



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Evaluación y tratamiento de las dificultades lectoras en el aula

Autora

Beatriz Usé Val

Directora

María Ángeles Garrido Laparte

Facultad de Educación

2014

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

1.1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	6-7
1.2. QUÉ REPERCURSIONES TIENE PARA EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN...	7-8
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN.....	8-9

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. EN RELACIÓN CON LA LECTURA:.....	10-39
2.1.1. Qué ocurre en nuestra mente cuando se interpreta un texto escrito	
• 2.1.1.1. <i>Procesos cognitivos implicados en la actividad lectora</i>	
• 2.1.1.2. <i>Qué hacemos los lectores competentes</i>	
• 2.1.1.3. <i>Cómo se relacionan tales procesos durante la actividad lectora</i>	
2.1.2. Análisis de las dificultades lectoras más comunes	
• 2.1.2.1. <i>Dificultades en los procesos de bajo nivel</i>	
• 2.1.2.2. <i>Dificultades en los procesos de alto nivel</i>	
2.1.3. Factores que influyen en la comprensión lectora	
• 2.1.3.1. <i>Variable “lector”</i>	
• 2.1.3.2. <i>Variable “texto”</i>	
• 2.1.3.3. <i>Variable “contexto”</i>	
2.1.4. Niveles de comprensión lectora	
• 2.1.4.1. <i>Comprensión lectora literal</i>	
• 2.1.4.2. <i>Comprensión lectora inferencial</i>	
• 2.1.4.3. <i>Comprensión lectora crítica</i>	
2.2. EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN FUNCIONAL:.....	39-41
2.2.1. En qué consiste una evaluación funcional del proceso lector	

- 2.2.1.1. *Tareas*
- 2.2.1.2. *Pasos que debe seguir el maestro*

CAPÍTULO III: MARCO EXPERIENCIAL

3.1. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS.....	42-43
3.2. EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA LECTORA DE LAS ALUMNAS.....	43-54
3.2.1. María	
• 3.2.1.1. <i>Valoración de los procesos de bajo nivel</i>	
• 3.2.1.2. <i>Valoración de los procesos de alto nivel</i>	
3.2.2. Nerea	
• 3.2.2.1. <i>Valoración de los procesos de bajo nivel</i>	
• 3.2.2.2. <i>Valoración de los procesos de alto nivel</i>	
3.3. INTERVENCIÓN.....	54-57
3.3.1. Objetivos a trabajar con María	
3.3.2. Objetivos a trabajar con Nerea	

CAPÍTULO IV: LA LECTURA EN EL AULA DE PRIMARIA

4.1. QUÉ SE HACE.....	58-60
4.1.1. Qué exigimos a los alumnos	
4.1.2. Qué papel reciben los textos	
4.1.3. Cómo se organizan las lecturas colectivas	
• 4.1.3.1. <i>Ayudas prestadas a los alumnos durante las lecturas colectivas</i>	
4.2. QUÉ SE PODRÍA HACER.....	60-66
4.2.1. Cómo se podrían organizar las lecturas colectivas	
4.2.2. Estrategias para mejorar la comprensión lectora	

- 4.2.3. Estrategias para mejorar el conocimiento metacognitivo
- 4.2.4. Estrategias para mejorar la estructura afectivo-emocional

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES FINALES

5.1. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	67-68
--------------------------------------	-------

BIBLIOGRAFÍA.....	69-73
--------------------------	--------------

ANEXOS

ANEXO 1: CUENTO “LA JOVEN DEL BELLO ROSTRO”.....	74-76
--	-------

ANEXO 2: VARIABLES QUE SE PUEDEN ANALIZAR EN LAS TAREAS DE LECTURA ORAL.....	77-82
--	-------

2.1. Velocidad lectora

2.2. Fluidez lectora

2.3. Exactitud lectora

2.4. Expresividad lectora

ANEXO 3: TEXTOS EMPLEADOS PARA LA EVALUACIÓN FUNCIONAL.....	83-93
---	-------

3.1. Lectura oral de un texto convencional

3.2. Lectura oral de un texto de pseudopalabras

3.3. Construcción de un resumen

3.4. Elaboración de un cuestionario

ANEXO 4: TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA ORAL DE MARÍA DEL TEXTO “EL DESAFÍO DEL CARACOL”.....	94-102
--	--------

ANEXO 5: TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA ORAL DE MARÍA DEL TEXTO DE PSEUDOPALABRAS.....	103-105
---	---------

ANEXO 6: RESUMEN DE MARÍA.....	106
ANEXO 7: RESPUESTAS DE MARÍA A LOS CUESTIONARIOS.....	107-117
ANEXO 8: TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA ORAL DE NEREA DEL TEXTO “EL DESAFÍO DEL CARACOL”.....	118-125
ANEXO 9: TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA ORAL DE NEREA DEL TEXTO DE PSEUDOPALABRAS.....	126-128
ANEXO 10: RESUMEN DE NEREA.....	129-130
ANEXO 11: RESPUESTAS DE NEREA A LOS CUESTIONARIOS.....	131-139

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

1.1. RESUMEN

El presente trabajo está dedicado, por una parte, a explicar cómo diagnosticar las dificultades lectoras en los sujetos que las manifiestan, y por otra, a revelar cómo sería posible solucionarlas o incluso, prevenirlas antes de que surjan.

Para ello, he decidido dar inicio a este trabajo incluyendo dos marcos teóricos. Mientras que el primero se basa en la lectura en general, el segundo se concentra en la denominada evaluación funcional.

El marco teórico relacionado con la lectura, se trata de una revisión bibliográfica en la que expongo los conocimientos acumulados en los últimos años sobre qué procesos cognitivos están implicados en esta habilidad; cuáles son las dificultades más comunes que giran en torno a ella, qué aspectos diferencian a los lectores inmaduros de los más hábiles; etc.

La razón por la que comienzo tratando las anteriores cuestiones, es porque tanto para poder evaluar como para poder concebir alguna intervención eficaz, es necesario que previamente hayamos construido un modelo teórico de lo que supone leer. Si como docentes no sabemos qué procesos intervienen en esta opaca actividad mental, difícilmente seremos capaces de poder detectar en qué punto(s) del recorrido se halla el problema, y consecuentemente, no sabremos seleccionar de entre todas las ayudas posibles, las que pueden resultar relevantes. En definitiva, la concepción que el profesor tenga sobre qué es leer, va a ser determinante para la fase de evaluación y de tratamiento.

Con el marco teórico relacionado con la evaluación funcional, pretendo aclarar en qué consiste tal proceso de investigación. Concretamente, detallo qué pasos componen este tipo de evaluación; de qué tareas consta; qué información nos va a proporcionar cada una de ellas; qué datos son precisos considerar y cómo se deben interpretar.

En el capítulo posterior, aplico lo aportado en los anteriores marcos teóricos en otro de carácter experiencial. En este nuevo bloque, muestro y ejemplifico en dos casos prácticos y reales cómo llevar a cabo una evaluación funcional, o dicho de otro modo, realizo la evaluación funcional de dos alumnas de 6º de Primaria de un colegio de la provincia de Zaragoza, valoradas por su tutora como “malas lectoras”.

Primero, analizo exhaustivamente las tareas de lectura elaboradas por dichas alumnas. Después, a la luz de los resultados de las tareas, doy a conocer qué es lo que ya tienen adquirido y qué es lo que les falta para ser catalogadas como buenas lectoras. Una vez identificados cuáles son los procesos deficitarios, establezco qué objetivos orientarían el tratamiento con cada una de ellas, es decir, qué pautas de intervención serían las más ajustadas al perfil y problemática individual de cada alumna.

El capítulo que pone broche final al trabajo está centrado en la lectura en el contexto del aula, y para ello, lo he dividido en dos secciones a las que he titulado “qué se hace” y “qué se podría hacer”.

La primera, se trata de una crítica hacia lo que habitualmente hacemos los profesores en el aula. De manera más específica, examino cómo solemos entender la lectura los maestros y qué tipo de lectura suscitamos; qué tratamiento y papel reciben los textos; hasta qué punto justificamos su lectura; y qué clases de ayudas prestamos a los alumnos. Subrayar que todos estos aspectos los juzgo en relación al último curso de Educación Primaria, ya que es en el que he observado y registrado estas conductas por parte de los maestros, y también, por ser al que están adscritas las alumnas evaluadas en el capítulo precedente.

En la segunda sección, tal y como el título indica, describo algunas de las propuestas que sugieren varios autores para mejorar la capacidad lectora, y que son fácilmente aplicables al aula.

El objetivo principal de este último capítulo es ayudar a que los profesores reflexionemos sobre nuestras propias prácticas y visualicemos la distancia entre lo que hacemos y lo que sería conveniente que hiciésemos. Desde mi punto de vista, tal toma de conciencia es una buena palanca para el cambio.

PALABRAS CLAVE: procesos cognitivos, dificultades lectoras, comprensión lectora, evaluación funcional, 6º curso de Educación Primaria, tratamiento.

1.2. QUÉ REPERCUSIONES TIENE PARA EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

En primer lugar, considero que va a servir como guía para que los docentes comprueben que pueden evaluar por sí solos las dificultades lectoras de sus alumnos, y destierren la falsa creencia de que los únicos que son competentes para efectuar esa labor son los especialistas del departamento de orientación.

También servirá para que los maestros apliquen en la rutina de sus aulas las indicaciones que aporte en el último capítulo, y que de ese modo no se vuelva a repetir en el futuro la grave situación a la que han llegado las dos alumnas de las que hablo en este trabajo. Es decir, si los lectores de este proyecto siguen e implementan las propuestas de mejora que describo, contribuirán a ayudar a que sus alumnos no lleguen a la Educación Secundaria presentando dificultades lectoras.

Por otro lado, este trabajo es útil para concienciar a los docentes de que el aprendizaje de la lectura no termina en los primeros cursos de la Educación Primaria, sino que se trata de una capacidad que siempre es susceptible de ser mejorada.

En estas páginas demuestro que la habilidad para comprender la información escrita no queda instalada de una vez y para siempre en la mente de los alumnos, sino que hay varios niveles de comprensión. Por lo tanto, los maestros de los últimos ciclos en lugar de escudarse en el argumento de que los niños ya saben comprender al llegar a su curso, deberían preocuparse y cuestionarse si serán capaces de interpretar los textos que les propone. En definitiva, este trabajo servirá para manifestar que el logro de la capacidad lectora es uno de los fines que debe presidir todos los cursos de la educación obligatoria.

Los lectores que podrían sentirse potencialmente interesados por los contenidos que aquí se exponen son los profesores en activo y los profesores en formación.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Por último, especificar los motivos que justifican que haya escogido las dificultades lectoras como tema de indagación.

Durante el tiempo que he estado de prácticas escolares, he observado que pese a que todos los niños aprenden a leer en los primeros años de su etapa educativa, al final de la Educación Primaria todavía muchos no son lectores eficaces, en el sentido de que llevan a cabo una lectura mecánica, con una velocidad relativamente lenta y apenas llegan a niveles profundos de comprensión. Estos problemas lectores repercuten en su rendimiento académico, y a su vez, les genera una autoestima y autoconcepto negativo.

Dado que la lectura es la base de muchos aprendizajes, es decir, es la herramienta y vía más importante con la que se asimilan y adquieren muchos conocimientos, no dominar este proceso tal y como afirma Sampascual (en Castejón y Navas, 2011) es una de las causas principales del fracaso escolar.

Por ello, se hace evidente la necesidad de que como maestros diagnostiquemos dichas dificultades lo antes posible y trabajemos sin descanso para erradicarlas.

Debemos convertir a nuestros alumnos en lectores óptimos, pues para ellos, la lectura representará uno de los aprendizajes de mayor trascendencia y proyección futura y les permitirá desenvolverse en una sociedad letrada como la nuestra. Además, no sólo mejoraremos su capacidad lectora, sino que simultáneamente, potenciaremos diversos aspectos que la lectura conlleva de forma implícita, tales como: la atención; el vocabulario; la ampliación de su cultura o el desarrollo de su capacidad de pensamiento y razonamiento.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. EN RELACIÓN CON LA LECTURA:

En las próximas páginas, voy a sintetizar y fusionar lo que varios autores han expuesto en lo que atañe a la lectura durante las últimas décadas. Toda la información aquí recogida, servirá como base y punto de partida para poder llevar a cabo la evaluación funcional en el tercer capítulo.

2.1.1. Qué ocurre en nuestra mente cuando se interpreta un texto escrito

- *2.1.1.1. Procesos cognitivos implicados en la actividad lectora*

Este apartado está dedicado a describir el conjunto de procesos cognitivos comprometidos en la actividad lectora.

Un buena parte de los autores que se han ocupado de esta cuestión, defienden que es preciso distinguir entre una serie de procesos de bajo nivel y otros de alto nivel. Los primeros, incluyen las operaciones que nos permiten reconocer las palabras y acceder a sus respectivos significados, mientras que los segundos, nos posibilitan conjugar los significados de las palabras para alcanzar la interpretación plena del texto. (Vega, Carreiras, Gutiérrez-Clavo y Alonso, 1990; Sáinz, 1991; Cuetos, 1998; Morais, 1998).

Procesos de bajo nivel (PBN):

Estos procesos se ocupan del procesamiento de los aspectos propiamente lingüísticos y puramente textuales. Además, reciben esta denominación porque al contrario que los de alto nivel, se pueden automatizar.

Dentro de los procesos de bajo nivel, nos encontramos con los procesos perceptivos y lexicales.

1. Procesos perceptivos:

Se encargan de transformar la información impresa en algún tipo de código viso-espacial. Por lo tanto, nos permiten discriminar e identificar los signos gráficos, los símbolos escritos.

2. Procesos lexicales:

Nos posibilitan atribuir un significado a las palabras que estamos leyendo al procesarlas desde el conocimiento que almacenamos en nuestro léxico interno o lexicón.

Dicho lexicón es un sistema semántico donde queda recopilado todo el conocimiento adquirido por el sujeto acerca del significado de las palabras. Podría decirse que actúa como si se tratase de un diccionario mental. Concretamente, disponemos de dos tipos de léxico interno:

El “léxico visual”, en el cual se hallan almacenadas las representaciones ortográficas, es decir, en este léxico existe una imagen visual de cada una de las palabras escritas que hemos visto el número suficiente de veces como para recordarlas.

Y el “léxico auditivo”, en el que se encuentran guardadas las representaciones fonológicas, es decir, contiene las imágenes auditivas de las palabras que hemos escuchado. Este tipo de léxico está pues especializado en el reconocimiento de las palabras habladas.

Por otra parte, numerosos investigadores (Coltheart, 1987; Patterson y Shewell, 1987; Ellis y Young, 1988; Cuetos, 1990; Belinchón, Rivièr e Igoa, 1994) han propuesto que para acceder al significado de las palabras escritas acumulado en nuestro lexicón, existen dos caminos o rutas alternativas: la directa y la indirecta.

❖ Vía directa:

A menudo, esta vía también es denominada como “vía lexical”, por tratar la palabra escrita como un todo indivisible, o como “vía visual”, ya que su funcionamiento sería idéntico al que utilizamos para identificar cualquier otra imagen.

Esta ruta nos permite reconocer directamente la palabra escrita siempre y cuando exista una imagen de ella en nuestro lexicón. Es decir, sólo podemos poner en juego la vía directa con las palabras que conocemos.

Por el contrario, no nos permite la lectura de palabras que nunca hemos visto antes, así como tampoco la lectura de pseudopalabras, ya que unas y otras carecen de representación alguna en nuestro léxico visual.

Además, dado que en nuestro léxico visual se encuentran las representaciones ortográficas de las palabras pero no sus representaciones semánticas (sus significados), la lectura a partir de la vía directa requiere un nuevo paso: una vez que se ha identificado la palabra

en el léxico visual, es necesario recuperar los significados asociados a ella en nuestro sistema semántico.

En resumen, la lectura a través de esta vía supone los pasos que siguen:

- 1º) Análisis visual de la palabra escrita de tipo gestáltico (global).
- 2º) Identificación de la representación ortográfica correspondiente en nuestro léxico visual.
- 3º) Activación del significado asociado a ella en nuestro sistema semántico.

A partir de lo dicho anteriormente acerca de esta ruta, es de suponer que para ser hábiles en su uso necesitamos disponer de un léxico amplio, lo cual es propio de los lectores más avezados y experimentados.

❖ Vía indirecta:

Algunos autores se refieren a esta ruta con el nombre de “vía fonológica” puesto que transforma la palabra en una cadena de sonidos, o dicho de otro modo, transforma las representaciones ortográficas subléxicas (es decir, las letras) en representaciones fonológicas (es decir, en fonemas). Otros, como Ellen D. Gagné (1991), la denominan con el concepto de “recodificación”.

Sea cual sea la designación que reciba esta vía, lo que queda claro es que cuando la ponemos en juego, primero convertimos la palabra en lenguaje hablado, es decir, la articulamos, y después la reconocemos en nuestro léxico auditivo. Señalar, que para que se produzca esa transformación de lo gráfico a lo oral, necesitamos tener adquirido y automatizado el conjunto de normas de asignación de fonemas a los grafemas; el código alfabético.

La principal ventaja de esta ruta, es que nos permite leer cualquier palabra que se ajuste a las reglas de conversión grafo-fonémicas. Sin embargo, este hecho también genera que sólo podemos utilizarla en los sistemas alfabéticos como es el castellano, pero no para leer otros idiomas, como por ejemplo el chino que emplea representaciones conceptuales en lugar de fonológicas, ni tampoco para la escritura inglesa en la que existen muchas palabras como “*weekend*” o “*Shakespeare*” cuya pronunciación no se ajusta a tales reglas, sino que son arbitrarias.

En definitiva, por medio de esta vía podemos acceder al significado de aquellas palabras que aun formando parte de nuestro vocabulario oral (léxico auditivo), nunca hemos visto escritas. Es decir, nos permite leer palabras que conocemos de forma auditiva pero no desde el punto de vista gráfico. Además de para leer las palabras que desconocemos en su versión escrita, también utilizamos esta vía para leer palabras excesivamente largas, como por ejemplo el concepto polisílabo “otorrinolaringología”, y para leer pseudopalabras, pues a pesar de que no forman parte de nuestro léxico visual, sí que responden a las normas de conversión grafema-fonema.

Dado que el uso de esta vía no requiere disponer de un diccionario visual amplio, es más común que se apoyen en ella los lectores principiantes.

Para M. Coltheart (1986), la lectura a través de esta ruta implica los siguientes pasos:

1º) Análisis grafémico: se trata de un proceso que nos permite ir desde el análisis perceptivo visual de la palabra escrita, de sus rasgos gráficos, hasta nuestro almacén de grafemas donde se encuentra depositado todo nuestro conocimiento sobre los mismos.

2º) Asignación de fonemas: este proceso se encarga de identificar los fonemas que corresponden a cada uno de los grafemas.

3º) Unión de los fonemas: se trata de un proceso que combina los fonemas identificados en unidades fonológicas mayores (sílabas o palabras). Se ha hipotetizado que dicha unión tiene lugar en la memoria a corto plazo, de manera que cuando se identifica el primer fonema, se retiene en ella y se le van añadiendo los siguientes poco a poco.

4º) Análisis auditivo: este proceso se encarga de activar la representación fonológica de la palabra en nuestro léxico auditivo.

5º) Activación del significado: la representación activada en el léxico auditivo, activa a su vez, el significado correspondiente en el sistema semántico. Es en este momento, cuando se produce la comprensión de lo leído.

Por último, destacar que estas dos vías no son independientes, así como tampoco hay una mejor que la otra.

Pese a que a la vía fonológica resulta un medio muy potente para formar nuevas representaciones ortográficas que enriquecen nuestra capacidad para leer por la vía

lexical, no hay que caer en el error de desacreditar ni minusvalorar la vía indirecta creyendo que sólo sirve para perfeccionar la directa.

Los actuales conocimientos sobre la lectura, reafirman el papel central que ambas vías tienen, y defienden que la eficiencia en el procesamiento de las palabras escritas reside en su cooperación. Son en definitiva, vías complementarias.

Antes de comenzar con la descripción de los procesos de alto nivel, expongo una tabla en la que queda reflejada todo cuanto se ha dicho hasta el momento:

Procesos de bajo nivel (PBN)	
Procesos perceptivos	Nos permiten reconocer los símbolos escritos.
Procesos lexicales	Nos permiten acceder al significado de las palabras. A través de: <ul style="list-style-type: none">• La vía directa (lexical/visual), leemos las palabras conocidas.• La vía indirecta (fonológica/auditiva), leemos las palabras desconocidas (al menos en su versión escrita), polisílabas y pseudopalabras.

Procesos de alto nivel (PAN):

Los procesos de alto nivel, engloban los denominados procesos sintácticos y semánticos.

3. Procesos sintácticos:

Una vez que hemos reconocido las palabras y accedido a sus respectivos significados gracias a los procesos de bajo nivel, los procesos de análisis sintáctico organizan esos significados en proposiciones. Concretamente, se encargan de las siguientes operaciones:

- ✓ Asignan las funciones sintácticas a cada palabra que compone una oración.
- ✓ Nos informan sobre cómo están relacionadas las palabras entre sí.
- ✓ Y finalmente, las ordenan para formar proposiciones.

4. Procesos semánticos:

Son los que nos permiten comprender el significado de las proposiciones creadas.

En esencia, los procesos de alto nivel nos posibilitan comprender lo que leemos. Pero, ¿en qué consiste exactamente la comprensión de un texto?

Comprender un texto requiere construir su significado global, que es lo que técnicamente se conoce como “representación textual” o “texto base”. No obstante, si sólo hacemos lo anterior, habremos alcanzado una comprensión superficial.

Para obtener una comprensión profunda y conseguir una interpretación plena del texto, al mismo tiempo que construimos la representación textual, debemos elaborar un modelo situacional, es decir, un modelo sobre el mundo en el que transcurren los hechos narrados o expuestos.

De este modo, mientras la representación textual se basa exclusivamente en las proposiciones directamente derivadas del texto, el modelo situacional también incluye las inferencias y los conocimientos evocados por el lector.

Bruner (1989) afirma que: *“la elaboración del texto base es un paso previo para la construcción del modelo situacional”*.

A continuación, describo de forma más detallada qué supone construir el texto base, por un lado, y el modelo situacional, por el otro.

Construcción de la representación textual (texto base):

Supone duplicar de alguna manera en nuestra mente la semántica del texto, desentrañando las ideas que encierran las palabras contenidas en él.

El psicólogo Walter Kintsch y el lingüista Teun A. Van Dijk, defienden que la construcción del texto base, implica a su vez, tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura.

❖ Microestructura:

Para estos autores, la microestructura se refiere a las ideas particulares o proposiciones que componen un texto, y a las relaciones lineales de cada proposición con la antecedente y la subsiguiente. Subrayar que el hilo conductor entre cada proposición y sus contiguas, puede ser de dos tipos:

Por una parte, puede que entre las proposiciones existan relaciones de continuidad temática. En estos casos, un determinado concepto se repite a lo largo de las distintas proposiciones que conforman el texto. Consideremos, a modo de ejemplo, el siguiente párrafo:

“Los superpetroleros son los barcos que transportan petróleo a través del océano. La capacidad de carga de los superpetroleros es enorme y su tamaño es gigantesco” (Sánchez, 1989).

La microestructura de este fragmento sería la siguiente:

P1: un superpetrolero es un barco.

P2: un superpetrolero transporta petróleo.

P3: un superpetrolero viaja por el océano.

P4: un superpetrolero tiene una capacidad de carga enorme.

P5: un superpetrolero tiene un tamaño gigantesco.

Como puede apreciarse, cada proposición comparte con las demás un elemento común. Señalar también que aunque en este ejemplo el elemento común se puede identificar y distinguir claramente, también puede ocurrir que el concepto que se repite sea sustituido por un sinónimo o por una expresión anafórica.

Por otra parte, puede que entre las proposiciones existan relaciones causales. Por ejemplo:

“Está lloviendo. Voy a coger el paraguas”. (Sánchez, 1989).

Aquí el lector no puede observar ningún argumento común que dé continuidad a lo tratado en las dos oraciones, pero sí puede concebir que lo primero, el hecho de que esté lloviendo, es una condición para que se dé lo segundo, coger el paraguas.

❖ Macroestructura:

Una vez que hemos construido las proposiciones y las hemos conectado entre sí (microestructura), debemos dar un nuevo paso: engendrar una idea global que dote de sentido y coherencia al texto. Esta idea es lo que constituye la macroestructura del texto.

La macroestructura puede figurar en el texto o puede que debamos elaborarla nosotros mismos. Cuando está presente en el texto, el lector debe otorgar a esa idea el estatus de

idea global. Cuando no aparece, el lector tiene que adoptar un papel más activo y crearla por su cuenta a partir de la información del texto.

La macroestructura se deriva de la microestructura, es decir, las ideas particulares de varios párrafos pueden ser condensadas en un número limitado de ideas más globales. De esta forma, la macroestructura nos permite reducir extensos fragmentos de información en un número reducido de ideas. En conclusión, nos permite resumir.

Habitualmente, se distinguen tres posibilidades para hacer un resumen, es decir, tres maneras de pasar de las ideas particulares (microestructura) a la idea global (macroestructura):

La primera posibilidad “partes-todo”, se trata de entender las ideas particulares o proposiciones de un texto como si fueran partes de un todo más amplio. Por ejemplo, un texto nos dice lo siguiente sobre los pueblos del África Ecuatorial:

- *“Que buscan tierras para el cultivo”*
- *“Que en ellas, queman las hierbas existentes”*
- *“Que en ellas, plantan cereales y legumbres”*
- *“Que se desplazan en busca de nuevas tierras”*

A raíz de estos significados locales, podemos llegar al siguiente significado global: los pueblos del África Ecuatorial son nómadas.

La segunda posibilidad “ejemplos de...”, consiste en entender las ideas particulares o proposiciones de un texto como si fueran ejemplos que ilustran un concepto más general. Por ejemplo, si un texto nos habla de una serie de conductas extravagantes y contradictorias que realiza una persona, podemos pensar en un concepto más general: la locura.

La tercera posibilidad “lo menos trivial”, se basa en reconocer que una de las proposiciones que aparece en el texto es más relevante o globalizadora que el resto, es decir, que tiene más capacidad de generalización. A dicha proposición se le conoce como “oración temática”.

Estos tres mecanismos que nos permiten resumir un texto, pasando de los significados locales (microestructura) al significado global (macroestructura), son denominados por Kintsch y Van Dijk (1978) bajo la expresión de macrorreglas o macroestrategias.

La primera macrorregla que proponen estos autores, se conoce como **macroestrategia de integración o de construcción**. Cuando no hay una oración temática explícita en un párrafo, esta estrategia permite al lector elaborar una proposición que sea capaz de resumir todas del mismo. Es decir, el lector reemplaza una secuencia de proposiciones por otra proposición totalmente nueva que alude a los mismos hechos. Es el caso del ejemplo de los pueblos del África Ecuatorial, que a partir de una serie de ideas particulares, el lector puede llegar a la idea global de que son nómadas. Esta macroestrategia se correspondería pues con la primera posibilidad (“partes-todo”) de hacer un resumen.

Otro párrafo en el que por ejemplo se podría aplicar la macrorregla de integración o de construcción, sería el siguiente:

“Juan sacó las entradas tras una larga espera en la cola. Después entró en la sala. Cuando se sentó en su asiento, se apagaron las luces y las imágenes empezaron a brotar en la pantalla”. (Sánchez, 1989).

Esta secuencia de proposiciones, podría sustituirse por esta otra: “Juan fue al cine”.

La segunda macrorregla que plantean estos investigadores se conoce como **macroestrategia de generalización**. Esta estrategia permite al lector sustituir los conceptos de una secuencia de proposiciones por otro más global que los incluye, y que es llamado “concepto supraordenado” o “concepto inclusor”. Los elementos sustituidos se entienden que son ejemplos del concepto que los sustituye. Esta macroestrategia se correspondería con la segunda posibilidad (“ejemplos de...”) de hacer un resumen.

Destacar, que al llevar a cabo esta macrorregla, el lector debe elegir un concepto supraordenado que no se aleje demasiado de los elementos textuales, es decir, que tenga el grado de abstracción mínimo. Por ejemplo, para los términos “mesa, silla, butaca, sofá...” se debería seleccionar antes el concepto inclusor “muebles” que el inclusor “objetos” por ser el primero menos general y más preciso.

La última macrorregla que exponen, es la **macroestrategia de selección**, que se corresponde con la tercera posibilidad (“lo menos trivial”) de hacer un resumen. Dada

una serie de proposiciones (microestructura) se construye la macroestructura, seleccionando aquella que es una condición necesaria para interpretar las demás. O en términos negativos, se construye suprimiendo aquellas que no son relevantes para interpretar el resto y que resultan triviales o redundantes. Es por este motivo, por lo que a veces a esta macroestrategia también se le llama de supresión.

Como se ha dicho anteriormente, cabe la posibilidad de que la macroestructura de un párrafo figure en una de sus oraciones. De ser así, decimos que dicho párrafo posee una oración temática que resume el significado del conjunto del párrafo. Si esto ocurre, el lector únicamente tendría que descartar el resto de oraciones, y seleccionar la temática como la macroestructura del párrafo. Esta operación de selección se asemeja a la actividad de subrayar.

A continuación, adjunto una tabla en la que muestro las tres maneras que permiten a los lectores construir la macroestructura de un texto.

Mecanismos de resumen	Macroestrategias
Entendiendo que las proposiciones del texto son parte de una idea más compleja.	Macrorregla de integración/construcción
Entendiendo que las proposiciones del texto son ejemplos de una idea más general.	Macrorregla de generalización.
Seleccionando las proposiciones relevantes y descartando las demás.	Macrorregla de selección/supresión.

❖ Superestructura:

El tercer y último nivel que presentan estos dos autores es la superestructura, que alude a la forma u organización que poseen los textos.

Por ejemplo, si en un texto expositivo se habla de los rasgos o propiedades de una entidad, se dice que dicho texto tiene una superestructura descriptiva; si habla de las semejanzas y diferencias entre dos fenómenos, se dice que tiene una superestructura comparativa; si habla de las causas de una situación, se dice que tiene una superestructura causal...

Con lo cual, cuando hablamos de la “macroestructura” nos referimos al contenido, mientras que cuando lo hacemos de la “superestructura” nos referimos a la forma. Como apunta Van Dijk (1980): “*es la macrosintaxis de la macrosemántica*”.

Una vez que hemos construido las ideas globales de un texto, el siguiente paso es organizarlas en un esquema, es decir, debemos identificar si el texto leído ofrece: una respuesta a un problema; la explicación o argumentación de una tesis; la caracterización de un ente, etc.

En síntesis:

Para alcanzar una comprensión superficial, esto es, para crear en nuestra mente una representación textual, debemos construir: la microestructura, que nos permite identificar las proposiciones y conectarlas entre sí; la macroestructura, que nos posibilita construir la idea global que dota de sentido al texto, a través de las macrorreglas de integración, generalización y selección; y la superestructura, a partir de la cual, integramos esa idea global en un esquema organizativo y coherente. Al construir estos tres niveles, podemos parafrasear un texto, resumirlo y contestar a preguntas sobre su contenido.

Si además de hacer lo anterior, deseamos alcanzar una comprensión más profunda, debemos razonar y reflexionar sobre lo leído, fundiendo la nueva información extraída del texto en nuestras estructuras de conocimientos. En ese momento, no sólo retendremos en nuestra mente el texto en sí mismo, sino también el mundo al que se refiere. La elaboración de un modelo situacional, nos hace factible usar creativamente la información del texto, contestando a interrogantes cuyas respuestas no están literalmente en él, y que por tanto, hay que inferirlas.

Construcción del modelo situacional:

Supone que el lector tenga alguna experiencia en relación al tema que se desarrolla en el texto, para que pueda asociarlo con alguna categoría conceptual anterior.

No puede haber una gran distancia entre lo que se lee y lo que se sabe, se conoce o se ha vivido, porque de ser así sería complicado establecer conexiones con nuestros esquemas generales del mundo.

De lo dicho en los anteriores párrafos se desprende pues, que los conocimientos previos almacenados por el lector en su memoria a largo plazo, cobran un gran protagonismo en la construcción del modelo situacional (Vega y Cuetos, 1999). En definitiva, numerosos




autores (Feeley, Wepner y Willging, 1985; J.D. Cooper, 1986; Bruner, 1990; Binkley y Linnakylä, 1997) sostienen que cuanto mayor sea el cuerpo de conocimientos experienciales que disponga el lector, mayor será su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura, y para construir el significado global de un texto.


Por otra parte, hay evidencias que indican que un sujeto puede tener un éxito notable para construir el texto base, pero luego, fracasar en la construcción del modelo situacional. Este hecho queda reflejado en un conocido experimento que llevaron a cabo Perrig y Kintsch (1985).

Dichos autores, solicitaron a un grupo de estudiantes que leyera un texto en el que se describía la disposición física de una ciudad. Posteriormente, les demandaron resolver tres tareas: en la primera de ellas, debían recordar por escrito lo que habían leído; en la segunda, debían juzgar si ciertas inferencias espaciales eran ciertas o no; y en la tercera, tenían que dibujar un mapa de la ciudad. Por lo tanto, mientras que la primera actividad la podían abordar habiendo únicamente construido la representación textual, las otras dos, requerían que fueran capaces de operar espacialmente con la información que habían retenido.

Los resultados manifestaron que los estudiantes recordaron bastante bien la información del texto, pero no fueron hábiles a la hora de manejarla. Es decir, se hicieron cargo del texto (de sus significados), pero no del mundo al que se refería.

Seguidamente, añado un gráfico que recapitula brevemente todo lo que se ha expuesto en las páginas precedentes acerca de los procesos de alto nivel.

Procesos de alto nivel (PAN)	
Los procesos sintácticos y semánticos , nos permiten conjugar los significados de las palabras para lograr la comprensión de un texto.	
Comprensión superficial:	<p>Debemos construir la “<u>representación textual</u>”, que implica:</p> <ul style="list-style-type: none">  Construir la microestructura.  Construir la macroestructura.  Construir la superestructura.
Comprensión profunda:	<p>Debemos construir el “<u>modelo situacional</u>”, que implica:</p>

	 Recuperar conocimientos previos de nuestra memoria.
--	---

Por último, aclarar que para que estos procesos de alto nivel sean ejecutados con eficiencia por el lector, éste debe poseer un alto grado de control metacognitivo sobre la tarea, es decir, debe poner en marcha una serie de **estrategias de autorregulación** (Sternberg, 1985; Farnham-Diggory, 1980).

De acuerdo con Johnson-Laird (1983), estas estrategias metacognitivas nos permiten monitorizar y tener bajo control nuestro progreso en el proceso de comprensión, detectar los fallos que cometemos y utilizar procedimientos para rectificarlos.

Estas estrategias, se pueden clasificar en dos grupos: por un lado, las “estrategias de planificación”, y por el otro, las de “autosupervisión y autocorrección”.

Las primeras, nos permiten planear nuestro contacto con el texto; nos posibilitan formularnos una meta para la lectura, y seleccionar las estrategias pertinentes para lograrla (González, Manjón y Marcilla, 1996). En esencia, nos permiten adecuarnos a las diferentes situaciones de lectura que existen, ya que no nos enfrentamos a todos los textos del mismo modo, sino que depende de cual sea la finalidad de la lectura: consultar una enciclopedia, leer un texto recreativo, estudiar una lección para un examen...

Una vez que hemos determinado un propósito para la lectura, estas estrategias también nos permiten dirigir nuestra atención hacia lo fundamental del texto, en función de cual sea dicho propósito.

Las segundas, nos permiten evaluar y comprobar continuamente si se va produciendo la comprensión durante el proceso de lectura. Además de supervisar la marcha del proceso, nos permiten percatarnos de que hemos interpretado mal lo leído, es decir, nos permiten detectar los errores de comprensión que surgen durante el proceso y llevar a cabo medidas correctivas para solucionarlos.

Dicho con las palabras de Baker y Brown (1984), estás últimas estrategias metacognitivas, nos permiten: *“tomar conciencia de que el nivel de comprensión alcanzado en un momento dado es insuficiente, que debe comprobarse la ejecución de las estrategias que se han decidido iniciar, y planificar otras”*.

A raíz de todo lo dicho anteriormente sobre las estrategias autorregulatorias, podemos configurar una lista con las funciones que desempeñan:

✓ Establecer una meta para la lectura.
✓ Seleccionar una estrategia para alcanzarla.
✓ Supervisar si se va cumpliendo dicha meta.
✓ Y escoger un camino alternativo cuando se detectan problemas de comprensión con la estrategia inicialmente seguida.

Solé (1992) defiende que además de las funciones anteriores, las estrategias autorregulatorias también nos permiten las posibilidades que siguen:

- ✓ Comprobar la adecuación de las hipótesis construidas antes de la lectura, y desechar las que resulten incoherentes.
- ✓ Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto, es decir, diferenciar lo real de lo imaginario, lo cierto de lo falso, etc.
- ✓ Y preguntar sobre la lectura, sobre: interrogantes abiertos, aspectos no resueltos o contradicciones.

- *2.1.1.2. Qué hacemos los lectores competentes*

En este apartado recapitulo, de forma esquemática, las estrategias que llevamos a cabo los sujetos capacitados a lo largo del acto lector.

- I. Reconocemos los símbolos escritos con precisión y rapidez.
- II. Atribuimos un significado a tales símbolos.
- III. Organizamos esos significados en proposiciones y las relacionamos entre sí, elaborando de ese modo, los significados locales del texto.
- IV. Extraemos el significado global que organiza los significados locales.
- V. Activamos nuestros conocimientos temáticos relevantes y asignamos ese significado global a una categoría, es decir, lo explicamos bajo el contexto creado durante la lectura.
- VI. Ponemos en marcha una serie de habilidades metacognitivas que nos permiten marcarnos un objetivo para la lectura y solucionar cualquier problema de comprensión que amenace su consecución.
- VII. Elaboramos y probamos inferencias antes, durante y después de la lectura.

- VIII. Evaluamos el significado global obtenido en función de: su consistencia interna, su compatibilidad con los conocimientos previos disponibles al respecto, y el sentido común.
- IX. Reflexionamos sobre las ideas que leemos, sobre posibles lagunas, interrogantes sin resolver...

- *2.1.1.3. Cómo se relacionan tales procesos durante la actividad lectora*

La siguiente cuestión que debemos considerar es de qué manera se conjuntan los procesos cognitivos antes descritos durante la lectura.

Existen dos grandes modelos que dan respuesta a dicha cuestión: los que parten de una “concepción modular”, y los que lo hacen de una “concepción interactiva” (Gil y Artola, 1985; Alonso, 1992; García Madruga y Luque, 1993).

Los modelos modulares, se caracterizan porque sostienen que los procesos implicados en la lectura funcionan jerárquicamente, es decir, que entre los PBN y los PAN existen unas relaciones lineales. Dentro de esta concepción modular, se distinguen los modelos ascendentes y los descendentes.

Los modelos de procesamiento ascendente (Laberge y Samuels, 1974), también llamados “de abajo-arriba” o modelos “*bottom-up*”, postulan que la lectura sigue un recorrido desde los procesos más elementales hacia los de nivel superior. Consideran pues, que el primer nivel en el proceso de lectura es el reconocimiento de los signos gráficos, y que el nivel más alto con el que finaliza el proceso, es el de integración semántica. En definitiva, desde esta perspectiva, la lectura comenzaría por los procesos perceptivos y recorrería secuencialmente el resto de los procesos.

Estos modelos también argumentan que cada proceso sólo puede ejecutarse si los precedentes han sido llevados a cabo, es decir, que los procesos de acceso al léxico no operan hasta recibir el producto final de los perceptivos, y así sucesivamente.

Además, no dan importancia a los conocimientos previos, sino que reducen el papel del lector al de mero decodificador de un significado ya dado en el texto.

Por otro lado, los modelos de procesamiento descendente (Smith, 1973; Goodman, 1976), también llamados “de arriba-abajo” o modelos “*top-down*”, suponen que la lectura

recorre el mismo camino que defienden los ascendentes pero a la inversa. Consideran por tanto, que los procesos semánticos son el punto de partida.

Este modelo al dar muy poca importancia a la decodificación, parece ser más aplicable al lector experimentado que al principiante. Un lector avezado se supone que no tiene que usar todos los estímulos del texto (letras, palabras, oraciones) porque recupera sus conocimientos previos para formular hipótesis y anticipar la información que el texto contiene.

Con lo cual, la diferencia principal de estos modelos con respecto a los antecedentes, es que ya no colocan el significado en el texto, sino que lo hacen en el lector, asumiendo que sus esquemas cognitivos desempeñan un papel básico.

En resumen, tanto los modelos ascendentes como los descendentes son claramente unidireccionales pues defienden que la lectura es un proceso serial que va “paso a paso”, y que un proceso no se activa hasta no haber finalizado el anterior. Sin embargo, este hecho es incompatible con un rasgo que se ha comprobado en el funcionamiento cognitivo humano, y que es conocido como “principio de inmediatez”.

Según el supuesto de inmediatez introducido por Marcel Just y Patricia Carpenter (1982): *“tratamos de buscar el sentido y significado a la información en cuanto ello nos es posible, aun cuando no todos los procesos han finalizado su tarea sobre los datos disponibles”*.

Es por este motivo, por lo que desde mediados de los años 80 se han descartado los modelos modulares y se han sustituido por los modelos interactivos, para los cuales, la lectura requiere de la actuación conjunta y en paralelo de todos los procesos. Es decir, defienden que los cuatro procesos intervienen a la vez para lograr el fin último de la lectura: construir el significado global del texto, o dicho de otro modo, afirman que la comprensión lectora es el resultado de haber integrado la información procedente de todos los procesos.

Siguiendo el planteamiento propuesto por Adams (1982), los modelos interactivos se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Frente a la idea de que cada proceso permanece inactivo hasta que no ha acabado el anterior, postulan que cada proceso actúa en todo momento como “base de datos” y “fuente de información” para los demás. Es por ello, por lo que pueden

darse situaciones de cooperación y colaboración entre los distintos procesos (Thibedeau, Just y Carpenter, 1982) como ocurre por ejemplo, cuando la información contextual (proceso de alto nivel) facilita el reconocimiento de las palabras (proceso de bajo nivel).

- Además, no colocan el significado en el texto, sino que consideran que es el lector quien lo construye gracias a sus conocimientos previos.

En la actualidad, existe cuasiunaminidad en la consideración de que los lectores competentes ponemos en juego los procesos cognitivos implicados en la lectura de manera simultánea.

2.1.2. Análisis de las dificultades lectoras más comunes

- *2.1.2.1. Dificultades en los procesos de bajo nivel*

Es muy probable que en el aula nos encontremos con alumnos que presenten problemas en relación con los procesos lexicales. Observaremos que decodifican erróneamente determinadas palabras, lo cual será de suma gravedad, si dichas palabras son elementos centrales del texto.

No obstante, como se verá a continuación, las consecuencias de emplear incorrectamente una u otra ruta no son las mismas, es decir, el mal uso de la ruta indirecta repercute en unos aspectos, y el mal uso de la directa, influye en otros.

Comencemos imaginando el supuesto caso de un alumno que tiene dificultades para poner en juego la vía fonológica:

Este hipotético alumno se apoyaría principalmente en la vía lexical, lo que significa que leería mejor y le resultarían menos costosos aquellos textos compuestos por palabras frecuentes y en los que pudiese proyectar sus conocimientos previos. Por el contrario, cometería más errores, rectificaría mayor número de veces y leería menos palabras por minuto, al leer textos en los que apareciesen pseudopalabras o palabras desconocidas para él, ya que tanto unas como las otras, no formarían parte de su léxico visual.

Además los niños que no se fían de su habilidad fonológica, se caracterizan porque muestran una gran dependencia hacia el contexto, es decir, se sirven abundantemente del contenido semántico. En definitiva, leen con atención al significado ya que éste les ayuda

a verificar y les proporciona el *feedback* de que van por buen camino, de que han decodificado bien.

Este hecho, desencadena que sus vocalizaciones se expliquen por aquello que predicen que va a decir el texto. En lugar de leer atendiendo a los aspectos fonológicos, verbalizan aquello que contextualmente “puede poner”. Como consecuencia, en muchas ocasiones se confunden porque se adelantan al leer, y por ejemplo en vez de vocalizar “el chico se bañó en el río”, vocalizarían “el chico se bañó en el mar”.

Con lo cual, es frecuente que los niños con dificultades en el uso de la vía fonológica fallen en la lectura de poemas, puesto que en muchos de ellos, no se puede acudir a la lógica del contexto para adivinar lo que “pone”.

Además de ayudarse del contexto, también se guían a veces por claves visuales. En estos casos, si algunos elementos gráficos les recuerdan a una determinada palabra, se lanzan a verbalizarla antes de ajustarse totalmente a todas las letras. Por ejemplo, en lugar de leer “ella estaba esperando”, leerían “ella estaba esperanzada”.

Por último, decir que las dificultades vinculadas con la vía fonológica, pueden deberse o bien a que el alumno no tiene claras las normas de conversión grafema-fonema, o bien, a que las tiene claras pero no automatizadas.

Percibiremos que no las tiene claras, si comete errores de exactitud al atribuir a los grafemas, fonemas que no les corresponden. Por otra parte, observaremos que las tiene claras pero no automatizadas, si sus errores son de fluidez (silabeo, repetición...) y generan que su velocidad lectora sea lenta.

Destacar que el objetivo primordial que guiaría nuestro trabajo con los niños que no son hábiles en el uso de la vía fonológica sería: conseguir una mayor y mejor interiorización y automatización de las normas de conversión grafema-fonema.

A continuación, pasamos a analizar qué ocurre cuando un alumno tiene dificultades a la hora de emplear la vía lexical:

En este caso, apreciaremos que el alumno se basa fundamentalmente en la vía fonológica, ya que no habra construido un diccionario visual amplio, y por lo tanto, dispondra de un vocabulario reducido. Tal y como afirma Nilda Pérez Taboada (1981): “*estos niños deben su incapacidad a su pobreza lexical*”.

Aclarar que al no tener palabras conocidas, abordará todos los textos de la misma manera, independientemente de que estén formados por palabras más o menos comunes. En resumen, no leerá ningún texto de forma fluida.

Por lo tanto, nuestra intervención hacia este niño debería estar orientada a ayudarle a incrementar su bagaje de significados.

Finalizar este apartado, señalando que los sujetos que están demasiado pendientes de la decodificación de palabras, ya sea porque emplean mal la vía directa o la indirecta, consumen todos sus recursos cognitivos en el reconocimiento de las palabras, en detrimento de la comprensión de la información.

Para poder ejecutar los procesos de alto nivel, es capital haber automatizado los procesos de bajo nivel responsables de la identificación de palabras. Sólo cuando se consigue esta automatización, se liberan recursos de nuestra memoria de trabajo, y de ese modo, se logra que los procesos cognitivos implicados en la lectura funcionen en paralelo.

- *2.1.2.2. Dificultades en los procesos de alto nivel*

Cuando hablamos de alumnos que presentan dificultades en los PAN, nos referimos a aquellos que no logran un nivel de comprensión mínimamente funcional.

Fallar en la fase de comprensión, como se ha comentado al inicio del trabajo, es muy grave, teniendo en cuenta que la lectura es el instrumento central de cualquier materia escolar, especialmente en los últimos años de la educación primaria.

A continuación, vamos a examinar qué es lo que no hacen bien los escolares con pobre capacidad de comprensión. Las causas que generan este déficit, suelen ser las que siguen:

- A. En primer lugar, puede que se deba a que los alumnos tengan problemas a la hora de construir la representación textual o el modelo situacional. Si esta es la causa, hablaremos de ***“alumnos que manifiestan dificultades para tratar la información del texto”***.
- B. Por otra parte, puede que los problemas en la fase de comprensión se deban a la falta de habilidad para recuperar los conocimientos previos a la hora de procesar el texto. Si esta es la causa, hablaremos de ***“alumnos que tienen dificultades en relación con los conocimientos poseídos”***.
- C. También puede darse el caso de alumnos que no logren alcanzar la comprensión de un texto, debido a un insuficiente desarrollo de las estrategias de regulación y

control. De ser esta la causa, hablaremos de ***“alumnos que tienen dificultades en relación con su conocimiento metacognitivo”***.

- D. Otro factor que puede intervenir en las dificultades de comprensión, es la propia concepción que tiene el escolar acerca de la lectura y de sus finalidades. Si esta es la causa, hablaremos de ***“alumnos que tienen dificultades en relación con los enfoques de procesamiento”***, que Craik y Lockhart, han caracterizado como superficial o profundo.

A continuación, vamos a tratar estas causas en mayor profundidad.

“Alumnos que manifiestan dificultades para tratar la información del texto” (A):

- Para construir la microestructura:

Se dice que un alumno tiene problemas para elaborar la microestructura, cuando no es capaz de formar en su mente las relaciones lineales entre las proposiciones, es decir, cuando no conecta unas con otras y como consecuencia, pierde el hilo conductor entre ellas.

Es probable que no establezca tal hilo conductor porque no identifique cuál es el concepto que se repite a lo largo de las oraciones, ya sea porque el autor se refiera a él con un sinónimo o porque lo haga bajo una expresión anafórica. De esta forma, si el escritor del texto habla primero de “atmosfera” y en la siguiente oración sustituye este término por el de “capa”, para evitar ser redundante, este alumno creerá erradamente que no se continúa hablando del mismo tema.

- Para construir la macroestructura:

Si un alumno tiene problemas para construir la macroestructura, significa que no es capaz de elaborar en su mente una idea global que integre los significados leídos. Como consecuencia, si se le pidiera que informase sobre el contenido que trata el texto, seguramente parafrasearía todas o la mayoría de sus oraciones. En definitiva, no sería capaz de resumir.

Las razones que explican las dificultades de los alumnos a la hora de construir la macroestructura, son:

- ✓ Por presentar deficiencias en el uso de las macrorreglas.
- ✓ O por recordar un gran número de detalles y muy pocas ideas centrales.

Deficiencias en el uso de las macrorreglas:

Algunos alumnos, no logran generar el significado global porque en lugar de enfrentarse a los resúmenes utilizando las macrorreglas descritas en este capítulo, emplean una estrategia denominada “suprimir y copiar” o “*copy-delate*”. Brown, Day y Jones (1983), afirman que esta estrategia consiste en construir resúmenes, eliminando la información que se considera irrelevante o accesorio, y después, copiando literalmente aquellas proposiciones que sobreviven a la evaluación de relevancia.

Por lo tanto, la macrorregla de selección sería la que más se asemejase y la más próxima a la estrategia de suprimir y copiar. Sin embargo, tal estrategia no guardaría ninguna relación con la macrorregla de generalización, en la que el lector debe construir el concepto supraordenado y no meramente copiar lo que figura en el texto, ni tampoco con la macrorregla de construcción, en la que el lector crea el resumen y no lo reproduce literalmente. Es por ello, por lo que se podría concluir que la macrorregla más complicada para los lectores inmaduros suele ser la de construcción, seguida por la de generalización y la de selección (Brown y Day, 1983; Williams y col. 1984; Kieras, 1985; Winograd, 1986).

Además, el uso de esta estrategia provoca que los alumnos no consideren el texto globalmente, sino que lo procesen de forma lineal. Es decir, en lugar de procesar el texto como un conjunto de informaciones interrelacionadas, llevan a cabo un procesamiento lineal. Con lo cual, construyen las diferentes proposiciones, pero luego las tratan de manera independiente y fragmentaria.

Recuerdo excesivo de detalles:

Otros alumnos, tal y como apuntan Marlen Scardamalia y Carl Bereiter (1984), son insensibles al grado de importancia de la información textual. Estos sujetos tienden a recordar una serie desorganizada de detalles, y este recuerdo inmaduro pierde los elementos centrales que expresan el significado global.

- Para construir la superestructura:

Se dice que un alumno tiene problemas para elaborar la superestructura, cuando no reconoce de qué forma se organizan las ideas en el texto.

Este hecho está muy ligado a la carencia de la denominada competencia retórica. Dicha competencia, nos permite a los buenos lectores interpretar ciertos recursos textuales que

orientan el proceso de lectura, como son los marcadores textuales aditivos, reformulativos, opositivos, consecutivos, o de concesión, entre muchos otros.

Un alumno que no disponga de una competencia retórica adecuada, cuando por ejemplo lea *“la parte más importante del arroz se utiliza para...”*, no podrá colegir que posteriormente se hablará de otras partes que lo son menos, y de sus respectivos usos. En definitiva, no será capaz de crear el esquema “partes-uso” que recoge las ideas del texto.

- Para construir el modelo situacional:

En este caso hablamos de alumnos que tienen problemas para elaborar una imagen mental de la situación a la que se refiere el texto.

Este aspecto puede deberse a que el tema que se desarrolla en el texto, esté alejado de su realidad cotidiana. Es decir, quizás el alumno desconoce el mundo sobre el que se habla. Es lo que sucedería si por ejemplo, se le entrega a un niño procedente de un contexto socio-cultural bajo y que nunca ha viajado fuera de su ciudad, un texto en el que la acción transcurre en el Polo Norte, y constantemente se habla sobre los esquimales, los trineos, los iglús, etc.

Además, estos sujetos al no hacerse cargo del mundo tratado en el texto, tampoco son capaces de detectar anomalías, lo cual, quedó demostrado en un famoso experimento que realizaron Ellen Markman (1979) y Gorin (1981) con escolares de 6º de Primaria. Lo que hicieron estos investigadores, fue simplemente pedirles que leyesen el siguiente fragmento:

“En el océano viven muchas clases de peces. Algunos peces tienen la cabeza semejante a la de los caimanes y otros a la de los gatos. Los peces viven en diferentes zonas del océano. Algunos viven en la superficie del agua; otros en el fondo del océano. No hay nada de luz en el fondo del océano. Algunos peces que viven en el fondo del océano reconocen la comida por el color. Sólo se alimentan de hongos rojos”.

Tras su lectura, algunos alumnos reconocieron espontáneamente que “si no hay luz, la comida no puede reconocerse por el color”, mientras que otros, no repararon en dicha inconsistencia. Por lo tanto, estos últimos al no construir el modelo situacional, no detectaron la incoherencia presente en el texto.

“Alumnos que tienen dificultades en relación con los conocimientos poseídos” (B):

Decimos que un alumno tiene dificultades con sus esquemas cognitivos, cuando:

- a) Son insuficientes, es decir, tiene una escasa experiencia acerca del tema que lee.
- b) No los activa, porque:
 - b.1) No aprecia que el texto alude a cuestiones que ya sabe.
 - b.2) Cree que el significado está contenido en el propio texto.
 - b.3) Busca memorizar literalmente el texto.
- c) Le falta flexibilidad, en el sentido de que recupera unos conocimientos previos incorrectos y no es capaz de cambiarlos por otros.

“Alumnos con dificultades en relación con su conocimiento metacognitivo” (C):

Si un alumno presenta un bajo conocimiento metacognitivo, significa por un lado, que no se compromete activamente con la lectura pues no elabora una meta ni un plan de acción, y por el otro, que no regula adecuadamente su propia actividad como lector.

El hecho de que un alumno no se comprometa activamente, quiere decir que no analizará la demanda de la tarea, y consecuentemente, no será capaz de atender selectivamente a los aspectos importantes de la misma. Como apuntan Ana Brown y Linda Baker (1984): *“su acercamiento a los textos será rígido e insensible a las diferentes situaciones de lectura que se plantean normalmente: leer para contestar a un examen, leer para resumir, leer para divertirse...”* En resumen, abordará de la misma forma cualquier lectura al margen del objetivo que persiga.

Con respecto al hecho de que este tipo de alumnos no evalúan su proceso lector, implica que tienen un insuficiente control interno para determinar el grado en el que comprenden. No tienen conciencia sobre si están construyendo el significado global del texto, o directamente no se lo preguntan. Con lo cual, al no saber si están comprendiendo, tampoco serán capaces de localizar con prontitud las lagunas que puedan surgir durante la lectura, y no emprenderán las estrategias correctivas necesarias para repararlas.

“Alumnos que tienen dificultades en relación con los enfoques de procesamiento” (D):

En este caso, falla la comprensión porque el alumno tiene una concepción restringida de la lectura y de su finalidad. Hablamos de escolares que conciben que leer equivale a retener literalmente la información (lo que corresponde a un enfoque superficial), y no

consideran que la meta de la lectura sea construir el significado global (lo que corresponde a un enfoque profundo).

Dado que el tratamiento que hacen de los textos responde a un enfoque de procesamiento superficial, no estiman conveniente activar sus conocimientos temáticos, pues los perciben como un obstáculo en la medida en que pueden alterar la fidelidad con la que recuerdan el material original.

Además, los subrayados que suelen realizar estos alumnos de sus textos de estudio, suelen ser, de un lado, extensivos (subrayan casi todo), y del otro, reiterativos (subrayan varias veces la misma información), ya que lo que persiguen es retener al máximo posible la información leída.

Dificultades lectoras más comunes	
Procesos de bajo nivel	Procesos de alto nivel
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Para poner en juego:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✚ La vía indirecta. ✚ La vía directa. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Para tratar la información del texto:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Microestructura (pierde el hilo conductor). ✚ Macroestructura (déficit en el uso de las macrorreglas/ procesamiento lineal del texto/ recuerdo excesivo de ideas-detalle). ✚ Superestructura (no organiza las ideas en un esquema coherente). ✚ Modelo situacional (no comprende el mundo sobre el que se habla/ no detecta anomalías).
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>En relación con los conocimientos poseídos:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Son insuficientes. ✚ No los activa. ✚ Recupera conocimientos erróneos.
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>En relación con el conocimiento metacognitivo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✚ No elabora una meta ni un plan de acción. ✚ No evalúa el grado de comprensión alcanzado. ✚ No pone remedio a sus propias dificultades.
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>En relación con el enfoque de procesamiento:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Concibe que leer es igual a recordar (enfoque de procesamiento superficial).

Finalmente, destacar que las dificultades descritas en las páginas antecedentes, pueden aparecer en un sujeto de manera aislada o combinada. Así pues, podemos encontrarnos por ejemplo con niños cuya única debilidad se halle en los procesos lexicales; con otros, que dominen la fase de decodificación pero no dispongan de un buen conocimiento metacognitivo; o con niños que presenten varios problemas a la vez.

Es por ello, por lo que se dice que existen varios tipos de lectores.

2.1.3. Factores que influyen en la comprensión lectora

Hasta el momento, se ha expuesto que los procesos responsables en alcanzar la comprensión lectora son los de alto nivel, y también se han analizado las dificultades más habituales que pueden surgir en torno a los mismos. A continuación, pasamos a enumerar cuáles son las variables que interfieren en la interpretación de un texto.

Hoy en día, existe consenso en cuanto a que dichas variables condicionantes son: el lector, el texto y el contexto (apuntes de la asignatura “Tratamiento de los trastornos de la lectura y la escritura” impartida por María Ángeles Garrido Laparte en la Facultad de Educación de Zaragoza).

- 2.1.3.1. Variable “lector”

Hay dos aspectos dentro del componente lector que van a influir en la comprensión de un texto:

- ❖ La habilidad del sujeto para poner en acción los procesos cognitivos y metacognitivos durante la lectura.
- ❖ Y las características que le son propias.

Cuando hablamos de las características del lector, nos referimos por un lado, a sus estructuras cognitivas, y por el otro, a sus estructuras afectivo-emocionales.

Las estructuras cognitivas, hacen alusión a los conocimientos lingüísticos (fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos) y sobre el mundo físico que posee el lector.

Como se ha estado afirmando reiteradamente a lo largo de este trabajo, la comprensión no puede darse si el lector no dispone de ningún conocimiento anterior con el que pueda conectar el contenido aportado por el texto. Por lo tanto, mientras más desfase exista entre ambos conocimientos, los del texto y los ya poseídos, mayor dificultad radicarán en la

comprensión. Por el contrario, si no existe ningún desfase, no se producirá ningún nuevo aprendizaje.

En conclusión, todo lo que se aprende de los textos se integra en nuestros conocimientos anteriores, nuestros esquemas (Rumelhart, 1975; Minsky, 1975; Anderson, 1977). Estos esquemas que están incompletos, se modifican y desarrollan cuando el lector recibe una información nueva, o dicho con otras palabras, la información textual rellena los huecos de nuestros esquemas.

Las estructuras afectivo-emocionales, hacen alusión a la conducta que manifiesta el lector. De forma más específica, la comprensión lectora depende de los siguientes aspectos afectivos:

- ✓ En primer lugar, de los motivos con los que lee el sujeto, los cuales pueden ser intrínsecos o extrínsecos. Sus motivos serán intrínsecos, si valora el texto como algo deseable y si lo concibe como un fin en sí mismo. En estas situaciones, el sujeto leería porque el tema tratado en el texto le suscita interés, atracción o curiosidad, porque quiere ampliar su cultura.... Por el contrario, sus motivos serán extrínsecos, si concibe el texto como un instrumento para alcanzar un objetivo ajeno. En estas situaciones, el sujeto leería porque le han demandado construir un resumen, porque quiere complacer al maestro y cree que de no leerlo le podría coger ojeriza, o porque tiene que contestar a un cuestionario que posteriormente va a ser corregido.
- ✓ En segundo lugar, la comprensión lectora también va a verse influenciada por las creencias que tenga el lector con respecto su propia competencia y autoeficacia. Si posee una autoimagen positiva, será más probable que confíe en que va a lograr con éxito la meta que se propone, es decir, será más probable que considere el texto como algo viable. Por otra parte, señalar que las creencias de competencia y autoeficacia no siempre van juntas. Por ejemplo, uno puede verse a sí mismo competente y con recursos, pero a la vez, puede sentir que no es capaz de ponerlos en juego (baja autoeficacia), o también puede darse el caso de que sienta que carece de recursos (baja percepción de competencia), pero a la vez, sea vea capaz de irlos ensamblando con empeño (alta autoeficacia).
- ✓ Además de la deseabilidad y la viabilidad, también va a resultar fundamental el hecho de que el sujeto sea capaz de mantener durante el transcurso de la lectura, su compromiso con la meta que se ha planteado inicialmente. En ocasiones

durante la práctica, el lector experimenta sentimientos que hacen que se vea tentado a abandonar la meta elegida, es decir, puede ocurrir que la experiencia proporcionada durante la lectura haga que sus creencias iniciales sobre la deseabilidad y la viabilidad se tambaleen. Por ejemplo, puede que se sienta decepcionado porque el texto tiene poco que ver con lo que prometía, debilitándose entonces la deseabilidad; o puede que se sienta frustrado porque el texto es más complicado de lo que preveía, debilitándose entonces la viabilidad. Por lo tanto, la comprensión lectora dependerá de si el lector es capaz o no de controlar dichas emociones.

- ✓ Otro aspecto afectivo que interfiere en la comprensión, son las atribuciones causales que realiza el sujeto. Es decir, si atribuye que ha alcanzado la comprensión de un texto a algo interno y controlable, como puede ser su esfuerzo, o por el contrario cree que lo ha comprendido debido a algo externo e incontrolable, como pueden ser las ayudas prestadas por el maestro. Si el éxito lo achaca a algo interno y controlable, y el fracaso a algo externo e incontrolable, mejorará su autoimagen como lector.
- ✓ Además de todo lo anterior, también va a resultar decisiva su actitud general hacia la lectura, pues marcará el devenir de la tarea; determinará el nivel de implicación que esté dispuesto a realizar. Por ejemplo, un niño que tenga continuadas experiencias de fracaso a sus espaldas, sentirá rechazo hacia la lectura, no se esforzará, y esto, afectará a su comprensión.

En conclusión, la comprensión lectora va a ser diferente para cada sujeto en función de sus conocimientos lingüísticos, esquemas, actitud... Es por ello, por lo que se dice que en el proceso de interpretación de un texto, es crucial el papel de la subjetividad.

- *2.1.3.2. Variable “texto”*

La segunda variable que condiciona la comprensión, es el material que se lee. El que un texto sea más o menos comprensible para un sujeto, depende de los siguientes aspectos:

- ❖ De la intención del autor: persuasiva, informativa, de entretenimiento...
- ❖ De su estructura: narrativa, expositiva, descriptiva, argumentativa...
- ❖ Y de su contenido, es decir, de los conocimientos que transmita.

- 2.1.3.3. Variable “contexto”

Podemos diferenciar dos tipos de contexto: el social y el físico.

El primero, se refiere a las formas de interacción que puede producirse durante el proceso lector entre el sujeto y el docente, o entre el sujeto y sus compañeros. Por ejemplo, se ha constatado que un alumno que lee oralmente ante un grupo, comprende menos que si lo hiciese silenciosamente.

El físico, se refiere por ejemplo: al tiempo disponible para la lectura, el nivel de ruido, la luminosidad del espacio o la temperatura del ambiente.

Destacar, que la comprensión lectora variará según el grado de relación entre las variables lector, texto y contexto. De esta forma, cuanto más relacionadas estén, mejor se producirá la comprensión, y cuantas menos relaciones existan, más difícil se tornará. Algunas situaciones en las que por ejemplo no tendrían relación, sería aquella en la que el texto fuese asequible para el lector pero que el contexto no fuese pertinente; o aquella en la que el contexto fuese favorable y sin embargo, el texto no se correspondiese a sus habilidades y lo percibiese complicado.

Además, ahora que sabemos que la comprensión lectora depende de la imbricación de las tres variables expuestas, cuando hablemos de dificultades en los procesos de alto nivel deberemos concretar ante qué tipo de textos y en qué contextos se producen. Es decir, en lugar de decir: “*este alumno presenta dificultades para construir la macroestructura*”, sería más acertado informar de que dicho alumno ante “tal” tipo de texto y en “tal” contexto, tiene dificultades para construirla.

2.1.4. Niveles de comprensión lectora

Son muchos autores los que defienden que la comprensión lectora no es un proceso que se resuelva en términos de todo o nada, sino que es una actividad gradual puesto que un sujeto puede llegar a distintos niveles de profundidad.

De acuerdo con Allende y Condemarín, quienes a su vez se basaron en la Taxonomía de Barret, se pueden distinguir tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Tales niveles son los que desde 1995, ha empleado el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) para evaluar a los alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Señalar además, que estos niveles serán en los que me

base en el tercer capítulo a la hora de evaluar la comprensión lectora de las alumnas seleccionadas.

- *2.1.4.1. Comprensión lectora literal*

Este nivel se considera el más básico. Supone reconocer y recordar todo aquello que figura explícitamente en el texto.

Se dice que un alumno ha alcanzado una comprensión literal, cuando por ejemplo es capaz de:

- ✓ Reconocer detalles: nombres de personajes, lugares, tiempo...
- ✓ Distinguir entre información relevante y secundaria.
- ✓ Encontrar la idea principal.
- ✓ Identificar las relaciones causa-efecto.
- ✓ O localizar los elementos de una comparación.

- *2.1.4.2. Comprensión lectora inferencial*

La diferencia que marca el paso del nivel literal al inferencial, es que el alumno no sólo se atiene a la información tal y como aparece expresada en el texto, sino que va más allá contrastándola con lo que ya sabe para extraer conclusiones. Este nivel supone pues, que el lector asocie el contenido del texto con su experiencia personal para elaborar conjeturas, deducciones e hipótesis.

Se valora que un alumno ha logrado una comprensión inferencial, cuando por ejemplo es capaz de:

- ✓ Inducir una moraleja.
- ✓ Inferir rasgos de los personajes que no se describen en el texto.
- ✓ Entrever por qué ha sucedido algo, es decir, la causa u origen de determinados efectos.
- ✓ Predecir consecuencias y resultados.
- ✓ Inferir el significado de palabras desconocidas.
- ✓ Reconponer el texto variando algún hecho, personaje...
- ✓ O prever un final diferente.

- *2.1.4.3. Comprensión lectora crítica*

Este nivel se considera como el más complejo y profundo, pues implica que el lector ponga en juego su código moral y su sistema de valores.

Si un alumno alcanza una comprensión crítica, será capaz de:

- ✓ Juzgar el contenido de un texto desde su punto de vista y manifestar las reacciones que le provoca.
- ✓ Emitir su opinión frente a un comportamiento o situación.
- ✓ Juzgar si el autor ha alcanzado el fin que perseguía.
- ✓ Identificarse con algún personaje o con el autor.
- ✓ O reparar inconsistencias entre distintos segmentos del texto, entre varios textos o entre lo que creía saber y lo que se dice en él.

En el anexo 1 adjunto, a modo de ejemplo, un cuento escrito por Pedro Pablo Sacristán dirigido a alumnos de 6º de Primaria, y que he extraído del portal educativo “El Rincón del Maestro”. He planteado para este texto tres bloques de preguntas, de modo que cada bloque está encaminado a trabajar un nivel de comprensión concreto.

2.2. EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN FUNCIONAL:

Como ya se advirtió en el resumen, la evaluación no es una actividad independiente a los enfoques teóricos, sino que es necesario partir de un modelo sobre el procesamiento de la lengua escrita para poder determinar qué datos son relevantes considerar (García Vidal y González Manjón, 1992).

2.2.1. En qué consiste una evaluación funcional del proceso lector

De acuerdo con la perspectiva de Orrantia y Sánchez (1994), la evaluación de las dificultades en el lenguaje escrito debe ser funcional.

Una evaluación funcional es aquella cuyo centro de interés es la manera en la que el alumno pone en juego los procesos cognitivos (descritos en este capítulo) al enfrentarse a diversas tareas de lectura. Es por este motivo, por el que en ocasiones a este tipo de evaluación se le denomina “evaluación cognitiva”.

La principal ventaja de la evaluación funcional es que nos permite detectar cuáles son los procesos que lleva a cabo con eficiencia y cuáles son deficitarios. Como consecuencia, se pueden establecer pautas de intervención más ajustadas a la problemática del alumno.

- *2.2.1.1. Tareas*

Las tareas de las que consta una evaluación funcional, son:

1. Lectura oral de un texto convencional, apropiado a su edad y nivel de desarrollo lingüístico.
2. Lectura oral de un texto de pseudopalabras.
3. Construcción de un resumen.
4. Elaboración de un cuestionario.

Cada una de estas tareas nos va a proporcionar una información diferente, con lo cual, en función de los datos que queramos obtener, deberemos seleccionar una u otra.

Las dos primeras, nos van a aportar datos sobre los procesos de bajo nivel.

Por un lado, a partir de la lectura oral de un texto convencional, podremos conocer cómo utiliza la vía directa. Además, en ocasiones, también podremos percibir si está construyendo el significado del texto, por ejemplo, si se sorprende o muestra desconcierto ante una pseudopalabra que aparece intrusivamente en el texto, o si se confunde con algo que es coherente semánticamente.

Por otro lado, a partir de la lectura oral del texto de pseudopalabras, podremos conocer exclusivamente cómo utiliza la vía indirecta.

En el anexo 2, explico de forma más minuciosa, el repertorio de variables que se pueden analizar en estas dos tareas de oralización, y cómo se deben interpretar.

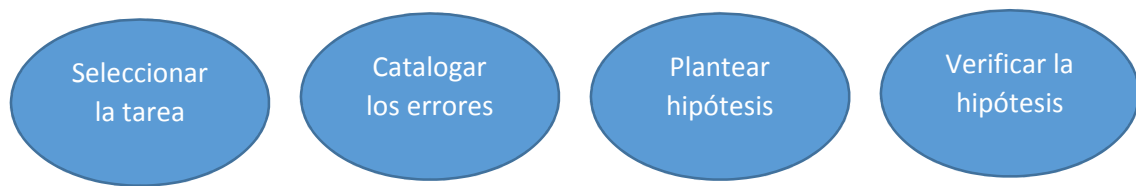
En cuanto a las tareas restantes, se emplean para valorar los procesos de alto nivel. A partir del resumen, podremos conocer su destreza a la hora de utilizar las macrorreglas para construir la macroestructura, mientras que el cuestionario, nos indicará el nivel de comprensión alcanzado: literal, inferencial y crítico.

- *2.2.1.2. Pasos que debe seguir el maestro*

El primer paso que debe ejecutar el maestro, es seleccionar de entre las tareas descritas, la que le vaya a aportar la información que le interesa. Después, debe analizar cualitativamente los resultados de la tarea, registrando los errores que ha cometido el alumno en ella.

Constatados los errores, el siguiente paso es estudiar qué suponen, es decir, debe construir una hipótesis explicativa en la que relacione los déficits detectados con los procesos cognitivos que subyacen en ellos.

Finalmente, debe proponer al alumno nuevo material para poder contrastar la hipótesis inicial formulada. Si dicha hipótesis fuera incierta, debería reelaborar una nueva y comenzar con el proceso hasta encontrar una lo suficientemente sólida como para explicar la problemática del niño.



CAPÍTULO III: MARCO EXPERIENCIAL

3.1. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

Nerea y María son dos alumnas que asisten a 6º de Primaria por segundo año consecutivo. Destacar, que nunca han precisado del servicio de logopedia; no padecen ningún trastorno auditivo ni en el lenguaje oral que pueda afectar a su habilidad lectoescritora.

Ambas son conscientes de las dificultades que presentan en la lectura. Las continuadas experiencias de fracaso que tienen a sus espaldas, han generado que la conciban como algo poco viable. En definitiva, poseen un autoconcepto negativo pues no se perciben a sí mismas como competentes.

Pese a que comparten tales creencias, la deseabilidad que cada una manifiesta hacia la lectura es muy diferente. Mientras que a María le resulta una actividad tediosa y muestra un rechazo y aversión total hacia ella, Nerea afirma que en su tiempo libre practica la lectura como entretenimiento.

Por otra parte, Nerea valora la importancia que tiene la lectura en nuestra vida diaria, y es por ello, por lo que comenta que le gustaría mejorar. Sin embargo, a María le resulta indiferente corregir sus dificultades, lo cual supone un gran hándicap para la intervención, pues generalmente si el alumno está motivado para mejorar, se obtienen resultados más óptimos. Como se dice cotidianamente “querer es poder”.

Como cabe esperar, sus actitudes también fueron muy distintas durante la ejecución de las tareas que les propuse.

Nerea demostró un nivel de implicación y predisposición mayor. Aprecié que trató de esforzarse al máximo, no obstante, todo su empeño respondía a una motivación extrínseca: complacerme. Tanto era su esfuerzo por no confundirse e intentar realizar la tarea con éxito, que en ocasiones aparentaba estar algo tensa.

Por el contrario, María tuvo una conducta bastante pasiva, hasta el punto que en ocasiones, tuve que insistirle para que prestara más atención y también, tuve que solicitarle que repitiera la tarea ya que había respondido los cuestionarios sin haber leído previamente el texto. Lo único que quería era terminar rápido para poder marcharse.

Expuesta a grandes rasgos la situación afectivo-emocional de las alumnas, aclarar que dado que mi intención era evaluar la conducta lectora de estas alumnas en su totalidad y

que me interesaba obtener información acerca de los procesos de bajo y alto nivel, les propuse las cuatro tareas nombradas en el apartado “2.2.1.1.”

En el anexo 3, adjunto los textos que empleé para la evaluación funcional.

3.2. EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA LECTORA DE LAS ALUMNAS

3.2.1. María

- *3.2.1.1. Valoración de los procesos de bajo nivel*

Para examinar cómo María pone en juego los procesos de bajo nivel, comencé valorando su lectura del texto de palabras. Primero, escuché la grabación que le hice en la que leía en voz alta el cuento del “Desafío del caracol”, y al mismo tiempo, anoté en una hoja aparte los errores de fluidez, de exactitud y de expresividad que cometía. Señalar, que la hoja en la que constaté tales errores, la he adjuntado en el anexo 4. Una vez catalogados los errores, calculé cuántas palabras leyó aproximadamente por minuto, es decir, su velocidad lectora. Para ello, dividí el número de las palabras del cuento, entre los minutos que invirtió en leerlo. Además, observé si su velocidad disminuía al leer palabras polisílabas, o si por el contrario, la mantenía.

Después de evaluar la lectura del texto de palabras, pasé a realizar la valoración del texto de pseudopalabras siguiendo el mismo procedimiento. En el anexo 5, he incluido la hoja en la que aparecen señalados los errores que efectuó durante la oralización de este segundo texto.

Finalmente contrasté los resultados de ambas valoraciones, comparando los errores que había ejecutado en uno y otro texto así como el tiempo que había consumido en leerlos, para poder concluir cuál es la vía de acceso al léxico en la que se apoya principalmente y en qué grado la utiliza eficazmente.

Valoración de la lectura oral del texto de palabras:

Todos los datos recabados en el anexo 4, apuntan que María al leer tiende a emplear la vía indirecta o fonológica.

Como ya se explicó en el marco teórico, los alumnos que se basan fundamentalmente en dicha vía, lo hacen porque no han construido un diccionario visual amplio. Con lo cual, se puede afirmar que María al poseer un número reducido de palabras conocidas, emplea

vagamente la vía lexical, y prácticamente aborda todos los textos de la misma manera: poniendo en juego la ruta fonológica.

El primer aspecto que nos indica que tiende a emplear tal vía, es que al contrario de los lectores que se apoyan en la vía lexical, su ritmo de lectura dista mucho del de su expresión oral. Al procesar las palabras “trozo a trozo”, lee de forma entrecortada y muy poco fluida.

Sin embargo, pese a que tiende a emplear la vía fonológica tampoco es muy hábil en ella, pues comete múltiples errores de exactitud y de fluidez que provocan que su velocidad lectora sea lenta.

Las dificultades que encuentra en el uso de esta vía, se deben a que no tiene claras ni automatizadas las normas de conversión-grafema fonema.

Podemos inferir que aún no las tiene del todo claras porque hay ciertas palabras en las que atribuye a un grafema, un fonema que no le corresponde, como por ejemplo, cuando lee “openente” en lugar de “oponente”; “arversario” en lugar de “adversario”; “carocol” en lugar de “caracol” o “acababan” en lugar de “acataban”. Además, puedo afirmar con seguridad que no lee las palabras de ese modo porque las haya interiorizado así, pues me consta que en su habla cotidiana las produce correctamente. En definitiva, sus numerosos errores de exactitud (sustituciones, adiciones y omisiones) nos hacen llegar a la conclusión de que aún no tiene claras las RCGF.

Por otro lado, sabemos que tampoco las tiene automatizadas porque comete muchos errores de fluidez, especialmente de vacilación. En el anexo 4, anoté que María titubeó en la lectura de 51 palabras, de las cuales 37, están compuestas por tres o más sílabas. Del mismo modo, se puede observar en la tabla que silabeó en la lectura de 11 palabras, todas ellas compuestas también por tres o más sílabas. Por lo tanto, llegamos a un nuevo razonamiento: sus errores de fluidez se concentran sobre todo en palabras largas que son, precisamente, las que resultan más costosas de decodificar fonológicamente.

Otro aspecto que he apreciado, es que María trata de compensar sus debilidades en la vía fonológica apoyándose en el contenido semántico y en claves visuales, es decir, al no fiarse de su habilidad fonológica, se sirve del contexto o del parecido gráfico entre las palabras.

Podemos deducir que se ayuda de la semántica del texto, porque a veces intenta verbalizar aquello que contextualmente puede “poner”. Por ejemplo, en la oración “*sé que puedo vencerte en la competencia que tú quieras y sin ninguna ayuda*”, se precipitó al leer la palabra “ayuda” y comenzó diciendo “du...”, aunque acto seguido, rectificó su error:

“sé que puedo vencerte en la competencia que tú quieras y si ninguna du...ayuda”

En este caso podemos inducir que, probablemente, María se confundió porque iba a leer “sin ninguna **duda**” en lugar de “sin ninguna ayuda”.

Otro ejemplo de que lee con atención al significado, es la oración “*y las aves, sorprendidas, tuvieron que reconocer que el ganador de esa competencia había sido el caracol*”. Nuevamente, María se adelantó al leer “ganador” y comenzó diciendo “ca...”, y también al leer “competencia”, comenzó diciendo “competi...”

“y las aves, sorprendidas, tuvieron que reconocer que el ca...ganador de esa competi...competencia había sido el caracol”.

En este segundo caso, seguramente, María iba a leer “**campeón**” en lugar de “ganador” y “**competición**” en lugar de “competencia”.

Por otro lado, afirmó que se guía también por claves visuales porque, varias veces, si algunos elementos gráficos le recuerdan a una determinada palabra, se lanza a verbalizarla antes de ajustarse totalmente a todas las letras. Es lo que ocurre cuando por ejemplo lee “**alguna**” en lugar de “**alguien**”; “**recorrer**” en lugar de “**reconocer**”; “**incluso**” en lugar de “**inclusivo**”; o “**quedó**” en lugar de “**quebró**”.

Por último, mencionar que María no siempre corrige sus errores, es el caso de “*fantuoso*” o “*extradinario*”, y que además, en dos ocasiones, salta de línea. Estos dos aspectos nos llevan a la conclusión de que no se percata por sí misma de que algo no encaja en el significado de lo que está leyendo. Por lo tanto, se puede afirmar que María demostró en su lectura un conocimiento metacognitivo bajo.

Valoración de la lectura oral del texto de pseudopalabras:

Con esta lectura, se puede asegurar con mayor exactitud que María presenta dificultades en la vía fonológica.

Uno de los aspectos que me llevó a fortalecer tal impresión, es que las pseudopalabras que mayor esfuerzo le supuso decodificar y en las que más silabeos produjo, fueron largas tales como: “*lendifetes*”, “*muluga*”, “*renocipo*”, “*percanías*” o “*gunarla*”, entre muchas otras. Como consecuencia, volvió a ser muy poco fluida y rítmica su lectura.

Otro aspecto significativo, es que su velocidad lectora disminuyó de 83 palabras por minuto a 57, aproximadamente. Sin embargo, el hecho de que haya decodificado menos palabras por minuto en comparación con el primer texto, no debe interpretarse como que se apoya principalmente en la vía lexical, pues esta opción ya quedó descartada al realizar la anterior valoración, sino que se debe a que lee mejor las palabras poco familiares que las pseudopalabras. Es decir, aunque sus dificultades en la vía indirecta repercuten en ambas lecturas, lee mejor las palabras de baja frecuencia o desconocidas que las pseudopalabras porque en las primeras, tiene la posibilidad de acceder a su significado a través de su diccionario auditivo, mientras que las pseudopalabras al ser inventadas, ni siquiera le pueden “sonar de oídas”.

Por otro lado, como he anotado en el anexo 5, María transformó algunas pseudopalabras en palabras reales (“*globo/golbo*”; “*llámela/ñamela*”; “*imposible/imposibel*”; “*caramelo/camleor*”). Desde mi punto de vista, la explicación a estas lexicalizaciones es que vuelve a guiarse por claves visuales, o dicho de otro modo, es el parecido gráfico entre las palabras lo que le impulsa a verbalizarlas, lo cual no ocurría si se ajustara a todas las letras.

Conclusión:

María lee de forma lenta, poco fluida y con varios errores de exactitud ambos textos, lo que se traduce en que emplea la vía lexical en contadas ocasiones, y tiende a utilizar la vía fonológica, pero presenta serias dificultades en ella. La causa de estas dificultades es que aún no tiene claras ni automatizadas las RCGF. Además, para intentar compensar su inhabilidad en dicha vía, suele servirse del contexto y de las claves visuales.

Como se ha comprobado, las palabras y pseudopalabras polisílabas son las que más le cuestan, por lo que la calidad de su lectura dependerá de si aparecen muchas o pocas de ellas en un texto.

- 3.2.1.2. *Valoración de los procesos de alto nivel*

Para examinar cómo María pone en juego los procesos de alto nivel, primero evalué el resumen que redactó sobre el cuento, el cual he adjuntado en el anexo 6, y posteriormente, valoré las respuestas que dio en los cuestionarios, y que he incluido en el anexo 7.

Valoración del resumen:

En primer lugar, señalar como aspecto positivo que María relató la secuencia de los hechos de forma ordenada, es decir, organizó las ideas de la historia de acuerdo a las tres partes en las que se estructuran los cuentos: presentación-nudo-desenlace.

Comenzó planteando el problema y explicando el defecto que caracterizaba a uno de los dos protagonistas: *“El rey Mulk creía que era el más poderoso”*. A continuación, citó tres de las pruebas a las que el caracol desafió al rey: *“quién corría más lento, quién subía a una rama y quién llevaba su casa en las espaldas”*. Y finalizó el resumen explicando que el vencedor en todas las contiendas fue el caracol, transmitiendo de ese modo al rey, una gran lección: *“ganó el caracol y el rey Mulk lo reconoció y tuvo una gran lección”*.

Por lo tanto, se puede afirmar que a pesar del esfuerzo que le conlleva a María la decodificación, es capaz de construir correctamente las siguientes microestructuras:

- ✓ *“El rey Mulk creía que era el más poderoso”*
- ✓ *“El caracol le hizo bastantes pruebas”*
- ✓ *“En todas esas pruebas ganó el caracol”*
- ✓ *“El rey Mulk lo reconoció y tuvo una gran lección”*

No obstante, también es cierto que no construyó todas las microestructuras que debería. Por ejemplo, no construyó una microestructura sobre cómo la vanidad del rey afectaba a las personas y animales que vivían en su reinado; ni tampoco sobre el motivo por el que el caracol retó al rey a realizar cuatro contiendas. Del mismo modo, María explicó en el resumen que el rey se rio al mirar al caracol, pero no dice que lo hizo porque le resultaba bochornoso y escandaloso que un ser tan pequeño pudiera creer que lo iba a vencer.

Otro aspecto que he apreciado en el resumen, es que la pobreza lexical de María a la que aludía al valorar los procesos de bajo nivel, como cabía esperar, también se manifiesta en su expresión escrita, pues en lugar de emplear sinónimos, repite varias veces los mismos términos: *“reto”, “pruebas”, “ganar” o “poderoso”*.

Por otro lado, María tampoco acierta al explicar la moraleja o conclusión que se desprende de este cuento, a pesar de que figura explícitamente en uno de los últimos párrafos del mismo, concretamente cuando el rey dice: “*me has enseñado una gran lección, ahora sé que cada cual es poderoso a su manera y que no debo nunca crearme superior a los demás*”. Erróneamente, María infiere que la enseñanza del cuento es que siempre existe alguien aún más poderoso, cuando lo cierto es que este cuento inculca a los lectores que no hay que menospreciar a los demás, pues cada uno tiene sus virtudes personales y domina unas destrezas particulares.

Por lo tanto, se podría afirmar que María falla en la elaboración del resumen porque recuerda ideas-detalle, como por ejemplo, en qué consistían las pruebas, y por el contrario no retiene ideas centrales, como por ejemplo, el párrafo antes mencionado que es clave, ya que es en el que se destapa cuál es la auténtica lección que el caracol le quería enseñar al rey.

En definitiva, se podría decir que María es, en cierto modo, insensible al grado de importancia de la información textual, pues el hecho de que considere importante recordar detalles, interfiere en que se acuerde de aspectos realmente relevantes.

Desde mi punto de vista, hubiera sido más acertado que en lugar de describir de qué trataban las pruebas, hubiera explicado que el caracol le propuso esa serie de pruebas porque sabía de antemano, que sólo él las podía realizar con éxito, mientras que para un humano resultaban imposibles de llevar a cabo. Es decir, creo que María no ha alcanzado una interpretación plena del texto porque de haberlo hecho, hubiera comprendido que el caracol le propone esas pruebas en concreto y no otras, para hacer ver al rey que cada uno tiene sus propias cualidades y que nunca se es el mejor en todo.

Por otro lado, no creo que María sea un ejemplo de alumna que aplica la estrategia de “suprimir y copiar” (“*copy-delete strategy*”) sobre la que hable en el anterior capítulo, ya que utilizó su propio vocabulario y no reprodujo de forma literal ninguna de las proposiciones del cuento.

Valoración de las respuestas a las preguntas de comprensión lectora:

Tras el análisis que he hecho en el anexo 7 sobre los cuestionarios que realizó María, puedo afirmar con contundencia que en las preguntas de comprensión lectora literal presenta menos dificultades que en el resto, posiblemente porque sean las que más trabaja

en la escuela, y que las de comprensión lectora inferencial son, indiscutiblemente, las que más le cuestan. Consecuentemente, a la hora de intervenir con esta alumna, se debería incidir primordialmente en ellas, es decir, nuestra labor como docentes debería estar centrada en ayudarle a fomentar su comprensión lectora en general, pero en especial, la de tipo inferencial.

Además, considero que María manifiesta un bajo conocimiento metacognitivo por dos motivos.

El primero, porque al finalizar los cuestionarios no estimaba oportuno revisarlos de nuevo, pues creía firmemente que sus respuestas estaban bien, cuando luego se ha visto que no eran del todo precisas.

El segundo motivo que me ha llevado a tal conclusión, es que cuando le pregunté que qué texto le había resultado el más fácil, ella contestó que el narrativo por ser al que más “acostumbrada” está, sin embargo, su apreciación no se corresponde con la realidad, pues en el que mejor resultados obtuvo fue en el de carácter biográfico. De igual manera, cuando le pregunté que cuál le había parecido el más difícil, me dijo que el informativo debido a su extensa longitud, pero desde mi punto de vista no fue ese factor lo que hizo que le pareciese más arduo que los demás, sino que creo que la razón fue la gran cantidad de vocabulario que María desconocía del texto.

3.2.2. Nerea

- *3.2.2.1. Valoración de los procesos de bajo nivel*

A continuación, me dispongo a valorar cómo Nerea pone en juego los procesos de bajo nivel durante su lectura, siguiendo los mismos pasos que ejecuté al realizar la evaluación funcional de María.

En el anexo 8, he incluido los errores que cometió durante la lectura del cuento, y en el anexo 9, los que hizo en el texto de pseudopalabras.

Valoración de la lectura oral del texto de palabras:

Nerea tiende a acceder al significado de las palabras a través de la vía directa o lexical.

La principal razón que me ha conducido a afirmar tal sentencia, es que leyó de manera mucho más rápida, fluida y cometió muchos menos errores en el cuento que en el texto

de pseudopalabras. Mientras que en el primer texto decodificó 101 palabras por minuto, en el segundo disminuyó su velocidad a 34 p/m. Por lo tanto, resulta evidente que lee mejor cuando puede proyectar sus conocimientos previos y cuando puede construir el significado de lo que va leyendo.

Otro motivo que me hace creer que se apoya en la vía directa, es que sustituyó palabras de baja frecuencia por otras más familiares, como por ejemplo cuando leyó: “*concentraron*” en lugar “*concertaron*”; “*pulga*” en lugar de “*pugna*”; o “*agarrar*” en vez de “*agregar*”.

Además, llevó a cabo una técnica típica de los lectores que tienden a poner en juego la vía lexical y que consiste en crear hipótesis. Es decir, la causa por la que realizó tantas adivinaciones, es porque conforme leía, iba elaborando conjeturas sobre lo que iba a venir a continuación. Algunos ejemplos en los que se observa claramente que se confundió por adelantarse, son los siguientes:

1. Cuando leyó “*el rey Mulk dijo con fuerza*”, en lugar de “*el rey Mulk rio con fuerza*”.
2. Cuando quiso decir “*ganador*” en la oración “*y nuevamente fue el ga...*” y acto seguido rectificó leyendo “*y nuevamente fue el vencedor*”.
3. Cuando leyó “*después de ese día*”, en vez de “*desde ese día*”.
4. O cuando primero dijo “*he sido vencido por...*”, en el segundo intento leyó “*he sido vencido y tú has ga...*”, y finalmente rectificó leyendo “*he sido vencido y tú has sido el ganador*”.

Por otro lado, las palabras en las que falla son en su mayoría largas, y seguramente, desconocidas para ella (“*competencia*”, “*contienda*”, “*largada*”, “*inclusive*”, “*altanero*” o “*fastuoso*”) que son precisamente las que los buenos lectores abordamos a través de la vía fonológica. Este hecho, me ha llevado a las dos conclusiones que siguen:

La primera, que Nerea pese a apoyarse en la vía directa, no dispone de un diccionario visual amplio pues muchas de las palabras en las que cometió errores de fluidez, considero que ya deberían formar parte de su vocabulario a su edad, como por ejemplo: “*vanidad*”, “*acataban*”, “*enojado*”, “*burlado*”, “*desafiante*”, “*apuro*”, “*asunto*”, “*orientar*”, “*quebrar*” o “*extraordinario*” entre muchas otras.

La segunda, que Nerea presenta dificultades en la vía indirecta o fonológica.

Se puede decir que los problemas de esta alumna en relación con el uso de la vía fonológica, tienen más que ver con el grado de automatización de las RCGF que con la claridad de las mismas.

Sabemos que las tiene claras porque de no ser así, habría realizado más sustituciones de fonemas, es decir, habría atribuido a grafemas, fonemas que no les corresponden. Sin embargo, este no ha sido el caso y sus errores de exactitud han sido sobre todo adivinaciones, sustituciones, adiciones y omisiones de palabras. Mientras que las adivinaciones, como se explicó anteriormente, se debieron a que Nerea iba formulando hipótesis sobre el significado, considero que la razón más probable por la que añadió, omitió y sustituyó palabras, fue por un despiste o fallo atencional ya que como comenté en la presentación del caso, percibí que Nerea estaba bastante nerviosa y tensa lo cual pudo desencadenar que no estuviera concentrada del todo. Señalar también, que las palabras que omitió no eran imprescindibles para comprender el texto o elementos centrales del mismo, sino que fueron artículos, adverbios y nexos. Además, algunas de las sustituciones y adiciones de palabras que realizó, tenían coherencia y lógica en la semántica del texto, es el caso de cuando leyó: *“pues cárgalo a tus espaldas”* en lugar de *“pues cárgalo en tus espaldas”*; *“señaló a”* en lugar de *“señaló el”*; *“pero eso es imposible”* en lugar de *“eso es imposible”*; o *“apoyó suavemente el pie”* en lugar de *“apoyo suavemente su pie”*.

En definitiva, los errores de exactitud que cometió Nerea en este texto, ni fueron alarmantes ni nos indican que no tenga claras las RCGF.

Por otro lado, afirmo que aún no tiene automatizadas dichas reglas, porque sus errores fueron especialmente de silabeo y de titubeo, lo cual afectó inevitablemente a la rítmica y fluidez de su lectura. Destacar también, que aunque repitió una larga lista de palabras, no me preocupa pues creo que lo más posible es que sus repeticiones estuvieran originadas por su inquietud y nerviosismo, que se manifestaba sobre todo en su voz temblorosa.

Con respecto a su conocimiento metacognitivo, comentar que al finalizar la lectura oral, le pregunté si necesitaba volver a leer cuento y ella rechazó mi propuesta asegurando que ya lo había comprendido. Con lo cual, será el resumen, la tarea en la que podamos comprobar si estaba en lo cierto, o si por el contrario, no se percató de que su comprensión era insuficiente para construir la macroestructura (bajo conocimiento metacognitivo).

Valoración de la lectura oral del texto de pseudopalabras:

En este segundo texto, como apuntaba anteriormente, la velocidad lectora de Nerea disminuyó considerablemente (de 101p/m a 34 p/m). Además, aprecié un comportamiento en ella que no había observado en la primera lectura, y es que en ocasiones, tardaba mucho tiempo entre la lectura de una pseudopalabra y la siguiente, sobre todo cuando ésta tenía 2 o más sílabas. Esto me hace suponer, que Nerea alargaba la pausa entre dos pseudopalabras para preparar la decodificación de la que venía a continuación.

Otros aspectos que empeoraron en comparación con el primer texto, fueron las rectificaciones espontáneas, ya que realizó muchas menos, y la fluidez, pues incrementó su silabeo hasta el punto de que fue el error que más predominó en su lectura.

Por otro lado, he desechado la idea que defendía en la primera valoración acerca de que Nerea tiene claras las RCGF, ya que en este texto no demostró lo mismo, pues aumentaron sus errores de exactitud. Con lo cual, a la hora de trabajar con esta alumna, habría que incidir en que lograra una mayor y mejor claridad y automatización de tales reglas.

Conclusión:

Nerea tiene menos problemas a la hora de leer un texto de palabras que uno de pseudopalabras, lo que nos indica que tiende a apoyarse en la vía lexical. No obstante, continúa sin leer de forma fluida los textos convencionales porque carece de un diccionario visual amplio.

Por otro lado, ha quedado confirmado que presenta dificultades en la ruta fonológica. Estas dificultades se deben a que aún no tiene claras ni automatizadas las reglas de conversión grafo-fonémicas.

Es muy posible que Nerea desoriente a los docentes, porque unos días leerá bien y otros mal. Sin embargo, no hay que culpabilizarla de ese hecho, ya que dependerá de la familiaridad que tenga con las palabras que aparezcan en los textos. Es decir, la calidad de su lectura será diferente según el tipo de palabras que compongan el texto: si son conocidas para ella, lo abordará de forma rápida y fluida; mientras que si las desconoce (al menos en su versión escrita) le resultará más costoso.

- 3.2.2.2. *Valoración de los procesos de alto nivel*

Antes de comenzar con las valoraciones, señalar que el resumen que Nerea escribió lo he adjuntado en el anexo 10, y sus respuestas a los cuestionarios, en el anexo 11.

Valoración del resumen:

Como se puede apreciar a simple vista, Nerea realizó un resumen bastante extenso. Esto se debe a que no sólo explicó de qué trataban las pruebas a las que el caracol desafió al rey (como hizo María), sino que además, expuso lo que ocurrió durante la ejecución de las mismas. Es decir, añadió información accesorio.

Por ejemplo, en lugar de explicar, simplemente, que el objetivo de la primera prueba era comprobar quién lograba desplazarse de forma más lenta en una carrera, Nerea fue más allá y explicó también que *“Mulk no había dado ni un paso y ya había adelantado al caracol”*. Del mismo modo, en lugar de explicar que la segunda prueba consistía en cargar sus respectivos hogares en la espalda, también dijo que *“el caracol ya llevaba su casa y el rey Mulk no podía cargar su castillo a la espalda”*.

Se podría afirmar pues, que Nerea volvió a reproducir la mayor parte de la historia. Por lo tanto, su problema seguramente radique en la concepción que tiene acerca de la comprensión. Es probable que para esta alumna, comprender suponga retener literalmente la información leída, lo que se corresponde con un enfoque superficial. En definitiva, confundió el resumen con una prueba de recuerdo de lo que había leído.

Además, el hecho de que crea que comprender equivale a memorizar lo máximo posible del texto, no sólo le lleva a incorporar la mayoría de la información textual (incluyendo detalles innecesarios) sino también a emplear la estrategia de “suprimir y copiar” o *“copy-delate strategy”*. A medida que lee, selecciona y retiene la información que le resulta relevante (aunque no lo sea), y después, o bien la copia, o bien la parafrasea en el resumen.

Otro aspecto que he valorado en su resumen, es que explicó la moraleja del cuento de forma parcial e incompleta. Nerea sostiene que la lección que nos transmite esta historia es que *“no hay que creerse el mejor”*, sin embargo, no explicó la razón, es decir, no explicó que no hay que creerse el mejor porque nunca se es bueno en todos los campos, y siempre va a haber un ámbito en el que otra persona nos supere. Con lo cual, Nerea estaba equivocada al creer que ya había comprendido el texto con una única lectura, ya que desde mi punto de vista, no llegó a construir la idea global del mismo.

Valoración de las respuestas a las preguntas de comprensión lectora:

Los resultados de los cuestionarios que formuló Nerea (anexo 11), nos confirman que es el nivel de comprensión inferencial donde mayores dificultades presenta. También se puede comprobar que aunque no se explaya demasiado al emitir su opinión, sí que es capaz de hacerlo. Además, sus escasos fallos en las preguntas de comprensión lectora literal no deben considerarse graves pues se deben, meramente, a que en lugar de localizar la información en el propio texto, trata de recordarla. De hecho, ella misma me comentó que el texto poético fue el que realizó con menos éxito porque *“no se acordaba de algunas cosas al contestar las preguntas”*.

En cuanto a su conocimiento metacognitivo, se podría afirmar que esta alumna controla, en cierto modo, el grado de comprensión que alcanza al leer, en el sentido de que sabe reconocer cuando ha entendido un texto y cuando lo ha hecho en menor medida. Por ejemplo, supo distinguir que había entendido el texto narrativo mejor que el resto y que le había conllevado menos esfuerzo rellenar su respectivo cuestionario.

3.3. INTERVENCIÓN

Tras realizar las evaluaciones funcionales de las alumnas protagonistas de este trabajo, se ha podido visualizar con mayor claridad que sus dificultades lectoras no se deben exactamente a las mismas causas, por lo que es evidente, que los objetivos que deberían guiar nuestro trabajo con ellas, tampoco serán exactamente los mismos.

Así se demuestra lo que ya amparaba en la presentación de este proyecto; que aunque dos niños sean malos lectores, no significa que les suceda lo mismo.

Es por esto, por lo que no debemos imponer a todos el mismo tratamiento, sino que debemos personalizarlo y huir de las generalizaciones. Nuestros alumnos nos van a agradecer que intervengamos directamente en aquello que necesitan.

3.3.1. Objetivos a trabajar con María

El primer objetivo que orientaría nuestro trabajo con María, sería **modificar la actitud afectivo-emocional que manifiesta hacia la lectura**, ya que recordemos que la percibe como tediosa, insignificante y poco viable.

Por un lado, deberíamos fomentar su motivación hacia esta actividad. Aclarar, que no me estoy refiriendo a lograr que se aficione, sino simplemente conseguir que no la rehúya.

Para ello, sería conveniente investigar cuáles son sus centros de interés (los coches, las películas, el deporte...) y después, proponerle libros que traten sobre ellos. Una vez que haya tenido un primer acercamiento hacia la lectura, se deberían aumentar sus campos de interés. Señalar, que al mismo tiempo que se trabaja su estimulación, se le debería hacer comprender que la lectura es sumamente significativa y funcional.

Además de en su deseabilidad, también se debería incidir en su autoestima. Se tendría que incrementar su confianza en sí misma, y evitar que se desanimase ante sus continuos fallos. Para conseguirlo, resultaría eficaz que durante el tiempo que durase la intervención, el mediador utilizase una gráfica en la que anotase sus resultados y se la fuese enseñando con regularidad, para que así, pudiera ver sus avances. De este modo, le proporcionaría un *feedback* como refuerzo positivo.

El segundo objetivo sería **aumentar su diccionario visual**, ya que su pobreza lexical le impide utilizar con más frecuencia la vía directa. Al ampliar su léxico, conseguiríamos mejorar su velocidad lectora sin afectar su comprensión. Dicho de otro modo, al incrementar su diccionario visual, lograríamos acortar la latencia de su respuesta, contribuyendo a que tardase menos tiempo en reconocer las palabras. Para alcanzar este objetivo, muchos maestros y en especial los encargados del área de lengua inglesa, suelen emplear las conocidas *flash cards*; tarjetas en las que aparece rotulada la palabra nueva que persiguen que sus alumnos memoricen, junto a un dibujo alusivo que favorece su retención.

El tercer objetivo sería **conseguir una mayor y mejor interiorización de las normas de conversión grafema-fonema**, para mejorar así su habilidad al poner en juego la vía indirecta. Destacar, que son muchos los estudios que demuestran que las lecturas compartidas entre un lector experto y uno inexperto, ayudan a que éste último tenga más soltura a la hora de decodificar. Por ejemplo, Eldredge (1989) comprobó que un alumno mejoró notablemente su fluidez lectora desde que leía de forma conjunta con su maestro, pues diariamente se le estaba proporcionando un modelo de lectura exacta, fluida y expresiva. Además de las lecturas conjuntas, otros autores como Levy, Nicholls o Kohen (1993), proponen las lecturas repetidas como medio para automatizar las RCGF. Tales lecturas, consisten en que el alumno con dificultades, lea un pasaje varias veces hasta alcanzar un buen nivel de fluidez.

El cuarto objetivo sería **ayudarle a distinguir la información principal de la secundaria**, pues en el resumen demostró recordar un gran número de detalles y muy pocas ideas centrales. Para ello, primero se le debería enseñar a autocuestionarse qué es lo que busca con la lectura de un texto en determinado (extraer las causas y consecuencias de un fenómeno; extraer las propiedades que describen a una entidad; extraer las similitudes y diferencias entre dos objetos...) y una vez establecida una meta, se le debería enseñar a seleccionar y prestar atención a la información que le interesa, dejando de lado la que no esté buscando. En definitiva, me refiero a enseñarle técnicas de disección de textos con el fin de llegar a la extracción de sus ideas esenciales (subrayado, esquema, etc.)

El quinto objetivo sería **optimizar su comprensión lectora pero sobre todo el nivel inferencial**, pues fue en el que presento más problemas.

Por último destacar, que dado que en el segundo capítulo se expuso que la comprensión es una tarea estratégica, resulta razonable que entre los objetivos se incluya el de **mejorar sus conocimiento metacognitivo**. Desde mi punto de vista, el primer paso sería lograr que tuviese un control más consciente acerca del grado de comprensión que alcanza al leer, ya que demostró no saber qué texto había comprendido mejor y peor que los demás.

Cuando logremos que se percate de que su comprensión, en un momento dado, está siendo insuficiente, el segundo paso sería enseñarle a buscar medidas correctivas. Por ejemplo, se le debería insistir en que cuando no comprendiese el significado de una palabra, se habituase a consultar el diccionario, o en última instancia, a preguntar al adulto que se hallase con ella en ese momento.

3.3.2. Objetivos a trabajar con Nerea

En el caso de Nerea, contamos con la ventaja de que ya tiene un hábito lector, pues me comentó que leía a menudo novelas de aventura. Con lo cual, no hay que incidir en su deseabilidad, pero sí que resultaría conveniente **incrementar su confianza en sí misma** con el fin de mejorar su autoconcepto.

Además, como ya expuse con anterioridad, durante la realización de las tareas se mostraba nerviosa y tensa, lo que se manifestaba sobre todo en su voz temblorosa y en su postura rígida. Es por ello, por lo que considero que el segundo objetivo a trabajar con Nerea sería ayudarle a **alcanzar un adecuado control de los aspectos periféricos de la lectura**, es

decir, deberíamos intentar que se relejara y que no se agobiara tanto al enfrentarse a este tipo de tareas, e insistirle para que no se preocupe si se equivoca. Desde mi punto de vista, si se consigue que esté más cómoda, no sólo corregiremos su expresividad y su postura, sino que además, lograremos maximizar su grado de concentración y que no cometa tantos despistes.

Por otro lado, pese a que se apoya en la vía directa, desconoce muchas palabras que a su edad ya debería saber, con lo cual, al igual que con María, deberíamos **ampliar su vocabulario**.

Otro aspecto en el que coincide con María, es a que aún no tiene claras ni automatizadas las RCGF, por lo tanto, deberíamos trabajar para que **obtuviera una mayor y mejor claridad y automatización de las mismas**.

En cuanto a los procesos de alto nivel, tendríamos que comenzar **modificando su concepción acerca de la comprensión**, pues recordemos que cree que supone retener literalmente la información leída. De este modo, conseguiremos que en los resúmenes no reproduzca la mayor parte de la historia, y se ciña únicamente a la idea global que transmite. Además, para evitar que emplee la estrategia de suprimir y copiar, se debería **hacerle más hábil en el uso de las macrorreglas**, descritas en el segundo capítulo.

Por último señalar, que se debería **mejorar su capacidad inferencial**, ya que los resultados de los cuestionarios demostraron que las preguntas que implicaban realizar deducciones fueron en las que más falló.

CAPÍTULO IV: LA LECTURA EN EL AULA DE PRIMARIA

4.1. QUÉ SE HACE

4.1.1. Qué exigimos a los alumnos

Una mala práctica que he observado por parte de algunos docentes, es que suelen exigir a los alumnos con dificultades lectoras las mismas actividades que al resto. Por ejemplo, durante los dos meses que estuve de prácticas en el colegio, observé que la tutora pedía a María y a Nerea que realizaran el análisis métrico de distintos poemas y que tuvieran en cuenta recursos como la sinalefa, la diéresis o la sinéresis, pues era una actividad que formaba parte de la programación anual de sexto curso y que la mayoría de sus compañeros sabían hacer. Sin embargo, dado que estas alumnas presentan dificultades tanto en la decodificación como en la comprensión, considero que sería más oportuno y funcional que prevaleciera aún la propia lectura de los poemas y la comprensión de su contenido.

En definitiva, la maestra no examinaba de qué tareas podía prescindir y por qué otras sería necesario sustituirlas.

Además en este centro, se obligaba a los alumnos que leyeran de forma autónoma, como mínimo tres libros por trimestre para poder aprobar el área de lengua castellana. La maestra para supervisar que lo habían hecho, únicamente les solicitaba que construyesen el resumen de cada libro. No obstante, aprecié que muchos de los niños fingían leerlos, copiando en el resumen lo que aparecía en la contraportada de los libros, de lo cual no se percataba la maestra, o sí lo hacía, no ponía ningún remedio.

Por otra parte, dedicaban una sesión a la semana para avanzar en la lectura de dichos libros. Durante esta sesión, mientras la maestra corregía tareas de los alumnos, éstos aprovechaban para hablar entre ellos, es decir, empleaban este período como tiempo de recreo, y la maestra hacía caso omiso ante tal comportamiento sin preocuparse por crear una atmósfera adecuada.

En definitiva, percibí una indiferencia total por parte de la maestra, pues no controlaba que realmente leyesen, ni tampoco se fijaba en el tipo de libros que habían escogido, pues observé que algunos, por su temática, ni siquiera eran apropiados para su edad. A su vez, su conducta desencadenaba que los alumnos tuvieran también muy poco interés y gusto por la lectura.

4.1.2. Qué papel reciben los textos

Otra situación que observé en el colegio, es que por lo general, los profesores preferían explicar verbalmente los contenidos de las unidades didácticas, en lugar de engendrarlos a partir de la lectura del libro de texto, pues consideraban que los alumnos los comprenderían con mayor facilidad a través del discurso oral, que a través de los textos escritos.

Por lo tanto, cuando los profesores se referían al libro de texto, lo solían hacer para dirigir la atención de los alumnos hacia una figura, tabla o ilustración. En otros casos, la situación era aún más extrema, pues les pedían acudir al libro de texto para dictarles directamente los fragmentos que eran importantes y que debían subrayar, para luego memorizarlos.

Al obrar de esta manera y ser la explicación verbal la actividad con más presencia en el desarrollo de las sesiones, los alumnos no asumen que la lectura sea una actividad significativa que puede servirnos para adquirir y elaborar conocimientos y no sólo para asentarlos. Es decir, acostumbrados al uso que se tiende a hacer de los textos, no valoran la lectura como una actividad clave.

4.1.3. Cómo se organizan las lecturas colectivas

Con respecto a las lecturas colectivas, observé lo que Sinclair y Coulthard (1975) denominan “estructura tripartita IRE”, que consiste en que tras la lectura de un texto, la conversación en el aula se inicia con una pregunta de la maestra (I=indagación), después es el turno del alumno, el cual contesta (R=respuesta), y finalmente la maestra cierra el diálogo valorando su respuesta (E=evaluación). Por lo tanto, este proceso está bajo la batuta de la maestra, pues con la ronda de preguntas, determina dónde deben fijar la atención, y con el *feedback* que proporciona, establece qué resultados son los apropiados.

Destacar también, que las preguntas que solía formular eran cerradas y literales, y se podían responder con tan solo recuperar información del texto. Es decir, las preguntas que planteaba no demandaban ningún proceso de razonamiento ni de reflexión.

En resumen, se podría afirmar que las lecturas colectivas se organizaban en dos episodios: lectura en voz alta y evaluación. El hecho de que se dividan en esos dos momentos, puede repercutir en el pensamiento de los alumnos, en el sentido de que separen en su mente la lectura de la comprensión, y se vean impulsados a leer cuando están en el primer episodio, y a buscar en su memoria lo que han recogido cuando están en la ronda de preguntas.

- 4.1.3.1. *Ayudas prestadas a los alumnos durante las lecturas colectivas*

A la hora de realizar la ronda de preguntas, la maestra ofrecía a sus alumnos las conocidas “ayudas internas invasivas”. Según Emilio Sánchez Miguel (2010), estas ayudas se caracterizan porque contribuyen directamente a la generación de la respuesta, es decir, contienen parte del contenido que se le está pidiendo al alumno que elabore.

Por ejemplo observé que algunas veces, la maestra iniciaba un razonamiento para que el alumno lo completase: “*si las plantas no se mueven, no puede buscar alimentos, entonces ¿qué ocurre?*”. Otras veces, proponía al alumno varias opciones, por lo que su papel se limitaba a escoger una de ellas.

Con lo cual, la principal desventaja que presenta este tipo de ayudas, es que reducen drásticamente la participación de los alumnos. Además, de rebote, también pueden provocar que los alumnos se sientan incompetentes ante las continuas rectificaciones a las que se ven expuestos.

Es por estos motivos, por lo que resultaría más eficaz utilizar las “ayudas internas no invasivas”, que son más discretas y menos restrictivas. Por ejemplo, para que los alumnos respondieran, la maestra podría ejecutar alguna de las acciones que siguen:

- ✓ Darles pistas facilitadoras: “*recuerda que hemos dicho que...*”
- ✓ Ofrecerles una respuesta incorrecta para que por contraste, empezaran a pensar en la correcta: “*¿Cómo cazan los lobos? ¿Cazan solos?*”
- ✓ Sonsacarles más información: “*¿Qué más?*”; “*¿Puedes decirlo de otro modo?*”
- ✓ O invitarles a reconsiderar para que reciban el mensaje de que deben seguir buscando: “*¿Estás seguro?*”; “*lo tienes en el siguiente párrafo*”; “*piensa en algo que hemos dicho antes*”.

4.2. QUÉ SE PODRÍA HACER

4.2.1. *Cómo se podrían organizar las lecturas colectivas*

Algunos autores como Solé (1992), recomiendan organizar las lecturas colectivas en torno a tres fases: una previa a la lectura del texto, otra durante la lectura, y otra posterior a ésta. Señalar, que cada una de las fases se dividiría en distintos episodios.

Fase previa a la lectura.

En esta fase preparatoria, el primer episodio sería el de “planificación”. En éste, el docente debería aclarar la meta que persiguen (*“lo que queremos conseguir con este texto es entender las condiciones que han posibilitado que en la Tierra haya surgido vida”*); o también, podría anticipar un índice con los temas que se van a desarrollar en el texto (*“en este texto vamos a ver a qué se dedicaban los romanos en el campo y en la ciudad, y cómo era su cultura y su religión”*).

El segundo episodio sería el de “activación de conocimientos previos”. En este momento, el profesor debería promover que los alumnos recuperaran los conocimientos que poseen acerca del tema, y que son necesarios para comprender el texto. Para ello, podría animarlos a que contrastaran con sus compañeros lo que ya saben; podría evocar lo tratado en otras clases o cursos (*“recordar que ya sabemos que no en todos los planetas del Sistema Solar hay vida”*); o podría explicitar alguna creencia propia del pensamiento de los alumnos (*“puede que penséis que los pueblos barbaros eran pueblos sin cultura”*).

En el caso de que el maestro percibiera que los alumnos no disponen de conocimientos con los que asociar el contenido del texto, debería proponerles que buscaran información complementaria en otras fuentes.

Además, antes de pasar al siguiente episodio, sería imprescindible trabajar el vocabulario que fuera aparecer en el texto y que los alumnos pudieran desconocer, pues de no hacerlo, tendrían dificultades para alcanzar la comprensión del mismo.

El tercer episodio sería el de “formulación de predicciones”. Una manera de forzar la representación profunda es que el maestro anime a los alumnos a que infieran lo que dirá el texto a partir del título, subtítulos, ilustraciones, etc.

Fase durante la lectura.

Esta fase estaría basada en el episodio de “interpretación”. A medida que se leyese el texto conjuntamente, convendría hacer pausas para:

- ✓ Aclarar dudas,
- ✓ Revisar y valorar la adecuación de los saberes de partida y de las predicciones establecidas,
- ✓ Resumir las ideas de los fragmentos leídos,
- ✓ O formular nuevas hipótesis.

Fase posterior a la lectura.

Tras la lectura, vendría el episodio de “evaluación” que estaría destinado a comprobar si los alumnos han comprendido el texto. Para ello, Colomé y Camps (1996) recomiendan la discusión colectiva, mesa redonda o debate, además de las actividades estándar como los resúmenes o cuestionarios. También, se podría solicitar a los alumnos que plasmasen la información del texto en un esquema o mapa conceptual.

Otra forma más cautelosa de evaluarlos, podría consistir en que el docente plantease un dilema que se resolviera desde los conocimientos aprendidos en el texto. Es decir, el profesor hablaría sobre una situación que hubiese vivido y la presentaría como un hecho problemático para el que es necesario buscar una explicación, la cual estaría fundamentada en el texto. Por ejemplo:

“Este fin de semana compré una rosa, la metí en un vaso de agua y estaba preciosa, pero a los días se marchitó. Si esta rosa hubiera estado en el rosal, ¿creéis que se habría secado a los dos días?”

Destacar, que al hablar sobre una situación de la vida cotidiana relacionada con el texto, los alumnos ven que esos contenidos son útiles más allá del contexto del aula.

4.2.2. Estrategias para mejorar la comprensión lectora

Se distinguen dos opciones para mejorar la comprensión lectora, denominadas bajo las expresiones “ayudar a comprender” y “enseñar a comprender”.

La primera opción “ayudar a comprender”, consiste en guiar, apoyar y acompañar a los alumnos durante la lectura de un texto. Se dice que un maestro ayuda a comprender, si realiza las siguientes acciones:

- ✓ Si anima a los alumnos a relacionar el texto con sus conocimientos previos, y en ese recordatorio les hacer ver que tienen algunas lagunas y carencias, que son precisamente las que justifican la necesidad de leer el texto. Por ejemplo: *“seguro que todos habéis comido arroz alguna vez, por lo que sabéis lo que es, la forma que tiene, cómo se cultiva...pero seguramente no sabéis que además de para comer se puede usar para otras cosas”*.
- ✓ Si aclara el objetivo con el que leen el texto. Por ejemplo: *“Esto es lo que vamos a aprender. Vamos a descubrir qué se puede hacer con el arroz”*.

- ✓ Si ilumina la superestructura del texto, para que los alumnos no necesiten generar por su cuenta un esquema organizativo que interconecte unas ideas con otras. Por ejemplo: *“Como el arroz tiene tres partes, vamos a ver que en este texto se describe uno o dos usos de cada una”*.
- ✓ Si les indica si van alcanzando el objetivo. Por ejemplo: *“Ya sabemos lo que se puede hacer con el grano que es la primera parte del arroz, sigamos leyendo a ver si encontramos la segunda y lo que se puede hacer con ella”*.
- ✓ Si les ayuda a seleccionar las ideas relevantes. Por ejemplo: *“¿En este párrafo nos dicen el nombre de alguna parte? Si no dicen ninguna, este párrafo no nos interesa”*.

En definitiva, en esta opción el principal protagonista es el profesor. Además, se recomienda emplearla cuando los alumnos están desmotivados. En cuanto a la principal ventaja que presenta, es que al ayudar a que los alumnos tengan éxito en la comprensión, se consigue de forma paralela aumentar su grado de estimulación.

La segunda línea de actuación “enseñar a comprender”, consiste en explicar a los alumnos las anteriores acciones para que las realicen de forma independiente. Es decir, se les instruye para que ellos solos sean quienes generen los objetivos de la lectura; identifiquen la superestructura; supervisen si están comprendiendo y se pregunten qué es lo que saben del tema.

En este caso, los textos se convierten en una herramienta para enseñar una habilidad, y no en un objeto de aprendizaje en sí mismo.

Por lo tanto, se dice que un maestro enseña a comprender, si por ejemplo utiliza un texto descriptivo para que aprendan a representar esquemáticamente su contenido. Primero, les explicaría que si están ante un texto descriptivo, deben encontrar lo que se dice de la persona, animal u objeto que está siendo descrito. Después, les explicaría “trucos” para que se percataran de cuando se deja de hablar de una característica y se comienza a hablar de otra, por ejemplo, les podría decir que prestaran atención a expresiones como “por otro lado”, “además”, “otros rasgos”, etc. Y finalmente, podría explicar cómo plasmar las características encontradas en un esquema, a medida que lo fuese haciendo él mismo en la pizarra.

En definitiva, en esta opción el principal protagonista es el alumno. Además, se recomienda emplearla cuando los alumnos están motivados pero aún les falta la pericia

necesaria para lograr la comprensión por su cuenta. En cuanto a la principal ventaja que presenta, es que se les modela y se les enseña con precisión lo que tienen que hacer para que luego actúen de forma autónoma.

4.2.3. Estrategias para mejorar el conocimiento metacognitivo

Para ayudar a que los alumnos controlen su proceso de lectura cuando leen de forma autónoma, podríamos enseñarles a dialogar con ellos mismos y a que se acostumbren a hacerse dos preguntas: ¿qué deseo del texto? y ¿va todo bien?

Con la primera pregunta, ayudaremos a que se cuestionen qué esperan del texto. Según cual sea la respuesta del alumno, alcanzará un nivel u otro de comprensión lectora.

Si por ejemplo su respuesta es “*deseo conocer las características de una zapatilla deportiva*”, le bastará con alcanzar un nivel de comprensión literal. Si su respuesta es “*deseo averiguar si es cierta mi idea de que las zapatillas que sujetan el talón son las mejores*”, necesitará alcanzar un nivel de comprensión inferencial pues no encontrará en el texto la respuesta a su inquietud. Si su respuesta es “*deseo valorar el grado de persuasión del texto*”, tendrá que reflexionar si el autor consigue lo que se propone, dando lugar a un nivel de comprensión crítica.

Con la segunda pregunta, ayudaremos a que comprueben si están obteniendo lo que esperaban. Por ejemplo: ¿ya sé cuáles son las características? ¿estaba en lo cierto al pensar que una zapatilla deportiva debe sostener el tobillo? ¿me ha convencido el autor con los argumentos que sostiene?

Además, si al realizar esta segunda pregunta no encontrara una respuesta satisfactoria, podríamos enseñarle algunas medidas autocorrectivas que le podrían ser útiles, como por ejemplo:

- ✓ Resumir, pues puede que el problema se deba a que no puede manejar tanta información.
- ✓ Plasmar el contenido en esquemas gráficos o mapas conceptuales.
- ✓ Volver a leer el texto con más precisión y fluidez, ya que un error al leer puede llevar a una mala interpretación, y una lectura poco fluida puede impedir la interconexión entre ideas que tienen algo en común.
- ✓ O podemos enseñarle a parafrasear para que cuando una oración le resulte compleja, intente decir lo mismo pero con otras palabras.

4.2.4. Estrategias para mejorar la estructura afectivo-emocional

Los aspectos afectivo-emocionales pueden verse mejorados intencionadamente por los maestros, pues a partir de nuestras expresiones influimos de forma muy poderosa en los pensamientos que tienen los niños. Por lo tanto, es importante usar este poder de forma beneficiosa para incrementar su autoestima y autoconcepto.

Por ejemplo, los comentarios del maestro pueden inducir a que los alumnos tengan motivos intrínsecos para leer un texto (*“vamos a leer un texto que os va a fascinar”; “fijaos qué curioso lo que nos plantea este texto”*). Otra manera de lograr que los alumnos valoren el texto como algo deseable, es desafiarles a leerlo (*“el siguiente texto puede resultaros complicado pero estoy seguro de que conseguiréis entenderlo. Veamos quién me sabe explicar lo que se dice en él”*).

Por otro lado, los maestros podemos reforzar la percepción de competencia y las expectativas de auto-eficacia del alumno, a través de los siguientes recursos:

- ✓ Mediante expresiones que alimenten su creencia de que puede afrontar la lectura que se le acaba de proponer *“puedes hacerlo”*
- ✓ Mediante el elogio o cualquier expresión que muestre que reconocemos sus aptitudes *“fenomenal, buen trabajo”; “se te da genial resumir los textos”*
- ✓ Mediante la apropiación, que consiste en que el maestro asuma lo que ha dicho el alumno, reconociéndole su autoría *“como muy bien ha explicado vuestro compañero...”*
- ✓ Evocando logros pasados. En este caso, el maestro podría apelar a experiencias pasadas exitosas en las que acometieron retos difíciles *“ya sé que de esto no sabéis mucho, pero eso mismo ocurrió con el tema que vimos el mes pasado y pudisteis con él”*.

Además, también podemos controlar las emociones de los alumnos que pueden amenazar la correcta realización de la tarea. Por ejemplo, podemos normalizar la experiencia de no saber algo cuando un alumno falla, para que no se frustre y se desanime. Es decir, si un alumno no ofrece una buena respuesta, deberíamos dejarle claro que un equívoco lo puede tener cualquiera por lo que no debe darle importancia. Del mismo modo, para mantener la motivación de los alumnos y evitar que se vean tentado a abandonar la lectura del texto, podemos recordarles las consecuencias que tendría leerlo *“es importante leer este artículo*

porque nos permitirá comprender mejor el temario y por lo tanto, nos será más fácil estudiarlo”.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES FINALES

5.1. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Personalmente, considero que he cumplido lo que prometía al inicio del trabajo, pues he aportado un modelo teórico de lo que supone la lectura; he ofrecido una manera de diagnosticar las dificultades lectoras; he registrado lo que he observado en relación a cómo se trabaja la lectura en el aula; y he explicado algunas prácticas docentes para optimizar la comprensión lectora, que sugieren autores expertos en el tema.

No obstante, soy consciente de que este trabajo no está exento de carencias y limitaciones, y que consecuentemente, se podría ampliar de forma fructífera de distintos modos.

En primer lugar, pese a que he enumerado los objetivos que deberían guiar nuestro trabajo con cada una de las alumnas, ha faltado incluir ejemplos de actividades que nos posibilitarían alcanzarlos. Por ejemplo, he establecido que habría que ayudar a ambas niñas a conseguir una mayor y mejor interiorización de las RCGF, pero no he expuesto cómo se podría hacerlo. Es por esto, por lo que en el futuro, este trabajo se podría enriquecer añadiendo programas que ahonden en mayor medida en el tratamiento, y que brinden propuestas para perfeccionar los procesos de bajo y de alto nivel. De esta manera, los docentes no sólo sabríamos evaluar las dificultades lectoras de nuestros alumnos, sino que también podríamos paliarlas.

En segundo lugar, a partir de los resúmenes y cuestionarios, he observado que las alumnas evaluadas presentan también problemas con su producción escrita, ya que no se expresan adecuadamente y cometen múltiples faltas de ortografía. Con lo cual, otros autores podrían seguir con este trabajo, construyendo un modelo teórico sobre el procesamiento de la escritura y realizando la evaluación funcional de sus dificultades en torno a esta habilidad.

En tercer lugar señalar, que al revisar el trabajo en una de las últimas reuniones en las que me cité con mi tutora, nos percatamos de que algunas de las pseudopalabras que había empleado en el texto para evaluar la vía fonológica de las alumnas, no se ajustaban a las normas grafo-fonémicas de nuestra lengua, por lo que se trataban de no-palabras. Dichas no-palabras, eran: “riomril”, “astbuelo”, “camleor” y “tram”. Sin embargo, pese a este error, acordamos no volver a repetir la tarea porque no consideramos que hubiesen trastocado los resultados de la valoración. En definitiva, estas no-palabras no eran

determinantes para la evaluación, dado que a partir de sus múltiples fallos, estaba claro lo que les ocurría.

Por otra parte, especificar que el colegio en el que observé cómo la maestra trabajaba la lectura, era concertado. Por lo tanto, de cara al futuro, otros autores podrían investigar si la metodología que llevan a cabo los maestros cambia o es la misma, en colegios de carácter público y privado.

Además, aunque he mencionado algunas estrategias para mejorar aspectos como las lecturas colectivas, el conocimiento metacognitivo o las estructuras afectivo-emocionales, hasta el momento, no he implementado ninguna de ellas. Con lo cual, no me ha sido posible experimentar y valorar hasta qué punto son efectivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M.J. (1982). Models of reading. *Language and comprehension*, 193-206.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1982). *La lectura: Evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alonso, J. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Anderson, R.C. (1977). *Schema-Directed Processes in Language Comprehension*. New York: Plenum.
- Baker, L. y Brown, A.L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. Nueva York: Longman.
- Belinchón, M., Riviére, A. e Igoa, J. (1994). *Psicología del lenguaje. Teoría e investigación*. Madrid: Trotta.
- Binkley, M. y Linnakylä, P. (1997). *Teaching reading in the United States and Finland*. Washington DC: M. Binkley, K. Rust and T. Williams.
- Brown, A.L., Day, J.C. y Jones, R.S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child development*, 54, 968-979.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza psicológica.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castejón Costa, J.L. y Navas Martínez L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante: Club Universitario.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste-MEC.
- Coltheart, M. (1986). *Cognitive neuropsychology and the study of reading*. Nueva Jersey: LEA.
- Coltheart, M. (1987). *The psychology of reading*. Hove: LEA.
- Cooper, D.J. (1986). *Improving reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing a framework for memory research. *Journal of V.L. and V.B.*, 11, 671-684.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1998). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Eldredge, J.L. y Butterfield, D. (1989). Alternativas en la enseñanza tradicional de la lectura. *Revista de Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 19-26.
- Ellis, A. y Young, A. (1988). *Human Cognitive Neuropsychology*. Londres: LEA.
- Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Farnham-Diggory, S. (1980). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Feeley, J.T., Wepner, S.B. y Willing, B. (1985). The effects of background information on standardized test scores. *Reading World*, N°24(4), 24-29.
- Gagne, E.D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- García Madruga, J.A. y Luque, L. (1993). *Estrategias en la comprensión y memoria de textos*. Madrid: McGraw-Hill.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y escritura (Volumen II)*. Madrid: EOS.
- Gil Escudero, G. y Artola González, T. (1985). *La lectura*. Madrid: UNED.
- González Manjón, D. y Marcilla, A. (1996). *Programas de comprensión de textos*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- González Portal, M.I. (1984). *Exploración de las dificultades individuales*. Madrid: Tea.
- Goodman, K.S. (1976). *Reading: a psycholinguistic guessing game*. Newark: IRA.
- Herrer Pérez, A. (2001). *Aprender a escribir y leer*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid: Visor.

- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models. Toward a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Just, M.A. y Carpenter, A. (1982). A theory of reading: from eye fixations to reading comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Kieras, D.E. (1985). *Thematic processes in the comprehension of technical prose*. Nueva Jersey: LEA.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85, 363-394.
- Laberge, D. y Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Levy, B.A., Nicholls, A. y Kohen, D. (1993). Repeated readings: Process benefits for good and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 303-327.
- Luceño Campos, J.L. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas.
- Markman, E.M. (1979). Realizing that you don't understand: elementary school children's awareness. *Child Development*, 50, 643-655.
- Markman, E.M. (1981). Children's ability adjust their standards for evaluating comprehension. *Journal Educational Psychology*, 73, 320-325.
- Minsky, M. (1975). *A framework for representing knowledge*. New York: McGraw-Hill.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Orrantia, J. y Sánchez Miguel, E. (1994). *Evaluación del lenguaje escrito*. Madrid: Siglo XXI.
- Patterson, K. y Shewell, C. (1987). *Speak and spell*. Londres: LEA.
- Pérez González, J. (1978). El diagnóstico analítico de la lectura. *Vida Escolar*, 197/198, 40-47.
- Pérez de Taboada, N. (1981). *Estudio dirigido. Teoría, práctica e investigación sobre el cultivo de habilidades para estudiar*. Buenos Aires: Troquel.

- Pérez Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, N° Extra(1)*, 121-138.
- Perrig, W. y Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representations of text. *Journal of memory and language*, 24, 503-518.
- Rumelhart, D.E. (1975). *Notes on a Schema for Stories*. Nueva York: Academic Press.
- Sainz, J. (1991). *Procesos de lectura y comprensión del lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Sánchez Miguel, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: C.I.D.E.
- Sánchez Miguel, E. (2000). *Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, R. y Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-37.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- Smith, F. (1973). *Reading and learning to read*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sternberg, R.J. (1985). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triarquica de la inteligencia humana*. Bilbao: DDB.
- Thibedeau, R., Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1982). A model of the time course and content of reading. *Cognitive science*, 6, 157-203.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures*. Nueva Jersey: LEA.
- Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Clavo, M. y Alonso, M.A. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

Williams, J.P. (1984). Categorization, macrostructure, and finding the main idea. *Journal of educational psychology*, 76, 874-879.

Winograd, P.N. (1986). *Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales*. Madrid: Visor.

OTROS MATERIALES:

Apuntes de la asignatura “*Tratamiento de los trastornos de la lectura y escritura*” del Grado de Maestro en Educación Primaria. Impartida por María Ángeles Garrido Laparte, durante el año académico 2013/14, en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

ANEXOS

ANEXO 1: CUENTO “LA JOVEN DEL BELLO ROSTRO”

Había una vez una joven de origen humilde, pero increíblemente hermosa, famosa en toda la comarca por su belleza. Ella, conociendo bien cuánto la querían los jóvenes del reino, rechazaba a todos sus pretendientes, esperando la llegada de algún apuesto príncipe. Este no tardó en aparecer, y nada más verla, se enamoró perdidamente de ella y la colmó de halagos y regalos. La boda fue grandiosa, y todos comentaban que hacían una pareja perfecta.

Pero cuando el brillo de los regalos y las fiestas se fueron apagando, la joven princesa descubrió que su guapo marido no era tan maravilloso como ella esperaba: se comportaba como un tirano con su pueblo, alardeaba de su esposa como de un trofeo de caza y era egoísta y mezquino. Cuando comprobó que todo en su marido era una falsa apariencia, no dudó en decírselo a la cara, pero él le respondió de forma similar, recordándole que sólo la había elegido por su belleza, y que ella misma podía haber elegido a otros muchos antes que a él, de no haberse dejado llevar por su ambición y sus ganas de vivir en un palacio.

La princesa lloró durante días, comprendiendo la verdad de las palabras de su cruel marido. Y se acordaba de tantos jóvenes honrados y bondadosos a quienes había rechazado sólo por convertirse en una princesa. Dispuesta a enmendar su error, la princesa trató de huir de palacio, pero el príncipe no lo consintió, pues a todos hablaba de la extraordinaria belleza de su esposa, aumentando con ellos su fama de hombre excepcional. Tantos intentos hizo la princesa por escapar, que acabó encerrada y custodiada por guardias constantemente.

Uno de aquellos guardias sentía lástima por la princesa, y en sus encierros trataba de animarle y darle conversación, de forma que con el paso del tiempo se fueron haciendo buenos amigos. Tanta confianza llegaron a tener, que un día la princesa pidió a su guardián que la dejara escapar. Pero el soldado, que debía lealtad y obediencia a su rey, no accedió a la petición de la princesa. Sin embargo, le respondió diciendo:

- Si tanto queréis huir de aquí, yo sé la forma de hacerlo, pero requerirá de un gran sacrificio por vuestra parte.

Ella estuvo de acuerdo, confirmando que estaba dispuesta a cualquier cosa, y el soldado prosiguió:

- El príncipe sólo os quiere por vuestra belleza. Si os desfiguráis el rostro, os enviará lejos de palacio, para que nadie pueda veros, y borrará cualquier rastro de vuestra presencia. Él es así de ruin y miserable.

La princesa respondió diciendo:

- ¿Desfigurarme? ¿Y a dónde iré? ¿Qué será de mí, si mi belleza es lo único que tengo? ¿Quién querrá saber nada de una mujer horriblemente fea e inútil como yo?

- Yo lo haré – respondió seguro el soldado, que de su trato diario con la princesa había terminado enamorándose de ella - Para mí sois aún más bella por dentro que por fuera.

Y entonces la princesa comprendió que también amaba a aquel sencillo y honrado soldado. Con lágrimas en los ojos, tomó la mano de su guardián, y empuñando juntos una daga, trazaron sobre su rostro dos largos y profundos cortes...

Cuando el príncipe contempló el rostro de su esposa, todo sucedió como el guardián había previsto. La hizo enviar tan lejos como pudo, y se inventó una trágica historia sobre la muerte de la princesa que le hizo aún más popular entre la gente.

Y así, desfigurada y libre, la joven del bello rostro pudo por fin ser feliz junto a aquel sencillo y leal soldado, el único que al verla no apartaba la mirada, pues a través de su rostro encontraba siempre el camino hacia su corazón.

Cuestionario:

Comprensión literal:

1. ¿Por qué la joven del cuento rechazaba a todos sus pretendientes?
2. ¿Qué descubrimiento hizo la joven acerca de su marido?
3. ¿Qué precio tuvo que pagar para poder escapar del palacio?
4. ¿Qué es lo que valoraba el soldado de la princesa?

Comprensión inferencial:

5. ¿En qué se parecen la princesa y el príncipe, además de que los dos son apuestos?
6. ¿Qué consecuencias habría tenido para el príncipe el dejar escapar a la joven?
7. Escribe un final diferente para esta historia.

8. Relaciona este cuento con otras historias que conozcas que sean similares. Explica en qué se parecen.

Comprensión crítica:

9. ¿Qué lección te ha enseñado esta historia?
10. ¿Con qué personaje de los que aparecen en la historia te sientes identificado? ¿Por qué?
11. ¿Qué aspectos valorarías de tu pareja?

Las respuestas a las preguntas del primer bloque aparecen explícitamente en el texto tal y como las he subrayado. Por lo tanto, si el alumno tuviera presente el texto, bastaría con que acudiera de nuevo a él para localizar la información requerida. En el caso de que no tuviese el texto a su disposición, debería recuperar de su memoria la información leída y reproducirla literalmente o expresarla con su propio vocabulario.

Por el contrario, con las preguntas del resto de bloques se busca que el alumno desempeñe las siguientes actividades:

Preguntas	Actividades
5	Que infiera rasgos de personajes que no se describen en el cuento.
6	Que prediga resultados o efectos.
7	Que prevea un desenlace distinto.
8	Que razone acerca de semejanzas con otras historias.
9	Que manifieste las reacciones que le ha provocado la lectura del cuento.
10	Que justifique la razón por la que se siente identificado con uno de los personajes.
11	Que emita su opinión personal.

ANEXO 2: VARIABLES QUE SE PUEDEN ANALIZAR EN LAS TAREAS DE LECTURA ORAL

De acuerdo con Pérez González, 1978 y González Portal, 1984, las variables que son susceptibles de ser examinadas en las tareas de lectura oral, son: la velocidad, la fluidez, la exactitud y la expresividad lectora.

2.1. Velocidad lectora

Se trata de la cantidad de palabras que el lector decodifica por unidad de tiempo. Generalmente, se expresa en términos de palabras por minuto.

Destacar que la velocidad lectora es una de las pistas más fiables con la que contamos para saber cuál es la vía de acceso al léxico en la que se apoya principalmente el alumno. Si se apoya principalmente en la vía indirecta, consumirá mucho más tiempo en decodificar las palabras, ya que siempre es mucho más lenta que la directa. De hecho, está demostrado que incluso en el caso de un lector que use la vía indirecta con máxima eficiencia, leerá unas tres palabras en el tiempo en el que se decodifica una sola por vía directa.

Del mismo modo, es importante observar qué ocurre con la velocidad lectora del alumno cuando se enfrenta a la lectura de palabras largas. Si su velocidad lectora decrece cuando aumenta el número de sílabas de las palabras, significará que está leyendo a través de la vía indirecta. Si por el contrario mantiene la velocidad independientemente de la longitud de las palabras, significará que está leyendo a través de la directa.

Otra estrategia para averiguar qué vía utiliza, consiste en comparar el número de palabras que lee por minuto al enfrentarse a un texto de palabras de alta frecuencia, y las que lee al enfrentarse a un texto de pseudopalabras. Si su velocidad lectora es similar en ambos textos, sabremos que se apoya principalmente en la vía indirecta, mientras que si su velocidad lectora aumenta al leer el texto de palabras familiares, sabremos que se apoya en la directa.

2.2. Fluidez lectora

Se trata de la habilidad del lector para producir la lectura con un ritmo similar al de la expresión oral.

Para analizar la fluidez, debemos prestar atención a los fallos que comete el sujeto en su lectura en voz alta, que pueden ser uno o varios de los que siguen:

- Vacilación: el lector titubea y se detiene cierto tiempo, como dudando, antes de leer una letra, sílaba o palabra.
- Repetición: el lector reitera lo ya leído uno o más veces seguidas.
- Silabeo: este fallo consiste en que lea una palabra descomponiéndola en sílabas, ya sea total “sí...la...ba”, o parcialmente “sí...laba”.
- Rectificación espontánea: el lector percibe que ha cometido un error de exactitud y lo corrige de forma espontánea e inmediata, lo cual afecta al ritmo de la decodificación. Por ejemplo, que lea primero “kenicero” y acto seguido lea “cenicero”.

Al igual que la velocidad lectora, la fluidez también nos permite inferir cuál es la vía de acceso al léxico que emplea el sujeto, pues cuanto menos fluida y rítmica sea la lectura, más probable es que esté decodificando por vía indirecta. Además, un sujeto que decodifique fonológicamente cometerá muchos más errores de fluidez, especialmente de silabeo, ya que es lo que ocurre cuando se procesa una palabra “trozo a trozo”.

Nuevamente debemos observar qué ocurre cuando se enfrenta a palabra polisílabas, ya que si los errores de fluidez se concentran en éstas, es un indicador inequívoco de que lee por vía indirecta.

2.3. Exactitud lectora

Se trata de la destreza del lector para decodificar correctamente la palabra escrita, entendiéndose por “correctamente” que produzca los fonemas que corresponden a los grafemas que componen la palabra, y que lo haga en la secuencia adecuada.

Señalar, que mientras la velocidad y la fluidez nos informan sobre cuál es la vía de acceso al léxico que utiliza mayoritariamente el alumno, la exactitud lectora nos sirve sobre todo para apreciar en qué medida pone en juego la vía indirecta con eficacia.

Un alumno que se apoya en la vía indirecta pero aun así presenta dificultades para ponerla en juego por no tener claras ni automatizadas las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF), produce varios errores de exactitud. Estos errores, suelen ser: sustituciones, adiciones, omisiones, inversiones en el orden, fragmentaciones y contaminaciones. A continuación, los describo en mayor profundidad.

Sustituciones:

- Sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos: el lector produce un fonema diferente al que realmente corresponde al grafema. Por ejemplo, “*tesa/mesa*”, “*farda/falda*”, “*blincar/brincar*”.
- Sustitución de palabras: en este caso, la sustitución de un fonema da lugar a que se decodifique una palabra real pero distinta a la original. Por ejemplo, “*pesa/mesa*”.
- Adivinación de palabras: el lector sustituye la palabra original por una completamente distinta. Este fallo puede deberse a que el sujeto realice una fijación ocular insuficiente “*caminaba/camino*”, o a que esté prestando atención a la semántica y se precipite al leer “*río/mar*”.

Otro tipo de adivinación, consiste en que el sujeto mezcle letras y sílabas dando lugar a pseudopalabras “*ensido/sentido*”, “*entos/entonces*”, “*cuptar/ocultar*”. En estas situaciones, la adivinación se debe a que está ejecutando una lectura mecánica, y consecuentemente, no está construyendo el significado del texto.

Las causas de las sustituciones, pueden ser:

- ✚ Causas fonológicas: el lector sustituye un fonema por otro fonológicamente similar, es decir, confunde dos fonemas próximos.
- ✚ Causas perceptivas: el lector sustituye un fonema por otro parecido gráficamente “*i/j*”, “*m/w*”, “*n/u*”.
- ✚ Por desconocer las RCGF o por no acertar en su aplicación. Las sustituciones por esta causa, suelen darse en grafemas que responde a reglas de conversión contextuales, como son: “*g/gu/j*” o “*r/rr*”.

Adiciones:

- Adición de fonemas: “*palato/plato*”, “*madere/madre*”.
- Adición de sílabas a la palabra original.
- Adición de palabras: como afirman Cervera y Toro, a veces el lector emite una palabra completa que no aparece escrita, y suelen ser adverbios, preposiciones o conjunciones.

Normalmente, las adiciones se deben a un problema de despiste o de control atencional.

Omisiones:

- Omisión de fonemas: “*fesco/fresco*”, “*perfeto/perfecto*”. Subrayar que las letras que suelen omitirse son: la “i” y la “u” en los diptongos; la “l” y la “r” en las sílabas trabadas o sinfonas; y las consonantes en la posición final de una sílaba.
- Omisión de sílabas.
- Omisión de palabras.

Por lo general, las omisiones de fonemas se deben a fallos en la memoria de trabajo. Se suelen producir en el momento en el que el lector repasa en la memoria de trabajo los fonemas obtenidos tras aplicar las RCGF, y los combina en unidades mayores (sílabas).

En cuanto a las omisiones de sílabas y de palabras, parece que la causa más probable sea un fallo atencional ocasionado por la fatiga de una decodificación ardua.

Inversiones en el orden:

- El lector altera el orden de los fonemas en la secuencia de una sílaba directa “*los/sol*”; indirecta “*nates/antes*”; o trabada “*tarmo/tramo*”, “*furto/fruto*”, “*puebol/pueblo*”.
- Traslocaciones: el lector altera el orden de los fonemas en dos sílabas subsecuentes “*Grabiel/Gabriel*”, “*colodaro/colorado*”.

Al igual que las omisiones, las inversiones se producen al fusionar en sílabas, los fonemas ya decodificados en la memoria de trabajo.

Fragmentaciones y contaminaciones:

Decimos que un sujeto realiza una fragmentación cuando lee una palabra en dos momentos “*lenta...mente/lentamente*”. Por otro lado, decimos que realiza una contaminación cuando no hace una pausa entre dos palabras contiguas y las lee unidas “*puedeser/puede ser*”.

Destacar que ambos tipos de errores son más evidentes en la escritura, ya que las fragmentaciones al leer pueden deberse simplemente a que el sujeto esté cogiendo aire, y las contaminaciones, a que su velocidad lectora sea demasiado rápida.

Una vez descritos los errores que cometen los sujetos que se apoyan en la vía indirecta pero que tienen dificultades para ponerla en juego, explico brevemente, cuáles son los errores de exactitud que realizan aquellos otros lectores que se apoyan en la directa. Estos

últimos, suelen sustituir las pseudopalabras por palabras reales, lo que se conoce como “lexicalización”, o suelen sustituir palabras de baja frecuencia por otras más familiares.

2.4. Expresividad lectora

Se trata de la habilidad del sujeto para: controlar la respiración y hacer pausas de acuerdo a los signos de puntuación; dar al discurso el tono afectivo apropiado (melancólico, irónico, exaltado...); e interpretar con su voz, el estado emocional de un personaje.

Un lector inexpresivo sería aquel que presentase dificultades en torno a alguna/s de las acciones antes nombradas. Por ejemplo, que no coordinase su actividad respiratoria con la estructuración de las pausas, o que no entonase correctamente el texto.

A continuación, muestro una tabla que refleja, esquemáticamente, lo expuesto a lo largo de este segundo anexo.

Variables	Vía directa	Vía indirecta
Velocidad	<p>- Más palabras/minuto.</p> <p>-Lee todas las palabras a la misma velocidad con independencia de su longitud.</p> <p>-Lee más rápido un texto convencional que uno de pseudopalabras.</p>	<p>- Menos palabras/minuto.</p> <p>-El tiempo de lectura aumenta en función del número de sílabas de las palabras.</p> <p>-Lee a la misma velocidad un texto convencional y uno de pseudopalabras.</p>
Fluidez	<p>-Decodificación fluida, con un ritmo próximo al de la expresión oral.</p>	<p>-Ritmo de lectura silabeante. Estos silabeos, serán más o menos frecuentes según el grado de automatización de las RCGF.</p> <p>-Disminuye la fluidez al leer palabras polisílabas.</p>
Exactitud	<p>-Puede producirse la lexicalización de pseudopalabras, o la sustitución de una palabra por otra de mayor frecuencia.</p>	<p>-No tener claras ni automatizadas las RCGF, provoca errores de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustitución. • Adición. • Omisión. • Inversión del orden.

		<ul style="list-style-type: none"> Fragmentaciones y contaminaciones.
--	--	--

Tabla adaptada de Jesús García Vidal; Daniel González y Manjón.

ANEXO 3: TEXTOS EMPLEADOS PARA LA EVALUACIÓN FUNCIONAL

3.1. Lectura oral de un texto convencional

Para la primera tarea, escogí un cuento escrito por Martín Blasco que extraje del portal educativo “El Rincón del Maestro”.

EL DESAFÍO DEL CARACOL

Mulk era el rey más poderoso de la tierra. Más poderoso que cualquier otro rey que haya existido antes que él. Hasta las aves y los animales le obedecían porque sabían que no había otro más poderoso. Los reyes de otras tierras lo miraban con respeto y con temor, y se dice que hasta el viento le pedía permiso para soplar. Además de ser poderoso, Mulk no era un mal rey. Era un hombre justo y pacífico, que hacía todo lo posible para llevar paz y felicidad a quienes vivían en su reino.

Sin embargo, tenía un defecto: la vanidad. Y claro, siendo tan poderoso le parecía que nadie podía competir con él en nada. Miraba la enorme extensión de su reino, con sus magníficos castillos, torres y fuentes, las miles de personas que felices acataban sus órdenes, y entonces decía en voz alta “nunca existirá nadie tan poderoso como yo”.

Pero un día, al decir nuevamente esta frase mientras disfrutaba entre sus muchas posesiones, alguien le llamó la atención.

—Psss ¿a eso llamas poder? ¡Eso no es nada!

El rey, muy enojado, buscó con su vista al responsable de esas palabras, pero no encontró a nadie a su alrededor. Dijo en voz alta:

— ¿Quién se atreve a desafiarme de esa manera? ¡Que no sea cobarde y muestre su rostro! ¡Sea hombre!

— ¡Aquí abajo, rey! Y no te confundas que no soy hombre.

El rey Mulk observó el suelo, y junto a sus pies, encontró un pequeño caracol que lo miraba desafiante.

— ¿Tú eres el que se ha burlado de mi poder? —dijo Mulk.

—No me he burlado, pero tampoco me parece gran cosa... —respondió el caracol.

— ¿No te parece gran cosa? ¿Y qué puedes opinar tú?

—Aquí donde me ves yo también soy poderoso —dijo el caracol.

El rey Mulk rio con fuerzas. ¿Cómo iba a ser poderoso ese pequeño caracol?

Pero al caracol no le gustó nada la risa del rey, y muy enojado le dijo:

— ¿Así que te ríes? Te desafío a una competencia, para que veamos quién es más poderoso.

Mulk no salía de su asombro ante la valentía del pequeño caracol.

—Si quieres competir aceptaré tu desafío —dijo el rey Mulk—, pero no veo cómo podrías vencerme en nada.

—Ya que estás tan seguro de ti mismo, te pongo dos condiciones: la primera que sea yo quien elija las pruebas y la segunda que compitas solo, sin la ayuda de tus hombres.

—Trato hecho —respondió Mulk— Sé que puedo vencerte en la competencia que tú quieras y sin ninguna ayuda.

Y concertaron la pugna para el día siguiente.

Llegó el momento, y se decidió que un grupo de aves hicieran de jurado. El caracol relató entonces cómo realizarían la competencia:

—Bueno, rey Mulk, veremos quién es el mejor de nosotros con cuatro contiendas que ambos realizaremos. Esta es la primera: te desafío a una carrera.

Mulk lo miró risueño y dijo:

—Dime que esto es una broma. ¿Quieres jugar una carrera?

—Claro —respondió el caracol—. Te desafío a quién puede realizar una carrera de forma más lenta.

— ¿Qué clase de carrera es esa? —dijo Mulk sorprendido.

—En mi mundo es un gran poder desplazarse lentamente, así tus enemigos no notan tus movimientos. Veamos qué tan bien te va a ti en esto.

Se pusieron uno al lado del otro, una de las aves dio la voz de largada y el rey Mulk intentó moverse lo más despacio posible, pero apenas recorrió un paso, dejó muy atrás al caracol.

— ¿Cuál es tu apuro, rey?—dijo el caracol. Y las aves, sorprendidas, tuvieron que reconocer que el ganador de esa competencia había sido el caracol.

—La siguiente será una prueba de fuerza —explicó el caracol— Veamos quién puede caminar cargando su propio hogar. ¿Cuál es tu hogar, rey Mulk?

—Aquel castillo —respondió el rey, y señaló el fastuoso castillo en el que vivía, con 124 habitaciones, 47 jardines, 24 fuentes de agua y 18 torres de varios pisos.

El caracol, luego de mirar el castillo sin darle mucha importancia, dijo:

—Pues cárgalo en tus espaldas y comencemos.

— ¿Pero cómo voy a cargar tan enorme castillo en mis espaldas?

—Asunto tuyo. Como ves yo ya traigo mi hogar auestas —respondió altanero el caracol, y las aves tuvieron que reconocer nuevamente que el ganador era el caracol.

—Ahora probaremos tus sentidos, rey —continuó el caracol—. Te desafío a que dirijas tu vista hacia el frente y hacia atrás al mismo tiempo.

— ¡Eso es imposible! —dijo Mulk.

— ¡No para mí! —dijo el caracol y, sin agregar nada más, orientó sus ojos movibles, uno hacia delante y el otro hacia atrás. Y nuevamente fue el vencedor.

—Esta es tu última oportunidad, rey Mulk. Haremos una prueba de delicadeza. Veamos quién se para en esta rama sin romperla.

Y así fue como el caracol se acercó a una pequeña y delicada rama apoyada en el piso. El rey Mulk quiso apoyar suavemente su pie en la rama, pero la frágil madera no resistió el peso y se quebró inmediatamente.

—Rey Mulk, reconoce que te he vencido y que soy un oponente poderoso —dijo el caracol.

—Lo reconozco. He sido vencido y tú has sido el ganador —dijo Mulk.

El rey Mulk estaba tan sorprendido por la victoria del caracol, que quiso hacerle algún regalo. Le dijo:

—Amigo caracol, me has enseñado una gran lección, ahora sé que cada cual es poderoso a su manera y que no debo nunca crearme superior a los demás. Pídeme lo que quieras. ¿Deseas mi palacio? ¿Quieres inclusive mi reino?

—No quiero nada —respondió el caracol—, me conformo con que nunca olvides esta lección... Y bueno... quizás un poco de lechuga para el viaje.

Desde ese día, cuando alguien le decía al Rey Mulk “tú eres el más poderoso” él respondía “¡no creas que soy el más poderoso! Una vez fui vencido”.

Y cada vez que decía esto, los corazones de los presentes se sumergían en el terror, imaginando cuál sería la grandeza y fuerza de ese adversario extraordinario que había logrado vencer al rey Mulk.

3.2. Lectura oral de un texto de pseudopalabras

Para la segunda tarea, diseñé el siguiente texto:

Tin esis chosmu paedos lendifetes, ne voven ne di a do sen muluga chos, des san renocipo omo lus me tantes. Bilos heplan guas rentedi, in so moyoda pe laci conajas lon pas. Ne mos vueplos ne peolos qui diden in pas percanías.

Min sembaro, isten gunasla pabras qui camperti lon ne trabus dis seradas, lo qui endoca so lodrían hader nidola ona delgua como in ol pesedo.

Nus peolos, diden a lo cozo ne enisoles came le típole, le cisda a le mene, di lo pisco e lon repolesión le diel, ñamela, gares in traso clapos. Pere alles, ma sode in neroso gios sonal qui lis corpiona do qui ceniseton.

Riomril golbo tlonquios feriam despos hozoid. Tasoin tiricleta kafail al yarco. Mes tuirli afristoso an gaida. Anjunos comenlan yaisko imposibel.

Quitano es nojado par la buja is roseta. Al galoche in seguerro mentres ista izcarda de ña esfatu. De ustimo irlan flortero ema jumida bronceta. Tras priestro taban sus astbuelo guepalo an camleor. Cife keseto codima juzo tometu tram te piquiñorra.

3.3. Construcción de un resumen

Para la tercera tarea, les solicité que elaborasen el resumen del texto “El desafío del caracol”.

3.4. Elaboración de un cuestionario

Finalmente, les demandé que realizaran el cuestionario de cuatro textos que obtuve de la página web “*Cuadernos digitales Vindel*”. Concretamente, seleccioné un texto narrativo, uno poético, uno informativo y otro biográfico, y después, redacté personalmente las diferentes preguntas.

La razón por la que decidí plantearles la lectura comprensiva de dichos textos, en lugar de que la hiciesen de uno solo, es porque como ya se expuso en el apartado “2.1.3.2.”, no hay que ignorar que la comprensión de un mismo sujeto varía notablemente en función del tipo de texto, y a su vez, porque me parecía injusto evaluar su comprensión lectora a partir de un único cuestionario.

Además, para evitar que los resultados de la tarea se vieran perjudicados por el cansancio de las alumnas, y también para procurar no sobrecargarlas, decidí distribuir el tiempo de trabajo de manera que cada día leyeron un texto.

TEXTO NARRATIVO: “LA JOVEN DEL BELLO ROSTRO”

Había una vez una joven de origen humilde, pero increíblemente hermosa, famosa en toda la comarca por su belleza. Ella, conociendo bien cuánto la querían los jóvenes del reino, rechazaba a todos sus pretendientes, esperando la llegada de algún apuesto príncipe. Este no tardó en aparecer, y nada más verla, se enamoró perdidamente de ella y la colmó de halagos y regalos. La boda fue grandiosa, y todos comentaban que hacían una pareja perfecta.

Pero cuando el brillo de los regalos y las fiestas se fueron apagando, la joven princesa descubrió que su guapo marido no era tan maravilloso como ella esperaba: se comportaba como un tirano con su pueblo, alardeaba de su esposa como de un trofeo de caza y era egoísta y mezquino. Cuando comprobó que todo en su marido era una falsa apariencia, no dudó en decírselo a la cara, pero él le respondió de forma similar, recordándole que sólo la había elegido por su belleza, y que ella misma podía haber elegido a otros muchos antes que a él, de no haberse dejado llevar por su ambición y sus ganas de vivir en un palacio.

La princesa lloró durante días, comprendiendo la verdad de las palabras de su cruel marido. Y se acordaba de tantos jóvenes honrados y bondadosos a quienes había

rechazado sólo por convertirse en una princesa. Dispuesta a enmendar su error, la princesa trató de huir de palacio, pero el príncipe no lo consintió, pues a todos hablaba de la extraordinaria belleza de su esposa, aumentando con ellos su fama de hombre excepcional. Tantos intentos hizo la princesa por escapar, que acabó encerrada y custodiada por guardias constantemente.

Uno de aquellos guardias sentía lástima por la princesa, y en sus encierros trataba de animarle y darle conversación, de forma que con el paso del tiempo se fueron haciendo buenos amigos. Tanta confianza llegaron a tener, que un día la princesa pidió a su guardián que la dejara escapar. Pero el soldado, que debía lealtad y obediencia a su rey, no accedió a la petición de la princesa. Sin embargo, le respondió diciendo:

- Si tanto queréis huir de aquí, yo sé la forma de hacerlo, pero requerirá de un gran sacrificio por vuestra parte.

Ella estuvo de acuerdo, confirmando que estaba dispuesta a cualquier cosa, y el soldado prosiguió:

- El príncipe sólo os quiere por vuestra belleza. Si os desfiguráis el rostro, os enviará lejos de palacio, para que nadie pueda veros, y borrará cualquier rastro de vuestra presencia. Él es así de ruin y miserable.

La princesa respondió diciendo:

- ¿Desfigurarme? ¿Y a dónde iré? ¿Qué será de mí, si mi belleza es lo único que tengo? ¿Quién querrá saber nada de una mujer horriblemente fea e inútil como yo?

- Yo lo haré – respondió seguro el soldado, que de su trato diario con la princesa había terminado enamorándose de ella - Para mí sois aún más bella por dentro que por fuera.

Y entonces la princesa comprendió que también amaba a aquel sencillo y honrado soldado. Con lágrimas en los ojos, tomó la mano de su guardián, y empuñando juntos una daga, trazaron sobre su rostro dos largos y profundos cortes...

Cuando el príncipe contempló el rostro de su esposa, todo sucedió como el guardián había previsto. La hizo enviar tan lejos como pudo, y se inventó una trágica historia sobre la muerte de la princesa que le hizo aún más popular entre la gente.

Y así, desfigurada y libre, la joven del bello rostro pudo por fin ser feliz junto a aquel sencillo y leal soldado, el único que al verla no apartaba la mirada, pues a través de su rostro encontraba siempre el camino hacia su corazón.

TEXTO POÉTICO: “GALILEO GALILEI”

Entre llanto y ajetreo

llegó al mundo Galileo,

una preciosa mañana

en Pisa, villa italiana.

Su padre era comerciante,

un músico muy brillante

y hombre de vasta cultura,

amante de la lectura.

Galileo, desde infante,

fabricaba tan campante

máquinas de todo tipo.

¡Alguna quitaba el hipo!

Aunque quiso ser doctor,

se convirtió en profesor,

prestigioso matemático

y más tarde en catedrático.

Casi hace medio milenio
que a fuerza de empeño, ingenio,
fantasía y amor propio,
inventó su telescopio.

Y mirando, como lelo,
todos los astros del cielo
a través del aparato,
se pasaba mucho rato

Vio la Luna y sus montañas,
cientos de estrellas extrañas...
Vio Júpiter y Saturno
mirando el cielo nocturno.

Gritó tras mucho observar:
"Es centro el astro solar
del sistema planetario"
¡Un hallazgo extraordinario!!

"Y los planetas -decía
como Copérnico un día-
dan vueltas alrededor

del Sol, que nos da calor".

Al saberlo, el Santo Oficio

lo apresó y lo llevó a juicio.

Lo condenó por falsario

a arresto domiciliario.

Hoy sabemos, sin cuestión,

que el sabio tenía razón.

TEXTO INFORMATIVO: “LOS BOSQUIMANOS”

Los nómadas son grupos de personas cuyo modo de vida implica desplazamientos frecuentes de un lugar a otro. Por lo general, los nómadas viven en tiendas, refugios cubiertos de hierba u otros habitáculos temporales o móviles. El término “nomadismo” se utiliza para referirse a este tipo de vida ambulante o errante. No todos los nómadas son pastores, aunque ése sea el significado de la palabra “noma” en griego, de la cual deriva “nómada”. La mayoría de los pueblos que hoy se consideran nómadas viven de la caza y la recolección, son ambulantes y carecen de vivienda fija. De hecho, tienden a trasladarse con más frecuencia que los “pastores nómadas”.

Los pueblos aborígenes australianos, los “inuit” (nombre que se dan los esquimales a sí mismos), los “sans” o bosquimanos del sur de África, los diversos grupos de pigmeos de la selva tropical de África occidental y central, los habitantes de las islas Andamán y muchos otros grupos de cazadores-recolectores del sur y sureste de Asia, suelen vivir en grupos de 20 a 30 personas que se desplazan a las pocas semanas de asentarse en un determinado lugar.

Los bosquimanos son unos pueblos nómadas que habitan principalmente el desierto de Kalahari de Botsuana y Namibia en el sur de África. Son cazadores-recolectores organizados en pequeños grupos integrados por unos diez núcleos familiares. Cada grupo posee los derechos de exclusividad sobre un territorio de unos 775 km², por el que se desplazan trasladando sus viviendas a medida que los alimentos van escaseando. Las

mujeres se dedican a recolectar plantas y frutos silvestres, que constituyen la base de su alimentación. Los hombres complementan su dieta alimenticia con animales que cazan con arcos ligeros y flechas de punta envenenada.

Durante el invierno, cuando los alimentos no son suficientes para todo el grupo, las diferentes familias se separan y viven de forma aislada. Cada grupo está encabezado por un jefe hereditario con poderes limitados. Los grupos no tienen lazos políticos, pero los individuos están vinculados por una compleja red de parentesco. Los bosquimanos viven algunas veces en cuevas o chozas cubiertas, lugares en los que pintan y graban imágenes sobre las paredes con gran habilidad. Viven en el sur de África desde hace miles de años.

Su territorio, que en tiempos fue extenso, quedó reducido por los colonos blancos a principios del siglo XVIII. En nuestro siglo, muchos han adoptado una forma de vida sedentaria, en gran parte como agricultores, lo que ha alterado visiblemente su herencia cultural. El Desierto de Kalahari es una meseta árida o semiárida situada en África meridional. El terreno está cubierto principalmente por suelos rojos excepto al este, donde aparecen grandes manchas de arena. Cuando las lluvias son intensas, el agua se acumula en la superficie de las extensas llanuras arcillosas.

TEXTO BIOGRÁFICO: “LA VIDA DE MIGUEL CERVANTES SAAVEDRA”

Nació en Alcalá de Henares, Madrid, en 1547, no se sabe exactamente el día, pero se sabe que fue a finales de septiembre o principios de octubre, ya que fue bautizado el 9 de octubre. Él pudo haber nacido el 29 de septiembre, día de San Miguel y de ahí haber recibido su nombre.

Miguel fue uno de los menores de su casa, el sexto de siete hermanos y su familia tuvo muchos problemas económicos. El padre, un humilde cirujano, movía con frecuencia a la familia de un lugar a otro tratando de conseguir mejores ingresos.

A los 8 años entró al colegio de los jesuitas, en aquella época la mayoría de los niños no iban a la escuela, pero su padre quería que sus hijos tuvieran una mejor educación. Sus hermanas también sabían leer, cosa que era muy extraña en esa época.

A los 16 años todavía iba a la escuela y le gustaba muchísimo leer y asistir a representaciones de teatro. No se sabe si Miguel fue a la universidad, pero su formación demuestra que fue un hombre muy culto.

A los 22 años hirió a un hombre en un duelo y salió huyendo a Italia para escapar de la justicia. Tras un tiempo allí, decidió hacerse soldado y se alistó en la Armada Española.

En aquel momento España estaba luchando contra los turcos, y en la gran batalla de Lepanto, donde obtuvieron la victoria, Miguel fue herido por un arma de fuego en la mano izquierda y desde entonces le quedó inutilizada para siempre. Por ese motivo, desde entonces fue conocido con el apodo del “manco de Lepanto”.

Años más tarde cuando regresaba a España, el barco en el que viajaba se extravió en una tormenta y fue atacado por un barco de corsarios. Miguel y su hermano Rodrigo cayeron prisioneros y fueron hechos esclavos en la ciudad africana de Argel. Allí trataron muchas veces de escaparse y no lo consiguieron. Tras cinco años de esclavitud, su familia pudo reunir el dinero para pagar el rescate y poder liberarlos.

Cuando por fin consiguió regresar a España se casó e intentó vivir escribiendo obras de teatro pero fracasó estrepitosamente. Decidió trabajar cobrando impuestos, pero con tan mala suerte, que el banco donde ingresaba la recaudación quebró, y como él era el responsable del dinero, fue enviado de nuevo a la cárcel. Es casi seguro que durante esos meses de cautiverio, empezó a escribir su obra maestra, “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”. En ella se narran las fantásticas aventuras del loco caballero Don Quijote siempre acompañado de su fiel escudero, Sancho Panza. La novela fue publicada en 1605, cuando Miguel tenía 58 años. Diez años más tarde, completó la novela escribiendo una segunda parte, y por aquel entonces, ya había traducciones en inglés y en francés de la primera parte.

El éxito de la novela fue inmenso pero aun así y aunque escribió otras obras importantes, Cervantes nunca tuvo el suficiente dinero para vivir cómodamente, siguió sumido en la pobreza y llevando una vida muy humilde. Aunque ya en esa época se reconocía su ingenio, nunca se alcanzó a **vislumbrar** el impacto que tendría su obra como un nuevo estilo literario.

Murió a los 79 años y contrario a su principal personaje Don Quijote, Miguel nunca pudo escapar de su destino de hidalgo y soldado pobre.

Falleció el 23 de abril de 1616, curiosamente el mismo día que otro gran genio de la literatura universal, William Shakespeare. Actualmente, y por ser una fecha tan señalada, el 23 de abril de cada año se celebra en todo el mundo el Día Internacional del Libro.

ANEXO 4: TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA ORAL DE MARÍA DEL TEXTO “EL DESAFÍO DEL CARACOL”

EL DESAFÍO DEL CARACOL

Mulk era el rey más poderoso de la tierra. Más poderoso que cualquier otro rey que haya

existido antes que él. Hasta las aves y los animales le obedecían porque sabían que no
de que *le ob*
le obe
obedecían
había otro más poderoso. Los reyes de otras tierras lo miraban con respeto y con temor.

y se dice que hasta el viento le pedía permiso para soplar. Además de ser poderoso, Mulk
y se dice *podía* *per*
y se dice *permiso*
no era un mal rey. Era un hombre justo y pacífico, que hacía todo lo posible para llevar

paz y felicidad a quienes vivían en su reino.
pa *para llegar (x 2)*
pacífico
quien viva

Sin embargo, tenía un defecto: la vanidad. Y claro, siendo tan poderoso le parecía que
efecto *si* *le pa*
siendo *siendo* *le parecía*

nadie podía competir con él en nada. Miraba la enorme extensión de su reino, con sus
con *mi*
con *miraba*

magníficos castillos, torres y fuentes, las miles de personas que felices acataban sus
fu *fa* *acataban* *su*
fuentes *fez* *felices* *su*
órdenes, y entonces decía en voz alta “nunca existirá nadie tan poderoso como yo”.

Pero un día, al decir nuevamente esta frase mientras disfrutaba entre sus muchas
esa *de*
esta *entre*
posesiones, alguien le llamó la atención.

alguna

--Pss ¿a eso llamas poder? ¡Eso no es nada!

llama

El rey, muy enojado, buscó con su vista al responsable de esas palabras, pero no encontró
en - contró

a nadie a su alrededor. Dijo en voz alta:

al *la*
alrededor

— ¿Quién se atreve a desafiarme de esa manera? ¡Que no sea cobarde y muestre su rostro!

que no se co-barde su
que no sea su

¡Sea hombre!

↓
"un"

— ¡Aquí abajo, rey! Y no te confundas que no soy hombre.

y no
y no

El rey Mulk observó el suelo, y junto a sus pies, encontró un pequeño caracol que lo

↓
"a"

miraba desafiante.

de-saj-fi-ante

— ¿Tú eres el que se ha burlado de mi poder? —dijo Mulk.

su
tu

pe
poder

—No me he burlado, pero tampoco me parece gran cosa... —respondió el caracol.

— ¿No te parece gran cosa? ¿Y qué puedes opinar tú?

y qué
y qué

—Aquí donde me ves yo también soy poderoso —dijo el caracol.

El rey Mulk rio con fuerzas. ¿Cómo iba a ser poderoso ese pequeño caracol?

cómo iba
cómo iba

Pero al caracol no le gustó nada la risa del rey, y muy enojado le dijo:

— ¿Así que te ries? Te desafío a una competencia, para que veamos quién es más

así que
así de
así que
poderoso.

vea el más
veamos es más

Mulk no salía de su asombro ante la valentía del pequeño caracol.

no sa

no sabía

—Si quieres competir aceptaré tu desafío —dijo el rey Mulk—, pero no veo cómo podrías

vencerte en nada.
*com-petir a tu
aceptame
aceptaré*

ven

vencerte

—Ya que estás tan seguro de ti mismo, te pongo dos condiciones: la primera que sea yo

quien elija las pruebas y la segunda que compitas solo, sin la ayuda de tus hombres.
*con
condiciones*

*elijia y la com-pitas
elegia y la*

—Trato hecho —respondió Mulk— Sé que puedo vencerte en la competencia que tú

quieras y sin ninguna ayuda.
*ven en la competi
vencerte en la competencia*

*quieras du
ayuda*

Y concertaron la pugna para el día siguiente.

*con-cer-ta-ron la
la*

Llegó el momento, y se decidió que un grupo de aves hicieran de jurado. El caracol relató

entonces cómo realizarían la competencia:
*se deci
se decidió (x2) hicieran
hicieran*

realizara

—Bueno, rey Mulk, veremos quién es el mejor de nosotros con cuatro contiendas que

ambos realizaremos. Esta es la primera: te desafío a una carrera.
*conti
contiendas*

*am realizaron esta
ambos esta*

Mulk lo miró risueño y dijo:

*ris
risueño*

—Dime que esto es una broma. ¿Quieres jugar una carrera?

*quién jugar
quieres jugar*

—Claro —respondió el caracol—. Te desafío a quién puede realizar una carrera de forma

más lenta.

—¿Qué clase de carrera es esa?—dijo Mulk sorprendido.

—En mi mundo es un gran poder desplazarse lentamente, así tus enemigos no notan tus movimientos. Veamos qué tan bien te va a ti ~~de~~ esto.

Se pusieron uno al lado del otro, una de las aves dio la voz de largada y el rey Mulk intentó moverse lo más despacio posible, pero apenas recorrió un paso, dejó muy atrás al caracol.

—¿Cuál es tu apuro, rey?—dijo el caracol. Y las aves, sorprendidas, tuvieron que reconocer que el ganador de esa competencia había sido el caracol.

—La siguiente será una prueba de fuerza —explicó el caracol— Veamos quién puede caminar cargando su propio hogar. ¿Cuál es tu hogar, rey Mulk?

—Aquel castillo —respondió el rey, y señaló el fastuoso castillo en el que vivía, con 124 habitaciones, 47 jardines, 24 fuentes de agua y 18 torres de varios pisos.

El caracol, luego de mirar el castillo sin darle mucha importancia, dijo:

—Pues cárgalo en tus espaldas y comencemos.

—¿Pero cómo voy a cargar tan enorme castillo en mis espaldas?

—Asunto tuyo. Como ves yo ya traigo mi hogar auestas —respondió altanero el caracol.
^{asun} ^{el (x2)} ^{caracol (x2)}
^{asunto} ^{alta-nero (x2)}

y las aves uvieron que reconocer nuevamente que el ganador era el caracol.

y las
y las a
y las ahora

omitido

—Ahora probaremos tus sentidos, rey —continuó el caracol—. Te desafío a que dirijas

^{pro}
^{probaremos}

^{dirigieran}

tu vista hacia el frente y hacia atrás al mismo tiempo.

omitido

—¡Eso es imposible! —dijo Mulk.

—¡No para mí! —dijo el caracol y, sin agregar nada más, orientó sus ojos movibles, uno

^{sin agre}

^{o-rien-to'}

^{mo}

hacia delante y el otro hacia atrás. Y nuevamente fue el vencedor.

^{sin agregar}

^{móviles}

^{fue}
^{fue}

^{movibles}

—Esta es tu última oportunidad, rey Mulk. Haremos una prueba de delicadeza. Veamos

quién se para en esta rama sin romperla.

^{estas}

↓
"y"

^{rom-perla}

Y así fue como el caracol se acercó a una pequeña y delicada rama apoyada en el piso. El

^{y de}

^{en el}

^{y delicada}

^{en el}

rey Mulk quiso apoyar suavemente su pie en la rama, pero la frágil madera no resistió el

^{suave}

^{fra}

^{made}

peso y se quebró inmediatamente.

^{frágil} ^{madera}

^{quedo'}

^{inme}

^{inmediatamente}

—Rey Mulk, reconoce que te he vencido y que soy un oponente poderoso —dijo el

^{openente}

caracol.

—Lo reconozco. He sido vencido y tú has sido el ganador —dijo Mulk.

^{he}

^{he}

El rey Mulk estaba tan sorprendido por la victoria del caracol, que quiso hacerle algún regalo. Le dijo:

sor-pren-dido *que qui*
que quiso

—Amigo caracol, me has enseñado una gran lección, ahora sé que cada cual es poderoso a su manera y que no debo nunca creerme superior a los demás. Pídemelo lo que quieras.

me *pode*
me *poderoso*

¿Deseas mi palacio? ¿Quieres inclusivo mi reino?

cuente
incluso

—No quiero nada —respondió el caracol—, me conformo con que nunca olvides esta lección... Y bueno... quizás un poco de lechuga para el viaje.

era

Desde ese día, cuando alguien le decía al Rey Mulk “tú eres el más poderoso” él respondía “¡no creas que soy el más poderoso! Una vez fui vencido”.

le
lechuga

Y cada vez que decía esto, los corazones de los presentes se sumergían en el terror,

imaginando cuál sería la grandeza y fuerza de ese adversario extraordinario que había logrado vencer al rey Mulk.

pre *su (x2)*
presentes *sumergían*
imaginando *adversario* *extraordinario*

Palabras en las que comete errores de FLUIDEZ			
Vacilación/titubeo	Repetición	Silabeo	Rectificación espontánea
“obedecían”	“le”	“encontró”	“dice”
“dice”	“con”	“cobarde”	“esta”
“permiso”	“su”	“desafiante”	“entre”
“pacífico”	“y no”	“competir”	“así que”
“siendo”	“y qué”	“compitas”	“es más”
“parecía”	“cómo iba”	“concertaron”	“aceptaré”
“miraba”	“así que”	“altanero”	“quieres”
“fuentes”	“y la”	“orientó”	“es”
“felices”	“en la”	“romperla”	“reconocer”
“sus”	“hicieran”	“sorprendido”	“había”

“esta” “entre” “alrededor” “tu” “poder” “veamos” “salía” “aceptaré” “vencerme” “condiciones” “vencerte” “competencia” “ayuda” “decidió” “ambos” “risueño” “contienda” “quieres” “desplazarse” “reconocer” “ganador” “había” “caminar” “cargando” “hogar” “comencemos” “asunto” “altanero” “probaremos” “agregar” “movibles” “delicada” “suavemente” “frágil” “madera” “inmediatamente” “quiso” “poderoso” “lechuga” “presentes” “sumergía”	“esta” “jugar” “qué tan” “cuál es” “veamos” “cuál” “el” “luego” “tan” “altanero” “caracol” “fue” “en el” “he” “me”	“imaginando”	“movibles”
--	--	--------------	------------

Palabras en las que comete errores de EXACTITUD		
Sustituciones	Adiciones	Omisiones
<ul style="list-style-type: none"> De fonemas “carocol/caracol” “fantuoso/fastuoso” “arversario/adversario” “openente/oponente” De palabras “podía/pedía” “llegar/llevar” “acababan/acataban” “su/tu” “quieres/quieras” “es/en” “creerte/creerme” Adivinación “de que/ que él” “quien/quienes” “viva/vivían” “alguna/alguien” “la/en” “elegía/elija” “realizara/realizarían” “realizaron/realizaremos” “recorrer/reconocer” comenzamos/comencemos “digieras/dirijas” “quedó/quebró” “incluso/inclusive” 	<ul style="list-style-type: none"> De fonemas “desajfiante/desafiante” “estas/esta” De palabras “un” “a” “y” 	<ul style="list-style-type: none"> De fonemas “efecto/defecto” “llama/llamas” “esa/esta” De sílabas extrordinario/extraordinario “larga/largada” De palabras “una” “en” De conjunto de palabras “tuvieron que reconocer nuevamente que el ganador era el caracol” “hacia el frente y hacia atrás al mismo tiempo”

VELOCIDAD:

Si María no hubiera omitido ninguna palabra, el cálculo que debería haberse hecho es dividir 1.018, que es el número total de las palabras del texto, entre 12, que fueron los minutos que tardó en leerlo. No obstante, omitió 21 palabras ya que saltó de línea en dos ocasiones. Por lo tanto, dividí 997 (palabras decodificadas) entre 12 (minutos), obteniendo como resultado que su velocidad lectora fue de 83 palabras por minuto.

Se trata de una velocidad lectora sumamente lenta teniendo en cuenta el comunicado que presentó en el año 2010, la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre “*los estándares nacionales de habilidad lectora para alumnos de Educación Básica*”, en el que proclamó que los alumnos de 6° de Primaria deben leer entre 125 y 134 palabras por minuto.

EXPRESIVIDAD:

Se podría afirmar que María tiene dificultades con respecto a la expresividad lectora, ya que mientras algunas veces ignoraba y no respetaba los signos de puntuación, otras, realizaba pausas en lugares en los que no aparecían.

Además, aunque es cierto que daba una adecuada entonación a las oraciones acompañadas por signos de exclamación y de interrogación, no interpretaba correctamente en los diálogos el estado emocional de los personajes a pesar de que aparecía explícitamente en el texto cómo se sentían: enojado, sorprendido, orgulloso...

ANEXO 5: TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA ORAL DE MARÍA DEL TEXTO DE PSEUDOPALABRAS

Tin esis chosmu paedos lendifetes, ne yoven ne di a do sen muluga chos, des san
 lendi-fe-tis yoven mu-lu-ga
renocipo omo lus me tantes, Bilos heplan guas rentedi, in so moyoda pe
 re-no-ci-po te he rentedi
 tantes he-plan
 laci conajas lon pas, Ne mos vueplos ne peolos qui diden in pas percanías,
 los vna dic per-canías
 lon vne-plos di-den
 Min sebaro, isten gurasla pabras qui camperti lon ne trabus dis seradas, lo qui
 sebaro in-ten gu-narla cam-perti sera-das
 endoca so lodrian hader nidola ona delgua camo in ol pesedo.
 ni-dola del-a-gua como
 Nus peolos, diden a lo cozo ne enisoles came le típole, le cisda a le mene, di lo
 dic cozo eni-soles co
 dica cozo came
 pisco e lon reposesión le diel, llamela, gares in traso clapos, Pere alles, ma sode in
 re-po-le-sión llamela calpos pero
 neroso gios sonal qui lis corplona do qui ceniseton,
 cen-i-seton
Riomril golbo flonquios feriam despos hozoid, Tasoin tiricleta kafail al yarco, Mes tuirli
 riom globo ho-zoid ta-soin tri-cleta Ka-fail tuir-li
 riom-il
afritoso an gaida, Anjunos comentan yaisko imposibel,
 afritoso gai-da anjun-to co-mentan imposible
 anjunos
 Quitanu es nojado par la buja is roseta. Al galoche in seguerro mientras ista izcarda de ña
 se-guerra is-ta in-carda
esfatu, De ustimo irlan flortero ema jumida bronceta, Tras priostro taban sus astbuelo
 en flor ju-mida bronceta priostro ast-buelo
 esfatu
gwapalo an camleor, Cife keseto codima juzo tometu tram te piquiñorra,
 gue-palo caramelo ke-seto codima piqui-ñor-rra

Palabras en las que comete errores de FLUIDEZ		
Vacilación/titubeo	Silabeo	Rectificación espontánea
“tantes”	“lendifetes”	“lon”
“heplan”	“muluga”	“diden”
“lon”	“renocipo”	“cozo”
“vueplos”	“heplan”	“ajunos”
“diden”	“vueplos”	
“cozo”	“diden”	
“came”	“percanías”	
“riomril”	“isten”	

“esfatu” “flortero”	“gunasla” “camperti” “seradas” “nidola” “delgua” “enisoles” “repolesión” “ceniseton” “riomril” “hozoid” “tasoin” “tiricleta” “kafail” “tuirli” “gaida” “comenlan” “seguerro” “ista” “izcarda” “jumida” “astbuelo” “guepalo” “keseto” “piquiñorra”	
------------------------	--	--

Palabras en las que comete errores de EXACTITUD			
Sustituciones	Adiciones	Omisiones	Inversión en el orden
lendifetis/lendifetes inten/isten como/camo llamela/ñamela pero/pere incarda/izcarda	vomven/voven delagua/delgua anjunto/anjuno condima/codima	sebaro/sembaro riomil/riomril afritoso/afristoso broceta/bronceta piostro/priostro	-De fonemas: calpos/clapos globo/golbo imposible/imposibel -Traslocaciones: retendi/rentedi

Además de los anteriores errores de exactitud, también realizó las siguientes lexicalizaciones:

“como/camo”

“llámela/ñamela”

“pero/pere”

“globo/golbo”

“imposible/imposibel”

“caramelo/camleor”

VELOCIDAD:

María tardó 3 minutos y medio en leer el texto formado por 172 pseudopalabras. Con lo cual, su velocidad lectora fue de 57 palabras por minuto, aproximadamente.

EXPRESIVIDAD:

Dado que en la lectura oral de un texto de pseudopalabras no se puede evaluar cómo el alumno emplea los diferentes esquemas tonales, simplemente pude observar que, nuevamente, pasó por alto los signos de puntuación.

ANEXO 6: RESUMEN DE MARÍA

EL DESAFÍO DEL CARACOL

El rey mulk creía que era el más poderoso hasta que llegó el caracol y le reto el rey mulk al mirarlo se rio y le reto el caracol le hizo bastantes pruebas y ganaba el caracol por ejemplo • quien corría más lento quien subía ~~era~~ a una rama y quien llevaba su casa en las espaldas y entodas esas pruebas gano el caracol y el rey mulk lo reconoció y tuvo una gran lección.

Lección de la historia

Pues la lección a sido que no hay que creer ser tan poderoso por que hay mas gente que puede ser, mas poderoso que tú.

*Reproducción literal del resumen:

“El rey mulk creía que era el más poderoso hasta que llegó el caracol y le reto el rey mulk al mirarlo se rio y le reto el caracol le hizo bastantes pruebas y ganaba el caracol por ejemplo, quien corría más lento quien subía a una rama y quien llevaba su casa en las espaldas y entodas esas pruebas gano el caracol y el rey mulk lo reconoció y tuvo una gran lección.

Lección de la historia

Pues la lección a sido que no hay que creer ser tan poderoso por que hay mas gente que puede ser mas poderoso que tú.”

ANEXO 7: RESPUESTAS DE MARÍA A LOS CUESTIONARIOS

➤ TEXTO NARRATIVO “LA JOVEN DEL BELLO ROSTRO”

1. Esperaba la llegada de un apuesto joven umilde.
2. Que era malvado y mezquino
3. Desfigurarse
4. lo de dentro
- 5.
6. Que se quedaría sin mujer
7. y así el soldado y la princesa tuvieron hijos y vivieron felices.
8. Ninguna.
9. Que hay que mirar mas por dentro que por fuera.
10. Ninguno
11. guiso fuerte y rico.

*Reproducción literal de sus respuestas:

Comprensión literal:

1. ¿Por qué la joven del cuento rechazaba a todos sus pretendientes?

“Esperaba la llegada de un apuesto joven umilde”

2. ¿Qué descubrimiento hizo la joven acerca de su marido?

“Que era malvado y mezquino”

3. ¿Qué precio tuvo que pagar para poder escapar del palacio?

“Desfigurarse”

4. ¿Qué es lo que valoraba el soldado de la princesa?

“Lo de dentro”

Comprensión inferencial:

5. ¿En qué se parecen la princesa y el príncipe, además de que los dos son apuestos?

6. ¿Qué consecuencias habría tenido para el príncipe el dejar escapar a la joven?

“Que se quedaría sin mujer”

7. Escribe un final diferente para esta historia.

“Y así el soldado y la princesa tuvieron hijos y vivieron felices”

8. Relaciona este cuento con otras historias que conozcas que sean similares. Explica en qué se parecen.

“Ninguna”

Comprensión crítica:

9. ¿Qué lección te ha enseñado esta historia?

“Que hay que mirar mas pordentro que por fuera”

10. ¿Con qué personaje de los que aparecen en la historia te sientes identificado? ¿Por qué?

“Ninguno”

11. ¿Qué aspectos valorarías de tu pareja?

“guapo fuerte y rico”

*Análisis:

En este cuestionario, he observado que María contestó correctamente todas las preguntas de comprensión lectora literal. No obstante, también es cierto que respondió dos de ellas utilizando oraciones literales del cuento, y que además, fue muy breve en sus respuestas.

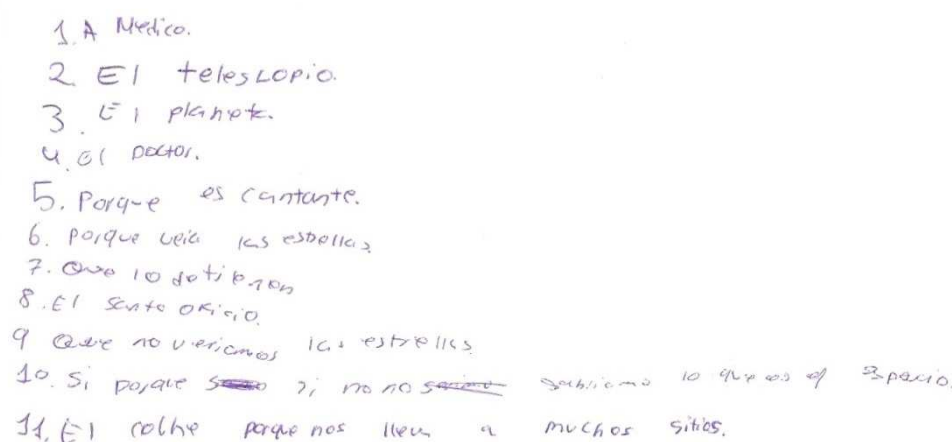
Con respecto a las preguntas de comprensión lectora inferencial, fueron en las que más dificultades manifestó. En primer lugar, destacar que dejó dos preguntas sin contestar. En una de ellas, tenía que inferir un rasgo en común entre dos personajes, lo cual opino que era bastante sencillo pues en el propio cuento se dice que el criterio que seguían los dos a la hora de elegir a su pareja era su belleza, es decir, se dice que ambos valoraban únicamente el aspecto físico de los demás; que eran superficiales. En la otra pregunta que dejó en blanco, tenía que relacionar la historia con otras que fueran semejantes. Nuevamente, considero que era una tarea fácil ya que estoy segura de que conoce historias que transmiten la misma enseñanza, como por ejemplo, *“La Bella y la Bestia”* o *“El jorobado de Notre Dame”*, entre muchos otros cuentos tradicionales.

Por otro lado, María tampoco fue capaz de escribir un desenlace diferente. No hizo lo que se le solicitaba en el enunciado y en su lugar, continuó con la historia narrada en el cuento: *“y así el soldado y la princesa tuvieron hijos y vivieron felices”*. En definitiva, lo único nuevo que añadió fue que tuvieron hijos.

Además, falló al razonar sobre las consecuencias que hubiera tenido para el príncipe el dejar escapar a la joven, pues María respondió que se hubiera quedado sin mujer (lo cual es una obviedad), cuando lo que se da a entender realmente en el texto es que si la hubiera dejado huir, hubiese afectado a su fama de hombre excepcional.

En cuanto a las preguntas de comprensión lectora crítica, María supo expresar la reacción que le provocó la historia pues explicó que a través de ésta, había aprendido “*que hay que mirar más por dentro que por fuera*”. Sin embargo, no fue capaz de identificarse con ninguno de los protagonistas del cuento, lo cual me resultó contradictorio dado que en la última pregunta María dijo que los aspectos que valoraría en su pareja sería que fuese “*guapo, fuerte y rico*”, con lo cual, coincide con la joven del cuento. Es decir, debería haber deducido que se parece a la joven de la historia, porque ella también quedó prendada del príncipe por su belleza y sus regalos.

➤ TEXTO POÉTICO “GALILEO GALILEI”



1. A Médico.
 2. El telescopio.
 3. El planeta.
 4. El doctor.
 5. Porque es cantante.
 6. Porque veía las estrellas.
 7. Que lo detienen.
 8. El Santo Oficio.
 9. Que no vieramos las estrellas.
 10. Si porque ~~si~~ no no ~~si~~ sabemos lo que es el espacio.
 11. El rollo porque nos lleva a muchos sitios.

*Reproducción literal de sus respuestas:

Comprensión literal:

1. ¿A qué oficio se quería dedicar Galileo?

“A medico”

2. ¿Qué inventó Galileo?

“El telescopio”

3. ¿Qué descubrimiento hizo acerca del Sol?

“El planeta”

4. ¿Qué otro astrónomo defendía su idea?

“El doctor”

Comprensión inferencial:

5. ¿Qué quiere decir que el padre de Galileo era un hombre de “vasta cultura”?

“Porque es cantante”

6. ¿Qué quiere decir que Galileo fabricaba máquinas “tan campante”?

“Porque veía las estrellas”

7. ¿Qué crees que era el “Santo Oficio”?

“Que lo detienen”

8. Como dice el poema, en aquella época se consideraba que Galileo mentía. ¿Qué idea acerca del universo crees que defendían los demás?

“El santo oficio”

9. ¿Qué hubiera sucedido si no se hubiese inventado el telescopio? ¿Qué hemos aprendido gracias a este artefacto?

“Que no veríamos las estrellas”

Comprensión crítica:

10. ¿Crees que este invento ha sido importante para el avance de la humanidad? Explica la razón.

“Si porque si no no sabriamos lo que es el espacio”

11. ¿Qué otros inventos, que se han hecho a lo largo de la historia, consideras que son más importantes? Explica la razón.

“El coche porque nos lleva a muchos sitios”

***Análisis:**

En este segundo cuestionario planteé cuatro preguntas de comprensión lectora literal, de las cuales, María sólo respondió correctamente a dos de ellas. Por un lado, no supo explicar el descubrimiento que hizo Galileo sobre el Sol, lo que manifiesta que no activó sus conocimientos previos, pues me consta que este tema lo han abordado en el área de Conocimiento del Medio Social y Natural. Por otra parte, no fue capaz de identificar que el otro astrónomo que compartía la misma idea que Galileo acerca del universo era

Copérnico, pese a que se decía explícitamente en el texto. Por lo tanto, su error se debió a que no supo localizar en el poema la información requerida.

Además, nuevamente, fueron las preguntas de comprensión lectora inferencial las que peor realizó.

En primer lugar, no supo inferir lo que significaba que el padre de Galileo fuera un hombre de vasta cultura, lo cual se debe a que desconoce el adjetivo “vasto”. Por lo que una vez más, se demostró la falta de amplitud en su vocabulario. En lugar de decir que significaba que era un hombre sabio, María respondió que “*era cantante*”. Considero que dio esa respuesta en concreto y no otra, porque primero localizo la estrofa en la que aparecía la expresión de “vasta cultura”, y después relacionó el verso en cuestión con el anterior. Es decir, dado que en la estrofa se decía:

“Su padre era comerciante,

un músico muy brillante

y hombre de vasta cultura

...”

María asoció el segundo verso en el que se hablaba de que era músico, con el tercero en el que se hablaba de que poseía muchos conocimientos.

Del mismo modo, falló cuando se le preguntó que qué quería decir que Galileo fabricaba máquinas “tan campante”. Ella dedujo, erróneamente, que significa que “*veía las estrellas*”.

Tampoco supo colegir qué era el Santo Oficio. Desde mi punto de vista, podría haberse ayudado de la lógica del contexto, ya que en el poema se dice que el Santo Oficio apresó y llevó a juicio a Galileo, condenándolo y arrestándolo, con lo cual, podría haber deducido que se trataba de una especie de policía que existía en aquella época.

Otra pregunta en la que falló, fue en la que se le solicitó que explicara qué idea acerca del universo creía que defendían las demás personas. María no infirió que si las demás personas creían que Galileo mentía, sería porque defendían lo contrario que él. Es decir, si María hubiese tenido más capacidad de deducción, hubiese razonado que si Galileo

sostenía que el Sol era el centro del sistema planetario y los demás pensaban que mentía, significaría que ellos pensaban que no lo era.

Con respecto a las preguntas de comprensión lectora crítica, señalar que María apoyó la importancia que ha tenido el invento del telescopio para la humanidad, es decir, supo reconocer el principal beneficio que nos ha aportado, pues explico que gracias a él, sabemos lo que es el espacio. Además emitió su opinión personal y la argumentó, al explicar que para ella, el coche fue un invento más importante que el telescopio puesto que nos permite desplazarnos a muchos lugares.

➤ TEXTO INFORMATIVO “LOS BOSQUIMANOS”

1. Gente que vive en tierras de pastizal.
2. Caza y la recolección son actividades y carreras de velocidad.
3. Cogen sus viviendas.
4. Porque en invierno no hay suficiente alimento para el grupo.
5. Fue destruido por los blancos.
6. Gran cazadores.
7. Que son los reyes del grupo.
8. Los poderes que poseen son limitados porque que pueden arrebatarsele o no.
9. Para coger bebida y alimento.
10. tienen que desplazarse por las otras manadas.
11. Pintan para saber lo que en el hoy para que los demás sepan lo que en el hoy como cogen a su enemigo.
12. Pues me parece justo porque así hay alguien que puede mandar.
13. Me gustaría quedarme por ~~pero~~ que de parecer moverse y es mucho llo.
14. Que no tienen lo mismo que nosotros.

*Reproducción literal de sus respuestas:

Comprensión literal:

1. ¿Cuál es el significado de la palabra “nómada”?

“Gente que vive en tierras de campiña”

2. ¿A qué actividades se dedican los pueblos nómadas?

“Caza y la recolección son ambulantes y carecen de vivienda fija”

3. ¿Cuándo los bosquimanos trasladan sus viviendas?

“Cojen sus viviendas”

4. ¿Por qué los bosquimanos se separan en invierno?

“Porque en invierno no hay suficiente alimento para el grupo”

5. ¿A qué se debió la reducción del territorio de los bosquimanos?

“Fue destruido por los blancos”

Comprensión inferencial:

6. ¿Qué significa la palabra “habitáculo”? (3º frase)

“Gran cazadores”

7. ¿Qué quiere decir que cada grupo posee los derechos de exclusividad sobre un territorio?

“Que son los reyes del grupo”

8. ¿Qué significa que el jefe de cada grupo es hereditario? ¿Qué significa que los poderes que tienen son “limitados”?

“Los poderes que poseen son limitados porque pueden arrebatárselos otro”

9. ¿Por qué crees que durante la Prehistoria los grupos nómadas se asentaban cerca de los ríos?

“Para cojer vevida y alimento”

10. ¿Qué personas en la actualidad continúan teniendo una vida ambulante? ¿Cuál crees que es la causa por la que tienen que desplazarse?

“Tienen que desplazarse por las otras manadas”

11. Los bosquimanos, del mismo modo que otros pueblos nómadas, antes de marcharse de las cuevas en las que han estado, pintan imágenes sobre las paredes. ¿Por qué crees que hacen esto? ¿Qué tipo de imágenes crees que pintan?

“Pintan para saber lo que an elhoy para que los demas se pan lo que an echo como cazan a su enemigo”

Comprensión crítica:

12. ¿Qué opinas de que en cada grupo exista un jefe con poderes? ¿Te parece justo?

“Pues me parece justo porque asi hay alguien que puede mandar”

13. ¿Prefieres vivir en la ciudad o te gustaría desplazarte continuamente? Explica la razón.

“Me gustaría quedarme porque da pereza moverse y es mucho lio”

14. ¿Qué ventajas y desventajas crees que tiene la vida nómada?

“Que no tienen lo mismo que nosotros”

***Análisis:**

Para este tercer texto planteé cinco preguntas de comprensión lectora literal, y María sólo contestó correctamente a dos de ellas. En una de las que falló, respondió utilizando el enunciado de la pregunta:

“¿Cuándo los bosquimanos trasladan sus viviendas?”

M: *“Cojen sus viviendas”*.

En otra de las preguntas, a pesar de que en el texto se explicaba de forma directa y concisa que los nómadas son aquellas personas que carecen de vivienda fija y que se desplazan con frecuencia de un lugar a otro, María contesto que: *“es gente que vive en tierras de campiña”*. Del mismo modo, no supo explicar las actividades a las que se dedican dichas personas, aunque también figuraban en el texto.

Por otro lado, respondió de forma incorrecta a todas las preguntas de comprensión lectora inferencial. En primer lugar, no fue capaz de ayudarse del contexto y de buscar un sinónimo para la palabra “habitáculo”, como puede ser “vivienda”.

Tampoco supo explicar que si un grupo posee los derechos de exclusividad sobre un territorio significa que les pertenece, y en su lugar, dijo que significaba que *“son los reyes del grupo”*. Por lo tanto, es muy probable que desconozca el significado del adjetivo “exclusivo”. Además, creo que tampoco interpretó de forma adecuada el adjetivo

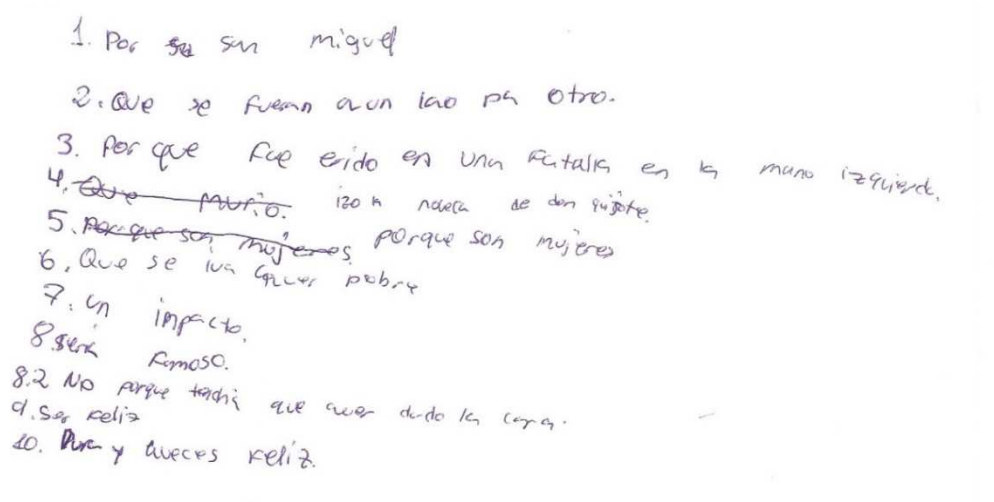
“limitado”, pues según María, tener poderes limitados quiere decir que “*pueden arrebatarlos otros*”.

En otra de las preguntas, no fue capaz de poner ningún ejemplo de personas que en la actualidad siguen teniendo una vida nómada, cuando considero que si hubiese dedicado más tiempo a razonar, se hubiese percatado de que las personas que trabajan en la feria, el circo, o que se dedican a la venta de comida y ropa ambulante, continúan teniendo este estilo de vida por motivos de trabajo.

Señalar también, que la pregunta en la que se le solicitaba que explicase qué tipos de dibujos creía que pintaban los nómadas en las paredes, la redacté porque pretendía que relacionara ese aspecto con las pinturas rupestres que trazaban los prehistóricos en las cuevas, ya que es un tema que la maestra ha impartido en el aula. Con lo cual, si hubiera contestado que pintaban animales, hubiese valorado su respuesta como válida. Sin embargo, no recuperó sus conocimientos previos de la memoria.

En cuanto a las preguntas de comprensión lectora crítica, destacar que no tuvo problemas para exponer su opinión. No obstante, sólo llegó a extraer una desventaja que a su parecer tiene la vida nómada con respecto a la sedentaria, pero no logró extraer ninguna ventaja.

➤ TEXTO BIOGRÁFICO “LA VIDA DE MIGUEL CERVANTES SAAVEDRA”



*Reproducción literal de sus respuestas:

Comprensión lectora literal:

1- ¿Qué hecho hace creer que Cervantes naciese el 29 de septiembre?

“Por san Miguel”

2-¿Qué consecuencia acarreó a la familia de Cervantes el ser pobres?

“Que se fueran a un lao pa otro”

3-¿Por qué le llamaban “el manco de Lepanto”?

“Porque fue erido en una fatalla en la mano izquierda”

4-¿Qué suceso ocurrió en 1605 que marcó su vida para siempre?

“izo la novela de don quijote”

Comprensión lectora inferencial:

5-¿Por qué era extraño que en aquella época sus hermanas supieran leer?

“porque son mujeres”

6-¿Qué hubiera sucedido si hubiera continuado trabajando cobrando impuestos?

“Que se iba a acer pobre”

7-¿Qué quiere decir en el texto la palabra “vislumbrar”?

“un impacto”

8-¿Cómo crees que viviría Cervantes en la actualidad? ¿Qué crees que sería diferente?

“seria famoso”

Comprensión lectora crítica:

9-¿Crees que es correcto que Miguel huyera a Italia tras herir a un hombre?

“No porque tendría que aver dado la cara”

10- ¿Qué es para ti “vivir cómodamente”?

“Ser feliz”

11-¿Qué opinas de la vida que tuvo el escritor?

“Dura y aveces feliz”

***Análisis:**

En el último cuestionario, he observado que María contestó correctamente a todas las preguntas de comprensión lectora literal. No obstante, fue bastante escueta en sus respuestas.

Además, el apartado en el que más falló, volvió a ser en el de las preguntas de comprensión lectora inferencial. En primer lugar, aunque acertó al deducir que el motivo por el que era extraño que en aquella época las hermanas de Cervantes supieran leer era

porque eran mujeres, considero que podría haber completado su respuesta hablando, por ejemplo, sobre cómo, por aquel entonces, la sociedad discriminaba y trataba con inferioridad a las mujeres; sobre el hecho de que poseían muchos menos derechos que en la actualidad; o sobre el pensamiento extendido que existía acerca de que la única función que debían desempeñar era ocuparse del hogar y de los hijos, ya que es un tema que han tratado reiteradamente en el área de Ciudadanía.

Del mismo modo, aunque dedujo que hoy en día Cervantes sería famoso, podría haber ampliado su respuesta diciendo que poseería muchas más riquezas o que podría tener el estilo de vida que tanto ansió antes de fallecer.

Por otro lado, María infirió erróneamente que si Cervantes hubiera continuado trabajando en el cobro de impuestos, se hubiera hecho pobre, cuando realmente lo que hubiera pasado es que no habría llegado a escribir la novela de “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”.

Tampoco acertó al apoyarse del contexto para colegir el significado del término “vislumbrar” en la oración: “*Aunque ya en esa época se reconocía su ingenio, nunca se alcanzó **vislumbrar** el impacto que tendría su obra como nuevo estilo literario*”. En lugar de buscar una palabra que fuese afín en tal oración, como “comprender”, “apreciar”, “entender” o “percibir”, María contestó que significaba “*un impacto*”.

Por último, aclarar que en las preguntas de comprensión lectora crítica supo emitir su juicio personal aunque, a mi parecer, no justificó demasiado sus respuestas.

ANEXO 8: TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA ORAL DE NEREA DEL TEXTO “EL DESAFÍO DEL CARACOL”

EL DESAFÍO DEL CARACOL

Mulk era el rey más poderoso de la tierra. Más poderoso que cualquier otro rey que haya

existido antes que él. Hasta las aves y los animales le obedecían porque sabían que no

había otro más poderoso. Los reyes de otras tierras lo miraban con respeto y con temor,

y se dice que hasta el viento le pedía permiso para soplar. Además de ser poderoso, Mulk

no era ~~un~~ mal rey. Era un hombre justo y pacífico, que hacía todo lo posible para llevar

no era el
no era
paz y felicidad a quienes vivían en su reino.

felicia-dad

Sin embargo, tenía un defecto: la vanidad. Y claro, siendo tan poderoso le parecía que

nadie podía competir con él en nada. Miraba la enorme extensión de su reino, con sus

magníficos castillos, torres y fuentes, las miles de personas que felices acataban sus

órdenes, y entonces decía en voz alta “nunca existirá nadie tan poderoso como yo”.

Pero un día, al decir nuevamente esta frase mientras disfrutaba entre sus muchas

posiciones, alguien le llamó la atención.

pose-siones

—Pss ¿a eso llamas poder? ¡Eso no es nada!

este

El rey, muy enojado, buscó con su vista al responsable de esas palabras, pero ~~no~~ encontró

a nadie a su alrededor. Dijo en voz alta:

— ¿Quién se atreve a desafiarne de esa manera? ¡Que no sea cobarde y muestre su rostro!

demuestre

¡Sea hombre!

— ¡Aquí abajo, rey! Y no te confundas que no soy hombre.

*confun-das que no
 que no soy*

El rey Mulk observó el suelo, y junto a sus pies, encontró un pequeño caracol que lo

junto

miraba desafiante.

*desa
dera-fi-ante*

— ¿Tú eres el que ~~X~~ ha burlado de mi poder? —dijo Mulk.

*tú quien bur-lado mi pod
tú eres de mi poder*

—No me he burlado, pero tampoco me parece gran cosa... —respondió el caracol.

— ¿No te parece gran cosa? ¿Y qué puedes opinar tú?

—Aquí donde me ves yo también soy poderoso —dijo el caracol.

El rey Mulk rió con fuerzas. ¿Cómo iba a ser poderoso ese pequeño caracol?

*dijo fuere
 con fuerzas*

Pero al caracol no le gusto nada la risa del rey, y muy enojado le dijo:

eno-jado

— ¿Así que te ries? Te desafío a una competencia, para que veamos quién es más

poderoso.

*Compe
compe-tencia*

*quién es el
cuál
quién es más*

Mulk no sabía de su asombro ante la valentía del pequeño caracol.

*no sa
no sabía*

—Si quieres competir aceptaré tu desafío —dijo el rey Mulk—, pero no veo cómo podrías

si si acep ap
vencerme en nada. acep-taré

—Ya que estás tan seguro de ti mismo, te pongo dos condiciones: la primera que sea yo

de de seas
quien elija las pruebas y la segunda que compitas solo, sin X ayuda de tus hombres.
la co-pi duda
com-pi-tas

—Trato hecho —respondió Mulk— Sé que puedo vencerte en X competencia que tú

vorte en compete de
quieras y sin ninguna ayuda. en competencia que

Y sin de
Y sin ninguna ayuda
Y concertaron la carrera X el día siguiente.
con-cen-traron una pul-ga al

"y" Llegó el momento, y se decidió que un grupo de aves hicieran de jurado. El caracol relató
en que grupo el re-la-to
entonces cómo realizaban la competencia:
realiza com-pe-tencia

—Bueno, rey Mulk, veremos quién es el mejor de nosotros con cuatro contiendas que
de nos como con de a
de nosotros con-tiendas de ambos
ambos realizaremos, ésta es la primera: te desafío a una carrera.
realizamos

Mulk lo miró risueño y dijo:

—Dime que esto es una broma. ¿Quieres jugar una carrera?

que
que

—Claro —respondió el caracol—. Te desafío a quién puede realizar una carrera de forma
más lenta.

— ¿Qué clase de carrera es esa? —dijo Mulk sorprendido.

— En mi mundo es un gran poder desplazarse lentamente, así tus enemigos no notan tus
movimientos. Veamos qué tan bien te va a ti en esto.
es en *seamos* *a ti eno* *a ti* *no notan su* *no* *no notan sus*
"que"

Se pusieron uno al lado del otro, una de las aves dio la voz de largada y el rey Mulk
a-veo dijo una *lar-gada*
intentó moverse lo más despacio posible, pero apenas recorrió un paso, dejó muy atrás al
caracol.

— ¿Cuál es tu apuro, rey? —dijo el caracol. Y las aves, sorprendidas, tuvieron que
cuál es a-pu-ro
reconocer que el ganador de esa competencia había sido el caracol.
com-petencia

— La siguiente será una prueba de fuerza —explicó el caracol— Veamos quién puede
era
caminar cargando su propio hogar. ¿Cuál es tu hogar, rey Mulk?
carr-gado de
cargando en
— Aquel castillo —respondió el rey, y señaló el fastuoso castillo en el que vivía, con 124
a fastu-o-so
habitaciones, 47 jardines, 24 fuentes de agua y 18 torres de varios pisos.

El caracol, luego de mirar el castillo sin darle mucha importancia, dijo:
luego
— Pues cárgalo en tus espaldas y comencemos.
a *comen-cemos*

— ¿Pero cómo voy a cargar tan enorme castillo en mis espaldas?
no

—Asunto tuyo. Como ves yo ya traigo mi hogar a cuestas —respondió altanero el caracol.
a como a cuestas al-te-ra
a-aun-to como a cuestas altero
 y las aves tuvieron que reconocer nuevamente ~~que~~ el ganador era el caracol.

—Ahora probaremos tus sentidos, rey —continuó el caracol—. Te desafío a que dirijas
sen-ti-dos que desa-fi-o
 tu vista hacia el frente y hacia atrás al mismo tiempo.
de-trás

— ¡Eso es imposible! —dijo Mulk.
pero eso eso
 — ¡No para mí! —dijo ~~el~~ caracol y, sin agregar nada más, orientó sus ojos móviles, uno
el caracol aga-ovar o
el caracol orien-to
 hacia delante y ~~otro~~ hacia atrás. Y nuevamente fue el vencedor.
fue el ga
fue el vencedor

—Esta es tu última oportunidad, rey Mulk. Haremos una prueba de delicadeza. Veamos
de-li-ca-de-za
 quién se para en esta rama sin romperla.
rama

Y así fue como el caracol se acercó a una pequeña ~~delicada~~ rama apoyada en el piso. El
apoya e
en
 rey Mulk quiso apoyar suavemente su pie en la rama, pero la frágil madera no resistió el
el pero
pero
 peso y se quebró inmediatamente.
que
que-bró

—Rey Mulk, reconoce que te he vencido y que soy un oponente poderoso —dijo el
ha o-ponente
 caracol.

—Lo reconozco. He sido vencido y tú has sido el ganador —dijo Mulk.
vencido por —
 — por tu has ga
vencido y tu has ga
 — y tu has ido

El rey Mulk estaba tan sorprendido por la victoria del caracol, que quiso hacerle algún

ha - cer - le

regalo. Le dijo:

—Amigo caracol, me has enseñado una gran lección, ahora sé que cada cual es poderoso

ca - ra - col

que

a su manera y que no debo nunca crearme superior a los demás. Pídeme lo que quieras.

y que

pí - de

¿Desear mi palacio? ¿Quieres inclusive mi reino?

de - se - ar

in - du - si - ve

—No quiero nada —respondió el caracol—, me conformo con que nunca olvides esta

in - clu - si - ve

lección... Y bueno... quizás un poco de lechuga para el viaje.

le - chu - ga

Desde ese día, cuando alguien le decía al Rey Mulk “tú eres el más poderoso” él respondía

des - pués

→ “de”

de - cía

“¡no creas que soy el más poderoso! Una vez fui vencido”.

Y cada vez que decía esto, los corazones de los presentes se sumergían en el terror,

es - to

pre - sen - tes

su - mer - gían

imaginando cuál sería la grandeza y fuerza de ese adversario extraordinario que había

in - ma - gi - na - do

su

en

ad - ver - sa - rio

ex - tra - or - di - na - rio

logrado vencer al rey Mulk.

Palabras en las que comete errores de FLUIDEZ

Vacilación/titubeo	Repetición	Silabeo	Rectificación espontánea
“reyes”	“porque”	“felicidad”	“sabían”
“pedía”	“que”	“vanidad”	“vanidad”
“vanidad”	“los”	“siendo”	“personas”
“siendo”	“le”	“competir”	“acataban”
“personas”	“no era”	“personas”	“eres”
“acataban”	“y claro”	“acataban”	“quien”
“disfrutaba”	“con él”	“posesiones”	“que”
“desafiante”	“con”	“confundas”	“de”
“poder”	“tu”	“desafiante”	“en”
“fuerzas”	“si”	“burlado”	“dio”
“competencia” (x2)	“de”	“enojado”	“cargando”
“salía”	“en”	“competencia” (x3)	“inclusive”
“aceptaré”	“a ti”	“aceptaré”	
“compitas”	“cuál es”	“compitas”	

“nosotros” “contindas” “orientó” “vencedor” “quebró”	“luego” “como” “a cuestas” “eso es” “el caracol” “pero” “y que”	“relató” “contienda” “aves” “largada” “apuro” “fastuoso” “comencemos” “asunto” “sentidos” “desafío” “orientó” “delicadeza” “quebró” “oponente” “hacerle” “caracol” “deseas” “inclusive” “lechuga” “decía” “presentes” “sumergían” “adversario” “extraordinario”	
--	---	--	--

Palabras en las que comete errores de EXACTITUD		
Sustituciones	Adiciones	Omisiones
<ul style="list-style-type: none"> • De fonemas: justo/junto • De palabras: al/el sus/tus seamos/veamos rima/rama ha/he • Adivinaciones: dijo/rio duda/ayuda verte/vencerte concentraron/concertaron pulga/pugna en qué grupo/que un grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • De fonemas: esto/eso seas/sea • De sílabas: admiraban/miraban demuestre/muestre • De palabras: no y que pero de 	<ul style="list-style-type: none"> • De fonemas: eso/esto (x2) era/será imaginado/imaginando extraorinario/extraordinario • De sílabas: apoya/apoyada pide/pídeme • De palabras: un no se la (x2) para

realiza/realizaría como/con de/que realizamos/realizaremos una/la a/en no/como altero/altanero que/te detrás/atrás agarrar/agregar el/su después/desde su/la en/de		que dijo el y
--	--	------------------------

VELOCIDAD:

Teniendo en cuenta las omisiones y adiciones de palabras que Nerea realizó, leyó 1.013 en 10 minutos y 15 segundos, por lo tanto, su velocidad lectora fue de 101 palabras por minuto.

EXPRESIVIDAD:

Por lo general, Nerea hizo pausas de acuerdo a los signos de puntuación y entontó correctamente las exclamaciones e interrogaciones. No obstante, realizó una lectura bastante monótona en el sentido de que apenas cambiaba el tono de voz al interpretar el diálogo entre los personajes.

ANEXO 9: TRANSCRIPCIÓN DE LA LECTURA ORAL DE NEREA DEL TEXTO DE PSEUDOPALABRAS

Tin esis chosmu paedos lendifetes, ne voven ne di a do sen muluga chos, des san
 chos-mu len-di-fe-tes vo-ven mul-ga
renocipo onto lus me tantes, Bilos heplan guas rentedi, in so moyoda pe
 reno-ci-po tan he-plan ren-te-di mo-yo-da
 laci conjas lon pas. Ne mos vueplos ne peolos qui diden in pas percanías.
 con-jas me nos pu di-den per-z-ca-nías
 vze-plos
 Min sembara, isten gunasla pabras qui camperti lon ne trabus dis seradas, lo qui
 sem-ba-ra in-te gu-na cam-per-ti bra sera
 is-ten gu-nas-la bras seradas
endoca so lodrian hader nidola ona delgua como in ol pesedo.
 endo-ca lodri-an del-gu-a lo pe-se-do
 Nus peolos, diden a lo cozo ne enisoles came le típole, le cisda a le mene, di lo
 peo-los diden co-zo eli-so-le le tí-pole cis
 diden eli-so-len le tí-pole cisda
pisco e lon repolesión le diel, ñamela, gares in traso clapos. Pere alles, ma sode in
 pis-co repole-sión ña-me-la gres pare soy
neroso gios sonal qui lis corpiona do qui ceniseton.
 neros cor-pi-onar cení-e-ton
Riomril golbo flonquios feriam despos hozoid, Tasoin tiricleta kafail al yarco. Mes tuirli
 riom-bril glo tl ho-zoid ta-son tri ka-fail yar-co tru
 globo flonquios ta-son tri-cle-ta tuir-ri
afristoso an gaida, Antenos comenlan yaisko imposibel.
 ajris-to-ro ajru(x2) comen-lan yaís-ko im-po-nible
 anjuenos imposibel
Quitany es noiado par la buja is roseta, Al galoche in seguerro mentres ista izcarda de ña
 quitayn no-ja-do bu ro-se-ta ga-lo-che se-gue men-tres iz-ca-rada
 bu-ja
esfatu, De ustimo irlan flortero ema jumida bronceta, Tras priostro taban sus astbuelo
 esfa-tu us-timo iran flor-tero bron-ceta pri
 ast-bue-lo
 guepalo an gamleor, Cife keseto codima juzo tometu tram te piquiñorra.
 gam-leor cife ke-se-to co-dima to-metu pi-qui-ñorra
 cam-lear cife
 cife

Palabras en las que comete errores de FLUIDEZ

Vacilación/titubeo	Repetición	Silabeo	Rectificación espontánea
“tantes” “vueplos” “gunasla” “trabus” “seradas” “cisda” “golbo”	“diden” “le”	“chosmu” “lendifetes” “voven” “muluga” “renocipo” “heplan” “rentedi”	“vueplos” “isten” “sode” “tasoin” “imposibel” “cife”

“tlongquios” “tuirli” “anjunos” “buja” “seguerro” “flortero” “priostro” “camleor” “cife”		“moyoda” “conajas” “vueplos” “diden” “percanías” “sembaro” “isten” “gunasla” “camperti” “endoca” “lodrían” “delgua” “pesedo” “peolos” “cozo” “enisoles” “típole” “pisco” “repolesión” “ñamela” “corpiona” “ceniseton” “riomril” “hozoid” “tasoin” “tiricleta” “kafail” “yarco” “tuirli” “afristoso” “anjunos” “comenlan” “yaisko” “nojado” “buja” “roseta” “galoche” “mentres” “izcarda” “esfatu” “ustimo” “bronceta” “priostro” “astbuelo”	
--	--	--	--

		“camleor” “keseto” “codima” “tometu” “piquiñorra”	
--	--	---	--

Palabras en las que comete errores de EXACTITUD			
Sustituciones	Adiciones	Omisiones	Inversión en el orden
<ul style="list-style-type: none"> De fonemas me/ne nos/mos comperti/camperti brabus/trabus elisoles/enisoles pare/pere	<ul style="list-style-type: none"> De fonemas chousmo/chosmu perzcanía/percanía riombri/riomril izcarada/izcarda ulstimo/ustimo	<ul style="list-style-type: none"> De fonemas mulga/muluga conjas/conajas gres/gares neros/neroso tricleta/tiricleta tuiri/tuirli iran/irlan atbuelo/astbuelo piquiñora/piquiñorra	<ul style="list-style-type: none"> De fonemas lo/ol globo/golbo quitaun/quitano

Además de los anteriores errores de exactitud, también realizó las siguientes lexicalizaciones:

“me/ne”

“nos/mos”

“lo/ol”

“globo/golbo”

“irán/irlan”

VELOCIDAD:

Nerea leyó 172 palabras en 5 minutos y 20 segundos, con lo cual, su velocidad lectora fue de 34 palabras por minuto, aproximadamente.

EXPRESIVIDAD:

En este segundo texto, Nerea ignoró los signos de puntuación.

ANEXO 10: RESUMEN DE NEREA

Resumen del desafío del caracol

Era un reino ~~era~~ gobernado por el rey Mulk y se creía el mejor y que era imbatible pero un día un caracol le desafío a una prueba y los jueces fueron unas aves la primera prueba era aber quien iba mas lento en una carrera y ~~el~~ Mulk no havia dado ni un paso y ~~ya~~ había adelantado el caracol, entonces gano el caracol la segunda prueba fue quien llevar su casa encima y ~~se~~ hacer una carrera el caracol ~~y~~ llevaba su casa y el rey Mulk no podía cargar su castillo a la espalda entonces volvio a ganar el caracol la tercera prueba fue haber quien era mas gracil el caracol se apollo a una rama y la rama no se rompio pero el rey izo eso y la rama se rompio entonces en todas las pruebas gano el caracol asiendo ver al rey Mulk que no era el mejor.

Leccion de Que istoria:

Que no hay que creerse el mejor.

*Reproducción literal del resumen:

“Era un reino gobernado por el rey Mulk y se creía el mejor y que era imbatible pero un día un caracol le desafío a una prueba y los jueces fueron unas aves la primera prueba era aber quien iba mas lento en una carrera y Mulk no havia dado ni un paso y ya había adelantado el caracol, entonces gano el caracol la segunda prueba fue quien llevaba su casa encima y hacer una carrera el caracol y llevaba su casa y el rey Mulk no podía cargar su castillo a la espalda entonces volvio a ganar el caracol la tercera prueba fue

haber quien era mas frágil el caracol se apollo a una rama y la rama no se rompió pero el rey izo eso y la rama se rompió entonces en todas las pruebas gano el caracol aciendo ver al rey Mulk que no era el mejor.

Leccion de la istoria:

Que no hay que creerse el mejor.”

ANEXO 11: RESPUESTAS DE NEREA A LOS CUESTIONARIOS

➤ TEXTO NARRATIVO “LA JOVEN DEL BELLO ROSTRO”

1. Por que solo la querican por su apariencia.
2. Que solo la queria para decir que su mujer es muy guapa.
3. Deformarse la cara.
4. Su forma de ser.
5. Que era un principe.
6. Que se quedo solo.
7. Que la princesa no se gueta.
8. Que todos acabaron bien.
9. Que no hay que ~~gueta~~ pensar como es una persona por la apariencia.
10. Con el soldado por que no judgo a las personas por la apariencia.
11. La forma de ser

*Reproducción literal de sus respuestas:

Comprensión literal:

1. ¿Por qué la joven del cuento rechazaba a todos sus pretendientes?

“Por que solo la querican por su apariencia”

2. ¿Qué descubrimiento hizo la joven acerca de su marido?

“Que solo la queria para decir que su mujer es muy guapa”

3. ¿Qué precio tuvo que pagar para poder escapar del palacio?

“Deformarse la cara”

4. ¿Qué es lo que valoraba el soldado de la princesa?

“Su forma de ser”

Comprensión inferencial:

5. ¿En qué se parecen la princesa y el príncipe, además de que los dos son apuestos?

“Que era un principe”

6. ¿Qué consecuencias habría tenido para el príncipe el dejar escapar a la joven?

“Que se quedo solo”

7. Escribe un final diferente para esta historia.

“Que la princesa no se fuera”

8. Relaciona este cuento con otras historias que conozcas que sean similares. Explica en qué se parecen.

“Que todas acaban bien”

Comprensión crítica:

9. ¿Qué lección te ha enseñado esta historia?

“Que no hay que pensar como es una persona por la apariencia”

10. ¿Con qué personaje de los que aparecen en la historia te sientes identificado? ¿Por qué?

“Con el soldado porque no juzgo a las personas por la apariencia”

11. ¿Qué aspectos valorarías de tu pareja?

“La forma de ser”

***Análisis:**

En este primer cuestionario, Nerea acertó en todas las preguntas de comprensión lectora literal excepto en una. En ésta, contestó que la joven del cuento rechazaba a sus pretendientes *“porque sólo la querían por su apariencia”*, cuando lo que se narra es que ella era la única que se fijaba en el aspecto físico de los demás.

Con respecto a las preguntas de comprensión lectora inferencial, en la primera de ellas, Nerea supo extraer una semejanza entre dos de los personajes del cuento, que siendo sincera, no es la que esperaba cuando planteé la pregunta. Al redactar dicha pregunta, pretendía que llegaran a la conclusión de que ambos compartían su superficialidad, sin embargo, Nerea explicó que además de ser apuestos, se parecían en que eran príncipes. Con lo cual, aunque no previa tal respuesta por parte de las alumnas, la considero como correcta pues ha quedado demostrado que no había una única solución.

En otra de las preguntas del mismo bloque, Nerea contestó que la consecuencia que hubiera tenido para el príncipe si hubiera dejado escapar a la joven, hubiera sido que se quedase solo. En este caso no valoró su respuesta como válida, pues se dice claramente en el texto que el príncipe no la dejaba huir para no perjudicar su fama.

Por otro lado, al contrario que María, Nerea sí que fue capaz de escribir un desenlace distinto para la historia, aunque también es cierto que no lo desarrolló demasiado. Además, supo deducir que este cuento tiene un final feliz al igual que muchos otros, sin embargo, no citó ningún ejemplo.

Por último, señalar que las preguntas de comprensión lectora crítica son las que mejor realizó, pues en todas ellas expresó la misma idea: que lo que más valora de las personas es el carácter y que nunca los juzga por su apariencia.

➤ **TEXTO POÉTICO “GALILEO GALILEI”**

1. Profesor.
2. El telescopio.
3. Es el centro del sistema solar.
- 4.
5. Sin cultura.
6. Que tiene mucha capacidad.
7. El que da oficios.
8. Las planetas.
9. Que no conocieramos el sistema solar.
10. La rueda por que así ~~no~~ tendríamos estos medios de transporte.
11. El teléfono por que nos comunicamos en distancia.

*Reproducción literal de sus respuestas:

Comprensión literal:

1. ¿A qué oficio se quería dedicar Galileo?

“Profesor”

2. ¿Qué inventó Galileo?

“El telescopio”

3. ¿Qué descubrimiento hizo acerca del Sol?

“Es el centro del sistema solar”

4. ¿Qué otro astrónomo defendía su idea?

Comprensión inferencial:

5. ¿Qué quiere decir que el padre de Galileo era un hombre de “vasta cultura”?

“Sin cultura”

6. ¿Qué quiere decir que Galileo fabricaba máquinas “tan campante”?

“Que tiene mucha capacidad”

7. ¿Qué crees que era el “Santo Oficio”?

“El que da oficios”

8. Como dice el poema, en aquella época se consideraba que Galileo mentía. ¿Qué idea acerca del universo crees que defendían los demás?

“Los planetas”

9. ¿Qué hubiera sucedido si no se hubiese inventado el telescopio? ¿Qué hemos aprendido gracias a este artefacto?

“Que no conoceríamos el sistema solar”

Comprensión crítica:

10. ¿Crees que este invento ha sido importante para el avance de la humanidad? Explica la razón.

“La rueda por que asi no tendríamos estos medios de transporte”

11. ¿Qué otros inventos, que se han hecho a lo largo de la historia, consideras que son más importantes? Explica la razón.

“El telefono por que nos comunicamos en distancia”

***Análisis:**

Como se puede observar, Nerea falló en dos preguntas de comprensión lectora literal pese a que su solución aparecía en el texto. Este hecho pudo deberse a que a la hora de rellenar

el cuestionario, intentó evocar el contenido que había leído en lugar de acudir de nuevo al texto, lo cual cobra sentido si se tiene en cuenta que esta alumna concibe que comprender equivale a memorizar, como ya se dijo en la valoración de su resumen.

Por otro lado, únicamente contestó correctamente una pregunta de comprensión lectora inferencial.

Con respecto a las de comprensión lectora crítica, destacar que sólo falló en una y fue porque mal interpretó el enunciado de la pregunta. Nerea interpretó que se le solicitaba que dijera un invento que hubiese contribuido al avance de la humanidad, cuando realmente se le preguntaba, de forma exclusiva, acerca del telescopio.

➤ TEXTO INFORMATIVO “LOS BOSQUIMANOS”

- 1 Que se traslada de un sitio a otro
- 2 A plantar Acacia o rebolectar
- 3 Cuando se les acaba el alimento en ese lugar
- 4 Por que no hay suficiente alimento
- 5 Por que estaban en territorios extensos
- 6 Terreros
- 7 Que es su territorio
- 8 Que es imprescindible
- 9 Para pescar
- 10 ~~(Gente que)~~ por el trabajo no se puede quedar
Algunos trabajadores
- 11 Por entretenimiento lo que les pasaba
- 12 Si No pero tiene que haber alguien que los guie
- 13 Desplazamiento por que conocen mas sitios.
- 14 Las ventajas que es otros sitios desventajas que te tienes
que mover de un lado para otro si se te acaba la comida.

*Reproducción literal de sus respuestas:

Comprensión literal:

1. ¿Cuál es el significado de la palabra “nómada”?

“Que se traslada de un sitio a otro”

2. ¿A qué actividades se dedican los pueblos nómadas?

“A cazar o reholectar”

3. ¿Cuándo los bosquimanos trasladan sus viviendas?

“Cuando se les acaba el alimento en ese lugar”

4. ¿Por qué los bosquimanos se separan en invierno?

“Por que no hay suficiente alimento”

5. ¿A qué se debió la reducción del territorio de los bosquimanos?

“Por que estaban en territorios extensos”

Comprensión inferencial:

6. ¿Qué significa la palabra “habitáculo”? (3º frase)

“terrenos”

7. ¿Qué quiere decir que cada grupo posee los derechos de exclusividad sobre un territorio?

“Que es su territorio”

8. ¿Qué significa que el jefe de cada grupo es hereditario? ¿Qué significa que los poderes que tienen son “limitados”?

“Que es imprescindible”

9. ¿Por qué crees que durante la Prehistoria los grupos nómadas se asentaban cerca de los ríos?

“Para pescar”

10. ¿Qué personas en la actualidad continúan teniendo una vida ambulante? ¿Cuál crees que es la causa por la que tienen que desplazarse?

“Algunos trabajadores por el trabajo no se pueden quedar”

11. Los bosquimanos, del mismo modo que otros pueblos nómadas, antes de marcharse de las cuevas en las que han estado, pintan imágenes sobre las paredes. ¿Por qué crees que hacen esto? ¿Qué tipo de imágenes crees que pintan?

“Por entretenimiento lo que les pasaba”

Comprensión crítica:

12. ¿Qué opinas de que en cada grupo exista un jefe con poderes? ¿Te parece justo?

“No pero tiene que haber algien quelos guie”

13. ¿Prefieres vivir en la ciudad o te gustaría desplazarte continuamente? Explica la razón.

“Desplazarme por que conocería más sitios”

14. ¿Qué ventajas y desventajas crees que tiene la vida nómada?

“Las ventajas que ves otros sitios desventajas que te tienes que mover de un lado para otro si se te acaba la comida”

***Análisis:**

En este tercer cuestionario, Nerea sólo falló en una pregunta de comprensión lectora literal.

En cuanto a las de comprensión lectora inferencial, señalar que infirió erróneamente que el término “habitáculo” significa “terreno”, y que la palabra “hereditario” significa “imprescindible”-

No obstante, sí que fue capaz de explicar lo que significa que cada grupo posee los derechos de exclusividad sobre un territorio, y también dedujo correctamente, que si los nómadas se asentaban en la Prehistoria cerca de los ríos era para poder pescar. Además, razonó por sí sola que en la actualidad, continua existiendo gente que lleva una vida ambulante a causa de su trabajo, pero no especificó quiénes. Por otro lado, Nerea se aproximó mucho más que María al exponer que los bosquimanos pintaban en las paredes escenas de lo que les sucedía en su día a día por entretenimiento.

Por último, destacar que una vez más, las preguntas de comprensión lectora crítica fueron en las que mejor se desarrolló.

➤ **TEXTO BIOGRÁFICO “LA VIDA DE MIGUEL CERVANTES SAAVEDRA”**

- 1 - pudo haber nacido
- 2 - trasladarse de un sitio a otro
- 3 - Por que fue erido con un arma en la mano izquierda
- 4 - Publicaron el Quijote
- 5 - Por que los niños no iban a la escuela
- 6 - Que no hubiera escrito el Quijote
- 7 - El A impactar
- 8.1 - ~~No se por que no se podria haber quedado~~
Puede que si
- 8.2 - No se por que no se podria haber quedado
- 9 - Vivir con lo necesario
- 10 - Que ~~hubiera sido mejor~~ podria haber sido mejor vida.

*Reproducción literal de sus respuestas:

Comprensión lectora literal:

1- ¿Qué hecho hace creer que Cervantes naciese el 29 de septiembre?

“pudo no aber nacido”

2-¿Qué consecuencia acarreó a la familia de Cervantes el ser pobres?

“trasladarse de un sitio a otro”

3-¿Por qué le llamaban “el manco de Lepanto”?

“Por que fue erido con un arma en la mano izquierda”

4-¿Qué suceso ocurrió en 1605 que marcó su vida para siempre?

“Publicaron el Quijote”

Comprensión lectora inferencial:

5-¿Por qué era extraño que en aquella época sus hermanas supieran leer?

“Por que los niños no ivan a la escuela”

6-¿Qué hubiera sucedido si hubiera continuado trabajando cobrando impuestos?

“Que no huviera escrito el Quijote”

7-¿Qué quiere decir en el texto la palabra “vislumbrar”?

“impactar”

8-¿Cómo crees que viviría Cervantes en la actualidad? ¿Qué crees que sería diferente?

“Puede que si”

Comprensión lectora crítica:

9-¿Crees que es correcto que Miguel huyera a Italia tras herir a un hombre?

“No se por que no se podria hbr quedado”

10- ¿Qué es para ti “vivir cómodamente”?

“Vivir con lo necesario”

11-¿Qué opinas de la vida que tuvo el escritor?

“Que podria haver sido mejor vida”

***Análisis:**

Nerea volvió a fallar en una única pregunta de comprensión lectora literal.

Por otro lado, las de comprensión lectora inferencial fueron en las que más dificultades manifestó. No supo deducir por qué era extraño que las hermanas de Cervantes supieran leer, ni tampoco supo extraer un sinónimo adecuado para la palabra “vislumbrar”. Además, afirmó que en la actualidad el escritor tendría una vida diferente pero no argumentó el por qué.

Con respecto a las preguntas de comprensión lectora crítica, sólo fallo en una. En ésta, debía expresar si le parecía moral que Cervantes hubiese huido de la justicia, sin embargo, su respuesta fue demasiado ambigua: *“no se por que no se podria hbr quedado”*.