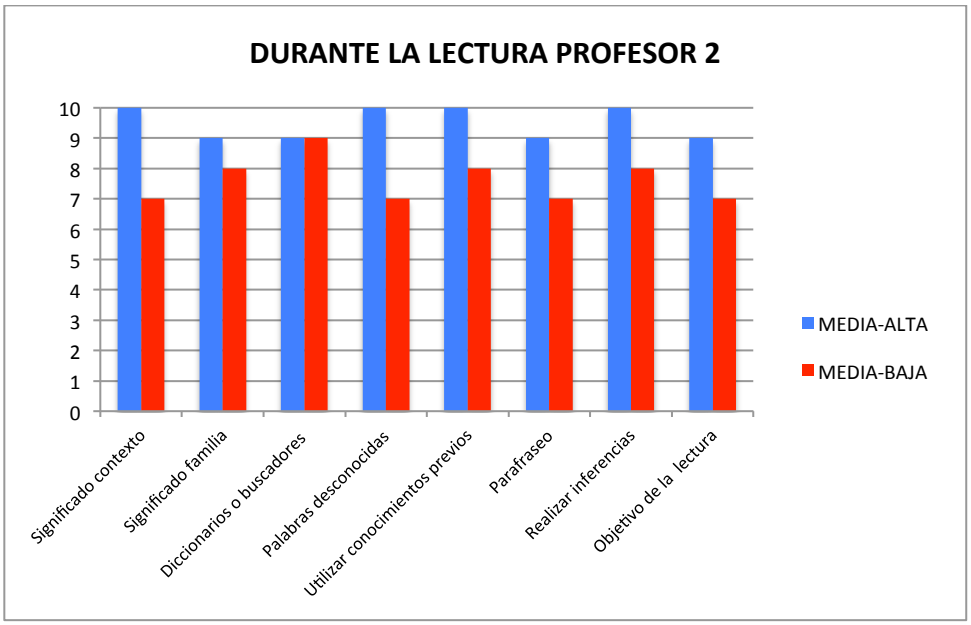


Figura 39. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias durante la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 2.

Centrándonos en el profesor 3 podemos comprobar en la Figura 40 que en todas las estrategias la frecuencia de uso es menor en los alumnos que presentan comprensión media-baja. Aparecen diferencias de 1 punto en la utilización de diccionarios o buscadores para buscar el significado de palabras desconocidas. En el resto la diferencia de frecuencia de uso es de 2 o más puntos. Concretamente diferencias de 2 puntos aparecen en localizar palabras desconocidas, utilizar los conocimientos previos y el parafraseo. Las diferencias de uso son de 3 puntos en buscar el significado de palabras por el contexto y la realización de inferencias. Por último se aprecian diferencias en el uso de acceder al significado de palabras desconocidas por la familia de palabras y preguntarse por el objetivo de la lectura.

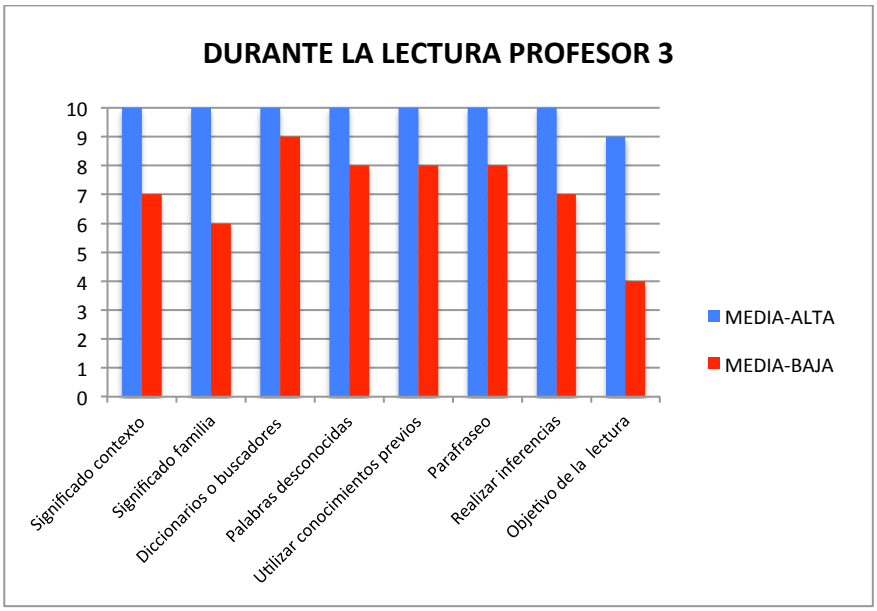


Figura 40. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias durante la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 3.

A continuación aparecen los resultados de la frecuencia de uso de las estrategias después de la lectura. En la Figura 41 aparece la frecuencia en todas las estrategias valoradas por el profesor 1.

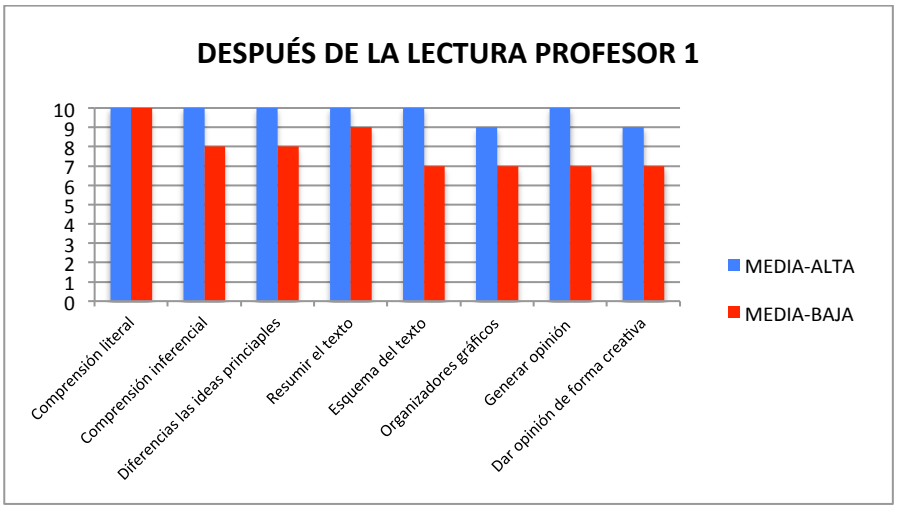


Figura 41. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias después de la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 1.

Excepto en contestar preguntas literales sobre el texto que ha leído, cuya valoración es igual para ambos grupos, la frecuencia es inferior en los alumnos que presentan un nivel de comprensión medio-bajo. Aparece una diferencia en el uso de hasta 3 puntos en realizar un esquema del texto y generar opiniones propias. En el resto de estrategias la diferencia es de 2 puntos excepto en el resumen del texto que solamente es de 1.

En la Figura 42 se puede observar que el profesor 2 establece diferencias entre los alumnos de comprensión lectora media-baja y media-alta en la frecuencia de uso en todas las estrategias después de la lectura. La frecuencia es menor por parte de los alumnos con nivel medio-bajo. Cabe destacar una diferencia de 3 puntos en las dos estrategias que tienen que ver con expresar la opinión propia (generar opiniones propias a través de grupos de debate y generar maneras creativas de dar su opinión). En contestar preguntas literales sobre el texto que se ha leído, realizar actividades para comprobar la comprensión inferencial del texto y resumir el texto la diferencia es de 1 punto. En el resto la diferencia es de 2 puntos.

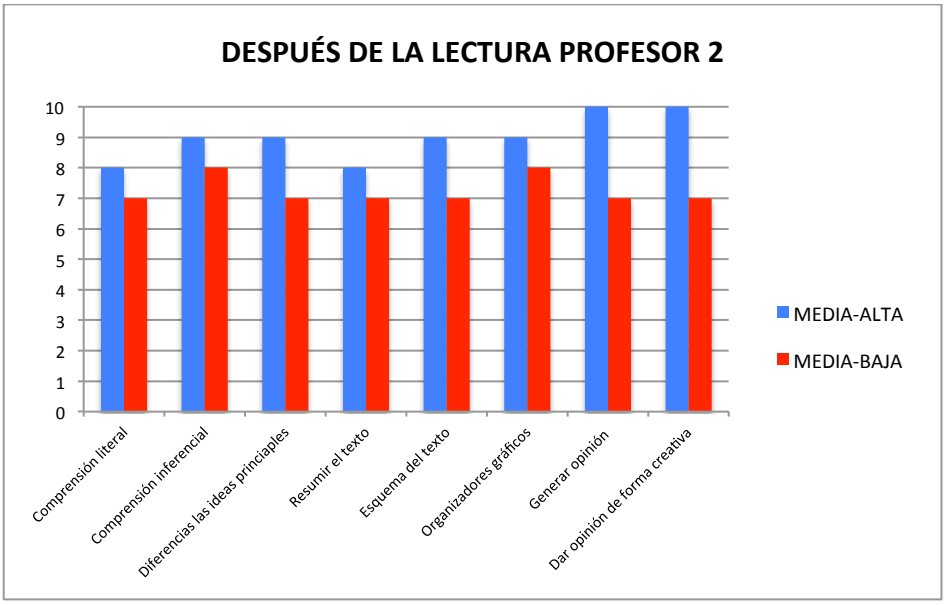


Figura 42. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias después de la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 2.

Por último el profesor 3 valora la frecuencia de uso de las estrategias de los alumnos que presentan una comprensión media-alta con 10, máxima valoración, como puede verse en la Figura 43. Del mismo modo observan diferencias

importantes entre un grupo y otro que llegan hasta 4 puntos en diferenciar las ideas principales de las secundarias para establecer la estructura del texto. En cinco estrategias la diferencia es de 3 puntos y en dos estrategias de 2 puntos. Nuevamente como el profesor anterior, la máxima diferencia en la frecuencia de uso aparece en las estrategias que requieren dar u ofrecer la opinión personal.

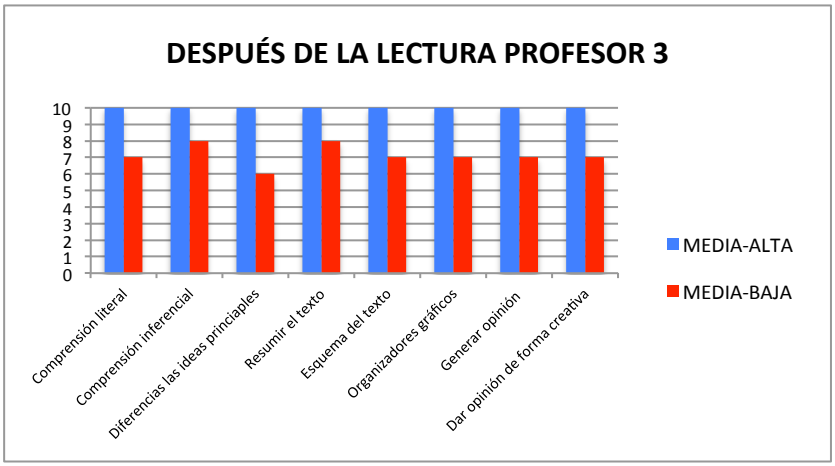


Figura 43. Diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias después de la lectura entre los alumnos de comprensión lectora media-alta y media-baja según el profesor 3.

DISCUSIÓN

A lo largo del trabajo se ha intentado dar respuesta a dos grandes cuestiones que se consideran clave para la enseñanza de la comprensión lectora. Por un lado, la importancia de distintas variables (psicolingüísticas, de funcionamiento ejecutivo y afectivo-motivacionales) en el desarrollo de la comprensión lectora en el último ciclo de Educación Primaria, y por otro, ofrecer a los alumnos de 6º todo un conjunto de estrategias de intervención adecuadas. El objetivo es la optimización de las variables implicadas en el proceso, por la importancia que el desarrollo de las mismas tiene en el rendimiento escolar (García et al., 2013).

Por ello, a partir del diseño experimental, se discuten los resultados más destacados basándonos en las distintas aportaciones que la literatura científica ha realizado sobre este tema. Con el fin de estructurar la discusión, se sigue el orden de los objetivos planteados al inicio del trabajo. Haciendo referencia en primer lugar a los resultados referidos a las variables del estudio 1 y en segundo lugar a los resultados de la intervención con los alumnos de 6º de Educación Primaria del estudio 2.

Relación entre distintas variables y el nivel de comprensión

El primer objetivo específico de la tesis, se ha centrado en analizar la relación que existe entre las habilidades de comprensión oral, habilidades básicas de lectura, funcionamiento ejecutivo, variables afectivo-motivacionales y el nivel de comprensión lectora a través de cuatro indicadores: la comprensión literal, la comprensión inferencial, la comprensión total y la estructura del texto. En primer lugar los resultados indican que la comprensión oral obtiene correlaciones positivas significativas con las cuatro variables de comprensión lectora. Tanto en la comprensión literal, como inferencial y total, el vocabulario es el factor que mayores correlaciones presenta. Estos resultados están en la línea de diferentes estudios que han evidenciado la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora (Catts et al., 1999; Cutting y Scarborough, 2006; Share y Leikin, 2004; Oullette, 2006 Shankweiler et al., 1999; Torgesen, 2000). Especialmente interesante es la relación obtenida entre el vocabulario y la comprensión inferencial, en la línea del estudio de Silva y Cain (2015). Estos autores encuentran que los alumnos que presentan un mayor nivel de vocabulario tienen un número mayor de conocimientos previos que les prepara para realizar inferencias. Por lo tanto tal y como señalan Cain et al. (2004) y Seigneuric y Ehrilch (2005) los programas de intervención en la mejora de la comprensión lectora deben incidir en la enseñanza de estrategias que permitan al alumno acceder al significado de palabras desconocidas. Sin embargo las estrategias que en este sentido se muestran en los distintos programas revisados son pobres y escasas. En el caso de la estructura de texto además de la relación con el vocabulario destaca la correlación con la prueba de semejanzas, que evalúa el razonamiento

verbal y la capacidad de formación de conceptos distinguiendo entre características principales y secundarias.

En referencia a las habilidades básicas de lectura destaca especialmente una relación positiva entre los procesos sintácticos y las cuatro variables de comprensión lectora. Este resultado es conforme con estudios anteriores que reportan que los alumnos con dificultades de comprensión obtienen puntuaciones menores en tareas sintácticas (Catts et al., 2006; Cragg y Nation, 2006; Marshall y Nation, 2003; Nation, et al., 2004; Oakhill et al., 2003)..

Por otro lado aparece una correlación significativa negativa entre la velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras y los indicadores de comprensión, es decir, cuánto menos tiempo tardan en leer listas de palabras mejor comprenden. Este resultado se encuentra en la línea del trabajo de Jiménez et al. (2015) con niños con dislexia que informa de la relación entre ambos factores. Sin embargo sucede al contrario con la velocidad del texto. A mayor velocidad empleada al leer el texto, mejor nivel de comprensión tanto literal, inferencial, total y de la estructura del texto. Distintas razones pueden explicar esta divergencia. Por un lado, los niños de último ciclo de primaria podrían tener automatizados los procesos básicos, mientras que los procesos de comprensión están en desarrollo, es decir, los nuevos comprendedores estarían aprendiendo estrategias para una adecuada comprensión lo que haría el proceso más lento. También puede deberse a que la evaluación de la velocidad al leer el texto se ha realizado con un texto expositivo y la comprensión de textos expositivos, como se ha apuntado anteriormente es más compleja. Como señalan Álvarez y Ramírez (2011) estos textos requieren de un mayor conocimiento por parte del emisor en relación con el receptor, objetividad, precisión y claridad a la hora de presentar la información, uso de recursos tipográficos y formas supralingüísticas tales como los deícticos, conectores y vocabulario técnico.

Nuestros resultados muestran una nula o muy limitada relación entre los indicadores de comprensión lectora y las puntuaciones en exactitud en lectura de palabras y pseudopalabras. Estos resultados son conformes con los obtenidos por Jiménez y Hernández Valle (2000) y Müller y Brady (2001) en los que se afirman que en lenguas transparentes, como el español, la velocidad lectora es un factor más determinante que la precisión.

En relación a las variables neuropsicológicas del funcionamiento ejecutivo cabe destacar la correlación significativa positiva que existe entre las cuatro variables de comprensión y la memoria de trabajo. Este resultado es coincidente con distintos estudios realizados, que destacan a la memoria de trabajo como uno de los principales predictores de la comprensión lectora (Arán Filippetti y López 2016; Carretti et al., 2009; Nouwens et al., 2016), y están en la línea de investigaciones

como la de Gómez-Veiga et al. (2013) que informan de cómo la afectación de una conlleva la afectación de la otra. Encontramos también correlaciones significativas aunque menores entre la atención y la estructura del texto, resultado coincidente con otros trabajos (Kendeou et al., 2014). También con los resultados obtenidos por Miranda et al. (2010) y Oakhill y Cain (2007) que destacan la dificultad que presentan los alumnos con inatención a la hora de distraerse con información irrelevante, principalmente si el texto es largo, con importantes dificultades a la hora de extraer la macroestructura del texto.

Por último no aparecen correlaciones significativas entre la inhibición y la comprensión lectora. Este hecho podría estar relacionado con los dos procesos que intervienen en la inhibición (Friedman y Micaye, 2004): la resistencia a la interferencia proactiva (memoria de trabajo) y la inhibición de distractores y de respuestas (medio ambiente). En este sentido se confirman los resultados obtenidos por Borella et al. (2010) en los que no se evidencian diferencias entre los malos y buenos comprendedores en relación a la inhibición de distractores y de respuestas, proceso de la inhibición medido en nuestra investigación.

En lo que se refiere a las medidas conductuales de estimación del funcionamiento ejecutivo, la comprensión lectora correlaciona con todas las subescalas contempladas dentro del índice metacognitivo: iniciativa, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales y monitoreo. Todos estos resultados tienen evidencias científicas anteriores en cuanto a la importancia de la metacognición a la hora de localizar contradicciones en los textos (Taracido et al., 2016) o las deficiencias en estrategias metacognitivas encontradas en alumnos con dificultades de comprensión (Sanjosé et al., 2010). También al importante papel que desempeña el monitoreo en la comprensión (Mokhtari y Reichard, 2002; Pratt, 2000). Además como señala Kintsch (1998) mediante la metacognición el lector detecta una inconsistencia que le provoca la pérdida en la coherencia del texto. Debe poner en marcha alguna estrategia de regulación antes de continuar leyendo y desactivar los nodos que son inconsistentes, suprimiéndolos (Bustos, 2009). Además estos resultados recalcan la importancia de que los programas de intervención desarrollen estrategias en los alumnos durante la lectura para facilitar el proceso de regulación y monitoreo. Sin embargo, prácticamente ninguno de los programas que se aplican en el aula responde a este tipo de necesidad.

Otras de las variables que inciden en la comprensión lectora son las afectivo-motivacionales. Nuestros resultados muestran que en los niños del último ciclo de educación primaria el indicador que mantiene una mayor correlación con las cuatro variables de la lectura es el autoconcepto lector del alumno, mientras que parece que el valor que le dé el alumno a la propia lectura en esas edades no es determinante. Distintas investigaciones vistas coinciden en apuntar que el

autoconcepto guarda una estrecha relación con la comprensión lectora. Tener un autoconcepto alto implica una relación directa con niveles altos de comprensión (Malloy et al., 2013). Además estudios como el de Stanovich (1986) y el de Hall (2010) han puesto de manifiesto que estudiantes con dificultades lectoras ven amenazado su autoconcepto dentro del aula, por lo que utilizan en muchas ocasiones conductas de evitación ante la misma. Se hace necesario por lo tanto en el diseño de los programas de intervención metodologías que permitan el trabajo en grupo como la enseñanza recíproca o la lectura dialógica para conseguir desde edades tempranas minimizar al máximo estas conductas de evitación, que posteriormente repercutirán de forma negativa en la motivación del alumno hacia la lectura.

En el recorrido teórico realizado aparecen como importantes las variables motivacionales de carácter general. Entre ellas se ha visto que la figura del profesor y de los padres pueden influir en la comprensión lectora (Guthrie et al., 2006). En la investigación que se ha llevado a cabo existe una correlación positiva, aunque menor, entre la actitud negativa hacia el profesor y la comprensión inferencial y total del texto. Esto indica la importancia que tienen las interacciones positivas con el profesor, y que éste se muestre como un modelo, como señalan Guthrie et al. (2006), que ofrezcan a los alumnos métodos de instrucción distintos y adaptados a sus necesidades. También cabe destacar dentro de las variables afectivo-motivacionales la relación del locus de control con la comprensión inferencial y la confianza en sí mismo o autoeficacia, es decir, la creencia que tiene una persona sobre su habilidad para completar una tarea. En nuestro estudio se establece una relación positiva entre ésta y la estructura del texto. En la línea de los resultados obtenidos por Lopes et al. 2015 la autoeficacia se relacionaría con la comprensión lectora dada la complejidad de esa tarea. Así, realizar un esquema que represente la estructura del texto requiere por parte del lector un buen autoconcepto y autoeficacia. Tal y como indica Zimmerman (2013) la autoeficacia le va a permitir al alumno un mayor rendimiento, esfuerzo y persistencia.

Poder predictivo de las distintas variables y el nivel de comprensión.

El segundo objetivo específico pretende comprobar la capacidad predictiva de estas variables sobre los diferentes indicadores de comprensión lectora. En cuanto a las habilidades de comprensión oral el vocabulario ha sido el principal predictor de la comprensión literal, inferencial y total. Apoyando estos resultados la literatura reporta la importancia que tiene en la comprensión lectora la amplitud del vocabulario que tiene el lector (Beck y McKeown, 2007; Catts et al., 2006; Cragg y Nation, 2006; Marshall y Nation, 2003; Nation, et al., 2004; Oakhill et al., 2003). Sin

embargo en la estructura del texto parece ser un mayor predictor la capacidad para abstraer y generalizar los conceptos, parte también importante en la comprensión oral, evaluada con la prueba de semejanzas. La organización que el lector hace del texto va a ser primordial sobre la comprensión del mismo tal y como afirman Meyer y Wijekumar (2007). La facilidad que tenga el lector para abstraer la organización y la estructura interna del texto, relacionando los diferentes conceptos, va a ser determinante para que reconozca las distintas superestructuras. Nuevamente se destaca la importancia de desarrollar estrategias durante la lectura que aclararen sus dudas en cuanto a la comprensión de palabras difíciles o desconocidas y su relación, permitiendo construir poco a poco la superestructura del texto.

Algunas habilidades básicas de lectura son predictores de las cuatro variables de comprensión, siendo el procesamiento sintáctico el que presenta superioridad predictiva en todos los casos, hallazgos en la línea de otras investigaciones realizadas con muestras de menor edad (Andrés et al., 2010). Estos resultados se deben a que para comprender, el lector no solamente tiene que conocer el significado de las palabras si no que además es necesario que sepa la relación existente entre ellas. Tal y como señala Cuetos (2011) una de las operaciones básicas del procesamiento sintáctico sería la especificación de las relaciones existentes entre los distintos componentes de una oración, lo que supone un nivel básico de comprensión. También la velocidad a la hora de leer palabras y pseudopalabras también es predictor de la comprensión literal, inferencial y total. En cuanto a la estructura del texto una menor velocidad a la hora de leer el texto predice una mejor representación interna de su estructura. Esto se hace especialmente interesante en los textos expositivos donde los alumnos deben localizar qué tipo de estructura corresponde a la del texto que está leyendo el lector (Meyer, 1985). Distintas investigaciones hacen especial hincapié en la necesidad de la enseñanza de algunas estrategias que permitan al lector durante la lectura (la generación de preguntas, localizar las ideas principales y secundarias) y después de la lectura (la utilización de organizadores gráficos) extraer la estructura del texto (Baker y Brown, 1984; De Bruin et al., 2011; McNamara et al, 2007; Otero y Graesser, 2001; Wiley et al., 2005).

Analizando los resultados obtenidos de las tareas neuropsicológicas de funcionamiento ejecutivo, la memoria de trabajo presenta mayor potencia predictiva en la compresión literal y la estructura del texto. Estos datos muestran la importancia que tiene la memoria de trabajo en la comprensión lectora. En la literatura revisada son varias las investigaciones que ponen de manifiesto que los lectores con un rendimiento alto en medidas de memoria operativa suelen obtener buenos resultados en medidas de comprensión lectora (Cain, Oakhill, 2004; Carretti et al., 2009; García-Madruga y Fernández, 2008, Gómez Veiga, et al. 2013).

En relación a la evaluación ecológica sobre funcionamiento ejecutivo, la capacidad para comenzar actividades y generar estrategias de solución de problemas (iniciativa) y la capacidad para adaptarse a los cambios (cambio) son los dos predictores sobre comprensión literal, inferencial y total. Así la iniciativa estaría relacionada con la motivación, es decir, las personas motivadas obtendrían mejores resultados de comprensión lectora. Estos resultados coindicen con distintas investigaciones en la que se pone de manifiesto esta relación (Becker et al. 2010; Guthrie et al., 2007; Morgan et al., 2008; Mucherah y Yoder, 2008; Schunk y Pajares, 2009; Quirk et al. 2009). Los hallazgos relativos a la variable cambio podría estar relacionado con la fase de integración del modelo de Kintsch (1998) en la que el lector combina las ideas hasta encontrar la estructura adecuada y elimina todas aquellas asociaciones que no encajan en la estructura general del texto. Nuevamente se destaca la necesidad de trabajar estrategias durante la lectura que le permitan al lector maximizar sus recursos en la memoria de trabajo.

Además esta evaluación ecológica ofrece como predictor de la estructura del texto la capacidad del niño planificar y organizar soluciones ante los problemas. Como apuntan Gutiérrez-Braojos y Pérez-Salmerón (2012) es necesario que el alumno planifique estrategias previas a la lectura, tales como determinar el objetivo de la lectura, la activación de conocimientos previos y la realización de predicciones sobre el contenido que vendrá a continuación en los programas de intervención. Esto le permitirá gestionar las demandas de la tarea que se le presenta, anticiparse a eventos futuros, establecer metas y desarrollar las medidas necesarias para llevar a cabo la actividad.

Las variables específicas de motivación hacia la lectura son igualmente predictoras de las cuatro variables compresión literal, inferencial, total y la estructura del texto, en la línea de diferentes trabajos anteriores (Andressen y Braten, 2010; Becker et al., 2010; Retelsdorf et al., 2011). El autoconcepto hacia la lectura es el que presenta mayor poder predictivo en los cuatro casos. El valor que el alumno le da a la lectura es también predictor tanto de la comprensión literal como de la comprensión total. Estos resultados van en la línea de Tapia (2005) cuando dice que la motivación con la que leemos es responsable de muchas diferencias individuales durante la lectura del texto. Por último, dentro de las variables motivacionales generales, la comprensión inferencial es predicha por la actitud negativa hacia el profesor y la estructura de texto por la confianza en sí mismo. Se destaca así la importancia de la interacción que el profesor establezca con los alumnos para facilitar el modelo de la situación. En este sentido McLaughlin (2012) señala que los profesores pueden influir de manera significativa sobre sus alumnos. Lo que refleja la importancia de la formación del profesorado en metodologías y desarrollo de estrategias a la hora de intervenir en la comprensión lectora de sus

alumnos. La comprensión lectora requiere contextos educativos positivos con instrucción intencional dentro del aula.

Diferencias entre los grupos de comprensión media-alta y comprensión media-baja.

El tercer objetivo específico del estudio 1 consistía en analizar las diferencias en las variables analizadas entre dos grupos de niños de 5º y 6º de Educación Primaria con diferente nivel de comprensión (medio-alto y medio-bajo). En cuanto a la comprensión oral, pese a ser una variable importante para el rendimiento general, no sería determinante en la discriminación de niños en función de su nivel de comprensión lectora. Estos resultados son contrarios a los hallazgos que se reflejan en el estudio de Nation et al., (2007) en el que se encontró que los niños con dificultades de comprensión lectora mostraban un vocabulario más débil. La divergencia entre estudios podría relacionarse con las diferencias entre ambas muestras, siendo la severidad de los problemas de comprensión lectora superior en el estudio referenciado. Otra explicación alternativa podría relacionarse con las características de los instrumentos utilizados que, en el caso del presente estudio, consisten de subpruebas de una medida general de inteligencia.

En las habilidades básicas de lectura encontramos diferencias significativas a favor del grupo medio-alto en los procesos léxicos. Los alumnos que cometen menos errores y emplean menos tiempo en leer las palabras y pseudopalabras obtienen mejores resultados de comprensión. También Jiménez et al. (2015) han comprobado que para los alumnos con dificultades lectoras la velocidad en la lectura de palabras sería un factor determinante en la comprensión. En el presente estudio aparecen diferencias entre los grupos en exactitud y velocidad de palabras y en velocidad de pseudopalabras. Los resultados obtenidos podrían ser indicativo de que persiste algún tipo de deficiencia de procesamiento, especialmente en la vía léxica en los niños con un nivel de comprensión más pobre, en la línea de estudios anteriores que encuentran la persistencia de dificultades léxicas en algunos alumnos de últimos cursos de Educación Primaria (De Jong y Van der Leij, 2003; Landerl y Wimmer, 2000).

También aparecen diferencias significativas en los procesos sintácticos, resultados coincidentes con distintos estudios que afirman que existen diferencias en los procesos sintácticos entre los buenos lectores y los pobres lectores (Catts et al., 2006; Cragg y Nation, 2006; Marshall y Nation, 2003; Nation, et al., 2004; Oakhill et al., 2003). En la lectura de textos también se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos pero en sentido inverso a la velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras. Es decir, los alumnos que emplean mayor tiempo para leer el texto expositivo que se les presenta, obtienen mejores resultados de comprensión. Estos

resultados como se ha comentado en el objetivo 1 pueden ser debidos a que la comprensión de los textos expositivos es más compleja, al encontrarse en proceso de automatización y requiere que el alumno adecúe la velocidad al texto lo que le permitirá ir realizando un mayor control y monitoreo sobre su comprensión.

En relación con el funcionamiento ejecutivo evaluado mediante pruebas neuropsicológicas también se obtuvieron diferencias significativas a favor del grupo de nivel medio-alto en la memoria de trabajo, concretamente en el subtest de letras y números del WISC-IV. El hecho de que aparezcan diferencias en esta subtarea y no en la de dígitos podría deberse a que los alumnos con un bajo nivel de comprensión pueden presentar una específica dificultad con el procesamiento de letras. Los resultados muestran nuevamente la importancia que la memoria de trabajo tiene en la comprensión lectora, tanto en lectores expertos, como en los que presentan dificultades lectoras y los malos comprendedores (Canet-Juric et al., 2013; Sesma et al., 2009; Swanson y Alexander, 1997). Según Canet-Juric et al. (2013) los sujetos con un rendimiento alto en las medidas de memoria operativa tienden a emplear buenas estrategias de comprensión lectora mientras que los estudiantes que obtienen puntuaciones bajas suelen rendir por debajo de la media.

También aparecen diferencias estadísticamente significativas en la atención, en el sentido de que los alumnos que no presentan dificultades de comprensión obtienen mejores niveles de atención. Es decir, aunque como se ha visto en el objetivo anterior en este estudio la atención no es una variable relevante en la predicción de la comprensión lectora, sí lo es a la hora de discriminar alumnos con baja comprensión. Estos datos están en la línea de investigaciones en las que se ha comprobado que los alumnos con dificultades atencionales presentan un menor control sobre la comprensión del texto (Cain y OakhiII, 2007; McInnes et al., 2003). En nuestro estudio no aparecen diferencias entre grupos en inhibición. Este resultado es coincidente con los estudios que han encontrado que en los alumnos con dificultades en comprensión lectora el mecanismo de interferencia proactiva se ve afectado significativamente en comparación a los buenos comprendedores, hecho que no ocurre en el mecanismo de inhibición de distractores y de respuestas, donde obtienen resultados similares (Borella et al., 2010; Stuebing et al., 2016).

En la evaluación ecológica realizada se muestran diferencias significativas entre ambos grupos en todos los componentes del índice de metacognición, lo que implica mayores problemas de los niños con comprensión media-baja para iniciar, planificar, organizar, gestionar y mantener la información en la memoria de trabajo y monitorear todo el proceso. Estos resultados refuerzan la importancia de los procesos metacognitivos en la comprensión lectora en la línea de trabajos anteriores (Gioia et al.,2002; Locascio et al., 2010; Pratt, 2000).

Los resultados obtenidos reflejan diferencias en todas las variables motivacionales específicas hacia la lectura entre los alumnos con comprensión media-baja y media-alta. Estas diferencias confirman una mayor motivación a la hora de leer en los alumnos cuyo nivel de comprensión es medio-alto. Estos resultados concuerdan con los de Afflerbach et al. (2013) y Conradi et al. (2014) cuando en sus investigaciones comprueban que los lectores tienen que estar motivados para que la comprensión sea exitosa. Los alumnos con un nivel de comprensión medio-bajo van a tener que enfrentarse a mayores dificultades en la lectura que los alumnos cuyo nivel es medio-alto, por lo que estarán más expuestos a fracasos en su comprensión, lo que influirá en su autoconcepto lector. Como señalan Becker et al. (2010) las experiencias tempranas de éxito o fracaso con la lectura, son el factor más determinante en la conducta futura lectora. Son necesarias experiencias en las que el profesor proporcione las ayudas necesarias (andamiaje) para que el resultado sea exitoso.

A modo de conclusión del primer estudio, bajo el enfoque de un modelo interactivo de lectura, se puede constatar la necesidad del desarrollo intencional de estrategias lectoras en los alumnos. Se hace especialmente necesario incrementar los procesos lectores antes y durante la lectura, en este sentido es importante la utilización de estrategias de adquisición de vocabulario y sus relaciones, que le permitan al alumno acceder al texto-base. También es fundamental potenciar un rendimiento óptimo de su memoria de trabajo. Proporcionarle estrategias que el ayuden a seleccionar las ideas principales y eliminar aquellas que entorpezcan el establecimiento de un correcto modelo de la situación. Al mismo tiempo el papel del docente dentro del aula es básico para establecer relaciones positivas con sus alumnos y fomentar la motivación hacia la lectura. Para ello es preciso ofrecer formación al docente en estrategias lectoras concretas para conseguir un óptimo desarrollo de la comprensión en sus alumnos. Actividades positivas y motivadores en un marco seguro que potencie su autocompetencia lectora. En el caso de estudiantes con niveles medios-bajos de nivel de comprensión lectora puede ser importante reforzar los niveles léxicos, así como diseñar actividades que potencien la atención.

Eficacia del programa de mejora de la comprensión lectora.

El cuarto objetivo de la investigación pretende comprobar la eficacia de un programa de intervención dirigido a la enseñanza de estrategias lectoras en los tres momentos de la lectura, ya que, como se ha visto a lo largo del trabajo tener en cuenta estos tres momentos permiten al alumno un mayor control sobre su proceso de comprensión (Block y Pressley, 2007; Solé 1992, 2012). Para comprobar la eficacia del programa de intervención se ha llevado a cabo por un lado la comparación entre

un grupo control y uno experimental en las cuatro variables (comprensión literal, inferencial, total y la estructura del texto) y además se ha realizado un estudio cualitativo a través de dos cuestionarios cumplimentados por los profesores que participaron en la intervención. El programa desarrolla el uso de distintas estrategias como la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias, las predicciones, el acceso al significado de palabras desconocidas, el monitoreo o los organizadores gráficos en la línea de las utilizadas en distintos estudios (Beck y McKeown, 2007; Cain et al., 2004; Kostons et al., 2015; Llamazares, 2015; McNamara, 2004; McNamara y Magliano, 2009; Ripoll y Aguado, 2014; Seigneuric y Ehrilch, 2005). Por otro lado se utilizan también, por sus evidencias científicas distintas metodologías como la lectura dialógica, la enseñanza recíproca, el debate en grupo o la instrucción directa (Birgisdóttir et al., 2015; De Almeida, 2008; Gutiérrez, 2006; Ripoll y Aguado, 2014; Sánchez et al., 2007; Soriano et al., 1996; Soriano-Ferrer et al., 2009; Murphy et al., 2009).

Los resultados obtenidos de la evaluación cuantitativa de los alumnos que se han sometido a la intervención muestran mejoras significativas con respecto al grupo control que en las cuatro variables analizadas. Cabe destacar que los dos grupos de alumnos parten de medidas similares en las cuatro variables y que además en los dos grupos se producen mejoras entre ambos momentos. Mejoras debidas en parte al desarrollo natural de los niños a lo largo de un curso escolar en el que han estado recibiendo instrucción curricular en el área de lengua. Ahora bien, la mejora es muy superior en el grupo con tratamiento hasta el punto de que aparecen diferencias significativas con el grupo control en la segunda evaluación tanto en la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión total como en la estructura del texto. Esto indica que los alumnos a los que se les aplicó el programa de intervención llegan a tener una mayor comprensión del texto tanto a nivel superficial como a nivel profundo, es decir, el programa de intervención permite por un lado llegar a una mayor comprensión del texto base al alumno, pero además las puntuaciones superiores en las inferencias nos permite apuntar que el programa potencia un superior modelo de situación. Se puede concluir que la enseñanza directa de estrategias cognitivas y metacognitivas lectoras mejoran significativamente los niveles de comprensión lectora de los alumnos en la línea de otros estudios (Beck y McKeown, 2007; Cain et al., 2004; Kostons et al., 2015; Llamazares, 2015; McNamara, 2004; McNamara y Magliano, 2009; Ripoll y Aguado, 2014; Seigneuric y Ehrilch, 2005).

Es muy positiva también la valoración que del programa realizan los profesores que llevaron a cabo la intervención, para comprobar en última instancia si el programa resulta una herramienta útil y eficaz para incorporarla en el aula. Como se ha comentado en la parte experimental después de la aplicación del programa los

profesores cumplimentaron dos tipos de cuestionarios. El primer cuestionario consistía en realizar una valoración general del programa de intervención. Los resultados nos indican que de forma general los profesores están muy satisfechos con la intervención planteada. Concretamente, la valoración de los profesores ha sido muy positiva en todas las áreas. Todos los profesores coinciden en otorgar la máxima puntuación (5 puntos) a 2 ítems de la viabilidad (los textos seleccionados son adecuados y el curso de formación es correcto), en este sentido se corrobora la importancia de formar a los profesores en el desarrollo de estrategias lectoras además de la necesidad de adaptar los programas para que se puedan aplicar en el aula. En el plan de formación se ha detectado el desconocimiento que presentaban los profesores en cuanto a las distintas metodologías que se podían aplicar para abordar la comprensión lectora. También obtienen la máxima puntuación (5 puntos) los 2 ítems del contenido, el ítem de la calidad técnica, 2 ítems de la puesta en marcha y desarrollo (la secuencia de las actividades y el trabajo de todos los niveles de comprensión) y dos ítems de los resultados (la mejora de la estrategias de comprensión lectora y la realización de pruebas con los tres niveles de comprensión). Sin embargo, aparecen posibles mejoras en la motivación de los alumnos hacia la lectura. Por último todas las unidades didácticas han tenido una puntuación máxima por los tres profesores excepto las unidades 4 (carta al director) y 6 (artículo de opinión) valoradas por un profesor con 4 puntos y la de la unidad 2 (el texto expositivo) valorado por dos profesores con 4 puntos, lo que puede ser debido a su especial complejidad. Estos datos son conformes con las investigaciones de Castillo y Jiménez (2016) que destacan la complejidad de los textos expositivos, así como la falta de profundización en ellos en los distintos programas de intervención. Entre a las mejoras que incluirían los profesores se encuentran la posibilidad de presentar algunas unidades en formato digital e introducir algunos textos más cercanos a la realidad del alumno como los blogs, el whatsaap y el mail. Estas conclusiones son muy interesantes ya que apuntan que el programa debería adaptarse a los nativos digitales y, en la línea de Burin et al. (2016), que es necesario reflexionar sobre el nuevo rol del docente en la instrucción escolar para ayudar a los alumnos a gestionar el conocimiento que encontramos en la red y enseñarles estrategias en este sentido. En la misma línea, Coiro (2011) habla de algunas de esas estrategias en la comprensión de textos digitales como la localización, la evaluación, relevancia, fiabilidad, síntesis y comunicación de la información.

El segundo cuestionario utilizado por los profesores ha permitido obtener resultados muy interesantes sobre la utilidad, eficacia y puesta en marcha de las distintas estrategias. Todos los profesores valoran muy positivamente la frecuencia de uso de las estrategias por parte de los estudiantes. Las estrategias más utilizadas (con valoraciones de 9 y 10) son :

- Antes de la lectura: leer el título del texto y verbalizar sobre el contenido que cree que aparecerá a continuación; hacer y responder preguntas sobre la información que conoce del tipo de texto que va a leer; preguntar el significado de palabras clave y observar los dibujos de la lectura para obtener pistas sobre el tema del texto. Estos resultados confirman la importancia que tiene relacionar las ideas nuevas con los conocimientos previos. Es más se ha apuntando como los conocimientos previos tienen un papel facilitador para el recuerdo, la generación de inferencias y la resolución de problemas (Kendeou y Van den Broek, 2007; Kieffer y Stahl, 2016; O`Reilly y McNamara, 2007; Van den Broek at al., 2016). Especialmente importante resulta conocer el significado de las palabras clave, que aparecen en los títulos o están destacadas y que pueden detectarse antes de la lectura, así como la necesidad de realizar predicciones y preguntarse por el objetivo de la lectura. En este sentido Smith (2012) afirma que el proceso de predicción permite dar al lector significados potenciales del texto.

- Durante la lectura: descubrir el significado de una palabra por el contexto; descubrir el significado de una palabras por la familia a la que pertenece; y utilizar los conocimientos previos para descubrir el significado de palabras desconocidas. Es decir, resulta satisfactorio que los profesores de forma unánime consideren que la adquisición de vocabulario es el factor que ha mostrado mayor utilidad. Esto reafirma la importancia y el peso que tiene la variable del vocabulario en la compresión lectora tal y como se ha puesto de manifiesto en el estudio 1. Por tanto, es conveniente incluir este tipo de estrategias dentro de los programas de intervención aunque en muchos de ellos no suelen aparecer.

  Todas las ayudas ofrecidas en el programa para descubrir el significado de palabras desconocidas son muy utilizadas por los estudiantes. Estos resultados confirman la premisa de que el alumno necesita acceder al significado de palabras claves para la comprensión lectora (Cain et al., 2004; Seigneuric y Ehrilch, 2005). Otras estrategias que resultan útiles y eficaces son el parafraseo y la realización de inferencias. Estos resultados están en la línea de Sánchez (1998) y destacan la importancia del parafraseo para comprender la información, simplificarla, facilitar su retención y vincularla con proposiciones previas o posteriores. También son varias las investigaciones que confirman la necesidad de establecer inferencias puente y elaborativas, ya que permiten acceder tanto a la representación global del texto (macroestructura) como a la generación de un modelo de situación (Escobar-Pérez et al., 2007; McNamara et al. (2007); Magliano et al., 2011; Millis y Magliano, 2012).

- Después de la lectura: diferenciar las ideas principales de las secundarias para establecer la estructura del texto; generar opiniones propias a través de grupos de debate; y dar opinión de forma creativa. Se hace muy interesante la valoración

máxima por parte de los tres profesores de las actividades creadas para generar opinión a través de los debates. En este sentido se corrobora tal y como confirma Elena (2008) que metodologías como los grupos de debate favorecen la creación del modelo de situación en el alumno.

Las menos utilizadas por los alumnos (al menos dos profesores con valoraciones iguales o menor a 8 puntos) son: preguntarse por el objetivo de la lectura (antes y durante la lectura); y la realización de organizadores gráficos (después de la lectura).

Diferencias en el uso de estrategias entre dos grupos con distinto nivel de comprensión.

En relación al quinto objetivo se pidió a los profesores que compararan la frecuencia de uso de las estrategias entre alumnos con un nivel de comprensión medio-alto y medio-bajo para comprobar durante la implementación del programa de intervención. Las valoraciones de los tres profesores confirman un mayor uso de las estrategias de comprensión lectora por parte del grupo con comprensión media-alta. Concretamente al menos dos de los tres profesores han valorado con una diferencia de uso de dos puntos, entre el grupo de comprensión media-alta y media-baja, las siguientes estrategias en función del momento de lectura:

- Antes de leer: hacer y responder preguntas sobre la información que conoce del tema del texto que va a leer; realizar “brainstorming” sobre temas que trata el texto; observar dibujos de una lectura para obtener pistas sobre el tema del texto; y preguntarse por el objetivo de la lectura.

- Durante la lectura: descubrir el significado de una palabra por el contexto; y por la familia de palabras, identificar un grupo de palabras desconocidas y su relación que impiden acceder a la comprensión del texto; utilizar los conocimientos previos para descubrir el significado de palabras desconocidas; la utilización del parafraseo; realizar inferencias sobre el contenido que se va a leer a continuación; y preguntarse por el objetivo de la lectura. Las mayores diferencias de uso entre ambos grupos aparecen en este momento de la lectura. Estos resultados van en la línea de investigaciones como las de San José et al. (2010) que afirman que las deficiencias en las estrategias metacognitivas pueden explicar dificultades en la comprensión, y de McNamara et al. (2007) y Otero y Graesser (2001) en los que se afirma que del nivel de los procesos de control o monitoreo dependerá que el lector encuentre dificultades a la hora de comprender el texto.

- Después de la lectura: realizar actividades para comprobar la comprensión inferencial del texto; diferenciar las ideas principales de las secundarias para establecer la estructura del texto; utilizar organizadores gráficos; y dar opinión de forma creativa. Las mayores diferencias aparecen en las estrategias que tienen que ver con la reelaboración del texto por parte del lector (resumen, esquema y la utilización de organizadores gráficos). Los alumnos con niveles de comprensión medio-alto utilizan más estas estrategias lectoras que permiten la representación mental global del texto (macroestructura). Estos resultados son coincidente con los obtenidos por Gayo et al. (2014).

Por último, dos de los tres profesores establecen diferencias de 3 ó más puntos entre el grupo de comprensión media-alta y media-baja en realizar inferencias para predecir el posible contenido de la lectura (antes de la lectura), descubrir el significado de una palabra por el contexto (durante la lectura) y, resumir el texto y generar opiniones propias a través de grupos de debate (después de la lectura).

De forma general se puede concluir que la tesis combina en un mismo estudio, un conjunto de variables relacionadas con la comprensión en último ciclo de primaria, entre las que destacan especialmente el vocabulario, los procesos sintácticos, la memoria de trabajo, y el autoconcepto lector, entre otras. Se hace necesaria la instrucción de estrategias lectoras en los alumnos, que tenga en cuenta aspectos relacionados directamente con estas variables mediante la utilización de metodologías tanto grupales como individuales en el contexto de clase con un clima de interacciones positivas. Al comparar los alumnos con niveles de comprensión medio-alto y medio-bajo, se observan también diferencias en procesos lectores y en atención que deberían ser igualmente atendidas.

Por otro lado en el estudio 2 se ha implementado un programa de intervención basado en planteamientos interactivos de lectura, con el objetivo de desarrollar en los alumnos una comprensión profunda. Un programa que tiene en cuenta las diferentes variables analizadas y combina la instrucción de un conjunto amplio de estrategias que abarcan los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), aplicando metodologías variadas tanto grupales como individuales. Los textos utilizados comprenden estructuras textuales variadas, destacando entre ellas la expositiva. Los resultados, tanto analizados cualitativa como cuantitativamente, son altamente positivos y destacan la efectividad de la intervención implementada en general y de las diferentes estrategias incluidas en la misma en particular.

Entre las aportaciones de esta tesis cabe destacar que incluye el análisis dentro de un mismo trabajo de la contribución de diferentes variables significativas en la explicación de la comprensión lectora al finalizar la educación primaria. También que se ha implementado un programa de intervención, basado en modelos interactivos

de lectura, para alumnos de 6º de Educación Primaria. Un curso fundamental en la consolidación de la comprensión lectora para el éxito académico en etapas posteriores. Otro aspecto destacable del programa implementado es que combina un conjunto amplio de estrategias que han mostrado su eficacia en diferentes investigaciones. Concretamente incluye en la intervención, además de las estrategias frecuentes en la mayoría de programas para después de la lectura, reforzar el uso de estrategias antes de leer, como preguntarse por el objetivo de la lectura. También de los procesos de control y monitoreo necesarios para que el estudiante desarrolle estrategias durante la lectura. Especialmente las dirigidas a la clarificación del vocabulario y su relación, así como a la potenciación de la memoria de trabajo a través de estrategias como la relectura, el parafraseo, la síntesis, la realización de inferencias y la identificación de ideas principales. Cabe destacar que se han incluido igualmente todo un conjunto de metodologías que se han mostrado eficaces, como la instrucción directa, la lectura dialógica, el pensamiento en voz alta, la lectura conjunta y los grupos de debate. El programa implementado es además fácilmente aplicable en contexto de clase por los profesores. Por último, el estudio aporta evaluaciones cuantitativas y cualitativas, a través de la información aportada por los niños y sus profesores.

Hay que destacar también distintas limitaciones de este trabajo. Con respecto al primer estudio, las pruebas utilizadas para medir la comprensión oral y la memoria de trabajo, son subtest de una escala de inteligencia general, por lo que sería interesante evaluar dichas variables con otro tipo de medidas que se hayan diseñado específicamente para tal fin. Del mismo modo se debería tener en cuenta otras variables tanto del niño como contextuales. Características de la familia, como el hábito lector de los padres, o del centro educativo, como las prácticas lectoras, son igualmente fundamentales para entender el desarrollo de la comprensión lectora y deberían ser igualmente analizadas.

En el estudio 2, como señalan los profesores que han participado, es necesario adaptar algunos de los textos utilizados a la realidad escolar que encontramos con los llamados "*nativos digitales*" con un doble objetivo, por un lado adaptarnos a esa nueva realidad y por otro, y aún más importante, conseguir una mayor motivación de los alumnos. Además, el afianzamiento de estrategias lectoras al final de la etapa de educación primaria es básico para la comprensión de todo tipo de textos, y especialmente necesarias a partir del tercer ciclo de primaria donde los textos expositivos son fundamentales para la adquisición de conocimientos. Su dominio lleva consigo mejores resultados en las distintas áreas curriculares como se desprende de alguno de los estudios comentados anteriormente (Álvarez y Ramírez, 2011; McNamara et al., 2007; Ozuru et al., 2009; Ramos, 2006; Ripoll y Aguado,

2014). Futuros desarrollos del programa deberían reforzar la comprensión de estos textos.

Sería también interesante realizar un estudio en profundidad de las estrategias utilizadas por los alumnos en el proceso lector a través de herramientas como la observación directa de los alumnos durante las tareas de comprensión o la aplicación a los alumnos de cuestionarios de estrategias lectoras. Del mismo modo se puede complementar el estudio de la eficacia del programa con otras pruebas que nos permitan ver la evolución de procesos léxicos y sintácticos que también se han relacionado significativamente con los niveles de comprensión lectora. Por último, en la línea de Graham y Hebert (2010, 2011), sería importante profundizar en la relación que parece existir entre la escritura y la comprensión a través de la intervención en los procesos de escritura, como se recogen en el programa original utilizado en el presente trabajo.

Nos parece interesante acabar con la reflexión de que la comprensión lectora debe ir más allá de un programa de comprensión, con el deseo de que todos y cada uno de los docentes de un centro escolar comprendan y entiendan que son siempre formadores de estrategias lectoras en los alumnos independientemente de la materia que impartan en su día a día. En esa línea, terminamos proponiendo algunas sugerencias para los educadores.

REFLEXIONES FINALES

Los alumnos que tenemos en nuestras aulas son alumnos del Siglo XXI, alumnos completamente distintos a los que teníamos hace tan solo unos 20 años. Estamos ante la generación "Z", nacidos a partir de 1995, jóvenes multitarea, abiertos de mente, innovadores, pero al mismo tiempo todo tiene que ser "ya y ahora". Los llamados nativos digitales. Ante esta nueva generación es necesario adaptar los aprendizajes a los nuevos procesos mentales de los que disponen nuestros alumnos. En muchas ocasiones la actitud de muchos maestros ante esta "novedad" lógicamente es el miedo a lo desconocido, sin embargo, todos tenemos los medios para formarnos y atender las necesidades de estas nuevas generaciones.

A raíz de todo lo expuesto hasta este momento, se hace especialmente interesante reforzar la idea de que la comprensión lectora debe ir más allá de un programa de comprensión, con el deseo de que todos y cada uno de los docentes de un centro escolar comprendan y entiendan que son siempre formadores de estrategias lectoras en los alumnos, independientemente de la materia que impartan en su día a día.

A continuación se establecen una serie de orientaciones dirigidas a todos los profesores de los últimos cursos de Educación Primaria y primeros de Educación Secundaria para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos. Las orientaciones no se refieren a programas de intervención en comprensión lectora dentro del aula, como los vistos a lo largo de la tesis. Son más bien orientaciones y reflexiones dirigidas a cualquier profesor y de cualquier área, ya que la comprensión lectora está presente siempre y en todo lugar.

Orientaciones con respecto al papel del lector en la comprensión lectora

El lector es el protagonista de su propio proceso lector. Para que esto sea posible el docente debe potenciar en el aula la activación de los conocimientos previos y la generación de inferencias. Estos dos elementos van a servir al docente para:

- Estimular el aprendizaje del alumno.
- Potenciar la curiosidad del lector.
- Afianzar su motivación hacia lo que está leyendo.
- Conocer las dificultades a las que se enfrentas cada uno de los alumnos en el aula.
- Atender a los alumnos en función de sus necesidades.

En cualquier área del curriculum el profesor debe esforzarse por saber que es lo que saben sus alumnos a cerca del tema que se va a introducir, ya sea un texto narrativo, expositivo, argumentativo, dialogado o instructivo. Partir de aquello que

conoce el alumno sitúa al alumno más cerca del éxito académico. El docente puede utilizar múltiples recursos para conseguir activar los conocimientos previos en los alumnos, tales como:

- Utilización de imágenes o vídeos al principio de cada nuevo conocimiento que se presenta en el aula.
- Lectura de noticias o textos relacionados con el nuevo aprendizaje.
- Búsqueda de conceptos, palabras o frases desconocidas estableciendo estrategias de adquisición de vocabulario.
- Explicación de experiencias personales o reales, cercanas a los alumnos.
- Realización de actividades manipulativas en relación a conceptos abstractos (básico en asignaturas como ciencias naturales o matemáticas) para acercar todo lo posible el conocimiento al alumno.

Por otro lado la generación de inferencias permite al alumno adentrarse en las profundidades del texto y no quedarse en la mera comprensión superficial del mismo. El profesor en el aula debe tener un papel importante a la hora de potenciar la generación de preguntas en sus alumnos. Hoy en día con los medios digitales de los que se dispone en el aula, los alumnos deben saber buscar información y realizar un análisis crítico de la misma. Los procedimientos de los que dispone el docente entre otros son:

- La utilización de recursos online para completar la información que aparece en los textos, esto se hace especialmente relevante en los textos expositivos que aparecen en las distintas áreas del currículum.
- Generación de preguntas a lo largo de la lectura del texto para que los alumnos reflexionen sobre ellas.
- Introducción de textos con “errores” conceptuales para que los lectores los encuentren.
- Utilización de textos incompletos para que los alumnos tengan que inferir su contenido.
- Establecimientos de momentos de debate para el desarrollo de un modelo de comprensión propio, basado en las experiencias personales del alumno.

Orientaciones con respecto a los aspectos afectivo-emocionales

Otro aspecto clave que deben plantearse todos los docentes son las variables afectivo-motivacionales. Un “buen profesor” debe potenciar la motivación de sus alumnos y velar por proporcionarles un ambiente afectivo-emocional estable. Esto

solamente se consigue si uno mismo está motivado por lo que está haciendo. Debería ser un requisito a la hora de seleccionar a los profesores en los centros, la motivación que demuestran por su trabajo. Un buen docentes es aquel que se preocupa no solamente por dar el temario que marca la Ley Educativa, si no, aún más importante, un buen docente es aquel que se preocupa principalmente por cada uno de sus alumnos y conoce las características personales que presentan diseñando experiencias exitosas de aprendizaje que potencien su autoconcepto. Tales como:

- Su situación familiar.
- Las características físicas y psicológicas que presenta: rasgos de su personalidad, ritmo de aprendizaje, gustos, aficiones, preferencias, miedos…
- Las necesidades que surgen en función de esas características.

Conocer estos aspectos no debe basarse simplemente en recabar la información que año tras año nos pasa el tutor del curso anterior. Tener esta información significa que el maestro encuentra un espacio compartido, en el que a través del diálogo y la actitud de escucha del docente, el alumno se muestra al profesor tal y como es. Una vez que se genera este clima de confianza profesor-alumno se pueden trabajar distintas estrategias de desarrollo personal:

- Establecimiento de planes de acción académicos.
- Establecimiento de planes de acción personales.
- Tutorías personales con el profesor de un área determinada para realizar evaluaciones dinámica y establecer medidas de mejora individuales.

En el ámbito de la comprensión lectora, un profesor que conoce a sus alumnos puede realizar acciones como:

- Proponerles la lectura de libros a lo largo del curso escolar en función de sus intereses.
- Potenciar en los alumnos estrategias metacognitivas que le ayuden a planificar y monitorear su comprensión.
- Ayudarles a conocer y gestionar las emociones que les provoca su propio proceso de comprensión.
- Utilizar la lectura como medio de motivación: concursos, certámenes, representaciones teatrales…

Orientaciones con respecto a las dificultades de comprensión lectora

En todas las aulas encontramos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, en concreto dificultades de comprensión lectora. El profesor tiene el gran reto de ofrecer a cada alumno las medidas de atención a la diversidad que

necesita. En muchos colegios encontramos la figura del profesor de educación especial o el orientador, pero estas figuras no pueden ser una excusa para eludir la responsabilidad que cualquier profesor tiene sobre el aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Es importante ver al orientador y al profesor de educación especial como un continuo de lo que se realiza en el aula. Esto se consigue con una buena coordinación entre los distintos agentes educativos.

El profesor que se encuentra en el aula debe ofrecer al alumno estrategias de comprensión lectora que le permitan abordar sus dificultades, así como comprobar sus procesos básicos y de funcionamiento ejecutivo y desarrollar acciones al respecto. Esto se hace relativamente sencillo si los profesores, con todos sus alumnos, incluyen dentro de sus programaciones tiempos reales para desarrollar estrategias lectoras vistas a lo largo del trabajo: la realización de resúmenes, expresar lo leído con sus propias palabras, extraer las ideas principales y secundarias, generación de preguntas, utilización de organizadores gráficos…

Además, el establecimiento en el aula de metodologías distintas a la instrucción directa en gran grupo van a permitir que el profesor tenga tiempos de actuación real en el aula con los alumnos que presentan mayor nivel de dificultad de comprensión lectora.

Orientaciones con respecto a las metodologías de comprensión lectora

En el apartado anterior se ha terminado haciendo alusión a la importancia de utilizar distintas metodologías, sin embargo, a la hora de trabajar la comprensión lectora o cualquier proceso de aprendizaje encontramos alumnos del siglo XXI con metodologías de siglos pasados. Aunque se ha visto que los programas de intervención en comprensión lectora actuales han mejorado en las últimas décadas, al final todos responden a un modelo bastante tradicional de lectura en la que el lector lee un texto y contesta una serie de preguntas. También se ha reflexionado sobre las bondades que ofrecen estos programas sistemáticos ante la falta de tiempo de los profesores, pero la comprensión debe ir más allá de un programa de intervención. Esto es posible solo, si el libro y la clase magistral son herramientas para el desarrollo de la misma y no un fin en sí mismas. Para ello el profesor debe mantener un proceso de formación constante a lo largo de la vida para poder adaptarse a las nuevas generaciones. A lo largo de la tesis se ha hecho un recorrido por distintas metodologías que suponen ceder el protagonismo poco a poco al lector de forma que consigamos alumnos autónomos con niveles de comprensión adecuados. Por eso desde aquí se anima a los profesores a “desmantelar” el aula y potenciar el uso de metodologías que hoy por hoy muestran evidencias científicas de efectividad y que son fácilmente aplicables. Entre otras metodologías propuestas para trabajar en grupos colaborativos, de forma individual o en gran grupo destacan

la lectura conjunta (especialmente interesante para alumnos con dificultades de aprendizaje), la lectura dialógica, la enseñanza recíproca o el debate en gran grupo.

A estas metodologías se añade hoy en día el desarrollo de competencias digitales en el aula, lo que ha supuesto un gran avance a la hora de personalizar el aprendizaje del alumno, de tal manera, que dentro del mismo aula podemos tener distintos tipos de actividades en función de las necesidades de los alumnos (trabajando resúmenes, localizando ideas principales, profundizando en la comprensión inferencial, leyendo textos adecuados a sus intereses) y además nos permite que los alumnos reciban feedback de su trabajo al momento, de tal manera que se facilita el proceso de autorregulación de su propia comprensión lectora.

Todo esto lógicamente no se hace de la noche a la mañana y requiere de unos recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo, además todos estos cambios metodológicos deben partir de la realidad de cada uno de los colegios. Para ello se aconseja:

1) Realizar un estudio de aquellas metodologías que se quieren implementar.

2) Visitar centros de referencia con esas metodologías

3) Formación tanto del equipo directivo como de los profesores que van a participar en estos cambios metodológicos.

4) Adaptación de los recursos materiales del centro.

5) Información a los alumnos y padres.

6) Puesta en marcha y aplicación por fases o periodos.

7) Evaluación de desarrollo del plan de implementación.

8) Planes de modificación o potenciación en función de la evaluación.

Orientaciones sobre el plan de estudio de contenidos conceptuales

El desarrollo de estrategias de comprensión lectora es primordial al final de la etapa de Educación Primaria y en etapas posteriores a la hora de afrontar el estudio de las asignaturas de carácter más conceptual. En este sentido los profesores y maestros deben ofrecer herramientas que permitan al alumno asumir su responsabilidad a través de un estudio activo. En el aula el profesor debe ser “modelo” de lo que el alumno debe posteriormente poner en funcionamiento. Por este motivo se aconseja que a la hora de exponer los contenidos de asignaturas conceptuales se instruya directamente al alumno en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Entre otras se propone:

- Empezar la explicación de los contenidos con los conocimientos previos que requiere el alumno para entender los conceptos nuevos.
- Proporcionar información detallada de lo que se le pide al alumno a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica (propósitos de aprendizaje, actividades a desarrollar y criterios de evaluación).
- Enseñarle a los alumnos estrategias para que miren de forma global el tema (apartados, negritas, imágenes…)
- Facilitar actividades de trabajo en grupo.
- Utilizar en la explicaciones organizadores gráficos (esquemas, mapas conceptuales…)
- Ofrecer a los alumnos actividades que le permitan obtener información sobre su proceso de comprensión lectora y por lo tanto su conocimiento sobre la unidad didáctica que se está trabajando (autoevaluación).
- Introducir actividades que potencien en el alumno un adecuado nivel de comprensión literal, inferencial y crítica.

Orientaciones con respecto a familias

Hoy en día las familias forman más que nunca un papel importante en la educación de sus hijos. El avance de las nuevas tecnologías hace que los padres dispongan de mucha información, lo que genera en muchas ocasiones que se cuestionen las actuaciones del profesor. Al mismo tiempo nos encontramos con una generación de padres que sobreprotegen en demasía a sus hijos. Ante este reto el docente tiene que saber adaptarse a estas nuevas exigencias sociales. Esta adaptación, se hace especialmente importante cuando nos encontramos con alumnos que presentan dificultades de comprensión lectora, que en estos cursos se ve reflejado directamente en sus resultados académicos. Sin embargo se tiene que tener en cuenta que cada padre o madre actúa en función de la información y formación de la que dispone, por lo tanto es importante que el profesor no juzgue a las familias por las actuaciones que realizan con respecto a sus hijos.

Los docentes deberían plantearse :

- ¿Qué espero de las familias de mis alumnos?
- ¿Cómo entiendo que puede ser la colaboración de cada familia?
- ¿Qué tareas creo que deben ser una extensión del colegio?
- ¿Qué relación quiero establecer con cada familia?
- ¿Con qué dificultades me encuentro en la relación con las familias?

- ¿Comunico a las familias lo que yo espero de ellas?
- ¿Sé lo que cada familia espera de mi?
- ¿Ofrezco a las familias pautas concretas de actuación?
- ¿Me preocupo por lo que las familias me transmiten?

De estas reflexiones surgirán otras preguntas que se espera sirvan para plantear cambios metodológicos en el aula y sean la base para realizar más investigaciones en el ámbito educativo, que repercutan en el desarrollo integral del alumno. Como decía Confucio "*Si estas planeando para un año, planta arroz; si estas planeando para una década, planta árboles; si estas planeando para una vida entera, planta educación*".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abi-El-Mona, I. y Adb-El-Khalick, F. (2008). The influence of mind mapping on eighth graders' science achievement. *School Science and Mathematics*, *108*(7), 298-312.

Afflerbach, P. y Cho, B. Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 69-90.

Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E. y Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, *66*(6), 440-448.

Aguilar, C., Prados, M., Pulido, M. A. y Alonso, M. J. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 31-44.

Agustí, M., Ballart, M. y García, M. (2014). Aprender a leer con la lectura compartida. Otra lectura es posible. *Aula de Innovación Educativa*, 231, 39-43.

Aisenberg, B. (2010). Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. *Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos.* Aique Educación.

Akyol, Z. y Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Internet and Higher Education, 14(3), 183-190.*

Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, *35*(2), 309-332.

Allington, R. L. (2014). How reading volume affects both reading fluency and reading achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *7*(1), 13-26.

Alonso, J. y Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, *8*(31-32), 5-19.

Altmann, G. y Steedman, M. (1988). Interaction with context during human sentence processing. *Cognition*, *30*(3), 191-238.

Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2011). *Características de un texto expositivo. Escribir textos expositivos en el aula.* Isabel García Parejo (coord.). Barcelona: Graó.

American Psychiatric Association (1980). Diagnostic and Statistical Manual (DSM-III). *Washington, DC: American Psychiatric Association*.

American Psychiatric Association (1985). Diagnostic and Statistical Manual (DSM-IV). *Washington, DC: American Psychiatric Association*.

American Psychiatric Association (2000). DSM-IV-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, text revision. *Washington, DC: American Psychiatric Association*.

American Psychiatric Association (2014). DSM-5. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Anaya-Nieto, D. (2005). Efectos del resumen de la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Ministerio de Educación: Centro de Publicaciones.*

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.

Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, 1, 255-291.

Anderson, V., Levin, H. y Jacobs, R. (2002). Executive functions after frontal lobe injury: A developmental perspective. En D. T. Stuss y R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 504-527). New York: Oxford University Press.

Andreassen, R. y Bräten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, *33*(3), 263-283.

Andrés, M. L., Juric, L. C. y Coni, A. G. (2010). Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: Diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, *9*(2), 199-210.

Arbeláez, O. (2007). *Lenguaje y cultura 2*. Medellín: Universidad Pontifica Bolivariana.

Arnell, K. M., Klein, R. M., Joanisse, M. F., Busseri, M. A. y Tannock R. (2009). Decomposing the relation between rapid automatized naming (RAN) and reading ability. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 63, 173-184.

Ashby, J. y Martin, A. E. (2008). Prosodic phonological representations early in visual word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *34*(1), 224-236.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation.* Oxford, England: Van Nostrand.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

Avendaño, I. y Martínez, D. (2013). Competencia lectora y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Revista Escenarios*, 11(1), 7-22.

Baddeley, A. D. y Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, *8*, 47-89.

Baker, L. y Brown, A. (1984). Metacognitive skills of reading. En D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon, T. G. *Metacognition, cognition and human performance*. Revista Complutense de Educación 305 Vol. 27 Núm. 1 (2016) 285-307 Waller, (Eds.). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191.

Barnes, M. A., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Barth, A. E. y Francis, D. J. (2016). Cognitive Difficulties in Struggling Comprehenders and Their Relation to Reading Comprehension: A Comparison of Group Selection and Regression-Based Models. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *9*(2), 153-172.

Barrett, T. C. (1968). Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. En Theodore Clymer, "What is Reading?": Some Current Concepts, En Helen M. Robinson (Ed.) *Innovations and change in Reading Instruction*, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Chicago, University of Chicago Press.

Barreyro, J. P., Cevasco, J., Burín, D. y Marotto, C. M. (2012). Working memory capacity and individual differences in the making of reinstatement and elaborative inferences. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(02), 471-479.

Barreyro, J. P., Injoque, I., Álvarez, A., Formoso, J. y Burin, D. I. (2016). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica, 24*(1), 17-24.

Barth, A. E., Barnes, M., Francis, D., Vaughn, S. y York, M. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing*, *28*(5), 587-609.

Barth, A. E., Stuebing, K. K., Molfese, P. J., Weiss, B. y Fletcher, J. M. (2009). IQ is not strongly related to response to reading instruction: A meta-analytic interpretation. *Exceptional Children*, *76*(1), 31-51.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: An experimental and social study*. Cambridge: Cambridge University.

Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Baumann, J. F., Jones, L. A. y Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, *47*(3), 184-193.

Beck, I. L. (1984). *Developing comprehension: The impact of the directed reading lesson*. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.

Beck, I. L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

Beck, I. L. y McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, *107*(3), 251-271.

Beck, I., Omanson, R. C. y McKeown, M. G. (1982). An instructional redesign of reading lessons: Effects on comprehension. *Reading Research Quarterly*, 462-481.

Becker, M., McElvany, N. y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading comprehension: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773–785.

Bentin, S., Deutsch, A. y Liberman, I. Y. (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *49*(1), 147-172.

Bereiter, C. y Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching ofreading comprehension strategies. *Cognition and instruction*, *2*(2): 131 – 156.

Berkeley, S., Struggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A metha-analysis. *Remedial and Special Education, 31*(6), 423-436.

Best, R., Rowe, M., Ozuru, Y. y McNamara, D. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25, 65-83.

Biemiller, A. y Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 44.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, *41*(3), 221-238.

Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S. y Thorsdóttir, F. (2015). The Role of Behavioral Self-Regulation in Learning to Read: A 2-Year Longitudinal Study of Icelandic Preschool Children. *Early Education and Development*, 1-22.

Blachowicz, C. L. y Fisher, P. J. (2007). Best practices in vocabulary instruction. *Best Practices in Literacy Instruction*, 3, 178-203.

Blázquez-Garcés, J. V., Fernández-Andrés, M. I., Sanz-Cervera, P., Tijeras. A., Vélez, X. y Pastor-Cerezuela, G. (2015). Comprensión lectora y oral: relaciones con CI, género y rendimiento académico de estudiantes de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, *1*(1), 307-314.

Block, C. C. y Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. *Best practices in Literacy Instruction*, 3, 220-242.

Boeglin, M. (2008). *Leer y redactar en la universidad*. Bogotá: Magisterio.

Bohórquez, L. F., Cabal, M. A., y Quijano, M. C. (2014). Verbal comprehension and reading in children with reading delay. *Pensamiento Psicológico*, *12*(1), 169-182.

Boland, J. E., Tanenhaus, M. K. y Garnsey, S. M. (1990). Evidence for the immediate use of verb control information in sentence processing. *Journal of Memory and Language*, *29*(4), 413-432.

Borella, E., Carretti, B. y Pelegrina, S. (2010). La función específica de la inhibición en la comprensión lectora en comprendedores buenas y malas. *Diario de Las Discapacidades de Aprendizaje* , *43*(6), 541-552.

Bowyer-Crane, C. y Snowling, M. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, *75*(2), 189-201.

Bräten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, O. y Stromso, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing*, *26*(3), 321-348.

Brickenkamp, R. (1962). D2, Test de atención (trad. al castellano por Seisdedos). Madrid: TEA Ediciones.

Brickenkamp, R. y Cubero, N. S. (2002). *D2: test de atención*. Madrid: TEA Ediciones.

Brinker, K. (1988). *Linguistische textanalyse*. Berlín: E. Schmidt.

Britton, B. y Graesser, A. (1996). *Models of Understanding Text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brock, S. E. y Knapp, P. K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorder*, 3, 173-85.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive Development and Reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, A. L., Day, J. D. y Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 968-979.

Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, 393-451.

Brown, A. L. y Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 1-8.

Brown, A. L. y Smiley, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 1076-1088.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. y Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, *88*(1), 18-37.

Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, *26*(3), 439-454.

Burgess, P.W. (2000). Strategy application disorder: The role of the frontal lobes in human multitasking. *Psychological Research*, 63, 279-288.

Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F. y Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, *6*(1), 191-206.

Bustos Ibarra, A. (2009). *La Competencia Retórica y el aprendizaje de la Lengua Escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica?* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Cabrera, T. (2014). (2014). *Procesos y estrategias asociados a la comprensión de textos científicos: evaluación e intervención* (Tesis doctoral). Universidad de León, León.

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, *14*(5), 553-569.

Cain, K. y Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Springer Netherlands.

Cain, K., Oakhill, J. y Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.

Calderón, G., Carrillo, M. y Rodríguez, M. (2015). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, *1*(13), 81-100.

Callaghan, G. y Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, *37*(1), 13-23.

Camps, A. y Colomer, T. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions, 62.

Camps, A. y Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L. y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, *29*(3), 996-1005.

Cano, F., García, A., Justicia, F. y García-Bellón, A. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista Psicodidacta*, *19*(2), 247-265.

Cañas, A. J., Coffey, J. W., Carnot, M. J., Feltovich, P., Hoffman, R. R., Feltovich, J. y Novak, J. D. (2003). A summary of literature pertaining to the use of concept mapping techniques and technologies for education and performance support. *Report to the Chief of Naval Education and Training, Pensacola, Florida, IHMC*.

Carpenter, P. A., Miyake, A. y Just, M. A. (1995). Language comprehension: Sentence and discourse processing. *Annual Review of Psychology*, *46*(1), 91-120.

Carrell, P. L. (1988). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 101-113.

Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C. y de Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 246-251.

Cartoceti, R. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio especifico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, *4*(1), 65-85.

Castillo, A. V. y Jiménez, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: *Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. Opción, 32(7).*

Castro Costa, C. D. (2010). *Desarrollo de estrategias sintácticas y semánticas en lectura a través de lector en personas sordas adultas en Castilla y León* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Catts, H. W., Adlof, S. M. y Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*(2), 278-293.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. y Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, *3*(4), 331-361.

Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V. y Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(6), 510-525.

Cerchiaro, E., Pava, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, *8*(1), 99-111.

Cervera, A., Hernández, G., Pichardo, C. y Sánchez, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Santillana Ediciones Generales SL.

Charaudeau, P. (2000). Una gramática para expresarse y reflexionar. In *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (pp. 853-861). Servicio de Publicaciones.

Chin, M. M. y Kuo, S. W. (2010). From metacognition to social metacognition: Similarities, differences, and learning. *Journal of Education Research, 3*(4), 321 – 338.

Ciapuscio, G. E. (2003). Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-) laypersons. *Discourse Studies*, *5*(2), 207-233.

Clark, C. y De Zoysa, S. (2011). Mapping the Interrelationships of Reading Enjoyment, Attitudes, Behaviour and Attainment: An Exploratory Investigation. *National Literacy Trust*.

Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal o Literacy Research*, 43, 352-392.

Conradi, K., Jang, B. G. y McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, *26*(1), 127-164.

Coté, N. y Goldman, S. R. (1999). Building representations of informational text: Evidence from children's think-aloud protocols. *The Construction of Mental Representations during Reading*, 169-193.

Coté, N., Goldman, S. R. y Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, *25*(1), 1-53.

Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, R. y Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, *110*(1), 1-18.

Cragg, L. y Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, *26*(1), 55-72.

Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E. y Luciw-Dubas, U. A. (2010). Cognitive activities in complex science text and diagrams. *Contemporary Educational Psychology*, *35*(1), 59-74.

Cross, D. R. y Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 131-142.

Cuadro, A. y Carballo, M. (2007). La velocidad de nominación en el déficit lector. Papel presentado en el *X Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura II* Congreso Internacional de la Sociedad de Dislexia del Uruguay. Montevideo.

Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento.* Madrid: Escuela Española.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Las Rosas-Madrid: Walters Kluwer. España S. A.

Cuetos, F. y Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, *30*(04), 583-601.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). PROLEC-R. *Evaluación de los procesos lectores revisada*. Madrid: TEA Ediciones.

Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A., Levine, T. M. y Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, *59*(1), 34-54.

Cutting, L. E. y Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, *10*(3), 277–299.

De Almeida González, A. J. C. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

De Bruin, A. B., Thiede, K. W., Camp, G. y Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *109*(3), 294-310.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, *19*(73), 49-63.

De Jong, P. F. y Van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 22-40.

De Mier, M. V., Amado, B. y Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psykhe (Santiago)*, *24*(2), 1-13.

Dempster, F. N. y Corkill, A. J. (1999). Interference and inhibition in cognition and behavior: Unifying themes for educational psychology. *Educational Psychology Review*, 11, 1-88.

Denner, P. R., McGinley, W. J. y Brown, E. (1989). Effects of story impressions as a prereading/writing activity on story comprehension. *The Journal of Educational Research*, *82*(6), 320-326.

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. y Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, *61*(2), 239-264.

Doyle, B. G. y Bramwell, W. (2006). Promoting Emergent Literacy and Social- Emotional Learning Through Dialogic Reading. *The Reading Teacher*, *59*(6), 554-564.

Duke, N. K. (2014). *Inside information: Developing powerful readers and writers of informational text through project-based Instruction*. New York: Scholastics.

Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 481-533.

Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, *6*(1), 102.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. y Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research, 79*(1), 262-300.

Elbro, C. y Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *17*(6), 435-452.

Elbro, C., Nielsen, I. y Petersen, D. K. (1994). Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representation of lexical items. *Annals of Dyslexia*, 44, 205–226.

Elena, P. (2006). Tipología textual y secuencial para la traducción. *Estudios Filosóficos Alemanes*, 10, 11-32.

Elena, P. (2008). La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción. *Quaderns: Revista de Traducció*, 15, 153-167.

Elena, P. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *6*.

Elosúa de Juan, M. R. (2000). *Procesos de la comprensión. Memoria y aprendizaje de textos.* Madrid: Sanz y Torres.

Elosúa de Juan, M. R., García-Madruga, J. A., Gómez-Veiga, I., López-Escribano, C., Pérez, E. y Orjales, I. (2012). Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3º y 6º de Primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Estudios de Psicología*, *33*(2), 207-218.

Escobar-Pérez, J., Robayo, M. y Villegas, L. (2007). El modelo contrucción-integración: una vía para evaluar la comprensión lectora–fase 1. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, *7*(2), 127-134.

Escofet, A., López M. y Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: análisis de los usos formales de tic entre estudiantes universitarios. *Revista Q*, 9, 1-19.

Escudero, I. (2004). *Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7.

Escudero, I. y León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, *40*(64), 311-336.

Ezell, H. K., Hunsiker, S. A. y Quinque, M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprenhension skills. *Education y Treatment of Children*, *20*(4), 365-382.

Fajardo-Hoyos, A., Hernández-Jaramillo, J. y González-Sierra, Á. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *14*(2), 25-33.

Filippetti, V. y López, M. B. (2014). The role of executive functions in academic competences: An analytical review (pp. 305–322). En Bennett, K. P. (Ed.). *Executive functioning. Role in early learning processes, impairments in neurological disorders and impact of cognitive behavior therapy*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Filippetti, V. y López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: el papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, *10*(1), 23-44.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problema-solving. En L. B. Resnich (Eds), *The nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Eribaum.

Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, *23*(4), 553-576.

Frederiksen, C. H. (1975). Adquisition of semantic information from discourse: Effects of repated exposures. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 158-169.

Frederiksen, C. H. (1979). Discourse comprehension and early reading. En L. B. Resnick y Ph. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading,* 1, 156-186. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.

Friedman, N. P. y Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, *133*(1), 101-135.

Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Fuentes-Monsalves, L. (2006). Organizadores gráficos: un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios. *ESE. Estudios sobre Educación,* 10, 137-154.

Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. y Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with ld a research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(3), 210-225.

Galagovsky, L. R. (1993). *Hacia un nuevo rol docente. Una propuesta diferente para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Troquel.

Gallego, M., Crisol, E. y Gámiz, V. (2013). El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje y de evaluación en la universidad. *Enseñanza, 31(2), 145-165*.

Garan, E. M. y DeVoogd, G. (2008). The benefits of sustained silent reading: Scientific research and common sense converge. *The Reading Teacher*, *62*(4), 336-344.

García-Madruga, J. A. y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la Educación Secundaria. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, *39*(1), 133-158.

García-Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Madrid: UNED.

García-Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.

García-Madruga, J. A., Martín, A., Luque, L. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos.* Madrid: Siglo XXI.

García, E., Jiménez, J. E., González, D. y Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *3*(2), 113-123.

Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*. Barcelona: Paidos.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Westport: Ablex Publishing.

Gayo, E., Deaño, M., Ribeiro, I., Cadime, I. y Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, *26*(4), 464-470.

Georgiou, G. K., Manolitsis, G., Nurmi, J. E. y Parrila, R. (2010). Does task-focused versus task-avoidance behavior matter for literacy development in an orthographically consistent language? *Contemporary Educational Psychology*, *35*(1), 1-10.

Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265–304.

Gernsbacher, M. A. y Kaschak, M. P. (2013). Text comprehension. *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, 462-474.

Gernsbacher, M. A., Varner, K. R. y Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 430–445

Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*, *27*(3), 451-474.

Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U. y Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10, 364-84.

Gillard, S., Gillard, S. y Pratt, D. (2015). A pedagological study of intrinsic motivation in the classroom through autonomy, mastery, and purpose. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, *8*(1), 1-6.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. y Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function: BRIEF*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Kenworthy, L., Barton, R. M. (2002). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence, 8*(2), 121–37.

Gispert, D. y Ribas, L. (2007). *Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Teide.

Glenn, E. (1989) A content analysis of fifty definitions of listening. *Journal of the International Listening Association*, 3, 21-31.

Goldenberg, C. (1992). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, *46*(4), 316-326.

Gollan, T. H., Slattery, T. J., Goldenberg, D., Van Assche, E., Duyck, W. y Rayner, K. (2011). Frequency drives lexical access in reading but not in speaking: The frequency-lag hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: General*, *140*(2), 186-209.

Golman, S. y Van Oostendorp, H. (1999). Conclusions, conundrums and challenges for the future. En H. Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during Reading* (pp. 367-376). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Gómez Veiga, I., Vila, J. O., García-Madruga. A., Contreras, A. y Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, *19*(2), 103-111.

González, D., Díaz, A., Suárez, N. y Jiménez, J. E. (2016). Desarrollo del procesamiento fonológico y ortográfico en adolescentes con y sin dificultades de aprendizaje en lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, *3*(1), 137-146.

González, J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC.* Madrid: TEA Ediciones.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, 13-28.

Goodman, K. S. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, Emilia y Gómez, Margarita (2002). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura* (17ª ed.). Buenos Aires: siglo XXI editores.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, *6*(4), 291-320.

Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6-10.

Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. New York: Springer-Verlag.

Graesser, A. C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). COnstructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Graesser, A. C., Swamer, S. S., Baggett, W. B. y Sell, M. A. (1996). New models of deep comprehension. En B. K. Britton y A. C. Graesser, (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 1-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, S. y Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, *81*(4), 710-744.

Graham, S. y Hebert, M. (2010). Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading. A Report from Carnegie Corporation of New York. Washington DC: Alliance for Excellent Education. July 25, 2013.

Graves, M. F., Cooke, C. L. y Laberge, M. J. (1983). Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes. *Reading Research Quarterly*, 262-276.

Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 187-213.

Guthrie, J. T., Klauda, S. L. y Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, *48*(1), 9-26.

Guthrie, J. T., McRae, A. y Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, *42*(4), 237-250.

Guthrie, J. T., Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, … Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, *31*(3), 306-332.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. y Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, *99*(4), 232-246.

Guthrie, J., Van Meter, P., Hancock, G., Alao, S. A. y McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, *90* (2), 261-278.

Gutiérrez-Braojos, C. y Pérez-Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *16*(1), 20.

Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. De Vega, M. y Cuetos, F. (Coord.) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 303-320.

Hacker, D. J. y Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 699-718.

Hale, S. (1990). A global developmental trend in cognitive processing speed. *Child Developmend*, 61, 653-663.

Hall, L. A. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: Identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teachers College Record*, *112*(7), 1792-1829.

Hall, W. S. (1989). Reading comprehension. *American Psychologist*, *44*(2), 157.

Hamilton, E. W., Nolen, S. B. y Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 151-166.

Harnishfeger, K. K. (1995). The development of cognitive inhibition. *Interference and Inhibition in Cognition*, 175-204.

Hart, E. R. y Speece, D. L. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 670.

Hasher, L. y Zacks, R. T. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. *Psychology of Learning and Motivation*, 22, 193-225.

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. y Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609-629.

Hedin, L., Mason, L. y Gaffney, J. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing School Failure* , *55*(3), 148-157.

Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung* (Vol. 115). Tübingen: Walter de Gruyter.

Helland, T. y Asbjornsen, A. (2000). Executive Functions in Dyslexia. Child Neuropsychology. *A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 6, 37–48.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J. y Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and selfregulation. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*(3), 174-180.

Huey, E. (1908). *The psychology and pedagogy of Reading*. New York: Mac Millan.

Iglesias, P. V. y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, *6*(1), 1-21.

Irrazábal, N. y Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *3*(3), 33-55.

Irwin, N. (2003). Personal constructs and the enhancement of adolescent engagement in reading. *Support for Learning*, *18*(1), 29-34.

Ismail, H. N., Ahmadi, M. R. y Gilakjani, A. P. (2012). The role of reciprocal teaching strategy as an important factor of improving reading motivation. *Educational Technology*, *53*(2012), 11836-11841.

Isquith, P. K., Roth, R. M., Kenworthy, L. y Gioia, G. (2014). Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction. *Applied Neuropsychology: Child*, *3*(3), 197-204.

Israel, S. E. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. Newark: International Reading Association.

Ivey, G. y Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, *36*(4), 350-377.

Jeffries, S. y Everatt, J. (2004). Working memory: its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10, 196–214.

Jiang, X. y Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, *19*(1), 348-356.

Jiménez-González, J. E. y Hernández, I. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(1), 44-60.

Jiménez-Taracido, L., Baridon, D. y Manzanal, A. I. (2016). Analysis of the reading and comprehension control in scientific texts in high school students. *Revista Complutense de Educacion*, *27*(1), 285-307.

Jiménez-Fernández, G. (2014). *Las dificultades de aprendizaje: una aproximación didáctica*. Granada: Avicam.

Jiménez, J. E., Crespo, P., Rodríguez, C., Díaz, A., García, E. y González, D. (2015). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, *3*(2), 317-327.

Johns, J. L. y McNamara, L. P. (1980). The SQ3R study technique: A forgotten research project. *Journal of Reading*, 23, 705-708.

Johnston, P. H. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Madrid: Visor.

Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. y Rouse, C. (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading y Writing Quarterly*, 1-22.

Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon.

Kail, R. y Salthouse, T. A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta Psychologica*, *86*(2), 199-225.

Kember, D., Biggs, J. y Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the

Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(2), 261-279.

Kendeou, P. y Van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory and* Cognition, *35*(7), 1567-1577.

Kendeou, P., Broek, P., Helder, A. y Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, *29*(1), 10-16.

Kieffer, M. J. y Stahl, K. D. (2016). Complexities of individual differences in vocabulary knowledge: Implications for search, assessment, and instruction. En P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 120–137). New York, NY: Routledge.

Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J. y Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(2), 105-118.

Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2002). The role of knowledge in discourse comprehension. *Psycholinguistics: Critical Concepts in Psychology*, *3*(2), 369.

Kintsch, W. (2004). El modelo de construcción-integración de la comprensión de textos y sus implicaciones para la instrucción. *Modelos y Procesos de Lectura Teóricas*, 5, 1270-1328.

Kintsch, W. y Rawson, K. (2005). Comprehension. En M. Snowling, y C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.

Kintsch, W. y Van Djik, T. (1978). Toward a model of text comprehension. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1983). Strategies of Discourse Comprehension, New York: Academic Press.

Klingner, J. K. y Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, *96*(3), 275-293.

Kostons, D. y Van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology, 85*(3), 264-275.

Krashen, S. (2006). Free reading. *School Library Journal*, *52*(9), 42-45.

Lambiotte, J. G., Dansereau, D. F., Cross, D. R. y Reynolds, S. B. (1989). Multirelational semantic maps. *Educational Psychology Review*, *1*(4), 331-367.

Landerl, K. y Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: Evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics*, *21*(02), 243-262.

Law, Y. K. (2008). Chinese children's constructive activity and text comprehension. *Journal of Research in Reading*, *31*(4), 379-403.

Leahey, T. H. y Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.

Leal, A. L. (2010). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27.

León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, *34*(49-50), 113-125.

León, J. A. y Pérez, O. (2003). Taxonomía y tipos de inferencias. En J. A. León (Coord). *Conocimieno y Discurso: Claves para inferir y comprender* (pp 45-66). Madrid: Pirámide.

Levie, W. H. y Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technolog y Journal*, 30, 195-232.

Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.

Liang, L. A. y Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, *59*(8), 742-753.

Lim, S. E., Cheng, P. W. C., Lam, M. S. y Ngan, S. F. (2003). Developing reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education. *Early Child Development and Care*, *173*(1), 55-72.

Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, *7*(1), 17-33.

Llamazares, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora/The activation of previous knowledge: A reading comprehension strategy/L'activation de connaissances préalables: Une stratégie de compréhension lectrice. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 27, 111.

Llamazares, M. T., Ríos, I. y Buisan, C. (2013). Learning to understand: classroom activities and strategies for reading comprehension. *Revista Española de Pedagogía*, *71*(255), 309-326.

Lluisa, M. y Brucart, J. (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Editorial Crítica.

Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. y Cutting, L. (2010). Executive dysfunction among children with Reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities, 43*(5), *441-454*.

Logan, S., Medford, E. y Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, *21*(1), 124-128.

Lopes, J., Silva, M. M., Moniz, A., Spear-Swerling, L. y Zibulsky, J. (2015). Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2. º ano ao final do 3. º ano de escolaridade. *Rev Psicodidact*, *20*(1), 5-23.

López-Escribano, C., De Juan, M. R. E., Gómez-Veiga, I. y García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, *25*(2), 199-205.

Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, *37*(56), 41-58.

Macizo, P. y Bajo, T. (2006). Memoria operativa y control ejecutivo: procesos inhibitorios en tareas de actualización y generación aleatoria. *Psicothema*, *18*(1), 112-116.

Madariaga, J. M., Chireac, S. M. y Goñi, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía*, 301-318.

Madrigal, M. R. (1995). *El Proceso lector en L2: aproximación psicopragmática y su pedagogía en IFE* (No. 34). Univ de Castilla La Mancha.

Magliano, J. P., Millis, K. K., Levinstein, I. y Boonthum, C. (2011). Assessing comprehension during reading with the Reading Strategy Assessment Tool (RSAT). *Metacognition and Learning*, *6*(2), 131-154.

Magliano, J. P., Millis, K., Ozuru, Y. y McNamara, D. S. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. *Reading comprehension strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, 107-136.

Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B. y Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, *67*(4), 273-282.

Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B. y Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, *67*(4), 273-282.

Marí, M. I., Gil, M. D., Ceccato, R. y Cisternas, Y. (2014). Influencia de la velocidad de nombramiento en el inicio de la lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 128-139.

Marín, A. (2012). Propuesta de modelo didáctico para el fomento a la lectura recreativa en la secundaria. Recuperado de http://www.umass.edu/complit/aclanet/A_Marin.html.

Marín, R. (2013). *Comprensión lectora*. Madrid: Santillana.

Marín, V. y Rello, J. (2008). *La aventura de escribir. Cuaderno de comprensión lectora*. Madrid: Editoria Social y Cultural.

Marina, J. A. (2012). Inteligencia ejecutiva. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. Segunda época. Vol. 1/Nº 1/2012. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación*, 103.

Marshall, C. M. y Nation, K. (2003). Individual differences in semantic and structural errors in children's memory for sentences. *Educational and Child Psychology*, *20*(3), 7-18.

Martí, M. y Guerra, A. (2009). *Comprensión lectora. La maga Mila Venturas*. Madrid: SM

Martínez, E. O., Rodríguez, Y. y Melgarejo, M. P. (2015). Peculiaridades neurocognitivas del procesamiento extralingüístico del código verbal. *Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía*, *5*(1), S41-S48.

Martínez, A. I. M., Taracido, L. J. y Vidal, P. A. F. (2016). El control de la comprensión lectora de textos científicos: una evaluación en Educación Secundaria. *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *15*(2), 192-214.

Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, *46*(1), 4-11.

Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje* (2.a ed.). México: Iteso.

Mason, L. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: effects on expository reading coomprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology* , *96*(2), 283-296.

Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. (2009). The next phase in multimedia learning. *Managing cognitive load in adaptive multimedia learning*, 10-12.

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge university press.

Mayes, S. D. y Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, *13*(6), 469-493.

Mazzitelli, C. A., Maturano, C. I. y Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de Ciencias con dificultades. *Enseñanza de las Ciencias*, *25*(2), 217-228.

McElvany, N., Kortenbruck, M. y Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *22*(34), 207-219.

McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, … Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 547–557.

McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S. y Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*(4), 427-443.

Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.

Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1995). The minimalist hypothesis: Directions for research. En C. A. Weaver, S. Mannes y C. R. Fletcher. (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 97-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, *65*(7), 432-440.

McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos*, 37(55), 19-30.

McNamara, D. S. y Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, *22*(3), 247-288.

McNamara, D. S. y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.

McNamara, D. S., O'Reilly, T., Rowe, M., Boonthum, C. y Levinstein, I. B. (2007). iSTART: A web-based tutor that teaches self-explanation and metacognitive reading

strategies. *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, 397-421.

Meadan, H. y Mason, L. (2007). Reading instruction for student with emotional disturbance: facilitating understanding of expository text. *Beyond Behavior* , 16(2), 18-26.

Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.* Barcelona: Octaedro.

Meyer, B. J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.

Meyer, B. J. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. En: Britton, B. K. y Black, J. B. (1985). *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Lawrence Erlbaum Associates.

Meyer, B. J. y Wijekumar, K. (2007). A web-based tutoring system for the structure strategy: Theoretical background, design, and findings. *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, 347-375.

Mezzalira, M. A. y Boruchovitch, E. (2014). Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. *Educatio Siglo XXI*, *32*(2), 119-138.

Milam Jr, J. H., Santo, S. A. y Heaton, L. A. (2000). *Concept Maps for Web-Based Applications. ERIC Technical Report*. Washingyon, DC: Editorial Oeri.

Millis, K. y Magliano, J. (2012). Assessing comprehension processes during reading. *Reaching and Understanding*, 35-54.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA Volumen I: INFORME ESPAÑOL.* Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). PISA 2015. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe español. Recuperado de: *http://www. mecd. gob. es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2011/20110627-resumen-ejecutivo-informe-espanol-pisa-era-2009. pdf*.

Miranda, A., Fernández, M. I., Robledo, P. y García, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, *50*(3), 135-142.

Miranda, A., Soriano, M. y García, R. (2006). Reading comprehension and written composition problems of children with ADHD: Discussion of research and methodological considerations. En T Scruggs and M. Mastropieri (Eds.), *Advances in behavioral and learning disabilities* (Vl, 19, p.237-256). Boston: Elsevier JAI Press.

Mitchell, D. C. (1987). Reading and syntactic analysis. *Cognitive Approaches to Reading*, 87-112.

Mokhtari, K. y Reichard, C. A. (2002), Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 249-259.

Molgado, D. y Tristán, A. (2008). *Compendio de Taxonomías: clasificaciones para los aprendizajes de los dominios educativos*. San Luis de Potosí: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada S.A.

Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K. y Snowling, M. J. (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of Learning Disabilities*, *49*(3), 272-281.

Monereo, C. (1999). Concepciones sobre el concepto de estrategias de aprendizaje y sobre su enseñanza. *El aprendizaje estratégico, 79-111.*

Montanero Fernández, M. y Blázquez Entonado, F. (2001). Eficacia de las técnicas de síntesis en la comprensión y recuerdo de textos académicos. *Revista Española de Pedagogía*, 219.

Montolío, E. (2003). *Manual práctico de escritura académica II*. Barcelona: Ariel.

Moorf, D. W. y Readence, J. F. (1984). A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *The Journal of Educational Research*, *78*(1), 11-17.

Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S. y Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation?. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(5), 387-404.

Mucherah, W. y Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, *29*(3), 214-235.

Mújica, A., Guido, P. y Mercado, S. J. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit*, *17*(1), 77-84.

Müller, K. y Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.

Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N. y Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal Educational Psichology*, *101*(3), 740-764.

Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-265). Oxford: Blackwell Publishing.

Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A. y Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, *73*(2), 139-158.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M. y Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairments? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.

Nation, K., Snowling, M. J. y Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*, *9*(2), 131-139.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: Author.

Navarro, J. y Rodríguez, I. (2014). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos*, *47*(84), 64-90.

Nesbit, J. C. y Adesope, O. O. (2013). Concept maps for learning. *Learning through visual displays. Charlotte, NC: Information Age Publishing*, 303-328.

Nesbit, J. C. y Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *76*(3), 413-448.

Nieto, J. E. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora* . Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Nouwens, S., Groen, M. A. y Verhoeven, L. H. (2016). Working memory relates to children's reading comprehension: The importance of domain-specificity in storage and processing. *Reading and Writing*, 1-16.

Novak, J. D. y Cañas, A. J. (2006). La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y a Cómo Construirlos, Reporte Técnico IHMC CmapTools 2006-01, *Florida Institute for Human and Machine Cognition*. Recuperado de:

http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf.

Novak, J. D. (1990a). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, *27*(10), 937-949.

Novak, J. D. (1990b). Concept maps and vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, *19*(1), 29-52.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Reilly, T. y McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, *44*(1), 161-196.

O´Callaghan, E. y Duch, E. (2010). *Cuaderno de comprensión lectora*. Zaragoza: Edelvives.

Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13–20.

Oakhill, J. y Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, 47-72.

Oakhill, J. V., Cain, K. y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.

Oblinger, D. (2006). *Listening to what we're seeing*. Ponencia presentada en ALT–C.

Oliveira, K. D., Boruchovitch, E. y Santos, A. A. A. (2013). Compreensào em leitura e coeficiente intelectual verbal. *Compreensâo de textos (cap. 5, pp. 123-136. Sào Paulo: Casa do Psicólogo*.

Ortiz-González, M. R. (2004). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Otero, J. y Graesser, A. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19, 143-175.

Oullette, G. P. (2006). Whats meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.

Ozuru, Y., Dempsey, K. y McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.

Palincsar, A. S. y Brow, A. L. (1984). Re-ciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehensión-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, *1*(2), 117-175.

Paris, S. G., Cross, D. R. y Lipson, M. Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational psychology*, *76*(6), 1239-1252.

Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, *21*(4), 347-358.

Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M. y Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de Primaria. *Psykhe* (Santiago), *23*(1), 1-12.

Payne, A. C., Whitehurst, G. J. y Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, *9*(3-4), 427-440.

Pedró, F. (2006). *Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza* (No. 9227). Inter-American Development Bank.

Pellow, R. y Colvin, H. M. (1983). PQ4R as it affects comprehension of social studies material. *The Social Studies Journal*, 12, 14-22.

Penno, J. F., Wilkinson, I. A. y Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 23.

Perez-Cabani, M. L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.

Pérez-Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *6*(2), 523-546.

Perfetti, C. A. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability. *Acquisition of Reading Skills: Cultural Constraints and Cognitive Universals*, 11-40.

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, *4*(2), 13-54.

Ponce, H., López, M., Labra, J. y Toro, O. (2012). Integración curricular de organizadores interactivos en la formación de profesores. *Revista de Educación*, 357, 397- 422.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI.

Prat, A. (2000). Habilidades cognitivo lingüísticas y tipología textual. En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Ángeles Prat. Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua ensituación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona. España: Editorial Síntesis.

Pressely, M., Borkowsky, J. G. y Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*, 5, 89-129.

Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.

Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading. The nature of constructively responsive reading*. New York: Routledge.

Quijada, V. (2014). *Comprensión Lectora*. México: UNID.

Quirk, M., Schwanenflugel, P. J. y Webb, M. Y. (2009). A short-term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade. *Journal of Literacy Research*, *41*(2), 196-227.

Rack, J. P., Snowling, M. J. y Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 29-53.

Ramos, J. L. y Cuetos, F. (2007). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-SE).* Madrid: TEA Ediciones.

Ramos, W. (2006). A compreensão leitora e ação docente na produção de texto para ensino a distância. *Linguagem y Ensino, 9*(1), 215-242.

Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, *36*(2), 186-190.

Raphael, T. E. y Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59, 206-221.

Reder, L. M. (1980). The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review. *Review of Educational Research*, 50, 5-53.

Redondo, M. (1994). Reading models in l2: Toward an interactive paradigm. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en Clase de Idiomas*, 7, 29-51.

Reese, E. y Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, *35*(1), 20.

Reiter, A., Tucha, O. y Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11, 116–131.

Retelsdorf, J., Köller, O. y Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, *21*(4), 550-559.

Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). Behavior assessment system for children. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.

Ribeiro, I. D. S., Viana, F. L., Cadime, I. M. D., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça. S. y Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2. º Ciclo do Ensino Básico.* Coimbra: Alamedina.

Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). Reading Comprehension Improvement for Spanish Students: A Meta-Analysis//La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Journal of Psychodidactics*, *19*(1).

Rodriguez, D. (1987). *Entrenamiento auditivo y lectura: tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora*. Madrid: CEPE.

Rogevich, M. E. y Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, *74*(2), 135-154.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of theliterary work*. Southern Illinois: University Press.

Rosenshine, B. y Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.

Rosenshine, B., Meister, C. y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, *66*(2), 181-221.

Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin.

Rouet, J. F., Vidal-Abarca, E., Erboul, A. y Millogo, V. (2001). *Effects of information search tasks of the comprehension of instructional text. Discourse Processes*, 31, 163-186.

Ruddell, R. B. y Speaker, R. (1985). The interactive reading process: A model. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 3, 751-793.

Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En. R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (eds.) Theoretical issues in reading comprehension.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Domic (Ed). *Attention ad Performance* VI. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

Salmerón, H., Rodriguez, S. y Gutierrez-Braojos, C. (2010) metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.

Sánchez Lobato, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Instituto Cervantes.

Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, *11*(41), 21-40.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Sánchez, E., García, J. R. y González, A. (1999). Leitura Conjunta: limitaçoes e posibilidades. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 33, 91-116.

Sánchez, E., García, J. R. y González, A. (2007). Can differences in the ability to recognize words cease to have and effect under certain reading conditions. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 290-305.

Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. *Barcelona: Graó*.

Sandi-Urena, S., Cooper, M. y Stevens, R. (2011). Enhancement of metacognition use and awareness by means of a collaborative intervention. *International Journal of Science Education, 33*(3), *323-340.*

Sanjosé, V., Fernández, J. J. y Vidal-Abarca, E. (2010). Importancia de las destrezas de procesamiento de la información en la comprensión de textos científicos. *Infancia y Aprendizaje,* 33(4), 529-541.

Santiago, S. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5, 77-96.

Santiuste, V., García, G., Ayala, C. y Briquette, C. (1996). *Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la Filosofía a través de textos*. Madrid: Fugaz Ediciones.

Sanzol, I. y González, F. (2006). El mapa conceptual: Instrumento para facilitar la comprensión lectora. Conferencia de Mapas Conceptuales. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: http//.cmc.ihmc.us/cmc.2006papers/cmc2006-p.11.pdf.

Saux, G., Burin, D. e Irrazábal, N. (2015). Uso estratégico de representaciones pictóricas en un texto de ciencias con un detalle seductor en lectores con bajo conocimiento previo. *Revista Signos*, *48*(89), 400-424.

Schmitt, M. C. y Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reader instruction: Do teachers promote it?. *Literacy Research and Instruction*, *29*(3), 1-13.

Schunk, D. H. y Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of Motivation at School*, 35-53.

Seigneuric, A. y Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, *18*(7), 617-656.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Languaje, 24*(1), 123-138.

Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H. y Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology,* 15, 232–246.

Shanahan, M. A., Pennington, B. F. Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., … DeFries, J. C. (2006). Processing speed deficits in attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 585–602.

Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, … Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3, 69–94.

Share, D. (2008). On the anglocentrismes of current Reading research and practice: the perils of ocerreliance on an "outlier" orthography. *Psichological Bulletin, 134*(4), 584-615.

Share, D. L. y Leikin, M. (2004). Language impairment at school entry and later reading disability: Connections at lexical versus supralexical levels of reading. *Scientific Studies of Reading, 8(1), 87-110.*

Silva, M. y Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *107*(2), 321-331.

Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during readalouds in kindergarten. *Elementary School Journal*, *108*(2), 97-113.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. y Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, *79*(4), 1391-1466.

Smith-Spark, J. H. y Fisk, J. E. (2007). Working memory functioning in developmental dyslexia. *Memory*, 15, 34-56.

Smith, F. (2012). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Rotledge.

Snyder, L. y Caccamise, D. (2010). Comprehension processes for expository text: Building meaning and making sense. *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults: Development and Disorders*, 13-39.

Solan, H. A., Shelley-Tremblay, J. F., Hansen, P. C. y Larson, S. (2007). Is there a common linkage among reading comprehension, visual attention, and magnocellular processing? *Journal of Learning Disabilities*, *40*(3), 270-278.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, *10*(39-40), 1-13.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2002). *La lectura de comprensión*. México: Libris.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Educación Revista Ibero-Americana De Educación*, 59.

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, *32*(1), 1-27.

Solís, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B. y Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities, 45*(4), 327-340.

Soriano-Ferrer, M., Soriano-Ferrer, E. y Félix-Mateo, V. (2009). Enseñanza Recíproca:¿ Incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión? *Congrés Internacional Virtual d'Educació CIVE 2009*.

Soriano, M., Vidal-Abarca, E. y Miranda, A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje,* 19, 57-65.

Spinillo, A. G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. *Compreensão de Textos: Processos e Modelos,* 171-198.

Stahl, K. A. (2003). The effects of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers (Tesis doctoral). The University of Georgia, Athens.

Stanovich, K. E (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-65.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 360-407.

Strange, M. (1980). Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. *The Reading Teacher*, *33*(4), 391-397.

Strickland, D. S. (1981). *The Role of Literature in Reading Instruction: Cross-Cultural Views*. International Reading Association: Neward.

Stutz, F., Schaffner, E. y Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.

Sung, E. y Mayer, R. (2012). When graphics improve liking but not learning from online lessons. *Computers in Human Behavior*, 28, 1618-1625.

Swanson, H. L. (1999). What develops in working memory? A life span perspective. *Developmental Psychology*, *35*(4), 986-1000.

Swanson, H. L. y Alexander, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 128-158.

Swinney, D. A. y Osterhout, L. (1990). Inference generation during auditory language comprehension. En A. C. Graesser y G. H. Bower (Eds.), *Inferences and Text Comprehension* (pp. 17-33). San Diego, CA: Academic Press.

Taboada, A. (2012). Relationships of general vocabulary, science vocabulary, and student questioning with science comprehension in students with varying levels of English proficiency. *Instructional Science*, *40*(6), 901-923.

Taboada, A. y Guthrie, J. (2006). Contributions of student questionning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38, 1-35.

Tapia, J. A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.

Taraban, R. y McClelland, J. L. (1988). Constituent attachment and thematic role assignment in sentence processing: Influences of content-based expectations. *Journal of Memory and Language*, *27*(6), 597-632.

Taracido, L. J., Chauvie, D. B. y Martínez, A. I. M. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato 1. *Revista Complutense de Educación*, *27*(1), 285.

Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader´s prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20, 415-420.

Thomas, E. L. y Robinson, H. A. (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn y Bacon.

Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M. y Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, *34*(7), 673-685.

Torgesen, K. L. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research y Practice*, 15, 55–64.

Trabasso, T. y Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. *Comprehension Instruction: Research-Based best Practices*, 176-200.

Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, *21*(3), 255-287.

Tramontana, M. G., Hooper, S. R. y Selzer, S. C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review, 8*(2), 89-146.

Tressoldi, P., Stella, G. y Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with Dislexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, *34*(5), 414-417.

Vallés-Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, *11*(11), 41-48.

Vallés-Arándiga, A. y Vallés-Tortosa, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.

Van den Broek, P. W. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, 286-297.

Van den Broek, P. W., Helder, A. y Van Leijenhorst, L. (2013). Sensitivity to structural centrality: Developmental and individual differences in reading comprehension skills. *Reading: From Words to Multiple Texts*, 132-146.

Van den Broek, P. W., Mouw, J. M. y Kraal, A. (2016). Individual differences in reading comprehension. En P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 138–150). Nueva York, NY: Routledge

Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J. y Eynon, R. (2014). *Measuring digital skills. From digital skills to tangible outcomes. Project Report.* Recuperado de www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112.

Van Dijk, J. A. G. M. y Van Deursen, A. J. A. M. (2014). *Digital Skills, Unlocking the Information Society*. New York: Palgrave Macmillan.

Van Dijk, T. A. (1978). Pragmatics of language and literature. The Journal of Aesthetics and art Criticism, *37*(1), 96-97.

Van Dijk, T. A. (1980). Story comprehension: An introduction. *Poetics*, *9*(1-3), 1-21.

Van Dijk, T. A. (1994). Discurso, poder y cognición social. *Cuadernos de la Maestría en Lingüística*, 2, 1-92.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension* (pp. 11-12). New York: Academic Press.

Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S. y Klingner, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, *21*(1), 57-74.

Vázquez González, E. (2016). *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de Primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Vega Rodríguez, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Vekiri, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning? *Educational Psychology Review*, *14*(3), 261-312.

Vidal-Abarca, E. (2000). Las dificultades de comprensión I. En Miranda, Vidal Abarca y Soriano (Eds.), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje,* (p.132). Madrid: Ediciones Pirámide.

Vidal-Abarca, E. (2003). Aprender a comprender. Madrid: ICCE.

Vidal-Abarca, E. (2011). *10 claves para aprender a comprender (Primaria*). Madrid: CNIEE.

Vigotsky, L. S. (1979). *Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vonk, W. y Noordman, L. G. (1990). On the control of inferences in text understanding. *Comprehension Processes in Reading*, 447-464.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K. y Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

Wang, J. H. Y. y Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, *39*(2), 162-186.

Warren, W. H., Nicholas, D. W. y Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. *New Directions in Discourse Processing*, 2, 23-52.

Wasik, B. A. y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 243-250.

Wechsler, D. (2010). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños- IV: Wisc-IV*. Madrid: TEA Ediciones.

Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. *Literacy, Language, and Learning*, 229-255.

Whitney, P., Budd, D., Bramucci, R. y Crane, R. (1995). On babies, bath wáter, and schemata a reconsideration of top-down processes in comprehension. *Discourse Processes*, 20, 135-166.

Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81.

Wiley, J., Griffin, T. D. y Thiede, K. W. (2005). Putting the comprehension in metacomprehension. *The Journal of General Psychology*, *132*(4), 408-428.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabildas, N. y Hulslander, J. (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology*, 27, 35–78.

Williams, L. M., Hedrick, W. B. y Tuschlnski, L. (2008). Motivation: Going beyond testing to a lifetime of reading. *Childhood Education*, *84*(3), 135-141.

Williams, S. (2005). Guiding students through the jungle of research-based literature. *College Teaching*, *22*(4), 137-139, NY: Harper y Row.

Wilson, A. M. y Lesaux, N. K. (2001). Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age-appropriate reading skills. *Journal of Learning Disabilities*, *34*(5), 394-400.

Wilson, N. y Smetana, L. (2009). Questioning as thinking: a metacognitive framework. *Middle School Journal* , *41*(2), 20-28.

Wimmer, H. y Mayringer, H. (2001). Is the reading-rate problem of German dyslexic children caused by slow visual processes. *Dyslexia, fluency and the brain*, 116-133.

Winn, W. (1991). Learning from maps and diagrams. *Educational Psychology Review*, *3*(3), 211-247.

Wodka, E. L., Mark Mahone, E., Blankner, J. G., Gidley Larson, J. C., Fotedar, S., Denckla, M. B. y Mostofsky, S. H. (2007). Evidence that response inhibition is a primary deficit in ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *29*(4), 345-356.

Wolf, M. y Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 415-438.

Wolff, P. H., Michel, G. y Ovrut, M. (1990). Rate variables and automatized naming in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 39, 556- 575.

Wolk, S. (2002). B*eing good: Rethinking classroom management and student discipline*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Woloshyn, V. E., Paivio, A. y Pressley, M. (1994). Use of elaborative interrogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86, 79-89.

Wong, B. Y. y Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly*, *5*(3), 228-240.

Wood, E., Pressley, M. y Winne, P. (1990). Elaborative interrogation effects on children's learning of factual content. *Journal of Educational Psychology,* 82, 741-748.

Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, *48*(3), 135-147.

Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, *31*(4), 845-862.

Zwaan, R. (1999). Situation models: the mental leap into imagined worlds, *Current Directions in Psychological Science*, *8*(1), 15-18.

Zwann, R. y Brown, C. (1996). Thee influence of language proficiency and comprehension skill on situation model processing. *Discourse Processes*, *21*(3), 289-327.

ANEXOS

Anexo 1: Clasificación DSM-5

Trastorno específico del aprendizaje

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
3. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
4. Dificultades con la expresión escrita (p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en un oración; organiza mal el párrafo; la expresión escrita de ideas no es clara).
5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones; cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales; se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos). 6. Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral.
En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos

mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Nota: Se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos basándose en una síntesis clínica de la historia del individuo (del desarrollo, médica, familiar, educativa), informes escolares y evaluación psicoeducativa.

Nota de codificación: Especificar todos las áreas académicas y subaptitudes alteradas. Cuando más de un área está alterada, cada una de ellas se codificará individualmente de acuerdo con los siguientes especificadores.

Especificar si:
315.00 (F81.0) Con dificultades en la lectura:
Precisión en la lectura de palabras
Velocidad o fluidez de la lectura
Comprensión de la lectura

Nota: La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático.

315.2 (F81.81) Con dificultad en la expresión escrita:
Corrección ortográfica
Corrección gramatical y de la puntuación
Claridad u organización de la expresión escrita

315.1 (F81.2) Con dificultad matemática:
Sentido de los números
Memorización de operaciones aritméticas
Cálculo correcto o fluido
Razonamiento matemático correcto

Nota: Discalculia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades que se caracteriza por problemas de procesamiento de la información numérica, aprendizaje de operaciones aritméticas y cálculo correcto o fluido. Si se utiliza discalculia para especificar este patrón particular de dificultades matemáticas, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades del razonamiento matemático o del razonamiento correcto de las palabras.

Especificar la gravedad actual:

Leve: Algunas dificultades con las aptitudes de aprendizaje en uno o dos áreas académicas, pero suficientemente leves para que el individuo pueda compensarlas o funcionar bien cuando recibe una adaptación adecuada o servicios de ayuda, especialmente durante la edad escolar.

Moderado: Dificultades notables con las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente sin algunos períodos de enseñanza intensiva y especializada durante la edad escolar. Se puede necesitar alguna adaptación o servicios de ayuda al menos durante una parte del horario en la escuela, en el lugar de trabajo o en casa para realizar las actividades de forma correcta y eficaz.

Grave: Dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de aprender esas aptitudes sin enseñanza constante e intensiva individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares. Incluso con diversos métodos de adaptación y servicios adecuados en casa, en la escuela o en el lugar de trabajo, el individuo puede no ser capaz de realizar con eficacia todas las actividades.

Procedimientos de registro

Se registrará cada una de las áreas académicas y subaptitudes afectadas del trastorno de aprendizaje específico. Debido a los requisitos de codificación CIE, se codificarán por separado las dificultades en la lectura, la expresión escrita y las matemáticas, junto con sus deficiencias correspondientes de subaptitudes. Por ejemplo, las dificultades en la lectura y matemáticas y las deficiencias en las subaptitudes de velocidad o fluidez de lectura, comprensión de la lectura, cálculo correcto o fluido, y razonamiento matemático correcto se codificarán y registrarán como 315.00 (F81.0) trastorno de aprendizaje específico con dificultades en la lectura, con dificultades de la velocidad y la fluidez en lectura y dificultad de comprensión de la lectura; 315.1 (F81.2) trastorno del aprendizaje específico con dificultad matemática, con dificultad del cálculo correcto o fluido y dificultad de razonamiento matemático correcto.

Anexo 2: Cuestionarios profesores: Valoración del programa

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (adaptado de Pérez-González, 2008)

A continuación aparece un cuestionario cuyo objetivo es realizar una valoración por parte del profesor de diferentes aspectos del programa de comprensión lectora que acaba de aplicar en el aula. Para ello es necesario que elija en cada uno de los ítems la puntuación que considere oportuna, siendo 1 (NADA), 2 (BAJO), 3 (MEDIO), 4 (ALTO) y 5 (MUY ALTO).

VIABILIDAD	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. El programa responde a las características, edades y necesidades actuales del alumnado de 6º de Educación Primaria.					
2. Los textos seleccionados en el programa son adecuados a los intereses de los alumnos a los que va dirigido.					
3. El curso de formación realizado para el desarrollo del programa es correcto y me permite tener las herramientas necesarias para poder aplicarlo.					
4. El programa cuenta con el apoyo de la dirección y profesorado del Centro.					
5. Los recursos ofrecidos al profesor son suficientes para el desarrollo del programa.					
6. Los recursos ofrecidos al alumno son suficientes para el desarrollo del programa.					
7. Los textos seleccionados en el programa son adecuados a los intereses de los alumnos a los que va dirigido.					
Comentarios del apartado:					

CONTENIDO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Los textos seleccionados en el programa representan un amplio grupo de tipologías textuales.					
2. Las estrategias aplicadas en el programa resultan útiles para la mejora comprensión lectora.					
Comentarios del apartado:					
CALIDAD TÉCNICA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. El programa presenta una estructura clara que permite al profesor encontrar un programa coherente y ordenado.					
2. El programa incluye información detallada y suficiente sobre: alumnos a los que va dirigido, objetivos, contenidos, actividades, recursos, temporalización…					
3. El programa dispone tanto de cuaderno del alumno como guía del profesor.					
Comentarios del apartado:					
EVALUABILIDAD	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Los objetivos y contenidos del programa son evaluables.					
Comentarios del apartado:					

PUESTA EN MARCHA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.					
2. La secuencia de actividades programadas resulta coherente en relación a los objetivos, destinatarios y recursos.					
3. El desarrollo del programa permite la aplicación de distintas técnicas tales como: la instrucción directa, la enseñanza recíproca, la lectura conjunta …					
4. El programa aborda actividades de comprensión literal, inferencial y crítica.					
5. El desarrollo de programa permite la disposición de los alumnos en el aula de distintas formas: individual, parejas, pequeño grupo y gran grupo.					
6. El clima en el aula resulta favorable para la aplicación del programa.					
Comentarios del apartado:					
RESULTADOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Los alumnos muestran motivación durante la aplicación del programa de intervención.					
2. El programa cubre las expectativas que había depositado en él.					
3. El programa me ayuda a mejorar las estrategias de enseñanza de comprensión lectora empleadas en el aula.					
4. Incluyo en mis programaciones actividades de comprensión lectora basadas en las estrategias vistas en el programa.					
5. Se observa una mejora de la comprensión de los alumnos en el desarrollo de los contenidos de distintas asignaturas.					
6. Los alumnos muestran satisfacción con el programa, con las estrategias aprendidas y las técnicas aplicadas.					

7. El programa permite que a la hora de realizar pruebas de comprensión lectora se abarque tanto el nivel literal, el inferencial y el crítico.					
8. Se observan efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente.					
Comentarios del apartado:					
SESIONES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. El contenido, la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados obtenidos en la UNIDAD 1 te parecen adecuados.					
2. El contenido, la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados obtenidos en la UNIDAD 2 te parecen adecuados.					
3. El contenido, la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados obtenidos en la UNIDAD 3 te parecen adecuados.					
4. El contenido, la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados obtenidos en la UNIDAD 4 te parecen adecuados.					
5. El contenido, la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados obtenidos en la UNIDAD 5 te parecen adecuados.					
6. El contenido, la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados obtenidos en la UNIDAD 6 te parecen adecuados.					
7. El contenido, la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados obtenidos en la UNIDAD 7 te parecen adecuados.					
8. El contenido, la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados obtenidos en la UNIDAD 8 te parecen adecuados.					
Comentarios de las sesiones:					

MEJORAS Y SUGERENCIAS
¿Qué añadirías al programa de intervención?
¿Qué eliminarías del programa de intervención?

La valoración general del programa es (marca la casilla adecuada).

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**

Anexo 3: Cuestionarios profesores:

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN SOBRE LA UTILIDAD, EFICACIA Y PUESTA EN MARCHA DE LAS ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
(Mismo cuestionario para evaluar la frecuencia de uso en los alumnos con distintos niveles de comprensión)

A continuación aparece una escala de valoración de cada una de las estrategias utilizadas en el desarrollo del programa de comprensión lectora que acaba de aplicar en los tres momentos (antes, durante y después). Puntúe de 1 a 10 la utilidad, eficacia y puesta en marcha de las distintas estrategias. Siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta.

ESTRATEGIAS ANTES DE LEER	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1. Leer el título del texto y verbalizar sobre el contenido que cree que aparecerá a continuación.										
2. Responder preguntas sobre la información que conoce del tipo de texto que se va a leer.										
3. Responder preguntas sobre la información que conoce del tema del texto que se va a leer.										
4. Realizar “brainstorming” sobre los temas que trata el texto.										
5. Preguntar el significado de palabras clave.										
6. Observar los dibujos de una lectura para obtener pistas sobre el tema del texto.										
7. Realizar inferencias para predecir el posible contenido de la lectura.										
8. Preguntarse sobre el objetivo de la lectura.										
ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1. Descubrir el significado de una palabra por el contexto.										

2. Descubrir el significado de una palabra por la familia de palabras a la que pertenece.										
3. Recurrir al diccionario, buscadores de internet o a una persona para descubrir el significado de una palabra.										
4. Identificar dos o tres palabras que se desconocen que impiden acceder a la comprensión del texto.										
5. Utilizar los conocimientos previos para descubrir el significado de palabras desconocidas.										
6. Expresar lo leído con palabras propias.										
7. Realizar inferencias sobre el contenido que se va a leer a continuación.										
8. Preguntarse sobre el objetivo de la lectura.										
ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1. Contestar preguntas literales sobre el texto que se ha leído.										
2. Realizar actividades para comprobar la comprensión inferencial del texto.										
3. Diferenciar las ideas principales de las secundarias para establecer la estructura del texto.										
4. Resumir el texto.										
5. Realizar un esquema del texto.										
6. Rellenar y elaborar organizadores gráficos.										
7. Generar opiniones propias a través de grupos de debate.										
8. Generar maneras creativas de dar su opinión, por ejemplo inventar un final distinto.										

Anexo 4: Reseñas de libros

TÍTULO: *El policía García y el caso de la extraña epidemia*

AUTOR: Carmelo Fernández Alcalde

ILUSTRADOR: Teresa Novoa

EDITORIAL: Casals

COLECCIÓN: Punto Juvenil, nº 84

LUGAR Y FECHA: Madrid, 2004

Nº DE PÁGINAS: 124

DIRIGIDO A: Niños de 8 a 10 años

[1] Estas reseñas han sido elaboradas por Carmen Lomas Pastor, especialista en literatura infantil y juvenil y responsable del departamento de Orientación Bibliográfica de Fomento de Centros de Enseñanza.

TEMA QUE TRATA: La imaginación desbordante de un niño de 9 años.

ARGUMENTO: Rubén tiene una imaginación desbordante. Ahora –quizá influido por las aventuras de policías que su abuelo le cuenta cada noche– está seguro de que quiere ser policía de los de verdad, de esos que investigan los misterios y los casos oscuros. Y Rubén vive una historia maravillosa en la que él –el policía García– ayudado por Bea –su compañera de clase, a quienes todos admiran por su belleza– descubren el origen de la extraña epidemia que se está extendiendo por su barrio. Rubén termina esta historia imaginaria viendo su nombre en la letra impresa de todos los periódicos. En paralelo, discurre la historia real de Rubén, que está siempre distraído y que sus padres y profesores, con infinita paciencia, le ayudan constantemente a situarse en la vida real.

GÉNERO: Novela juvenil de aventuras con dos relatos paralelos, uno real y otro imaginario.

VALORES: Rubén vive en una familia unida, en la que todos se quieren. Su abuelo le cuenta cada noche historias de policías y de aventuras, que despiertan su imaginación y le hacen protagonizar y soñar con aventuras. En esos sueños él es el héroe, e incluso se atreve a pensar que hace lo que en la realidad no es capaz de hacer: hablar y jugar con la admirada Bea. En muchas ocasiones el relato muestra la comprensión y paciencia que sus padres tienen con Rubén.

ILUSTRACIONES: En realidad son dibujos coloreados que están reproducidos en blanco y negro en el interior del libro. Expresivas y abundantes, salpicadas entre el texto al que complementan bien.

6 ¿Has aplicado la estrategia?

Si has entendido bien el texto, continúa leyendo ahora esta otra reseña. Si no, vuelve a leer la anterior.

TÍTULO: *Gato, su bruja y el monstruo*

AUTOR: Kara May

ILUSTRADOR: Mª Luisa Torcida

TRADUCTOR: María Puncel

EDITORIAL: Bruño

COLECCIÓN: Alta Mar, serie azul (cuentos), nº 129

LUGAR Y FECHA: Madrid, 1999

Nº DE PÁGINAS: 76

DIRIGIDO A: Niños de 6 a 8 años

TEMA QUE TRATA: Para saber, hay que estudiar.

ARGUMENTO: En Villa Tejas vivía un gato con su bruja Ágata. Una tarde, un buen grupo de habitantes del pueblecito llamado Flamante vino a pedirles auxilio, pues en el lago había aparecido un monstruo. La bruja Ágata montó en su escoba y acompañada por Gato inspeccionó el lago para cerciorarse de que los rumores eran ciertos. Pero Ágata era una bruja principiante y no tenía poder para hacer huir al monstruo. Por eso, Gato le «obliga» a ir a la escuela de Superbrujas donde sacó el título y adquirió el libro de los Encantamientos..

GÉNERO: Cuento fantástico.

VALORES: Se destaca la unión que existe entre Gato y Ágata. Ágata es rebelde e indisciplinada, pero cede y hace los estudios de Superbruja porque no quiere enemistarse con Gato; además, tiene buen corazón y decide ayudar a los habitantes de Flamante que tienen puesta su esperanza en ella. Destaca la solidaridad y la valentía de Gato

ILUSTRACIONES: Cuento muy ilustrado, con dibujos perfilados con tinta negra y coloreados con acuarela y lápiz blando. Complementan bien el texto y ponen humor en las escenas.

Anexo 5: Texto expositivo.

Antes de leer

Seguro que alguna vez has leído en un libro, revista o folleto algún texto sobre un tema interesante.

1. Entre todos, escribid en la pizarra una lista de temas que os gusten y os resulten interesantes.
2. ¿Dónde buscarás información para profundizar en el conocimiento de alguno de estos temas?
3. Lee el título del texto que aparece a continuación y observa el dibujo de la página siguiente. ¿Cuál será el contenido del texto?

El texto expositivo tiene como objetivo informar y transmitir conocimientos. Es importante leer detenidamente toda la información.

4. Lee despacio el texto y cuando llegues a un STOP, escribe si la frase escrita a continuación es verdadera o falsa.

EL GIGANTE EUROPEO

El tamaño del dinosaurio de Riodeva, según estudios previos comparativos, supera al de cualquier otro dinosaurio europeo y de Laurasia (supercontinente existente en el Cretácico y que incluye a Norteamérica, Europa y Asia). STOP

- El dinosaurio de Riodeva es más grande que cualquier dinosaurio europeo pero más pequeño que los de Laurasia. ( )

Se considera uno de los más grandes del mundo y de los que está representado por mayor cantidad de huesos diferentes. Hasta el momento, el húmero más grande del mundo encontrado del Cretácico (1,69 metros) era el de *Paralititan*, un saurópodo descubierto en Egipto y al que se le asigna una longitud total de 30 metros. El húmero del dinosaurio de Riodeva mide 1,78 metros de longitud; por eso, este último superaría aquella longitud. STOP

- El húmero más grande encontrado es el del saurópodo y el más pequeño el del Cretácico. ( )

A grandes rasgos, los dinosaurios saurópodos se pueden diferenciar por la relación de la longitud de sus patas traseras y delanteras. La inmensa mayoría de ellos tienen las patas delanteras más cortas que las traseras, exceptuando a los braquiosáuridos que poseen las delanteras más largas que las traseras. Por eso, aunque el húmero más grande (2,05 metros) jamás encontrado en el mundo es el de *Brachiosaurus brancai* (23 metros de longitud), la estimación de la longitud del saurópodo de Riodeva no se puede realizar comparándolo con este dinosaurio sino con otros como el *Argentinosaurus*, el *Paralititan*, el *Apatosaurus*, el *Alamosaurus*, etc., debido a que reúne las características de estos últimos. STOP

- El *Argentinosaurus* tiene las patas delanteras más cortas que las traseras a diferencia de los braquiosáuridos. ( )

Las proporciones del húmero y el radio del nuevo dinosaurio han permitido estimar en 30 ó 35 metros su longitud desde la cabeza a la cola y entre 40 y 50 toneladas su peso, lo que equivale a unos 6 ó 7 elefantes machos adultos. STOP

- El dinosaurio de Riodeva pesa entre cuarenta y cincuenta toneladas y mide de 30 a 35 metros sin contar la cola. ( )

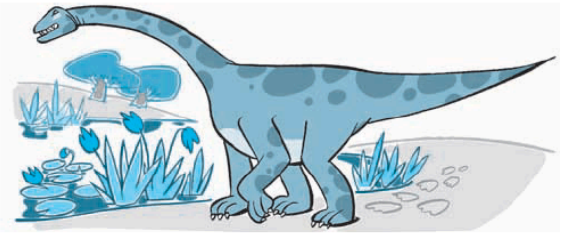
Era fitófago, se alimentaba de hojas de árboles y arbustos como coníferas y helechos. Caminaba a cuatro patas y se caracterizaba por tener largo cuello y cola y una cabeza proporcionalmente pequeña. STOP

- El dinosaurio de Riodeva se alimentaba de árboles, tenía el cuello corto y la cola y la cabeza pequeñas. ( )

Los restos nos indican, además, que era un animal robusto. Destaca, sobre todo, la robustez de sus patas, lo que indica que soportaba un enorme peso. Sus movimientos serían lentos y pesados. Poseía patas de aspecto columnar, vértebras complejas, metatarsos (huesos del pie) más cortos que los metacarpos (huesos de la mano) y falanges ungueales (uñas) poco afiladas. Con estos datos se considera un dinosaurio saurópodo. STOP

- El dinosaurio de Riodeva se considera un saurópodo por las características de su cuerpo. ( )

www.dinopolis.com



Anexo 6: Relato de Ciencia ficción

5 A continuación, leerás dos fragmentos de la obra *Veinte mil leguas de viaje submarino* de Julio Verne. En ellos se relata el contratiempo que sufre el submarino *Nautilus* cerca del polo Sur.

A lo largo del texto, encontrarás una frase que te recordará que tienes que ir imaginándote la historia con tus propias palabras. Si no eres capaz, tendrás que volver a leer desde donde no has comprendido.

VEINTE MIL LEGUAS DE VIAJE SUBMARINO

[Capítulo XV, segunda parte (fragmento)]

—¿Puedo saber, señor, cuál es la causa de este accidente?

—Un enorme bloque de hielo, una montaña entera, ha dado un vuelco —me respondió—. Cuando los icebergs están minados en su base por aguas más calientes o por reiterados choques, su centro de gravedad asciende. Entonces vuelcan y se dan la vuelta. Eso es lo que ha ocurrido. Uno de estos bloques al volcarse se ha abatido sobre el *Nautilus*, que flotaba bajo las aguas. Luego se ha deslizado bajo su casco y lo ha subido con una irresistible fuerza hasta capas menos densas, sobre las que se halla tumbado su flanco.

—¿No es posible liberar al *Nautilus* vaciando sus depósitos para reequilibrarlo? […]

[Capítulo XVI, segunda parte (fragmento)]

A las ocho y veinticinco se produjo un segundo choque. A popa, esta vez. Palidecí. Mis compañeros se habían acercado a mí. Agarré la mano de Conseil. Nos interrogamos con las miradas, más expresivamente de lo que hubiéramos hecho con palabras.

En aquel momento entró el capitán en el salón y yo me dirigí a él.

—¿Está cerrado el camino por el Sur? —le pregunté.

—Sí, señor. El iceberg, al volcarse, ha cerrado toda salida.

—¿Estamos, pues, completamente bloqueados?

—Sí.

Cuéntate con tus propias palabras lo que has leído; si no eres capaz, vuelve a leerlo.

Así, pues, un impenetrable muro de hielo rodeaba al *Nautilus* por encima y por debajo. Éramos prisioneros de la gran banca de hielo. El canadiense expresó su furor asestando un formidable puñetazo a una mesa. Conseil estaba silencioso. Yo miré al capitán. Su rostro había recobrado su habitual impasibilidad. Estaba cruzado de brazos y reflexionaba. El *Nautilus* no se movía.

El capitán habló entonces:

—Señores —dijo con una voz tranquila—, en las condiciones en que estamos hay dos maneras de morir.

El inexplicable personaje tenía el aire de un profesor de matemáticas explicando una lección a sus alumnos.

—La primera —prosiguió— es la de morir aplastados. La segunda, la de morir asfixiados. No hablo de la posibilidad de morir de hambre, porque las provisiones del *Nautilus* durarán con toda seguridad más que nosotros. Preocupémonos, pues, de las posibilidades de aplastamiento y de asfixia.

—No creo sea de temer la muerte por asfixia, capitán —dije—, pues nuestros depósitos están llenos.

—Sí, es cierto —replicó el capitán Nemo—, pero no pueden suministrarnos aire más que para dos días. Hace ya treinta y seis horas que estamos en inmersión, y la atmósfera rarificada del *Nautilus* exige ya renovación. Nuestras reservas habrán quedado agotadas dentro de cuarenta y ocho horas.

—Pues bien, capitán, tenemos cuarenta y ocho horas para liberarnos.

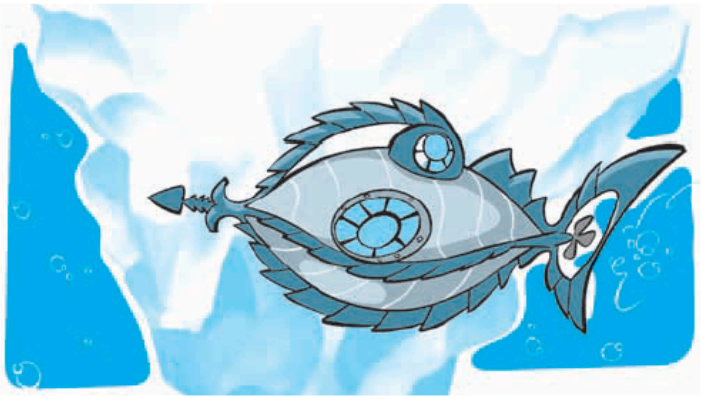
—Al menos, lo intentaremos. Trataremos de perforar la muralla que nos rodea.

—¿Por qué parte?

—Eso es lo que nos dirá la sonda. Voy a varar al *Nautilus* sobre el banco inferior, y mis hombres, revestidos con sus escafandras, atacarán al iceberg por su pared menos espesa. […]

Cuéntate con tus propias palabras lo que has leído; si no eres capaz, vuelve a leerlo.

El capitán Nemo salió. Pronto, los silbidos que se hicieron oír me indicaron que el agua se introducía en los depósitos. El *Nautilus* se hundió lentamente hasta que topó con el fondo de hielo a una profundidad de trescientos cincuenta metros.



—Amigos míos —dije—, la situación es grave, pero cuento con vuestro valor y vuestra energía. El canadiense me respondió así:

—Señor, no es este el momento de abrumarle con recriminaciones. Estoy dispuesto a hacer lo que sea por la salvación común.

—Muy bien, Ned —le dije, tendiéndole la mano.

—Y añadiré —prosiguió— que soy tan hábil manejando el pico como el arpón. Así que si puedo serle de utilidad al capitán estoy a su disposición.

—No rehusará su ayuda, Ned. Vamos.

Conduje al canadiense al camarote en que los hombres de la tripulación estaban poniéndose las escafandras. Comuniqué al capitán la proposición de Ned, que fue inmediatamente aceptada. El canadiense se endosó su traje marino y pronto estuvo tan dispuesto como sus compañeros de trabajo. Cada uno de ellos llevaba a la espalda el aparato Rouquayrol con la reserva de aire extraída de los depósitos. Extracción considerable, pero necesaria. Las lámparas Ruhmkorff eran inútiles en medio de aquellas aguas luminosas y saturadas de rayos eléctricos.

Cuando Ned estuvo vestido, regresé al salón, donde los cristales continuaban descubiertos y, junto a Conseil, examiné las capas de hielo que soportaban al *Nautilus*. Algunos instantes más tarde vimos una docena de hombres de la tripulación tomar pie en el banco de hielo, y entre ellos a Ned Land, reconocible por su alta estatura. El capitán Nemo estaba con ellos.

Antes de proceder a la perforación de las murallas, el capitán hizo practicar sondeos para averiguar en qué sentido debía emprenderse el trabajo. Se hundieron largas sondas en las paredes laterales, pero a los quince metros de penetración todavía las detenía la espesa muralla. Inútil era atacar la superficie superior, puesto que en ella topábamos con la banca misma que medía más de cuatrocientos metros de altura. El capitán Nemo procedió entonces a sondear la superficie inferior. Por ahí nos separaban del agua diez metros de hielo. Tal era el espesor del iceberg. A partir de ese dato, se trataba de cortar un trozo igual en superficie a la línea de flotación del *Nautilus*. Había que arrancar, pues, unos seis mil quinientos metros cúbicos a fin de lograr una abertura por la que poder descender hasta situarnos por debajo del campo de hielo.

Se puso inmediatamente manos a la obra con un tesón infatigable. En lugar de excavar en torno al *Nautilus*, lo que habría procurado dificultades suplementarias, el capitán Nemo hizo dibujar el gran foso a ocho metros de la línea de babor. […]

Cuéntate con tus propias palabras lo que has leído; si no eres capaz, vuelve a leerlo.

Jules VERNE, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, traducción de Miguel Salabert, Madrid, Alianza Editorial, 1979, pp. 456-464.

Anexo 7: Cartas al director

1. Vida, desde el minuto cero

24/01/08

Concepción Pérez / Internet

Pienso que puede tratar sobre _____

_____

Con 29 años que tengo, terminando una carrera, trabajando y no siendo católica, la verdad, yo me pregunto: ¿realmente se puede tolerar el asesinato? Muérame si se admite la pena de muerte en España. Considero que una vida es vida desde el minuto cero. ¿Por qué? «Será una católica radical». Argumento pobre. «Será una convencida chica de derechas». Por ahí se equivocan.

Lo que me da la convicción necesaria para afirmar que desde el preciso momento de la concepción hay vida es que soy madre desde los 25 años y mi tipo de vida era carne de cañón para el aborto. Pensé en ello por comodidad, por consejos vanos, por no dar disgustos en una casa conservadora. ¿Sabíais que desde el primer mes se puede escuchar el latido? ¿Seguro que tengo derecho yo o quien sea de decidir cuándo va a morir un corazón latiendo? Asesinato llamo yo al aborto. Más apoyo para que no ocurra es lo que necesitamos. Si vieran en lo que se convirtió el corazón latiendo... Indescriptible.

¿Habías acertado? _____ (sí o no)

2. LA REPUTACIÓN DE LA SANIDAD PÚBLICA

08/12/14

Pienso que puede tratar sobre_____

_____

La radiografía de la frenética actividad en un gran centro hospitalario ayuda a entender las razones de fondo por las que la sanidad pública soporta los dolorosos ajustes presupuestarios: el esfuerzo de los profesionales sanitarios y la resignada paciencia de los usuarios.

Según el los datos del reciente Monitor de Reputación Sanitaria -un fiable estudio sanitario que se elabora en nuestro país- se llega a la conclusión de que la sanidad pública sigue prestando mejor asistencia que la oferta privada. Frente al descrédito en que se quiere sumir a lo público, la realidad pone en tela de juicio el discurso oficial de dar entrada a la iniciativa privada en los servicios sanitarios con el falaz argumento de que es más eficiente y permite ahorrar costes.

Tesis, por otra parte, que deja de lado el legítimo afán de negocio de las sociedades que pasan a gestionar la salud de los ciudadanos, así como el fracaso colosal de algunas de las experiencias emprendidas en algunas comunidades autónomas.

Finalizada oficialmente la recesión y cuando el Gobierno augura una mejora de sus ingresos, es momento de reforzar un servicio tan fundamental como la sanidad pública, aquella joya de la corona de un Estado de bienestar que tanto costó construir.

¿Habías acertado? _____ (si ó no)

3. Irrepetible

24/01/08

Pablo de Juan-Roncero / Madrid

Pienso que puede tratar sobre _____

_____

Así es como definiría a José Luis, la persona más generosa que he conocido en mi vida; divertido, simpático, viajero, pero de los de verdad; siempre con una sonrisa, con una sonrisa eterna. Sólo tenía amigos, y todos están de acuerdo en lo mismo: era y será un hombre extraordinario. Es imposible olvidarte como también será difícil no recordar el gran trato que tuviste en el Hospital Universitario de Getafe, a cuyos profesionales deseo agradecer, en nombre de la familia, su dedicación y el cuidado humano y cariñoso que te dispensaron.

José Luis, gracias.

¿Habías acertado? _____ (sí o no)

4. EN COMPAÑÍA Y CONTRA LA CAUSA

14/05/14

Pienso que puede tratar sobre_____

_____

Querido lector, hace unos días me llamaron la atención la declaración que, en referencia a los inmigrantes que intentan entrar en España por la valla de Melilla, realizó el Delegado de Gobierno en la ciudad. Parece ser que el Gobierno de España es partidario de seguir usando los extintores de gas pimienta contra los inmigrantes. Si a esto añadimos las cuchillas de las vallas, los recientes ahogados en la playa de Ceuta, la docena de asalto en poco tiempo, las devoluciones en caliente, los malos tratos de la policía marroquí, la retirada de tarjetas sanitarias, la reducción y suspensión de partidas destinadas a la integración social y la ordenación de los flujos... etc., es evidente que tenemos un complejo problema que, sin caer en la demagogia, es justo decir que lo estamos tratando mal en la medida en que vamos en solitario y en contra de los efectos, es decir, ni en compañía ni en contra de la causa.

No es conveniente, decía, ir en solitario, porque en la UE existen 30 millones de inmigrantes, de los cuales 7 están en situación irregular. Es por lo tanto, una situación que reclama soluciones comunes (que no existen) sobre la base de la prevención, la protección e integración y dotando de recursos que vayan mas allá de las defensas de las fronteras y cuiden los derechos humanos, el asilo, la integración... etc. Política, mas que urgente, si cabe, en la medida en que la UE esta dominada por la derecha que, en el marco de la crisis y sus consecuencias, toda esta compleja realidad la trata y, a la vez genera, un claro déficit democrático y de derechos humanos.

Tampoco es prudente, repito, perdernos batallando mas allá de lo prudente o violando derechos contra el efecto o la consecuencia, contra la persona que por la pobreza, la inestabilidad y la falta de derechos pasa unos años recorriendo África para llegar a una valla que lo normal es que lo mutile. Encima, damos la falsa sensación de que son muchos, criminales, y que nos invaden. La causa, es lo esencial, eso tiene que ver con el hambre y con una economía y un comercio mundial asimétrico que solo les permite exportar mano de obra barata. Contra esa irracionalidad debe luchar la UE facilitando acuerdos que permiten el desarrollo económico y social de los países de origen y de los de paso. Al tiempo, no estaría mal, que en España se persiguiera la economía sumergida que pone en peligro la economía legal, permite que cierta gentuza saque beneficio de la explotación de los inmigrantes y, además, provoca efecto llamada. H

¿Habías acertado? _____ (si ó no)

5. El maestro de ajedrez

24/01/08

David García / Madrid

Pienso que puede tratar sobre _____

_____

Ha muerto Bobby Fischer, el maestro del ajedrez, y su legado como inventor de jugadas geniales quedará para el recuerdo. Sus partidas marcan una de las épocas de oro del arte de los 64 escaques, donde supo mover sus piezas como nadie, por lo que de este saber hacer debería aprenderse en otras áreas de la vida, como en la política. Y así, se evitarían jugadas peligrosas sobre el tablero electoral, que por no pensarse, pueden suponer partidas dañadas. Y así, movimientos erróneos de alfiles que quieren ser rey, o de torres que no protegen a su monarca, o de caballos que no se mueven juntos, o del rey que se juega un jaque en un momento no debido, deberían ser ejercitados analizando mucho del ingenio del ya inmortal Fischer. Estrategia, humildad, equipo, buena mano sin fallos, aprender de los errores y no hacer regalos al contrario, son las claves si se quiere ganar... no solamente al ajedrez.

¿Habías acertado? _____ (sí o no)

Anexo 8: Entrevista

PEPU HERNÁNDEZ[1]

José Vicente Hernández Fernández, conocido familiarmente como Pepu, fue el entrenador de la selección española de baloncesto, que se proclamó campeona en el Mundial de Japón del año 2006. Debido a su demostrada capacidad de diálogo con el grupo de jóvenes que ha dirigido, se ha convertido en un referente de comunicación intergeneracional. Es el ejecutivo español más solicitado por las prestigiosas escuelas de alta dirección de empresas, interesadas en conocer la filosofía de su éxito.

Los mensajes y la imagen que la selección ha transmitido han calado en la sociedad española. Palabras como equipo, comunicación, igualdad, amistad, compromiso, solidaridad, son su abecedario cotidiano y de todo ello ha hablado con Andalucía Educativa.

6 Escribe una oración resumiendo la información que aparece en la entrada de la entrevista.

Dicen quienes le conocen que su forma de trabajar nada tiene que ver con la de los entrenadores serbios con fama de duros con sus jugadores.

En la mayoría de estos países, incluida la antigua URSS, el deporte ha sido un reflejo de lo que era el mismo Estado. Me recuerdan a épocas nuestras del pasado en las que se escuchaba: «oiga, no sabe usted con quien está hablando». Nosotros nos hemos educado en una cultura democrática y en democracia tenemos que convencer con la palabra y los hechos.

Pero con los miedos e incertidumbres del presente resurgen conceptos como autoridad y disciplina. ¿Cómo entiende usted este concepto?

La autoridad no es algo que se pueda otorgar *de facto*. Yo creo en la autoridad que trata de convencer, de seducir, de transmitir valores. La disciplina la entiendo como las normas básicas de nuestra convivencia para una puesta en común.

Recuerdo ahora a uno de mis jugadores al que llamé la atención porque se bebía ocho refrescos, cosa que no me parecía lógica ni normal. Pero entendí que no debía plantearlo como una imposición, que es algo que a mí no me gusta, sino mediante el diálogo y la palabra.

Sus colaboradores resaltan de usted la importancia que da a la palabra, a escuchar y valorar lo que dicen los demás.

La palabra para mí es fundamental y en mi relación con los jugadores siempre he buscado la comunicación directa, sincera y emotiva, donde se podía hablar de todo. Cuando los jugadores me han planteado algún problema, no puramente de baloncesto, me ha emocionado porque he visto que esa persona se ha abierto al otro.

Durante un partido ordené una serie de movimientos y uno de los jugadores me dice: «Pepu eso es un poco difícil»; les pregunto a todos su opinión y los demás pensaban igual. Entonces cambiamos la táctica. Quería su plena implicación y participación, pero eso también supone escuchar y valorar sus opiniones, estar dispuesto a aprender de ellos.

> **«Yo creo en la autoridad que trata de convencer, de seducir, de transmitir valores»**

Parece evidente que la comunicación, el diálogo y el aprendizaje mutuo son importantes para trabajar en equipo.

Cuando ganamos a Argentina y estábamos ya en la final, me encontré con un vestuario hundido en el que todos estaban llorando porque su amigo Pau Gasol se había lesionado y no podría jugar la final. Ahí entendí la fuerza del sentido de la amistad que había en el grupo. Fue una lección inolvidable.

El concepto de equipo como grupo colaborativo ha sido uno de los mensajes más recalcados por usted.

Un jugador no sobresale si no tiene un equipo detrás, todos necesitamos de todos. En Japón conseguimos que el grupo estuviera por encima de las individualidades. Se trataba de disminuir los egoísmos particulares en beneficio del colectivo a pesar de que teníamos grandísimos líderes en el equipo, algunos muy profesionales y con contratos millonarios. El elemento humano ha de ser el centro de todo; ayudar siempre a quien lo está pasando mal, en nuestro caso eran sobre todo los lesionados.

En sociedades tan competitivas, usted se declara enemigo de la sumisión y reivindica la igualdad entre todos.

Los jugadores eran conscientes de mi forma de pensar y sabían que todos eran importantes e iban a tener protagonismo. Es mi filosofía del baloncesto. Aunque he de reconocer que contra Argentina no estuve a la altura de lo que se esperaba de mí; en ese partido no fui lo ágil de otras veces a la hora de plantear cambios y fue el único partido donde no actuaron todos los jugadores, lo digo públicamente y me he hecho autocrítica por ello.

Ustedes han transmitido un mensaje educativo en todas sus acciones que ha calado de forma extraordinaria en la sociedad española.

La gente me para por la calle para felicitarme y a muchas personas ni siquiera les gusta el baloncesto; pero han visto en nosotros un grupo unido y siempre con actitud de colaborar y mejorar. Me han llamado de todos los medios y no sólo prensa deportiva. Estoy impresionado por todo lo que está pasando.

Pero lo más importante para mí no ha sido sólo el hecho de ganar, que era nuestro objetivo, sino la forma en que lo hemos conseguido, que pienso ha sido la clave de que esta selección haya calado entre la gente. [...]

Se ha visto a un grupo con un grado de compromiso que en un mundo tan individualista ha llamado la atención.

«Un jugador no sobresale si no tiene un equipo detrás, todos necesitamos de todos. En Japón conseguimos que el grupo estuviera por encima de las individualidades»

Es una cuestión de compromiso con tu grupo; como puede ser el del profesor o profesora vocacional con sus alumnos y alumnas; compromiso con tu deporte, con tu país, con tu familia. Ese ha sido nuestro contrato verbal sin firma, dos o tres conceptos importantes para manejarnos en nuestra convivencia y ya está. [...]

Usted siempre ha estado muy ligado al mundo de los jóvenes y al de la formación.

Para mí es fundamental la formación, y sigo formándome para estar a la última de todo. A mis jugadores les he dado siempre facilidades para que estudien. Pongo el caso de Alfonso Reyes que es el más veterano y que es ingeniero de caminos, con mucho esfuerzo para compaginar estudios y deporte profesional. Los deportistas deben velar por su futuro.

Usted siempre ha estado muy ligado a la escuela y al mundo educativo desde sus comienzos en el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid.

«Siempre he procurado enseñar no sólo técnica y táctica, sino también a ser mejores personas, a ser solidarios, a pensar en el grupo»

Mi vocación real hubiera sido ser profesor. He tenido profesoras y profesores maravillosos y, aunque tardíamente, digamos que es una ilusión que se está cumpliendo. Mi puesto de entrenador es muy parecido al de docente. Además, he entrenado desde muy joven a las categorías de base y siempre he procurado enseñar no sólo técnica y táctica, sino también a ser mejores personas, a ser solidarios, a pensar en el grupo.

Por último, qué enseñanzas podemos sacar de su trabajo después del éxito alcanzado.

En primer lugar debemos tener claro que los importantes son ellos, los jugadores. Yo sólo soy un ayudante para hacer grupo. De todas las posibilidades no es tan importante elegir la mejor como el ir todos a una, lo que llamo la apuesta común. Ahora es el momento de la humildad y de que no se nos suba la victoria a la cabeza; no me gustaría que se nos sobrevalore. Nos sentimos muy orgullosos y sentimos un agradecimiento infinito a todos por las muestras de cariño.

José Ramón Martínez. Madrid

Anexo 9: Artículo de Opinión

Es digno de tener en cuenta que, en España, más del 80% de los jóvenes a partir de 15 años posee un teléfono móvil y que, año tras año, no sólo va aumentando este porcentaje, sino que va disminuyendo la edad en la que ya lo poseen.

Por todo ello, es necesario tener presentes una serie de consejos para su buen uso, siempre desde el punto de vista de la educación.

Antes de continuar, cuéntate con tus propias palabras lo que has leído. Si no eres capaz, vuelve a leer el texto.

Normas de utilización

El uso del móvil por parte de los más jóvenes debe estar condicionado a una serie de normas que deben estar claramente especificadas, comunicadas y aceptadas. Aunque variarán según cada caso (edad, circunstancias, formas de ser, etc.), a continuación incluimos una lista de sugerencias:

a. Se usará sólo cuando sea necesario, entendiendo que el concepto de necesario es difícil de concretar (y sobre todo diferente para padres e hijos). Se pactarán determinadas situaciones de uso.

b. Se intentará usar de forma que no nos aísle de las personas que nos rodean, observando una serie de normas de educación y cortesía, que se irán detallando más abajo.

c. El teléfono móvil debe estar apagado en determinados lugares y situaciones, como por ejemplo: iglesia, cine, teatro, museo, reuniones, clase (es recomendable no llevarlo al colegio), médico, en cualquier lugar donde se solicite que sea apagado (hospital, avión, etc.) y, en definitiva, en cualquier circunstancia en la que se considere que se puede molestar a otras personas.

d. Sería conveniente crear una mentalidad de que, en nuestro trato social, debe tener prioridad la persona con la que nos encontramos hablando físicamente al lado que otra persona que nos llama al móvil. Es decir, que no ocurre nada por no contestar una llamada en algún momento y responder con otra llamada más tarde. Y en el caso de que se considere necesario contestar al instante, pedir disculpas a la persona con la que estamos.

e. Tener un control del gasto de manera que sea comedido. Como hemos comentado antes, es recomendable que el adolescente se costee él mismo el móvil, ya que así también aprenderá a racionalizarlo.

f. En cualquier caso, para decidir las normas de uso del teléfono móvil se debe tener en cuenta el grado de necesidad, el grado de madurez del hijo y la edad del mismo. Más abajo se trata de orientar respecto al uso según la edad.

g. Que el hijo sea capaz de utilizar otros medios de comunicación que se adapten más a otras circunstancias, como por ejemplo el teléfono fijo (para llamar a otro fijo, que es más económico), el correo, el quedar físicamente, etc.

h. Como siempre en educación, es imprescindible para que los hijos utilicen bien el móvil, predicar con el ejemplo, ajustándonos y respetando nosotros también esas normas establecidas.

I. Y por último, y al igual que comentamos en el uso del ordenador, debemos intentar que el teléfono móvil no nos separe de nuestros hijos debido a que sea un medio o un lenguaje del que nosotros nos sentimos alejados y desconocemos. Por ejemplo, sería interesante intercambiar mensajes SMS con nuestro hijo adolescente aprendiendo esa jerga específica de la que hablábamos antes, evitando así la llamada «brecha digital» que separa a la generación de jóvenes de hoy con la de sus padres debido al uso de las nuevas tecnologías.

Marianela Jáudenes Ruiz de Atauri - GEA Madrid

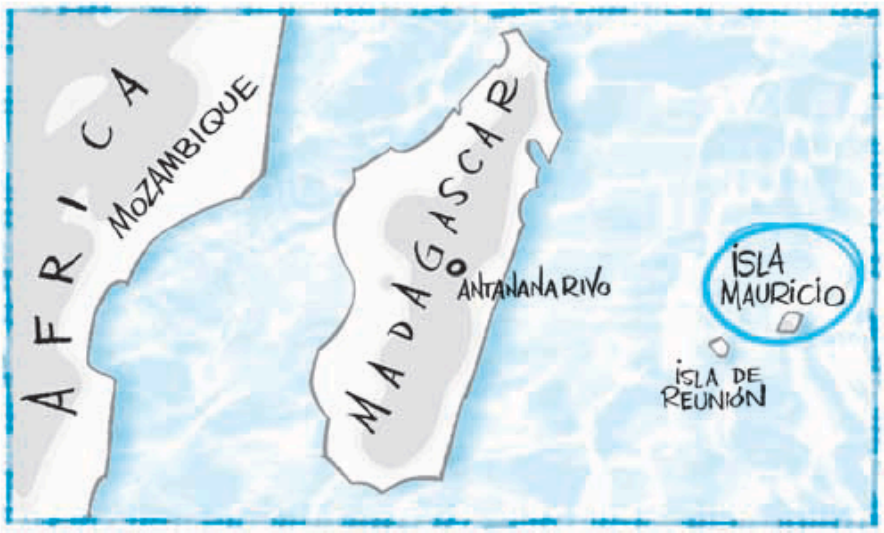
Anexo 10: El reportaje

Kitesurf en Isla Mauricio[1]

EN BUSCA DE LA GRAN OLA

Durante decenios este pedazo de tierra en el océano Índico invitaba a unas vacaciones exóticas. Ahora también convoca a los artistas de la cometa.

Al llegar, el mar azul gana tanto en intensidad que a veces daña la vista. Esta isla, que emerge en el sur del océano Índico, al este de Madagascar, presenta grandes contrastes: el verde de sus bosques se enfrenta al turquesa de sus aguas y al color seco de sus cosechas de azúcar. Como un cristal traslúcido, el mar aparece tranquilo en algunas playas. Sobre todo al norte, donde se rinde a los pies de los hoteles de lujo. Silencioso unas veces, realizando dibujos caprichosos en la arena blanca; esquivo otras, al entrar y salir por desniveles; o furioso, en un perpetuo rumor de olas. En medio del estruendo de las olas que rompen contra los arrecifes se oye el griterío de los pájaros agolpados en las copas del denso bosque.



Rivales de las gaviotas

Por el cielo, las gaviotas sobrevuelan lentas, vigilantes. Desde hace siglos han visto arribar e irse a tantos barcos... Vieron cómo cada vez que alguien llegaba dejaba de alguna manera su huella, mientras crecía el puerto y se formaron las poblaciones principales. Vieron cómo poco a poco se mezclaban las razas y se instauraban nuevas costumbres. Hoy el contraste va mucho más allá del colorido del paisaje y se hace presente en sus habitantes. Abunda la convivencia racial y predomina el mestizaje. Junto a ello, una gran variedad de religiones: hinduistas, cristianos y musulmanes. Y una gran mezcla de lenguas: el inglés, el cróele, el hindi, el tamil, el bhojpuri, el urdu, el hakka y el marati, además del francés, chino y el árabe...

[1] Adaptación de un reportaje de la revista *Paisajes*, enero 2007.

Estas gaviotas tal vez no imaginaron que un día pudiesen llegar las *kites* (cometas) surcando los cielos, aún teniendo en cuenta que el surf y el *windsurf* se han venido practicando aquí desde hace años. Sin embargo, nadie antes se había atrevido a emular su vuelo de piruetas por encima de las olas. Esta modalidad del surf propulsado por cometas es una especie de híbrido entre el surf habitual sobre tabla, el *windsurf* con vela, el *wakeboard* de arrastre desde una barca y el parapente. Nace al combinar una tabla de surf adaptada y una cometa que vuela. Muchos opinan que al no tener vela como el *windsurf* la sensación de libertad es mayor, aumenta el campo de visión y parece que uno cabalga solo encima de las olas. Como si fuera una gaviota pescando en la orilla, el surfista se impulsa hacia arriba y realiza incontables quiebros en el aire ayudado por su cometa, con el viento como aliado. Así surge este deporte lleno de emoción, riesgo y belleza.

La cometa vuela y vuela...

Ya en el siglo XII se usaban las embarcaciones arrastradas por cometas en China y Polinesia, pero el origen del *kitesurf* como deporte es bien reciente. El holandés Adrianus Panhuise patentó en 1977 la navegación sobre tabla de surf arrastrada por una especie de paracaídas. Se empieza en tierra, aprendiendo a manejar la cometa en función del viento, utilizando la botavara, una barra de algo más de 50 cm.

En el *bodygrag* se desplaza uno en el agua sin tabla; en el *water start* ya se sale con la tabla. La botavara se une a la cometa por medio de líneas, de unos 27 metros.

La cometa tiene tubos hinchables que facilitan su flotabilidad y despegue.

Recuerda que tienes que subrayar las palabras que no entiendas y escribir con lápiz su significado.

Un ojo amenazador

El mar de Mauricio, con el viento casi siempre favorable, es especialmente atractivo para la práctica del *kitesurf*. Es un mar a la carta, pues muestra distintas caras conforme a las necesidades de cada *kitesurfista*. Aquí, con el azul más transparente que uno pueda imaginar, se tiene la posibilidad de elegir entre tres tipos de olas, y cada cual se adapta a ellas según su habilidad. Primero está el pequeño arrecife, donde abunda un tipo de ola de igual nombre en inglés, *Little Reef*. Es una ola pequeña que oscila entre medio metro y dos metros y medio de altura. Es la que suelen preferir quienes se están iniciando en el salto. Las aguas cristalinas dejan entrever un fondo abundante en rocas, erizos y corales, por lo que es recomendable utilizar calzado especial.

La ola de Manawa, *Manawa wave*, aparece a un kilómetro y medio de la playa, en torno a un arrecife exterior con dos secciones claramente diferenciadas: una para *kitesurfistas* de nivel intermedio y otra para expertos. Aquí el tamaño de las olas varía algo más; aunque predominan de dos y cuatro metros, no es raro toparse con alguna que supera con creces estas medidas.

Pero hay un lugar con mayor atractivo y a la vez más peligroso, que descarga la adrenalina del *kitesurfista* experimentado. Para muchos supone el mayor de los retos: afrontar la gran ola. Una ola con nombre propio: *One Eye*, un ojo. Nadie sabe a ciencia cierta de dónde procede el nombre. Unos dicen que cuando el surfista levanta la vista puede vislumbrar al fondo del paisaje el gran peñasco, en el que se distingue un agujero similar al de un ojo que te mira. Otros, que al mirar hacia atrás es como si un gran ojo te siguiera intentando atraparte. Lo que sí es cierto es que esta ola no pasa desapercibida a nadie. La rompiente se presenta rápida y dura, la corriente es especialmente peligrosa y los corales y rocas son traicioneros. ¿El tamaño? Puede superar con creces las de *Little Reef* o *Manawa*. Por eso, *One Eye* ha sido y es fuente de muchas leyendas, conversaciones y anécdotas entre los deportistas de élite que llegan a Isla Mauricio. Plantarle cara supone retar al mar en toda su fuerza.

Un solo fallo de cálculo, equilibrio o decisión provoca consecuencias fatales: la corriente golpea y arrastra, te estrella contra las rocas y puedes rasparte con sus afilados salientes y pinchos. Larga es la lista de equipos rotos y cometas a la deriva sin dueño. Y algún *kitesurfista* ha desaparecido, víctima del furor de la ola. Pero los especialistas aseguran que *One Eye* es una de las olas más bonitas y perfectas, y en medio de ese paisaje nadie puede imaginar que vaya a ocurrir algo malo.

Tras pasar toda la jornada entre las olas, haciendo piruetas en el aire, atardece en Isla Mauricio y los surfistas ponen pie en tierra por hoy. Liberados de sus trajes de neopreno, recogen sus bártulos en la playa mientras comentan las incidencias del día entre bromas y risas. Siguen flotando, pero ahora entre una mezcla de agotamiento físico y satisfacción personal. Con cuidado desarman la cometa y tras sacudir la arena la pliegan y meten en su funda. El sol va bajando y tiñendo todo de naranja, de rojo y de violeta. Sobre las aguas, a muy baja altura, una bandada de gaviotas recupera su espacio. Inician la pesca una y otra vez en busca de una presa.

Anexo 11: Noticia

El AVE ya vuela hasta Valencia

A las 12.41 horas, el AVE a Valencia ha alcanzado Valencia. Desde la estación Puerta de Atocha de Madrid, ha recorrido 391 kilómetros de alta velocidad en apenas 93 minutos. Sin sobresaltos. Y con dos minutos de adelanto.

A bordo han viajado sus Majestades los Reyes de España, acompañados por el presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, el ministro de Fomento, José Blanco, y los presidentes de las Comunidades Autónomas de Madrid y Valencia, Esperanza Aguirre y Francisco Camps, que han presidido la inauguración de esta nueva línea.
También se ha 'estrenado' oficialmente la estación Joaquín Sorolla de Valencia, que acogerá los trenes de alta velocidad hasta que se construya la futura Estación Central de Valencia, prevista en el corazón de esta urbe.
Durante la inauguración, el Rey Juan Carlos se ha mostrado orgulloso con el AVE a Valencia y ha asegurado que estas obras "marcan un hito" en la expansión de la red de Alta Velocidad española. "Esta extraordinaria conexión va a favorecer nuestra economía y nuestra cohesión social y territorial. Me siento orgulloso por la dimensión y calidad de estas obras", ha expresado el monarca.
Por su parte, el presidente del Gobierno, que ha calificado la jornada de "histórica", ha exaltado las potencialidades de España: "Acostumbrado a tener días difíciles, hoy es un día para ganar la confianza que como españoles debemos tener en nuestras posibilidades. Cada vez que sumamos juntos somos ganadores como país".
"Hoy es un día especial para la Comunidad Valenciana y Madrid, o lo que es lo mismo, España, porque son dos regiones transformadoras, con un gran potencial económico y espíritu emprendedor", ha agregado en su discurso el presidente del Ejecutivo. Más técnico ha sido el ministro de Fomento, José Blanco, quien ha asegurado que la nueva línea de alta velocidad permite "algo más que llevar el mar a Madrid", puesto que creará una nueva centralidad en el Mediterráneo.

El país europeo con más kilómetros de AVE

Esta idea, ha continuado, "se articula en torno al futuro Corredor Mediterráneo", que tiene a Valencia en su eje. Al norte, "desde Valencia con el AVE a Castellón-Cataluña y la frontera Francesa"; al sur, desde Valencia hasta Murcia y Andalucía".

Blanco ha subrayado que, por encima de las diferencias, "entre todos" se ha creado una línea, en la que han trabajado alrededor de 9.800 personas, y que sitúa a España como el país de Europa con más kilómetros de alta velocidad, tanto en servicio como en construcción. "Cada día, los trenes AVE recorren

104.000 kilómetros, o 2,5 vueltas al mundo diarias, abriendo contratos y mercados a las empresas españolas", ha insistido el ministro.

Blanco ha presumido de datos. La alta velocidad reducirá entre un 35 y un 30% la siniestralidad en las carreteras, permitirá reducir en 842.000 toneladas las emisiones de CO_2 hasta 2016 y generará 136.000 nuevos empleos.

Protestas ante la estación del AVE

En las inmediaciones de la estación provisional, se han reunido varios centenares de manifestantes que han tratado de aprovechar el acto para hacer visibles sus protestas y reivindicaciones.

El grupo, en cualquier caso, no podía ser más heterogéneo. Desde sindicalistas de la CGT al grito de "menos AVE y más regionales", a vecinos contra la posible instalación del almacén en Zarra, pasando por miembros de la Asociación por la Custodia Compartida que, ataviados con camisetas amarillas, exhiben una pancarta con el lema 'Nos quitan a los hijos y nos ponen el tren'. Y por supuesto, decenas de curiosos.

Al otro lado del cinturón de seguridad, decenas de invitados del ámbito de la economía, la sociedad y la política valencianas han tenido el privilegio de acceder a la terminal ferroviaria para asistir en directo a la inauguración.

18.12.2010

Fragmento extraído del Periódico El Mundo

El primer viaje de AVE oficial llega a Valencia

La nueva línea convierte a España en el primer país de Europa por kilómetros de alta velocidad ferroviaria, con un total de 2.665; tarda 94 minutos en cubrir el trayecto desde Madrid

Viaje inaugural del AVE Madrid-Valencia ha llegado a la estación Joaquín Sorolla de la capital del Turia con **tres minutos de retraso**, después de culminar el trayecto con toda normalidad y sin realizar ninguna parada. El tren alcanzó una velocidad máxima de 300 kilómetros por hora, ya que hasta que no se asiente el tendido ferroviario no podrá llegar a su límite real de 330 kilómetros por hora.

Los Reyes de España ocuparon dos plazas del vagón número uno del tren, correspondiente a la clase Business. Don Juan Carlos y Doña Sofía viajaron en dos asientos enfrentados a los del presidente del Gobierno Rodríguez Zapatero y el ministro de Fomento, José Blanco. Al otro lado del pasillo, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, se sentaba enfrente de la ministra de Sanidad Leire Pajín.

Camps y Rajoy, en asientos contiguos

Detrás de los Reyes iban el presidente del PP, Mariano Rajoy, junto al presidente de la Comunidad Valenciana, Francisco Camps, quienes han aprovechado el trayecto para conversar. Los asientos inmediatamente posteriores estaban ocupados por los alcaldes de Madrid y Valencia, Alberto Ruiz Gallardón y Rita Barberá. Más atrás, pero también en el vagón 1, iban sentados los ex presidentes de la Comunidad Valenciana Eduardo Zaplana y Joan Lerma, así como los ex ministros Magdalena Álvarez y Javier Luis Sáenz de Cosculluela, todos ellos implicados en su día en la concepción y el desarrollo de la línea de alta velocidad entre ambas capitales.

La gran ausencia ha sido la del ex ministro Álvarez cascos, que se excusó después de haber sido invitado por Fomento.

El viaje inaugural del ansiado AVE Madrid-Valencia **ha partido este sábado a las 11.08 horas de la madrileña estación de Atocha** y ha concluido a las 12.42 con la llegada del convoy a la estación Joaquín Sorolla, donde ha sido recibido por una nutrida representación del ámbito político, social y económico de la Comunitat Valenciana.

A continuación, tras el saludo entre las autoridades que viajaban en el AVE y aquellas que las han recibido en el andén, se descubrirá una **placa conmemorativa** y se procederá a los parlamentos institucionales. En primer lugar, intervendrá el titular de Fomento, que dará paso a las palabras de los presidentes de la Comunidad de Madrid y de la Comunitat Valenciana y, seguida en

seguidamente, del líder del Ejecutivo estatal. La intervención de Su Majestad el Rey Don Juan Carlos cerrará el acto conmemorativo de la llegada del AVE a Valencia.

Ya por la tarde, y de vuelta a Madrid, la comitiva oficial tenía previsto detenerse en la estación de Requena-Utiel para su inauguración.
Tras una inversión de **6.600 millones de euros** que constituye el eje central de las futuras conexiones con el sureste peninsular, esta nueva línea convierte a **España en el primer país de Europa por kilómetros de alta velocidad ferroviaria**, con un total de 2.665. El AVE a Valencia generará **136.000 empleos entre 2010 y 2016** y concentrará el 40% de los desplazamientos.

Los Reyes inauguraron el trayecto de alta velocidad **Madrid-Zaragoza-Lleida hace siete años**, en octubre de 2003, y más de 11 años antes apoyaron con su presencia el nacimiento del primer AVE en Sevilla tras presidir la víspera los actos oficiales de apertura de la Exposición Universal de 1992.
La puesta en marcha del AVE en el corredor Madrid-Castilla La Mancha-Comunidad Valenciana permitirá viajar desde la capital española hasta Valencia en **95 minutos. RENFE prevé transportar en 2011 más de 4,5 millones de viajeros en este nuevo corredor**, de los que más de tres millones serán de la línea Madrid-Valencia.
74.562 billetes vendidos
Renfe ha vendido 74.562 billetes para el nuevo AVE **durante el primer mes de comercialización**, el 66 por ciento adquiridos con tarifas promocionales -precio web o estrella- y la práctica totalidad correspondiente a público vacacional y de ocio por las fechas en que va a comenzar a operar el servicio.
En concreto, el 56 por ciento de esos billetes vendidos corresponde al AVE con origen y destino en la ciudad de Valencia -42. 261--, seguido de Albacete, con 6. 565 billetes emitidos, y de Cuenca, que ha superado los 5.000 títulos de transporte vendidos durante ese primer mes. Entre las tarifas promocionales existentes figuran descuentos del 20 por ciento para los billetes de ida y vuelta, del 25 por ciento con tarjeta joven y del 40 y 60 por ciento para las tarifas web y estrella, que requieren efectuar la compra con una antelación mínima de siete y de 15 días, respectivamente.

18.12.2010
Fragmento extraído del Periódico ABC

Anexo 12: Sesión 1- Actividades antes de leer

Antes de leer

Actividad oral para realizar en grupo dirigida por el profesor.

1. Lee el título de la unidad y mira el contenido de los textos que vienen a continuación.
2. ¿Sobre qué trabajarás en esta unidad?
3. ¿Has consultado alguna vez una reseña de un libro?
4. ¿Para qué puede servir una reseña de un libro?

Anexo 13: Sesión 2 - Actividades ¿qué has comprendido?

¿Qué has comprendido?

7 Inventa una pregunta para cada respuesta.

a ¿_____

_____?

Viendo su nombre escrito en los periódicos.

b ¿_____

_____?

Bea

c ¿_____

_____?

Porque Ágata tenía buen corazón y les ayudaba.

d ¿_____

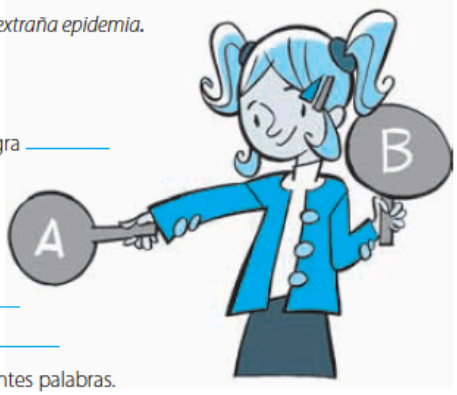
_____?

76 páginas

8 Escribe junto a cada frase la letra *a* o *b*, según el título del libro con el que está relacionado.

a *El policía García y el caso de la extraña epidemia.*

b *Gato, su bruja y el monstruo.*



- Dibujos perfilados con tinta negra _____
- Novela juvenil _____
- Dos relatos paralelos _____
- Punto Juvenil _____
- Habitantes de Flamante _____
- Libro de los Encantamientos _____

9 Escribe un sinónimo de las siguientes palabras.

- Inspeccionar: _____
- Extraño: _____
- Abundante: _____
- Principiante: _____

10 Escribe la causa por la que...

- Gato le «obliga» a Ágata a ir a la escuela de Superbrujas.

_____

- Rubén quiere ser policía.

_____

11 Escribe una semejanza entre los argumentos de los dos libros.

_____

Escribe una diferencia entre los argumentos de los dos libros.

Recuerda que, al nombrar una diferencia, debes indicar a quién corresponde cada una.

_____

_____

12 Reorganiza la información en forma de tabla.

Escoge qué tipo de información aparecerá en cada apartado de la tabla (número, frase, nombres propios, sí/no o sustantivo abstracto):

Título: _____

Protagonistas: _____

Un valor que desarrolle: _____

Dibujos coloreados: _____

Páginas: _____

Ahora completa:

Título	Protagonistas	Un valor que desarrolle	Dibujos coloreados	Páginas

13 Escribe las cinco palabras que te parezcan más importantes (que aportan más significado) en el argumento de cada libro.

- *El policía García y el caso de la extraña epidemia.*

_____

- *Gato, su bruja y el monstruo.*

_____

Anexo 14: Sesión 2 - Actividades y tú ¿qué opinas?

Y tú, ¿qué opinas?

14 En tu opinión, ¿para qué puede ser útil una reseña de un libro?

15 Escribe tu opinión sobre la importancia de las ilustraciones en un libro (si te atraen a la hora de escoger un libro, si en determinados libros las ilustraciones son más importantes que el texto...).

16 Marca con una X las frases del cuadro según tu opinión.

	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
Cuando un amigo me aconseja un libro, suele gustarme mucho.		
Todos los libros nos enseñan cosas buenas.		
Los libros que me aconsejan los profesores suelen ser aburridos.		
Sería bueno tener en la clase algún sistema para poder transmitirnos los libros que más nos gustan y los que menos nos gustan.		
Es mejor leer un libro de lectura difícil porque así aprendo más, aunque no entienda casi nada.		
Es bueno leer reseñas antes de escoger un libro para leerlo o comprarlo.		
No importa que los libros no nos enseñen cosas buenas, porque, como ya somos mayores, tenemos criterio para saber lo que está mal y lo que está bien.		

17 Dirigidos por el profesor, intercambiad vuestras opiniones entre todos los alumnos de la clase.

Después, vuelve a marcar con otro color las casillas correspondientes. ¿Has modificado alguna opinión? _____

18 ¿Es lo mismo un resumen de un libro que una reseña? Justifica tu respuesta.

19 ¿Dónde puedes encontrar reseñas de libros o películas?

Anexo 15: Sesión 3 - Actividades lee un texto expositivo

4 Lee despacio el texto y cuando llegues a un STOP, escribe si la frase escrita a continuación es verdadera o falsa.

EL GIGANTE EUROPEO

El tamaño del dinosaurio de Riodeva, según estudios previos comparativos, supera al de cualquier otro dinosaurio europeo y de Laurasia (supercontinente existente en el Cretácico y que incluye a Norteamérica, Europa y Asia). STOP

El dinosaurio de Riodeva es más grande que cualquier dinosaurio europeo pero más pequeño que los de Laurasia. ( )

Era fitófago, se alimentaba de hojas de árboles y arbustos como coníferas y helechos. Caminaba a cuatro patas y se caracterizaba por tener largo cuello y cola y una cabeza proporcionalmente pequeña. STOP

El dinosaurio de Riodeva se alimentaba de árboles, tenía el cuello corto y la cola y la cabeza pequeñas. ( )

Los restos nos indican, además, que era un animal robusto. Destaca, sobre todo, la robustez de sus patas, lo que indica que soportaba un enorme peso. Sus movimientos serían lentos y pesados. Poseía patas de aspecto columnar, vértebras complejas, metatarsos (huesos del pie) más cortos que los metacarpos (huesos de la mano) y falanges ungueales (uñas) poco afiladas. Con estos datos se considera un dinosaurio saurópodo. STOP

El dinosaurio de Riodeva se considera un saurópodo por las características de su cuerpo. ( )

Anexo 16: Sesión 4 - Actividades ¿qué has comprendido?

5 El texto expositivo que acabas de leer, ¿crees que es un texto divulgativo o especializado? Justifica tu respuesta.

6 ¿Qué continentes forman Laurasia?

7 Escribe el significado de las siguientes palabras. Utiliza el diccionario.

- Fitófago:
- Conífera:
- Cretácico:

8 Escribe preguntas para las siguientes respuestas.

a ¿_____?

1,78 m de longitud.

b ¿_____?

Las patas delanteras más cortas que las traseras.

c ¿_____?

Uñas.

d ¿_____?

6 ó 7 elefantes.

9 Asocia las siguientes columnas.

1. gigante europeo	a. elefante
2. Laurasia	b. vegetales
3. peso	c. dinosaurio de Riodeva
4. fitófago	d. patas delanteras
5. húmero	e. continentes

1. ( ) 2. ( ) 3. ( ) 4. ( ) 5. ( )

10 El 2º y 3er párrafo contienen mucha información y son difíciles de comprender. Rellenar esta tabla te facilitará organizar la información y comprenderlo mejor.

	Tamaño del húmero	Longitud del cuerpo	Patas traseras más largas que las delanteras (sí/no)
Paralititan			
Dinosaurio de Riodeva			
Brachiosaurus brancai			

¿Por qué el *Brachiosaurus brancai* tiene el húmero más largo y sin embargo no es el dinosaurio de mayor longitud?

_____

_____

_____

¿Qué otros dinosaurios tienen las patas traseras más largas? _____

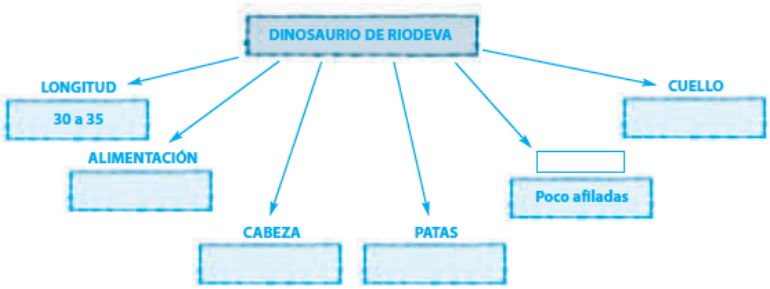
_____

_____

11 Une los dinosaurios con sus características.

BRACHIOSAURUS	Era fitófago.
ARGENTINOSAURUS	Patas delanteras más cortas que las traseras.
DINOSAURIO DE RIODEVA	Patas traseras más cortas que las delanteras.

12 Rellena el siguiente esquema.



13 Forma tres grupos con las siguientes palabras. El criterio de agrupación tienes que escogerlo tú.

conífera – *Paralititan* – fitófago – *Argentinosaurus* – cuello – helecho – cola – patas – arbusto – dinosaurio de Riodeva – hojas – falanges ungueales – cabeza – vértebras – *Alamosaurus*

- Grupo 1: _____

_____

- Grupo 2: _____

_____

- Grupo 3: _____

_____

14 Escribe las distintas formas con las que denominan al dinosaurio de Riodeva:

Gigante europeo, _____

_____

_____

Anexo 17: Sesión 4 - Actividades y tú ¿qué opinas?

Y tú, ¿qué opinas?

15 En tu opinión, la presencia de los dinosaurios en la tierra, ¿ha supuesto un paso importante en la evolución de las especies? ¿Por qué? _____

_____

16 ¿Has visitado alguna vez algún museo donde aparezcan restos de dinosaurios o has leído algo sobre ellos? _____ En caso afirmativo, escribe el nombre de alguna de las especies que más te llamaron la atención o de sus características _____

_____

_____

17 Los paleontólogos son las personas que se dedican a investigar sobre seres vivos desaparecidos. ¿Crees que su trabajo merece la pena? ¿Por qué? _____

_____

_____

18 ¿En qué aspectos crees que debe gastarse más dinero para la investigación? Ordena por orden de preferencia.

- Armamento 1º _____
- Historia 2º _____
- Medicina 3º _____
- Fuentes de energía 4º _____
- Comunicación y transporte 5º _____
- Alimentación 6º _____
- Universo 7º _____

Creo que se debe invertir más dinero en investigar aspectos relacionados con _____ _____ porque _____

_____

En mi opinión, el segundo sector donde debe gastarse más dinero en investigación es en _____ porque _____

_____

19 Dirigidos por el profesor, intercambiad vuestras opiniones sobre la actividad anterior. ¿Qué has aprendido en el debate? _____

_____

Anexo 18: Sesión 5 - Actividades lee un relato de ciencia ficción

A las ocho y veinticinco se produjo un segundo choque. A popa, esta vez. Palidecí. Mis compañeros se habían acercado a mí. Agarré la mano de Conseil. Nos interrogamos con las miradas, más expresivamente de lo que hubiéramos hecho con palabras.

En aquel momento entró el capitán en el salón y yo me dirigí a él.

—¿Está cerrado el camino por el Sur? —le pregunté.

—Sí, señor. El iceberg, al volcarse, ha cerrado toda salida.

—¿Estamos, pues, completamente bloqueados?

—Sí.

Cuéntate con tus propias palabras lo que has leído; si no eres capaz, vuelve a leerlo.

Antes de proceder a la perforación de las murallas, el capitán hizo practicar sondeos para averiguar en qué sentido debía emprenderse el trabajo. Se hundieron largas sondas en las paredes laterales, pero a los quince metros de penetración todavía las detenía la espesa muralla. Inútil era atacar la superficie superior, puesto que en ella topábamos con la banca misma que medía más de cuatrocientos metros de altura. El capitán Nemo procedió entonces a sondear la superficie inferior. Por ahí nos separaban del agua diez metros de hielo. Tal era el espesor del iceberg. A partir de ese dato, se trataba de cortar un trozo igual en superficie a la línea de flotación del *Nautilus*. Había que arrancar, pues, unos seis mil quinientos metros cúbicos a fin de lograr una abertura por la que poder descender hasta situarnos por debajo del campo de hielo.

Se puso inmediatamente manos a la obra con un tesón infatigable. En lugar de excavar en torno al *Nautilus*, lo que habría procurado dificultades suplementarias, el capitán Nemo hizo dibujar el gran foso a ocho metros de la línea de babor. […]

Cuéntate con tus propias palabras lo que has leído; si no eres capaz, vuelve a leerlo.

Anexo 19: Sesión 6 - Actividades ¿qué has comprendido?

¿Qué has comprendido?

6 Según lo que te has imaginado tras la lectura, escribe tres adjetivos que caractericen a:

- *Nautilus*: _____
- Nemo: _____
- Un iceberg: _____

7 Sustituye las palabras en azul por un sinónimo o expresión de igual significado.

- No hablo de la posibilidad (_____) de morir de hambre, porque las provisiones (_____) del *Nautilus* durarán con toda seguridad más que nosotros.
- El *Nautilus* se hundió (_____) lentamente hasta que topó (_____) con el fondo de hielo a una profundidad de trescientos cincuenta metros.
- El capitán Nemo procedió a sondear (_____) la superficie inferior.

8 Busca en el texto tres expresiones que indiquen sentimientos.

_____

_____

_____

Busca en el texto tres expresiones que indiquen hechos.

_____

_____

9 Escribe al menos diez palabras del campo semántico de submarino.

_____

_____

_____

10 Inventa preguntas a las respuestas dadas.

¿_____?

Un iceberg ha dado un vuelco.

¿_____?

Cuarenta y ocho horas.

¿_____?

Gracias a los sondeos que realizaban.

11 Ahora, inventa las frases de una actividad de verdadero y falso.

_____ (F)

_____ (V)

_____ (F)

12 Indica si las siguientes ideas son principales (P) o secundarias (S).

- Unos silbidos le indicaron que el agua entraba en los depósitos. ( )
- El *Nautilus* quedó rodeado de hielo. ( )
- Corrían el riesgo de morir aplastados o asfixiados. ( )
- Las palabras del capitán mostraban serenidad. ( )

13 Ahora vas a resumir el texto.

Escribe las seis o siete palabras que tengan mayor carga de significado (aquellas que son imprescindibles para entender el texto).

_____

Únelas formando frases, de forma que resumas lo que ocurrió.

_____

_____

_____

_____

Anexo 20: Sesión 6 - Actividades ¿y tú que opinas?

Y tú, ¿qué opinas?

14 Imagínate un final, el que más te guste.

Redáctalo brevemente.

_____

_____

15 Marca con una X las siguientes frases según tu opinión:

	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
Los adelantos científicos y tecnológicos aparentemente son buenos, pero en el fondo son malos porque perjudican al hombre.		
Los avances tecnológicos y sociales son buenos o malos dependiendo del uso que se haga de ellos.		
El hombre, al verse capaz de tantas cosas por medio de la ciencia y la tecnología, se cree superior a todo, casi como un dios.		
Prefiero no utilizar los avances de la tecnología porque me convierto en una persona muy cómoda.		
El hombre no puede ser feliz si no dispone de avances tecnológicos o científicos.		
Cuando un niño no tiene el último modelo de móvil, ordenador o mp4 se siente mal en nuestra clase.		
Comparado con épocas anteriores, actualmente con los medios tecnológicos y científicos se puede hacer un bien mayor pero también un mal mayor.		

16 Dirigidos por el profesor, intercambiad vuestras opiniones entre todos los alumnos de la clase.

Después, vuelve a marcar con otro color las casillas correspondientes de la tabla anterior.

¿Has modificado alguna opinión? _____

17 En tu opinión, ¿cuáles son los dos adelantos tecnológicos o científicos que más han mejorado la vida del hombre? Justifica tu respuesta.

_____

_____

_____

Anexo 21: Sesión 7 - Actividades durante la lectura

1. Vida, desde el minuto cero

24/01/08

Concepción Pérez / Internet

Pienso que puede tratar sobre _____

_____

Con 29 años que tengo, terminando una carrera, trabajando y no siendo católica, la verdad, yo me pregunto: ¿realmente se puede tolerar el asesinato? Muérame si se admite la pena de muerte en España. Considero que una vida es vida desde el minuto cero. ¿Por qué? «Será una católica radical». Argumento pobre. «Será una convencida chica de derechas». Por ahí se equivocan.

Lo que me da la convicción necesaria para afirmar que desde el preciso momento de la concepción hay vida es que soy madre desde los 25 años y mi tipo de vida era carne de cañón para el aborto. Pensé en ello por comodidad, por consejos vanos, por no dar disgustos en una casa conservadora. ¿Sabíais que desde el primer mes se puede escuchar el latido? ¿Seguro que tengo derecho yo o quien sea de decidir cuándo va a morir un corazón latiendo? Asesinato llamo yo al aborto. Más apoyo para que no ocurra es lo que necesitamos. Si vieran en lo que se convirtió el corazón latiendo... Indescriptible.

¿Habías acertado? _____ (sí o no)

Anexo 22: Sesión 8 - Actividades ¿qué has comprendido?

7. Asocia cada palabra de la derecha con una palabra de la izquierda

1. Fisher	a. vida
2. sanidad	b. valla
3. hospital	c. radiografía
4. inmigrantes	d. Irrepetible
5. madre	e. ajedrez

Escribe cada pareja de palabras y añade otra palabra que asocies con ellas.

1 _____ – _____ – _____

2 _____ – _____ – _____

3 _____ – _____ – _____

4 _____ – _____ – _____

5 _____ – _____ – _____

9 En la carta 5 se hace referencia a los políticos. Según su autor, si los políticos reflexionaran más durante la campaña electoral, se evitarían actuaciones equivocadas.

- ¿Qué quiere decir que los alfiles quieren ser rey?

_____

- ¿A qué se podrá referir cuando dice que hay caballos que no se mueven juntos?

_____

12 Resume en una frase la intención del autor de cada carta.

Carta 1. _____

Carta 2. Pide a los andaluces que reflexionen sobre por qué a los medios de comunicación no les interesan las elecciones andaluzas.

Carta 3. _____

Carta 4. _____

Carta 5. Tras destacar la figura de Bobby Fischer, solicita a los políticos que le imiten y reflexionen ante las elecciones.

Anexo 23: Sesión 8 - Actividades ¿y tú qué opinas?

13 Escribe si estás de acuerdo con las siguientes frases o no. Después, justifica tu respuesta.

Para no empezar todos los comentarios igual, procura utilizar distintas expresiones.

- Estoy de acuerdo porque...
- Estoy en desacuerdo porque...
- Coincido en que... pero disiento en...
- En mi opinión...
- Desde mi punto de vista...
- Yo creo que...
- Me parece que tiene razón porque...
- No considero que... porque...

- *Como estamos en un país democrático y libre, podemos escribir todo lo que queramos, sin ningún límite, aunque pueda molestarle a otras personas.*

_____

_____

_____

_____

- *Lo que se expresa a través de las cartas al director no sirve para nada.*

_____

_____

_____

_____

- *Un medio de comunicación al difundir cartas al director, llamadas o sms del público, demuestra que defiende la libertad de expresión, ya que la intervención del público no la pueden manipular.*

_____

_____

_____

_____

Intercambiad vuestras opiniones en clase.

Anexo 24: Sesión 10 - Actividades ¿qué has comprendido?

¿Qué has comprendido?

7 En la entrada a la entrevista afirman que Pepu *es el ejecutivo español más solicitado por las prestigiosas escuelas de alta dirección de empresas*. ¿Por qué crees que a los empresarios les interesa aprender de un entrenador?

_____

_____

8 Escribe V o F, Verdadero o Falso, según la información que se puede deducir del texto.

a) Pepu es un entrenador al que temen los jugadores porque es muy exigente. _____

b) Pepu considera que la clave del éxito está en que el entrenador imponga su autoridad por encima de todo. _____

c) Pepu es profesor en el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid. _____

d) A Pepu le paran por la calle los amantes del baloncesto. _____

9 Según Pepu, ¿qué es más importante, cada jugador o el equipo? ¿Por qué?

_____

_____

10 En el documento se hace referencia al menos a cuatro países. Cítalos.

_____

11 Inventa dos preguntas que te gustaría preguntarle a Pepu si tuvieras oportunidad de realizarle una entrevista.

_____

_____

12 Asocia una palabra de la columna de la derecha con una palabra de la de la izquierda.

1. instituto	a. profesor
2. lesión	b. Pau Gasol
3. ingeniero	c. Alfonso Reyes
4. vocación	d. Ramiro de Maeztu

1. ( ) 2. ( ) 3. ( ) 4. ( )

13 Escribe una frase que signifique lo mismo. No puedes utilizar las palabras subrayadas.

- Me encontré con un <u>vestuario</u> <u>hundido</u>.

_____

_____

- El <u>concepto</u> de equipo como grupo <u>colaborativo</u> ha sido uno de los mensajes más <u>recalcados</u> por usted.

_____

_____

- Ustedes han <u>transmitido</u> un mensaje educativo en todas sus <u>acciones</u> que ha <u>calado</u> de forma <u>extraordinaria</u> en la sociedad española.

_____

_____

14 Agrupa estas palabras en dos grupos, según tengan para ti un sentido positivo o negativo.

unidad – equipo – competitivo – individualista – enemigo – sumisión
comunicación – compromiso – implicación – amistad – palabra
escuchar – autocrítica – egoísmos

Positivo	Negativo

15 ¿Qué virtudes humanas resalta Pepu a lo largo de la entrevista? Como mínimo, seguro que eres capaz de indicar tres. Escribe algún fragmento en el que aparezca dicha virtud.

Virtud	Fragmento de la entrevista

Anexo 25: Sesión 10- Actividades y tú ¿qué opinas?

Y tú, ¿qué opinas?

16 Señala con una X las características que consideras más importantes a la hora de ser un buen deportista.

- ❑ Altura.
- ❑ Esfuerzo.
- ❑ Que no lleve gafas.
- ❑ Que sepa jugar en equipo.
- ❑ Que se cuide físicamente.
- ❑ Que coma mucho.

17 ¿Qué opinas sobre la siguiente afirmación de Pepu: *Yo creo en la autoridad que trata de convencer, de seducir, de transmitir valores*?

_____

18 Valora de 0 a 5 cómo influyen los siguientes aspectos en el éxito deportivo de los equipos.

	1	2	3	4	5
El esfuerzo.					
Las capacidades innatas.					
El compañerismo.					
Los medios materiales.					
Los conocimientos técnicos del entrenador.					
La calidad como persona del entrenador.					

19 Ahora, realizad un debate en clase en el que intercambiéis opiniones sobre la actividad anterior.

Anexo 26: Sesión 12- Actividades ¿qué has comprendido?

3 Todo artículo de opinión parte de unos hechos objetivos. Subraya los hechos objetivos que aparecen en este artículo. A continuación, redáctalos con tus propias palabras.

_____

_____

_____

_____

4 ¿A quién va dirigido este artículo?

_____

5 Sustituye las palabras escritas entre paréntesis por sinónimos.

- Tener un control del gasto de manera que sea (comedido) _____
- Entendiendo que el concepto de necesario es difícil de concretar, se (pactarán) _____ determinadas situaciones de uso.
- El uso del móvil por parte de los más jóvenes debe estar (condicionado) _____ _____ a una serie de normas que deben estar claramente especificadas, comunicadas y (aceptadas) _____
- Uno de los sectores de la sociedad donde más está (influyendo) _____ y donde se han introducido unos nuevos (hábitos) _____ comunicativos es la juventud.

6 Escribe junto a cada frase la letra correspondiente de la lista de sugerencias del artículo. Resume tú las dos normas de uso que faltan.

a b c d e f h i

- Aconsejar a nuestro hijo según su madurez y edad____
- Usar cuando sea necesario ____
- Dar prioridad a la persona con la que nos encontramos físicamente ____
- Controlar el gasto ____
- Evitar aislarse de las personas que nos rodean ____
- Apagar en determinadas circunstancias que lo requieren ____
- _____
- _____

7 Inventa preguntas a las respuestas dadas.

¿_____?

Más del 80% de los jóvenes.

¿_____?

En la iglesia, el cine, consulta médica, aviones...

¿_____?

Que sus hijos paguen los gastos ocasionados por el uso del móvil.

8 Explica lo que se entiende por *brecha digital.*

_____

_____

_____

9 Resume la opinión de la autora sobre el uso del móvil.

_____

_____

_____

_____

Anexo 27: Sesión 12- Actividades y tú ¿qué opinas?

Y tú, ¿qué opinas?

10 Indica si estás a favor o en contra de lo que opina la autora y justifica tu opinión.

- Se usará sólo cuando sea necesario. (punto a)

  ❑ A favor ❑ En contra

  Justificación: _____

- Debe tener prioridad la persona con la que nos encontramos hablando físicamente al lado. (punto d)

  ❑ A favor ❑ En contra

  Justificación: _____

- Tener un control del gasto de manera que sea comedido. (punto e)

  ❑ A favor ❑ En contra

  Justificación: _____

11 ¿Con qué norma de uso de las que propone la autora estás menos de acuerdo? Justifica tu respuesta.

_____

12 ¿Qué normas añadirías a las que la autora ha escrito? Escribe al menos una.

_____

Anexo 28: Sesión 14 - Actividades ¿qué has comprendido?

¿Qué has comprendido?

7 Sin volver a leer el texto, intenta escribir las descripciones del mar que aparecen en ese texto. Las que tú recuerdes.

Comprueba si las descripciones que has escrito coinciden con las del texto. Si no coinciden, copia a continuación las descripciones del mar tal como vienen en el texto. Si recordabas pocas descripciones, copia alguna más a continuación.

8 Lee el siguiente cuadro.

Para definir una palabra:

- **Indica la categoría a la que pertenece (acción, objeto, persona, profesión, sentimiento, animal...).**
- **Expresa sus propiedades esenciales, de forma que no se pueda confundir con ninguna otra palabra. Tienes que indicar, por tanto, lo específico de esa palabra que lo distingue de las demás.**
  - **Ejemplo correcto: Bolígrafo: instrumento para escribir que tiene en su interior un tubo de tinta y, en la punta, una bolita metálica que gira libremente.**
  - **Ejemplo incorrecto: Bolígrafo: instrumento para escribir que tiene en su interior un tubo de tinta (porque se podría confundir con una pluma).**

9 Intenta definir correctamente las siguientes palabras (si lo necesitas puedes volver a leer el texto de la unidad).

- *Kitesurf*: _____

  _____

- Botavara: _____

  _____

- Neopreno: _____

  _____

Ahora busca en el diccionario *botavara* y *neopreno* y comprueba si has acertado (*kitesurf* no aparece porque es reciente y proviene del inglés). Lo que corrijas, escríbelo en otro color.

10 Escribe doce palabras del campo semántico de *kitesurf*, es decir, palabras relacionadas con *kitesurf*.

_____

_____

_____

_____

11 Completa el siguiente cuadro.

	LITTLE REEF	MANAWA WAVE	ONE EYE
Experiencia *Kitesurfista*	Principiantes.	_____	_____
_____	_____	De 2 a 4 metros.	_____
Localización	En el pequeño arrecife.	_____	Es la más distante de la playa.

12 Explica con tus palabras las expresiones subrayadas.

- *Pero hay un lugar con mayor atractivo y a la vez más peligroso, que descarga la adrenalina del* kitesurfista *experimentado.*

  _____

- *Y algún* kitesurfista *ha desaparecido, víctima del furor de la ola.*

  _____

  _____

13 En el texto aparecen personificaciones, es decir, se atribuyen cualidades del hombre a seres inanimados. Por ejemplo:

Personificación del mar: *se rinde a los pies de los hoteles de lujo.*

Busca dos personificaciones más.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

14 Intenta resumir cada párrafo en una frase, escribiendo la idea principal.

Párrafo 1: Describe Isla Mauricio.

Párrafo 2: Las gaviotas desde el cielo han observado cómo se viene desarrollando la vida en esta isla.

Párrafo 3: Las tablas de surf con sus cometas se han convertido en rivales de las gaviotas.

Párrafo 4: Cada *kitesurfista* puede escoger en Isla Mauricio el tipo de ola que prefiera. La ola de metro y medio *Little Reef* es adecuada para los principiantes.

Párrafo 5: _____

_____

_____

Párrafo 6: _____

_____

_____

Párrafo 7: _____

_____

_____

15 ¿En qué se parece una gaviota a un *kitesurf*?

_____

_____

_____

_____

Anexo 29: Sesión 16 - Actividades ¿qué has comprendido?

6 Las noticias que has leído informan sobre:

_____

_____

_____

7 Contesta a estas preguntas «directas» cuya información aparece en el texto.

- ¿Cómo se llama el ministro de Fomento?
- ¿Qué velocidad puede alcanzar el AVE?
- ¿Qué se ha hecho para dejar constancia de la inauguración?

Inventa tú ahora dos preguntas directas.

1ª_____

2ª_____

8 Contesta a estas preguntas que son «indirectas» cuya información no aparece en el texto pero se deducen de él:

- ¿A qué hora estaba previsto que saliera el tren?_____
- ¿Quién es el líder del Ejecutivo?_____

9 Lee los titulares de las dos noticias que has leído anteriormente. A continuación, lee otros titulares que se publicaron ese día:

Un nuevo eje económico

EL AVE LLEGA A VALENCIA

El país europeo con más kilómetros de AVE

ASÍ FUE EL PRIMER VIAJE DEL AVE MADRID-VALENCIA VISTO DESDE LA CABINA DE MANDO

- ¿Cuál te parece el más objetivo? _____
- ¿Cuál opinas que es el más subjetivo? _____
- ¿Cuál contiene más cantidad de información? _____

10 Busca en el texto una expresión que indique:

- Cantidad: _____
- Sentimiento: _____
- Lugar: _____

12 Escribe las cinco palabras que consideres que tienen la mayor carga de significado en esta noticia.

_____

Anexo 30: Sesión 16 - Actividades y tú ¿qué opinas?

Y tú, ¿qué opinas?

13 Cómo interpretas tú la frase de la pensadora María Zambrano: «Todo lo que el hombre ha hecho en la vida, lo ha soñado antes.»

Los periódicos tienen una sección de artículos de opinión, pero el resto de secciones han de ser informativas. Has visto que, con frecuencia, los periódicos manipulan las noticias.

14 Señala las dos estrategias que crees que pueden manipular más.

- **a** Escribir sólo parte de la declaración de una persona, no completa. De esta manera se cambia el sentido de lo que ha dicho.
- **b** Cuando se trata de imágenes, mostrar una imagen parcial, de manera que el espectador o lector se haga una idea equivocada.
- **c** No aportar toda la información de un hecho, sino únicamente una parte de ella.
- **d** Utilizar un titular que provoque una idea equivocada del contenido.
- **e** Mezclar opiniones e impresiones personales con información.

15 Señala los dos temas que piensas que se manipulan con mayor frecuencia.

- **a** Moda.
- **b** Turismo.
- **c** Política.
- **d** Deporte.
- **e** Economía.

16 ¿Crees que es posible conseguir que los medios de comunicación no manipulen? ¿Cómo?

17 En grupo, y dirigidos por el profesor, intercambiad vuestras opiniones sobre las tres preguntas anteriores. Entre todos, intentad sacar conclusiones sobre cómo puede una persona conocer la información sin ser manipulada por los medios de comunicación.