

Plan de mejora de las competencias lectoras en ESO.
Curso 2008-2009

Título:

Plan de mejora de las competencias lectoras. 2008-2009

Autores:

EQUIPO DE TUTORES

María Jesús Asiain

Francisco Sierra

Cristina Conde

Javier García Ariza

Sergio González

Pedro Jimeno

Asun Moral

© GOBIERNO DE NAVARRA
Departamento de Educación, 2009

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos del proyecto
3. Estructura
 - 3.1. Fase organizativa
 - 3.1.1. Constitución del equipo de tutores
 - 3.1.2. Asignación de centros a tutores. Distribución de los centros
 - 3.1.3. Coordinador del grupo de trabajo
 - 3.1.4. Funciones del coordinador del grupo de trabajo
 - 3.1.5. Grupo de trabajo en el centro
 - 3.1.6. Formación en específica sobre la plataforma Moodle
 - 3.2. Fase formativa: presencial
 - 3.2.1. Contenidos del módulo
 - 3.2.2. Parte pedagógica: las estrategias lectoras
 - 3.2.3. Parte evaluadora: evaluación de la comprensión (PISA)
 - 3.3. Fase de elaboración de las tareas (*on line*)
 - 3.3.1. Proceso de trabajo y metodología
 - 3.3.1.1. Elección del texto
 - 3.3.1.2. Selección, desarrollo y aplicación de las estrategias lectoras
 - 3.3.1.3. Formulación de preguntas acordes a los procesos lectores
 - 3.3.1.4. Puesta en práctica y valoración de resultados
 - 3.3.1.5. Recopilación de materiales por parte del coordinador
 - 3.3.1.6. Revisión de cada tarea por el equipo de tutores
 - 3.3.1.7. Publicación en Moodle
 - 3.3.2. Materiales didácticos: un ejemplo de tarea
 - 3.4. Fase experimental: puesta en práctica

*...el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se rellenarían y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él [...]*¹

1. Introducción

El plan de lectura de un centro incluye tres facetas distintas pero complementarias y las tres confluyen en la mejora de la competencia lectora.

En primer lugar, tenemos lo que podríamos llamar las actividades de dinamización de la lectura, que incluye revistas, certámenes literarios, rutas literarias, encuentros con autores, celebración del día del libro, etc.

En segundo lugar, la biblioteca representa un elemento significativo como espacio y como herramienta para la investigación y el tratamiento de la información.

Por último, el tercer elemento y objeto del proyecto que se presenta: el desarrollo de estrategias y procesos lectores como procesos cognitivos y, como tales, objeto de un tratamiento didáctico en el aula.

¹ Umberto Eco, *Lector in fabula. La cooperación interactiva en el texto narrativo*, Ed. Lumen, Barcelona, 1987, p. 76.



El proyecto se ha centrado en el tercer elemento del plan de lectura: el que se ocupa de la **dimensión didáctica**, es decir, la enseñanza y aprendizaje de las estrategias y procesos lectores en el aula.

2. Objetivos del proyecto

Una vez definido este planteamiento inicial, formulamos el proyecto en clave de **plan estratégico**: qué queremos (objetivos), cómo nos organizamos (estructura organizativa), qué fases vamos a seguir (procesos), qué hemos conseguido (resultados) y, por último, informe de seguimiento (evaluación). ¿Qué queremos? El encargo, por parte del Departamento de Educación, fue la elaboración de unos materiales concretos y válidos para el profesorado y coherentes con el marco de evaluación de PISA y el modelo interactivo de la lectura que subyace en él.

Se definieron los siguientes objetivos:

- Mejorar y desarrollar las competencias lectoras fundamentalmente en 3º y 4º cursos de Educación Secundaria Obligatoria.
- Implicar al mayor número de centros de enseñanza secundaria y departamentos didácticos en este proyecto.
- Difundir el modelo de evaluación PISA y las pruebas diagnósticas del Departamento de Educación entre el profesorado de las diferentes áreas de Educación Secundaria y dar a conocer el modelo interactivo de lectura.
- Elaborar un corpus de materiales para 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria que facilite la elaboración de los planes de lectura de los centros de enseñanza.

3. Estructura

El proyecto presenta cuatro fases:

- 3.1. Organizativa.
- 3.2. Formativa.
- 3.3. De elaboración: tareas.
- 3.4. Experimental.

3.1. Fase organizativa.

El proceso, aparentemente sencillo, presentaba cierta complejidad, por lo que fue necesario definir bien la estructura y las funciones de cada sector implicado. Esta primera fase fue crucial, porque entraban en juego diversos elementos: responsables del Departamento de Educación, equipo de tutores (7), responsable de la adaptación de la plataforma Moodle, coordinadores (60), profesores y profesoras implicados en los grupos de trabajo (600). Lo que supone, entre todos, un equipo de más 700 personas trabajando, de manera coordinada, en la misma dirección.



En este organigrama, en primer lugar, la **Dirección General de Ordenación, Calidad e Innovación Educativa** es la responsable del diseño, desarrollo y evaluación del plan. En otro orden, el **Servicio de Ordenación e Innovación** ha funcionado como interlocutor entre la Dirección General y el equipo de tutores. A continuación los **tutores coordinadores del proyecto**, Francisco Sierra y M^a Jesús Asiain, han realizado las siguientes funciones:

- Garantizar la coherencia entre el Departamento de Educación y los tutores.
- Planificar las tareas del equipo.
- Convocar reuniones.
- Elaborar los informes dirigidos al Servicio de Ordenación e Innovación.

Por último, se constituyó el **equipo de tutores** formado por:

Castellano: Javier García Ariza del IES Ega de San Adrián, Pedro Jimeno del IES Navarro Villoslada, Cristina Conde del IES Alhama de Corella, Francisco J. Sierra del IES Zizur.

Euskara: M^a Jesús Asiain, Asesora del EIBZ, Sergio González del IES Biurdana, Asun Moral del IES Alaiz de Barañain.

3.1.1. Constitución del equipo de tutores

Durante el mes de junio de 2008 se procedió a la constitución de un equipo de varios profesores (**tutores**), expertos en el ámbito de la comprensión lectora. Sus funciones han sido las siguientes:

- Impartir la formación inicial para los coordinadores de centro y grupos de trabajo. El objetivo de esta formación fue la difusión del modelo de evaluación PISA (modelo interactivo de lectura). Dar formación simultánea a 600 personas en 12 módulos de formación (112 horas) fue una tarea compleja.
- Tutorización virtual de la tareas: llevar a cabo la tutoría *on line* de las tareas de los grupos de trabajo.
- Asesorar a los coordinadores.
- Proveer a los grupos de los recursos y materiales necesarios.
- Revisar y corregir las tareas presentadas por los grupos de trabajo.
- Difusión de los materiales elaborados.
- Coordinar los centros asignados.

3.1.2. Asignación de centros a tutores. Distribución de los centros

Una vez formado el equipo de tutores, se procedió a la distribución de los centros teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Atendiendo al modelo lingüístico (G, D) y centros que integran ambos modelos.
- Teniendo en cuenta el tamaño del centro (se buscó el equilibrio en su reparto).
- Distribución geográfica: que los centros coincidieran en la zona donde el tutor desarrolla su labor docente.
- Número de centros. Cada tutor ha sido responsable de 7 centros y cada centro tiene una media de 8 departamentos implicados; es decir, cada tutor propone, revisa y corrige unas 112 tareas, divididas en dos cuatrimestres: octubre- enero / enero- abril.

3.1.3. Coordinador del grupo de trabajo

Los coordinadores son el eje sobre el que gira el trabajo de tutores y profesores. Para su selección se tomó como criterio que hubieran asistido en 2007-2008 al curso “Desarrollo de las estrategias lectoras” impartido por Santiago Arellano y Luis Iza (abril 2008) y que hubieran realizado la tarea durante los meses de abril y mayo (tutorizada por Francisco Sierra y M^a Jesús Asiain a través de un blog). También se tuvieron en cuenta otros factores como la formación y la competencia profesionales en el ámbito de la intervención pedagógica.

3.1.4. Funciones del coordinador del grupo de trabajo

- Presentar el proyecto a la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro.
- Coordinarse con el equipo responsable del plan de lectura de su centro.
- Convocar y coordinar las reuniones de los grupos de trabajo.
- Ayudar a los componentes del grupo en el proceso de la tarea y realizar su seguimiento, así como coordinar la puesta en práctica de la tarea.
- Revisar las pruebas antes de enviarlas al profesor tutor.
- Mantener una relación directa y continuada con el profesor tutor.

- Transmitir al tutor las dudas que no pueda solucionar y solicitar su actuación directa en el grupo de trabajo.

3.1.5. Grupo de trabajo en el centro

Se apostó por esta modalidad de formación ya que se valoró como la más adecuada para este trabajo por:

- Desarrollarse en el centro educativo (espacio privilegiado para la formación), en el marco laboral del docente y en su departamento didáctico.
- Revertir su formación directamente en un proyecto del centro.
- Asegurar las 35 horas de formación obligatoria.

Cada centro constituyó un grupo de trabajo formado por un coordinador y un representante de cada una de las áreas implicadas en el proyecto.

El profesorado de los grupos de trabajo ha desarrollado las siguientes tareas:

- Elaborar modelos de explotación de textos siguiendo el referente fijado en el marco de evaluación del programa PISA. Cada componente del grupo ha propuesto dos textos: uno para 3º y otro para 4º de Educación Secundaria Obligatoria.
- Poner en práctica en el aula el modelo elegido.

3.1.6. Formación específica sobre la plataforma Moodle

Los tutores recibieron formación inicial (6 horas) impartida por de Sagrario Crespo (asesora del EIBZ) acerca del funcionamiento de la plataforma Moodle.

Por otra parte, los coordinadores asistieron a una sesión formativa de 3 horas sobre el uso de la plataforma. La escasez de la formación inicial ha planteado a los participantes algunos problemas relacionados con el dominio y manejo de esta herramienta.

En septiembre se organizó la presentación institucional del proyecto y posteriormente se organizó la primera reunión entre los tutores y coordinadores.

Este mismo mes de septiembre los grupos de trabajo tuvieron que formalizarse en sus respectivos Centros de Apoyo al Profesorado.

3.2. Fase formativa

Se organiza en dos tiempos:

- primera parte: formación presencial.
- segunda parte: formación *on line*.

Formación presencial: los módulos de formación. Se entendió que podrían ser la herramienta fundamental para compartir al unísono el significado de la tarea. No hay que olvidar que simultáneamente recibieron la misma formación 600 profesores y profesoras. Para ello, los tutores hicieron un gran esfuerzo para compartir los materiales y tuvieron que unificar el metalenguaje, ya que, de lo contrario, se podría generar confusión terminológica de cara a la realización de las tareas.

El equipo de tutores, de acuerdo con el Servicio de Ordenación e Innovación, impartió 12 módulos de 8 horas de duración (112 horas) sobre el modelo de evaluación del programa PISA y el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Estos módulos fueron obligatorios para la constitución del grupo de trabajo.

3.2.1. Contenidos del módulo

- Conocer qué es el programa PISA de la OCDE.
- Conocer el modelo interactivo de lectura: estrategias lectoras.
- Conocer los factores que intervienen en la lectura de un texto.
- Conocer el marco de evaluación del programa PISA.
- Presentar la tarea del grupo de trabajo.

Los módulos se organizaron de manera que respondieran a las tareas propuestas a los grupos de trabajo (funcionalidad de la formación). De esta manera, el módulo estuvo estructurado en dos partes claramente diferenciadas:

- La parte pedagógica de los textos, desde el modelo interactivo, cuyo contenido fundamental fue la presentación de las estrategias lectoras.

- La segunda parte se ocupó de la evaluación de los textos desde la perspectiva del modelo del programa PISA.

3.2.2. Parte pedagógica: las estrategias lectoras.

Leer es un procedimiento, y al dominio de los procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esta razón, no es suficiente –con ser necesario– que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones [...] Hace falta, además, que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan que eso es lo necesario para obtener unos objetivos determinados².

Quizás sea esta la estrategia más novedosa por desconocida y olvidada en los libros de texto y en la práctica docente. Se plantearon cuestiones básicas del tipo ¿qué hago ante un texto y qué estrategias me planteo para que mi alumno mejore la comprensión de **este** texto? En ese momento se intentaba generar una reflexión metodológica sobre la mejor manera de trabajar el texto en clase.

Se partió de una premisa fundamental: la estrategia es un saber hacer que permite a los lectores competentes acceder al significado de los textos. Se pretende que el alumnado sea lo más competente posible en la actividad de la lectura. Algunos desarrollarán por su cuenta las estrategias mencionadas, pero se sabe que un alto porcentaje de los estudiantes las van a adquirir solo en la medida en que sean planteadas explícitamente en las actividades de clase. Lo que se plantea, por tanto, es una cuestión metodológica: ante un texto dado, presentar un proceso de lectura guiada, en el que se pongan en juego las estrategias pertinentes.

Para ello se presentaron las características del lector competente.

² Isabel. Solé, *Estrategias de lectura*, Ed. Graó, Barcelona, 2008, p. 102.

CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR COMPETENTE

- Leen con distintos **PROPÓSITOS** .
- Elaboran **HIPÓTESIS** .
- Aplican **ESTRATEGIAS** para resolver las dificultades de lectura .
- Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
- Dirigen y controlan su comprensión durante el proceso.
- Adoptan las medidas necesarias para corregir los errores una vez que se han dado cuenta.
- Son capaces de distinguir lo importante.
- Hacen inferencias continuamente durante la lectura.
- Son capaces de hacer preguntas sobre lo leído.
- Utilizan el contexto (por ejemplo, significado de las palabras).
- Recapitulan continuamente.
- Buscan explicaciones alternativas abandonando falsas hipótesis.
- Desestiman la incoherencia: ignoran los errores

Con la proposición de estrategias lectoras adecuadas al texto elegido, pretendemos forzar la reflexión metodológica sobre la mejor manera de trabajar ese texto en clase³.

³ Una certera aproximación a la enseñanza de estrategias lectoras puede verse en: Luis Iza, *El plan de lectura en los centros de infantil y primaria*, Gobierno de Navarra – Departamento de Educación, Pamplona, 2006, pp. 40-45.

ESTRATEGIAS LECTORAS

- Reconocer el propósito de la lectura
- Reconocimiento rápido de palabras
- Comprender y asimilar nuevo vocabulario
- Establecer una jerarquía de ideas
- Formular hipótesis y predicciones
- Realizar inferencias
- Posicionarse críticamente ante la representación de la realidad presentada
- Evaluar el efecto de ciertas características lingüísticas en el significado
- Autorregulación del proceso lector

Y se acordó la siguiente propuesta metodológica. Esto no significa que siempre deba seguirse este esquema, pero se pensó que era más organizado para un curso de formación de estas características. Generalmente divididas en “antes”, “durante” y “después”, hemos procurado que cada texto vaya acompañado de las acciones o actividades (estrategias, en definitiva) que cada profesor crea convenientes. Hemos insistido en procurar que las actividades se adecuen lo máximo posible, con el mayor nivel de concreción, a cada texto y se ejemplifiquen. A partir de este modelo se vieron ejemplos de algunas estrategias⁴.

⁴ Otro enfoque sobre el tratamiento de las estrategias lectoras podría ser el comentado por Ángel Sanz en *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*, Gobierno de Navarra – Departamento de Educación, Pamplona, 2003. pp. 35-36. Allí se comenta la distinción entre *estrategias de apoyo*, *estrategias de procesamiento de la información* y *estrategias metacognitivas*.

PROPUESTA METODOLÓGICA. ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA

- Antes de la lectura
 - Hacer explícito el objetivo de la lectura
 - Comprender los propósitos:
 - Contexto: título, soporte, etc
 - Predicciones sobre el contenido
 - Activar los conocimientos previos
 - ¿qué sabemos?
 - Vocabulario que se conoce sobre el tema
 - Enseñar vocabulario necesario
 - Precisar cómo se leerá: subrayando, por apartados, etc.
- Durante la lectura
 - Elaborar y probar predicciones de diverso tipo
 - Realizar inferencias y resolver dudas de comprensión
 - Recapitular periódicamente el contenido
 - Evaluar el contenido y la forma del texto
- Después de la lectura:
 - Sintetizar el contenido: tema e ideas principales
 - Evaluar la respuesta del texto a las expectativas planteadas

Para esta primera parte de la tarea se desarrolló un documento de apoyo muy valorado por el profesorado⁵.

A modo de ejemplo, puede consultarse, amén de las múltiples propuestas que se incluyen en el CD, el siguiente modelo⁶:

⁵ Ver Anexo I

⁶ Elaborado por Susana Valiente, profesora del Departamento de Ciencias Naturales del IES Ega (San Adrián - Navarra).

La estructura del átomo

Entre 1906 y 1908 [Rutherford] realizó constantes experimentos lanzando partículas alfa contra una lámina sutil de metal (como oro o platino), para analizar sus átomos. La mayor parte de los proyectiles atravesaron la barrera sin desviarse, como balas a través de las hojas de un árbol. Pero no todos. En la placa fotográfica que sirvió de blanco tras el metal, Rutherford descubrió varios impactos dispersos e insospechados alrededor de un punto central. Y comprobó que algunas partículas habían rebotado. Era como si en vez de atravesar las hojas, algunos proyectiles hubiesen chocado contra algo más sólido...[Frag.]

Isaac Asimov Nueva guía de la ciencia (1984)

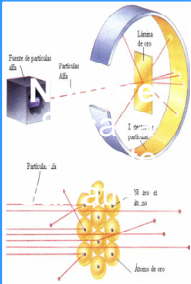
Estrategias de lectura: La estructura del átomo I

<p>ANTES DE LA LECTURA</p>	<p>Delimitar el propósito de la lectura: comprender el experimento realizado por Rutherford.</p>	<p>Elaboración de hipótesis: ante el texto, sin leerlo, viendo el título, anticipar de qué puede tratar, ante qué tipo de texto nos podemos encontrar...</p>	<p>Activación de conocimientos previos: quiénes fueron Rutherford y Asimov. Repasar los conceptos de átomo, primeros modelos atómicos ...</p>
-----------------------------------	---	---	--

Estrategias de lectura: *La estructura del átomo II*

<p>DURANTE LA LECTURA</p>	<p>Lectura con los alumnos y explicación del vocabulario básico: "partículas alfa", "sutil", "ínfimo"</p>	<p>Rescapitulaciones parciales: Para garantizar la comprensión de cada parte leída.</p>	<p>Subrayar las ideas más importantes del texto.</p>
--	--	---	---

Estrategias de lectura: *La estructura del átomo III.*

<p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p>	<p>Elaboración de un dibujo en el encerado que ayude a comprender el experimento. Podría ser el siguiente:</p> <div style="text-align: center;">  </div>
---	--

Evidentemente, el último fin del acercamiento a las estrategias lectoras que hemos propuesto en nuestro curso de formación no es otro que conseguir que se incorporen al ejercicio de la docencia, de modo natural y cotidiano, prácticas que ayuden a comprender los textos trabajados en clase.

3.2.3. Parte evaluadora: evaluación de la comprensión lectora (PISA).

La lectura educa si, previamente, se sabe el objetivo específico que la organiza. Y el objetivo tiene que activar de algún modo la mente del lector; no invitarle tan sólo a buscar respuestas en los textos mediante preguntas simples⁷.

En la segunda parte del módulo se abordó la evaluación de los textos siguiendo el modelo del programa PISA. Las cuestiones planteadas estuvieron orientadas a la evaluación; en este caso el acercamiento es el del evaluador. Pretendemos familiarizar al alumnado con ejercicios de evaluación de la comprensión lectora en cualquier asignatura, sobre cualquier tema y cualquier tipo de texto. Aprovechando el marco teórico que también emplea el programa PISA, solicitamos que sobre cada texto se formulen dos cuestiones relacionadas con cada uno de los llamados “procesos lectores”: obtención de información, comprensión global, interpretación o inferencias, valoración o reflexión sobre el contenido y valoración o reflexión sobre la forma⁸.



Procesos lectores

Para ello, se analizaron los factores que intervienen en la lectura.

- EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS (PISA)

- Procesos lectores :

- Extracción de la información.

⁷ Víctor Moreno, *Lectores competentes*, ed. Anaya, Madrid, 2004, p. 73.

⁸ Como orientación sobre el tratamiento de los procesos lectores en relación con los diferentes tipos de texto se puede consultar el documento *Tareas lectoras por procesos*.

En la página 19 de Luis Iza, *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos*, Gobierno de Navarra – Departamento de Educación, Pamplona, 2005, se informa sobre posibles tareas asociadas a los procesos lectores.

■ Interpretación.

Interpretaciones o inferencias: un ejemplo

APLICA. UN DÍA EN LA SIERRA

Tu hermana fue con unos amigos a escalar en la sierra. "¿Qué hicisteis cada uno?", le preguntas. "Mira te he dibujado unas gráficas con los datos que fui recogiendo durante toda la mañana".

Four line graphs showing altitude (ALTURA[m]) on the y-axis (0 to 40) and time (TIEMPO[h]) on the x-axis (0 to 300). The graphs represent different climbing profiles: a steady linear increase, a profile with a sharp peak and dip, a profile with a long horizontal segment, and a profile with a long horizontal segment followed by a steep rise.

“Un día en la Sierra” (Matemáticas 4º ESO) / Procesos lectores: interpretaciones o inferencias

Sabiendo que:

- Dalia fue la más regular en su escalada.
- A Andrés le dio un calambre y durante un tiempo tuvo que subir mucho más despacio.
- Beatriz perdió un apoyo y, del susto, estuvo un rato parada.
- Carlos no tuvo su día y se cayó.

Indica cuál es la gráfica que corresponde a cada uno.

I-Dalia
II-Carlos
III-Beatriz
IV-Andrés

NIVEL: 4º ESO / FORMATO: Discontinuo / TIPO: Expositivo con gráficos.
 FUENTE: Recursos fotocopiables ANAYA, 4º ESO, opción A.
 PROFESOR/A: Miguel Fernández, Inmaculada Lafnez y María Victoria Nieves Plazaola. CENTRO: IES Benjamín de Tudela

(Recursos fotocopiables ANAYA, 4º ESO, opción A)

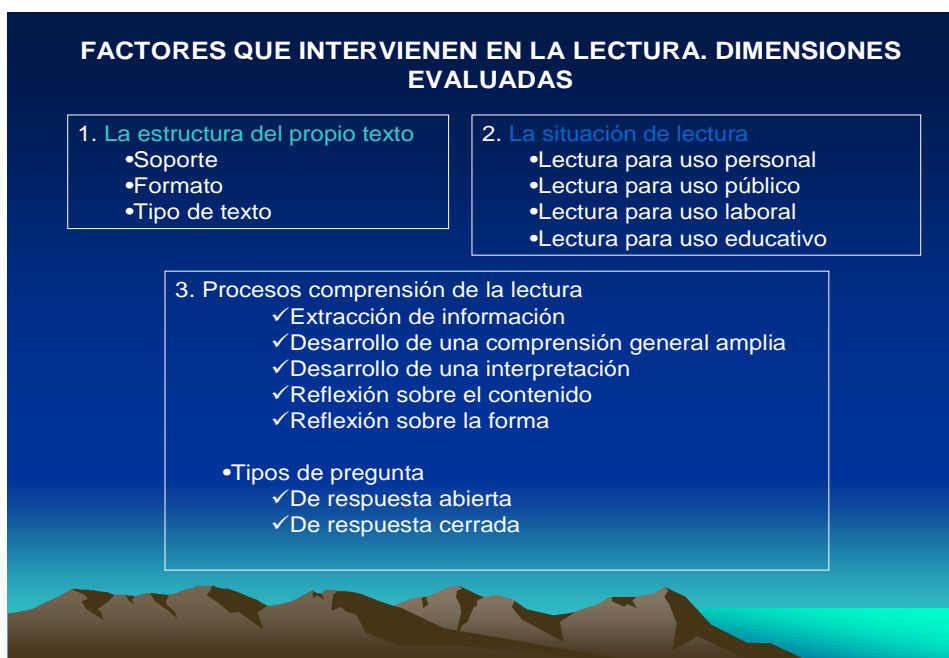
■ Reflexión y valoración.

EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA FORMA

10. ¿Se te ocurre otra forma de representar gráficamente estos resultados?
Respuesta: Sí, mediante un diagrama de barras.

Bar chart showing performance over time (89-90 to 98-99) for two teams: Equipo A (blue bars) and Equipo B (red bars). The y-axis represents a score from 1 to 10. Equipo A shows significantly higher scores than Equipo B in most periods.

- Niveles de dificultad (1 al 5).
- Cuestionarios.



3.3. Fase de elaboración de las tareas (*on line*)

Al final del módulo de formación se propuso la realización de dos tareas muy pautadas y con un calendario:

Primera tarea: noviembre a enero.

Segunda tarea: enero a marzo.

Las dos tareas son iguales, pero la variable se encuentra en los criterios para la selección del texto.

Para el seguimiento del curso contamos con la plataforma Moodle ubicada en el servidor del Programa de Nuevas Tecnologías (PNTE) del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra⁹ (<http://irati.pnte.cfnavarra.es/aulavirtual/>).

⁹ Para conocer el diseño y las pautas de funcionamiento de esta plataforma, consultar el documento *Diseño y pautas de la Moodle: Plan de mejora de las competencias lectoras*.

Usted se ha autenticado como Fco. Javier Garcia Ariza

aula_virtual_pnte ▶ plan_lectura_eso

Personas

- Participantes

Administración

- Activar edición
- Configuración
- Asignar roles
- Grupos
- Copia de seguridad
- Restaurar
- Importar
- Reiniciar
- Informes
- Preguntas
- Escalas
- Archivos
- Calificaciones
- Desmatricular en plan_lectura_eso

Mis cursos

- Moodle para docentes
- Plan de mejora de las competencias lectoras en Educación Secundaria Obligatoria
- Todos los cursos ...

Mensajes

No hay mensajes en espera

Diagrama de temas

Plan de mejora de las competencias lectoras en Educación Secundaria Obligatoria

- Novedades
- FAQ
- Foro general
- Terminos
- TUTORES
- El foro del tutor

MATERIALES REALIZADOS POR LOS COMPONENTES DEL GRUPO DE LECTURA

Os recordamos que uno de los objetivos del grupo de trabajo es publicar los materiales realizados por los profesores. Podéis comprobar que algunos ya están disponibles en el apartado 3 de la plataforma Moodle. Nuestra intención es seguir publicando cada vez más materiales, en algún caso, con alguna ligera modificación. Si alguien tiene algún inconveniente, puede comunicárselo a su coordinador o tutor.

Novedades

Agregar un nuevo tema...

16 de feb, 19:10
Fco. Javier Garcia Ariza
Informe 2008: Leer para aprender más ...
Temas antiguos ...

Calendario

marzo 2009

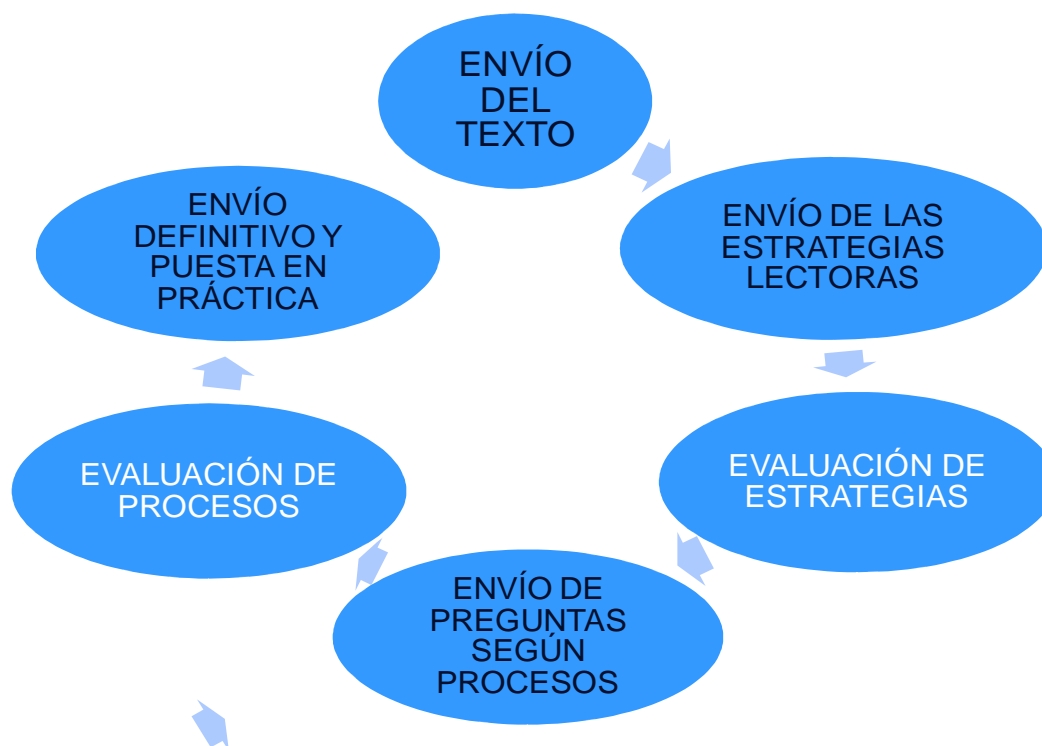
Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
2	3	4	5	6	7
9	10	11	12	13	14
16	17	18	19	20	21
23	24	25	26	27	28
30	31				

Actividad reciente

Actividad desde lunes, 2 de marzo de 2009, 19:51
Informe completo de la actividad reciente...

Sin novedades desde el último acceso

3.3.1. Proceso de trabajo y metodología

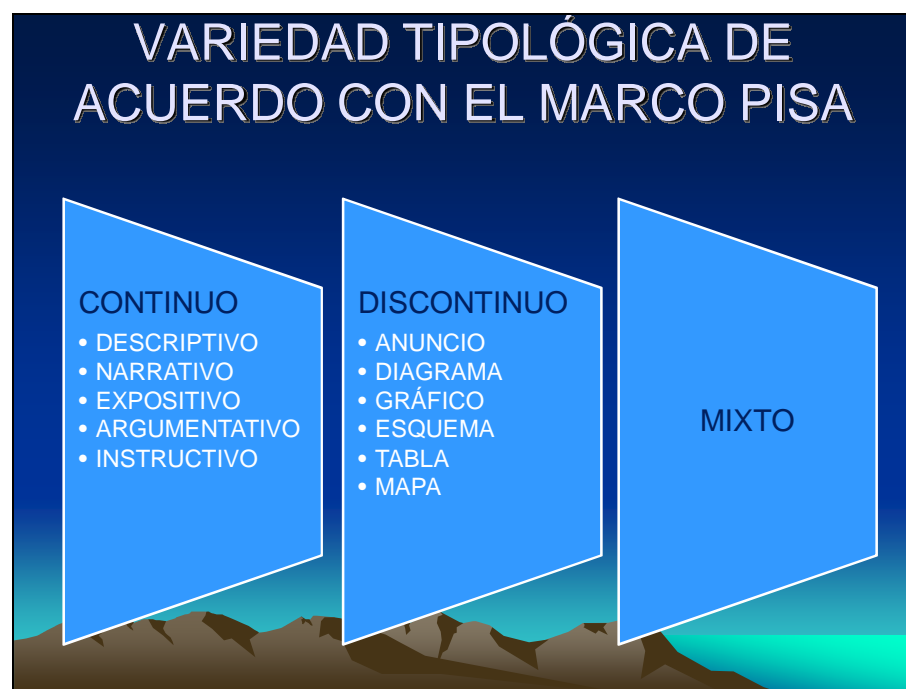


Desarrollo de dos tareas pautadas, con las siguientes fases:

3.3.1.1. Elección del texto

En la elección del texto se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Primera tarea: texto académico. Segunda tarea: resto de los ámbitos.
 - Atender al soporte, formato y tipo de texto, combinándolos para que sean distintos y variados en cada centro (siguiendo, más o menos, el porcentaje que presenta el programa PISA en sus evaluaciones).
 - Revisión por parte del tutor de los textos seleccionados para que se cumplieran los criterios establecidos.
- De esta manera se ha garantizado la variedad tipológica que perseguíamos en cada uno de los grupos de trabajo. Los textos elegidos responden a la diversidad real del amplio abanico textual. Como resultado del curso se han recopilado más de quinientos textos de todas las materias de Educación Secundaria Obligatoria, tanto del ámbito académico, como de uso público.



Algunos ejemplos:

LUCES Y SOMBRAS

Para poder percibir las múltiples formas que existen a nuestro alrededor es preciso que exista una fuente de luz, la cual puede ser natural o artificial. Los rayos de luz describen en los cuerpos opacos sobre los que inciden distintos grados de iluminación, según la situación de sus partes con relación a la dirección de tales rayos.

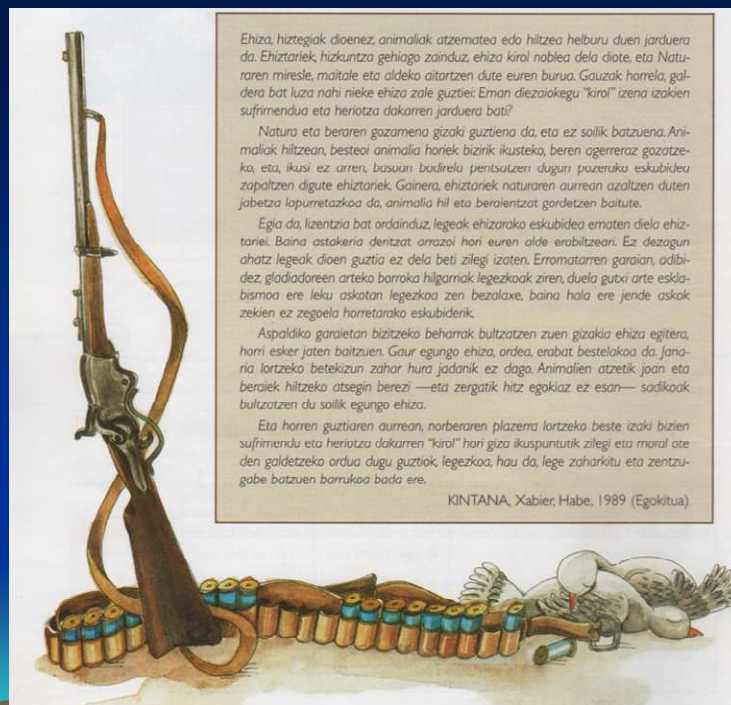
Las zonas en las que la luz incide directamente se denominan « zonas de brillo ». En estas zonas la luminosidad es muy intensa (plena), lo que puede dificultar la correcta percepción de las formas y las superficies.



LA LUZ Y EL CLAROSCURO

En las artes plásticas, la luz es un agente fundamental que tiene dos objetivos básicos: el primero pretende obtener la sensación de tridimensionalidad en las formas por medio del claroscuro, el segundo objetivo va dirigido a aportar unidad y equilibrio a la composición.

Educación Plástica. Texto continuo - Expositivo



Orientación. Texto continuo - Argumentativo

EL PROBLEMA DEL AJEDREZ

Érase un rey de un país árabe que hizo un concurso para ver qué juego eran capaces de inventar sus súbditos de modo que le gustase. Uno tras otro, los juegos le aburrían al monarca, hasta que -por fin- un joven le mostró un juego nuevo: el ajedrez.

El rey quiso recompensarle por su juego y le dijo que le pidiese lo que quisiera. El inventor le pidió lo siguiente: en una casilla del ajedrez quería un grano de trigo, en la siguiente dos, en la siguiente cuatro, y así irían duplicándose los granos de trigo hasta pasar por todas las casillas del tablero. Al rey le pareció muy poco premio y así se lo hizo saber a su súbdito, quien insistió en la petición considerándose suficientemente recompensado. Pero el rey no sabía lo que realmente suponía el premio pedido por el ingenioso inventor, que demostró tanta imaginación creando el nuevo juego como pidiendo la recompensa ofrecida por el rey.

Veamos primeramente cuántos granos de trigo pedía:

Datos: el tablero tiene $8 \times 8 = 64$ casillas

Matemáticas. Texto continuo - Narrativo



niños soldado

si tú no haces algo, otros lo harán

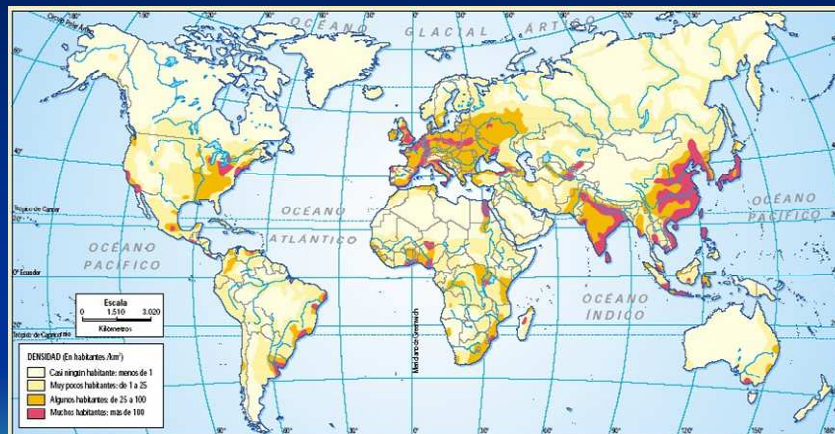
Mira este niño. Es más pequeño que el fusil. Y ahora mira a los que están detrás. Si tú no haces algo por este niño, ellos sí lo harán. Lo pondrán en primera fila. Y si muere, irán a una escuela a buscar a otro. Y después a otro, y a otro, y a otro... hasta que no queden niños. O hasta que hagamos algo. Y si tú no sabes qué hacer, nosotros sí sabemos.

Conéctate a www.actuaconamnistia.org y te lo contamos.

 Amnistía
Internacional

Lengua. Texto discontinuo - Anuncio

LAS GRANDES CONCENTRACIONES DE POBLACIÓN

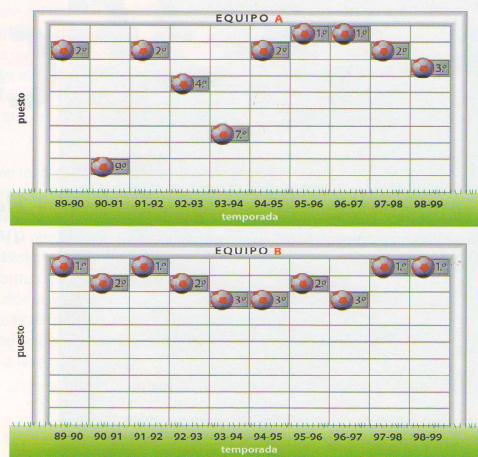


Ciencias Sociales. Texto discontinuo - Mapa

1 La información gráfica

Si eres aficionado a la lectura de periódicos y revistas o ves la televisión u otros medios de comunicación con frecuencia, seguramente habrás observado el importante papel que se otorga a las gráficas como vehículo más apropiado para transmitir un mensaje visual.

En la siguiente ilustración gráfica, ofrecida por un diario deportivo, se resumen, de manera comprensible, las clasificaciones de dos equipos de fútbol, A y B, durante los últimos 10 años:



Matemáticas. Texto discontinuo - Gráfico

4. Las grandes divisiones de la historia de la Tierra

4.1. El gran calendario

era	periodo	edad (m.a.)	vida	Evolución geológica
Cenozoico	Cuaternario	1,8	desarrollo y diversificación de los mamíferos	glaciaciones en el hemisferio norte
	Terciario	65	extinción importante por un impacto meteorítico	comienza la orogenia alpina
	Cretácico	144	surgen las plantas con flores extinción de dinosaurios y amonitas	gran subida del nivel del mar clima muy cálido en todo el globo
Mesozoico	Jurásico	209	los dinosaurios se diversifican. Reptiles voladores y nadadores.	se inicia la fragmentación de Pangea
	Triásico	251	primeros dinosaurios	
	Pérmico	286	se produce la mayor extinción de la historia de la Tierra. Formación de Pangea	orogenia Hercínica
Paleozoico	Carbonífero	360	grandes extensiones de helechos gigantes surgen los reptiles	se forma Pangea
	Devónico	408	diversificación de los peces primeros anfibios	orogenia Caledoniana
	Silúrico	438	primeras plantas terrestres primera gran extinción	
Precámbrico	Ordovícico	505	abundan las algas marinas peces sin mandíbulas	Rodinia se fragmenta
	Cámbrico	542	surgen muchos invertebrados marinos con esqueleto externo diversificación explosiva de formas de vida marina	850-600 m. a.: periodo muy frío (Tierra Blanca)
	Arcaico	2.500	primeros invertebrados marinos de cuerpo blando se forman grandes continentes	1.000 m. a.: los continentes se reúnen en una pangea (Rodinia)
Hélico	3.800	organismos procarionóticos: arqueas y bacterias	microcontinentes	
		4.500	rocas más antiguas conservadas	se forma la Tierra, la Luna, la atmósfera y los océanos

CC.NN.
Discont.
Tabla

SNCF GCPVPT CONVOI GB DE 01ADULTE

BILLET-RESERVATION EUROSTAR

CIV 87 AG TARIF A/R CONSERVEZ TOUS VOS BILLETS

ENREGISTREMENT AU PLUS TARD 30 MIN AVANT LE DEPART

02/08	12H09	LONDON WATERLOO	→	PARIS NORD	02/08	15H59	2
TRAIN 9024 ES VOITURE C2 PLACE ASSISE 57							
A UTILISER DANS CE TRAIN							
SALLE NON FUMEUR 01COULOIR							

SOMIS A CONDITIONS GROUPE ADULTE

EUR 445.00
FRF 295.18

BU G00AD 15985289013 00142732 IN 989528901 CA ABC350
VIANCES.F DATE 1201 DEXTER RPLCLUV J000 1/1

Conditions d'accès au train

Pour que votre billet soit valable ⁽¹⁾ :

- Munissez-vous des pièces justifiant de votre réduction éventuelle.
- Respectez les conditions d'utilisation de votre tarif.
- Empruntez le train pour lequel vous avez réservé.
- Composez séparément, lors de l'accès au(x) train(s), chacun des titres nécessaires à votre trajet en France et conservez-les jusqu'à la sortie de la gare d'arrivée. Voir dispositions reprises au Tarif voyageurs.

Si vous n'avez pas de billet valable, votre situation sera régularisée :

- au tarif de bord, qui inclut les frais d'émission à bord du train (d'un montant maximum de 10 € ⁽²⁾), et vous vous présentez de votre propre initiative au contrôleur sur le quai du train ou à bord aussitôt après le départ,
- au tarif contrôlé, si vous ne vous présentez pas de vous-même au contrôleur. La somme demandée par le contrôleur comprend en plus de l'insuffisance de prix éventuelle, une indemnité forfaitaire dont le montant peut atteindre 108 € ⁽²⁾ en cas de fraude.

L'échange et le remboursement des billets sont soumis à conditions, renseignez-vous dans les points de vente.

¹ Certains trains internationaux (Eurostar, Thalys, Artesia, Lyria, Elipso...) sont soumis à des règles spécifiques.
² Prix par personne au 01/07/2004.

Francés. Texto discontinuo - Formulario

3.3.1.2. Selección, desarrollo y aplicación de las estrategias lectoras

Las estrategias lectoras se adecuarán al texto elegido (parte pedagógica).

- Primera revisión y propuesta de mejora por parte del tutor.
- Incorporación, si las creen oportunas, de las aportaciones hechas por el tutor y envío al tutor.
- Revisión final del tutor.

3.3.1.3. Formulación de preguntas (con sus respuestas) acordes con cada uno de los cinco procesos lectores (parte evaluadora)

Preguntas variadas siguiendo los criterios del programa PISA

- Primera revisión y propuesta de mejora por parte del tutor.
- Incorporación, si las creen oportunas, de las aportaciones hechas por el tutor y envío al tutor.
- Revisión final del tutor.

3.3.1.4. Puesta en práctica y valoración de los resultados.

3.3.1.5. Recopilación de materiales por parte del coordinador

El coordinador recopila los materiales elaborados por el centro y los integra en la memoria del Plan de Lectura.

3.3.1.6. Revisión de cada tarea por parte del equipo de tutores

Esta tarea exige un proceso minucioso y lento.

3.3.1.7. Publicación en Moodle

Mediante archivos vinculados o a través de una base de datos los participantes en el curso pueden acceder a las tareas que se van publicando.

1. Acceso directo a los textos ordenados por asignaturas

Modelos. Aquí se pueden consultar textos de diferentes asignaturas con propuestas de estrategias lectoras y preguntas sobre los procesos cognitivos. Estos textos pueden servir de modelo para futuros trabajos.

2. Directorio donde se agrupan en carpetas ordenadas por asignaturas los textos "definitivos".

EJEMPLO: UN REGISTRO

Principales campos:

1. Asignatura
2. Tipo de texto
3. Acceso directo al texto y sus propuesta de explotación
4. Fuente del texto, lugar de procedencia

3.3.2. Materiales didácticos: un ejemplo de tarea.

A modo de idea general de lo que podría ser una tarea tipo, ofrecemos el siguiente ejemplo:

Tarea 2. Plan de mejora de las competencias lectoras en la ESO.

TEXTO.

Fue la primera vez que se oyó esa palabra en Macondo.

Ante el dibujo que trazó Aureliano Triste en la mesa, y que era un descendiente directo de los esquemas con que José Arcadio Buendía ilustró el proyecto de la guerra solar, Úrsula confirmó su impresión de que el tiempo estaba dando vueltas en redondo. Pero al contrario de su abuelo, Aureliano Triste no perdía el sueño ni el apetito, ni atormentaba a nadie con crisis de mal humor, sino que concebía los proyectos más desatinados como posibilidades inmediatas, elaboraba cálculos racionales sobre costos y plazos, y los llevaba a término sin intermedios de exasperación.

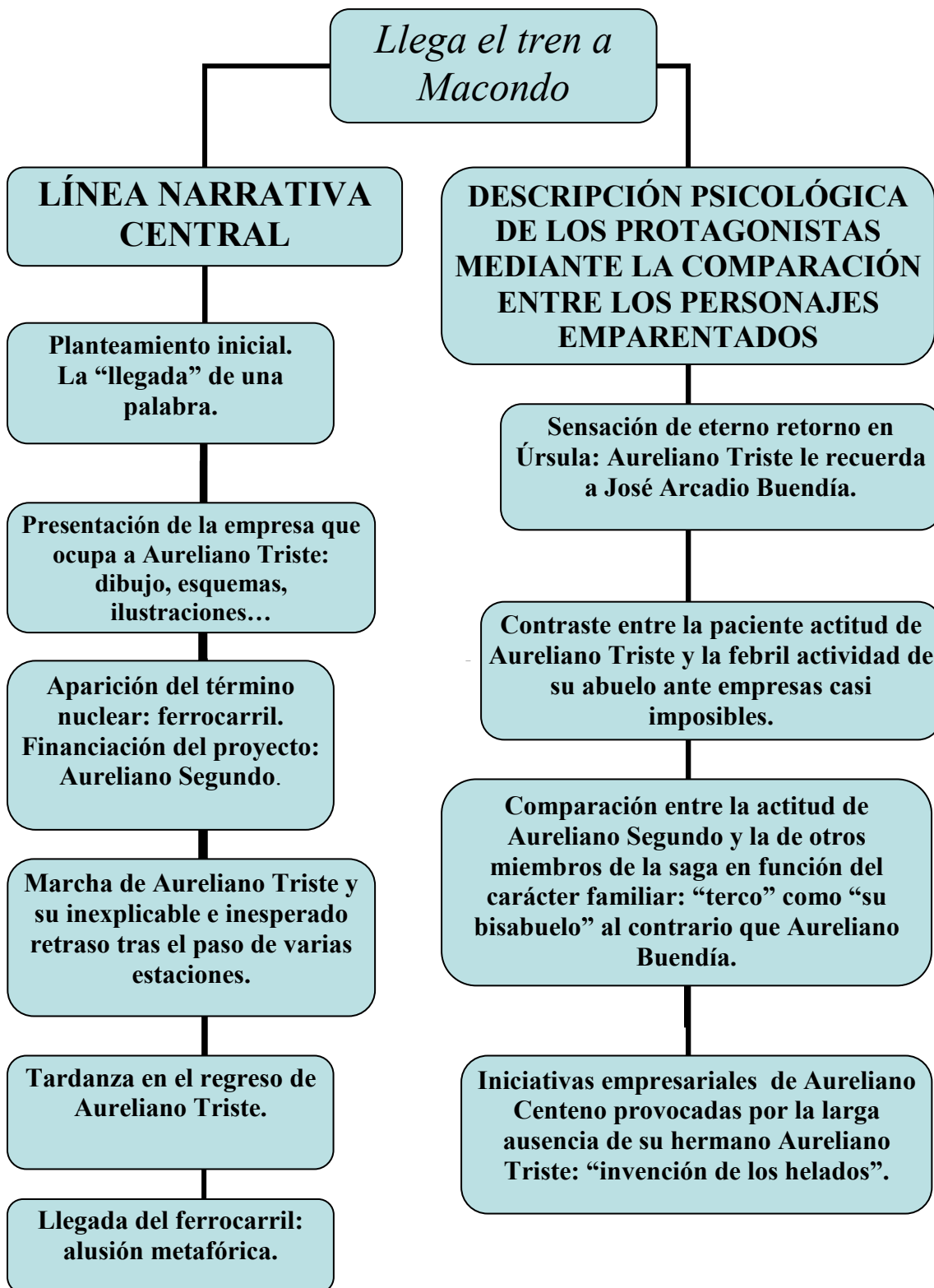
Aureliano Segundo, que si algo tenía del bisabuelo y algo le faltaba del coronel Aureliano Buendía era una absoluta impermeabilidad para el escarmiento, soltó el dinero para llevar el ferrocarril con la misma frivolidad con que lo soltó para la absurda compañía de navegación del hermano. Aureliano Triste consultó el calendario y se fue el miércoles siguiente para estar de vuelta cuando pasaran las lluvias. No se tuvieron más noticias.

Aureliano Centeno, desbordado por las abundancias de la fábrica, había empezado ya a experimentar la elaboración de hielo con base de jugos de frutas en lugar de agua, y sin saberlo ni proponérselo concibió los fundamentos esenciales de la invención de los helados, pensando en esa forma diversificar la producción de una empresa que suponía suya, porque el hermano no daba señales de regreso después de que pasaron las lluvias y transcurrió todo un verano sin noticias. A principios del otro invierno, sin embargo, una mujer que lavaba ropa en el río a la hora de más calor, atravesó la calle central lanzando alaridos en un alarmante estado de conmoción.

-Ahí viene -alcanzó a explicar- un asunto espantoso, como una cocina arrastrando un pueblo.

Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*. Ed. Cátedra, Madrid, 2005, págs. 332-333.

ESTRATEGIAS DE LECTURA	
ANTES DE LA LECTURA	<p>Activación de conocimientos previos:</p> <p>El espacio: el clima tropical, época de lluvias, el invierno caluroso.</p> <p>El tiempo: llegada del ferrocarril a regiones remotas, carentes de avances técnicos.</p> <p>El género: la novela: <i>Cien años de soledad...</i></p>
DURANTE LA LECTURA	<p>Léxico y conceptos: explicación. Por ejemplo:</p> <p><i>Léxico: desatinado, racional; exasperación; frivolidad...</i> <i>Conceptos: guerra solar; eterno retorno.</i></p> <p>Rescapitulaciones parciales:</p> <p>Para llamar la atención sobre el suceso nuclear de la narración (la llegada del tren a Macondo).</p> <p>Para comprender las complicadas relaciones de parentesco que se presentan veladamente.</p> <p>Para llamar la atención sobre detalles relevantes para la cabal comprensión: el clima, el carácter de los personajes...</p>
DESPUÉS DE LA LECTURA	<p>Elabora un esquema de la estructura del texto.</p> <p>Propuesta de esquema:</p>



<p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p>	<p>Elaborar un resumen del texto.</p> <p>Propuesta de resumen:</p> <p>El fragmento narra brevemente la sorprendente llegada del primer tren a Macondo. “Ferrocarril” era hasta entonces una palabra desconocida para sus habitantes.</p> <p>Aureliano Triste, con una iniciativa aventurera que recuerda a la de su abuelo, aunque con otro talante, consigue llevar a término su colosal empresa que habría de costarle mucho más tiempo del previsto. Entre tanto, por la ausencia de su hermano, Aureliano Centeno desarrolla una incipiente fábrica de helados.</p> <p>El tiempo pasa y Aureliano Triste no regresa. Cuando ya se pensaba que la inversión de Aureliano Segundo para ayudar a su lejano pariente no había servido para nada, una vecina de Macondo divisó <i>una cocina arrastrando un pueblo</i>. El ferrocarril había llegado a Macondo.</p>	
<p style="text-align: center;">PROCESOS LECTORES</p>		
<p>RECUPERAR - OBTENER INFORMACIÓN</p>	<p>1.</p>	<p>¿Qué parentesco une a Aureliano Centeno con Aureliano Triste?</p>
	<p>R.</p>	<p>Son hermanos.</p>
	<p>2.</p>	<p>¿En qué estación llega el ferrocarril a Macondo?</p>
	<p>R.</p>	<p>A principios del invierno.</p>
<p>COMPRENSIÓN GLOBAL</p>	<p>1.</p>	<p>Propón un título para este fragmento.</p>

	R.	<p>Ejemplos:</p> <p><i>La llegada del ferrocarril a Macondo.</i> <i>Macondo se desarrolla.</i> <i>Avances tecnológicos en Macondo.</i> <i>Palabras y realidades.</i></p>
	2.	<p>¿Cuál te parece la idea principal o el tema de este texto?</p>
	R.	<p>El vigor emprendedor que posibilita el progreso técnico y que lleguen a zonas inhóspitas avances insospechados de los que no se conoce ni el nombre.</p>
<p>INTERPRETACIÓN INFERENCIAS</p>	1.	<p>Indica si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aureliano Triste es hermano de José Arcadio Buendía. 2. Pasaron varios años antes de que Aureliano Triste regresará. 3. Macondo es un pueblo desarrollado tecnológicamente. 4. En Macondo se disfruta de un clima tropical. 5. Aureliano Segundo es un personaje adinerado.
	R.	<ol style="list-style-type: none"> 1. F. Es hermano de Aureliano Centeno. 2. F. Pasó la época de las lluvias. 3. F. No están avanzados en ningún sentido. 4. V. Hay una época de lluvias y en invierno hace calor. 5. V. Efectivamente, financia de un plumazo tan colosal empresa.

VALORACIÓN - REFLEXIÓN CONTENIDO	1.	¿Cuándo incorporan los hablantes de un idioma nuevas palabras?
	R.	El conocimiento de nuevas realidades conlleva la ampliación del léxico patrimonial.
	2.	¿En qué época situarías la escena que se presenta en el texto (la llegada de un tren de vapor a un pueblo)?
	R.	Seguramente, a finales del s. XIX o comienzos del XX.
VALORACIÓN - REFLEXIÓN FORMA	1.	¿Cómo pueden solucionar los hablantes de un idioma la ausencia de un término para designar una nueva realidad?
	R.	Según se ve en el texto, se puede recurrir a una perífrasis metafórica de resonancias infantiles. A falta del término <i>tren</i> o <i>ferrocarril</i> , la buena mujer “describe” desde su conocimiento del mundo: <i>un espantoso asunto, como una cocina arrastrando un pueblo.</i>

3.4. Fase experimental: puesta en práctica.

La mayor parte de los grupos de trabajo, dentro de sus posibilidades, han experimentado las tareas y los estudiantes se van familiarizando con nuevas formas de trabajar que, por cierto, les han llamado mucho la atención (sobre todo los procesos lectores por su dificultad). Recogidos y valorados los resultados de esa puesta en práctica, los profesores han elaborado un breve informe de la experiencia que nos servirá para valorar los aciertos de cada propuesta y la forma de mejorarla.

CENTRO	IESO LA PAZ (Cintruénigo)
PROFESOR/PROFESORA	Nuria García del Pozo
DEPARTAMENTO	Inglés
CURSO Y GRUPO	4º Diversificación
FECHA	Enero 2008

VALORACIÓN ESTRATEGIAS DE LECTURA

ANTES DE LA LECTURA
Considero que las estrategias previas a la lectura han funcionado bien y les han ayudado a comprender mejor el texto, lo que se ha notado en las respuestas.
DURANTE LA LECTURA
Las recapitulaciones parciales han sido de gran ayuda. Han funcionado bien.
DESPUÉS DE LA LECTURA
Repasar las hipótesis previas y verificarlas ha sido muy útil. La comparación entre la realidad descrita en el texto y su realidad les ha ayudado a ver más claramente los aspectos que el texto quiere destacar. No obstante, creo que el hecho de trabajar todas estas estrategias con un texto que va a ser evaluado posteriormente, nos ofrece unos resultados nada objetivos, pues si no llegamos a llevar a cabo estas estrategias con los alumnos, sus respuestas habrían sido en algunos casos otras.

CENTRO	IESO LA PAZ (Cintruénigo)
PROFESOR / PROFESORA	N. G. del P.
DEPARTAMENTO	Inglés
CURSO Y GRUPO	4º Diversificación
FECHA	Enero 2008

PROCESOS	PREGUNTAS	BIEN	REGULAR	MAL
RECUPERAR – OBTENER INFORMACIÓN	1	8	0	0
	2	8	0	0
	3	6	0	2
	4	7	1	0
	5	7	0	1
	6	6	1	1
	TOTAL	42	2	4
COMPRENSIÓN GLOBAL	1	5	3	0
	2	2	5	1
	3	6	2	0
	TOTAL	13	10	1
INTERPRETACIÓN INFERENCIAS	1	0	8	0
	2	5	3	0
		TOTAL	5	11
VALORACIÓN – REFLEXIÓN FORMA	1	5	3	0
	2	6	1	1
		TOTAL	11	4
VALORACIÓN – REFLEXIÓN CONTENIDO	1	4	4	0
	2	4	4	0
		TOTAL	8	8

ANEXO I

ALGUNAS ACLARACIONES SOBRE LAS TAREAS CON LOS TEXTOS

Algunos compañeros han manifestado dudas acerca de las tareas pedidas a los componentes de los grupos de lectura. En concreto, encuentran ciertas dificultades para diferenciar las tareas de la primera fase, relacionadas con las estrategias, y las de la segunda, directamente asociadas con el modelo Pisa.

Es lógico que se den estas dudas. Al fin y al cabo, se trata de cuestiones próximas y, como comentamos en el módulo, PISA asume el “modelo interactivo”. Que haya o encontremos solapamientos es lo más normal. Las siguientes indicaciones tratan de clarificar las cosas.

Primera tarea: Una estrategia es un saber hacer que permite a los lectores competentes acceder a los textos, comprenderlos. Así decimos de un lector competente que lee con un propósito específico, que formula hipótesis antes y durante la lectura, que controla su propio proceso de lectura y dispone de recursos para resolver las dificultades que encuentra al leer... Resultado de todo ello es que es capaz de entender el texto, de entender el sentido global del mismo, reconocer la información relevante, identificar el tema, resumir... Algunas de estas estrategias las aplica de forma consciente y otras las tiene automatizadas.

Nosotros pretendemos que el alumnado acabe siendo lo más competente posible en la actividad de la lectura. Sabemos que algunos desarrollarán por su cuenta las estrategias mencionadas, pero también sabemos que un alto porcentaje de los estudiantes las van a adquirir solo en la medida en que sean planteadas explícitamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Todas las investigaciones apuntan, además, que estas estrategias pueden ser enseñadas. En ello estamos.

Lo que planteamos, por lo tanto, es una cuestión metodológica: ante un texto dado, cuya dificultad hemos valorado, en función del propio texto y de nuestro conocimiento del alumnado, planteamos un acercamiento conjunto, un proceso de lectura guiada, en el que se pongan en juego las estrategias pertinentes para facilitar la comprensión. Estas estrategias pueden estar relacionadas con el momento previo a la lectura, con el desarrollo de la lectura o estar planteadas para después de la lectura. Y, para terminar, pueden hacer referencia al texto en su conjunto, a partes significativas del mismo o, incluso, a palabras.

Segunda tarea: Las preguntas de la segunda fase están orientadas pura y simplemente a la evaluación. Su objetivo no es la enseñanza (si bien se entiende que la respuesta correcta implica una lectura más detenida y de ahí, previsiblemente, una mejor comprensión). En este caso el acercamiento es el del evaluador. Jugamos a PISA y, de paso, ayudamos al alumnado a familiarizarse con este sistema de evaluación. Se incluye, a continuación, la información dada en el módulo sobre estrategias, con algún comentario añadido que, esperamos, ayude a tomar decisiones:

REPERTORIO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

1. Leer con distintos objetivos de lectura

- a. Leer para obtener una información precisa
- b. Obtener una información de carácter general
- c. Para seguir instrucciones
- d. Para aprender
- e. Por placer
- f. Para comunicar un texto a un auditorio
- g. Para saber si se considera interesante
- h. Para estudiar
- i. Para tomar notas
- j. Para desarrollar la atención y la memoria

Es bueno que los lectores sepan con claridad para qué van a leer un texto, qué se espera de ellos como tales lectores. Pero puede que el objetivo, formulado así, resulte excesivamente genérico y ayude poco. Tenemos también la posibilidad de ajustarlo mucho más, de focalizar la atención de los lectores marcando objetivos más precisos, en relación con el contenido (“lee este texto para descubrir cómo vivían los esclavos en el siglo...”), con el género textual, con la intención, con el descubrimiento de la estructura, etc.

Si se estima que el texto es muy difícil o que los lectores son muy poco competentes, podemos facilitar la tarea, anticipando parte de la información: “En este texto se plantea este problema:... y se plantean varias soluciones. Localízalas y explícalas con tus propias palabras”.

2. Elaboración de hipótesis antes de la lectura, a partir del título, del formato, las ilustraciones, etc.

Las hipótesis pueden ser relativas al contenido, sobre todo, pero también al género textual, a la estructura...

3. Activación de conocimientos previos de distinto tipo

El profesor o la profesora puede considerar conveniente activar u ofrecer directamente algunos conocimientos que el texto requiere. Conocimientos sobre el contenido, el autor, el género textual o sobre el vocabulario. Y puede hacerlo por medio de distintos recursos metodológicos:

- a. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer y tipo de texto (dar pistas).
- b. Ayudar a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar sus conocimientos previos.
- c. Hacer que los alumnos expongan lo que conocen del tema. Promover el diálogo con y entre los alumnos.
- d. Enseñar previamente el vocabulario que se considera clave: aquellas palabras clave del texto que cumplan estos requisitos: ser difíciles, no estar aclaradas en el contexto y que, además, no pueden reconocerse haciendo un análisis estructural.

4. Formularse preguntas sobre lo que se está leyendo

El autocuestionamiento es una estrategia del lector competente, que, en el desarrollo de la lectura, trata de construir el sentido del texto respondiendo a preguntas inteligentes sobre lo leído: quién, qué, qué relación tiene con lo anterior, etc. La intervención del docente para mostrar cómo ir haciéndose y respondiendo preguntas pertinentes puede ser muy eficaz.

5. Elaboración de resúmenes parciales

A nada largo o complicado que sea el texto, detenerse un momento y hacer una síntesis de lo leído puede ayudar a no perder el hilo de la lectura. El docente tiene más criterio para proponer dónde hacerla y ayudar a su elaboración, que, en todo caso, se plantea como algo rápido, de carácter oral.

6. La relectura

Es puro sentido común, pero el alumnado tiene cierta resistencia a releer lo que no ha entendido bien. La relectura –hablamos en este caso de relectura de fragmentos- es obligada en muchas ocasiones, cuando ha habido problemas de atención o cuando el texto ofrece dificultades de cualquier tipo. Es tarea del docente proponer actividades de relectura en la medida en que aprecie lagunas de

comprensión, bien porque los lectores lo manifiestan, bien porque se aprecian en actividades de recapitulación parcial.

7. Realización de inferencias

Unos más, otros menos, todos los textos exigen del lector la realización de inferencias, es decir, aportar a lo que el texto dice de forma explícita, con palabras, contenidos que necesariamente hay que deducir. Unas veces se trata de inferencias lógicas, con clara base lingüística (“Por fin ha ganado Osasuna” → “Hasta ahora Osasuna no había ganado”). Otras, la base de la inferencia no es lingüística sino pragmática, es decir, se funda en conocimientos de la experiencia personal (El que entiende esta frase lo hace porque sabe que Osasuna es un equipo de fútbol profesional, masculino, el equipo más importante de Navarra, etc.). No se trata de reflexionar acerca de las inferencias que sabemos que van a ser fáciles para el alumnado. El docente puede detectar qué inferencias pueden resultar difíciles y, en el momento de la lectura, hacer especial hincapié en ellas.

8. Estrategias materiales para marcar la información relevante

Se trata de estrategias, de formas de trabajo sobre las que conviene insistir de vez en cuando, en el trabajo con los textos: subrayado, toma de notas, anotaciones al margen, etc.

9. Estrategias para descubrir el tipo de texto, el género textual específico, así como la estructura específica.

Identificar el tipo y el género textual es parte esencial de la comprensión de un texto. Por ello, es interesante que, en el proceso conjunto de lectura, el docente ayude al alumno a reconocer la tipología, focalizando la observación en aspectos relevantes de forma (el formato, la presencia de ilustraciones, el lenguaje específico, los nexos -“por lo tanto”, “del mismo modo”, “por otra parte”, “al mismo tiempo”...-, la presencia de otros indicadores no lingüísticos), y de contenido.

En determinados casos, particularmente en textos expositivos, puede ser interesante ayudar a descubrir la estructura de contenido específica de ciertos textos, articulados como “problema-solución”, “secuencia de hechos”, “causa-consecuencias”, etc.).

10. Elaboración de resúmenes con distintos propósitos

La elaboración del resumen tendrá que estar conectada con el propósito de la lectura. No es lo mismo el resumen de un texto que se lee para estudiar que aquel que hacemos con la intención de dar o retener una información somera sobre el contenido.

En cualquier caso, quien hace un resumen debe aplicar estrategias -también llamadas “reglas”- que pueden ser practicadas tras la lectura de los textos. En estos procesos, el diálogo dirigido por el docente puede ayudar a despejar dudas, a consolidar modos de hacer:

- a) **Omisión** de información que no se considera relevante, acompañada de la **selección** de lo que se considera importante. En estos casos, el diálogo con los estudiantes, la verbalización por parte del docente del proceso cognitivo, del razonamiento que le lleva a estimar algo como importante y algo como irrelevante, es el único método fiable. La simple consigna consistente en decir: “tenéis que escoger lo más importante y despreciar lo secundario” resulta poco eficaz metodológicamente.

- b) **Generalización:** Además de seleccionar, la actividad del resumen plantea muchas veces la necesidad de integrar, de generalizar, de abstraer, lo cual es una operación cognitiva más compleja que la simple selección. Si una persona, por ejemplo, ha ocupado la mañana yendo al Ayuntamiento a pagar una multa, visitando un juzgado para presentar una denuncia, llamando por teléfono a un agente inmobiliario para tratar de comprar una bajera, ninguna de estas actividades resume lo que ha hecho, no nos valdrá para resumir, sino que tendremos que generalizar, diciendo que ha ocupado la mañana haciendo gestiones de distinto tipo.
- c) **Construcción:** Finalmente, en otros casos se lleva a cabo una operación de construcción o elaboración, en la que un enunciado nuevo recoge, sintetiza lo expresado en varios enunciados del texto original (“La tribu X no vive en un lugar fijo. Sus miembros se dedican a la ganadería y al comercio y cambian de sitio en función del clima y de los pastos que encuentran para sus animales” → “La tribu X es nómada”).

11. Estrategias para identificar el tema y la ideas principales

La identificación o deducción de las ideas principales es una de las tareas básicas, una de las habilidades principales del lector competente. La dificultad depende, en gran medida, de las características del texto. De ahí que la ayuda del docente será tanto más necesaria cuanto más complejo sea el texto. He aquí algunos de los factores que afectan a su identificación, así como al descubrimiento de las relaciones semánticas entre unos enunciados y otros:

- Que la idea principal esté o no formulada explícitamente.
- Que esté al comienzo del párrafo o no.
- Que figure o no en el título.
- Que las relaciones entre enunciados estén reforzadas o no con la ayuda de nexos lógicos (“por ello”, “de este modo”, “así mismo”...).
- Que el texto incluya o no síntesis de contenido.
- La complejidad y extensión de oraciones y párrafos.