



GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2017-2018

LA INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÉXITO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor/Autora: Andrea del Pozo Nogales

Director/Directora: María del Mar Boillos Pereira

En Leioa, a 24 de mayo de 2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	5
1.1 La concepción tradicional y actual de la lectura	5
1.2 El lector competente.....	6
1.3 Estrategias de comprensión lectora	7
1.3.1 Estrategias antes de la lectura.....	8
1.3.2 Estrategias durante la lectura.....	10
1.3.3 Estrategias después de la lectura	11
2.METODOLOGÍA	13
2.1 Hipótesis de partida y preguntas de investigación	13
2.2. Participantes	13
2.3 Instrumento y procedimiento de recogida de datos.....	14
3.ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	16
4.CONCLUSIONES	22
5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23
ANEXO 1. <i>Carta de consentimiento para las familias del centro educativo</i>	25
ANEXO 2. <i>Autorización del centro</i>	26
ANEXO 3. <i>Prueba de evaluación de la comprensión lectora, liberada de PIRLS 2011</i>	27
ANEXO 4. <i>Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) - Versión ESCOLA 28-A</i>	36
ANEXO 5. <i>Puntuación según la respuesta dada en ESCOLA 28-A</i>	42
ANEXO 6. <i>Tabla de conversión de puntuación en intervalos para situar el perfil del alumno en ESCOLA 56, por Proceso-Variable</i>	43

LA INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÉXITO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrea del Pozo Nogales

UPV/EHU

El informe PISA sitúa al estado español a la cola de los países de la OCDE en materia de comprensión lectora. Este hecho generó la necesidad de verificar si los bajos índices de comprensión lectora se hallan influenciados por la falta de puesta en práctica de estrategias de lectura por parte del alumnado. Para dar respuesta a esta hipótesis se procedió a realizar a los escolares una prueba de comprensión lectora y, posteriormente, un test que analizó su grado de conciencia lectora. Los resultados indican que tan solo la mitad de los estudiantes hacen uso de estrategias de comprensión lectora y que su empleo favorece el éxito del proceso lector.

Estrategias de comprensión, lector competente, comprensión lectora, texto, Educación Primaria

PISA txostenak, ELGAko herrialdeekin erkatuz, azken postuetan kokatzen du Espainia irakurmen arloan. Gertaera honek, ikasleen irakurmen maila baxuak, irakurketa estrategia baliatze faltarekin erlazioa ote duen egiaztatzeko beharra sortu zuen. Hipotesi honi erantzuna emateko, eskola-umeek irakurmen froga eta, ostean, irakurketa kontzientzia maila neurtzen duen proba burutu zuten. Emaitzek adierazten duten moduan, bakarrik ikasleriaren erdiak irakurketa estrategiak erabiltzen ditu eta bere erabilerak ulermen prozesuan mesede egiten du.

Irakurketa estrategiak, irakurle trebea, irakurmena, testua, Lehen Hezkuntza

PISA reports that Spain performs below other OECD countries in reading comprehension. That is why the objective of this research was to verify if students' poor reading skills are influenced by the lack of use of reading comprehension strategies. In answer to this hypothesis pupils performed, first, a reading comprehension test and, afterwards, a test to measure the readers' awareness level. Results show that only half of students normally use reading strategies and that their use favours reading comprehension.

Reading strategies, competent reader, reading comprehension, text, Primary Education

INTRODUCCIÓN

La importancia del aprendizaje de la lectura en el seno de las sociedades letradas resulta indiscutible para lograr que el individuo pueda desenvolverse de forma autónoma en estas. Es por ello que lograr que el alumnado adquiera un buen nivel de comprensión lectora es uno de los objetivos prioritarios de la Educación Primaria y, también, un propósito ineludible para que los sujetos puedan acceder a nuevos conocimientos. Así, se busca que, al término de la etapa primaria, los escolares puedan leer de manera autónoma textos adaptados a su edad y sepan utilizar estrategias y recursos que les permitan sortear las dificultades que pudieran detectar en el proceso lector (Solé, 1994).

Sin embargo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) refleja que la puntuación del estado español en comprensión lectora en lengua castellana en el año 2012 (488 puntos) es significativamente inferior (496 puntos) al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante, OCDE) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). No obstante, si bien el último informe PISA 2015 muestra que la puntuación media en comprensión lectora de los estudiantes españoles es de 496 puntos, tres puntos superior al promedio de países de la OCDE (493), el estado español ocupa aun el puesto 21 dentro del listado de los 35 países pertenecientes a la OCDE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016). Además, el estado posee una proporción de alumnos situada en los niveles bajos de rendimiento (por debajo del nivel 2) del 16%, en contraste con un 5% de escolares que alcanzan el nivel de excelencia (niveles 5 y 6).

Este trabajo de fin de grado parte de la hipótesis de que los bajos índices de comprensión lectora se hallan fuertemente influenciados por la ausencia de puesta en práctica, por parte de los estudiantes, de estrategias que favorezcan su proceso lector. Así, a través de esta investigación, se busca verificar si los mejores resultados obtenidos en una prueba de comprensión lectora pertenecen a los individuos que cuentan con un mayor grado de conciencia lectora. Con ello, se quiere también reflexionar sobre la validez y posibilidad de enseñar diferentes estrategias para generar mejoras en la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. De esta forma, se persigue constatar si lectores con dificultades para la comprensión pueden apoyarse en aquellas estrategias que ponen en funcionamiento los lectores más maduros y convertirse, así, en lectores más competentes.

Con el objetivo de dar respuesta al planteamiento mencionado, el presente trabajo consta de cuatro partes. En la primera de ellas, se ofrece un marco de fundamentación teórica que gira en torno a la comprensión lectora y con el que se pretende contextualizar y justificar el trabajo de investigación elaborado. En segundo lugar, se presenta la metodología escogida para alcanzar los objetivos que el trabajo se propone. Seguidamente, se incluye el grueso del trabajo de investigación efectuado, donde se muestra la información recabada a través de la recogida de datos. Por último, se expone una reflexión ordenada sobre los principales aspectos concluidos tras la realización del trabajo.

1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En el siguiente apartado se quiere dar cuenta, de manera sucinta, de los avances más relevantes llevados a cabo en torno a la concepción de la lectura. Además, se explican, de manera detallada, las características que posee un lector competente. Por último, se presentan una serie de estrategias que pretenden favorecer la comprensión del texto y que pueden ser aplicadas antes, durante o después de la lectura. Asimismo, se alude brevemente a la forma de enseñanza de cada una de estas estrategias.

1.1 La concepción tradicional y actual de la lectura

La concepción de la lectura ha sufrido un cambio paulatino en los últimos años. Dicho cambio ha avanzado en paralelo a un mejor y mayor entendimiento de los abundantes y complejos procesos mentales y contextuales que acontecen en el proceso lector.

De manera tradicional, en el campo de las investigaciones sobre la comprensión lectora, se ha abogado por un enfoque sintético (*bottom up*) o analítico (*top down*) del proceso lector. El primer modelo, *bottom up*, entiende que el procesamiento de un texto se realiza a partir de la decodificación de las unidades lingüísticas más pequeñas, para después poder acceder a los esquemas de conocimiento. Esto es, el proceso de comprensión comienza con el análisis de las palabras, prosigue con la comprensión de las unidades más extensas, y finalmente, se llega a la interpretación del texto. El segundo de ellos, *top down*, postula que el procesamiento de la lectura se inicia con la comprensión de los aspectos más generales del texto (título, idea de cada párrafo y otros) para después acceder a las unidades lingüísticas menores (Instituto Cervantes, 2018).

Si bien el enfoque sintético gozó de una gran aceptación, a lo largo de los años 1980 y 1990 este fue quedando relegado por un nuevo modelo, denominado modelo interactivo (Solé, 1994). El modelo interactivo busca aunar los dos postulados anteriores y entiende que estos no son excluyentes, sino que actúan de forma paralela, al considerar que la lectura se conforma por una interacción continúa entre el texto y el lector.

De esta manera, la comprensión lectora cada vez se entiende menos como la mera decodificación del material escrito y su comprensión literal. Por el contrario, la comprensión lectora se asume como una destreza comunicativa que abarca un proceso,

no solo de decodificación y comprensión lingüística, sino también de interpretación y valoración personal del lector. De hecho, Grellet (1981) manifiesta que la lectura es un proceso de adivinación constante y que lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que este encuentra en él.

De igual modo, León (2004) expone que hoy en día la lectura se halla indiscutiblemente ligada a la comprensión, y con ello, al conocimiento, extracción y concienciación del significado de un texto. El autor explica que, actualmente, se entiende que, a lo largo del proceso lector, se sucede una actividad cognitiva importante en la que el individuo trata de dar coherencia al conjunto de información leída, a la par que vierte sobre el texto sus conocimientos previos, interpretaciones, actitudes, experiencias, etc. De esta manera, en función de la capacidad de la persona para poner en marcha o no tales procesos, se conseguirá una comprensión profunda o superficial del texto. Sánchez (2003) entiende por comprensión superficial, aquella en la que el lector se limita a extraer el significado que el texto contiene, mientras que la comprensión profunda se relaciona con la capacidad del lector para interpretar y construir modelos mentales.

1.2 El lector competente

La competencia lectora se identifica con la capacidad del individuo para realizar una comprensión profunda del texto y saber emplear aquello que ha leído y sobre lo que ha reflexionado en pos de alcanzar los objetivos que como lector se ha propuesto. Así, un lector competente es aquel que ahonda en el texto e interactúa con él, hasta alcanzar una interpretación coherente y adecuada del mismo (León, 2004).

En este mismo sentido, Puente (2001) concibe la lectura como un diálogo entre las ideas plasmadas por el autor en el texto y las opiniones, experiencias o actitudes del lector. Por ello, el autor entiende por lector competente a aquel que es capaz de hablar con el texto y enriquecerse de él. Igualmente, establece que un lector competente regula el proceso que sigue mientras lee ya que tiene presente en todo momento el objetivo final de su lectura (leer para aprender, leer para entender, leer para por placer, etc.) y sabe adaptar su modo de leer para que se adecue a este propósito.

Sánchez (2003) condensa en tres las competencias que, a su entender, debe reunir un lector competente. Por un lado, debe contar con una buena capacidad de control de la

comprensión de un texto. Por otro lado, debe conocer y saber cómo usar estrategias que le permitan reparar los problemas de comprensión que pudieran aflorar durante la lectura. Además, debe tener un buen manejo de la competencia retórica y ser capaz de identificar en el texto señales y marcadores discursivos que le permitan ejercitar esa capacidad de control y de puesta en práctica de las estrategias, anteriormente mencionadas.

León (2004) coincide con Sánchez (2003) al entender que los buenos lectores son aquellos que ponen en funcionamiento estrategias que les permiten extraer información sobre la estructura del texto, se encuentran activos al tiempo que procesan la información que el escrito contiene y son conscientes de los límites que encuentran en sus interpretaciones. Así, los lectores maduros, a diferencia de los sujetos con dificultades para la comprensión, ponen en marcha estrategias que les ayudan a activar y hacer un uso valioso de los conocimientos que ya poseen.

Este mismo autor condensa en los siguientes puntos el proceso que, a su entender, sigue un lector modelo durante la lectura: el lector revisa en primera instancia, las características y segmentos del texto (título, subtítulo, imágenes, introducción, resumen, etc.) de modo que activa esquemas de contenido y organizativos. Además, la información recabada en este primer momento le sirve para constituir hipótesis referidas a la intencionalidad del autor y el posible sentido del texto. Así, durante la lectura, el sujeto lee con el propósito de confirmar o rechazar tales suposiciones. Igualmente, en el transcurso de la lectura, el lector compara la nueva información que está adquiriendo con sus conocimientos previos, con el objetivo de comprobar si esta se ajusta o aleja de sus hipótesis. Con ello, el individuo mantiene un proceso activo durante la lectura.

Solé (1994), por su parte, enuncia que un lector competente es aquel que es capaz de leer de forma estratégica, esto es, aquel que se marca un propósito claro de lectura y planifica los procedimientos más adecuados para alcanzarlo, supervisa el proceso, detecta los problemas que surgen en este y conoce medidas para resolverlos.

1.3 Estrategias de comprensión lectora

Tal y como se ha podido comprobar un lector competente es aquel lector maduro que, entre otras cosas, conoce y emplea estrategias de comprensión lectora. Estas estrategias son definidas por Solé (1994) como “procedimientos de carácter elevado, que

implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.70). La autora deriva dos implicaciones de la definición ofrecida.

En primer lugar, expone que, dado que las estrategias son procedimientos y estos, a su vez, contenidos de enseñanza, estas estrategias deben ser enseñadas en el marco escolar. En segundo lugar, Solé manifiesta que, si bien las estrategias de lectura son consideradas procedimientos de carácter elevado, estas no pueden ser concebidas como técnicas de carácter eficaz e infalible. Por el contrario, dichas estrategias deben ser enseñadas de modo que los educandos puedan hacer uso de ellas de un modo flexible y en situaciones de lectura muy diversas. Igualmente, estas deben permitir que el sujeto tenga un control sobre su propia comprensión, esto es, que sea consciente de qué comprende y cuándo no comprende o, lo que es lo mismo, las estrategias deben facultar que el sujeto ejercite una experiencia metacognitiva.

Zayas (2012) infiere de la definición ofrecida por Solé (1994) que el uso de estrategias se traduce en tener una representación clara y concisa de la tarea u objetivo de lectura que se persigue y en emplear de manera consciente procedimientos o recursos que ayuden a alcanzarlo con éxito.

Tal como ha sido mencionado con anterioridad, Solé (1994) alerta del peligro de confundir las estrategias de lectura con técnicas y, con ello, de presentar una clasificación exhaustiva de las estrategias existentes. Por ello, remarca la idea de que lo importante no es que el discente conozca un gran repertorio de estrategias, sino que sepa usarlas para asegurar la comprensión del texto. No obstante, con el objetivo de facilitar su organización y entendimiento, la autora aborda con detalle cada una de las estrategias y las divide en tres grandes apartados según el momento en el que estas pueden ser aplicadas: antes, durante o después de la lectura. Aun así, se clarifica que estas estrategias pueden ser intercambiables y ser, así, usadas, en cualquier momento, a lo largo de todo el proceso.

1.3.1 Estrategias antes de la lectura

A continuación, se exponen, divididas en cinco subapartados, las estrategias que, según detalla Solé (1994), el sujeto puede poner en marcha antes de comenzar con la actividad lectora. Todas estas buscan dotar al individuo de recursos que le permitan enfrentarse a la actividad lectora con seguridad e interés. De igual modo, la enseñanza y

uso reiterado de estos medios en el aula se encaminan hacia la progresiva interiorización y empleo autónomo de estas estrategias por parte del estudiante, con el fin de convertir a este último en un lector activo.

a) Motivación para la lectura

La motivación y grado de implicación del alumnado hacía la lectura caminan de la mano de la capacidad del sujeto para pensarse competente para abordar la lectura que tiene entre manos. Estas dependen del grado de atracción y cercanía que el individuo siente hacia la tarea que se le propone realizar. De la misma manera, obedecen a la vinculación afectiva que la persona establece con la lengua escrita, dado que cuando esta percibe que tanto ella, como las personas significativas para ella, disfrutan de la lectura su motivación para la lectura aumenta.

b) Objetivos de la lectura

La persona debe ser consciente de cuáles son los objetivos que presiden la lectura que está efectuando, de modo que lea de manera consecuente con el propósito fijado en un principio. Entre los posibles objetivos fijados por el lector, la autora destaca los siguientes: leer para lograr una información general o concreta, para aprender, para corregir un texto de elaboración propia, por placer, para ensayar la lectura en voz alta o para comprobar que se ha comprendido, entre otros.

c) Revisión y actualización del conocimiento previo

Existen diversos hechos que pueden ayudar al aprendiente a actualizar su conocimiento previo. Entre otros, el docente puede ofrecer a su alumnado información de carácter general sobre el contenido del texto. De igual manera, puede indicarles la temática sobre la que versa el texto y animar a los discentes a que lo relacionen con sus experiencias propias, preocupaciones que les sugiere, información que ya conocen, etc. Asimismo, el educador puede instar a los estudiantes a que reparen en distintos aspectos que aportan información del texto: ilustraciones, títulos, subtítulos, enumeraciones, subrayados, introducciones, resúmenes, expresiones del tipo: ‘la idea fundamental que se pretende transmitir...’, ‘los aspectos que se desarrollarán...’

d) Realización de predicciones sobre el texto

El educando puede reparar en los aspectos del texto que ha retenido con anterioridad (títulos, superestructura, ilustraciones, etc.) o basarse en sus experiencias y

conocimientos para formular sus propias hipótesis en lo referente al contenido de la lectura. Braslavsky (2005) también llama la atención sobre la importancia de que los discentes generen a partir de las ilustraciones o nombre del autor anticipaciones sobre el contenido, que después confirmarán o no.

e) Producción de preguntas de los alumnos acerca del texto

De manera previa a iniciar la lectura del texto, el docente puede plantear a los estudiantes una serie de interrogantes ante el escrito que se disponen a leer, de modo que estos constaten como a través de la lectura pueden ir dándoles respuesta. Asimismo, el propio escolar debe ser capaz de generar sus propias preguntas a lo largo de la lectura, autodirigiendo así, su propio proceso lector de manera eficaz.

1.3.2 Estrategias durante la lectura

En este apartado, se presentan una serie de estrategias que buscan poder ser aplicadas durante el grueso de la actividad comprensiva. La aplicación de estas estrategias tiene como meta que el lector pueda construir una interpretación aceptable del texto y que pueda subsanar las dificultades que pudieran emerger en el transcurso de la actividad lectora.

a) Tareas de lectura compartida

Se trata de una tarea de lectura de responsabilidad compartida y simultánea entre el profesor y el alumnado. Esta se reinicia para derivar después en un trabajo similar en pequeños grupos o parejas y, finalmente, dar paso a una lectura individual en la que el sujeto pone en marcha de manera autónoma las estrategias que a continuación se describen.

El proceso comienza con la lectura en silencio (o en voz alta) de la globalidad del texto o de un fragmento de este. Tras ello, el docente expone de manera resumida lo leído y pide la aprobación de los discentes. A continuación, solicita que los educandos le clarifiquen ciertas dudas que le sugiere el texto y plantea unas cuestiones que solo pueden ser resueltas con la próxima lectura del texto. Por último, el alumnado establece junto al docente, hipótesis sobre aquello que queda por leer. A partir de este momento, el proceso se reinicia de forma cíclica. Este procedimiento también es mencionado por Sánchez (1990) como un método que puede emplear el aprendiente para activar el conocimiento, autodirigir el proceso de interpretación y responderse a sus propios interrogantes.

b) Lectura independiente

Las situaciones de lectura independiente pueden ser fomentadas proporcionándoles a los discentes materiales de lectura ya preparados donde puedan practicar autónomamente las estrategias ya adquiridas en las tareas de lectura compartida. Así, se les puede ofrecer textos con errores o lagunas, con el fin de que consigan identificarlos y subsanarlos. También se les puede pedir que respondan pequeños interrogantes de forma previa a leer el texto o que lleven a cabo un resumen tras la lectura de pequeños fragmentos de texto.

Aun con todo, la autora aclara que no se debe abusar de estas actividades tan preparadas, sino que, por el contrario, la lectura debe asemejarse lo más posible a una lectura autónoma y real.

c) Soluciones a los errores y las lagunas de comprensión

A menudo, aquellos individuos que son capaces de supervisar de manera activa su propio proceso de comprensión son capaces de identificar errores o lagunas que interfieren en el curso de su lectura. Por ello, ante una incomprensión, la persona debe decidir si pone en práctica una acción compensatoria o no, tomando en consideración los objetivos de lectura fijados, la necesidad de comprensión existente y la estructura del texto. Así, en el supuesto de que el individuo considere que su comprensión resulta ineludible, puede abogar secuencialmente por las siguientes opciones, las cuales pretenden interrumpir lo menos posible el ritmo de lectura:

- Esperar para evaluar su comprensión a lo largo de la lectura.
- Aventurar una interpretación, la cual puede ser desechada o aprobada a medida que se continúa con el proceso lector.
- Releer el contexto previo en busca de índices que permitan asignar un significado a lo incomprensible.
- Recurrir a una fuente experta, ya sea, un diccionario, el docente o un estudiante.

1.3.3 Estrategias después de la lectura

Seguidamente se exponen tres estrategias, que, a diferencia de las anteriores, son a menudo exigidas de forma exclusiva en el marco escolar y con cuya puesta en práctica se busca continuar con el proceso de aprendizaje y comprensión una vez finalizado el proceso puramente lector.

a) Ideas principales

La identificación de la idea principal de un texto es básica para que el sujeto pueda efectuar un aprendizaje de la lectura y llevar a cabo actividades relacionadas con ella. La autora, Solé (1994), aboga por entender la idea principal como la combinación resultante entre los propósitos de lectura y conocimientos previos del lector y la información que el autor pretende transmitir.

b) Resumen

La elaboración de un resumen demanda saber omitir la información redundante que el escrito contiene, emplear términos de nivel superior que engloben distintos conceptos y conseguir mantener un significado legítimo respecto al texto del que la información ha sido extraída. Para lograr este propósito, el alumnado debe ser capaz de identificar las ideas principales que el texto transmite en relación con sus propósitos de lectura y conocimientos iniciales.

c) Formulación de preguntas

La formulación de preguntas que pretenden evaluar lo comprendido, se alza como una práctica habitual en las situaciones didácticas que se organizan al finalizar con la lectura de un texto. Es por ello por lo que las cuestiones que el docente plantea deben huir de ser preguntas de respuesta general para permitir, así, una extensión de la lectura. Esto es, los interrogantes planteados deben provocar en los discentes un trabajo de realización de inferencias, emisiones de juicio de opinión, aportación y construcción de conocimientos relacionados con el contenido del texto, entre otros. Tan solo de esta manera, el docente haría muestra de un modelo adecuado de formulación de preguntas, que le servirá al estudiante como arquetipo para aprender a interrogarse y mantenerse activo durante el proceso lector.

De todo lo expuesto se concluye que la concepción tradicional de la lectura ha avanzado hasta ser entendida como un proceso de diálogo entre el individuo y el texto, donde es tan relevante lo que el lector aporta al escrito, como lo que este extrae de él. Es por ello que, con el objetivo de asegurar una comprensión profunda del texto, el individuo tiene a su alcance interactuar con el escrito poniendo en funcionamiento diversas estrategias que le permitan predecir, supervisar y evaluar lo leído.

2. METODOLOGÍA

En este apartado se concreta el procedimiento escogido para lograr los objetivos que este trabajo de fin de grado se propone. En primera instancia, se expone la hipótesis de la que nace el presente trabajo y las preguntas de investigación que derivan de esta. Posteriormente, se presenta la muestra del estudio, además de los instrumentos empleados y el proceso seguido para recoger los datos del estudio.

2.1 Hipótesis de partida y preguntas de investigación

El estudio parte de la hipótesis de que los bajos índices de comprensión lectora del alumnado están influenciados por la falta de puesta en práctica de estrategias de lectura. Así, de acuerdo con las hipótesis de partida, este estudio se construye en torno a las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Qué estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora ponen en práctica los alumnos de Educación Primaria?
- b. ¿Cómo se relaciona la puesta en práctica de estrategias con la obtención de mejoras en los resultados de las pruebas de comprensión lectora?

2.2. Participantes

Los sujetos del estudio han sido los alumnos del centro educativo Colegio El Regato Ikastetxea (Barakaldo) que de manera voluntaria han accedido a tomar parte en la investigación, bajo el consentimiento de las familias (ver Anexo 1) y la autorización del centro (ver Anexo 2). Los 99 escolares de la muestra pertenecen a cuatro aulas de cuarto curso de Educación Primaria. En la Tabla I puede observarse la distribución del alumnado por clases.

Clases	Nº de alumnos por clase
4ºA	25
4ºB	25
4ºC	25
4ºD	24
TOTAL	99

Tabla I. Distribución de la muestra

2.3 Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Con el objetivo de responder a las preguntas del estudio, se ha procedido en primer lugar, a aplicar a los escolares una prueba de comprensión lectora extraída de las pruebas PIRLS 2011 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Las pruebas de comprensión lectora de PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) promovidas por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) buscan analizar el nivel de competencia lectora del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria. Además, persiguen comparar el rendimiento de estos, con el nivel de rendimiento obtenido por los más de 50 países participantes, especialmente, con aquellos ubicados en el contexto europeo.

La prueba está conformada por diez textos, cinco literarios y cinco informativos, acompañados de sus consiguientes preguntas. Los textos acostumbran a tener una extensión media de 750 palabras y provienen de textos literarios en formato original o adaptado. Asimismo, el número de preguntas que sigue a la lectura oscila entre las 10 y 15, dentro de las que se incluyen, aproximadamente, un 50% de preguntas de elección múltiple y otras tantas, de respuesta construida. A través de estos interrogantes se busca que los escolares sean capaces de localizar y obtener información explícita; realizar inferencias directas; interpretar e integrar ideas, y, por último, analizar y evaluar el contenido, los elementos textuales, el lenguaje... Los estudiantes cuentan con un total de 40 minutos para efectuar la lectura de cada texto y responder a las cuestiones que le siguen (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Para la realización de esta prueba se ha escogido al azar un texto de entre los diez que contiene el estudio PIRLS del año 2011 (últimos ítems liberados). Se trata de un texto literario escrito por Derek Munson, ilustrado por Tara Kalahan King y titulado “Tarta para enemigos”. Al escrito en cuestión le siguen 16 preguntas, de las cuales siete son de elección múltiple y nueve de respuesta abierta (ver Anexo 3).

Posteriormente, con el objetivo de analizar las estrategias que los escolares emplean de manera frecuente, se ha pasado el cuestionario ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora) de Puente, Jiménez y Alvarado (2009), el cual busca medir el grado de conciencia lectora del alumnado.

ESCOLA es un instrumento construido para evaluar la capacidad de metacomprensión lectora y las estrategias que los individuos de habla hispana de entre 8 y 13 años utilizan. Se trata de un cuestionario que combina ítems en los que se evalúa el proceso de planificación, supervisión y evaluación que el individuo realiza con respecto a su propia persona, la tarea y el texto.

Este instrumento puede administrarse a partir del uso de su versión larga (ESCOLA 56) o su versión abreviada (ESCOLA 28). La versión larga se encuentra compuesta por 56 ítems, mientras que la corta cuenta con 28, donde se distinguen dos versiones paralelas (ESCOLA 28-A y ESCOLA 28-B). Dentro de cada ítem se ofrecen tres alternativas entre las que el sujeto debe escoger y las cuales son ponderadas con una puntuación de 0, 1 o 2 puntos, en función del mayor o menor nivel de conciencia lectora asignada al alumno a través de su contestación.

En este caso, se ha optado por la administración de ESCOLA 28-A (ver Anexo 4), especialmente recomendada para niños menores de 10 años en la que se reduce a la mitad la cantidad de ítems, así como su tiempo de aplicación, siendo este de aproximadamente 20 minutos. Las puntuaciones han sido obtenidas a partir de la recodificación de las respuestas según la escala (ver Anexo 5) y, a continuación, con la suma de los puntos obtenidos. Tras ello, se ha analizado la relación que los resultados obtenidos en la prueba PIRLS guardan con la aplicación o ausencia de uso de estrategias de comprensión lectora según las evidencias arrojadas por ESCOLA.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta la información obtenida a través de la recogida de datos efectuada en el marco de esta investigación.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con la primera pregunta de investigación: *¿Qué estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora ponen en práctica los alumnos de Educación Primaria?*

De manera previa a proceder a la interpretación de los resultados, cabe mencionar que, con el objetivo de situar el perfil del alumno por proceso-variable han sido aplicadas las tablas de conversión que ofrece ESCOLA (ver Anexo 6). Posteriormente, con el fin de agilizar la comparación y el análisis de los datos hallados, estos han sido ponderados sobre 100. Además, tal y como puede observarse en la Tabla II, se ha tomado en consideración el sistema clasificatorio y las normas de interpretación sugeridas por ESCOLA, donde se distinguen cuatro categorías de conciencia lectora dentro del intervalo 0-100.

0-25	25-50	50-75	75-100
Muy deficiente	Deficiente	Adecuado	Sobresaliente

Tabla II. Normas de interpretación de los intervalos de conciencia lectora

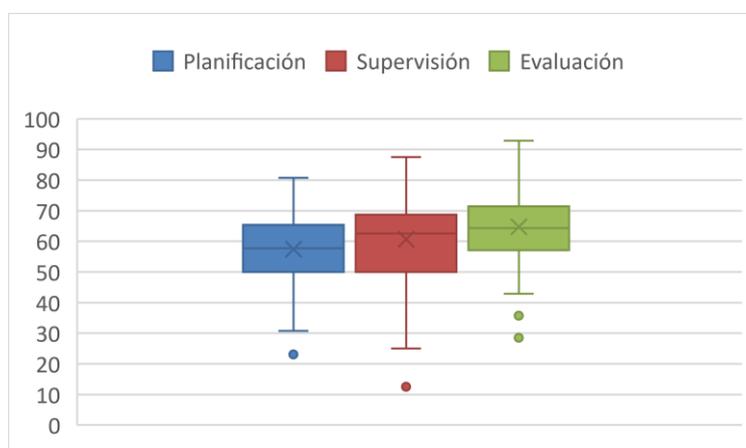
Una vez conocida esta información, se procede a presentar en primera instancia, el grado global de conciencia lectora en la que se ubica el alumnado del centro Colegio El Regato Ikastetxea. Así, como se aprecia en la Tabla III, la mediana indica que la mitad de los estudiantes ha obtenido en ESCOLA una puntuación global inferior a 60,71, y la mitad restante una calificación superior a esta última. Más concretamente, el 50% de los sujetos se concentra en un nivel de conciencia lectora que oscila entre el intervalo 55,35 y 66,07, considerado este como un nivel adecuado de desarrollo y rendimiento lector. También se conoce que un 25% de los participantes en el estudio se distribuyen dentro de una calificación ligeramente superior, situada en el intervalo 66,07 - 76,78. Cabe destacar que, si bien las puntuaciones superiores a 75 son calificadas de “rendimiento lector sobresaliente”, esta calificación ha sido únicamente obtenida por un 2,02% de los encuestados. Mientras, el 25% restante, exhibe un nivel de rendimiento lector inferior a

55,35, donde un 14,14% de los escolares se ubica dentro de un desarrollo deficiente de conciencia lectora.

Media	Moda	Mediana	Desviación típica	Mínimo	Máximo
60,17	60,71	60,71	8,68	41,07	76,78

Tabla III. Puntuación global en conciencia lectora

Tal y como se ha mencionado de manera previa, a través de ESCOLA se puede medir, además, la habilidad de regulación que el sujeto exhibe de los procesos cognitivos, entre los que cabe diferenciar, los procesos de planificación, supervisión y evaluación. Así, si se repara en la Gráfica I, los datos revelan que el proceso en el que el alumnado ha obtenido una puntuación más alta es en el de evaluación, seguido por el de supervisión y planificación. De cualquier manera, en los tres gráficos analizados, se observa que el 50% de los estudiantes se ubica en un intervalo adecuado (50-75) de desarrollo de conciencia lectora o, lo que es lo mismo, la mitad de los encuestados son lectores competentes si se repara en la información previamente expuesta, donde se enunciaba que un lector competente es aquel que planifica, supervisa y evalúa el proceso de lectura (Solé, 1994).



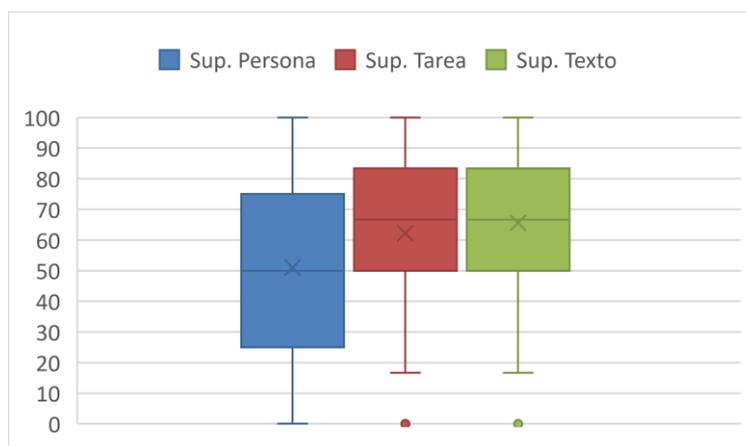
Gráfica I. Procesos de planificación, supervisión y evaluación

Igualmente, si se toma en consideración la clasificación de las estrategias de lectura adoptada en este trabajo a partir de la distribución realizada por Solé (1994), se puede dilucidar que los escolares se perciben más competentes en el uso de estrategias después de la lectura (evaluación), continuando con las estrategias durante la lectura (supervisión) y, por último, con un menor uso de las estrategias antes de la lectura (planificación). Estos resultados sugieren que los escolares se perciben más competentes

en la regulación de las estrategias de evaluación pues, tal como adelantaba Solé, estas son enseñadas y puestas en práctica con asiduidad en el marco escolar.

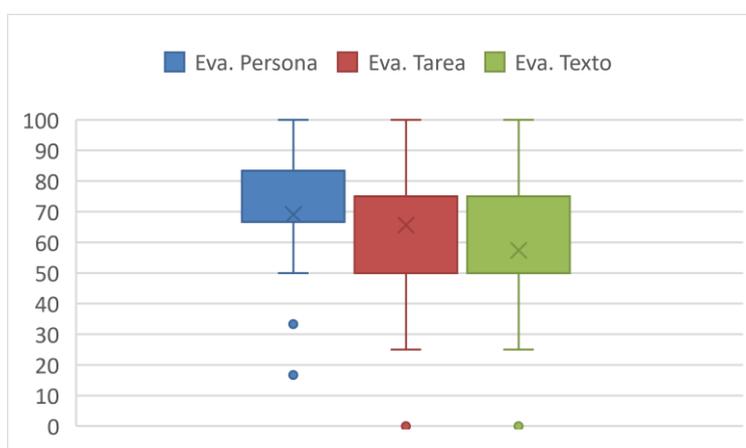
Si se prosigue con la comparación entre las gráficas correspondientes a cada uno de los procesos, se advierte que las puntuaciones que los encuestados alcanzan en las estrategias después de la lectura (evaluación) se encuentran concentradas y cercanas a la mediana (64,71), lo que convierte a este valor en representativo. Por el contrario, los datos que aluden al proceso de supervisión se encuentran muy dispersos ($s=13,98$). De este modo, se infiere que no hay un modo de proceder uniforme a la hora de abordar este proceso por parte de los estudiantes. Asimismo, resalta en el gráfico que alude al proceso de supervisión, las bajas puntuaciones, entre 25 y 50, que un cuarto de los estudiantes ha obtenido. De hecho, se perciben incluso valores dentro del primer cuartil (12,5) que se ubican dentro de un rendimiento de conciencia lectora muy deficiente. De ello, puede inferirse que es probable que estos procedimientos no hayan sido contenidos de enseñanza en el marco escolar.

ESCOLA también permite extraer puntuaciones diferenciadas de cada proceso (planificación, supervisión y evaluación) en relación con la variable persona, tarea y texto. Así, en lo relativo al proceso de supervisión vinculado con la variable persona, los hallazgos de la Gráfica II muestran que el 25% de los estudiantes se sitúa en un intervalo que oscila entre las puntuaciones 25 y 51,01, al tiempo que otro 25% de los participantes se ubica en el intervalo 0-25. De esta manera, se puede afirmar que casi la mitad de los encuestados presenta un rendimiento lector deficiente o muy deficiente, o, lo que es lo mismo, cerca del 50% de los escolares no domina los conocimientos estratégicos y herramientas lectoras a su alcance para así controlar si se aproxima o aleja de su meta durante la lectura, o los poseen, pero no los llevan a la práctica. En esta ocasión, si se rescata la definición de lector competente ofrecida previamente por Puente (2001), el cual afirma que un lector competente sabe regular el proceso que sigue mientras lee para así encaminarse con éxito hacia su propósito de lectura, se puede afirmar que un 50% de los escolares sería considerado un lector no competente.



Gráfica II. Proceso de supervisión en relación con la variable persona, tarea y texto

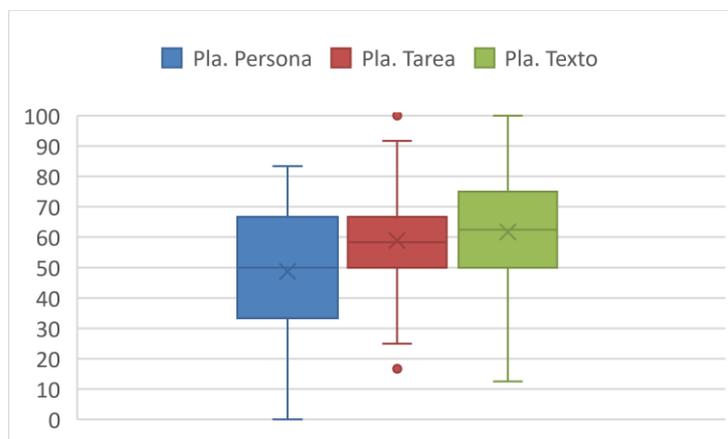
De forma contraria, es en el proceso de evaluación en relación a la variable persona donde el alumnado hace muestra de un mayor nivel de conciencia de estrategias metacognitivas. De esta manera, tal y como se observa en la Gráfica III, el 53,53% de los estudiantes se sitúa en un intervalo de conciencia adecuado y un 39,39% en un rendimiento sobresaliente en lo que respecta al uso de estrategias de evaluación de la variable persona. Este dato revela que el 92,92% de los individuos exhiben un grado de conciencia alto o muy alto sobre el nivel de conocimientos o habilidades que poseen ellos mismos, y también, los sujetos a su alrededor.



Gráfica III. Proceso de evaluación en relación con la variable persona, tarea y texto

En lo que se refiere al proceso de planificación se puede observar en el Gráfico IV que, en la variable tarea, los datos son muy cercanos a la mediana (58,92) y, por ello, representativos. De esta forma, se intuye que los discentes hacen muestra de una clara forma de proceder a la hora de programar la forma en la que leerán un texto si después son conscientes de que deben efectuar un resumen, estudiar para un examen o responder unos interrogantes, por ejemplo. Sin embargo, los datos presentan un alto grado de

dispersión respecto a la mediana cuando se analiza la planificación de la persona ($s=19,29$), donde parece existir un grado de conciencia muy diverso.



Gráfica IV. Proceso de planificación en relación con la variable persona, tarea y texto

Con todo lo examinado se puede concluir que, si bien alrededor de la mitad de los encuestados se ubica en unos niveles adecuados de desempeño lector, son pocos los alumnos que exhiben un alto grado de conciencia lectora. De igual modo, de los resultados se infiere que es en el proceso de evaluación donde los discentes hacen muestra de un mayor conocimiento estratégico mientras que en los procesos de planificación y supervisión se pueden encontrar resultados dispares.

En segunda instancia, se presentan los resultados obtenidos en lo referente a la segunda pregunta de investigación: *¿Cómo se relaciona la puesta en práctica de estrategias con la obtención de mejoras en los resultados de las pruebas de comprensión lectora?*

Con el objetivo de establecer si existe una relación entre los factores descritos, se estudiarán, en primer lugar, los resultados que los estudiantes han obtenido en la prueba de comprensión lectora PIRLS 2011. Posteriormente, se procederá a comprobar a través del coeficiente de correlación de Pearson si existe una vinculación que demuestre si los escolares con mejores calificaciones en la prueba de comprensión son también, aquellos que gozan de un mejor grado de conciencia lectora a través del análisis de los resultados arrojados por ESCOLA 28-A.

La nota media que los alumnos del Colegio El Regato Ikastetxea han obtenido ha sido de 6,74, lo que refleja un bajo índice de comprensión lectora. De hecho, un 21,21% de los estudiantes ha obtenido una nota inferior a cinco en la prueba PIRLS, no

alcanzando, así, el mínimo exigido para superarla. De este modo, si se toma en cuenta la afirmación de León (2004) se puede determinar que casi un cuarto de los encuestados no puede clasificarse como lectores competentes, ya que no han sido capaces de alcanzar una interpretación coherente y adecuada del texto leído. Por su parte, tan solo un 8,08% de los escolares ha alcanzado una nota sobresaliente, esto es, superior a 9.

A la vista de la Tabla IV se advierte que existe una correlación significativa ($<,000$) entre los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora PIRLS 2011 y el nivel global de conciencia lectora que los discentes presentan según ESCOLA 28-A. La correlación de Pearson ($r=0,420$) indica, además, que se trata de una relación significativa y directa, de modo que aquellas personas que obtienen mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora son también aquellas que gozan de un mejor grado de conciencia lectora, esto es, que ponen en práctica estrategias de comprensión lectora.

CORRELACIONES			
		PIRLS	ESCOLA
PIRLS	Correlación de Pearson	1	,420**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	99	99
ESCOLA	Correlación de Pearson	,420**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	99	99
Nota **. La correlación es significativa en el nivel $p < 0,05$ (bilateral). Cada β estandarizada tiene un rango que oscila entre el -1 y el 1, donde -1 es la máxima relación inversa, 1 alude a la máxima relación directa y 0 indica la ausencia de relación.			

Tabla IV. Correlaciones entre los resultados de PIRLS y ESCOLA 28-A

4. CONCLUSIONES

Para terminar, se puede concluir que la mitad de los encuestados pueden ser considerados lectores competentes en la medida en que planifican, supervisan y evalúan su proceso de lectura. Sin embargo, el conocimiento estratégico del que los encuestados hacen alarde en cada uno de estos procesos resulta muy dispar. Así, es en el uso de estrategias de evaluación donde los sujetos exhiben un mayor grado de conciencia en comparación al demostrado en los procesos de antes y durante la lectura.

Los resultados demuestran, además, que existe una correlación estadísticamente significativa ($r=0,420$) entre los resultados de PIRLS 2011 y ESCOLA 28-A. Este hallazgo permite crear un vínculo que denota que cuanto mayor es el uso de estrategias de comprensión lectora y mejor el índice de conciencia lectora del individuo, más exitosa es la comprensión que este realiza del texto.

Asimismo, son dos las contribuciones centrales que pueden extraerse de este estudio. En primer lugar, este busca lograr un mejor entendimiento de las estrategias de comprensión lectora que los alumnos emplean con asiduidad. En segundo lugar, al analizar la correlación existente entre las estrategias de comprensión lectora que los estudiantes emplean y los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora, la investigación ofrece información sobre si mejorar la instrucción en las estrategias de comprensión lectora en los centros puede ser efectivo para mejorar el desempeño lector de los discentes.

Además, este estudio sirve como base para futuras indagaciones que busquen profundizar en el conocimiento sobre las estrategias de comprensión lectora de los discentes emplean o que exploren la relación entre las estrategias en la lectura y los resultados de los alumnos obtienen en pruebas de comprensión lectora de cara a elaborar posibles propuestas didácticas para el alumnado. No obstante, el hecho de que el estudio únicamente haya documentado el perfil de conciencia lectora que los estudiantes de un centro escolar de Educación Primaria de Bizkaia manifiestan, podría contemplarse como una limitación en el seno de esta investigación. Por ello, de cara a futuras indagaciones, sería interesante elaborar un planteamiento de similares características, pero que abarcara una población más amplia y, por ende, una muestra más representativa de la población objeto de estudio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Recuperado de http://assets.cambridge.org/97805212/83649/excerpt/9780521283649_excerpt.pdf
- Instituto Cervantes. (2018). *Comprensión lectora*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compre_ncionlectora.htm
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/presentacionpisa2012.pdf?documentId=0901e72b81787b13>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *PISA 2015. Informe español (51)*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:0e5376e8-b094-41f6-b795-44c9102678b7/educainee51provokk.pdf>
- León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología educativa*, 10 (2), 101-116. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Leon8/publication/277273836_Por_que_las_personas_no_comprenden_lo_que_leen/links/558be90108ae591c19d8e5ba.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Estudio internacional de progreso de comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>
- Puente, A. (Ed.). (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca, España: Universidad Castilla La Mancha.
- Puente, A., Jiménez, J. y Alvarado, J.M. (2009). *Escala de Conciencia Lectora. Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. Madrid, España: EOS.
- Sánchez, E. (Ed.). (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía* (330), 191-208.
Recuperado de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1NDQN5KGW-1W51KHQ-1ZZH/Comprensi%C3%B3n%20Lectora%20PDF.pdf>

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Barcelona, España: Graó.

ANEXOS**ANEXO 1. Carta de consentimiento para las familias del centro educativo.**

Barakaldo, ____ de _____ de 2018

Estimados padres y madres de familia:

Por este medio les informo de que Andrea del Pozo, alumna de cuarto curso del Grado en Educación Primaria en la Escuela de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU) y a su vez, alumna en prácticas en el Colegio El Regato Ikastetxea, se encuentra desarrollando una labor de investigación en lo relativo al nivel de comprensión lectora del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria, con motivo de la realización de su Trabajo de Fin de Grado.

Por ello, requiere de su consentimiento para pasar a sus hijos e hijas una prueba de comprensión lectora extraída de PIRLS (2011), así como un cuestionario que pretende medir el empleo de estrategias de comprensión lectora de los y las estudiantes. Las pruebas serán efectuadas dentro del periodo lectivo y los datos extraídos serán empleados con el firme propósito de adoptar, en un futuro, medidas que mejoren la comprensión lectora del alumnado. Igualmente, la participación de cada alumno y alumna en la prueba será debidamente codificada de manera que la información sea anónima.

Su ayuda resulta inestimable para el avance de la investigación. Por esta razón, se agradece enormemente su autorización para pasar las pruebas previamente descritas, cumplimentando el formulario que abajo se presenta.

Atentamente,

Andrea del Pozo

D. / Dña. _____ con DNI _____ como madre/padre/tutor legal del alumno/a _____ autorizo a que se le realice a mi hijo/a la prueba de comprensión lectora y el cuestionario previamente explicado que forma parte de la elaboración del Trabajo de Fin de Grado.

En _____ a ____ de _____ de 2018.

Firmado:

(padre/madre/tutor legal)

ANEXO 2. Autorización del centro.

Barakaldo, 7 de marzo de 2018

Buenos días:

Soy Andrea del Pozo, alumna de cuarto curso del Grado en Educación Primaria en la Escuela de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU) y a su vez, alumna en prácticas en el Colegio El Regato Ikastetxea. En estos momentos, me encuentro desarrollando una labor de investigación en lo relativo al nivel de comprensión lectora del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria, con motivo de la realización del Trabajo de Fin de Grado.

Es por ello que mediante el presente escrito, solicito permiso al Colegio El Regato Ikastetxea para pasar al alumnado del centro una prueba de comprensión lectora extraída de PIRLS (2011), así como un cuestionario que pretende medir el empleo de estrategias de comprensión lectora de los y las estudiantes. Las pruebas serán efectuadas dentro del periodo lectivo y los datos extraídos serán empleados con el firme propósito de adoptar, en un futuro, medidas que mejoren la comprensión lectora del alumnado. Igualmente, la participación de cada alumno y alumna en la prueba será debidamente codificada de manera que la información sea anónima.

Por último, quisiera resaltar que su ayuda resulta inestimable para el avance de la investigación. Por esta razón, se agradece enormemente la autorización del centro para pasar las pruebas previamente descritas.

Atentamente,

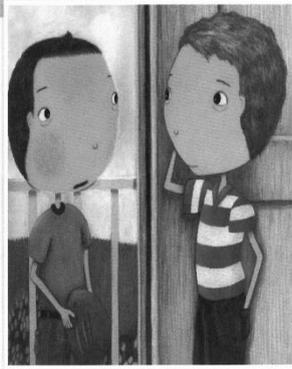
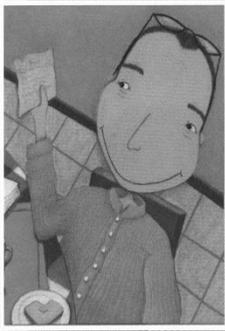
Andrea del Pozo

Firma y sello del centro

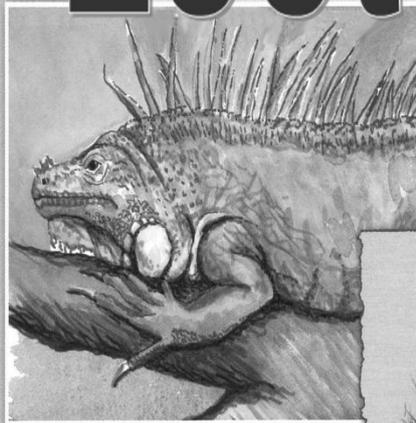


ANEXO 3. Prueba de evaluación de la comprensión lectora, liberada de PIRLS 2011.

PIRLS 2011



Lecturas



TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education, Boston College

© IEA, 2011

TARTA PARA ENEMIGOS

Por Derek Munson

Ilustrado por Tara Calahan King

Traducción: Miguel Yuste Arese

Estaba siendo un verano perfecto hasta que Jeremy Ross se mudó justo al lado de mi mejor amigo Stanley. No me gustaba Jeremy. Dio una fiesta y ni siquiera me invitó. Pero a mi mejor amigo Stanley sí lo invitó.

Nunca había tenido un enemigo hasta que Jeremy se mudó al barrio. Papá me dijo que, cuando tenía mi edad, él también tuvo enemigos. Pero que conocía una forma de deshacerse de ellos.

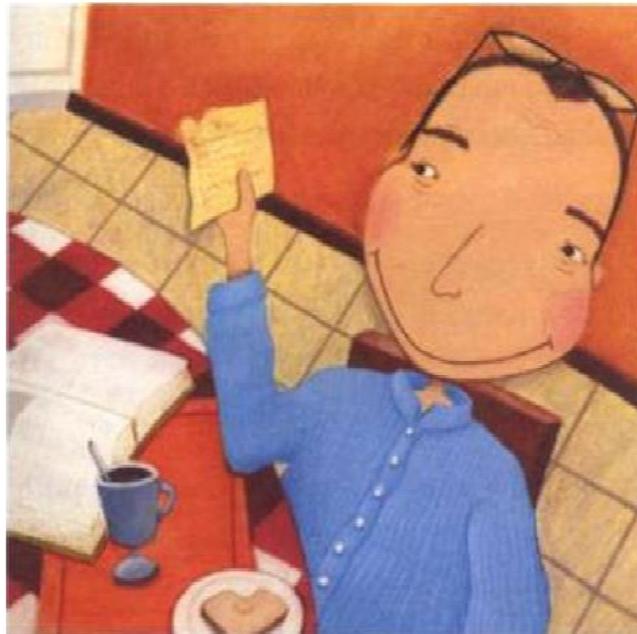
Papá cogió un trozo de papel gastado de un libro de recetas.

- Tarta para enemigos - dijo papá satisfecho.

Puede que te estés preguntando qué es exactamente una tarta para enemigos. Papá dijo que la receta era tan secreta que no podía ni contármelo. Le supliqué que me contara algo, cualquier cosa.

- Te diré esto, Tom – me dijo – La tarta para enemigos es la forma más rápida que se conoce para deshacerse de los enemigos.

Esto me hizo pensar. ¿Qué tipo de cosas desagradables pondría en una tarta para enemigos? Le llevé a papá lombrices y piedras, pero me lo devolvió todo.





Salí fuera a jugar. Todo el tiempo escuchaba los ruidos que hacía mi padre en la cocina. Después de todo, este podría ser un gran verano.

Intenté imaginar el horrible olor que podría tener la tarta para enemigos. Pero a mí solo me llegaba un olor realmente bueno y, si no me equivocaba, venía de nuestra cocina. Estaba confuso.

Entré para preguntarle a papá si algo iba mal. La tarta para enemigos no debería oler tan bien. Pero papá era listo.

- Si olera mal, tu enemigo nunca la probaría – dijo. Parecía que él ya había hecho esta tarta antes.

El timbre del horno sonó. Papá se puso los guantes y sacó la tarta. ¡Tenía una pinta deliciosa! Estaba empezando a comprender.

Pero aún no tenía claro cómo funcionaba esta tarta para enemigos. ¿Qué les hacía exactamente? Quizás haría que se les cayese el pelo o que tuvieran mal aliento. Le pregunté a papá, pero no me contestó.

Mientras la tarta se enfriaba papá me explicó, susurrándome, cuál sería mi trabajo:

- Para que esto funcione, necesitas pasar un día con tu enemigo. Incluso peor, tendrás que ser agradable con él. No es fácil. Pero es la única forma de que la tarta para enemigos funcione. ¿Estás seguro de querer hacerlo?

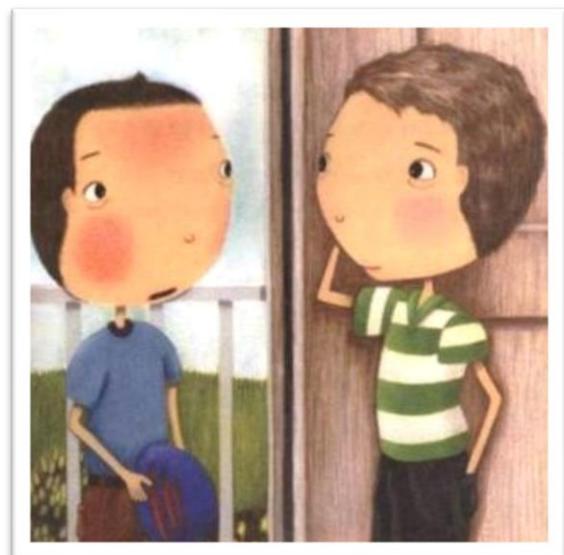
Por supuesto que lo estaba.

Todo lo que tenía que hacer era pasar un día con Jeremy, y después él saldría de mi vida. Fui con la bici hasta su casa y llamé a la puerta.

Cuando Jeremy la abrió, pareció sorprenderse- ¿Puedes salir fuera a jugar? – le pregunté.

Parecía confuso.

- Voy a preguntarle a mi madre – dijo. Volvió con los zapatos en la mano.



Montamos en bici un rato, después almorzamos. Después de comer cruzamos hasta mi casa.

Era extraño, pero me lo estaba pasando bien con mi enemigo. No le podía decir eso a papá, porque había trabajado mucho para preparar la tarta.

Estuvimos jugando hasta que mi padre nos llamó para cenar.

Papá había hecho mi comida favorita. ¡También era la comida favorita de Jeremy! Quizás Jeremy no fuera tan malo después de todo. Estaba empezando a pensar que podríamos olvidarnos de la tarta para enemigos.

- Papá – dije – Está bien esto de tener un amigo nuevo.

Estaba intentando decirle que Jeremy ya no era mi enemigo. Pero papá solo sonrió y asintió con la cabeza. Creo que pensó que estaba fingiendo.

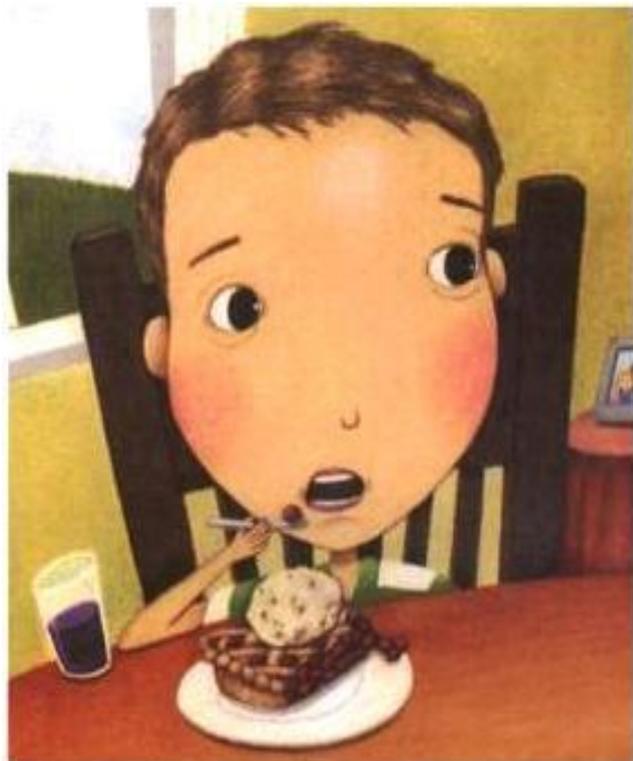
Pero tras la cena, papá trajo la tarta. Sirvió tres platos y nos pasó uno a mí y otro a Jeremy.

- ¡Guau! – dijo
Jeremy mirando la
tarta.

Me asusté. ¡No quería que Jeremy comiera la tarta para enemigos! ¡Él era mi amigo!

- ¡No la
comas! ¡Está mala!
– grité.

El tenedor de Jeremy se detuvo antes de llegar a su boca. Él me miró extraño. Me sentí aliviado. Le había salvado la vida.



- Si está tan mala, ¿por qué tu padre se ha comido ya la mitad de su trozo? – preguntó Jeremy.

Efectivamente, papá se estaba comiendo la tarta para enemigos.

- Buena tarta – dijo papá con la boca llena. Me quedé sentado viéndolos comer. ¡A ninguno de ellos se le estaba cayendo el pelo! Parecía seguro, así que probé un trocito pequeño. ¡Estaba deliciosa!

Tras el postre, Jeremy me invitó a ir a su casa la mañana siguiente.

En cuanto a la tarta para enemigos, todavía no sé cómo se hace. Me sigo preguntando si los enemigos realmente la odian o si se les cae el pelo o su aliento se vuelve asqueroso. Pero no sé si alguna vez tendré la respuesta, porque acabo de perder a mi mejor enemigo.

Preguntas: “Tarta para enemigos”

1. ¿Quién está contando la historia?

- (A) Jeremy.
- (B) Papá.
- (C) Stanley.
- (D) Tom.

2. Al principio de la historia, ¿por qué pensó Tom que Jeremy era su enemigo?



3. Escribe un ingrediente que Tom pensaba que estaría en la “Tarta para enemigos”.





4. Busca la parte de la historia que está al lado del dibujo de una porción de tarta: ¿Por qué Tom creía que podía ser un buen verano a pesar de todo?

- (A) Le gustaba jugar fuera.
- (B) Estaba emocionado con el plan de papá.
- (C) Hizo un nuevo amigo.
- (D) Quería probar la “Tarta para enemigos”.

5. ¿Cómo se sintió Tom cuando olió la “Tarta para enemigos” por primera vez? Explica por qué se sintió de esa manera.



6. ¿Qué cosas creía Tom que podían pasar cuando su enemigo comiera la “Tarta para enemigos”? Escribe **una** de ellas.



7. ¿Qué **dos** cosas le dijo su padre a Tom que hiciera para que funcionase la “Tarta para enemigos”? Escribe dos de ellas.



8. ¿Por qué fue Tom a casa de Jeremy?

(A)

Para invitar a Jeremy a cenar.

(B)

Para preguntarle a Jeremy si podía dejar solo a Stanley.

(C)

Para invitar a Jeremy a jugar.

(D)

Para preguntarle a Jeremy si quería ser su amigo.

9. ¿Qué sorprendió a Tom del día que pasó con Jeremy?



10. En la cena, ¿por qué empezó Tom a pensar que él y su padre deberían olvidarse de la “Tarta para enemigos”?

- (A) Porque Tom no quería compartir el postre con Jeremy.
- (B) Porque Tom no creía que la “Tarta para enemigos” funcionase.
- (C) Porque a Tom le estaba empezando a gustar Jeremy.
- (D) Porque Tom quería mantener la “Tarta para enemigos” en secreto.

11. ¿Qué sintió Tom cuando su padre le pasó el trozo de la “Tarta para enemigos” a Jeremy?

- (A) Estaba asustado.
- (B) Satisfacción.
- (C) Sorpresa.
- (D) Confusión.

12. ¿Qué mantuvo en secreto papá sobre la “Tarta para enemigos”?

- (A) Que era una tarta normal.
- (B) Que sabía mal.
- (C) Que era su comida favorita.
- (D) Que era una tarta venenosa.

13. Lee la siguiente frase del final del texto:

“Tras el postre, Jeremy me invitó a ir a su casa la mañana siguiente”.

¿Qué te sugiere la frase sobre los niños?

- A Eran todavía enemigos.
- B No les gusta jugar en casa de Tom.
- C Querían comer un poco más de la “Tarta para enemigos”.
- D Podrían ser amigos en el futuro.

14. Utiliza lo que has leído para explicar por qué el padre de Tom realmente hizo la “Tarta para enemigos”.



15. ¿Qué clase de persona es el padre de Tom? Da un ejemplo de lo que hizo en la historia que lo demuestre.



16. ¿Qué lección se puede aprender de esta historia?



ANEXO 4. Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) - Versión ESCOLA 28-A.

ESCOLA 28-A

1. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?

- a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.
- b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer.
- c) Elijo un lugar confortable para leer.

2. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?

- a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc.)
- b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura.
- c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda.

3. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?

- a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo.
- b) Me salto aquellas partes que no son importantes.
- c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante.

4. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura...

- a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a.
- b) Me será más fácil buscar las ideas importantes.
- c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien.

5. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...

- a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores.
- b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores.
- c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.

6. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?

- a) Leo con la televisión y/o con la música puesta.
- b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas.
- c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas.

7. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?

- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales.
- b) Analizando las oraciones más largas.
- c) Recordando los detalles que se describen.

8. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?

- a) Leerlo tantas veces como me sea posible.
- b) Repasar las partes importantes del texto.
- c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo.

9. Si lees un libro sobre un tema interesante...

- a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente.
- b) La lectura será más fácil, probablemente.
- c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente.

10. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?

- a) Leer libros con muchas ilustraciones.
- b) Leer más libros en mis ratos libres.
- c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos.

11. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:

- a) Leerlo más lentamente.
- b) Leerlo más veces.
- c) Leerlo lenta y comprensivamente.

12. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?

- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado.
- b) Me olvido de la frase y continúo leyendo.
- c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado.

13. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?

- a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles.
- b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles.
- c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes.

14. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...

- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor.
- b) Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más.
- c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia.

15. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?

- a) Recomendarle que lea todos los días.
- b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto.
- c) Leer juntos y comentar lo leído.

16. Al llevar a cabo una actividad de lectura:

- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito.
- b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor.
- c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación.

17. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a que conclusiones llegará el/la autor/a?

- a) No, porque me desconcentro.
- b) Si, porque me ayuda siempre a entender la lectura.
- c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros.

18. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?

- a) Porque así lo exige la presentación del texto.
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior.
- c) Porque facilita la comprensión del texto.

19. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?

- a) Saber de qué trata el texto que he leído.
- b) Recordar los detalles de los que trata el texto.
- c) Poder resumir las ideas principales.

20. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?

- a) El que tiene un objetivo claro.
- b) El que tiene más tiempo.
- c) El que sólo lee la parte que le gusta.

21. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?

- a) Practico mis habilidades de adivinador/a.
- b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar.
- c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude.

22. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?

- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores.
- b) Busco en un diccionario.
- c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra.

23. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?

- a) Si, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee.
- b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro.
- c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante.

24. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?

- a) Si, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto.
- b) Si, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes.
- c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas.

25. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?

- a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden.
- b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones.
- c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen.

26. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?

- a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras.
- b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia.
- c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales.

27. Cuando preparas un examen te parece importante...

- a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia.
- b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar.
- c) Leer la materia solamente el día anterior al examen.

28. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?

- a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice.
- b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión.
- c) Me fijo solo en la parte final y las conclusiones.

ANEXO 5. *Puntuación según la respuesta dada en ESCOLA 28-A.*

Ítems	a	b	c
1	0	2	1
2	1	2	0
3	0	2	1
4	1	2	0
5	0	2	1
6	0	1	2
7	2	0	1
8	0	1	2
9	2	1	0
10	0	1	2
11	0	1	2
12	1	0	2
13	1	0	2
14	2	1	0

Ítems	a	b	c
15	0	2	1
16	2	1	0
17	0	2	1
18	0	2	1
19	1	0	2
20	2	1	0
21	0	1	2
22	2	1	0
23	0	2	1
24	2	1	0
25	1	0	2
26	1	0	2
27	2	1	0
28	2	0	1

Tabla V. Puntuación según la respuesta dada en ESCOLA 28-A

ANEXO 6. *Tabla de conversión de puntuación en intervalos para situar el perfil del alumno en ESCOLA 56, por Proceso-Variable.*

Debido a que las versiones reducidas, ESCOLA 28-A y ESCOLA 28-B cuentan con la mitad de ítems en cada proceso y variable que ESCOLA 56, la puntuación directa obtenida en estas escalas debe multiplicarse por dos, para después poder baremarse como ESCOLA 56 (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009).

PROC./VAR	0-25	25-50	50-75	75-100
PLA. PER	0-3	3-6	6-9	9-12
PLA. TAR	0-6	6-12	12-18	18-24
PLA. TEX	0-4	4-8	8-12	12-16
SUP. PER	0-2	2-4	4-6	6-8
SUP. TAR	0-3	3-6	6-9	9-12
SUP. TEX	0-3	3-6	6-9	9-12
EVA. PER	0-3	3-6	6-9	9-12
EVA. TAR	0-2	2-4	4-6	6-8
EVA. TEX	0-2	2-4	4-6	6-8

Tabla VI. Tabla de conversión de puntuación en intervalos para situar el perfil del alumno en ESCOLA 56, por Proceso-Variable