

La comprensión lectora: una propuesta a través del área de Ciencias Sociales

Grado en Magisterio de Educación Primaria
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza



Autora: Paloma Pik Tuval
Tutora: María Ángeles Garrido
CURSO 2014/2015

RESUMEN

La intención de este trabajo fin de grado consiste en crear una propuesta de actividades destinada al alumnado perteneciente al cuarto curso de Educación Primaria, habiendo desarrollado de manera previa unas bases teóricas sobre la comprensión lectora y los métodos o procesos que pueden ayudar a mejorarla, en la que se incidirá en la mejora de esta habilidad través de contenidos curriculares referidos al área curricular de Ciencias Sociales, escogiendo uno de los temas de un libro de texto y materiales extra como poemas o noticias periodísticas y proponiendo actividades sobre los textos elegidos que hagan que se cumpla nuestro principal objetivo: favorecer la comprensión lectora de dichos alumnos para que estos obtengan un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, educación primaria, aprendizaje significativo, propuesta didáctica

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. La comprensión lectora	8
2.1. ¿En qué consiste leer?	8
2.2. Procesos implicados en la lectura: la metacognición como elemento regulador	10
2.2.1. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la metacognición?	14
2.2.2. Procesos metacognitivos	16
2.2.3. Variables metacognitivas	17
2.3. Niveles de comprensión lectora	20
2.3.1. Comprensión literal	21
2.3.2. Comprensión inferencial	22
2.3.3. Comprensión crítica	23
2.4. Momentos que mejoran la comprensión lectora: fases	25
2.4.1. Antes de leer	26
2.4.2. Durante la lectura	27
2.4.3. Tras la lectura	29
3. La comprensión lectora en la legislación educativa vigente	31
4. La lectura en los centros escolares: a la búsqueda del cambio	35
4.1. Constructivismo y socioconstructivismo	36
4.2. ¿Cómo conseguir un aprendizaje significativo?	38
4.3. Propuesta metodológica	40
4.3.1. ¿Qué queremos conseguir?	40
4.3.2. ¿Cómo lo conseguimos?	40
4.3.3. ¿Cuál es el papel del maestro?	43
5. Propuesta de actividades	46

5.1.Actividades previas a la lectura	46
5.2.Actividades durante la lectura	53
5.3.Actividades tras la lectura.....	57
6. Conclusiones y valoración personal	68
7. Referencias bibliográficas	71
8. Anexos.....	74

1.INTRODUCCIÓN

La elección del tema de este Trabajo Fin de Grado se debe a diferentes razones que me han empujado a escogerlo. La primera de ellas, y para mí la más importante, se sustenta en la experiencia vivida, tanto en los centros escolares de prácticas como en mi propio trabajo diario como maestra de apoyo a niños y niñas en sus hogares. He comprobado cómo en los colegios la enseñanza y el desarrollo de la lectura quedan relegados a la decodificación de grafemas y a la lectura superficial de los textos, dando prioridad a la interpretación literal y no a la inferencial y crítica que nos permite comprobar si los alumnos y alumnas han comprendido los mensajes implícitos y explícitos de los escritos leídos. Estos hechos no solo han podido ser descubiertos en lecturas de textos breves o cuentos y novelas, sino que los alumnos y alumnas han mostrado dificultades en la comprensión de enunciados o contenidos en todas las áreas curriculares, necesarios para la realización de las tareas escolares y la integración de nuevos conocimientos, lo que provoca, en ocasiones, la llegada del fracaso escolar o la ausencia de motivación por parte del estudiante.

Con este argumento, enlace con la segunda razón que ha hecho que escogiera este tema. La comprensión lectora va a determinar, en buena parte, el éxito o fracaso de los pupilos y pupilas, pues todas las áreas impartidas durante nuestra escolarización requieren lectura comprensiva, por lo que esta es la herramienta fundamental e irremplazable que debemos ayudar a curtir en la escuela. Y, además, no debemos olvidar trabajarla de forma transversal en todas las áreas del currículo. Y qué mejor manera para hacerlo que trabajando a partir de los conocimientos previos, la motivación, la construcción de los aprendizajes a través de la interacción social o gracias al conocimiento metacognitivo que va a capacitar a los estudiantes a conocerse mejor a sí mismos, sus puntos fuertes y limitaciones, y a saber cuál es la mejor manera para ejecutar las tareas.

El desconocimiento sobre cómo ayudar a los alumnos y alumnas a comprender las lecturas y a superar aquellas dificultades que pueden culminar en una barrera que limite su éxito académico y social, se ha convertido en un reto que necesito abordar y en una inquietud a la que pretendo dar respuesta a través del desarrollo de actividades, que me hagan, de alguna manera, vencer la ignorancia sobre este asunto y me den la capacidad de tender la mano a aquellos niños y niñas que lo necesiten a la par que romper con las tediosas, insuficientes y desviadas prácticas de lectura que se efectúan en los centros escolares que yo he tenido la ocasión de visitar.

Como último argumento, se destaca el amor y el cariño con el que se me ha impartido la materia de Tratamiento de los Trastornos de la Lectura y la Escritura en el último curso de la carrera, pues me ha ayudado a comprender el proceso de aprendizaje de la lectura en cierta medida y me ha impulsado a indagar y seguir aprendiendo sobre esta materia que, como ya se ha nombrado, es la clave de todo aprendizaje.

Para poder llevar todo este proyecto a cabo y justificar la propuesta de intervención para el cuarto curso de Educación Primaria, destinada a la consecución de la integración de conocimientos curriculares del área de Ciencias Sociales de manera significativa a través de la comprensión lectora de los contenidos, se expondrá un marco teórico que habrá de incluir y explicar todos aquellos aspectos sobre los que quiero incidir y las bases metodológicas desde las que quiero partir.

2.LA COMPRENSIÓN LECTORA

2.1. ¿En qué consiste leer?

La Real Academia Española de la Lengua, define la acción de leer como:

1. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
2. Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica. Leer la hora, una partitura, un plano.
3. Entender o interpretar un texto de determinado modo.

En palabras de **Adam y Starr** (1982) y citado en Colomer y Camps (1996, p. 33) “se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito”. Esta sencilla definición alberga el fin último de la lectura como herramienta para comprender nuestro mundo y el que nos rodea.

Por su parte, el informe PISA, cuyas siglas hacen referencia al Programme for International Student Assessment, del año 2009, define la competencia lectora como: “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad”, citado por el Ministerio de Educación (2010, p. 21) Además, en su informe mas reciente, llevado a cabo en 2012, consideran la lectura como “un conjunto expansible de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general” (PISA, 2012, p. 54).

Isabel Solé (1992, p. 21) afirma que “la lectura es un objeto de conocimiento en sí mismo y un instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes” y da una gran importancia a la interacción que se produce entre el lector y el texto, donde el primero tratará de satisfacer los objetivos que guían su lectura.

La explicación que nos otorga Puente (1991, p. 17) narra lo siguiente:

El niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado. No debe confundirse el proceso de formar palabras con el proceso de comprender el significado. (...) Comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras. El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo.

Si atendemos a todas y cada una de estas definiciones, términos como comprender, entender o conocimiento aparecen en ellas como base definitoria. Esto me lleva a reflexionar acerca de que la lectura, la acción de leer, siempre va de la mano con la comprensión. Ambos conceptos han de ser observados, estudiados y analizados como uno solo. Por lo tanto, el vocablo lectura, en mi opinión, hace alusión directa y significa comprensión lectora.

Leer es, en consecuencia, una herramienta fundamental para comprender el mundo. Nuestro entorno produce múltiples estímulos y situaciones que convertimos en texto. Así, leemos en el rostro de una persona querida sus estados de ánimo, leemos la situación del tráfico para saber cuál es el mejor camino a seguir. Oímos el discurso de un político y leemos sus intenciones no manifiestas en lo que dice. Por ello, intentaremos proponer actividades que permitan al alumnado generalizar la lectura a otros ámbitos de su vida

cotidiana. El ser humano, desde su nacimiento, es capaz de reconocer las intenciones de los demás aunque no sean expresadas de manera explícita. Esta misma condición natural, siguiendo los planteamientos del socio-constructivismo, del que se hará mención en líneas posteriores de este trabajo, deberíamos lograr activarla en los alumnos/as durante la lectura.

No obstante, para llegar a comprender un texto, es necesario un despliegue de habilidades bastante complejas y la consecuente automatización de las mismas. Estas habilidades podrían dividirse, a rasgos generales, según Emilio Sánchez (1995), por un lado, en aquellas actividades dedicadas a asignar un significado a los grafemas y, por otro lado, las que anexionan estos significados de las palabras hasta obtener la total interpretación del texto, siendo este último el que alberga en sí mismo una comprensión global del texto, aunque no podría realizarse esta sin las primeras actividades.

2.2. Procesos implicados en la lectura: la metacognición como elemento regulador

Siguiendo la división que lleva a cabo Emilio Sánchez (1995), nos topamos con dos tipos de procesos a desarrollar. Por una parte, los procesos de bajo nivel, que harían referencia a lo que él nombra como la asignación de significados a los grafemas; por otra, nos encontramos con los procesos de alto nivel, donde la exigencia y la puesta en marcha de la comprensión son fundamentales, ya que se desarrolla aquí la interpretación total de lo leído.

Procederemos a explicar brevemente cómo funcionan estos procesos y ahondaremos en la forma en que la metacognición, habilidad que explicaremos en líneas posteriores, se encarga de regular nuestra capacidad para comprender los textos escritos.

Las primeras habilidades corresponden a los procesos de bajo nivel, también conocidos por las siglas PBN, que implican dos tipos de procedimientos: los perceptivos y los lexicales. Dentro de los procesos perceptivos, nos topamos con la discriminación y el reconocimiento de formas así como con la categorización de sonidos. Esto supone que los lectores deben advertir y examinar las características físicas de las letras y ser capaces de identificarlas.

Si nos centramos en los procesos lexicales, constatamos que podemos utilizar dos vías distintas para acceder al significado de las palabras y que, un buen lector, empleará ambas sin ninguna dificultad. Estas vías son la fonológica y la lexical y su diferencia reside en el modo en el que accedemos al significado de las palabras que vamos leyendo.

Las segundas habilidades hacen referencia a los procesos de alto nivel, también llamados PAN. Siguiendo las ideas de Emilio Sánchez (1995), vamos a intentar explicar de qué manera se ponen en funcionamiento estas destrezas.

Para llegar a comprender un texto en su totalidad, no podemos limitarnos a comprender el significado de palabras aisladas, pues nuestra mente necesita interconectar los términos en unidades lingüísticas y significativas más amplias. Estas son las denominadas proposiciones que forman la microestructura del texto donde se pondrán en juego los conocimientos sintácticos del lector. También será primordial conectar las proposiciones entre sí y, para ejecutar este proceso con éxito, lo que sepamos sobre la realidad tomará un gran protagonismo, según Sánchez (1995), pues nos permitirá vincular las causas y las consecuencias de diversas acciones.

Además, los lectores deberán construir lo nombrado como la macroestructura del texto (Kintsch y van Dijk, 1983) que consiste en captar el concepto global del que se suceden y estructuran todas aquellas ideas y conceptos específicos.

Por otro lado, se requerirá la construcción de un modelo mental, es decir, la elaboración de un contexto durante la lectura que nos permitirá situar las acciones y comprender las causas que llevan a ellas, posibilitando así la aparición de una realidad que aporte coherencia a la lectura.

Por último, se deberán poseer conocimientos sobre las estructuras textuales; esto es, el tipo de texto que estemos abordando nos va a transmitir la información necesaria para anticipar sucesos, confirmar o rechazar hipótesis sobre la lectura. De esta manera, construiremos la superestructura del texto.

Estos tres últimos PAN activan los conocimientos semánticos del lector, pero no podrían llevarse a cabo sin los conocimientos previos del mismo y sin poseer la habilidad para ser conscientes de cómo se elabora nuestro aprendizaje o, en este caso concreto, darnos cuenta de los procesos que empleamos para abordar la lectura, es decir, la metacognición.

Así pues, efectuaremos una explicación acerca de lo que supone la metacognición en el proceso lector. Para ello, se definirá dicho término y deberemos conocer sobre qué variables incide y qué tipo de procesos ponemos en marcha durante su uso.

Para comenzar, ya Piaget y Vygotsky, de manera implícita, emplearon esta idea dentro del desarrollo de sus teorías constructivistas, siendo de alguna manera, los precursores del concepto de la “habilidad” desarrollada posteriormente y de manera más profunda por Flavell y Brown. Por un lado, Piaget (2000) presentó conceptos muy ligados a la

metacognición, como la toma de conciencia o la autorregulación, para explicar la manera en que se construye el conocimiento y el por qué del mismo.

Por otro lado, Vygotsky (2010) propone la adquisición del habla como fundadora de la metacognición, pues ayuda a regular y planificar nuestro comportamiento. Además, no se debe olvidar la base del pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de los niños: la interacción social. Esta, ayuda a la autorregulación de los jóvenes en contacto con personas mas expertas, ya sean adultos como el maestro o iguales, pues la experiencia les enseña a aprender a regular su propio aprendizaje de manera autónoma.

Sin embargo, como ha sido mencionado en párrafos anteriores, la metacognición es un término que surge de las ideas de Flavell y Brown a mediados de los años setenta y que ha ido cogiendo fuerza y definiéndose en las últimas décadas, llegando a ser considerado por algunos autores y estudiosos como una habilidad básica para poder desarrollar y asentar cualquier tipo de aprendizaje.

La idea de metacognición surge gracias a la psicología cognitiva o cognitivismo, corriente que ve la luz después de varios años de proliferación de la corriente conductista, que negaba la existencia de todo aquello que no se pudiera comprobar o medir. Con este nuevo enfoque, comienza a tenerse en cuenta que, para poder aprender, hemos de hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, que mejoran aquellos aspectos relacionados con el control y la capacidad de regular nuestros aprendizajes.

Todos estos procesos se producen en las estructuras cerebrales, que no es el objeto de este trabajo, pero no podemos evitar mencionar. El neocórtex es la capa neuronal mas desarrollada en los seres humanos (Calero, 2011), y es ahí donde residen nuestros conocimientos y procesos metacognitivos, que tal y como señala el mismo autor “no se

desarrollan normalmente de un modo espontáneo [...] ya que se enseñan y aprenden” (Calero, 2011, p.25).

Veamos entonces, qué se entiende por metacognición, cuáles son sus variables y qué procesos forman parte de ella.

2.2.1. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la metacognición?

Harris & Hodges (1995), citado en Calero Guisado (2011, p.17) definen el término de metacognición como “la toma de conciencia y el conocimiento de los propios procesos mentales, de tal modo que uno los puede controlar, regular y dirigir hacia un fin deseado a través de la autorreflexión”.

Para Flavell (1993), uno de sus creadores, supone todo aquel conocimiento que se tiene sobre los propios procesos cognitivos, incluyendo tanto la regulación como el propio dominio de aquellos procesos.

Ríos (1991), dice de ella que es “la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento”, albergando el desarrollo de un plan, reflexionando posteriormente acerca del mismo y evaluándolo al finalizar la actividad.

Dorado (1996) explica que la metacognición evoca la habilidad que tienen las personas para regular de manera autónoma su propio aprendizaje, planificando y utilizando estrategias, tomando control sobre el proceso y evaluándolo, y traspasándolo a situaciones novedosas.

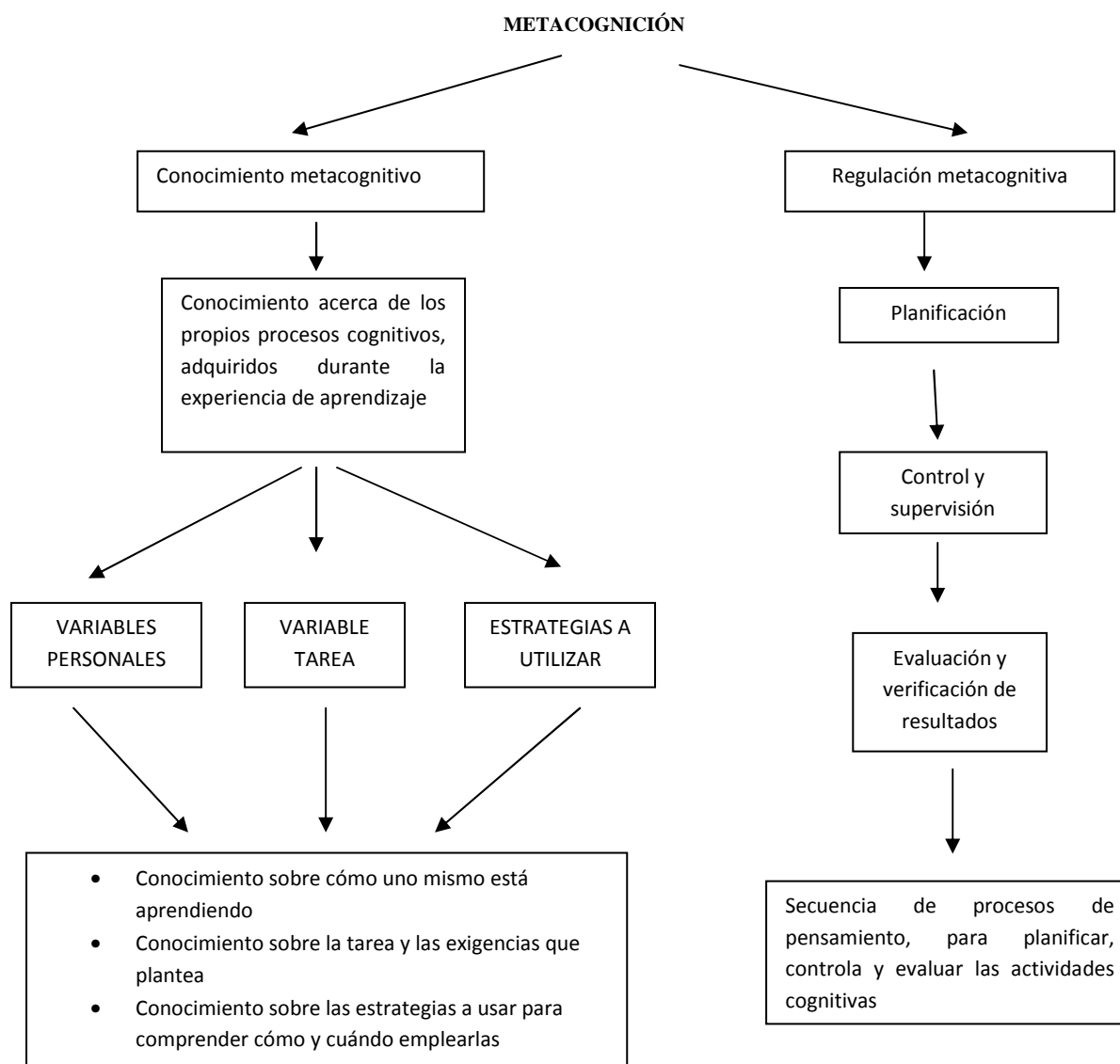
De estas definiciones, se concluye que la metacognición es una habilidad compleja que se subdivide en dos maneras de ejercitarla. Por un lado, el individuo edifica conocimiento sobre sí mismo como lector, conocimiento acerca de la tarea que se va a desempeñar y conocimiento sobre las posibles estrategias a emplear. Todo esto es denominado

conocimiento metacognitivo. Brown lo definió como “el conocimiento que los lectores poseen acerca de sus propios recursos cognitivos, en relación con ellos mismos como lectores y las demandas específicas que la tarea lectora les exige” (Brown, 1985) citado en Calero Guisado (2011, p. 28).

Por otro lado, hallamos la habilidad mediante la cual los sujetos ejercen control sobre su cognición, es decir, su capacidad para controlar, planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, lo que es conocido como regulación metacognitiva, que permite a los lectores reconocer y salvar las complicaciones que los textos les brindan.

Así pues, entendemos por metacognición la capacidad que tienen los individuos para ser conscientes y conocedores de lo que saben, y lo que no saben; conocer sus limitaciones y sus destrezas; entender la manera en que incorporan los aprendizajes; reflexionar sobre cómo llevar a cabo las tareas; entender la demanda que estas exigen; conocer las diferentes estrategias que puede utilizar y saber seleccionar las apropiadas para cada situación.

En definitiva, la metacognición es nuestra forma de pensamiento mas analítica y se desarrollará si se es capaz de poner en marcha tanto el conocimiento metacognitivo como la regulación del mismo. Veámoslo en el siguiente esquema, extraído de Calero (2011, p. 29).



2.2.2. Procesos metacognitivos

De este esquema se extraen, además de las variables metacognitivas, que serán desglosadas de manera profunda en líneas posteriores de este trabajo, cómo la regulación metacognitiva se desarrolla a partir de unos procesos que los lectores deberán, en primera instancia y antes de abordar la lectura, planificar; después, y durante la lectura, supervisar lo que leen; y, tras la lectura, evaluar la acción que han llevado a cabo.

Además, Ríos (1999), apunta que la metacognición tiene tres fases distintas y diferenciadas relativas al pensamiento reflexivo: la planificación, la supervisión y la evaluación.

Por todo ello, se puede confirmar que para alcanzar la regulación metacognitiva, será necesario efectuar los procesos de planificación, supervisión y evaluación que serán explicados a continuación.

La planificación supone organizar un plan de acción, es decir, por un lado, establece qué objetivos van a guiar la lectura y, por otro, cómo voy a llevar a cabo el abordaje del texto, es decir, qué estrategias van a ser empleadas.

La supervisión es llevada a cabo durante la lectura e implica reflexionar sobre cómo se está leyendo mientras se lee. Es decir, supone una evaluación permanente que nos podrá indicar cuán cerca o cuán lejos estamos de alcanzar los objetivos que habíamos determinado en el proceso de planificación.

El último proceso hace referencia a la evaluación, lo que comprende la capacidad de juzgar si se han conseguido los objetivos de lectura. O sea, considerar cómo ha leído uno mismo, si ha comprendido, cómo mejorar algunos aspectos, etc.

2.2.3. Variables metacognitivas

Las variables metacognitivas son subdivisiones provenientes del conocimiento metacognitivo sobre las que el alumnado deberá pensar y reflexionar y que adquirirá a medida que lleve a cabo experiencias de aprendizaje. Dichas variables son tres según Calero Guisado (2011, p. 29): personal, tarea y estrategias.

Jiménez (2004) en su tesis doctoral, añade una cuarta variable a tener en cuenta: el contexto, el cual considero un factor influyente en cualquier tipo de aprendizaje, pues este

se desarrolla de maneras muy dispares según el ambiente que rodea al aprendiz, haciendo variar la motivación o la concentración entre otras cosas.

A continuación se ofrecerán unas nociones básicas sobre lo que ellas implican.

La variable personal hace referencia a todos aquellos aspectos que tienen que ver con las características personales, vivencias y experiencias del individuo. Entre ellas podemos destacar la edad, la motivación, los conocimientos previos, sus aficiones, sus capacidades y limitaciones... A su vez, engloba también el conocimiento que el estudiante genera sobre su propia capacidad de aprendizaje, la apreciación que tiene sobre su manera de incorporar aprendizajes, sus dificultades y habilidades en este campo. Además, se incluye también su capacidad de control sobre la tarea y las estrategias a emplear para resolverla.

Si nos centramos en la lectura, la variable personal incide en la manera en la que el lector se considera a sí mismo como tal y, dependiendo de ello, se enfrentará a la lectura de una u otra forma.

La variable tarea supone el conocimiento sobre cómo las exigencias de las actividades condicionan la manera de llevarlas a cabo. Estas exigencias parten del enunciado de la tarea, cuya comprensión es primordial, pues si no entendemos la demanda de la tarea, el desarrollo de la misma se hará francamente complicado.

En el caso de la lectura, se hablaría del conocimiento que tiene el lector sobre las peculiaridades del texto a leer, por ejemplo, el vocabulario empleado, el formato del escrito o el tema que trata, lo que hará que se aborde la lectura de la forma mas conveniente, salvando los obstáculos que puedan surgir. La tarea puede ofrecer distintos niveles de dificultad y hará que sean planteadas diferentes estrategias para acometerla, por lo que la atención será de vital importancia.

Las estrategias son recursos, técnicas y acciones que utilizamos para lograr objetivos o resolver situaciones. Así que, cuando se habla de esta variable, se está haciendo alusión a las nociones que tienen los estudiantes acerca de las estrategias que pueden emplear. Pero no únicamente a esto, sino también a la capacidad para discernir y seleccionar cuáles son las mas adecuadas para cada situación, cómo aplicarlas y en qué momento.

Cuando el alumnado ostenta conocimientos metacognitivos y regulación sobre los mismos y es conocedor de las distintas estrategias existentes, su habilidad para aprender se dispara, pues es capaz de visualizar aquellas cuestiones que están limitando su aprendizaje y, además, vencerlas poniendo en juego las estrategias necesarias.

En la lectura, supone que los lectores sean capaces de elegir estrategias para cada dificultad que encuentren en el texto. Por ejemplo, si la complicación es debida a un vocabulario enrevesado, el alumno será consciente de que tiene que poner en funcionamiento estrategias que le acerquen al significado o si la limitación surge por falta de conocimientos previos sobre el tema que trata la lectura, será capaz de buscar información sobre el tópico o preguntar a alguien que tenga mayores conocimientos sobre el mismo.

Por último, con contexto se hace mención a toda situación que pueda modificar de una u otra manera la actividad a desarrollar y, por ende, la disposición del alumno o la alumna frente a la tarea. Dentro de esta variable se pueden incluir los materiales a emplear o la situación en la que se desarrollan. Por lo tanto, el conocimiento metacognitivo sobre esta variable debe aludir a que el sujeto sea consciente de cómo el contexto puede afectar a la realización de actividades, donde, además, deberá poner en juego estrategias para salir adelante.

En cuanto a la lectura, no será lo mismo abordar un texto cuando el ambiente es ruidoso que cuando hay calma; o si uno ha descansado mal durante la noche o ha dormido plácidamente. La lectura de un texto, tampoco supondrá lo mismo para un niño en situación desfavorecida, ya sea pobreza, desestructuración familiar u otras circunstancias, que para un alumno criado en un ambiente favorable. En ambas situaciones, será importante desarrollar las habilidades metacognitivas, pero en el primer caso, que el alumno posea las estrategias metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) le permitirá gozar de una mayor autonomía sobre la lectura, ya que es posible que en el hogar, deba llevar a cabo solo las tareas escolares y, como sabemos, la lectura es básica para abordarlas.

Como las estrategias metacognitivas y una buena comprensión lectora te pueden ayudar a conseguir un aprendizaje significativo, y no memorístico, que se convertirá en el bagaje personal de los alumnos, en todas las áreas del currículum, y que hará posible que los estudiantes puedan hacer frente a las tareas y contenidos que se aprenderán en los futuros niveles educativos. El alumno que haya construido así su aprendizaje, tendrá prácticamente asegurado su éxito académico, laboral y ciudadano.

2.3. Los niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora abarcan los diferentes procesos de pensamiento que el lector pone en funcionamiento a la par que lee y que, además, dependen en gran medida de los conocimientos previos que posea.

La comprensión se va desarrollando a la par que unos procesos muy complejos suceden en los sujetos que se hallan aprendiendo el arte de leer, y que se realiza a lo largo del

tiempo; en primer lugar, dando sentido a las palabras procesadas para, luego, relacionarlas con lo que conoce del mundo en el que vive y, tras una buena práctica bien guiada, cuestionar aquello que conoce, positiva o negativamente, para introducirlo en sus propios esquemas mentales. Por ello, la comprensión no siempre alcanza el mismo nivel, sino que variará en su profundidad, según cuáles sean las necesidades y las intenciones del lector o la complejidad del texto escogido, así como dependiendo de la perspectiva que el mediador, en nuestro caso el maestro o la maestra, ofrezca sobre la acción de leer y lo que les exija a los pupilos.

De esta manera, podemos clasificar los distintos niveles de comprensión en los siguientes:

2.3.1. La comprensión literal

La comprensión literal supone registrar la información que aparece de manera explícita en los textos y conlleva que el lector sea capaz de desarrollar dos capacidades, según Pérez Zorrilla (2005), reconocer y recordar. Por ejemplo, deberá reconocer y recordar cuáles son aquellas ideas principales y secundarias, saber contar lo leído con sus propias palabras; darse cuenta de las relaciones causa-efecto; reconocer a los personajes... Según José Quintanal Díaz (1995) este tipo de comprensión es demasiado delicada, y para que perdure deberá ser adaptada a cada persona.

Respecto al estudio de los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales, este tipo de comprensión únicamente dará como resultado respuestas de carácter objetivo donde se parafraseen o repitan ideas dadas, lo que no sugiere un nivel de profundidad ni una aportación personal a la lectura. Esto, no nos resulta suficiente.

Tomando una frase del famoso libro de Robert Fisher, “El caballero de la armadura oxidada”, se dará muestra de los distintos niveles de profundidad que sobre la misma pueden ser desarrollados por los alumnos/as.

“La ambición que proviene de la mente te puede servir para conseguir bonitos castillos y buenos caballos. Sin embargo, sólo la ambición que proviene del corazón puede darte, además, la felicidad.”

En este nivel, si le preguntamos al niño: ¿para qué te puede servir la ambición que proviene de la mente?, el niño contestará que para conseguir bonitos castillos y buenos caballos.

Tras este ejemplo, podemos comprobar que el niño ha llegado al nivel literal de comprensión, ya que es capaz de responder a las demandas solicitadas en la pregunta y tiene capacidad para dar una respuesta correcta.

2.3.2. La comprensión inferencial

La comprensión inferencial conlleva la continua interacción entre el texto y el lector, quien activa sus conocimientos previos y formula hipótesis sobre la lectura que deberá ir descartando, verificando o reformulando. En este caso, la información requerida puede no aparecer en el texto, sino que el propio lector es quien deberá extraer las conclusiones pertinentes e interpretarlo. Supone un nivel de abstracción mayor que el anterior donde las experiencias personales guiarán al lector.

Es decir, se trata de una comprensión mas subjetiva, puesto que cada uno tenemos distintas experiencias vitales, por tanto, distintas interpretaciones ante una misma lectura.

De cara a realizar una comprensión plena de los contenidos en otras materias, este nivel requiere que el alumno haya tenido alguna experiencia vivencial con los saberes que se le

muestran. Como se podrá leer en líneas posteriores de este trabajo en la propuesta de actividades planteada, para que un alumno identifique, por ejemplo, aspectos del paisaje, es preferible que previamente los evoque de sus recuerdos vividos.

Siguiendo con el ejemplo del texto de Fisher expuesto para la explicación del anterior nivel de comprensión, si le preguntamos al niño, en relación con sus conocimientos previos, a qué pretende aludir el autor al hablar del castillo o de un buen caballo, si el sujeto es capaz de realizar inferencias, nos responderá que a la riqueza y a las ganancias materiales. Ello suscita que el niño es capaz de sacar una idea indirecta gracias a sus propias vivencias contextuales.

2.3.3. La comprensión crítica

La comprensión crítica alcanza un nivel que implica una mayor profundidad, pues el lector debe reflexionar sobre el contenido del texto, creando juicios de valor, sobre la fantasía y sobre la realidad (Pérez Zorrilla, 2005) de manera subjetiva. Es decir, aquí entra en juego, además de los conocimientos previos del lector, su percepción del mundo y de la realidad. Lo que se traduce en la capacidad que tenga el alumno para cuestionar y tomar una posición ante el texto que se le presenta, es decir, ser crítico con el mismo. Esta capacidad crítica va a resultar vital, por ejemplo, para poder entender y hacer frente a la sociedad en la que nos vemos inmersos desde hace unos años, que no es otra que la de la información.

Retomando, por última vez, la frase con la que se ejemplifica esta progresión cognitiva,

“La ambición que proviene de la mente te puede servir para conseguir bonitos castillos y buenos caballos. Sin embargo, sólo la ambición que proviene del corazón puede darte, además, la felicidad”.

le preguntaremos esta vez al lector, ¿cuál de las dos ambiciones piensa que es mejor? Según la situación socio-contextual del niño, responderá de una u otra manera. Por ejemplo, un alumno rodeado de afecto, posiblemente elija la ambición del corazón en referencia a las emociones porque, probablemente, su máxima aspiración sea ser feliz. Por el contrario, puede que un alumno cuyos padres se encuentren sin empleo y afirmen que el dinero es necesario para la felicidad, nos responda que él prefiere la ambición de la mente porque, si posees cosas, es más fácil ser feliz. Otro, incluso, podría llegar a la idea de que la mezcla de ambas ambiciones sería lo mas adecuado para alcanzar la felicidad. En cualquier caso, el alumno responde correctamente a la pregunta, aporta argumentos basados en su propio contexto que le hacen posicionarse ante el texto e, incluso, podría inferir que para el autor la felicidad es una máxima por encima de lo material. Se reconoce que para lo último, el pensamiento abstracto propio de los niños que estudian los últimos cursos de Educación Primaria, debería haberse desarrollado ya. No obstante, un alumnado formado en el discurso coherente y crítico podría, mediante el diálogo grupal, llegar a esta conclusión.

Como ya sabemos, los diferentes tipos de texto (argumentativo, narrativo, conativo...) tienen diferentes intenciones, siendo muy difícil escapar de la subjetividad que el autor manifiesta a través de ellos. Por ello también, sería necesario que el alumno descubriera las pretensiones del autor, las contrastara con sus conocimientos previos y fuera capaz de posicionarse en cuanto a la veracidad de las ideas expresadas en el escrito.

A modo de conclusión y condensación de ideas, a mi parecer, la comprensión literal resultaría demasiado pobre para llevar a cabo una comprensión absoluta del texto y, ante todo, para integrar los contenidos que se leen, en la memoria a largo plazo del sujeto, ya que hace referencia a esos conceptos que aparecen en el texto y no fomentan ni tareas de construcción personal ni motivacionales. Sin embargo, tanto el nivel de comprensión

inferencial como el crítico, motivan al alumno a llegar mas lejos, debido a que las inferencias propician que el lector vaya mas allá de lo que se expresa en el texto, pues se relaciona con la información implícita que ha de construir él mismo a través de las ideas que genere, y la capacidad crítica permite al lector apropiarse de la lectura. Es decir, estos niveles abren las puertas al alumnado para que pueda pensar en sus propias experiencias, ser un lector activo y participativo que, de alguna manera, construirá los significados de la lectura y la hará suya, lo que resulta clave si lo que pretendemos conseguir en los alumnos es que generen aprendizajes significativos y construyan opiniones subjetivas.

Además, el nivel crítico dotará a los estudiantes de la capacidad de comprobar, contrastando con otras fuentes de información, si los datos que el texto le ofrece son de una calidad veraz o, por el contrario, no. El lector que ha leído sobre un tema más de un recurso documental, contará con la capacidad para realizar una comparativa extrayendo de allí nuevas ideas sobre el tema de estudio. En los niveles de Educación Primaria en los que nos centramos, este proceso de contrastar ideas y crear posiciones, e incluso, nuevas perspectivas, generalmente se trabaja por medio del coloquio entre los alumnos, en el cual cada niño aporta sus conocimientos, ideas o dudas sobre el tema.

2.4. Momentos que mejoran la comprensión lectora: fases

Cuando se trata de la enseñanza, es importante tener en cuenta que a pesar de que los niños poseen [...] numerosos y pertinentes conocimientos acerca de la lectura [...] el tipo de instrucción que reciban influirá en la clase de habilidades que irán adquiriendo (Solé, 2002, p. 59). Por lo tanto, es importar pensar en todas aquellas ayudas que podamos ofrecer al alumnado durante todo el proceso lector.

Esta autora defiende, a su vez, que la lectura precisa de una intervención en tres momentos de su desarrollo: antes, durante y después de leer. Esta práctica docente es

respaldada también por Braslavsky (2005, p. 152), quien indica que “las estrategias instruccionales a cargo del maestro tienen una importancia fundamental”, entendiendo la función del maestro como mediador o colaborador e indica que dichas estrategias, en general, hacen referencia a esos tres momentos citados por Solé.

Tras las afirmaciones de ambas autoras, creo necesario explicar con mayor precisión esos tres momentos que se suceden al enfrentarnos a la lectura de un texto escrito, tratando de compilar aquellas habilidades, estrategias y actividades que podrían llevarse a cabo en cada uno de estos momentos.

No hemos de olvidar que los límites establecidos entre aquello que nos puede resultar útil antes, durante o después de la lectura no están restringidos, por lo que las habilidades, estrategias y actividades de cada momento tienen un carácter flexible y podrán desarrollarse en cualquiera de las fases, si fuese lo necesario para ese momento concreto de lectura.

2.4.1. Antes de leer

De la misma manera que los adultos escogemos las lecturas que queremos abordar, los alumnos deberán saber qué motivos guían sus lecturas y por qué han sido escogidas. Tal y como dice Solé (2005, p. 90) “ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido”.

Los maestros podemos ayudar a que el alumnado inicie la tarea poseyendo los requisitos que determina Solé, que no son otros que los siguientes.

La motivación por parte del alumno frente a la lectura, lo que conlleva que los jóvenes conozcan los objetivos que se plantean con la lectura, se sientan capaces de abordar el escrito con éxito y consideren atractiva la propuesta. Además, la forma en que los propios

maestros entendamos la lectura será traspasada a los alumnos, generando mayor o menor motivación en ellos, pues esta se halla “relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita” (Solé, 2002, p. 91).

El conocimiento sobre la finalidad de la lectura es, aparte de un factor clave para generar la motivación del alumnado frente a esta tarea, un conocimiento que permite que los individuos nos posicionemos de una u otra manera ante los textos escritos y plantearnos qué estrategias debemos llevar a cabo, despertando de esta manera al lector activo comprometido con la lectura, y también utilizando los conocimientos metacognitivos para planificar, por ejemplo, la manera de encarar la lectura.

La activación de conocimientos previos será necesaria si lo que se pretende es llegar a la comprensión del texto, puesto que, como ya hemos visto en líneas anteriores, “de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el mas importante consiste en lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1976) citado en Rodríguez Palmero (2008, p. 14). Si no se tienen en cuenta los conocimientos previos de los aprendices ante un texto escrito, estos no serán capaces de entenderlo, criticarlo o elaborar interpretaciones.

Así pues, los docentes, como mediadores del aprendizaje que somos, ofreceremos al alumno diversas estrategias previas a la lectura para conseguir:

1. Generar motivación, expectativas, hipótesis y anticipaciones sobre el texto
2. Constatar los objetivos de la lectura
3. Activar los conocimientos previos en relación con el texto a abordar

2.4.2. Mientras leemos

Los momentos previos a la lectura consiguen situar al lector dentro del contexto de esta actividad, estimulando la participación activa del aprendiz durante este acto. En este

momento del proceso no se lleva a cabo la comprensión lectora como tal, sino que el peso mayor de la misma se da mientras se produce la lectura del escrito. Los maestros podemos intervenir para que los alumnos adquieran y empleen estrategias acertadas para alcanzar la comprensión de los textos, aunque este sea un proceso de carácter interno. Solé (2002, p. 118) plantea que “una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto [...] que les permita ver las <<estrategias en acción>> en una situación significativa y funcional”. Sin embargo, esta no va a ser la medida constante que tomemos en este trabajo fin de grado, pues como ya hemos advertido, pretendemos que sea el alumno quien plantee las estrategias a utilizar, quien construya dichas medidas, siendo el maestro mediador en este aprendizaje, siendo quien les incite a crear y decidir qué estrategias emplear.

Dentro de las estrategias que pueden resultar útiles durante el desarrollo de la lectura y que fomentará la construcción de la comprensión, encontramos:

1. La elaboración de predicciones sobre el texto, que puede desprenderse del título del mismo, de ilustraciones, de las hipótesis previas que hemos planteado antes de la lectura...
2. Hacerse preguntas sobre la lectura y durante la misma, para ir contrastando las hipótesis que se formulan, rechazando o aceptándolas, saber si estamos comprendiendo, si seguimos el hilo del escrito...
3. Aclarar todo aquello que nos resulte dudoso acerca del texto, intentando no interrumpir la lectura, salvo que aquello que no comprendamos sea estrictamente necesario para la comprensión de la misma. Apoyarnos en el contexto que envuelve la lectura puede resultarnos útil para lograrlo.
4. Recopilar las ideas importantes del texto

5. Poner en marcha la regulación metacognitiva, pues se irá revisando y evaluando nuestra capacidad de comprender lo que vamos leyendo

Además, Braslavsky (2005, p. 157) añade la importancia de instruir a los alumnos en hacer inferencias, pues remarca que “no se trata de encontrar la significación que está en el texto sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o mas allá del texto”.

2.4.3. Tras la lectura

Cuando hemos terminado de leer, no se concluye este acto, sino que se sigue aprendiendo, comprendiendo y analizando dicha tarea. Con esto hacemos referencia a que, una vez acabado un texto, deberemos ser capaces de evaluar si lo hemos comprendido, si somos capaces de transferir dichos aprendizajes a otras situaciones, si hemos cumplido los objetivos formulados antes de comenzar la lectura...

Solé (2002) afirma que actividades como la concreción de la idea principal, la elaboración de un resumen y la capacidad de generar y responder preguntas sobre el texto serán claros indicadores de que tras la lectura los alumnos han comprendido.

Respecto a la elaboración del resumen, habrá que tener en cuenta que, para ello, consideramos que el alumnado habrá tenido que ser capaz de extraer cuál es la idea principal y las secundarias y relacionarlas entre sí. En palabras de Bofarull (2001, p. 138) “no basta con encontrar el tema y la idea principal sino que es necesario, además, saber relacionarlo. Es lo que se denomina *macroestructura del texto*”. Y para alcanzar la macroestructura de lo que hemos leído, hemos de emplear lo denominado como “macrorreglas”, indicadores de que ponemos en marcha el conocimiento y la regulación metacognitivas.

Por lo tanto, nuestra función como maestros y mediadores del proceso de comprensión lectora, supone que acompañemos a los alumnos y propiciemos su habilidad para sacar la idea principal y las secundarias y diferenciarlas, así como ayudar a relacionarlas para alcanzar la idea global del texto o macroestructura.

De acuerdo a la capacidad para formular y responder preguntas una vez concluida la lectura, debemos hacer hincapié en que es importante romper aquella barrera en la que el profesor es quien interroga y el alumno quien responde, y dar libertad y promover que el alumno sea el que proponga y emita preguntas y respuestas. “El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está mas capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla mas eficaz” (Solé, 2002, p. 159).

Además, aquí volvemos sobre nuestros pasos y debemos hacer alusión a los niveles de comprensión lectora, pues se encontrarán en estrecha relación con el tipo de preguntas que formule el alumno. Cuando el alumno es capaz de formular y responder preguntas literales, no podemos confirmar que haya comprendido, pues estas respuestas las puede extraer explícitamente del texto. Por ello, los maestros debemos fomentar la comprensión inferencial y crítica que, como sabemos, requieren que el lector vaya más allá del texto, lea entre líneas, relacione ideas del texto para llegar a conclusiones, active sus conocimientos previos, formule opiniones...

3.LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA VIGENTE

La actual ley vigente en materia de Educación, LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), en su orden del 16 de junio de 2014, recoge en sus principios generales que la Educación Primaria

[...] debe facilitar a todos los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura [...] con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

De la misma manera, en el artículo 3 de la orden del 16 de junio de 2014, también se considera que la habilidad lectora supone un instrumento transversal que ha de trabajarse en todas las áreas

El desarrollo de habilidades comunicativas, a través del progreso en la expresión oral y el fomento de la lectura y la escritura, en todas las áreas de conocimiento en los distintos niveles de enseñanza

Los objetivos generales de la Ley en vigor contemplan la adquisición de hábitos de lectura como una de sus prioridades a alcanzar

Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura

En referencia a las competencias clave abordadas en el currículo, se apuesta por la lectura como factor primordial para el desarrollo de las mismas, debiendo incluir cada centro una programación dedicada a esta tarea, según la LOMCE

La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Por tanto, los centros, al organizar su práctica docente, deberán establecer un Plan Lector a lo largo de toda la etapa, que se incluirá en el Proyecto Curricular de Etapa y se concretará en las diferentes programaciones didácticas de área. Los centros educativos tendrán tres cursos académicos para la elaboración del Plan Lector, cuyas líneas metodológicas vendrán marcadas por la Dirección General competente en materia de política educativa y educación permanente.

Según el artículo ocho, que hace referencia a los elementos transversales, la lectura será considerada uno de ellos, declarando que “sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de conocimiento de la etapa, la comprensión lectora [...] se trabajará en todas las áreas de conocimiento”.

Además, si estudiamos los criterios de evaluación o, de forma mas minuciosa, los estándares de aprendizaje de las áreas curriculares que se van a tratar en este TFG, Lengua Castellana y Ciencias Sociales, referidas al cuarto curso de Educación Primaria, encontramos lo siguiente.

En el área de Lengua Castellana, hallamos el bloque dos de los contenidos, denominado *Comunicación escrita: leer*, lo que indica el gran peso que se vierte sobre el aprendizaje y dominio de esta competencia. En este bloque encontramos el objetivo de conseguir la “Consolidación de la comprensión de lo leído (comprensión general de textos leídos en voz alta y en silencio, temas generales y aspectos concretos)”.

En el área de Ciencias Sociales, podemos observar como la comprensión lectora va a ser clave en la consecución de los contenidos, como por ejemplo, en esta declaración:

Expone oralmente, de forma clara y ordenada, contenidos relacionados con el área, que manifiestan la comprensión de textos orales y/o escritos

A pesar de que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa concede importancia a la lectura y la considera, como hemos podido ver, un factor clave en el desarrollo de las competencias deseadas en el alumnado, los últimos estudios elaborados por el informe PISA, del año 2012, ponen de manifiesto que el nivel de comprensión lectora en nuestro país se encuentra por debajo de la media, concretamente obtiene 488 puntos, situándose entre los países veintisiete y treinta y cinco. Teniendo en cuenta que España ha aumentado su gasto en Educación, por lo menos hasta dicho informe, podemos concretar que algo no estamos abordando bien en los centros educativos respecto a la competencia lectora. No obstante, el informe PISA del año mencionado se centró en la competencia matemática, considerando la comprensión lectora como un aspecto secundario a evaluar. Por tanto, y por contextualizar la situación española en esta competencia, daremos un paso atrás y revisaremos algunas conclusiones del informe PISA del año 2009, ya que, como se menciona en el actual, el rendimiento en la lectura no se ha visto modificado desde el año 2000.

En España, el 20% de los alumnos se encuentran en lo que PISA (2009) denomina como el primer nivel de rendimiento, considerando que estos sujetos padecen el riesgo de no ser capaces de afrontar con éxito los retos formativos, laborales y ciudadanos que llegarán tras la educación obligatoria. A pesar de ello, este porcentaje solo supera en un 1% el promedio OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Sin

embargo, solo el 3% de los alumnos se encuentran en los niveles de rendimiento superior (5 y 6), siendo el promedio OCDE del 8%.

En Aragón, concretamente, podemos comprobar cómo los resultados obtenidos en las distintas dimensiones de comprensión lectora evaluadas por PISA, nos muestran que nos situamos por debajo de la media de nuestro país en los procesos de lectura relacionados con “acceder y obtener información” y “reflexionar y evaluar”, mientras que superamos, aunque mínimamente, a la media en “integrar e interpretar”. Respecto al tipo de texto evaluado, continuo y discontinuo, los alumnos salvan con éxito los primeros, pero sucede lo contrario con los segundos.

4.LA LECTURA EN LOS CENTROS ESCOLARES: A LA BÚSQUEDA DEL CAMBIO

Desde mi humilde experiencia, he podido comprobar cómo es tratada la lectura en algunas escuelas de mi comunidad autónoma. Ejemplos de ello son, la lectura en voz alta de manera colectiva con la única finalidad de comprobar la velocidad lectora del alumnado o su entonación, sin atisbos de dotar a la misma con un mínimo de significado; la literalidad con la que muchos libros de texto lanzan preguntas sobre los escritos sin hacer a los alumnos pensar sobre ellos o emitir juicios de valor; o la falta de trabajo acerca de la comprensión lectora en áreas que no sean la de Lengua castellana.

Además, en ocasiones, parece que olvidamos lo trascendente que resulta la lectura, con todo lo que ya hemos expuesto que implica este término, para nuestro aprendizaje y nuestra formación como individuos en la escuela, y fuera de ella. Aunque en esta ocasión, es el ámbito escolar el que nos atañe. Si conseguimos que los alumnos/as se conviertan en lectores competentes, a nuestro entender, aquellos capaces de utilizar las habilidades metacognitivas para regular su actividad lectora y llevar a cabo una comprensión que trascienda la literalidad, es decir, un lector capacitado para hacer inferencias y formular una crítica acerca de los textos, será bastante probable que logremos que los lectores adquieran aprendizajes significativos, ampliando sus esquemas mentales.

Asimismo, opinamos que estos aprendizajes significativos pueden lograrse a través de la interacción entre los individuos, durante aquellos intercambios conversacionales y experienciales donde se expongan las ideas particulares de cada uno y que estas sirvan para crear experiencias nuevas en los participantes, lo que supone basarnos en los principios del socio-constructivismo.

Por otra parte, nos parece relevante que el maestro no se constituya como una figura superior, sino como un mediador que impulse a los alumnos a conseguir sus metas, a comprender, a dialogar... De esta manera, el alumno construirá su aprendizaje, su lectura, pero no se encontrará solo ante este reto.

Todas estas ideas, sumadas a las conclusiones extraídas de los informes PISA (2009 y 2012), nos hacen decretar que la tarea de leer precisa una transformación dentro del ámbito escolar, pues nuestro alumnado se encuentra por debajo de la media en lo que a comprensión lectora se refiere y, tal vez, la incorporación de nuestras propuestas puedan aportar un granito de arena para solventar esta carencia.

4.1. El constructivismo y el socio-constructivismo

Dado que este trabajo persigue la finalidad de que el alumno aborde las lecturas de manera comprensiva y, esto implica, entre otras habilidades, la de alcanzar el nivel crítico de comprensión, vemos aconsejable apoyarnos en las bases del constructivismo y el socio-constructivismo debido a que estas corrientes emplean métodos de los que se van a hacer uso en las actividades propuestas; métodos que, en su momento, rompieron con las metodologías de la escuela tradicional, en la que el maestro era exclusivamente el transmisor de conocimiento y los alumnos no cuestionaban su saber.

Pese a que actualmente el término constructivismo está en boca de todos, creemos necesario, para comprender sus implicaciones en la educación, ubicar históricamente el surgimiento del mismo y el contexto que lo acompañó. Para ello, nos trasladamos a la Alemania de los años veinte del siglo pasado, donde se manipulaba a la sociedad para ser mano de obra productiva a través de la educación. En esta época, surgió un grupo de investigadores preocupados por mejorar las condiciones del proletariado y, de aquí, se acabó fundando este paradigma cuya base es la Teoría crítica, que ve el cambio de la

estructura social como una necesidad. Parafraseando a Horkheimer (2003), esta teoría supone un trabajo del intelecto para no admitir, sin pensar o por costumbre, las ideas, actuaciones y la dominancia ya consolidadas. Es decir, implica, en nuestro caso, ayudar a gestar en el estudiante pensamientos propios, con fundamento, subjetivos y coherentes, para que obtengan una herramienta que les permita desenvolverse en todos los ámbitos autónomamente.

Además, los integrantes de esta corriente utilizaban un sistema basado en compartir los resultados de sus investigaciones personales para poder desarrollar un diálogo compartido sobre las mismas con el objetivo de responder a cuestiones sociales de atención común. Es decir, entre ellos generaban un nuevo discurso ideológico donde los conocimientos de todos “construían” una idea o pensamiento nuevo. Este sistema metodológico propuesto, lo emplearemos en algunas de nuestras actividades, en las que la activación de los conocimientos previos por parte del alumnado generará una discusión que propiciará la construcción, de manera social, de los aprendizajes curriculares que se pretenden conseguir.

Llegados a este punto, deberemos marcar la diferenciación entre el constructivismo y el socio-constructivismo. En la línea piagetiana podemos identificar el constructivismo como la construcción propia del ser, lo cual implica aprendizaje, al enfrentarse individualmente con algo (objeto, teoría ideológica, persona) que le haga desarrollarse en cualquiera de sus dimensiones. Generalmente, se le ha ligado a la experimentación. El matiz que implica la teoría socio-crítica es el componente relacional, el aprendizaje o el cambio de pensamiento se produce en el reparto compartido de información entre un grupo. Es decir, el discurso y el diálogo hacen que el propio sujeto cambie sus esquemas mentales como consecuencia de la confrontación entre ellos. En referencia a nuestro objeto de estudio, la comprensión lectora, no podemos dejar de mencionar a Vygotsky, puesto que, evidentemente, un

aprendizaje emanado por el sujeto en su interacción con otros individuos siempre será de carácter significativo, idea que apoya este autor, y objetivo principal de este trabajo fin de grado, conseguir un aprendizaje significativo.

4.2. ¿Cómo conseguir un aprendizaje significativo?

La Teoría del Aprendizaje Significativo creada por Ausubel es, por un lado, una teoría psicológica, ya que incide en los procedimientos que activan los sujetos para llevar a cabo la tarea de aprender, haciendo hincapié en la procedencia de dichos aprendizajes así como en las condiciones que se requieren para que este prospere, en los resultados y en la evaluación según el mismo autor (Ausubel, 1976) citado en Rodríguez Palmero (2008, p. 8), lo que puede ser relacionado con los procesos metacognitivos por los que los individuos son conscientes de cómo, qué y por qué aprenden.

Además, también es una teoría del aprendizaje, tal y como indica su nombre, pues el fin último a lograr es precisamente aquel: la integración de conocimientos.

También recoge las bases del constructivismo, pues el aprendiz es quien deberá gestar y edificar su aprendizaje, partiendo de aquellos conocimientos que ya posee, a los que Ausubel denominó subsumideros, incorporando los nuevos aprendizajes y, eliminando o modificando, si fueran incoherentes, aquellos conocimientos previos que entorpecieran la nueva experiencia.

Conforme a lo que Rodríguez Palmero (2008) expresa, encontramos un factor emocional o afectivo dentro del aprendizaje significativo que supone la tendencia para construir conceptos significativos. Es decir, la motivación que el alumnado traiga consigo a las situaciones de aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella, va a ser determinante si lo que se pretende es integrar conocimientos de manera valiosa. Debemos recordar que la

motivación supedita la manera en la que el alumno piensa y, por ende, los conocimientos que aprenda. No obstante, y en consonancia con lo aquí expresado, los mediadores deberemos, a su vez, crear actividades estimuladoras para el alumnado y lograr mediante las expresiones verbal y no verbal, estimular al alumnado.

Asimismo, el material a presentar para elaborar las actividades y adquirir aprendizajes significativos, deberá tener un significado lógico en consonancia con la estructura cognitiva del aprendiz y que, además, este posea unos conocimientos previos que posibiliten su interacción con dicho material o aprendizaje (Rodríguez Palmero, 2008).

Igualmente, el lenguaje se convierte en una herramienta fundamental para alcanzar aprendizajes significativos, ya que estos se consiguen, entre otras cosas, gracias al contacto verbal, por ejemplo alumno-maestro, o con uno mismo.

De todo lo anterior, extraemos que para conseguir un aprendizaje significativo tendrán que darse las siguientes condiciones:

1. Motivación: que el propio alumno habrá de poseer o que el mediador tratará de generar mediante sus propuestas didácticas.
2. Conocimientos previos: será primordial que los mediadores conozcamos cuáles son los conocimientos previos de los que disponen nuestros alumnos y alumnas para que así, los nuevos aprendizajes que se quieran integrar partan desde ese punto para incorporarlos posterior y paulatinamente de forma significativa.
3. Intercambios verbales: pudiendo emplearse el diálogo guiado entre maestro y alumnado o dialogando sobre los aprendizajes.

Además, habrá que educar y enseñar desde una perspectiva constructivista, impulsando el desarrollo del conocimiento metacognitivo en el alumnado.

4.3. Propuesta metodológica

4.3.1. ¿Qué queremos conseguir?

Antes de desarrollar las actividades que componen esta propuesta didáctica, será necesario mencionar los aspectos generales que de ella desprenden, es decir, aquellos objetivos que generan la base de este trabajo y que, creemos fervientemente, que pueden ayudar al alumnado de manera significativa.

De esta manera, los objetivos generales perseguidos son:

1. Obtener aprendizajes significativos sobre contenidos curriculares a través de la lectura comprensiva
2. Mejorar la comprensión lectora de los alumnos mediante actividades motivadoras y activando los conocimientos previos
3. Despertar nuevas habilidades y estrategias en los alumnos para comprender los textos eficazmente
4. Hacer uso del conocimiento metacognitivo y la regulación para convertirse en lectores autónomos
5. Fomentar lectores activos haciendo que se sientan protagonistas durante la actividad de lectura

4.3.2. ¿Cómo lo conseguimos?

Para la planificación de las actividades de comprensión lectora se han tenido muy en cuenta todos aquellos aspectos teóricos planteados durante este trabajo, en el que hemos escogido la metodología a seguir según el tipo de actividad y el momento de lectura. Por lo tanto, no se trata de la defensa de una u otra corriente pedagógica, o de esta o aquella metodología. Mas bien, hemos querido resaltar la necesidad de ser flexibles y críticos con

las mismas, indagando sobre qué nos conviene, o mejor dicho, le conviene al alumnado, para potenciar su aprendizaje y, en este caso, nos centramos en la mejora de la habilidad para comprender los escritos en la escuela. La opinión que tenemos es que la pluralidad de métodos puede resultar enriquecedora y necesaria para este y cualquier otro aprendizaje.

Por lo mencionado en el párrafo anterior, en esta propuesta podremos encontrar:

1. Aspectos relacionados con el constructivismo, tales como, el alumno como participante activo en la construcción de su aprendizaje, la consecución de aprendizajes significativos o la relevancia del bagaje personal de los aprendices para poder incorporar los nuevos aprendizajes.
2. Características del socio-constructivismo, pues parte de los aprendizajes se consiguen mediante la interacción social entre iguales o, en su defecto, con el maestro.
3. Desarrollo de actividades basadas en el diálogo guiado, donde el maestro actúa como mediador, ofreciendo el <<andamiaje>> necesario para que el alumno pueda avanzar mas de lo que podría hacerlo por sí solo, aunque siempre mirando hacia adelante, proponiéndonos que en un futuro pueda llevar a cabo la lectura o las conclusiones sobre las mismas de manera autónoma.
4. Trabajo de los textos en tres momentos: encontraremos actividades diseñadas para antes, durante y después de la lectura de los escritos.
5. Actividades diseñadas para motivar a los alumnos, despertando su interés por la tarea, convirtiéndoles en protagonistas, haciendo alusión a sus conocimientos previos.

Además, respecto a los agrupamientos, encontraremos actividades que requieran el trabajo individual del alumno, el trabajo cooperativo en pequeño grupo o que exijan que

sea el grupo clase al completo quien discuta las diferentes cuestiones mediante el trabajo colectivo.

Asimismo, se trabajará tanto la lectura silenciosa e individual como la colectiva en voz alta según cuáles sean nuestros objetivos a alcanzar.

En cuanto a los recursos materiales que emplearemos para el desarrollo de las actividades, encontramos los siguientes:

1. El libro de texto de cuarto de educación primaria del área de Ciencias Sociales cuya editorial es Santillana (Anexo I)
2. Poema de la autora Gloria Fuertes titulado “Cómo se dibuja un paisaje” (Anexo II)
3. Artículo periodístico sobre la población de Rjukan, en Noruega, (Anexo III) que podemos encontrar en el siguiente enlace:

<http://www.hola.com/actualidad/2013111567927/rjukan-pueblo-noruega-luz-sol-espejos/>

Como recursos humanos, tendremos mas que suficiente con los alumnos y el maestro.

Debemos aclarar en este punto que, lo que en este trabajo se lleva a cabo, es una propuesta de actividades varias que podrían ser utilizadas, o no, para incidir en la comprensión lectora de los alumnos. No estamos contextualizando las actividades para un grupo-clase concreto, ni para un centro en particular, sino que lo que pretendemos es dar ideas para trabajar transversalmente la competencia lectora y los contenidos de Ciencias Sociales en otras áreas, no exclusivamente en Lengua Castellana y Ciencias Sociales. Por lo tanto, no se va a justificar aquí cuántas sesiones se van a emplear, ni cuánto tiempo nos va a llevar, pues, repetimos, se trata de presentar un abanico de actividades de uso general, aunque apoyándonos en los contenidos de una unidad concreta de Ciencias Sociales.

En consecuencia, estas tareas se podrán realizar tanto en el área de Ciencias Sociales como en la de Lengua Castellana. En la primera, desarrollaremos todas aquellas actividades que nos ayuden a leer para aprender, en este caso, empleando el libro de texto. En la segunda, se desarrollarán aquellas que impliquen leer para explicar lo que he entendido o por disfrute, a través de la lectura del poema, y aquellas cuyo objetivo de lectura sea obtener una información a través del artículo periodístico.

4.3.3. ¿Cuál es el papel del maestro?

A lo largo de la historia de la Educación, los docentes han debido asumir distintos roles en el desempeño de su tarea y, en la actualidad, encontramos gran variedad de estilos de enseñanza y metodologías para ponerlos en práctica en la escuela y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos. Desde el maestro como transmisor de conocimientos hasta su papel como co-aprendiz. No obstante, aunque la actuación del profesor deberá regirse por la flexibilidad, amoldando la misma a cada situación de aprendizaje, en este trabajo fin de grado tenemos claro que la figura del maestro integra el concepto de mediador, lo que implica encaminar y orientar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y ser aquel que, en el contexto escolar, ofrezca a los alumnos la posibilidad de experimentar y la estimulación pertinente para el trabajo de los pupilos.

Para que el aprendizaje mediado triunfe, será necesaria la puesta en marcha de las siguientes características en el aula según Feurestein y cols. (1980), y cuyas explicaciones están tomadas de Prieto (1989).

1. Intencionalidad y reciprocidad: implica que el maestro, en su papel como mediador, consiga que el aprendiz tenga interés sobre la tarea que el primero ha elegido y de la que se han dispuesto unos objetivos. Además, se tratará de un proceso en el que ambos participantes, maestro y alumno, se enriquecen de la experiencia.

2. Trascendencia: supone que a través de la mediación se consiga que los aprendizajes traspasen la barrera de la actividad propuesta y puedan llegar a generalizarse y emplearse en otras áreas de conocimiento o situaciones en las que sean necesarias.
3. Significado: se refiere a que los conocimientos a adquirir tengan sentido para los pupilos; es decir, se presenten los contenidos de manera motivadora, con los objetivos claros y teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos a la hora de exponer la nueva información, consolidándose así el aprendizaje significativo del que hablábamos en el punto anterior de este trabajo.
4. Competencia: según Prieto (1989, p. 39) esta puede ser la característica mas importante, ya que “a través de ella se intenta potenciar al máximo el aprendizaje en los niños, aun cuando estos se crean incapaces para aprender”. Digamos que la competencia hace referencia a la capacidad que tienen los alumnos de realizar con éxito una tarea. Por lo que el mediador diseñará tareas adaptadas a las posibilidades del sujeto.
5. Regulación y control de la conducta: conlleva poner en juego las habilidades metacognitivas para tomar decisiones adecuadas durante la tarea. El mediador, en este caso, procurará que los alumnos resuelvan y utilicen las estrategias necesarias para saber qué, cómo, cuándo y por qué hacerlo.
6. Participación activa y conducta compartida: en palabras de Prieto (1989, p. 41), “consiste en la interacción profesor-alumno” y la utilización del aprendizaje cooperativo. El mediador, a pesar de dirigir la actividad para que esta sea lo mejor posible, se convertirá en un alumno mas, siendo niño y maestro capaces de buscar juntos las soluciones pertinentes. Además, se favorecerán las exposiciones e intercambio de opiniones del grupo-clase, potenciando la interacción y el trabajo conjunto.

7. Individualización y diferenciación psicológica: pone de manifiesto que el mediador debe considerar a cada uno de sus estudiantes como un ser único y distinto, por lo que sus formas de pensar distarán unas de otras. Así que, como indica Prieto (1989, p. 42), “el mediador ha de potenciar las respuestas divergentes animando al pensamiento independiente y original”.
8. Mediación de la búsqueda, planificación y logros de los objetivos de la conducta: implican que se desarrolle el pensamiento metacognitivo, pues exige la autorregulación de los procesos llevados a cabo, su revisión y su autocorrección. El mediador aquí hará hincapié en la planificación de lo que se va a realizar para conseguir unas metas, tanto a corto como largo plazo.
9. Mediación del cambio: búsqueda de la novedad y complejidad: se debe buscar aquello que resulta inédito y desconocido en las tareas a través de la figura del mediador, quien incentiva la curiosidad, originalidad y pensamientos diferentes. Los alumnos tratarán de resolver las tareas mediante procedimientos novedosos, destacando la divergencia; mientras que el maestro hará lo mismo por su parte, introduciendo las actividades de distintas maneras.
10. Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio: supone concienciar al alumno acerca de su capacidad de cambio, en este caso, cognitivo. Para ello, el mediador comenzará guiando el proceso y, posteriormente, el alumno podrá desempeñarlo de manera autónoma.

5.PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Una vez expuesto el marco teórico que nos ayudará a diseñar nuestra propuesta de actividades, procederemos a la presentación de las mismas, teniendo presentes dichos contenidos teóricos.

La propuesta didáctica está destinada a alumnos escolarizados en cuarto de Educación Primaria y consiste en ayudar a mejorar la comprensión lectora de los mismos a través del área de Ciencias Sociales partiendo del tema de los paisajes. Por lo tanto, incorporamos el concepto de transversalidad, traspasando las fronteras entre distintas materias, trabajando contenidos que suelen estar referidos al área de Lengua castellana en otra área del currículo, en este caso, Ciencias Sociales, como ya se ha mencionado.

Recordamos, que se trabajaran tres textos diferentes: el libro de texto, el poema y el artículo periodístico.

Así, comenzamos con la presentación de actividades, divididas en los tres momentos de lectura ya mencionados en apartados anteriores.

5.1. Actividades previas a la lectura

¿PARA QUÉ LEEMOS?	
Desarrollo	Se preguntará a los alumnos si saben para qué vamos a leer un texto en concreto. Y, si es así, que por favor, nos lo digan. Si no fuera así, guiaríamos al alumno para que alcanzara esta idea. ¿Cómo? Mediante preguntas tipo:

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de lectura hemos traído hoy? • ¿Cuándo solemos leer este tipo de texto? • ¿Qué puede contarnos u ofrecernos? <p>Luego, entre todos, contaremos que vamos a abordar un lectura para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender datos y conceptos que todavía no conocemos y para convertirnos en mayores expertos sobre el tema, aunque ya hayan demostrado saber muchísimo sobre ello. (Referente al texto expositivo: libro de texto) ✓ Aprender cómo se describe un paisaje de forma artística y lúdica (texto narrativo: poema) ✓ Informarnos sobre un suceso curioso (texto periodístico)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aclarar los objetivos que guían la lectura ✓ Planificar la lectura
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Libro de Ciencias Sociales de Santillana: contenidos de la unidad cuatro, páginas 52 a 61 ✓ Poema “Cómo se dibuja un paisaje” ✓ Artículo periodístico
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajamos los objetivos de lectura, lo que motiva al alumnado y le permite posicionarse de una u otra manera frente al texto ✓ Se pone en marcha el conocimiento metacognitivo: planificación

	✓ Trabajamos en gran grupo
--	----------------------------

ACTIVIDADES BASADAS EN EL LIBRO DE TEXTO

¿DÓNDE HEMOS IDO DE VACACIONES?	
Desarrollo	<p>Partiremos de la narración de las experiencias vividas por los alumnos durante su periodo vacacional. El maestro como mediador, emitirá preguntas del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde habéis ido de vacaciones este verano? • ¿Qué transporte habéis utilizado? • ¿Qué habéis podido ver desde el coche, tren, avión, barco? <p>En este punto, es mas que probable, que nombren varios de los elementos que conforman el paisaje, tales como montañas, ríos, playa, arena, edificios, plaza del pueblo, personas..., así que procederemos a escribirlos en la pizarra, agrupándolos (elementos de la playa, la montaña. la ciudad), separando los diferentes paisajes. También anotaremos los lugares desde donde los hemos visto.</p> <p>Continuaremos emitiendo preguntas hasta llegar a una definición del concepto paisaje de manera conjunta.</p>

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Activar los conocimientos previos de los alumnos ✓ Poner de manifiesto la idea intuitiva de qué es un paisaje ✓ Motivar al alumnado convirtiéndolos en los protagonistas de la sesión ✓ Ejercitar la habilidad discursiva del alumnado a través de las descripciones
Recursos	Los alumnos y el maestro
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que sea el alumno quien exprese situaciones cotidianas a las que no se suele prestar atención, promueve la motivación del participante y le convierte en sujeto activo respecto de sus propias experiencias. ✓ El alumno será constructor de su aprendizaje, puesto que la intención última es que construyan el concepto de paisaje de manera intuitiva a partir de la activación de sus conocimientos previos. ✓ El agrupamiento es gran grupo, donde la interacción entre los alumnos supondrá la creación de un conocimiento nuevo, por lo que asentamos esta actividad en las bases del socioconstructivismo ✓ El maestro será mediador en esta actividad,

	haciendo uso del diálogo guiado si fuera necesario
--	--

RODAMOS UNA PELÍCULA	
Actividad	<p>La actividad consiste en que los alumnos adopten el papel de localizadores de cine. El maestro, en el rol de director, dará a los alumnos las siguientes consignas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tema que se va a desarrollar en la película: la Prehistoria: dinosaurios, el futuro: robots, Época romana y Edad Media 2. Piensa en las características que tendrá que tener el paisaje donde se desarrollará la acción y las razones de tu elección 3. El paisaje tendrá que pertenecer a nuestra Comunidad Autónoma: Aragón <p>Se intentará que los alumnos puedan desarrollar de manera autónoma esta actividad, no obstante, el maestro podrá intervenir realizando preguntas abiertas que hagan reflexionar al alumnado y tomar las decisiones acertadas.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Activar los conocimientos previos del alumno/a ✓ Estimular a los niños/as a través de una actividad

	<p>lúdica</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar el trabajo cooperativo ✓ Distinguir algunos de los elementos que conforman el paisaje ✓ Llegar a la idea de que el paisaje puede ser, o no, modificado por el hombre ✓ Expresar oralmente las ideas ✓ Utilizar las TIC como recurso para la investigación
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiales: tablets u ordenadores, cartulinas, estuches ✓ Libro de texto, páginas 53 y 54
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El alumno construye su propio aprendizaje, pues habrá de indagar, partiendo de los conocimientos previos que posee, hasta encontrar aquel paisaje que reúna las características adecuadas, haciendo inferencias ✓ Trabajo cooperativo, en pequeño grupo, en el que los alumnos pondrán en común sus conocimientos e intercambiarán puntos de vista ✓ Se trata de una actividad motivadora, en la que los alumnos pueden desarrollar el pensamiento divergente ✓ Posibilidad de recurrir al diálogo guiado ✓ También se pone en funcionamiento el

	pensamiento crítico, pues deben razonar los motivos de su elección
--	--

Actividad para el poema


CONTEXTUALIZAMOS EL POEMA	
Actividad	Recordamos entre todos lo que es un poema, y presentamos a la autora
Objetivos	✓ Activar los conocimientos previos
Recursos	Poema: “Cómo dibujamos el paisaje” de Gloria Fuertes (Anexo II)
Justificación	✓ Se activan los conocimientos previos de los alumnos al recordar qué es un poema

Actividades para el artículo periodístico

FAMILIARIZÁNDONOS CON EL TEXTO PERIODÍSTICO	
Actividad	Recordar las características de los textos periodísticos
Objetivos	✓ Activar los conocimientos previos
Recursos	El artículo periodístico (Anexo III)

Justificación	✓ Se activan los conocimientos previos de los alumnos al recordar qué es un artículo periodístico
----------------------	---

5.2.Actividades durante la lectura

 Actividades para el libro de texto y el artículo periodístico

PRIMERA LECTURA SILENCIOSA	
Actividad	Lectura silenciosa del texto propuesto
Objetivos	✓ Familiarizarse con el texto que se va a trabajar
Recursos	Libro de texto: páginas 52 a 59 (Anexo I)
Justificación	✓ Los alumnos/as adquieren una visión general del texto, que les permite tener una primera impresión sobre la lectura, trabajando individualmente

SEGUNDA LECTURA SILENCIOSA	
Actividad	Los alumnos llevan a cabo una segunda lectura

	<p>silenciosa del texto propuesto, rodeando las palabras desconocidas y subrayando aquellas conocidas, pero que no saben contextualizar.</p> <p>Primero, intentaremos descubrir los significados de dichos conceptos apoyándonos en el contexto en el que aparecen. Si esto no es posible, el mediador escribirá en la pizarra varias oraciones en las que las palabras desconocidas por los niños/as se mostrarán contextualizadas y leeremos de manera conjunta.</p> <p>Finalmente, aquellos conceptos de los que no se haya podido desprender el significado, y como última alternativa, serán buscados en el diccionario.</p> <p>Los alumnos, deberán ser capaces de gestionar estos pasos para llegar al significado del concepto.</p> <p>Asimismo, expresarán oraciones de manera oral o escrita incluyendo estos conceptos para comprobar que han sido comprendidos.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprender los conceptos que aparecen en el texto ✓ Detectar errores de comprensión ✓ Adoptar decisiones adecuadas para la resolución de estos errores ✓ Ejercer control sobre la comprensión ✓ Ser conscientes de los términos que no se entienden

Recursos	Libro de texto: páginas 52 a 59 (Anexo I)
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos ponen en funcionamiento su conocimiento metacognitivo y la regulación del mismo al darse cuenta de que hay conceptos que no comprenden y suponen una limitación para alcanzar los objetivos de lectura, revisando su práctica ✓ Los aprendices intentan llegar al significado de la palabra por si mismos, poniendo en marcha estrategias como la de emplear el contexto como apoyo o buscar en el diccionario. ✓ Nos apoyamos en el socioconstructivismo, ya que la interacción con los iguales y el maestro posibilita los aprendizajes ✓ Maestro como mediador

TERCERA LECTURA SILENCIOSA

Actividad	Consiste en subrayar con un lápiz de color las palabras clave e ideas principales extraídas del texto y ponerlo en común de manera colectiva para contrastar opiniones y llegar a un acuerdo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de sacar las ideas principales de la

	<p>lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Poder diferenciar las ideas principales de las secundarias ✓ Saber detectar las palabras clave
Recursos	Libro de texto: páginas 52 a 59 (Anexo I)
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes trabajan tanto de manera individual durante la lectura silenciosa como grupal, al poner las ideas en común, por lo que la interacción vuelve a ser primordial para el aprendizaje ✓ Maestro como mediador

Actividades para el poema

RECITADO DEL POEMA	
Actividad	El maestro y varios alumnos recitan el poema atendiendo al ritmo del mismo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer un primer contacto con el poema ✓ Enunciar y entonar el poema
Recursos	Poema: “Cómo se dibuja un paisaje” de Gloria Fuertes (Anexo II)
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se trabaja el contenido de ciencias sociales a través de un texto literario, poniendo en relación

	distintas áreas del currículo
--	-------------------------------

Actividad para el artículo periodístico

ANTICIPAMOS CONTENIDOS	
Actividad	A través de la lectura del título del artículo, los alumnos predecirán lo que va a ser relatado
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Activar los conocimientos previos ✓ Fomentar el pensamiento divergente
Recursos	Artículo periodístico (Anexo III)
Justificación	El grupo clase establece sus predicciones sobre el tema del artículo, cada individuo activando sus conocimientos previos y estableciendo inferencias entre estas y lo que imaginen. Así, ponemos en común estos pensamientos, dando libertad a los niños para que den ideas creativas sobre ello.

5.3.Actividades tras la lectura

Actividades para el libro de texto y el artículo periodístico

RESUMEN

Actividad	Resumir los textos leídos
Objetivos	✓ Reconocer la idea principal del texto
Recursos	Libro de texto: páginas 52 a 59 (Anexo I) Artículo periodístico (Anexo III)
Justificación	Mediante el resumen, el maestro puede analizar la claridad con la que el alumno extrae la idea mas importante, además de evaluar su capacidad para diferenciar ideas secundarias y principales. El alumno debe poner en juego los procesos de alto nivel Se trata de una actividad individual, pero que también podría hacerse de manera colectiva, para que cada niño contara su versión de la lectura, pues hemos querido que cada lector se apropie del texto.

PARAFRASEAR LO LEÍDO	
Actividad	Actividad que consiste en que los estudiantes cuenten lo que han leído con sus propias palabras.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar la capacidad discursiva del alumno ✓ Utilizar un vocabulario diferente ✓ Evaluar la comprensión del alumnado
Recursos	Libro de texto: páginas 52 a 59 (Anexo I)

	Artículo periodístico (Anexo III)
Justificación	<p>Estas actividades fomentan la utilización de la planificación y revisión del alumno, poniendo en juego su actividad metacognitiva</p> <p>Además, supone un esfuerzo para ellos, pues han de buscar palabras sinónimas y otras formas de expresión mas allá del texto</p>

Actividades para el libro de texto

¿QUÉ HA OCURRIDO?	
Actividad	<p>Presentar a los alumnos imágenes de paisajes que han sido transformados por circunstancias naturales o humanas. (Anexo IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contaminación - Inundaciones - Erupción volcánica - Deforestación - Sequía - Embalses - Edificación excesiva <p>El alumno deberá inferir qué les ha ocurrido a los paisajes y posicionarse frente a los pros y contras de</p>

	estas transformaciones.
Variante	Misma actividad, pero el alumno debe dibujar cómo cree que era el paisaje antes de la transformación y por qué
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar el pensamiento crítico a través del razonamiento subjetivo ✓ Llevar a cabo inferencias ✓ Debatir en gran grupo, respetando las opiniones de los demás
Recursos	Páginas 54 y 55 del libro de texto del alumno
Justificación	<p>Esta actividad fomenta el pensamiento crítico de los alumnos, lo que les permite crear juicios de valor a partir de sus razonamientos y, en conexión, con sus conocimientos previos y su contexto de crianza.</p> <p>Hay un trabajo individual de pensamiento, con posterior trabajo en gran grupo a modo de debate.</p>

¿QUÉ SABEMOS?	
Actividad	Ofrecer imágenes de los paisajes de España, atlántico, canario, mediterráneo y de interior, (Anexo V) para que los alumnos los identifiquen con las características que han sido desarrolladas de manera teórica en los textos leídos y justificar los motivos de cada elección.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar los aprendizajes realizados ✓ Poner de manifiesto los conocimientos adquiridos ✓ Justificar la elección en base a los aprendizajes
Recursos	Páginas 55 a 58 del libro de texto del alumno (Anexo I)
Justificación	<p>Esta actividad permite que los alumnos apliquen los aprendizajes realizados, que ya han pasado a formar parte de su bagaje personal, a la práctica, a la par que nos permite a los docentes evaluar los aprendizajes.</p> <p>Además, se promueve la interacción entre los alumnos.</p>

¿DÓNDE NOS VAMOS DE VACACIONES?	
Actividad	<p>Facilitaremos folletos turísticos de España a los alumnos y tendrán que elegir su lugar de vacaciones y razonar los motivos de su elección de manera escrita, atendiendo a variables, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La masificación • La contaminación • El clima
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Poner de manifiesto los conocimientos adquiridos

	✓ Desarrollar el pensamiento crítico
Recursos	Páginas 55 a 58 del libro de texto del alumno (Anexo I)
Justificación	<p>Esta actividad fomenta en los alumnos el pensamiento crítico, en cuanto a que deben analizar las razones que le llevan a elegir uno u otro. Además, nos ayuda a comprobar si se ha alcanzado un aprendizaje significativo, pues parte de sus criterios de elección estarán basados en ello.</p> <p>Se trabaja de manera individual y por escrito.</p>

CONSTRUIMOS Y DECONSTRUIMOS UN BOSQUE

Actividad	<p>Aprovechando una maqueta de un bosque que ha sido construida por los alumnos/as en el área de Educación Plástica con plastilina y que, como es obvio, contiene árboles y animales (insectos, aves y mamíferos), iremos extrayendo los árboles, uno a uno, para examinar las consecuencias.</p> <p>A medida que extraemos los árboles queda más suelo expuesto y se analizarán las consecuencias, tanto a nivel de la superficie terrestre como las implicaciones en la fauna y el ciclo del agua.</p> <p>Se comenzará talando un solo árbol, para ir aumentando el número de los mismos y que el alumnado se dé cuenta de las distintas consecuencias que puede acarrear el aumento de las talas hasta llegar a la deforestación.</p> <p>Se realizarán preguntas del tipo: ¿qué sucede si talamos un árbol? ¿Y dos? ¿Y si talamos todos? ¿Qué sucederá con los distintos animales? ¿Qué sucederá con el suelo, el régimen de lluvias o cualquier elemento que modifique el paisaje?</p>
Objetivos	<p>✓ Aplicar las ideas adquiridas tras la lectura y posterior reflexión sobre la misma a un ejemplo práctico</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar la expresión oral ✓ Desarrollar el pensamiento crítico ✓ Trabajar de manera colectiva
Recursos	Libro de texto, página 52 Maqueta
Justificación	Esta actividad, de carácter práctico y en la que el maestro es mediador, promueve que los alumnos elaboren inferencias, de acuerdo a los contenidos estudiados, y, además, les anima a pensar y a sacar conclusiones de manera grupal a través de la interacción, promoviendo el descubrimiento autónomo de aprendizajes.

Actividades para el poema


DIBUJANDO EL POEMA	
Actividad	Los niños dibujarán los elementos paisajísticos descritos en el poema
Objetivos	✓ Expresar artísticamente el contenido del texto
Recursos	Poema, papel, pinturas, lápiz, goma
Justificación	Mediante esta actividad se trabaja la comprensión literal del texto y las destrezas artísticas

CREANDO EL POEMA	
Actividad	Los alumnos crean un nuevo poema, y un nuevo paisaje, modificando los elementos originales
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Poner en práctica los conocimientos adquiridos ✓ Expresar por escrito y de manera oral un poema
Recursos	El poema (Anexo II)
Justificación	<p>El alumno ha de hacer uso de sus conocimientos previos sobre el tema.</p> <p>Se trabaja el pensamiento divergente</p> <p>Se lleva a cabo en pequeños grupos, por lo que se trabaja de manera cooperativa</p>

Actividades para el artículo periodístico

EL DEBATE	
Actividad	Se crea un debate en torno a la cuestión de la modificación de un entorno y sus consecuencias
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Poner en funcionamiento el pensamiento crítico ✓ Fomentar el respeto por las opiniones de los demás

	✓ Realizar inferencias
Recursos	Artículo periodístico (Anexo III)
Justificación	<p>Se trabaja en base al socioconstructivismo, pues la interacción entre los alumnos y el mediador, y los alumnos entre sí, exponiendo sus ideas, genera nuevos conocimientos.</p> <p>Además, se piensa de manera crítica, pues se van a razonar las posiciones adoptadas.</p> <p>También se activan los conocimientos previos del lector, a la par que se les motiva, pues son agentes activos de la actividad, sus protagonistas.</p>

 Actividad destinada a los tres textos leídos

AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE ALUMNO	
Actividad	<p>Los estudiantes evalúan su proceso de aprendizaje respondiendo a unas preguntas formuladas por escrito por el mediador. Estas preguntas serán:</p> <p>¿Cómo de dificultosas te han resultado las actividades?</p> <p>¿Qué consideras que te ha costado menos? ¿Y mas?</p> <p>¿Qué has hecho para superar las dificultades?</p> <p>¿Cómo crees que puedes mejorar?</p> <p>Cómo has trabajado mejor, ¿solo o acompañado?</p>

Objetivos	✓ Facilitar al alumno los medios para que piense en su proceso de aprendizaje
Recursos	Preguntas del maestro en la pizarra, cuaderno del alumno
Justificación	Esta actividad pone de manifiesto la autoconciencia en el alumno, haciendo que él mismo, valore su progreso, su proceso de aprendizaje y pueda proponerse a sí mismo mejoras. Se trata del empleo del conocimiento metacognitivo relacionada con la variable personal, en la que el alumno se definía a sí mismo en la tarea.

6.CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Comenzaré las conclusiones tras la elaboración de este trabajo rememorando que, en un principio, este no era el tipo de TFG que quería elaborar, pues mi deseo era trabajar sobre la práctica, es decir, haber podido evaluar la propuesta de actividades tras aplicarla en centros escolares durante mi periodo de prácticas. Sin embargo, por razones administrativas, no pude llevar a cabo mi objetivo. Así que, observando mis posibilidades, cambié la perspectiva del escrito hacia un discurso teórico y una propuesta de actividades que no han podido ser evaluadas, lo que considero uno de los puntos débiles de este proyecto, pues queda, de alguna manera, incompleto.

No obstante, no descarto ampliar este trabajo en el futuro, añadiendo, entre otros aspectos, la puesta en práctica y contextualización de las actividades, para poder comprobar la utilidad de las mismas y poder autoevaluar el diseño llevado a cabo y, tras ello, modificar aspectos de la propuesta para mejorarla.

A pesar de ello, creo firmemente que en este trabajo puede observarse un aspecto novedoso y que se convierte en el punto fuerte del mismo. Este es, la puesta en práctica de la necesidad expuesta en el currículo de educación primaria, en el que se especifica, como ya hemos leído, que la comprensión lectora debe ser tratada como un contenido transversal en todas las áreas. En el caso que nos ocupa en este proyecto, en el área de Ciencias Sociales.

Además, en la actualidad, diversas son las opiniones a favor y en contra del uso del libro de texto en las escuelas en relación con la consecución de aprendizajes significativos. En este trabajo, hemos abogado por la utilización del mismo, pero con criterio. Es decir, somos conscientes de que el libro de texto no puede ser el único material empleado, sino que debemos ser capaces de buscar todos aquellos recursos que lo apoyen, a la par que

descartar aquellos aspectos del mismo con los que no estemos de acuerdo. Además, son la metodología aplicada y las actividades propuestas las que harán que el contenido de los textos pase a formar parte del bagaje personal de los alumnos.

Y, consideramos que en este trabajo hemos trabajado muy bien la activación de conocimientos previos del alumno y la motivación, claves ambas para que el sujeto se sienta con ganas de aprender y se comporte activamente durante la lectura y otras tareas.

Joseph Addison afirmaba que “la lectura es a la mente lo que el ejercicio al cuerpo”, y es la perspectiva que, espero, haber reflejado en este trabajo. La lectura es una herramienta fundamental, no solo en el periodo escolar, sino a lo largo de toda nuestra vida. La lectura nos va a dotar de libertad y proporcionar cultura, y la cultura, nos va a permitir ser críticos con la sociedad y el mundo en que nos toca vivir. Podemos relacionar esta idea con la competencia curricular de “aprender a aprender”, que no podíamos dejar de nombrar en este trabajo, pues, al fin y al cabo, uno de los aspectos que se abarca en él consiste en utilizar la comprensión lectora como medio para que los sujetos desarrollen habilidades metacognitivas que son las que le permitirán aprender a pensar, a considerarse, a proceder, a corregirse, a mejorar. En definitiva, a aprender a aprender.

En cuanto a los aprendizajes que he podido extraer de este trabajo, he de contar que, por supuesto, he interiorizado conceptos teóricos que desconocía, gracias a la activación de mis conocimientos previos sobre el tema y a la motivación sobre este asunto, espero, se hayan convertido en aprendizaje significativo.

Asimismo, me ha ayudado a seguir manteniéndome firme ante la postura de que en los centros escolares debemos buscar un cambio, hacer de la lectura, realmente, una competencia transversal y no olvidarnos de que es la herramienta fundamental para el aprendizaje, en cualquier ámbito, pero, todavía mas en el académico.

Este trabajo ha supuesto un reto personal y académico, pues implica el cierre de un ciclo, el periodo universitario, y el comienzo de otro, la carrera profesional. Ambos me asustan y motivan al mismo nivel. Me estimulan porque implican que, quizás, pueda comenzar a aportar una pizca de mi misma y de este trabajo, pues el camino hacia la docencia se abre tras este trabajo fin de grado. Me asustan porque no sé si estaré a la altura de lo que concibo como un buen mediador y maestro, como un buen ejemplo para los niños y niñas. Me preocupa porque en los alumnos está el futuro y de los docentes depende, en parte, que estos aprendices se formen como sujetos críticos y competentes.

Por último, espero haber podido aportar “algo” con este trabajo, aunque sea, unas ideas básicas acerca de cómo utilizar la comprensión lectora como herramienta para conseguir aprendizajes significativos. Pienso que podemos encontrar mucha teoría sobre ello, pero pocos ejemplos de cómo llevar la misma a la práctica. Ojalá mis actividades, al menos, sirvan como inspiración a otros estudiantes o docentes, para el diseño nuevas tareas que impliquen conseguir aprendizajes para toda la vida. A mí, personalmente, elaborar este trabajo fin de grado, pienso que puede haberme ayudado inmensamente a ser mejor maestra, mejor mediadora.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bofarull, M. T. (2001): *Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación*. En BOFARULL, M. T. et al.: *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo

Braslavsky, B. (2005): *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Calero Guisado, A. (2011): *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Ed. Wolters Kluwer

Colomer, T. y Camps, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.

Dorado, C. (1996): *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Barcelona: Universidad Autónoma

Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya

Flavell, J.H. (1993): *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor

Jiménez Rodríguez, V. (2004): *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Madrid: tesis doctoral

Luceño, J. L. (2000): *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas

Mateos, M. (2001): *Metacognición y educación*. Ed. Aiqué

Ministerio de Educación (2010): *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica

Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2013): *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría General Técnica

Pérez Zorrilla, M.J. (2005): *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Revista de educación: nº extra 1, 121-138

Piaget, J. (2000): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Plaza

Prieto, M. D. (1989): *Modificabilidad cognitiva y P.E.I*. Madrid: Bruño

Puente, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide

Ravenette, T. (2002): *El constructivismo en la Psicología Educativa*. Bilbao: EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER

Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Aragón

Ríos, P. (1991): “Metacognición y comprensión de la lectura”. En PUENTE, A. (Eds): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide

Ríos, P. (1999): Resolver problemas. En P. Ríos (Eds): *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.

Rodríguez Palmero, M.L.; Moreira, M.A.; Caballero, M.C. y Greca, I.M. (2008): *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro

- Quintanal Díaz, J. (1995): “*La comprensión lectora.*” En QUINTANAL DÍAZ, J. et al. : *Para leer mejor.* Madrid: Bruño
- Sánchez, E. (1995): “El aprendizaje de la lectura y sus dificultades.” En MARCHESI, A., COLL, C. Y PALACIOS, J. (compiladores): *Desarrollo psicológico y educación , III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Madrid: Alianza
- Sánchez, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos.* Barcelona: Ed. Cast: Edebé
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura.* Barcelona: Ed. GRAÓ de Serveis Pedagògics
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension.* Nueva York: Academic Press
- de Vega, M., Carreras, M., Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. L. (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial
- Villarruel Fuentes, M. (2009): *La práctica educativa del maestro mediador.* Revista Iberoamericana de Educación: nº 50/3
- Vygotsky, L. S. (2010): *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona: Paidós Ibérica
- Zayas, F. (2012): *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas.* Barcelona: Ed. GRAÓ

8. ANEXOS

ANEXO I

4

Los tipos de paisaje

Un paisaje renovado

El aspecto que presenta la superficie terrestre cambia, de forma natural, muy lentamente, salvo cuando ocurren inundaciones o erupciones volcánicas. Los cambios son mucho más bruscos cuando tienen su origen en alguna actividad humana: la construcción de un puerto en la costa, la extracción de rocas en una colina o la construcción de un embalse en un río tiene un fuerte impacto en el paisaje.

El deterioro que sufre un paisaje debido a las actividades humanas o a alguna catástrofe natural, a veces puede detenerse e, incluso, dar al paisaje un nuevo aspecto. Eso ocurrió con las antiguas minas romanas de las Médulas, en León. Cuando se abandonó la actividad minera, la vegetación fue cubriendo el terreno. Hoy en día es Patrimonio de la Humanidad.

En la actualidad hay personas que se encargan de recuperar paisajes deteriorados. Son los paisajistas o restauradores ambientales.



Antigua calzada romana. Por ella se transportaba el oro de las minas.



Lee y comprende el problema

- ¿Qué puede modificar el aspecto de un paisaje?
- ¿Qué ejemplos se citan de deterioro del paisaje en el texto? Añade dos más.
- ¿A qué se dedican los paisajistas y restauradores ambientales?
- ¿Qué tipo de paisaje te gusta más? ¿Por qué?
- **EXPRESIÓN ORAL.** Piensa en un paisaje de tu localidad. Descríbelo en tu cuaderno; puedes completar tu descripción con alguna fotografía. Después, exponlo en clase. Recuerda que no debes leer tu descripción, tan solo debe servirte de apoyo.

SABER HACER



TAREA FINAL

Elaborar la ficha de un paisaje protegido

Al final de la unidad aprenderás a hacer una ficha de un paisaje protegido.

Antes, conocerás cómo afectan las actividades humanas a los paisajes.



¿QUÉ SABES YA?



Los paisajes

Los paisajes son de interior o costeros. Los paisajes de interior pueden ser de montaña o de llanura. En los primeros hay valles y montañas.

- ¿Qué formas de relieve encontramos en los paisajes de llanura?

Los paisajes costeros pueden tener acantilados y playas.

- ¿Cuál de esas formas de relieve es propio de una costa baja? ¿Cuál corresponde con una costa alta?



Los paisajes

Cada vez que salimos de casa vemos el paisaje de nuestro entorno. Un **paisaje** es el aspecto que tiene la superficie terrestre desde un lugar.

¿Por qué hay paisajes diferentes?

En cada paisaje se distinguen **elementos naturales**, como las formas del relieve, la vegetación o las aguas: ríos, lagos... En algunos paisajes también hay **elementos hechos por las personas**, como las vías de comunicación, los cultivos o las construcciones.

Hay paisajes diferentes porque los elementos que los componen son distintos. Así, un paisaje de montaña tiene formas del relieve distintas a las de uno de llanura.

Los paisajes se diferencian unos de otros por el tipo de relieve; si tiene vegetación y cómo es; los ríos y lagos que tenga... También son diferentes los paisajes naturales y los transformados. En los paisajes naturales **1** no hay elementos hechos por las personas y en los transformados sí.



1 Paisaje natural del Parque Nacional de Doñana.

TRABAJA CON LA IMAGEN

- Observa este paisaje. ¿Es un paisaje natural o transformado? ¿Por qué?
- Identifica los elementos naturales de este paisaje y descríbelos.

SABER MÁS

El clima influye en el paisaje

El clima influye en el paisaje porque condiciona la vegetación y las aguas. Así, los paisajes en los que llueve mucho tienen vegetación abundante y los ríos son muy caudalosos, mientras que en los climas secos hay menos vegetación y los ríos llevan poca agua.

Además, en cada estación del año, los paisajes cambian de aspecto. En primavera, suele llover y los paisajes son más verdes que en invierno, cuando las temperaturas son más bajas.



Los paisajes transformados

Las personas obtenemos de la naturaleza recursos, como minerales, agua, madera... Para conseguir esos recursos es necesario cavar pozos, construir embalses, talar árboles, construir carreteras, entre otras actividades que transforman los paisajes.

Por eso, a los paisajes humanizados también se les llama **paisajes transformados**. ²

¿Cómo se transforman los paisajes?

Algunas actividades humanas, como la agricultura, la industria, los transportes, el tráfico... pueden deteriorar los paisajes. Algunas formas de deterioro de los paisajes son:

- **La deforestación.** Es la tala excesiva de árboles para su aprovechamiento maderero o para cultivar el suelo.
- **La contaminación.** Es el aumento de sustancias peligrosas en el aire, las aguas o los suelos procedentes del tráfico o las fábricas.
- **La construcción excesiva.** La edificación masiva de urbanizaciones y otras construcciones en un paisaje pueden destruir bosques o espacios naturales.

Por eso, para conservar un paisaje y evitar su deterioro, las personas:

- Establecen **leyes y normas** que obligan a utilizar depuradoras para limpiar las aguas usadas o utilizar filtros en las fábricas para reducir la contaminación.
- Declaran **espacios protegidos** para conservar los paisajes.

El paisaje es el aspecto de la superficie terrestre que observamos desde un lugar. Puede ser natural o transformado.



² Paisaje transformado en La Rioja.

TRABAJA CON LA IMAGEN

- Observa este paisaje. Anota en una columna los elementos naturales que aparecen y en otra los humanos.
- ¿Qué actividad humana lo ha transformado, la agricultura o la industria?

ACTIVIDADES

- 1 ¿Por qué hay paisajes diferentes?
¿Cómo pueden ser los paisajes según el relieve que tengan?
- 2 Di dos actividades que deterioran los paisajes y defínelas en tu cuaderno.
- 3 Observa el paisaje transformado de esta página. Describe cómo lo han transformado las personas y para qué crees que lo han hecho.

Los paisajes mediterráneos



Localización. Los paisajes mediterráneos se sitúan al este, oeste y sur de la península ibérica, y en el archipiélago balear.

- **Los elementos naturales.** Destacan las llanuras costeras, separadas por montañas, y la depresión del Guadalquivir. En la costa hay amplias playas y acantilados. En su clima destaca la sequía estival y las temperaturas suaves del clima mediterráneo de costa.
- **Las actividades humanas.** Su paisaje se ha transformado mucho tanto por la agricultura como por la industria y el turismo. La población se concentra en ciudades de la costa, dedicadas a la industria y al turismo.

En los paisajes mediterráneos destaca el turismo y la industria y en los de interior, la agricultura.

Un paisaje mediterráneo protegido: la isla de Cabrera

La isla de Cabrera está en las islas Baleares. Destaca por sus fondos marinos. Tiene una planta, la **posidonia**, que crece en el fondo del mar Mediterráneo. En sus aguas hay meros, delfines y tortugas bobas.



ACTIVIDADES

- 1 Copia y completa en tu cuaderno la tabla con los datos de los paisajes de interior y mediterráneos.

Nombre y localización	Elementos naturales	Actividades humanas

- 2 ¿Qué diferencias hay entre las formas de relieve de esos paisajes?

Los paisajes de España

Algunos elementos de los paisajes, como el relieve, las aguas o la vegetación, son diferentes en distintos lugares de España. Además, en cada paisaje se realizan distintas actividades humanas. Así, se distinguen paisajes de interior, mediterráneos, atlánticos y canarios.

Los paisajes de interior



Localización. Los paisajes de interior están en el centro de la península ibérica.

- **Los elementos naturales.** Destacan las llanuras de la Meseta Central y de la depresión del Ebro. Hay poca vegetación natural porque se ha sustituido por campos de cultivo. Su clima mediterráneo de interior se caracteriza por pocas lluvias y temperaturas extremas entre el verano y el invierno.
- **Las actividades humanas.** Su paisaje se ha transformado mucho por la agricultura y la ganadería. Destacan los paisajes con pueblos de casas agrupadas, situadas entre campos de cultivo. También hay ciudades, como Madrid, Valladolid o Zaragoza.

Un paisaje protegido de interior: las lagunas de Ruidera

Las **lagunas de Ruidera** están situadas entre las provincias de Albacete y Ciudad Real. Este parque natural se originó porque las aguas de un acuífero brotaron a la superficie.

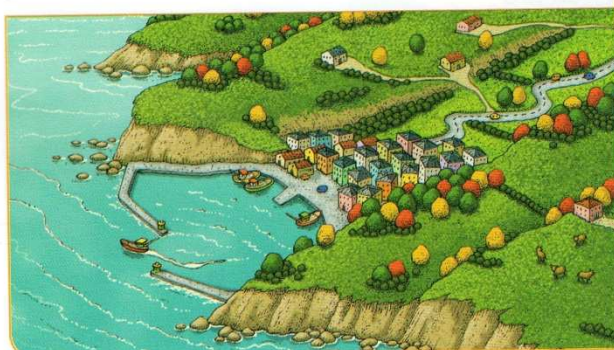
Están rodeadas de álamos y juncos, además de encinas y sabinas. En las aguas azules de las lagunas viven patos y otras aves.



Otros paisajes de España

En España hay paisajes muy contrastados. Uno de los factores que más diferencian los paisajes es el clima. Ya conoces los paisajes de los climas mediterráneo de interior y el de costa. Además, hay otros paisajes en España: los atlánticos y los canarios.

Los paisajes atlánticos



Localización. Los paisajes atlánticos se sitúan al norte de la península ibérica.

- **Los elementos naturales.** Destacan el relieve montañoso, con valles entre montañas, y las costas acantiladas, entre las que puede haber playas. La vegetación está formada por prados y bosques. Es abundante porque tienen clima oceánico con lluvias frecuentes.
- **Las actividades humanas.** En muchos casos se han sustituido los bosques naturales de robles y hayas por eucaliptos y pinos, para el aprovechamiento de su madera por la industria. Hay pastos para la ganadería. Los pueblos y aldeas tienen casas aisladas. Destacan las ciudades con polígonos industriales.

Un paisaje atlántico protegido: los Picos de Europa

Los Picos de Europa se sitúan en la **Cordillera Cantábrica**, entre Asturias, Cantabria y Castilla y León. Este parque nacional está formado por montañas con alturas de más de 2.500 metros. El hielo y las aguas han erosionado las rocas hasta formar profundos valles. En su vegetación hay bosques de hayas, robles y encinas. En ellos viven corzos, águilas, buitres y nutrias.



Los paisajes canarios



Localización. El archipiélago canario está frente a la costa oeste de África.

- **Los elementos naturales.** El archipiélago canario tiene relieve volcánico. Las islas situadas al oeste son más montañosas que las del este. Su clima tiene temperaturas suaves todo el año y lluvias escasas.
- **Las actividades humanas.** Sus paisajes se han transformado mucho: se han hecho escalones en las laderas de las montañas para cultivar. Pero la actividad que más ha cambiado su paisaje ha sido el turismo, sobre todo en la costa.

Los paisajes atlánticos se han transformado mucho con la industria y los de Canarias con el turismo.

Espacio canario protegido: la Caldera de Taburiente

La Caldera de Taburiente tiene su origen en un volcán. Está situada en el centro de la isla de La Palma. Tiene plantas únicas como el pino canario.



ACTIVIDADES

- 1 Copia y completa en tu cuaderno la tabla con los datos de los paisajes atlánticos y canarios.

Nombre y localización	Elementos naturales	Actividades humanas

- 2 ¿Cómo se han transformado los paisajes atlánticos y los canarios?

ANEXO II

Cómo se dibuja un paisaje

(Gloria Fuertes)

Un paisaje que tenga de todo,
se dibuja de este modo:

Unas montañas,
un pino,
arriba el sol,
abajo un camino,
una vaca,
un campesino,
unas flores,
un molino,
la gallina y un conejo,
y cerca un lago como un espejo.

Ahora tú pon los colores;
la montaña de marrón,
el astro sol amarillo,
colorado el campesino,
el pino verde,
el lago azul
-porque es espejo del cielo como tú-,
la vaca de color vaca,
de color gris el conejo,
las flores...
como tú quieras las flores,
de tu caja de pinturas.
¡Usa todos los colores!

ANEXO III

<http://www.hola.com/actualidad/2013111567927/rjukan-pueblo-noruega-luz-sol-espejos/>

Rjukan, el pueblo que se ilumina con espejos

La localidad noruega de **Rjukan** se ubica en un profundo valle donde las montañas bloquean la entrada de la luz del sol durante cinco meses del año. Ante este problema, el ayuntamiento puso en marcha un singular proyecto. Para iluminar los oscuros meses de invierno, construyó tres **espejos gigantes** controlados por ordenador que **siguen al sol y reflejan la luz hacia la población**. Rjukan, situada a 175 kilómetros al oeste de Oslo, ha conseguido así que un gran rayo de sol de casi 600 metros cuadrados (lo equivalente a tres canchas de tenis) ilumine la plaza del pueblo. “Cuando lancé la idea, hubo mucho escepticismo. Creo que a los jóvenes de aquí les gustó, pero a los mayores no tanto”, dice el artista que ideó este proyecto, **Martin Andersen**, habitante del pueblo. La inspiración la encontramos en 2006, en la aldea italiana de Viganella, cerca de los Alpes, que colocó espejos para llevar la luz a su plaza principal. También la ciudad austriaca de Rattenberg cuenta con un sistema similar.

* Usa las teclas derecha e izquierda para navegar por las fotos en la página



El pasado 30 de octubre algunos de los 3.500 habitantes de Rjukan, protegidos con gafas de sol, vieron por primera vez cómo los espejos reflejaban los rayos del astro rey antes de que una orquesta tocara 'Let the sun shine' ('Que brille el sol'), del musical 'Hair', para celebrar el acontecimiento



El ayuntamiento de la pequeña localidad noruega gastó más de 600.000 euros en la infraestructura. Un helicóptero instaló en una montaña a 400 metros de altura con respecto del centro de la localidad los tres espejos, de 17 metros cuadrados cada uno y cuyo ángulo está controlado por ordenador para ajustarlos a la luz solar a medida que esta cambia



El pueblo está ubicado en un profundo valle rodeado de montañas al sur del país, razón por la cual el sol nunca llega a tocar sus calles durante cinco meses al año. Ahora los espejos iluminan un área de 600 metros cuadrados en el centro de Rjukan

ANEXO IV



ANEXO V



