

TESIS DOCTORAL

(Volumen de Anexos)

**EVALUACIÓN DINÁMICA
DE PROCESOS IMPLICADOS
EN LA LECTURA**

Juan José Navarro Hidalgo

Director de la Investigación: Prof. Dr. *Joaquín Mora Roche*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN PARA LA
OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTOR

(Volumen de Anexos)

**EVALUACIÓN DINÁMICA
DE PROCESOS IMPLICADOS
EN LA LECTURA**

Juan José Navarro Hidalgo

Director de la Investigación: Prof. Dr. *Joaquín Mora Roche*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

EVALUACIÓN DINÁMICA DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA

Volumen de anexos

ÍNDICE

- Anexo I.* Prueba ECO 1. Evaluación de la comprensión de textos (E. primaria) (1)
Anexo I-A Claves para la corrección de la prueba ECO 1 (17)
Anexo II. Prueba ECOS. Evaluación de la comprensión de textos (E. secundaria) (19)
Anexo II-A Claves para la corrección de la prueba ECOS (39)
Anexo III. Escala APSL. Escala de ajuste personal-social con relación a la lectura (41)
Anexo III-A Claves de corrección de las escalas APSL 1 y APSL (47)
Anexo IV. Hoja de registro y valoración de la escala APSL (49)
Anexo V. Plantilla de datos relacionados con la investigación (51)
Anexo VI. Plantilla de validación de expertos (prueba ECO 1) (53)
Anexo VII. Plantilla de validación de expertos (prueba ECOS) (57)
Anexo VIII. Plantilla de validación de expertos (escala APSL) (61)
Anexo IX. Plantilla de valoración del profesorado acerca del rendimiento escolar en el área de Lengua (65)
Anexo X. Valoración del dispositivo de Evaluación Dinámica de Procesos implicados en la Lectura (EDPL) y de su aplicación (67)
Anexo XI. Cuestionario EIDAL (69)
Anexo XI-A. Análisis del cuestionario EIDAL. Sistema de categorías elaborado y suma de las referencias expresadas por el profesorado (75)
Anexo XII. Cuestionario EIDAL-MP (89)
Anexo XII-A. Análisis del cuestionario EIDAL-MP. Sistema de categorías elaborado y suma de las referencias expresadas por el profesorado (95)
Anexo XIII. Actividades recogidas en el dispositivo EDPL que han sido objeto de análisis complementario (105)
 Actividad 11. Evaluación de la conciencia fonológica (105)
 Actividad 16. Ordenar frases que se presentan desordenadas (114)
 Actividad 22. Uso de la estructura de un texto (115)
 Actividad 23. Extracción y construcción del significado (119)
Anexo XIV. Cuaderno de Hojas de registro y evaluación (127)
Anexo XV. Revisión bibliográfica con relación a la evaluación de procesos implicados en la comprensión (187)
 La evaluación de la metacompreensión lectora. ¿Cómo se han evaluado los procesos metacognitivos en la comprensión de textos? (187)
 Actividades específicas utilizadas en la evaluación de procesos metacognitivos en la comprensión (187)
 Conciencia metalingüística y conocimiento sobre el lenguaje escrito en los inicios del aprendizaje de la lectura (188)
 Propuestas de evaluación de la comprensión que incluyen aspectos metacognitivos (189)
 Los procesos metacognitivos como eje de la evaluación de la comprensión de textos (194)
Anexo XVI. Propuesta de actividades de evaluación dinámica de los procesos contemplados en EDPL, y de intervención centrada en los procesos metacognitivos (205)
 Evaluación de procesos psicológicos subyacentes (205)
 Evaluación de procesos implicados en la Asociación de Grafemas y Fonemas (207)
 Evaluación de los procesos de integración textual (209)
 Evaluación de los procesos de integración texto-conocimientos previos (212)

Evaluación de procesos implicados en la autorregulación de la comprensión y en los metaconocimientos sobre la lectura y sus contenidos, sobre las estrategias de lectura y sobre los procesos de ajuste personal-social	(215)
Evaluación de procesos implicados en el ajuste personal-social. Evaluación del contexto de aula	(217)
Evaluación dinámica y continua, e Intervención educativa. Nuestra propuesta de intervención centrada en procesos metacognitivos	(218)
Introducción	(218)
Propuesta de microtratamientos para los distintos procesos contemplados	(219)
Intervención para la mejora de los procesos metacognitivos en la lectura	(223)
Otras propuestas de intervención relacionadas con los procesos contemplados en el dispositivo EDPL	(225)
<i>Anexo XVII.</i> Enriquecimiento de la propuesta mediante la ampliación de las actividades	(235)
<i>Anexo XVIII.</i> Algunos ejemplos de la mediación efectuada por los aplicadores (transcripción y análisis de la mediación efectuada)	(239)

(Anexo I)

PRUEBA ECO 1

Evaluación de la comprensión de textos

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Juan José Navarro Hidalgo
Joaquín Mora Roche

Nombre y Apellidos: _____ Edad: _____
Curso: _____ Centro escolar: _____ Fecha: _____
Localidad: _____ Evaluador/a: _____

Instrucciones

La prueba **ECO 1** se compone de una serie de 10 textos acompañados de preguntas con varias opciones de respuesta. Tú tendrás que elegir para cada pregunta o cuestión que se te plantee, la opción que te parezca más adecuada, rodeando la letra que se corresponde con la respuesta elegida. Debes tener en cuenta que *solo hay una opción correcta*. Si te equivocas o cambias de opinión en el transcurso del ejercicio, puedes tachar la opción señalada y rodear la nueva opción elegida.

A través de esta tarea queremos valorar tu nivel de comprensión lectora. Vas a encontrar, por tanto, diferentes tipos de textos y también diferentes tipos de preguntas, algunas de las cuales ya trabajas habitualmente en clase; otras, en cambio, pueden resultar menos conocidas para tí y quizás representen un mayor grado de dificultad. *Debes leer con muchísima atención las preguntas y las diferentes opciones de respuesta*. En este ejercicio no se evalúa la rapidez ni la memoria. Puedes leer y releer los textos cuando te parezca necesario. Es importante también leer todas las opciones de respuesta antes de elegir, ya que en ocasiones se trata de elegir la mas adecuada en función del texto y de la pregunta planteada.

Además de las preguntas que hacen referencia al contenido de los textos leídos o a las ideas que pueden deducirse de estos, en ocasiones se realizan preguntas generales sobre la lectura y sobre las *estrategias* de lectura que puedes utilizar para comprender mejor. En otro tipo de cuestiones, debes señalar el *esquema* que mejor representa el contenido de un texto, para lo cual deberás tener en cuenta la *idea principal* del texto y su relación con otras ideas presentes en el mismo. Otras cuestiones te pedirán que señales la opción que mejor *resume* el contenido del texto, o la opción que contiene el párrafo que mejor continúa una historia que se presenta incompleta. Otro tipo de preguntas lo constituyen aquellas en las que debes elegir la opción *falsa* o *verdadera* —según se especifique— de entre las que se dan. Por ultimo, hay algunas cuestiones en las que debes pronunciarte sobre la *intención* que, según tu parecer, ha tenido el autor del texto que has leído. En cualquier caso, para familiarizarnos con el tipo de preguntas y de actividades que vas a contestar, vamos a realizar algunas a modo de ejemplo. El siguiente texto, que puede ser leído y comentado con el profesor, nos servirá.

TEXTO DE PRÁCTICA

Sabemos que las plantas son seres vivos que fabrican su propio alimento con el agua, las sustancias minerales del suelo y la luz. Pero existen algunas plantas muy exigentes que tienen necesidades especiales para alimentarse. Son las plantas parásitas y las plantas carnívoras.

Las **plantas parásitas** crecen sobre otras plantas vivas. Por ejemplo, el *muérdago* es una planta parásita que crece en las ramas de otros árboles de los que obtiene agua y los minerales que necesita. Las **plantas carnívoras** complementan su alimentación con insectos y animales pequeños que atrapan con sus hojas. Por ejemplo, la *venus atrapamoscas*, que usa sus hojas como si fueran un cepo. Cuando un insecto roza los pelillos que cubren la superficie de las hojas, ¡zas!, cae en la trampa y es devorado.

Cuaderno de Conocimiento del Medio
Serie Entre Amigos, Grazalema-Santillana

1P. Puede ser que haya algunas palabras en este texto que no conozcas. ¿Qué puedes hacer para poder comprender un texto aunque no entiendas alguna palabra?

- a) Leerlo varias veces
- b) Preguntar a un compañero por el significado de la palabra
- c) Leer varias veces la palabra que no entiendo y tratar de averiguar su significado
- d) Tratar de deducir el significado de la palabra por lo que dice el resto del texto
- e) No se puede entender un texto si no entiendes todas las palabras

2P. De las siguientes afirmaciones referentes al texto una es falsa

- a) Existen dos tipos de plantas: las plantas carnívoras y las plantas parásitas
- b) La *venus atrapamoscas* complementa su alimentación con pequeños animales
- c) Las plantas fabrican su propio alimento con los minerales del suelo, el agua y la luz
- d) Todas las plantas son seres vivos y se alimentan del agua y los minerales del suelo
- e) Algunas plantas especiales se sirven de otras para obtener agua y minerales

3P. De las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto, solo una es verdadera

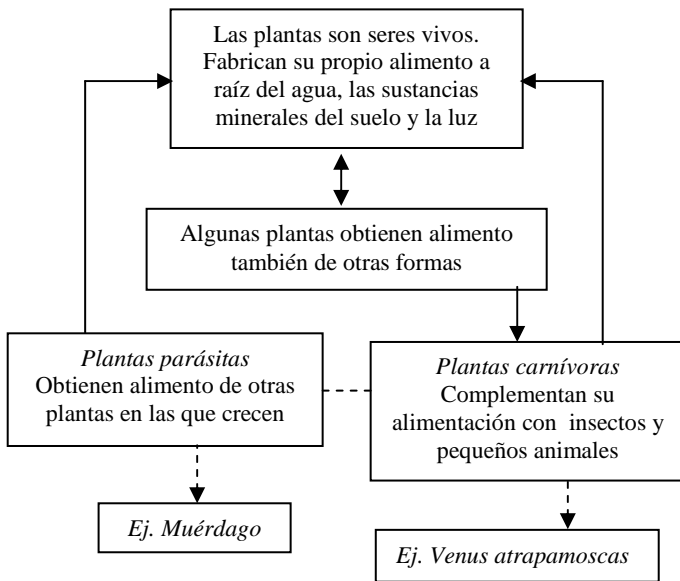
- a) La información más importante que nos aporta este texto se encuentra recogida en el segundo párrafo, en el que se habla de las plantas parásitas
- b) Se trata de un texto de Conocimiento del Medio: *La alimentación en el reino animal*
- c) La información más importante que nos aporta este texto se encuentra recogida en el primer párrafo
- d) El texto habla de los distintos tipos de plantas y animales, su alimentación y sus hábitats
- e) Se trata de una lectura que sirve para poder resolver un problema

4P. ¿Qué título sería el más apropiado para este texto?

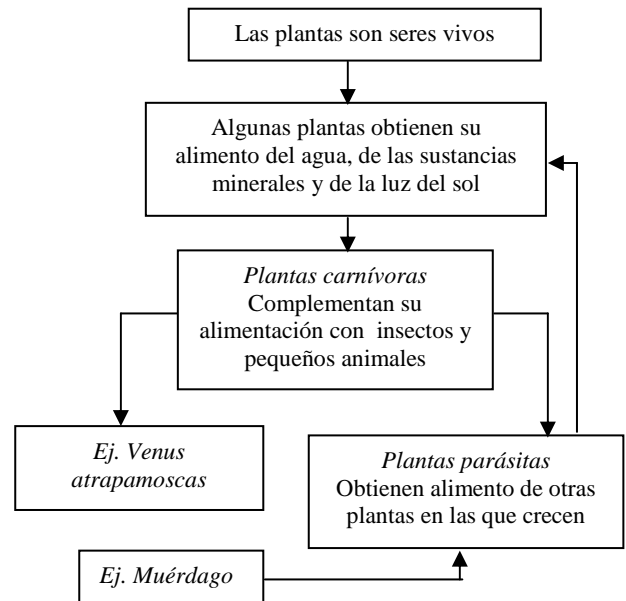
- a) Los ecosistemas naturales
- b) Los seres vivos
- c) Plantas y animales salvajes
- d) Plantas voraces
- e) El cuidado de las plantas

5P. A continuación hay varios esquemas del texto que has leído. ¿Cuál te parece más adecuado para representar su contenido?

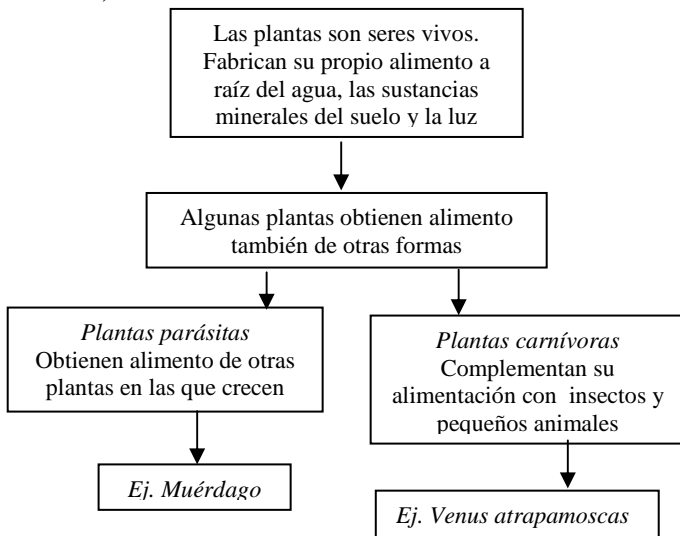
a)



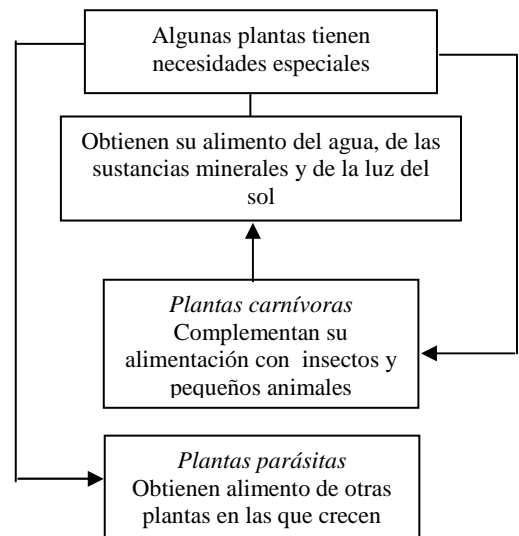
b)



c)



d)



Después de haber practicado un poco con el tipo de preguntas que puedes encontrarte, es importante que recuerdes que debes leer con atención los textos, las preguntas y las opciones de respuesta, eligiendo aquella que te parezca la más adecuada. Ya sabes que debes rodear con un círculo la respuesta que consideres correcta. Hacia la mitad del ejercicio, te encontrarás con una indicación para que te detengas. Puedes revisar tu ejercicio antes de que lo recoja tu profesor.

YA PUEDES EMPEZAR

TEXTO 1

Como la escuela de Omar no esta lejos de su casa, puede ir andando hasta allí cada mañana, acompañado por su madre. Las matemáticas, su asignatura favorita, se le dan estupendamente, y hace poco hasta le pusieron un diez en un examen. A Omar no le gusta mucho leer porque piensa que es bastante aburrido, pero le encantan el recreo y la hora del almuerzo. El mejor amigo de Omar se llama Javier y vive en la casa que esta detrás de la suya. Los dos se protegen mutuamente cuando los chicos mayores se meten con ellos, y Omar piensa que Javier es muy valiente.

Adaptado de: *Niños como yo*
UNICEF- Bruño

1. ¿Por qué piensa Omar que su amigo Javier es muy valiente?

- a) Porque siempre se mete con otros niños mayores
- b) Porque se protege muy bien y le pega a todos los compañeros de la escuela
- c) Porque se atreve a hacer todas las cosas
- d) Porque le ayuda a protegerse cuando los mayores se meten con ellos
- e) Omar no piensa que Javier sea un niño valiente

2. De las siguientes afirmaciones referidas al texto una es *falsa*.

- a) El mejor amigo de Omar se llama Javier y vive cerca de él
- b) A Omar le gusta especialmente leer porque piensa que es divertido
- c) El colegio de Omar esta cerca de su casa y por eso puede ir andando
- d) La madre de Omar le acompaña todos los días a la escuela
- e) Omar y Javier se defienden el uno al otro cuando se meten con ellos los mayores

3. ¿Qué título seria el más apropiado para este texto?

- a) Los amigos de Omar
- b) Las aventuras de Omar en la escuela
- c) El rescate de Omar y sus amigos
- d) Omar y su escuela
- e) El rey de las matemáticas

4. ¿Cuál crees que es la intención de los autores de este texto?

- a) Hablarnos de lo aburrido que es leer en la escuela y de que al protagonista no le gusta nada leer.
- b) Contarnos las aventuras de Omar y de Javier cuando otros chicos se meten con ellos en el colegio
- c) Describir a Omar porque nos dice como es y como va vestido para ir a la escuela
- d) Presentarnos a un niño y su escuela. Nos cuenta donde vive, que cosas le gustan y cual es su mejor amigo
- e) Hablar de un niño al que le encantan las matemáticas para que así a todos los niños les gusten mas

TEXTO 2**Cruce de caminos**

La ruta de los alimentos y las bebidas (boca, esófago, estomago, etc.) y del aire respirado (nariz, faringe, laringe, etc.) se cruzan en la parte más baja de la garganta, de modo que si no hubiera mecanismos adecuados muchos alimentos y bebidas entrarían en el aparato respiratorio obstruyendo los bronquios y provocando toses constantes, y mucho del aire inhalado sería tragado y empujado por el esófago, dando lugar a un aluvión de eructos y a un molesto exceso de gases intestinales. Estos accidentes, de hecho, ocurren, sobre todo en los bebés, hasta que en ellos maduran los reflejos que llevan a la *epiglotis* a cerrar rápida y completamente el acceso a la laringe durante el acto de deglución, es decir, mientras uno está tragando. Inmediatamente después de tragar comida o bebida, la epiglotis vuelve a abrirse para permitir que continúe la respiración.

Maravillas de nuestro cuerpo. La respiración.
Club Internacional del Libro

5. En el texto que has leído te puedes haber encontrado alguna palabra que no entiendes. ¿Cuál sería la forma más adecuada para comprender su significado mientras estás leyendo?

- a) Preguntar a la profesora o al profesor
- b) Buscar la palabra en el diccionario y copiar su significado
- c) Tratar de averiguarlo por lo que dice el resto del texto
- d) Seguir leyendo sin distraerme y preguntar su significado al final
- e) Leer la palabra varias veces y preguntarle a un compañero

6. ¿Qué significa la palabra "obstruyendo" en este texto?

- a) Abriendo la garganta al paso del aire y de la comida
- b) Impidiendo el paso de comida a través de los bronquios
- c) Cerrando la garganta para que no pase el aire
- d) Obteniendo el aire y la comida para que puedan pasar
- e) Obstaculizando el paso del aire a través de los bronquios

7. ¿Cómo podrías saber que has comprendido bien el significado de esta lectura?

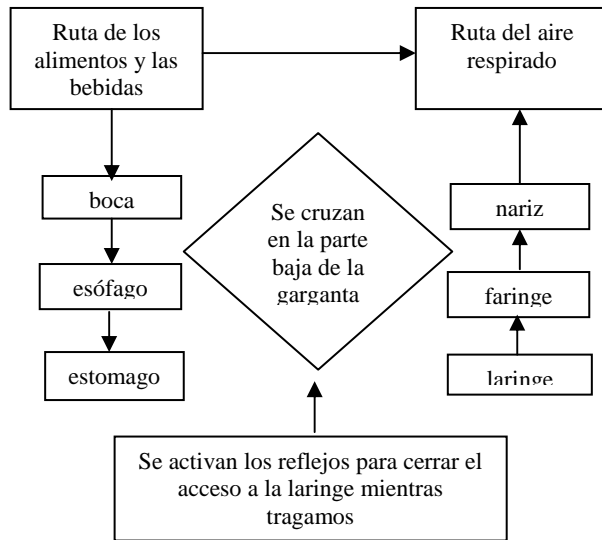
- a) Contando con mis propias palabras el contenido de la lectura
- b) Repitiéndola de memoria a un compañero
- c) Si conozco el significado de las palabras difíciles, he comprendido bien
- d) No podemos saber si hemos comprendido bien o no
- e) Contestando de memoria las preguntas que me hagan

8. ¿Qué pasaría si no se activaran adecuadamente los reflejos que cierran el acceso a la laringe mientras estamos tragando?

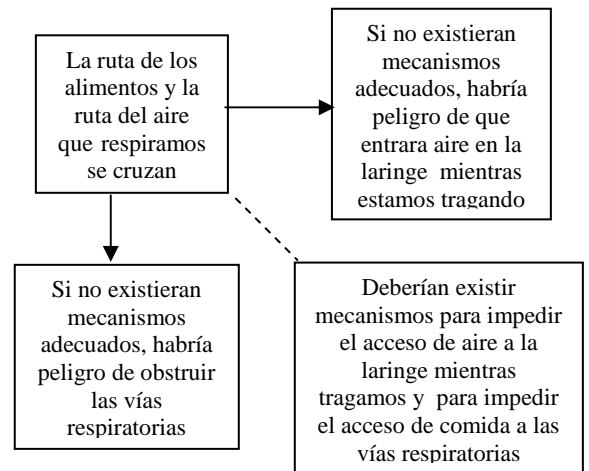
- a) Que podríamos seguir respirando con normalidad porque el conducto sigue abierto
- b) Que no podríamos respirar bien porque la epiglotis se ha cerrado
- c) Que se obstruirían los bronquios y se producirían eructos y gases intestinales
- d) Que no podríamos tragar bien la comida y se producirían toses
- e) Que no podríamos respirar bien mientras tragamos

9. A continuación hay varios esquemas de la lectura que has leído. ¿Cuál te parece más adecuado para representar el contenido?

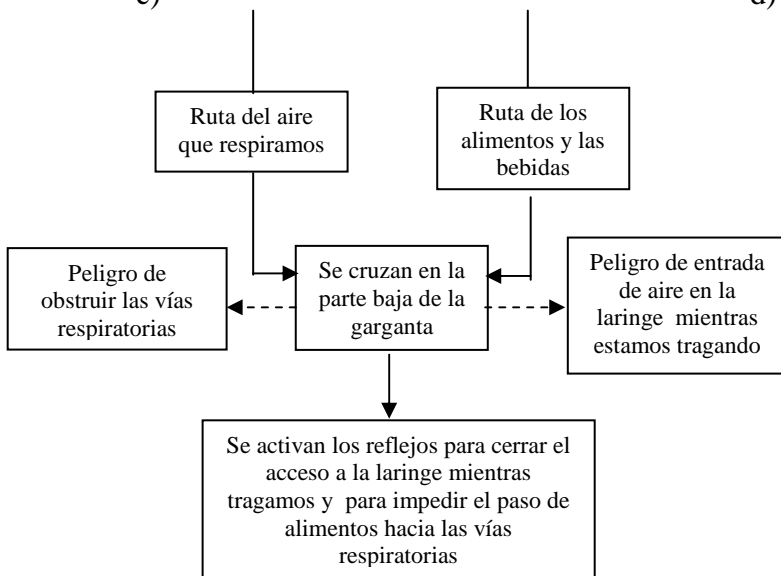
a)



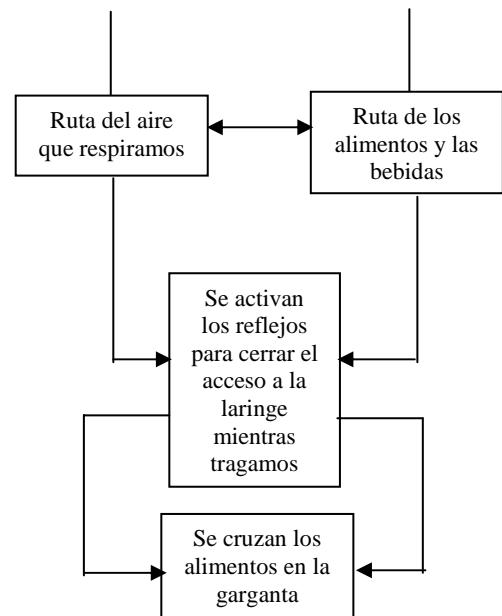
b)



c)



d)



10. Si tuvieras que contar en clase a tus compañeros de forma resumida el contenido del texto, ¿Cómo lo leerías?

- Lo leería una vez y cerraría los ojos, tratando de repetirlo de memoria
- Cuando estuviera leyendo, trataría de elaborar un pequeño esquema con las ideas más importantes
- Lo leería anotando el título y las palabras que están en negrita, porque es lo más importante que debo contarles
- Cuando estuviera leyendo, anotaría las ideas que se me vienen a la cabeza, para poder contarlas
- anotaría las palabras más difíciles y las ideas que no entiendo para preguntárselas a mis compañeros

11. Con relación a la lectura en general, ¿Qué puedes hacer para saber de qué va un texto o un libro sin tener que leerlo del todo?

- a) Puedo fijarme en el título, epígrafes, índice, contraportada y en las ilustraciones
- b) Puedo leer el comienzo del libro o del texto y de esta forma sabré de qué trata
- c) Puedo leer el final. Esta es la mejor manera de enterarme del argumento
- d) Puedo leer un poco de cada capítulo
- e) Para saber de qué trata un libro o un texto no hay mas remedio que leerlo del todo

TEXTO 3

Había una vez un rey al que le gustaba ver las estrellas. Le gustaba tanto que habría querido verlas también de día, pero ¿cómo hacerlo? El médico de la corte le aconsejó un martillo. El rey hizo la prueba de darse un martillazo en los pies y efectivamente "vio las estrellas" a pleno sol, pero el sistema no le gusto. Prefería que fuera el astrónomo de la corte el que se pegara el martillazo en el pie y describiera las estrellas mientras las estaba viendo: - ¡Ay!... Veo un cometa verde con una cola violeta... ¡Ay! Veo nuevas estrellas, van de tres en tres como los tres Reyes Magos... El astrónomo terminó huyendo a un país lejano. El rey decidió seguir el curso de las estrellas: daría cada día la vuelta al mundo para vivir siempre de noche, con cielo estrellado.

Adaptado de: *Gramática de la Fantasía*
Gianni Rodari

12. Con relación a la lectura en general, ¿Cuál de las siguientes estrategias se puede establecer con carácter general, es decir, que sirve para comprender mejor cualquier texto que leamos?

- a) Leer siempre la lectura un par de veces antes de contestar las preguntas
- b) Comprobar al finalizar mi lectura si he entendido bien o no
- c) Leer siempre deprisa para terminar lo mas pronto posible
- d) Leer y repetir el texto de memoria a algún compañero
- e) Subrayar las palabras importantes y buscarlas en el diccionario

13. Entre las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto, solo una es verdadera

- a) El rey huyó a un país lejano para no recibir mas martillazos
- b) El astrónomo le dijo al rey que utilizara un martillo para "ver las estrellas" a pleno sol
- c) El rey estaba contento porque podía ver las estrellas de día, gracias al consejo del medico
- d) El sistema que le aconsejo el médico al rey para ver las estrellas costaba mucho dinero
- e) El astrónomo contaba al rey como "veía las estrellas" después del martillazo

14. ¿Por qué aconsejo el médico al rey que usara un martillo para ver las estrellas de día?

- a) Porque fue lo primero que se le ocurrió y tenía que dar una respuesta al rey
- b) Porque el rey necesitaba un instrumento con el que poder ver las estrellas
- c) Porque darse un martillazo era la única forma de "ver las estrellas" de día
- d) Porque para "ver las estrellas" de día hacen falta un martillo y un telescopio
- e) Porque se dio cuenta de que el rey estaba bromeando

15. Elige el párrafo que resume mejor el contenido del texto.

- a) Había una vez un rey, un astrónomo y un médico que querían ir a un país lejano. A los tres les gustaba observar las estrellas y guiarse por ellas. Un día, el rey pensó que quería observar los astros también de día y comenzó a investigar la forma en que podría conseguirlo. Sus compañeros de viaje no daban crédito a lo que decía el rey, pues ellos estaban convencidos de que las estrellas solo podían ser vistas de noche.
- b) Había una vez un rey al que le gustaba mucho ver las estrellas. Quería verlas de día y de noche. Para verlas de noche utilizaba un telescopio, pero para verlas de día no sabía que debía utilizar. El médico de la corte le aconsejó que utilizara un martillo. El astrónomo huyó a un país lejano y el rey se fue a dar la vuelta al mundo.
- c) Un rey al que le gustaba mucho observar las estrellas decidió pedir consejo al médico de la corte para poder observarlas también de día. El médico consulto con el astrónomo y este, tras consultar todos sus libros y también las estrellas, le dio al rey la siguiente respuesta: "Majestad, en verdad no hay ninguna posibilidad de observar las estrellas de día".
- d) Había una vez un rey al que le gustaba tanto observar las estrellas que quería verlas también a pleno sol. Le aconsejaron que se diera un martillazo en el pie y que así "vería las estrellas" de día. El rey lo hizo pero no le gusto y pensó que seria mejor que lo hiciera el astrónomo y que le contara como "veía las estrellas". Al final el astrónomo se fue de la corte y el rey se fue a dar la vuelta al mundo para vivir siempre bajo un cielo estrellado.
- e) Había una vez un rey al que le gustaba mucho ver las estrellas. El rey hizo la prueba de darse un martillazo en el pie y efectivamente "vio las estrellas" a pleno sol, pero el sistema no le gusto. El astrónomo de la corte terminó huyendo a un país lejano y el médico se fue a dar la vuelta al mundo con el rey para vivir siempre bajo un cielo estrellado.

TEXTO 4

Para tu ventana
un ramo de rosas me dio la mañana.
Por un laberinto, de calle en calleja,
buscando, he corrido, tu casa y tu reja.
Y en un laberinto me encuentro perdido
en esta mañana de Mayo florido.
¡Dime donde estás!
Vueltas y revueltas;
ya no puedo más.

Antonio Machado

16. ¿Cómo describirías los sentimientos que aparecen en esta poesía?

- a) Expresan alegría por haber encontrado a la persona amada
- b) Expresan tristeza porque ha perdido a sus amigos en la calle
- c) Expresan preocupación porque se ha perdido en un laberinto
- d) Expresan tristeza y angustia por no encontrar a la persona amada
- e) Expresan enfado y preocupación por no saber donde está la persona amada

17. ¿Qué quiere decir: "Y en un laberinto me encuentro perdido..."?

- a) Que se ha perdido entre las callejuelas buscando a su amada
- b) Que no puede salir del laberinto de calles donde se ha metido para buscarla
- c) Que se encuentra confuso, sin saber que hacer, como si estuviera en un laberinto
- d) Que se ha puesto perdido con las flores que ha recogido del campo esa mañana
- e) Que se encuentra triste y perdido entre las calles en el mes de mayo

18. ¿Qué título expresa *mejor* el sentido de esta poesía?

- a) Amor desesperado
- b) El laberinto
- c) Los amantes en primavera
- d) La alegría de volver a encontrarse
- e) Canciones de primavera

TEXTO 5

Los 24 alumnos de cuarto curso quieren organizar una fiesta para celebrar la llegada de las vacaciones. Se ponen de acuerdo en ir a comprar cuatro botellas de refresco de naranja, dos botellas de refresco de limón y dos de refresco de cola, todas de dos litros. Cada botella cuesta 75 céntimos. También comprarán dos botes de zumo de un litro, a 50 céntimos cada uno y dos botellas de batido de chocolate. Han pensado en preparar unas tortillas de patatas y en llevar de casa bolsas de patatas fritas y avellanas. ¿Podrán celebrar la fiesta si cada alumno pone 50 céntimos? ¿Cuánto les sobrará?

19. ¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- a) Es un texto extraído de un libro de Conocimiento del Medio y nos indica el modo de resolver un experimento
- b) Es un texto que trata de las distintas clases de bebidas refrescantes que podemos encontrar en un supermercado
- c) Es un texto que plantea un problema de matemáticas que es necesario resolver
- d) Se trata de un texto que nos cuenta la historia de unos chicos que organizan una fiesta de cumpleaños
- e) El texto trata de las aventuras de unos niños que van a comprar al supermercado para hacer una fiesta

20. Imagínate que este texto forma parte de tu libro de matemáticas, ¿Cuál es el propósito con el que leemos un texto como este?

- a) Para saber más sobre los distintos tipos de bebidas refrescantes
- b) Lo leemos con la intención de resolver el problema que plantea
- c) Para entretenernos, ya que cuenta una historia sobre unos niños que hacen una fiesta
- d) Lo leemos para saber como se organiza una fiesta para celebrar las vacaciones
- e) Lo leemos con la intención de estudiar los alimentos y las bebidas que son nutritivas

21. Según el texto del problema, ¿es posible solucionarlo con los datos que tenemos?

- a) Si es posible, porque tenemos todos los datos que nos hacen falta
- b) No es posible, porque hace falta saber los nombres de los niños que van a la fiesta y lo que se gastó cada uno
- c) No es posible, porque falta la cantidad de dinero que pone cada niño
- d) No es posible, porque falta el precio de las botellas de los batidos de chocolate
- e) Si es posible, porque sabemos el dinero que pone cada niño y podemos calcular el total de lo que gastaron

22. A continuación tienes cuatro planteamientos distintos del problema anterior. ¿Cuál representa mejor el contenido del problema y nos podría ayudar mejor a solucionarlo? (No hace falta que realices las operaciones que están indicadas)

a)

24 alumnos.....50 céntimos cada uno → *Total de dinero que tienen*

Gastaron:

4 bot. Naranja (2 l.).....a 75 céntimos.....	<input type="text"/>
2 bot. limón (2 l.).....a 75 céntimos.....	<input type="text"/>
2 bot. Cola (2 l.).....a 75 céntimos.....	<input type="text"/>
2 bot. Zumo (1 l.).....a 50 céntimos.....	<input type="text"/>
2 bot. Batido.....a ? céntimos.....	<input type="text"/>
 TOTAL gastado.....	<input type="text"/>

SOLUCION: *Total de dinero que tienen* — *TOTAL gastado* = dinero que les sobra

c)

SOLUCION: Dinero que tienen entre todos + dinero que gastan en la tienda = dinero que les sobra

Compraron:

4 bot. Naranja (2 l.).....a 75 céntimos.....	<input type="text"/>
2 bot. limón (2 l.).....a 75 céntimos.....	<input type="text"/>
2 bot. Cola (2 l.).....a 75 céntimos.....	<input type="text"/>
2 bot. Zumo (1 l.).....a 50 céntimos.....	<input type="text"/>
2 bot. Batido.....a ? céntimos.....	<input type="text"/>
 TOTAL gastado.....	<input type="text"/>

2 tortillas
3 bolsitas de avellanas

b)

alumnos → 50 céntimos cada uno

Gastaron:

4 bot. Naranja (2 l.).....a 75 céntimos.....
2 bot. limón (2 l.).....a 75 céntimos.....
2 bot. Cola (2 l.).....a 75 céntimos.....
2 bot. Zumo (1 l.).....a 50 céntimos.....

TOTAL gastado = _____

SOLUCION: *Total de dinero que tiene cada uno* + *TOTAL gastado* = dinero que tienen en total para poder comprar

d)

24 alumnos → 50 céntimos entre todos

Gastaron:

4 bot. Naranja (2 l.).....a 75 céntimos.....
2 bot. limón (2 l.).....a 75 céntimos.....

TOTAL gastado = _____

2 bot. Cola (2 l.).....a 75 céntimos.....
2 bot. Zumo (1 l.).....a 50 céntimos.....
3 tortillas de patatas.....

SOLUCION: *Total de dinero que tienen entre todos* — *TOTAL gastado* + dinero que tienen en total para poder comprar = Dinero que les sobra

FIN DE LA PRIMERA PARTE
NO CONTINUES HASTA QUE TE LO INDIQUE TU PROFESOR/A

TEXTO 6

Pablo es un chico de 10 años al que le encanta jugar al baloncesto. Forma parte del equipo del colegio y el sábado tenían un partido muy importante en el que desgraciadamente no podrá participar. Se enfrentaban a un equipo que tiene fama de ser el mejor del campeonato. Ya el año pasado, aunque jugaron un gran partido, perdieron 42 a 36. Pablo recuerda especialmente ese partido...

23. Como habrás podido comprobar, esta historia esta incompleta. ¿Cuál de los siguientes párrafos es el que mejor puede continuarla?

- a) ... Sus amigos del colegio le dijeron que no podían ir a su fiesta de cumpleaños el domingo porque ya habían quedado para jugar un partido de baloncesto. Pablo se quedó bastante sorprendido. No conseguía comprender como sus amigos preferían jugar un partido de baloncesto a venir a su fiesta.
- b) ... Su entrenador le había dicho, una vez finalizado, que había sido el mejor ese día. El problema para Pablo es que este sábado precisamente tiene que ir con sus padres y su hermana menor a casa de sus tíos, que viven a dos horas de camino. Sin remedio Pablo se perderá el gran partido y tendrá que conformarse con lo que le cuenten sus compañeros el lunes en el colegio.
- c) ... Los padres de Pablo van a llevar al cine a sus hermanos y a él. Están todos muy contentos. En realidad a Pablo no le importa perderse el partido que juegan sus compañeros del colegio porque el casi nunca juega. Durante el curso pasado no jugó ni cinco minutos en cada partido. Su entrenador no confiaba demasiado en él y esta pensando apuntarse al equipo de balonmano.
- d) ... Sus padres habían asistido al partido aquel día porque justo después tenían que salir para la ciudad. Iban al Parque de Atracciones, ¡Fue un día genial!. Ahora sus padres irían a recogerlo también después del partido, pero esta vez la cosa no seria tan divertida. Pensaban pasarse toda la tarde en el supermercado.
- e) ... Sus compañeros y el mismo habían jugado un gran partido. Todos gritaban en la piscina. Tras unos momentos, por la megafonía se anuncio el nombre de Marcos como el ganador del trofeo al máximo goleador. Escuchar su nombre le emocionó especialmente, sobre todo porque su madre y su padre estaban allí. Hasta había venido a verlo su hermano mayor.

24. ¿Qué estrategias has puesto en practica para poder realizar bien el ejercicio anterior?

- a) He leído atento y dos veces el texto y después he buscado el párrafo que hablaba de Pablo
- b) He leído el texto y después he pensado que párrafo conectaría mejor con la ultima frase
- c) He leído primero el texto y me lo he aprendido de memoria. Después he leído los cinco párrafos y he elegido uno cualquiera porque todos hablan de temas relacionados
- d) He tratado de comprender bien el texto y cada uno de los cinco párrafos por separado
- e) He leído con atención la lectura y después el buscado el párrafo en el que se habla de personajes y acontecimientos que se relacionaban y conectaban con las ideas del texto

25. ¿Qué título sería el más apropiado para esta historia?

- a) Los amigos de Pablo
- b) El deporte en la escuela
- c) El partido de baloncesto
- d) Pablo se pierde el partido
- e) Pablo se va con sus tíos

26. De las siguientes afirmaciones relacionadas con la lectura en general, ¿Cuál te parece la más adecuada?

- a) La lectura sólo se aprende en la escuela y sirve sobre todo para hacer los ejercicios
- b) Aprender a leer bien significa que nunca te equivocas leyendo en voz alta, que sabes pronunciar correctamente todas las palabras y que conoces todas las letras.
- c) La lectura nos permite obtener información sobre algo y puede servirnos para conocer y aprender sobre cualquier cosa.
- d) Es más importante leer muy deprisa y sin equivocarse que aprender de lo que has leído.
- e) Una vez que ya has aprendido a leer, cuando eras pequeño, nunca se te olvidara y ya puedes leer y entender cualquier cosa.

TEXTO 7**TRENES REGIONALES SEVILLA-GRANADA**

Numero de Tren	Recorrido Tipo de Tren	Salida	Llegada	Periodo de circulación	Clases	Precio euros	Prestaciones
03920	T.R.D.	07:00	09:58	DIARIO Del 15-06-2003 al 12-06-2004	Turista	17,00	Restaurante Teléfono
03926	T.R.D.	11:40	14:36	DIARIO Del 15-06-2003 al 12-06-2004	Turista	17,00	Restaurante Teléfono
03922	T.R.D.	15:40	18:30	EXCEPTO FESTIVOS Del 30-06-2003 al 31-09-2003	Turista Preferente	17,00 25,30	Restaurante Teléfono Camas
03924	T.R.D.	17:40	20:42	SABADOS Y FESTIVOS Del 01-08-2003 al 30-06-2004	Turista Preferente	17,90 26,20	Restaurante Teléfono Camas
040321	TALGO	19:54	21:37	DE JUEVES A SABADO Del 01-08-2003 al 31-12-2003	Turista Primera Preferente	18,20 20,75 27,30	Restaurante Teléfono Camas Aseos P.M.R.

27. ¿A que hora sale el tren que no circula los viernes laborables?

- a) A las 9:58
- b) A las 11:40
- c) A las 15:40
- d) A las 7:00
- e) A las 17:40

28. Si queremos viajar a Granada un día festivo y estar allí a las 9 de la noche, ¿Qué tren deberemos coger para llegar a tiempo y no esperar mucho?

- a) 03924 T.R.D.
- b) 03922 T.R.D.
- c) 040321TALGO
- d) 03926 T.R.D.
- e) 03922 TALGO

29. Imagínate que realizas con tus amigos un viaje a Granada para ir a un campamento en Sierra Nevada. ¿Cuánto os costaría el billete a cada uno si salís un lunes y os interesa llegar a Granada por la mañana, lo mas temprano posible?

- a) 25,30 euros
- b) 17,90 euros
- c) 17 euros
- d) 26,20 euros
- e) 18,20 euros

TEXTO 8

Sara y sus amigas decidieron ir al cine el domingo. Consultaron la cartelera que figuraba en el periódico.

PARAISO MULTICINES (3 salas) . Paseo de las delicias, 78. Tel. 984325670. Venta anticipada: www.entradasya.com. Matinales: miércoles, sábados, domingos y festivos. Sesión de tarde y noche: todos los días. Laborables, 5,50 euros. Día del espectador, 4 euros. Vísperas de festivos y festivos, 6,25 euros.
La sombra invisible. Sesiones: 12,30; 17,30 y 22,30.
Drácula y los lobos. Sesiones: 18,00; 22,30 y 00,00.
A la caza del diablo. Sesiones: 18,00; 20,30; 22,30 y 00,00.

RIO SUR. (2 salas). Avenida central, 34-36. Tel. 909555666. Venta anticipada: www.riosur.com. Laborables, 5,50 euros. Día del espectador, 4 euros. Vísperas de festivos y festivos, 6 euros.

Otros nos atacan. Sesión matinal: 12,00 (miércoles, jueves, viernes y sábados); Sesión de tarde: 17,00; 19,00 y 21,00. **Mary y sus amigos.** Sesiones: 17,00; 19,00; 21,00 y 23,00.

ALAMEDA. (4 salas) Chopos, 12. Venta anticipada: www.alamedaya.com. Tel. 887324536. Laborables, 4,50 euros. Vísperas de festivos y festivos, 6,50 euros. Día del espectador, 3,50 euros. Día de la pareja, 3,50 euros.
Los que van a morir. Sesiones: 18,00; 21,00; 00,00.
Nosotros los pitufos. Sesión matinal (sábados y domingos): 12,00. Sesiones de tarde: 17,00; 19,00.
Mama vuela. Sesiones: 18,00; 20,00; 22,30.

VELAZQUEZ. (3 salas) Amazonas, s/n. Venta anticipada: www.velazquezya.com Tel. 999444555. Laborables, 4,50 euros. Vísperas de festivos y festivos, 6,25 euros. Día del espectador, 4 euros.

Tiempo de vivir, tiempo de morir. Sesiones: 19,00; 21,00; 23,00. **Los cazadores del Nepal.** Sesiones: 22,00; 00,00. **Manu y el caballo volador.** Sesiones: 16,00; 18,00; 20,00; 22,00.

30. Si deciden ir al cine RIO SUR, ¿Qué película pueden ver en la sesión matinal?

- a) Otros nos atacan
- b) Ninguna
- c) Mary y sus amigos
- d) Tiempo de vivir, tiempo de morir
- e) Los cazadores del Nepal

31. ¿Cuál es el cine donde les saldrá más barata la entrada?

- a) Río Sur
- b) Paraíso Multicines
- c) Velázquez
- d) Todos tienen el mismo precio en domingo
- e) Alameda

32. Si deciden ir a una sesión matinal, ¿Qué película verán si van al cine donde les cuesta más barata la entrada?

- a) Los cazadores del Nepal
- b) Nosotros los pitufos
- c) Mama vuela
- d) La Sombra invisible
- e) Drácula y los lobos

33. Con relación a la lectura en general, ¿Cuál de estas estrategias sirve para comprender mejor cualquier texto que leamos?

- a) Asegurarse de haber comprendido sobre todo el final del texto
- b) Saber con seguridad el significado de todas las palabras
- c) No podemos utilizar ninguna estrategia que sirva para comprender mejor cualquier texto
- d) Pensar en el título de la lectura porque es lo más importante y olvidarme del resto
- e) Pensar en el significado de lo que estoy leyendo y controlar si estoy comprendiendo

TEXTO 9

A medida que crecen los niños, crece también su capacidad para tomar decisiones. Ellos merecen que se escuchen sus opiniones sobre los asuntos que les afectan. Ese es un derecho básico compartido por todo el mundo: el derecho a expresar su punto de vista, y a que ese punto de vista sea tomado en serio y respetado. Con demasiada frecuencia, sin embargo, negamos a la infancia ese derecho. Con demasiada frecuencia, nadie escucha a los niños. En algunos casos, por supuesto, los adultos responsables tienen un mayor conocimiento de causa y deben tomar la decisión final. Pero a menudo los niños saben y entienden, mejor que nadie, qué es lo que necesitan. Pueden hablar de cosas que los adultos no conocen o que quizás ya han olvidado.

Movimiento mundial a favor de la infancia. Escuchar a los niños.
Nelson Mandela y Graça Machel

34. ¿Cuál crees que es la intención de los autores en este texto?

- a) Llamar la atención sobre el derecho de los niños a ser escuchados
- b) Llamar la atención a los niños para que escuchen a los mayores
- c) Expresar su punto de vista sobre los derechos de las personas
- d) Los autores de este texto no tienen una intención especial
- e) Favorecer que los niños siempre tomen sus propias decisiones

35. ¿Qué quieren decir los autores con la frase: «Con demasiada frecuencia, sin embargo, negamos a la infancia ese derecho»?

- a) Que los mayores siempre tenemos en cuenta la opinión de los niños
- b) Que los niños tienen derecho a expresar su opinión
- c) Que nunca decimos lo que pensamos sobre nuestros derechos
- d) Que muchas veces los niños no expresan su opinión
- e) Que muchas veces no se tiene en cuenta la opinión de los niños

36. Entre las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto, solo una es verdadera.

- a) Según el texto, los derechos de la infancia son respetados en todo el mundo
- b) Los niños deben tomar siempre sus propias decisiones
- c) Los adultos deben hacer caso a los niños porque tienen más conocimiento de causa
- d) Los adultos deben escuchar la opinión de los niños en los asuntos que les afectan
- e) Los niños son escuchados a medida que crecen y su opinión es tomada en cuenta

37. Quizás, en el texto que has leído, hay palabras que no entiendes. ¿Qué puedes hacer para poder comprender un texto aunque no entiendas alguna palabra?

- a) Seguir leyendo hasta el final porque quizás me acuerde del significado
- b) Puedo imaginarme el significado de esa palabra por lo que dice el resto del texto
- c) Preguntar el significado de la palabra que no entiendo
- d) No seguir leyendo cuando encuentre alguna palabra que no entiendo
- e) Buscarla la palabra en el diccionario

38. ¿Qué podemos hacer cuando no comprendemos un texto?

- a) Dejar de leer y esperar a que lo explique el profesor
- b) Volver a leerlo con especial atención, tratando de conectar el contenido con lo que yo sé sobre el tema y utilizar la ayuda de libros de consulta o del profesor
- c) Sigo leyendo para terminar porque tengo que hacer los ejercicios
- d) Cuando no comprendemos un texto tenemos que volver a leerlo todas las veces que haga falta, subrayar las palabras difíciles, buscarlas en el diccionario y copiar su significado
- e) Leerlo dos veces o más

39. De las siguientes afirmaciones relacionadas con la lectura en general, ¿Cuál te parece la menos adecuada?

- a) La lectura y la escritura son actividades que no se relacionan. Sin embargo, las dos son importantes porque nos permiten hacer bien los ejercicios en la hora de Lengua.
- b) Aprender a leer bien significa comprender el significado de lo que leemos.
- c) La lectura nos permite obtener información y conocer el pensamiento de otras personas. Nos sirve para conocer situaciones, historias o modos de actuar y también para aprender.
- d) Aprender a leer y ser capaz de aprender de lo que leemos, puede ayudarnos a conocer otras situaciones y a otras personas. Podemos conocer la realidad y transformarla.
- e) A veces utilizamos estrategias distintas para comprender mejor diferentes tipos de textos. Por ejemplo, cuando tenemos que leer un problema de matemáticas, pensamos que deberemos resolverlo y vamos apuntando los datos o haciendo un dibujo del problema.

TEXTO 10

Los peces son animales vertebrados acuáticos, respiran a través de las branquias y sus extremidades aletas tienen forma apta para la natación. Su situado corazón está debajo de la cabeza de la. Sus dientes son numerosos y muy fuertes y su piel es viscosa y está cubierta de escamas. Los peces son de muy variado tamaño, dependiendo de la especie, pues hay peces muy grandes como los tiburones y otros más pequeños como las sardinillas. Se calcula que existen 30.000 alrededor de especies. Actualmente podemos observar especies raras o poco conocidas en algunos acuarios.

Adaptado de: *Cuaderno de Lengua y Literatura*
Vicens Vives. Primaria

40. ¿De qué trata el texto que acabas de leer?

- a) Habla de la naturaleza y de los animales que podemos encontrar
- b) El texto trata sobre los animales que podemos ver en un acuario actualmente
- c) Habla sobre los peces y nos informa sobre cómo son y cuáles son sus características
- d) Trata de la diversidad de peces que podemos encontrar en el mar y en los acuarios
- e) Habla sobre los peces y nos informa acerca de dónde viven y cómo se alimentan

41. Según el texto, ¿Cómo se desplazan los peces a través del agua?

- a) Utilizando las branquias, que tienen colocadas debajo de la cabeza
- b) Utilizando sus patas delanteras y su cola para nadar
- c) Se desplazan mediante el movimiento de su cola
- d) Utilizando su cabeza para impulsarse y sus aletas para frenar
- e) Se desplazan nadando mediante el movimiento de sus extremidades

42. Una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto es falsa.

- a) Existen muchas especies de peces, pero todas son de tamaños parecidos
- b) Los peces son animales que viven en un medio acuático
- c) Existe una gran diversidad de tamaños entre los peces
- d) Hoy en día podemos ver extrañas especies de peces en los acuarios
- e) El texto que hemos leído contiene muchos errores que hacen difícil su comprensión

43. Con relación a la lectura en general, ¿Cuál de estas estrategias sirve para comprender mejor cualquier texto que leamos?

- a) Leer muy despacio para poder entender todas las palabras
- b) Preguntar siempre por el significado de la lectura para estar seguros de haber entendido
- c) Relacionar los contenidos del texto con conocimientos o experiencias que yo tenga para poder comprender mejor
- d) Reflexionar sobre los personajes para poder entender porque actúan de esa manera
- e) Puedo pensar sobre las palabras que no conozco, buscarlas en el diccionario y anotar el significado en mi cuaderno

*(Anexo I-A) Claves para la corrección de la prueba ECO 1***CLAVE DE LAS RESPUESTAS**

Texto	Estructura del texto	Pregunta	Opción de respuesta correcta
Texto de practica	Expositiva	1.P 2.P 3.P 4.P 5.P	d a c d c
Texto 1 Omar y su escuela	Narrativa	1 2 3 4	d b d d
Texto 2 Cruce de caminos	Expositiva	5 6 7 8 9 10 11	c e a c c b a
Texto 3 El rey que quería ver siempre las estrellas	Narrativa	12 13 14 15	b e c d
Texto 4 Para tu ventana...	Expresiva (Poesía)	16 17 18	d c a
Texto 5 Problema de matemáticas	Expositiva (Problema-solución)	19 20 21 22	c b d a

CLAVE DE LAS RESPUESTAS (continuación)

Texto	Estructura del texto	Pregunta	Opción de respuesta correcta
Texto 6 Pablo	Narrativa	23 24 25 26	b e d c
Texto 7 Horario de Trenes	Enumerativa (Interpretación de datos en una tabla)	27 28 29	e a c
Texto 8 Cartelera de cine	Enumerativa (información contenida en un cuadro)	30 31 32 33	b a d e
Texto 9 Escuchar a los niños	Expositiva	34 35 36 37 38 39	a e d b b a
Texto 10 Los peces	Expositiva (Texto con incoherencias)	40 41 42 43	c e a c

(Anexo II)

PRUEBA ECOS

Evaluación de la comprensión de textos

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Juan José Navarro Hidalgo
Joaquín Mora Roche

Instrucciones

La prueba **ECOS** se compone de una serie de 10 textos acompañados de preguntas con varias opciones de respuesta. Tú tendrás que elegir para cada pregunta o cuestión que se te plantee, la opción que te parezca más adecuada, rodeando la letra que se corresponde con la respuesta elegida. Debes tener en cuenta que *solo hay una opción correcta*. Si te equivocas o cambias de opinión en el transcurso del ejercicio, puedes tachar la opción señalada y rodear la nueva opción elegida.

A través de esta tarea queremos valorar tu nivel de comprensión lectora. Vas a encontrar, por tanto, diferentes tipos de textos y también diferentes tipos de preguntas, algunas de las cuales ya trabajas habitualmente en clase; otras, en cambio, pueden resultar menos conocidas para ti y quizás representen un mayor grado de dificultad. *Debes leer con muchísima atención las preguntas y las diferentes opciones de respuesta*. En este ejercicio no se evalúa la rapidez ni la memoria. Puedes leer y releer los textos cuando te parezca necesario. Es importante también leer todas las opciones de respuesta antes de elegir, ya que en ocasiones se trata de elegir la más adecuada en función del texto y de la pregunta planteada.

Además de las preguntas que hacen referencia al contenido de los textos leídos o a las ideas que pueden deducirse de estos, en ocasiones se realizan preguntas generales sobre la lectura y sobre las *estrategias* de lectura que puedes utilizar para comprender mejor. También encontraras algunas preguntas sobre lo que tú conoces acerca del tema del que trata el texto. En otro tipo de cuestiones, debes señalar el *esquema* que mejor representa el contenido de un texto, para lo cual deberás tener en cuenta la *idea principal* del texto y su relación con otras ideas presentes en el mismo. Otras cuestiones te pedirán que señales la opción que mejor *resume* el contenido del texto, o la opción que contiene la *idea principal*. Otro tipo de preguntas lo constituyen aquellas en las que debes elegir la opción *falsa* o *verdadera* —según se especifique— de entre las que se dan. Por último, hay algunas cuestiones en las que debes pronunciarte sobre la *intención* que, según tu parecer, ha tenido el autor del texto que has leído. En cualquier caso, para familiarizarnos con el tipo de preguntas y de actividades que vas a contestar, vamos a realizar algunas a modo de ejemplo. El siguiente texto, que puede ser leído y comentado con el profesor, nos servirá.

TEXTO DE PRÁCTICA

La marisma de Doñana muestra en cada estación del año un aspecto distinto. Se presenta en el mes de agosto completamente seca y árida, con su arcillosa tierra resquebrajada. Al comenzar el otoño y caer las primeras lluvias, los lucios se van llenando y la tierra comienza a hacerse lodo, en el que la paja seca de la vegetación palustre se va transformando también en fango. En invierno la marisma se encharca, unos años más y otros menos, para despuntar en primavera en una mancha verde, entre la que aparecen, salpicando el paisaje, las áreas azules de los lucios.

Parques naturales y espacios protegidos
El parque natural de Doñana.

1P. ¿A que crees que es debido que la marisma de Doñana muestre un aspecto distinto en cada estación del año?

- a) A las lluvias
- b) Al clima
- c) A la acción del hombre
- d) Al efecto de los invernaderos
- e) A las sequías duraderas

2.P De las siguientes afirmaciones, una es *falsa*

- a) El clima no influye normalmente en el aspecto que tienen los campos o los bosques
- b) Las marismas son tierras muy fértiles cercanas al mar
- c) La estación del año en la que suele llover más es el otoño
- d) En la estación primaveral suelen reverdecer los campos
- e) Cuando no llueve durante un tiempo prolongado, la tierra del campo se agrieta

3P. Podríamos decir que la *idea principal* de este texto es:

- a) La marisma de Doñana se muestra seca y árida en la estación veraniega
- b) Todas las estaciones dejan huella en la fauna de la marisma
- c) La marisma de Doñana muestra un aspecto distinto en cada estación del año
- d) En invierno la marisma se encharca, aunque no todos los años
- e) La marisma de Doñana muestra en cada estación un aspecto espléndido

4P. De las siguientes afirmaciones referentes al texto una es *falsa*.

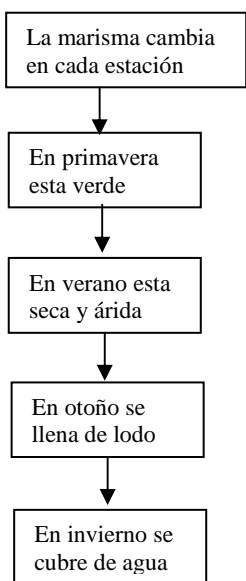
- a) En los meses más calurosos puede observarse la tierra arcillosa resquebrajada
- b) En los meses de otoño la marisma se encharca
- c) En primavera puede observarse de nuevo la verde vegetación de la marisma
- d) El texto resume los cambios que se pueden observar en la marisma debidos al clima
- e) Después de la estación veraniega, las tierras de la marisma comienzan a hacerse lodo

5P. Seguramente hay algunas palabras en este texto que no conoces. ¿Qué puedes hacer para poder comprender un texto aunque no entiendas alguna palabra?

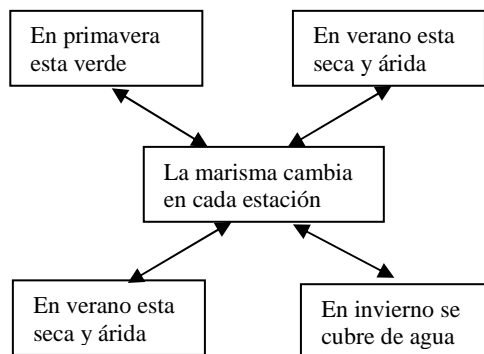
- a) Leerlo varias veces
- b) Preguntar a un compañero por el significado de la palabra
- c) Leer varias veces la palabra que no entiendo y tratar de averiguar su significado
- d) Tratar de deducir el significado de la palabra por lo que dice el resto del texto
- e) No se puede entender un texto si no entiendes todas las palabras

6P. A continuación hay varios esquemas del texto que has leído. ¿Cuál te parece más adecuado para representar el contenido?

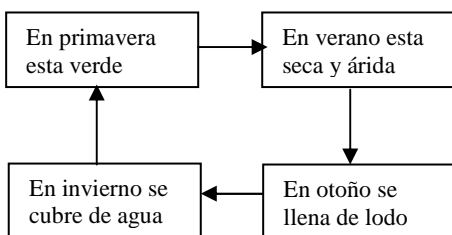
a)



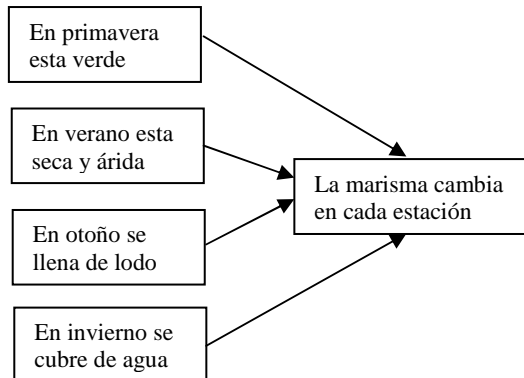
b)



c)



d)



Después de haber practicado un poco con el tipo de preguntas que puedes encontrarte, es importante que recuerdes que debes leer con atención los textos, las preguntas y las opciones de respuesta, eligiendo aquella que te parezca la más adecuada. Ya sabes que debes rodear con un círculo la respuesta que consideres correcta. Hacia la mitad del ejercicio, te encontrarás con una indicación para que te detengas. Puedes revisar tu ejercicio antes de que lo recoja tu profesor.

YA PUEDES EMPEZAR

TEXTO 1

Son relativamente pocos los alcornoques que aún quedan en pie en Doñana. Estos constituyen los restos de los antiguos bosques que ocupaban toda la región. Pero es tan importante su papel ecológico dentro del Parque que merecen ser destacados como un biotopo especial. Los ejemplares de la hilera que separa la marisma del monte de Doñana son ejemplares viejísimos en su mayoría, bajo los cuales el sotobosque de helechos alcanza a principios de verano su máximo esplendor y desarrollo. Los alcornoques perimarismes concentran durante la primavera y parte del verano a un gran número de vertebrados. Sobre algunos de ellos se asientan las conocidas *pajareras de Doñana*, grandes alcornoques que soportan en sus ramas a una numerosa nidificación colonial.

Parques naturales y espacios protegidos
El parque natural de Doñana.

1. ¿Por qué crees que son tan importantes los alcornoques en el Parque de Doñana?

- a) Porque pueden ofrecer sombra a las personas que van de excursión
- b) Son fácilmente sustituibles por otras especies de árboles y no son tan importantes
- c) Porque se obtiene madera y también puede fabricarse papel con su corteza
- d) Porque permiten el desarrollo de los helechos y son el hábitat de algunos animales
- e) Porque permiten el desarrollo de plantas aromáticas

2. ¿Cuál es la *idea principal* que destacarías del texto?

- a) Es necesario plantar otro tipo de árboles porque quedan pocos alcornoques
- b) Los alcornoques del Parque son importantes, pero quedan pocos y son viejos
- c) Hay pocos alcornoques, pero son de gran importancia para el ecosistema del Parque
- d) Los pájaros pueden hacer sus nidos en los grandes alcornoques de los alrededores
- e) Hay muchos animales vertebrados que se benefician de los alcornoques

3. ¿Cuál de estas afirmaciones es *falsa*?

- a) Antiguamente los bosques de alcornoques ocupaban toda la región
- b) La lectura trata de la importancia de los alcornoques en el Parque
- c) Los pájaros hacen sus nidos en los grandes alcornoques
- d) En primavera, un gran número de animales vertebrados viven en los alcornoques
- e) Los helechos se sitúan bajo los alcornoques más jóvenes

4. En el texto que has leído te puedes haber encontrado alguna palabra que no entiendes. ¿Cuál sería la forma más adecuada para comprender su significado mientras estas leyendo?

- a) Preguntar a la profesora o al profesor
- b) Buscar la palabra en el diccionario y copiar su significado
- c) Tratar de averiguarlo por lo que dice el resto del texto
- d) Seguir leyendo sin distraerme y preguntar su significado al final
- e) Leer la palabra varias veces y preguntarle a un compañero

5. ¿Qué significa la palabra "biotopo"?

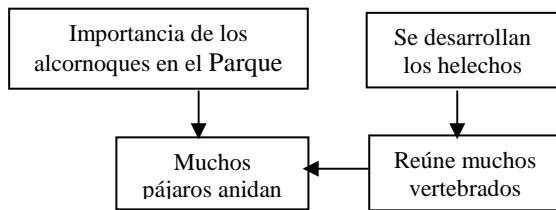
- a) Árbol especial que solo se encuentra en esta zona
- b) Especie natural de gran importancia para la vida de otras especies en una zona determinada
- c) Tipo especial de alcornoque que se da en algunas zonas del sur
- d) Lugar especial donde se desarrollan muchos alcornoques en los que anidan los pájaros
- e) Animal que utiliza los huecos en los troncos de los alcornoques para vivir

6. ¿Cómo podrías saber que has comprendido bien el significado de esta lectura?

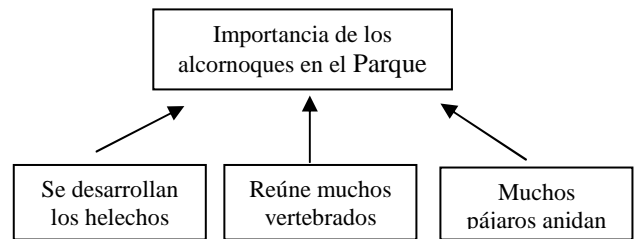
- a) Repitiéndola de memoria a un compañero
- b) Contando con mis propias palabras el contenido de la lectura
- c) Si conozco el significado de las palabras difíciles, he comprendido bien
- d) No podemos saber si hemos comprendido bien o no
- e) Contestando de memoria las preguntas que me hagan

7. A continuación hay varios esquemas de la lectura que has leído. ¿Cuál te parece más adecuado para representar el contenido?

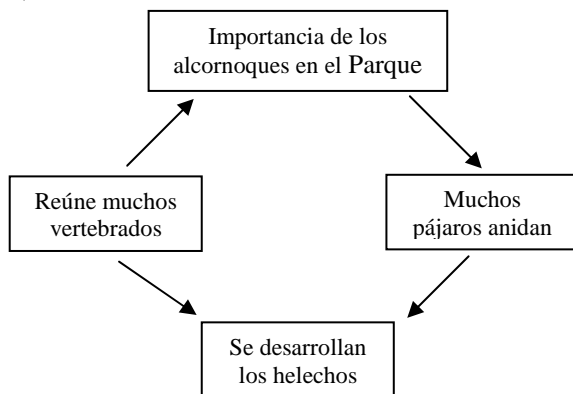
a)



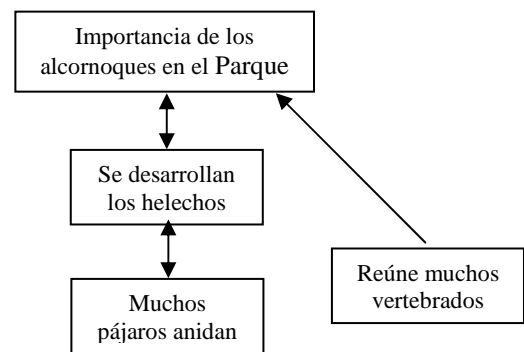
b)



c)



d)



8. Según el texto, ¿qué crees que pasaría si desaparecieran los alcornoques del Parque de Doñana?

- a) Tendría consecuencias positivas para los pájaros y demás animales de la zona
- b) Los helechos y demás especies vegetales recibirían mas luz solar
- c) Solo tendría consecuencias negativas para los pájaros
- d) Tendría consecuencias negativas para especies animales y vegetales de la zona
- e) Que se plantarían árboles más nuevos, aunque muchos animales desaparecerían

TEXTO 2

A medida que crecen los niños, crece también su capacidad para tomar decisiones. Ellos merecen que se escuchen sus opiniones sobre los asuntos que les afectan. Ese es un derecho básico compartido por todo el mundo: el derecho a expresar su punto de vista, y a que ese punto de vista sea tomado en serio y respetado. Con demasiada frecuencia, sin embargo, negamos a la infancia ese derecho. Con demasiada frecuencia, nadie escucha a los niños. En algunos casos, por supuesto, los adultos responsables tienen un mayor conocimiento de causa y deben tomar la decisión final. Pero a menudo los niños saben y entienden, mejor que nadie, qué es lo que necesitan. Pueden hablar de cosas que los adultos no conocen o que quizás ya han olvidado.

Movimiento mundial a favor de la infancia. Escuchar a los niños.
Nelson Mandela y Graça Machel

9. ¿Cuál crees que es la intención de los autores en este texto?

- a) Llamar la atención sobre el derecho de los niños a ser escuchados
- b) Llamar la atención a los niños para que escuchen a los mayores
- c) Expresar su punto de vista sobre los derechos de las personas
- d) Los autores de este texto no tienen una intención especial
- e) Favorecer que los niños siempre tomen sus propias decisiones

10. ¿Qué sabes sobre los derechos de la infancia? Elige la opción verdadera

- a) Son leyes que hay en cada país para que los niños y los jóvenes puedan ir a la escuela
- b) La declaración de los derechos de la infancia se refiere solamente a los niños menores de catorce años
- c) Los derechos de la infancia se cumplen en casi todos los países del mundo
- d) El derecho a la educación y a la protección contra el abandono y la explotación laboral son derechos que tienen todos los niños y las niñas
- e) En el mundo todos los niños y niñas tienen acceso a la educación y pueden expresar sus opiniones y puntos de vista

11. ¿Qué quieren decir los autores con la frase: «Con demasiada frecuencia, sin embargo, negamos a la infancia ese derecho»?

- a) Que los mayores siempre tenemos en cuenta la opinión de los niños
- b) Que los niños tienen derecho a expresar su opinión
- c) Que nunca decimos lo que pensamos sobre nuestros derechos
- d) Que muchas veces los niños no expresan su opinión
- e) Que muchas veces no se tiene en cuenta la opinión de los niños

12. Entre las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto, solo una es verdadera.

- a) Según el texto, los derechos de la infancia son respetados en todo el mundo
- b) Los niños deben tomar siempre sus propias decisiones
- c) Los adultos deben hacer caso a los niños porque tienen más conocimiento de causa
- d) Los adultos deben escuchar la opinión de los niños en los asuntos que les afectan
- e) Los niños son escuchados a medida que crecen y su opinión es tomada en cuenta

13. quizás, en el texto que has leído, hay palabras que no entiendes. ¿Qué puedes hacer para poder comprender un texto aunque no entiendas alguna palabra?

- Seguir leyendo hasta el final porque quizás me acuerde del significado
- Puedo imaginarme el significado de esa palabra por lo que dice el resto del texto
- Preguntar el significado de la palabra que no entiendo
- No seguir leyendo cuando encuentro alguna palabra que no entiendo
- Buscarla la palabra en el diccionario

14. ¿Qué podemos hacer cuando no comprendemos un texto?

- Dejar de leer y esperar a que lo explique el profesor
- Releer con especial atención, tratando de conectar el contenido con lo que yo se sobre el tema y utilizar la ayuda de libros de consulta o del profesor
- Sigo leyendo para terminar porque tengo que hacer los ejercicios
- Cuando no comprendemos un texto tenemos que volver a leerlo todas las veces que haga falta, subrayar las palabras difíciles y buscarlas en el diccionario para copiar su significado
- Leerlo dos veces o más

TEXTO 3

LO QUE CONVIENE SABER SOBRE EL TABACO

Datos de interés

El tabaco fue introducido en Europa por los españoles a su regreso de América. Su consumo fue minoritario hasta el siglo XIX, cuando el cigarro puro y el cigarrillo son aceptados socialmente, primero en España, extendiéndose posteriormente a Francia por los románticos y, de ahí, a todo el mundo. La revolución industrial hizo posible la fabricación de cigarrillos manufacturados, lo que favoreció que el hábito se hiciera masivo entre los hombres a partir de la Primera Guerra Mundial y entre las mujeres después de la Segunda Guerra Mundial.

La demostración de los efectos nocivos para la salud se realizó en los años 50 en Estados Unidos e Inglaterra, siendo posteriormente uno de los problemas más estudiados y ejemplo de investigación del origen de las enfermedades.

Que es y que contiene

En la combustión del tabaco se producen miles de sustancias (gases, vapores orgánicos y compuestos suspendidos en forma de partículas) que son transportadas por el humo hacia los pulmones. Estas sustancias actúan principalmente sobre el aparato respiratorio, aunque algunas de ellas son absorbidas y pasan a la sangre desde donde actúan sobre otros tejidos y órganos del cuerpo. Estas sustancias pueden clasificarse en:

- Nicotina.
- Irritantes.
- Alquitrán y otros agentes cancerígenos.
- Monóxido de carbono.

15. Entre las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto, solo una es verdadera

- a) El tabaco fue introducido en Europa por los ingleses a su regreso de América
- b) Desde el comienzo, el tabaco se consumía por gran parte de la sociedad europea
- c) La revolución industrial no influyó en el mayor consumo de tabaco
- d) En Estados Unidos e Inglaterra se demostró que el tabaco no perjudicaba la salud
- e) A partir de la Segunda Guerra Mundial el hábito se extendió también entre las mujeres

16. ¿Qué intención crees que tienen los autores de este texto?

- a) Contar una historia sobre el descubrimiento del tabaco por los españoles
- b) Hacer un anuncio publicitario sobre una marca de tabaco, pero hablando de sus efectos
- c) Informar sobre cómo llegó el tabaco a Europa y sobre sus efectos perjudiciales
- d) Informar sobre los compuestos del tabaco y sobre el aparato respiratorio
- e) Facilitar el aprendizaje de las fechas en las que el tabaco fue introducido en Europa

17. Según el texto, ¿Qué contribuyó a que se extendiera el consumo de tabaco en el mundo?

- a) Su bajo precio, al ser un producto desconocido al principio
- b) La revolución industrial, porque pudo fabricarse en grandes cantidades
- c) Los medios de comunicación, que extendieron la noticia rápidamente
- d) La primera guerra mundial, porque muchos países comenzaron a cultivar el tabaco
- e) Los medios de transporte, especialmente el barco y el tren, en los cuales se exportaba

18. ¿Qué sabes sobre el tabaco? Elige la opción verdadera

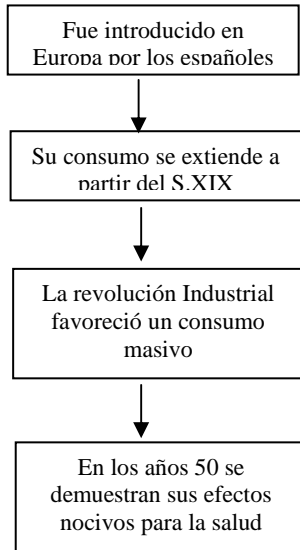
- a) El tabaco se elabora a partir de la corteza de un árbol originario de América
- b) Actualmente es ilegal llevar a cabo campañas de publicidad para el consumo de tabaco
- c) El tabaco es una droga y está demostrado que crea adicción, pero es legal su consumo
- d) El tabaco no es nocivo para los hombres, pero sí para las mujeres
- e) La planta del tabaco contiene ya todas las sustancias nocivas que tienen los cigarrillos

19. Elige el párrafo que resume mejor el contenido del texto

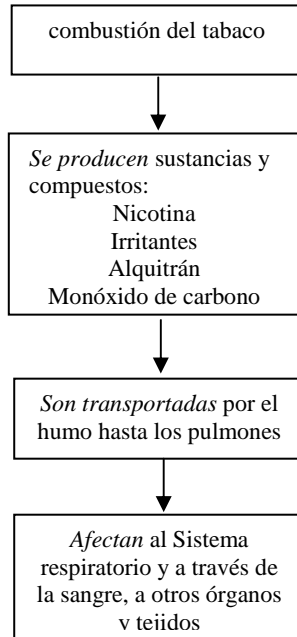
- a) El tabaco fue introducido en Europa por los españoles. A principio solo fumaban los hombres, pero después empezaron a fumar también las mujeres. El tabaco perjudica la salud.
- b) El tabaco fue introducido en Europa por los españoles a su regreso de América. El tabaco es nocivo para la salud. Las sustancias perjudiciales son: nicotina, irritantes, alquitrán y monóxido de carbono.
- c) Los españoles, después del descubrimiento de América, trajeron plantas de tabaco. Al principio su consumo era minoritario. Después, poco a poco, se extendió el hábito de fumar, primero España, después Francia y posteriormente por todo el mundo. A raíz de la revolución industrial, se produjeron cigarrillos manufacturados y el consumo de tabaco se hizo masivo.
- d) El tabaco perjudica la salud desde que los españoles lo introdujeran a su regreso de América. Los hombres fumaron en la Primera Guerra Mundial, mientras que las mujeres lo hicieron en la Segunda Guerra Mundial. El tabaco es perjudicial para la salud del ser humano.
- e) El tabaco fue introducido en Europa por los españoles. Su consumo se extendió a partir del S.XIX y con la revolución industrial la fabricación y el consumo de cigarrillos se multiplicaron. En los años 50 se demostraron los efectos nocivos para la salud: el tabaco contiene diversas sustancias que afectan sobre todo al sistema respiratorio.

20. Según el texto que has leído, ¿Qué esquema representa mejor su contenido?

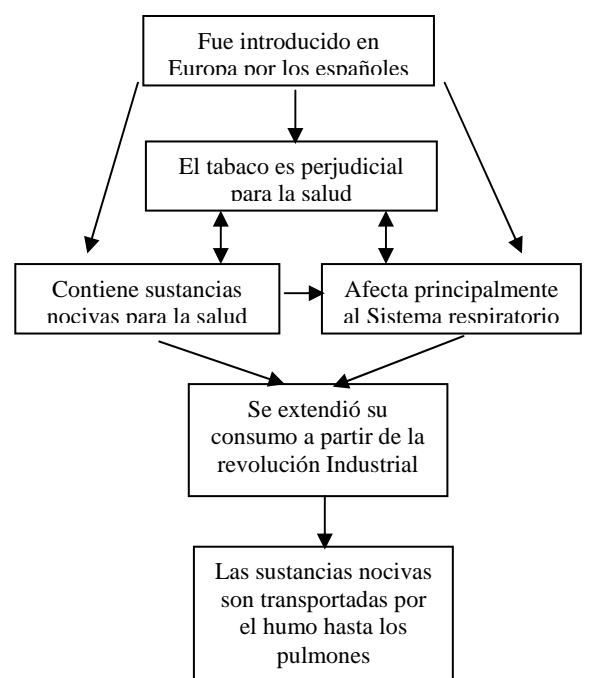
a) *Datos de interés sobre el tabaco*



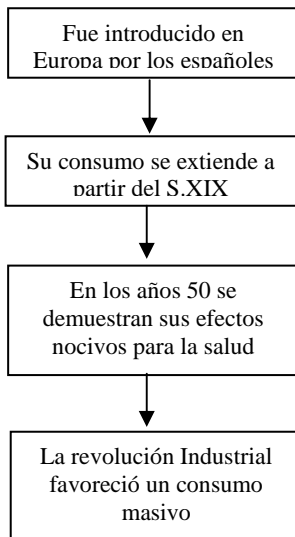
Que es y que contiene



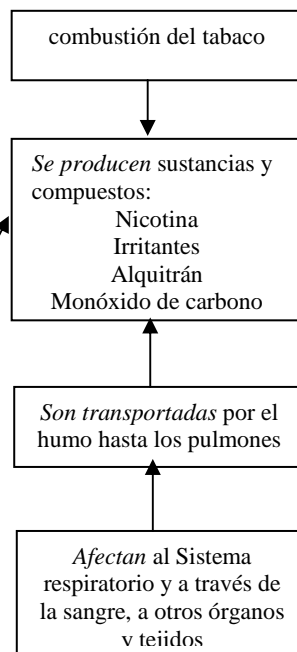
b) *Lo que conviene saber sobre el tabaco*



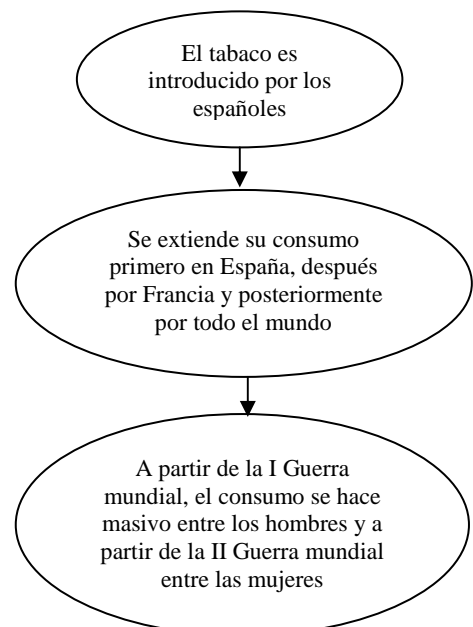
c) *Datos de interés sobre el tabaco*



Que es y que contiene



d) *Recorrido histórico del tabaco en el mundo*



TEXTO 4

Actividad: Medida de las variaciones de las temperaturas del suelo a lo largo del año.

Material:

- Termómetro.
- Cabilla de hierro.

Procedimiento:

- 1º Se trata de realizar un cuadro en el que anotaremos los distintos valores apreciados en las diversas mediciones y los compararemos entre sí, averiguando las variaciones debidas a la distancia del agua, a zona sombría, a zona soleada, y así veremos que no siempre es la misma.
- 2º Para ello, elegiremos un punto de toma en cada una de estas zonas.
- 3º Clavaremos la cabilla hasta una profundidad de 10 cm.
- 4º Introduciremos el termómetro en el agujero y esperaremos 5 minutos.
- 5º Anotaremos los distintos valores en las distintas prospecciones.

Acercamiento a la ribera del Hueznar
Manuel Rodríguez de la Rosa

21. ¿De que trata el texto que acabas de leer?

- a) Es un texto de Ciencias Naturales y trata del cambio climático en la atmósfera terrestre
- b) Es un texto de Ciencias Naturales y nos habla del clima y de los materiales para medirlo. Nos dice los pasos que tenemos que dar para saber que tiempo hace
- c) Se trata de un problema extraído de un libro de Matemáticas y hay que resolverlo
- d) Es un texto de Ciencias Naturales y nos indica el modo de realizar un experimento y los materiales que hacen falta
- e) Se trata de un experimento que tenemos que realizar sobre el suelo, midiendo con el termómetro

22. Imagínate que este texto forma parte de tu libro de Ciencias Naturales, ¿Cuál es el propósito con el que leemos un texto como este?

- a) Lo leemos para saber mas sobre el clima y sobre los materiales que hacen falta para medirlo
- b) Lo leemos con la intención de resolver el problema que se plantea
- c) Lo leemos para entretenernos, ya que cuenta una actividad que se hace en el campo
- d) Lo leemos para saber como se realiza el experimento que se indica o para hacerlo nosotros
- e) Lo leemos porque hay que estudiarse los materiales que hacen falta para mediar las distintas temperaturas del suelo

23. Según lo que dice el texto, ¿Te has dado cuenta si falta algún Material para poder llevar a cabo el experimento?

- a) Si, además del termómetro y la cabilla, hace falta una *cantimplora* para echar el agua
- b) Si, debería aparecer un *recipiente* para echar la tierra que vamos sacando
- c) Si, además del termómetro y la cabilla, falta un *cuaderno* para hacer las anotaciones
- d) No falta nada en el apartado de Material
- e) Si, falta una *gorra* para evitar una insolación mientras realizamos el experimento

24. A continuación tienes otro experimento, pero este está un poco desordenado. Debes elegir el esquema en el que los distintos elementos estén en su lugar correspondiente.

A. Segundo, recogeremos en los botes dispuestos al efecto, los animales que aparezcan tras levantar las piedras, remover la vegetación o tomar las muestras de sedimentos u hojarasca.

B. Pinzas.

C. *Recolección y observaciones sobre insectos acuáticos, arácnidos y crustáceos.*

D. Botes de muestras.

E. Primero, para facilitar su captura, desplegamos nuestra red de plancton a favor de la corriente, inmediatamente detrás del lugar donde vamos a realizar la prospección.

F. Lupa binocular.

G. Los observaremos en la lupa binocular y los dibujaremos.

H. Red de plancton.

I. Una vez en el laboratorio, verteremos el contenido de los frascos en bandejas de fondo blanco distintas.

J. Bandeja blanca.

K. Cuando hayamos recogido ya los animales, tendremos cuidado de no mezclar en un mismo bote animales recogidos en sitios distintos, y procuraremos que no haya demasiados en el mismo recipiente.

L. Por último, trataremos de identificarlos.

a)

Actividad:	A
Material:	B
	D
	F
	H
	L

Procedimiento:

1º	E
2º	K
3º	I
4º	G
5º	C
6º	L

c)

Actividad:	C
Material:	B
	D
	F
	H
	J

Procedimiento:

1º	E
2º	A
3º	G
4º	I
5º	K
6º	L

b)

Actividad:	C
Material:	B
	D
	F
	H
	J

Procedimiento:

1º	F
2º	A
3º	K
4º	I
5º	G
6º	L

d)

Actividad:	C
Material:	F
	D
	H
	B
	J

Procedimiento:

1º	E
2º	A
3º	I
4º	K
5º	G
6º	L

TEXTO 5

La pesada carga de las mujeres africanas

Las mujeres son en África las responsables directas del 80% de los alimentos que consumen las familias: producción, elaboración y almacenamiento. En el caso de que exista algún excedente, ellas son también las que deben llevarlo al mercado y encargarse de su comercialización. La masiva emigración del campo a la ciudad, sobre todo por parte de los varones, en busca de mejores condiciones de vida, las han convertido a menudo en únicas responsables de la marcha general de la familia, en todos los sentidos...

En las zonas rurales emplean 20 horas a la semana en buscar agua y leña. Las mujeres y las niñas trabajan dos veces más duramente que los hombres. Del 60% al 80% de los trabajos agrícolas, y el 50% del cuidado del ganado esta a cargo de las mujeres; en el tiempo que les queda, cocinan, educan a los niños y se hacen cargo de los ancianos y los enfermos. Se calcula que, por término medio, una mujer trabaja cada día de dos a ocho horas más que los hombres. En cuanto al acceso a la cultura, también es muy desigual: la escolarización femenina es mucho menor, en algunos países la mitad...

Las mujeres africanas han dado numerosas muestras de su capacidad organizativa y de apertura a las innovaciones. En Kenia, Burkina Faso, Sudan, Malí y otros países han surgido numerosas cooperativas agrarias femeninas con muy buenos resultados. Sin embargo, estas mujeres han de hacer frente a la oposición de sus maridos y a los obstáculos que les ponen las leyes y las tradiciones sociales.

Tomado de: *Aprendiendo de los países en desarrollo*
Educación Sin Fronteras

25. Con relación a la lectura en general, ¿Qué puedes hacer para saber de qué va un texto o un libro sin tener que leerlo del todo?

- a) Puedo leer el comienzo del libro o del texto y de esta forma sabré de qué trata
- b) Puedo leer el final. Esta es la mejor manera de enterarme del argumento
- c) Puedo leer un poco de cada capítulo
- d) Puedo leer el título, los epígrafes, el índice, la contraportada y fijarme en las ilustraciones
- e) Para saber de qué va un libro o un texto no hay más remedio que leerlo del todo

26. ¿Cuál crees que es la intención de los autores de este texto?

- a) Dar a conocer el desigual reparto del trabajo y de acceso a la cultura y la educación entre hombres y mujeres en África
- b) Dar a conocer las costumbres y tradiciones de algunos países africanos
- c) Llamar la atención sobre la capacidad de organización de las cooperativas africanas, especialmente en Kenia, Burkina Faso, Sudan y Malí
- d) Informar sobre la situación global de injusticia en el mundo
- e) Dar a conocer el trabajo que realizan las mujeres en África

27. ¿Cuál es la causa, según el texto, de que las mujeres se hayan convertido en las únicas responsables de la familia?

- a) Las guerras que hay en algunos países
- b) Que los maridos ya no querían a sus mujeres y las abandonaron
- c) Que las mujeres trabajan mucho mejor
- d) La emigración del campo a la ciudad, sobre todo de los hombres
- e) El texto no recoge ninguna causa para que las mujeres carguen con todo el trabajo

28. ¿Qué sabes sobre la situación de la mujer en el mundo? ¿Y sobre África? Elige la opción verdadera.

- a) En la mayoría de los países del mundo, hombres y mujeres disfrutan de los mismos derechos
- b) La discriminación de género mantiene a muchas mujeres en África apartadas de las decisiones políticas relacionadas con la educación y los servicios sociales básicos
- c) La emigración es un fenómeno reciente, que consiste en trasladarse a otro lugar en busca de mejores condiciones de vida
- d) África es un continente pobre en recursos naturales y humanos, por lo que la gente tiene que emigrar a otros lugares
- e) La gran mayoría de las niñas africanas pueden ir a la escuela y terminar sus estudios

29. Según el texto, ¿por qué las mujeres no pueden desarrollar su capacidad organizativa?

- a) Por la oposición de sus maridos y los obstáculos de leyes y tradiciones sociales
- b) Porque eso supondría dejar desatendidas las tareas familiares
- c) Porque nunca lo han hecho y no sabrían como hacerlo
- d) Porque no tienen dinero para montar las cooperativas
- e) Porque cuando lo han intentado les ha salido mal y no obtuvieron buenos resultados

30. Entre las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto, una es falsa.

- a) Las mujeres en África desarrollan la mayor parte del trabajo
- b) Las mujeres y las niñas realizan un trabajo el doble de duro que los hombres
- c) Las niñas tienen menos oportunidades de ir a la escuela
- d) En algunos países, las mujeres han organizado cooperativas agrarias
- e) En las zonas rurales, las mujeres ya no se encargan del cuidado de los ancianos

31. Si tuvieras que contar en clase a tus compañeros de forma resumida el contenido del texto, ¿Cómo lo leerías?

- a) Lo leería una vez y cerraría los ojos, tratando de repetirlo de memoria
- b) Cuando estuviera leyendo, trataría de elaborar un pequeño esquema con las ideas más importantes
- c) Lo leería anotando el título y los epígrafes, porque es lo más importante que debo contarles
- d) Cuando estuviera leyendo, anotaría las ideas que se me vienen a la cabeza para poder contarlas
- e) anotaría las palabras más difíciles y las ideas que no entiendo para preguntárselas a mis compañeros

**FIN DE LA PRIMERA PARTE
NO CONTINUES HASTA QUE TE LO INDIQUE TU PROFESOR/A**

TEXTO 6

Fátima es una chica de 14 años que nació en Córdoba, pero que pronto tuvo que irse a vivir a Francia porque sus padres trabajaban allí durante casi todo el año. Ahora sus padres quieren volver a España, ya que el trabajo comienza a escasear durante largas temporadas y, por otra parte, tienen la posibilidad de participar en un negocio familiar de telas. El problema es que Fátima no quiere volverse. Durante todos estos años hizo sus amigos en la pequeña pero coqueta ciudad donde han vivido; la verdad es que esta contenta en su Instituto y hasta ha comenzado a salir con un chico de tercer curso...

32. Como habrás podido comprobar, esta historia esta incompleta. ¿Cuál de los siguientes párrafos es el que mejor puede continuarla?

- a) ... Cuando se matriculo en el Instituto, no es que tuviera muchos amigos, pero se desenvolvía aceptablemente entre las chicas de su clase. En su defensa hay que decir que ninguna de sus compañeras había estado con ella en el colegio, ya que la costumbre de sus padres de cambiar de zona cada dos por tres había hecho dar con sus huesos en aquel lugar, ciertamente sombrío, pero que prometía; al menos por las miradas que le lanzaban algunos chicos de su nueva clase.
- b) ... No supo lo que era trabajar hasta que llego a casa de su abuela. No comprendía como con 79 años cumplidos, no se sabe hace cuanto tiempo, se podía hacer aquella exhibición de energía incombustible. Los días pasaban despacio y las noches deprisa, porque las altas temperaturas del sur del país vecino no contribuían precisamente a conciliar rápidamente el sueño a pesar de lo exhausta que estaba.
- c) ... La historia no tiene desperdicio. Se trata de Pablo, un joven emigrante como su familia y que llego a Alemania más o menos al mismo tiempo que ellos. Ella lo conocía ya en el colegio, aunque su relación con el no pasaba de ser, digamos que nula, porque ni siquiera estaban en la misma clase. Para colmo, era el hermano de una amiga suya y, lógicamente, era un hermano pegón y que se metía no solo con su hermana, sino también con todas sus acompañantes.
- d) ... Sus padres lo conocen y hasta ahora no se han metido en el asunto; pero parecen decididos a marcharse a pesar de todo. Fátima es consciente de que para sus padres es su gran oportunidad de volver a su tierra, a la que no han dejado de añorar ni un momento. Por su parte, Michel le ha prometido que le escribirá y que tratara de convencer a sus padres para desviar las vacaciones hasta el sur de España y así poder verla. Los días se hacen muy cortos para Fátima, la partida se acerca y la chica presiente las dificultades de volver a comenzar.
- e) ... Sus amigas no lo ven con muy buenos ojos, pero a ella bien poco lo importa; en realidad no ha logrado hacer ningún amigo en todos estos años. Solo él, y ahora que lo conoce tienen que marcharse. Si al menos fuera a su tierra... Pero no, se marchan al norte de Francia. Al parecer sus padres han encontrado allí trabajo. Fátima no termina de comprender este cambio tan repentino; no les iban tan mal las cosas económicamente. Sospecha que tiene que ver con ella, su nuevo amigo y su malestar en el Instituto.

33. ¿Qué estrategias has puesto en practica para poder realizar bien el ejercicio anterior?

- a) He leído atento y dos veces el texto y después he buscado el párrafo que hablaba de Fátima
- b) He leído el texto y después he pensado que párrafo conectaría mejor con la ultima frase
- c) He leído primero el texto y me lo he aprendido de memoria. Después he leído los cinco párrafos y he elegido uno cualquiera porque todos hablan de temas relacionados
- d) He tratado de comprender bien el texto y cada uno de los cinco párrafos por separado
- e) He leído con atención el texto y después he buscado el párrafo en el que se habla de personajes y acontecimientos que se relacionaban y conectaban con las ideas del texto

34. ¿Qué título sería el más apropiado para esta historia?

- a) Regreso forzado
- b) Fátima y sus problemas
- c) El Instituto francés
- d) Haz amigos para esto
- e) La familia y uno mas

35. ¿Qué sabes sobre la emigración? Elige la opción verdadera.

- a) La emigración ha tenido lugar a lo largo de la historia de la humanidad
- b) La población en España y en otros países europeos nunca ha emigrado a otros países
- c) La emigración no suele producirse para mejorar las condiciones de vida
- d) Los emigrantes solo realizan trabajos relacionados con la agricultura
- e) Los emigrantes siempre se quedan en el lugar al que han ido

36. Con relación a la lectura en general, ¿Cuál de estas estrategias se puede establecer con carácter general, es decir, que sirve para comprender mejor cualquier texto que leamos?

- a) Leer siempre la lectura un par de veces antes de contestar las preguntas
- b) Comprobar al finalizar mi lectura si he entendido bien o no
- c) Leer siempre deprisa para terminar lo mas pronto posible
- d) Leer y repetir el texto de memoria a algún compañero
- e) Subrayar las palabras importantes y buscarlas en el diccionario

TEXTO 7

El aspecto externo de Momo ciertamente era un tanto desusado y acaso podía asustar algo a la gente que da mucha importancia al aseo y el orden. Era pequeña y bastante flaca, de modo que ni con la mejor voluntad se podía decir si tenía ocho años sólo o ya tenía doce. Tenía el pelo muy ensortijado, negro como la pez, y con todo el aspecto de no haberse enfrentado jamás a un peine o unas tijeras. Tenía unos ojos muy grandes, muy hermosos y también negros como la pez y unos pies del mismo color, pues casi siempre iba descalza. Solo en invierno llevaba zapatos de vez en cuando, pero solían ser diferentes, descabalados, y además le quedaban demasiado grandes. Eso era porque Momo no poseía nada más que lo que encontraba por ahí o lo que le regalaban. Su falda estaba hecha de muchos remiendos de diferentes colores y le llegaba hasta los tobillos. Encima llevaba un chaquetón de hombre, viejo, demasiado grande, cuyas mangas se arremangaba alrededor de la muñeca. Momo no quería cortarlas porque recordaba, previsoramente, que todavía tenía que crecer. Y quién sabe si alguna vez volvería a encontrar un chaquetón tan grande, tan práctico y con tantos bolsillos...

Momo
Michael Ende

37. De las siguientes afirmaciones relacionadas con la lectura en general, ¿Cuál te parece la menos adecuada?

- a) La lectura y la escritura son actividades que no se relacionan. Sin embargo, las dos son importantes porque nos permiten hacer bien los ejercicios en la hora de Lengua.
- b) Aprender a leer bien significa comprender el significado de lo que leemos.
- c) La lectura nos permite obtener información sobre hechos que han sucedido o sobre el pensamiento de otras personas. Nos sirve para conocer situaciones, historias o modos de actuar, y también para aprender sobre cualquier cosa.
- d) Aprender a leer y ser capaz de aprender de lo que leemos, puede ayudarnos a conocer otras situaciones sociales y a reivindicar los propios derechos. La lectura puede ser una herramienta que nos permite conocer la realidad y transformarla.
- e) A veces utilizamos estrategias de lectura distintas para comprender mejor diferentes tipos de textos. Por ejemplo, cuando tenemos que leer un problema de matemáticas, lo hacemos pensando que deberemos resolverlo y vamos apuntando los datos o haciendo un esquema del problema. En cambio, utilizamos otras estrategias si vamos a leer un libro de aventuras.

38. Con relación a la lectura en general, ¿Cuál de estas estrategias se puede establecer con carácter general, es decir, que sirve para comprender mejor cualquier texto que leamos?

- a) Leer muy despacio para poder entender todas las palabras
- b) Preguntar siempre por el significado de la lectura para estar seguros de haber entendido
- c) Relacionar los contenidos del texto con conocimientos o experiencias que yo tenga para poder comprender mejor
- d) Reflexionar sobre los personajes para poder entender porque actúan de esa manera
- e) Puedo pensar sobre las palabras que no conozco, buscarlas en el diccionario y anotar el significado en mi cuaderno

39. Una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto es falsa.

- a) A Momo le gustaba mucho su chaquetón
- b) Momo acostumbraba a vestirse con ropa que le regalaban o que encontraba por ahí
- c) Después de leer el texto, no sabemos con seguridad que edad tenía Momo
- d) Momo llevaba casi siempre zapatos, que eran de diferentes colores y demasiado grandes
- e) El texto realiza una descripción del aspecto de Momo

40. ¿Qué sabes sobre las descripciones? Elige la opción verdadera.

- a) Las descripciones de personajes suelen aparecer en los textos de Ciencias Naturales
- b) Describir algo es decir su significado
- c) Cuando se describe a un personaje de una novela, se cuenta la historia de su vida
- d) No se puede hacer una descripción de un personaje o un lugar inventados
- e) Describir algo es decir como es

41. Después de leer el texto, podemos decir con seguridad...

- a) Que Momo era pequeña, morena y tenía el pelo largo
- b) Que a Momo no le gustaba en absoluto su ropa porque era muy vieja y estaba usada
- c) Que Momo vivía con una familia que le regalaba la ropa y los zapatos que llevaba
- d) Que Momo tenía 10 años y era una chica poco simpática
- e) Que Momo asustaba a la gente que se acercaba

42. ¿Cómo tenía habitualmente los pies Momo?

- a) Muy cansados porque siempre iba de un lado a otro
- b) Muy pequeños. Por eso los zapatos siempre le quedaban grandes
- c) Los tenía casi siempre negros de la suciedad
- d) El texto no habla del color que tenían los pies de Momo
- e) Tenía los pies muy grandes y del mismo color que el chaquetón

TEXTO 8

TRENES REGIONALES SEVILLA-GRANADA

Numero de Tren	Recorrido Tipo de Tren	Salida	Llegada	Periodo de circulación	Clases	Precio euros	Prestaciones
03920	T.R.D.	07:00	09:58	DIARIO Del 15-06-2003 al 12-06-2004	Turista	17,00	Restaurante Teléfono
03926	T.R.D.	11:40	14:36	DIARIO Del 15-06-2003 al 12-06-2004	Turista	17,00	Restaurante Teléfono
03922	T.R.D.	15:40	18:30	EXCEPTO FESTIVOS Del 30-06-2003 al 31-09-2003	Turista Preferente	17,00 25,30	Restaurante Teléfono Camas
03924	T.R.D.	17:40	20:42	SABADOS Y FESTIVOS Del 01-08-2003 al 30-06-2004	Turista Preferente	17,90 26,20	Restaurante Teléfono Camas
040321	TALGO	19:54	21:37	DE JUEVES A SABADO Del 01-08-2003 al 31-12-2003	Turista Primera Preferente	18,20 20,75 27,30	Restaurante Teléfono Camas Aseos P.M.R.

43. ¿A que hora sale el tren que no circula los viernes laborables?

- a) A las 9:58
- b) A las 11:40
- c) A las 15:40
- d) A las 7:00
- e) A las 17:40

44. Si queremos viajar a Granada un día festivo y estar allí a las 9 de la noche, ¿Qué tren deberemos coger para llegar a tiempo y no esperar mucho?

- a) 03924 T.R.D.
- b) 03922 T.R.D.
- c) 040321TALGO
- d) 03926 T.R.D.
- e) 03922 TALGO

45. Imagínate que realizas con tus amigos un viaje a Granada para ir a un campamento en Sierra Nevada. ¿Cuánto os costaría el billete a cada uno si salís un lunes y os interesa llegar a Granada por la mañana, lo mas temprano posible?

- a) 25,30 euros
- b) 17,90 euros
- c) 17 euros
- d) 26,20 euros
- e) 18,20 euros

TEXTO 9

Los biólogos preocupados con el lince ibérico

E.C./ Lisboa. Los especialistas portugueses están preocupados por la extinción del lince ibérico y abogan por "pedir prestado" ejemplares a España para salvar la especie, informa Pedro Sarmento, biólogo de la Reserva Natural de la Sierra de la Malcata, continuación de la sierra de Gata (cerca de Ciudad Rodrigo) y que añade que los felinos "pasan de un país a otro". Con el

nombre científico de "Lynx pardinus", el lince ibérico esta considerado como uno de los felinos mas amenazados de extinción en el mundo. Desde hace más de un año, los biólogos portugueses no encuentran rastros de este felino en la parte lusa de la Sierra de la Malcata y temen que haya "desaparecido" de la zona.

El colectivo
Periódico Independiente de
Promoción Social (Octubre-2000)

46. De las siguientes afirmaciones relacionadas con la lectura en general, ¿Cuál te parece la más adecuada?

- a) La lectura solo se aprende en la escuela y sirve fundamentalmente para poder hacer los ejercicios de la Escuela y del Instituto.
- b) Aprender a leer bien significa que nunca te equivocas leyendo en voz alta, que sabes pronunciar correctamente todas las palabras y que conoces todas las letras.
- c) La lectura es una actividad de comunicación en la que ponemos en práctica a la vez nuestras emociones y nuestras habilidades relacionadas con el pensamiento y el lenguaje.
- d) Es más importante leer muy deprisa y sin equivocarse que aprender de lo que has leído.
- e) Una vez que ya has aprendido a leer, cuando eras pequeño, nunca se te olvidara y ya puedes leer y entender cualquier cosa.

47. Con relación a la lectura en general, ¿Cuál de estas estrategias se puede establecer con carácter general, es decir, que sirve para comprender mejor cualquier texto que leamos?

- a) Asegurarse de haber comprendido sobre todo el final del texto
- b) Saber con seguridad el significado de todas las palabras
- c) No podemos utilizar ninguna estrategia que sirva para comprender mejor cualquier texto
- d) Pensar en el significado de lo que estoy leyendo y controlar si estoy comprendiendo
- e) Pensar en el título de la lectura porque es lo más importante y olvidarme del resto

48. ¿Cuál crees que es la intención del autor del texto que has leído?

- a) Dar a conocer las características del lince ibérico en España y Portugal
- b) Informar sobre las dificultades que tienen los lince ibéricos para pasar la frontera
- c) Informar sobre la preocupación de los biólogos porque el lince ibérico está pasando de un país a otro y no encuentran el rastro
- d) Dar a conocer el estado de la Sierra de Malcata, donde se encuentran los lince ibéricos
- e) Informar sobre la preocupación de los biólogos portugueses ante la posible desaparición del lince ibérico de su zona

49. Entre las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto, solo una es falsa.

- a) El texto expone la preocupación de los biólogos de una Reserva Natural por la posible extinción en la zona de una especie
- b) El texto es un artículo periodístico
- c) El texto lo escribe un periodista, enviado corresponsal a Lisboa, llamado Pedro Sarmiento
- d) El lince ibérico es una especie en peligro de extinción
- e) El artículo fue publicado en el periódico en Octubre del año 2000

50. ¿Qué sabes sobre los periódicos y las noticias? Elige la opción verdadera.

- a) Las noticias sobre política y economía suelen aparecer en las revistas del corazón
- b) Algunos periodistas viajan para obtener información sobre algún acontecimiento
- c) Los periodistas informan sobre lo que ven y nunca realizan preguntas
- d) Los periódicos tienen siempre las mismas secciones y en el mismo orden
- e) La prensa es uno de los medios de comunicación audio-visual más consultados

51. ¿Cuál es la solución que se recoge en el artículo para evitar la extinción del lince ibérico en la zona portuguesa?

- a) Poner vigilancia en las fronteras para evitar que los animales pasen de un país a otro
- b) Comprar ejemplares para criarlos en Portugal
- c) Pedir a los biólogos españoles que capturen los animales que han pasado la frontera
- d) Pedir lince ibéricos a la Reserva Natural de la zona española para evitar la extinción de la especie en Portugal
- e) Solicitar ejemplares de otras especies para poder salvar al lince ibérico

TEXTO 10

... La brújula facilitó la navegación, lo que significa que fue una importante base para los grandes descubrimientos. Lo mismo ocurrió en cierto modo con la pólvora. Las nuevas armas contribuyeron a que los europeos fueran militarmente superiores en relación con las culturas americanas y asiáticas. Pero también, en la Europa tuvo mucha importancia. La imprenta fue importante en cuanto a la difusión de las nuevas ideas de los humanistas renacentistas, allá por el S. XIX, y también contribuyó a que aquella iglesia perdiera su viejo monopolio como transmisora de conocimientos. Luego vinieron. un sinnúmero de nuevos instrumentos; el catalejo, por ejemplo, fue un instrumento importante para el desarrollo de la astronomía.

Adaptado de: *El mundo de Sofía*
Jostein Gaarder

52. ¿De que trata el texto que acabas de leer?

- a) Habla de la historia de Roma en la Edad Media
- b) Habla de guerras y conquistas en Europa, América y Asia
- c) El texto trata sobre la imprenta y su importancia en el S.XIX para la difusión de nuevas ideas
- d) Trata sobre la pólvora y su importancia en las guerras durante el Renacimiento
- e) El texto trata sobre los inventos durante el Renacimiento y sobre la influencia que tuvieron

53. ¿Qué sabes sobre el Renacimiento y sobre los grandes inventos? Elige la opción verdadera.

- a) El Renacimiento es un periodo histórico que transcurre entre los siglos X y XII
- b) Durante el Renacimiento tuvo lugar la revolución industrial
- c) A los humanistas del Renacimiento no les interesaba el conocimiento del ser humano
- d) Uno de los inventos que más influencia tuvo durante el Renacimiento fue la electricidad
- e) Durante el Renacimiento tuvo lugar un renacer de la ciencia y de la cultura clásica

54. Según el texto, ¿Cómo contribuyó la brújula a los grandes descubrimientos?

- a) Porque era un arma potente que solo tenían los europeos
- b) Facilitando la comunicación con las civilizaciones americanas y asiáticas
- c) Facilitando la orientación en los viajes
- d) La brújula no tuvo ninguna importancia en los descubrimientos que tuvieron lugar
- e) Facilitando los descubrimientos porque indicaba el lugar

55. ¿Por qué tuvo importancia la pólvora para los europeos durante el Renacimiento?

- a) Porque las nuevas armas que funcionaban con pólvora eran más potentes que las armas que tenían las otras culturas
- b) Porque con la pólvora se podían fabricar artilugios para vender a las culturas americanas y asiáticas
- c) Porque los europeos querían saber como se fabricaban armas que funcionaran con pólvora
- d) Porque facilitaba la navegación y la difusión de nuevas ideas
- e) La pólvora no fue importante para los europeos durante el Renacimiento, pero sí después

56. Una de las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto es falsa.

- a) La brújula es un instrumento que facilito la navegación en los grandes viajes del Renacimiento
- b) La imprenta tuvo mucha importancia en la difusión de nuevas ideas y en la transmisión de conocimientos
- c) El texto contiene muchos errores que hacen más difícil su comprensión
- d) La imprenta fue uno de los inventos que contribuyo a que los europeos fueran militarmente superiores
- e) La pólvora fue utilizada por los europeos

(Anexo II-A) Claves para la corrección de la prueba ECOS**CLAVE DE LAS RESPUESTAS**

Texto	Estructura del texto	Pregunta	opción de respuesta correcta
Texto de practica	Expositiva	1.P 2.P 3.P 4.P 5.P 6.P	b a c b d d
Texto 1 El Parque Natural de Doñana	Expositiva	1 2 3 4 5 6 7 8	d c e c b b b d
Texto 2 Escuchar a los niños	Expositiva	9 10 11 12 13 14	a d e d b b
Texto 3 Lo que conviene saber sobre el tabaco	Expositiva	15 16 17 18 19 20	e c b c e a
Texto 4 Experimento de Ciencias	Inductiva-instructiva	21 22 23 24	d d c b
Texto 5 La pesada carga de las mujeres africanas	Expositiva	25 26 27 28 29 30 31	d a d b a e b

CLAVE DE LAS RESPUESTAS (continuación)

Texto	Estructura del texto	Pregunta	opción de respuesta correcta
Texto 6 Fátima	Narrativa	32 33 34 35 36	d e a a b
Texto 7 Momo	Narrativa	37 38 39 40 41 42	a c d e a c
Texto 8 Horario de Trenes	Enumerativa (Interpretación de datos en una tabla)	43 44 45	e a c
Texto 9 Los biólogos preocupados con el lince ibérico	Artículo periodístico	46 47 48 49 50 51	c d e c b d
Texto 10 Inventos durante el Renacimiento	Expositiva (Texto con incoherencias)	52 53 54 55 56	e e c a d

(Anexo III)

ESCALA APSL

ESCALA DE AJUSTE PERSONAL-SOCIAL CON RELACIÓN A LA LECTURA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Juan José Navarro Hidalgo
Joaquín Mora Roche

Instrucciones

La escala APSL, que vas a realizar a continuación, se compone de una serie de frases relacionadas con la lectura y con el modo en que cada uno se enfrenta a las tareas de lectura y comprensión. Muchas de estas frases hacen referencia a aspectos relacionados con nuestros sentimientos y nuestras emociones cuando tenemos que leer o hacer actividades relacionadas con la lectura. Para realizar adecuadamente esta actividad y para que sea válida y pueda servir para ayudarte, es muy importante que leas despacio y con mucha atención cada una de las frases y pienses sobre ti mismo/a, siendo sincero en tus respuestas.

La forma de responder es muy sencilla. Debes mostrar tu *acuerdo* o *desacuerdo* con cada una de las frases propuestas, **marcando con una cruz** la casilla que se corresponda con tu opinión. A veces no estarás totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo con lo que dice la frase, pero debes decidirte por la opción que, en estos momentos, se acerca más a lo que piensas o a lo que sientes. Es importante que respondas a todas las cuestiones. No hay un límite de tiempo para contestar. Seguramente no te llevará más de 30 minutos. A continuación vamos a realizar un ejercicio de práctica, que puede ser comentado con tu profesor/a, para que puedas familiarizarte con la actividad y el tipo de cuestiones que se realizan.

Ejemplo de Práctica

	<i>Acuerdo</i>	<i>Desacuerdo</i>
1.P. Necesito mucha ayuda para poder comprender los problemas de matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lee con detenimiento esta frase y piensa si estas de acuerdo o en desacuerdo con ella. Marca a continuación con una cruz en la casilla correspondiente.

**PUEDES COMENZAR CUANDO TE LO INDIQUE TU
PROFESOR/A**

ESCALA APSL

ESCALA DE AJUSTE PERSONAL-SOCIAL CON RELACIÓN A LA LECTURA

Nombre y Apellidos: _____ Edad: _____
Curso: _____ Centro escolar: _____ Fecha: _____
Localidad: _____ Evaluador/a: _____

- | | <i>Acuerdo</i> | <i>Desacuerdo</i> |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Me gusta mucho leer, aunque me cuesta trabajo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Suelo entender mejor los libros de aventuras que los textos de Conocimiento del Medio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. No suelo recibir ayuda para realizar las actividades relacionadas con la lectura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Me siento incapaz de comprender la mayoría de los textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Antes de realizar una actividad relacionada con la lectura, pienso bien que es lo que tengo que hacer y como hay que hacerlo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Soy un buen estudiante porque me intereso y trabajo mucho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Siempre necesito preguntar antes de comenzar a trabajar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Me siento bien cuando comprendo un texto y puedo hacer las actividades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Muchas veces hago las actividades sin pararme a pensar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. No me gusta leer ni estudiar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Suelo animarme solo cuando algo me sale bien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Para mí tiene poca importancia leer bien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. A veces me distraigo mucho, porque no me gusta leer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Si termino una lectura o una actividad relacionada con la lectura y no la he comprendido bien, vuelvo a intentarlo otra vez | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Leer y comprender mejor no depende para nada de mí mismo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	<i>Acuerdo</i>	<i>Desacuerdo</i>
16. Si estoy leyendo y no comprendo alguna palabra, suelo seguir leyendo para ver si la entiendo por lo que dice el resto del texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Me resulta muy difícil comprender los esquemas y las gráficas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Antes de solicitar ayuda o preguntar al profesor, me gusta intentar hacer las actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Cuando tengo tiempo, me gusta coger un libro y ponerme a leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Mientras leo, suelo distraerme y no echo cuenta de la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. En casa me ayudan mucho a superar mis dificultades con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Me resulta muy difícil comprender los problemas de matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Si estoy leyendo y no comprendo algo, sigo adelante para poder terminar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Pregunto siempre lo que tenemos que hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Casi nunca me doy cuenta de que no estoy comprendiendo una lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Aunque me esfuerce, no conseguiré aprender a leer mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Mis padres me dicen que no sé leer bien y que no comprendo cuando leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Hasta que el ejercicio no me sale bien, no lo dejo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Suelo pensar en lo que estoy leyendo para poder darme cuenta de cuándo no comprendo algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Creo que tengo problemas para aprender a leer y a comprender bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Suelo comentar con mis compañeros sobre las actividades y esto me ayuda a comprender mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Normalmente hago las actividades que se relacionan con la lectura para terminar lo antes posible, porque no me gustan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Me resulta molesto tener que pensar en un plan o tener que hacer un esquema para comenzar una actividad y por eso no suelo hacerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Acuerdo</i>	<i>Desacuerdo</i>
34. Siempre trato de hacer mejor las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Mis profesores dicen que no comprendo lo que leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Cuando la lectura es difícil de comprender, pongo mas atención y vuelvo a leerla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Mis padres suelen leer mucho en casa y me animan continuamente a hacer lo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Suelo ir a la Biblioteca para sacar libros y leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Me equivoco mucho cuando tengo que leer porque no me siento seguro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Me gusta intentar hacer por mí mismo las actividades relacionadas con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Muchas veces me distraigo cuando estoy leyendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Si me esfuerzo aprenderé a comprender y a pensar mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Comprobar si he comprendido y pensar en lo que yo se sobre el tema me sirve para todos los textos y para todas las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Mis padres no se preocupan de cómo me va en el Colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Me aburro leyendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Cuando tengo que leer o hacer una actividad relacionada con la lectura, pienso que no soy capaz de leer bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Saber leer no me servirá de nada en muchos trabajos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Nadie quiere hacer trabajos en equipo conmigo porque no leo muy bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Cuando termino de leer, pienso si estoy de acuerdo con lo que he leído y pienso también si lo he comprendido bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Disfruto mucho cuando tengo que hacer actividades de lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Cuando me equivoco leyendo y alguien me corrige en voz alta o se ríen de mi, dejo de leer y no hago nada más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Acuerdo</i>	<i>Desacuerdo</i>
52. Aprender a leer y a comprender bien depende en buena parte de mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Me resulta muy difícil comprender bien los textos muy largos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Leer es muy importante para la mayoría de los trabajos y para poder seguir aprendiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Cuando no comprendo un texto, vuelvo atrás y trato de entenderlo mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Siempre me dicen que no leo bien y que no comprendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Leer es aburrido y prefiero hacer cualquier otra cosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. En mi casa tengo los libros que más me gusta leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Me siento incapaz de leer un libro entero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Para mí es muy importante leer bien y comprender bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Hay algunas estrategias de lectura que me sirven para comprender mejor cualquier tipo de texto que tenga que leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Tengo fama entre mis compañeros/as de no comprender nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Cuando leemos en clase suelo dar mi opinión sobre lo que hemos leído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Suelo ayudar en clase y colaborar con mis compañeros/as en tareas relacionadas con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Mis padres suelen leer a menudo y se interesan por mi lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Soy muy "torpe" para leer y comprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Los profesores me ayudan mucho en tareas de comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. No suelo ir a la Biblioteca para leer ni para estudiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Cuando la lectura es difícil de comprender, dejo de leer porque no la entiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. No me gusta leer, pero tengo que hacerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Acuerdo</i>	<i>Desacuerdo</i>
71. Cuando no comprendo un texto, lo primero que hago es preguntar al profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Me cuesta trabajo comprender el libro de Conocimiento del Medio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Me gusta comprender lo que estoy leyendo y me siento satisfecho/a cuando lo consigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Mi familia suele ayudarme mucho con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. La mayoría de las veces muestro mucho interés por las actividades relacionadas con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Me resulta muy difícil entender bien las actividades de Lengua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Los profesores siempre la toman conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Cuando cometo errores leyendo o cuando no comprendo algo, suelo abandonar la tarea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Leer es muy importante para poder aprender y obtener información sobre algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Cuando la lectura es difícil de comprender, lo primero que hago es pedir ayuda a los profesores o a los compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Anexo III-A) Claves de corrección de las escalas APSL 1 y APSL**CLAVES DE CORRECCIÓN***Conocimiento de uno mismo y de los demás*

Conocimiento de las propias limitaciones cognitivas actuales, potencialidades y posibilidades de aprendizaje, dificultades existentes y vías de solución.

Ítems con valoración positiva: 1

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla de *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Ítems con valoración negativa: 2, 17, 22, 30, 39, 41, 53, 72, 76

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla de *Desacuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Conocimiento de las propias expectativas, autoconcepto académico y estilo atribucional.

Ítems con valoración positiva: 6, 42, 52

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla de *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Ítems con valoración negativa: 4, 15, 26, 46, 59, 66

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla de *Desacuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Conocimiento de la propia actitud ante la lectura: emociones, sentimiento de rechazo vs satisfacción y gusto por la lectura, tolerancia a la frustración, persistencia ante la dificultad, autonomía vs dependencia.

Ítems con valoración positiva: 8, 11, 14, 18, 28, 34, 36, 40, 50, 55, 73

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Ítems con valoración negativa: 7, 24, 51, 69, 71, 78, 80

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Desacuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Conocimiento de los propios intereses y motivaciones.

Ítems con valoración positiva: 19, 38, 75

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Ítems con valoración negativa: 10, 13, 32, 45, 57, 68, 70

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Desacuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Claves de corrección de las escalas APSL 1 y APSL (continuación)

Percepción del apoyo que ofrece el contexto escolar y familiar, y de las condiciones en las que se desenvuelve.

ítems con valoración positiva: 21, 37, 58, 65, 67, 74

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

ítems con valoración negativa: 3, 27, 35, 44, 48, 56, 62, 77

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Desacuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Percepción de la relevancia del tema: la lectura, para qué sirve, cual es su importancia.

ítems con valoración positiva: 54, 60, 79

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

ítems con valoración negativa: 12, 47

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Desacuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Metaconocimiento estratégico

Conocimiento de las propias estrategias de relación con los demás en tareas de lectura.

ítems con valoración positiva: 31, 63, 64

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Conocimiento de las propias estrategias de control y regulación consciente del proceso de lectura (planificación, supervisión y autoevaluación).

ítems con valoración positiva: 5, 16, 29, 49

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

ítems con valoración negativa: 9, 20, 23, 25, 33

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Desacuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

Reconocimiento de la capacidad de generalización de estos conocimientos o estrategias.

ítems con valoración positiva: 43, 61

Se puntúan con 1 punto si esta marcada la casilla *Acuerdo*. En caso contrario se puntúan con 0 puntos.

(Anexo IV) HOJA DE REGISTRO Y VALORACIÓN DE LA ESCALA APSL

ítems	A	D	ítems	A	D	ítems	A	D	ítems	A	D
1			21			41			61		
2			22			42			62		
3			23			43			63		
4			24			44			64		
5			25			45			65		
6			26			46			66		
7			27			47			67		
8			28			48			68		
9			29			49			69		
10			30			50			70		
11			31			51			71		
12			32			52			72		
13			33			53			73		
14			34			54			74		
15			35			55			75		
16			36			56			76		
17			37			57			77		
18			38			58			78		
19			39			59			79		
20			40			60			80		

DIMENSIONES DE LA ESCALA Y PUNTUACION

1. Conocimiento de las propias limitaciones cognitivas actuales, potencialidades y posibilidades de aprendizaje, dificultades y vías de solución.
2. Conocimiento de las propias expectativas, autoconcepto académico y estilo atribucional.
3. Conocimiento de la propia actitud ante la lectura: emociones, sentimiento de rechazo vs satisfacción y gusto por la lectura, tolerancia a la frustración, persistencia ante la dificultad, autonomía vs. dependencia.
4. Conocimiento de los propios intereses y motivaciones.
5. Percepción del apoyo que ofrece el contexto escolar y familiar, y de las condiciones en las que se desenvuelve.
6. Percepción de la relevancia del tema: la lectura, para que sirve, cual es su importancia.
7. Conocimiento de las propias estrategias de relación con los demás en tareas de lectura.
8. Conocimiento de las propias estrategias de control y regulación consciente del proceso de lectura (planificación, supervisión y autoevaluación).
9. Reconocimiento de la capacidad de generalización de estos conocimientos o estrategias.

Los ítems de las casillas en gris obtienen 1 punto si esta marcado A (Acuerdo) y los ítems de las casillas en blanco obtienen 1 punto si esta marcado D (Desacuerdo).

Dimensión 1	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">1</td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td>2 17 22 30 39 41 53 72 76</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	1		2 17 22 30 39 41 53 72 76		}	}	
1								
2 17 22 30 39 41 53 72 76								
Dimensión 2	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">6 42 52</td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td>4 15 26 46 59 66</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	6 42 52		4 15 26 46 59 66		}	}	
6 42 52								
4 15 26 46 59 66								
Dimensión 3	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">8 11 14 18 28 34 36 40 50 55 73</td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td>7 24 51 69 71 78 80</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	8 11 14 18 28 34 36 40 50 55 73		7 24 51 69 71 78 80		}	}	
8 11 14 18 28 34 36 40 50 55 73								
7 24 51 69 71 78 80								
Dimensión 4	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">19 38 75</td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td>10 13 32 45 57 68 70</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	19 38 75		10 13 32 45 57 68 70		}	}	
19 38 75								
10 13 32 45 57 68 70								
Dimensión 5	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">21 37 58 65 67 74</td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td>3 27 35 44 48 56 62 77</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	21 37 58 65 67 74		3 27 35 44 48 56 62 77		}	}	
21 37 58 65 67 74								
3 27 35 44 48 56 62 77								
Dimensión 6	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">54 60 79</td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td>12 47</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	54 60 79		12 47		}	}	
54 60 79								
12 47								
Dimensión 7	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">31 63 64</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	31 63 64		}	}			
31 63 64								
Dimensión 8	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">5 16 29 49</td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td>9 20 23 25 33</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	5 16 29 49		9 20 23 25 33		}	}	
5 16 29 49								
9 20 23 25 33								
Dimensión 9	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: #cccccc;">43 61</td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	43 61		}	}			
43 61								

(Suma de las dimensiones de la escala)
RESULTADO GLOBAL OBTENIDO

(Anexo VI) VALIDACIÓN DE EXPERTOS (PRUEBA ECO 1)

Para evaluar la adecuación de cada uno de los ítems a la evaluación de los procesos contemplados en la prueba, hemos construido la siguiente plantilla. En esta se recoge una gradación cualitativa en cuatro niveles:

1. **Nivel bajo o muy bajo.** El nivel de adecuación del ítem para la evaluación de los procesos descritos es bajo o muy bajo.
2. **Nivel medio-bajo.** El nivel de adecuación no es satisfactorio. El contenido del ítem se muestra claramente insuficiente para evaluar los procesos descritos.
3. **Nivel medio-alto.** El nivel de adecuación del ítem para la evaluación de los procesos descritos es satisfactorio. El contenido del ítem evalúa dichos procesos.
4. **Nivel alto o muy alto.** El nivel de adecuación es notable. El contenido del ítem evalúa de forma adecuada o muy adecuada los procesos descritos.

VALORACION DE LA ADECUACION DE LOS ITEMS DE LA PRUEBA A LA EVALUACION DE LOS PROCESOS DESCRITOS

Dimensiones de la Comprensión	Procesos y elementos implicados en la lectura y que son evaluados con la prueba ECO 1	Ítems	Valoración	
<i>Concepción sobre la lectura</i>	Para que sirve leer, en que consiste y que implica la lectura	26	1 2 3 4	
		39	1 2 3 4	
<i>Conocimiento de estrategias que pueden aplicarse</i>	Estrategias de Planificación	10	1 2 3 4	
		20	1 2 3 4	
	Estrategias de Supervisión	5	1 2 3 4	
		33	1 2 3 4	
	Estrategias de autoevaluación	37	1 2 3 4	
		7	1 2 3 4	
	Estrategias de Transferencia y Generalización	12	1 2 3 4	
		38	1 2 3 4	
	Estrategias de Integración textual	12	1 2 3 4	
		33	1 2 3 4	
	Estrategias de Integración texto-conocimientos	43	1 2 3 4	
		11	1 2 3 4	
	Integración textual	Construcción de proposiciones e Integración lineal de las ideas	19	1 2 3 4
			24	1 2 3 4
Integración textual	Distinción de la información relevante y construcción de proposiciones globales	38	1 2 3 4	
		43	1 2 3 4	
		2	1 2 3 4	
		8	1 2 3 4	
Integración textual	Distinción de la información relevante y construcción de proposiciones globales	13	1 2 3 4	
		3	1 2 3 4	
		15	1 2 3 4	
		25	1 2 3 4	
Integración textual	Distinción de la información relevante y construcción de proposiciones globales	40	1 2 3 4	
		40	1 2 3 4	

<i>Integración textual (continuación)</i>	Jerarquización y secuenciación de la información	9 22	1 2 3 4 1 2 3 4
	Acceso a la información contenida en cuadros, tablas y esquemas	27	1 2 3 4
		28	1 2 3 4
		29	1 2 3 4
		30	1 2 3 4
		31	1 2 3 4
		32	1 2 3 4
	Identificación y uso de la estructura textual	20	1 2 3 4
		22	1 2 3 4
	<i>Integración del texto con los conocimientos y experiencias previas</i>	Establecimiento de relaciones	23
30			1 2 3 4
31			1 2 3 4
32			1 2 3 4
Formulación de hipótesis y predicción		23	1 2 3 4
		1	1 2 3 4
Realización de inferencias		14	1 2 3 4
		16	1 2 3 4
		17	1 2 3 4
		18	1 2 3 4
		21	1 2 3 4
		30	1 2 3 4
		35	1 2 3 4
		36	1 2 3 4
		41	1 2 3 4
42		1 2 3 4	
Juicio de la Intención del autor		4	1 2 3 4
	34	1 2 3 4	
<i>Supervisión y autoevaluación del proceso de comprensión</i>	Detección de incoherencias y superación de las dificultades mediante la aplicación de estrategias de procesamiento léxico, sintáctico y semántico	6	1 2 3 4
		40	1 2 3 4
		41	1 2 3 4
		42	1 2 3 4

Valoración global de la prueba

<i>ECO 1 Evaluación de la comprensión de textos</i>	Valoración global de la prueba <i>ECO 1</i> en función de su adecuación para evaluar la comprensión de textos en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.	1 2 3 4
---	--	---------

VALORACION CUALITATIVA DE LA PRUEBA

Con el objeto de poder obtener más elementos de validez externa del contenido y la adecuación global de la prueba a los objetivos del estudio, queremos también someter la misma a otro tipo de valoración cualitativa por parte de los expertos. Para ello proponemos este tipo de valoración con respecto a algunos elementos de la prueba que son especialmente relevantes para la consideración de su bondad. Esta valoración, al igual que la anterior sobre cada uno de los ítems, servirá también al propósito de mejorar la prueba. A continuación exponemos una serie de elementos sobre los cuales puede realizarse este análisis, que puede consistir en la expresión de dudas, comentarios críticos sobre aspectos que deberían ser mejorados o valoraciones positivas. Puede realizarse esta valoración, lógicamente, sobre cualquier otro elemento de la prueba que se crea oportuno.

Sobre los textos (adecuación y contenido, expresión, topologías de textos y estructuras contempladas, vocabulario...). Observaciones / dudas / comentarios

Sobre las dimensiones de la comprensión contempladas

Sobre la prueba contemplada en su totalidad

(Anexo VII) PLANTILLA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS (PRUEBA ECOS)

Para evaluar la adecuación de cada uno de los ítems a la evaluación de los procesos contemplados en la prueba, hemos construido la siguiente plantilla. En esta se recoge una gradación cualitativa en cuatro niveles:

1. **Nivel bajo o muy bajo.** El nivel de adecuación del ítem para la evaluación de los procesos descritos es bajo o muy bajo.
2. **Nivel medio-bajo.** El nivel de adecuación no es satisfactorio. El contenido del ítem se muestra claramente insuficiente para evaluar los procesos descritos.
3. **Nivel medio-alto.** El nivel de adecuación del ítem para la evaluación de los procesos descritos es satisfactorio. El contenido del ítem evalúa dichos procesos.
4. **Nivel alto o muy alto.** El nivel de adecuación es notable. El contenido del ítem evalúa de forma adecuada o muy adecuada los procesos descritos.

VALORACION DE LA ADECUACION DE LOS ITEMS DE LA PRUEBA A LA EVALUACION DE LOS PROCESOS DESCRITOS

Dimensiones de la Comprensión	Procesos y elementos implicados en la lectura y que son evaluados con la prueba ECOS	ítems	Valoración
<i>Concepción sobre la lectura</i>	Para que sirve leer, en que consiste y que implica la lectura	37	1 2 3 4
		46	1 2 3 4
<i>Conocimiento de estrategias que pueden aplicarse</i>	Estrategias de Planificación	22	1 2 3 4
		31	1 2 3 4
	Estrategias de Supervisión	4	1 2 3 4
		13	1 2 3 4
		14	1 2 3 4
		47	1 2 3 4
	Estrategias de autoevaluación	6	1 2 3 4
		36	1 2 3 4
		Estrategias de Transferencia y Generalización	36
	38		1 2 3 4
	47		1 2 3 4
	Estrategias de Integración textual	25	1 2 3 4
		33	1 2 3 4
	Estrategias de Integración texto-conocimientos	38	1 2 3 4
<i>Conocimientos previos</i>	Conocimientos sobre el tema del texto, sobre las situaciones planteadas y sobre los esquemas de acción descritos	10	1 2 3 4
		18	1 2 3 4
		28	1 2 3 4
		35	1 2 3 4
		40	1 2 3 4
		50	1 2 3 4
		53	1 2 3 4
<i>Integración textual</i>	Construcción de proposiciones e Integración lineal de las ideas	3	1 2 3 4
		15	1 2 3 4
		17	1 2 3 4
		27	1 2 3 4
		29	1 2 3 4
		30	1 2 3 4
		56	1 2 3 4

<i>Integración textual</i> (continuación)	Distinción de la información relevante y construcción de proposiciones globales	2	1 2 3 4	
		19	1 2 3 4	
		34	1 2 3 4	
		52	1 2 3 4	
	Jerarquización y secuenciación de la información	7	1 2 3 4	
		20	1 2 3 4	
	Acceso a la información contenida en cuadros, tablas y esquemas	43	1 2 3 4	
		44	1 2 3 4	
		45	1 2 3 4	
	Identificación y uso de la estructura textual	7	1 2 3 4	
		20	1 2 3 4	
		21	1 2 3 4	
24		1 2 3 4		
<i>Integración del texto con los conocimientos y experiencias previas</i>	Establecimiento de relaciones	32	1 2 3 4	
		8	1 2 3 4	
	Formulación de hipótesis y predicción	1	1 2 3 4	
		11	1 2 3 4	
		12	1 2 3 4	
		23	1 2 3 4	
		Realización de inferencias	32	1 2 3 4
			39	1 2 3 4
			41	1 2 3 4
			42	1 2 3 4
			49	1 2 3 4
			51	1 2 3 4
			54	1 2 3 4
		55	1 2 3 4	
		Juicio de la Intención del autor	9	1 2 3 4
			16	1 2 3 4
26	1 2 3 4			
48	1 2 3 4			
<i>Supervisión y autoevaluación del proceso de comprensión</i>	Detección de incoherencias y superación de las dificultades mediante la aplicación de estrategias de procesamiento léxico, sintáctico y semántico	5	1 2 3 4	
		52	1 2 3 4	
		54	1 2 3 4	
		55	1 2 3 4	
		56	1 2 3 4	

Valoración global de la prueba

<i>ECOS evaluación de la comprensión de textos</i>	Valoración global de la prueba <i>ECOS</i> en función de su adecuación para evaluar la comprensión de textos en Educación Secundaria.	1 2 3 4
--	---	---------

VALORACION CUALITATIVA DE LA PRUEBA

Con el objeto de poder obtener más elementos de validez externa del contenido y la adecuación global de la prueba a los objetivos del estudio, queremos también someter la misma a otro tipo de valoración cualitativa por parte de los expertos. Para ello proponemos este tipo de valoración con respecto a algunos elementos de la prueba que son especialmente relevantes para la consideración de su bondad. Esta valoración, al igual que la anterior efectuada sobre cada uno de los ítems, servirá también al propósito de mejorar la prueba. A continuación exponemos una serie de elementos sobre los cuales puede realizarse este análisis, que puede consistir en la expresión de dudas, comentarios críticos sobre aspectos que deberían ser mejorados o valoraciones positivas. Puede realizarse, lógicamente, esta valoración sobre cualquier otro elemento de la prueba que se crea oportuno.

Sobre los textos (adecuación y contenido, expresión, topologías de textos y estructuras contempladas, vocabulario...). Observaciones / dudas / comentarios

--

Sobre las dimensiones de la comprensión contempladas

--

Sobre la prueba contemplada en su totalidad

--

(Anexo VIII) PLANTILLA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS (ESCALA APSL)

Para evaluar la adecuación de cada uno de los ítems a la evaluación de las dimensiones contempladas en la escala, hemos construido la siguiente plantilla. En esta se recoge una gradación cualitativa en cuatro niveles:

1. **Nivel bajo o muy bajo.** El nivel de adecuación del ítem para la evaluación de las dimensiones descritas es bajo o muy bajo.
2. **Nivel medio-bajo.** El nivel de adecuación no es satisfactorio. El contenido del ítem se muestra claramente insuficiente para evaluar la dimensión contemplada.
3. **Nivel medio-alto.** El nivel de adecuación del ítem para la evaluación de las dimensiones contempladas es satisfactorio. El contenido del ítem evalúa dichas dimensiones.
4. **Nivel alto o muy alto.** El nivel de adecuación es notable. El contenido del ítem evalúa de forma adecuada o muy adecuada las dimensiones descritas.

VALORACION DEL CONTENIDO DE LOS ITEMS DE LA ESCALA EN FUNCION DE LAS DIMENSIONES CONTEMPLADAS

Dimensiones de la Escala		ítems	valoración
Conocimiento de uno mismo y de los demás	Conocimiento de las propias limitaciones cognitivas actuales, potencialidades y posibilidades de aprendizaje, dificultades existentes y vías de solución	1	1 2 3 4
		2	1 2 3 4
		17	1 2 3 4
		22	1 2 3 4
		30	1 2 3 4
		39	1 2 3 4
		41	1 2 3 4
		53	1 2 3 4
		72	1 2 3 4
	76	1 2 3 4	
	Conocimiento de las propias expectativas, autoconcepto académico y estilo atribucional	4	1 2 3 4
		6	1 2 3 4
		15	1 2 3 4
		26	1 2 3 4
		42	1 2 3 4
		46	1 2 3 4
		52	1 2 3 4
		59	1 2 3 4
	66	1 2 3 4	
	Conocimiento de la propia actitud ante la lectura: emociones, sentimiento de rechazo vs. satisfacción y gusto por la lectura, tolerancia a la frustración, persistencia ante la dificultad, autonomía vs. dependencia	7	1 2 3 4
		8	1 2 3 4
		11	1 2 3 4
		14	1 2 3 4
		18	1 2 3 4
		24	1 2 3 4
		28	1 2 3 4
		34	1 2 3 4
36		1 2 3 4	
40		1 2 3 4	
50	1 2 3 4		
51	1 2 3 4		
55	1 2 3 4		
69	1 2 3 4		
71	1 2 3 4		
73	1 2 3 4		
78	1 2 3 4		
80	1 2 3 4		

<i>Conocimiento de uno mismo y de los demás</i> (continuación)	Conocimiento de los propios intereses y motivaciones	10	1 2 3 4
		13	1 2 3 4
		19	1 2 3 4
		32	1 2 3 4
		38	1 2 3 4
		45	1 2 3 4
		57	1 2 3 4
		68	1 2 3 4
		70	1 2 3 4
	75	1 2 3 4	
	Percepción del apoyo que ofrece el contexto escolar y familiar, y de las condiciones en las que se desenvuelve	3	1 2 3 4
		21	1 2 3 4
		27	1 2 3 4
		35	1 2 3 4
		37	1 2 3 4
44		1 2 3 4	
48		1 2 3 4	
56		1 2 3 4	
58		1 2 3 4	
62		1 2 3 4	
65	1 2 3 4		
67	1 2 3 4		
74	1 2 3 4		
77	1 2 3 4		
Percepción de la relevancia del tema	12	1 2 3 4	
	47	1 2 3 4	
	54	1 2 3 4	
	60	1 2 3 4	
	79	1 2 3 4	
<i>Metaconocimiento estratégico</i>	Conocimiento de las propias estrategias de relación con los demás en tareas de lectura	31	1 2 3 4
		63	1 2 3 4
		64	1 2 3 4
	Conocimiento de las propias estrategias de control y regulación consciente del proceso de lectura (planificación, supervisión y autoevaluación)	5	1 2 3 4
		9	1 2 3 4
		16	1 2 3 4
		20	1 2 3 4
		23	1 2 3 4
		25	1 2 3 4
		29	1 2 3 4
		33	1 2 3 4
	49	1 2 3 4	
	Reconocimiento de la capacidad de generalización de estos conocimientos o estrategias	43	1 2 3 4
		61	1 2 3 4

Valoración global de la escala

<i>APSL</i> <i>Ajuste Personal-Social con relación a la lectura</i>	Valoración global de la escala APSL en función de su adecuación para evaluar la variable socio-emocional con relación a la lectura.	1 2 3 4
--	---	---------

VALORACION GLOBAL DE ALGUNOS ELEMENTOS DE LA ESCALA

Observaciones, dudas, comentarios sobre los elementos integrantes de la escala en su conjunto, que se crean puedan ser útiles para su mejora o adecuación a los objetivos del estudio. Estos objetivos son los expresados en el apartado de valoración de la escala.

Sobre las dimensiones teóricas contempladas:

Sobre el sistema de marcación:

Sobre el sistema de puntuación:

Sobre la anulación de respuestas:

Sobre la expresión/redacción de los ítems y su adecuación al alumnado:

Otros:

(Anexo X)

VALORACION DEL DISPOSITIVO DE *EVALUACION DINAMICA DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA* (EDPL) Y DE SU APLICACION

¿Cuales son las principales dificultades que has encontrado en la aplicación del dispositivo?

¿Qué elementos del dispositivo podrían mejorarse en tu opinión?

¿Qué elementos del dispositivo consideras *clave* para obtener información valiosa para la posterior intervención?

¿Qué elementos del proceso seguido de *Evaluación dinámica-Intervención* consideras *clave* para explicar la posible mejora en los procesos de lectura?

¿Qué circunstancias han influido o influirían positivamente en una mayor eficacia o utilidad de la aplicación del dispositivo?

(Anexo XI)

E.I.D.A.L.

*Cuestionario de expectativas e ideas sobre la
evaluación y la intervención educativa en las
dificultades de aprendizaje de la lectura*

**EVALUACIÓN DINÁMICA
DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA
LECTURA**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Juan José Navarro Hidalgo
Joaquín Mora Roche

CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS E IDEAS SOBRE LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Las cuestiones que se plantean a continuación tienen que ver con lo que pensamos acerca de las dificultades de aprendizaje de la lectura: qué las origina y mantiene, cómo podemos evaluarlas, qué factores influyen en su aparición o qué podemos hacer para que mejore la lectura de nuestros/as alumnos/as. Se trata de cuestiones y preguntas abiertas, en las que podemos expresar nuestra opinión e ideas sobre estos aspectos. Es también muy importante que las respuestas sean lo más concisas posible.

1. Según su opinión, ¿a qué se deben principalmente las dificultades de aprendizaje de la lectura?

2. Algunos profesores/as piensan que los/as alumnos/as deben discutir y confrontar en grupo las propias ideas acerca de los contenidos de la lectura, los conocimientos y experiencias previas relacionadas con esos contenidos o las estrategias que usan para comprender, ¿qué piensa usted al respecto?

3. ¿Qué aspectos considera más relevantes a la hora de comprender un texto?

4. ¿Cómo trabajaría estos aspectos en su aula?

5. En una escala de 1 a 5, ¿qué importancia otorga a la colaboración con otros profesionales a la hora de afrontar las dificultades de lectura en sus alumnos/as?

6. ¿Qué factores piensa que pueden estar influyendo principalmente en los problemas de aprendizaje de la lectura: *el propio alumno/a* (su motivación, actitud, capacidad desarrollada hasta ahora...), *los textos* que debe leer (excesiva dificultad, inadecuación del contenido, poca significatividad para el/la alumno/a...), *el contexto* (escolar, familiar, social)?

7. Algunos/as profesores piensan que la lectura es un contenido que debería ser trabajado durante toda la escolarización, ¿qué opinión le merece?

8. ¿Qué elementos destacaría como más relevantes a la hora de la enseñanza de la lectura?

9. Indique algunos motivos por los que piensa que algunos/as alumnos/as están poco motivados por la lectura.

10. ¿Qué piensa acerca de las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos/as con necesidades educativas especiales?

16. ¿Cuál ha sido el resultado de estas intervenciones?
17. A menudo manifestamos que la motivación es uno de los principales problemas con los que nos enfrentamos en la tarea de animación a la lectura ¿Qué elementos, a su juicio, serían necesarios para incrementar la motivación por la lectura en sus alumnos/as?
18. Según su opinión, ¿qué elementos cree necesarios para favorecer la comprensión de textos en sus alumnos/as?
19. Algunos profesores piensan que no todos/as los/as alumnos/as se benefician de los mismos métodos de enseñanza de la lectura y que algunos grupos de alumnos/as requieren una metodología diferenciada para avanzar en su desarrollo lector, ¿qué opina al respecto?
20. En una escala de 1 a 5, ¿qué importancia otorga a la colaboración con los padres del alumno/a que presenta dificultades en su lectura?
- 1 2 3 4 5
21. ¿Cómo realiza habitualmente la evaluación de la comprensión lectora?

22. A su juicio, ¿sobre qué elementos o procesos hay que intervenir para mejorar la comprensión lectora?

23. Según su opinión, ¿en qué curso(s) debe trabajarse la lectura?

24. ¿Conoce programas específicos para trabajar la comprensión lectora con todos/as los/as alumnos/as del aula? _____ En caso afirmativo, ¿cuáles conoce?

25. ¿Ha trabajado alguna vez con alguno de estos programas?
En caso afirmativo, ¿Cuáles fueron los resultados?

26. ¿Qué información cree que es más relevante recoger cuando se evalúa la lectura?

(Anexo XI-A) Sistema de categorías elaborado a raíz de las respuestas otorgadas al cuestionario sobre expectativas e ideas relacionadas con las dificultades de aprendizaje de la lectura (EIDAL), y suma de las referencias expresadas por el profesorado.

A qué se deben las Dificultades de Aprendizaje de la lectura. Factores que influyen	Sumas
Pregunta 1. Según su opinión, ¿a qué se deben principalmente las dificultades de aprendizaje de la lectura?	
Dificultades centradas en el propio alumnado	39
<i>Relacionadas con los procesos psicológicos subyacentes:</i> falta de atención (3); dificultades de memoria (2); percepción visual (1); lateralidad (1); desarrollo deficitario de capacidades intelectuales (2); falta de madurez (2); patologías no detectadas (1).	12
<i>Relacionadas con los procesos de asociación G-F:</i> discriminación auditiva y visual (3); dificultades en los procesos de conversión de grafemas y fonemas (2); dificultades en procesos de análisis y síntesis (1); problemas de articulación (1).	7
<i>Relacionadas con los procesos de integración textual:</i> falta de vocabulario (2); escasa fluidez y desatención de los signos de puntuación (1); dificultades en la comprensión del texto (2).	5
<i>Relacionadas con los procesos metacognitivos:</i> impulsividad (1).	1
<i>Relacionadas con los procesos de ajuste personal-social:</i> falta de motivación y esfuerzo (9); falta de hábito lector (5).	14
Dificultades centradas en el contexto familiar y social próximo	9
Falta de motivación/implicación/dedicación en el contexto familiar/Situación de deprivación socio-cultural y económica (9).	9
Dificultades centradas en el contexto escolar/Proceso de E-A	9
Insuficiente tiempo dedicado a la lectura en el contexto escolar (3); falta de apoyo en la lectura (1); ausencia de trabajo relacionado con algunos procesos implicados en la lectura (1); inadecuación del aprendizaje en edades tempranas (3); inadecuación del método empleado (1).	9
Dificultades centradas en el contexto social	7
Poco interés social por la lectura (3); influencia de los medios de comunicación audiovisuales (4)	7
Pregunta 6. ¿Qué factores piensa que pueden estar influyendo principalmente en los problemas de aprendizaje de la lectura: el propio alumno/a (su motivación, actitud, capacidad desarrollada hasta ahora...), los textos que debe leer (excesiva dificultad, inadecuación del contenido, poca significatividad para el/la alumno/a...), el contexto (escolar, familiar, social)?	
Factores relacionados con el propio alumnado	24
Factores relacionados con los textos	11
Factores relacionados con el contexto (familiar, escolar y social)	23

Pregunta 9. Indique algunos motivos por los que piensa que algunos/as alumnos/as están poco motivados por la lectura.	
Motivos relacionados con el propio alumno Falta de interés en el alumno (6); no han adquirido hábito de lectura (2); tienen dificultades de comprensión (6); no tienen fluidez y leer les supone un gran esfuerzo (4); la lectura les resulta poco significativa y útil (3); problemas visuales, de lateralidad o de decodificación (1).	22 22
Motivos relacionados con el contexto familiar Entorno familiar no interesado/no colaborador (11); asociación de la lectura con una actividad solo escolar y no significativa -debe comenzar a trabajarse en la familia- (3); no perciben interés en su entorno (1).	15 15
Motivos relacionados con el contexto social Contexto social no favorecedor (4); seducción y mayor facilidad de mensajes audiovisuales (11).	15 15
Motivos relacionados con el contexto escolar La lectura no se presenta de forma atractiva e interesante (10); no se les ha leído en voz alta en el aula (1); inadecuación de los textos que se trabajan (1).	12 12
Pregunta 12. Seguramente, en su aula hay algún alumno/a -o alumnos/as- que presenta(n) algún tipo de dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura. Centrándose en uno/a de estos/as alumnos/as ¿Qué dificultades concretas manifiesta en su lectura?	
Dificultades relacionadas con los procesos psicológicos subyacentes Falta de concentración/atención (3); entonación inadecuada (6); saltos de línea -coordinación visual- (1); problemas motores (1).	11 11
Dificultades relacionadas con procesos implicados en la asociación G-F Dislalias y Dislexias (10); lectura apegada al texto/preocupación por la decodificación (4); escasa velocidad lectora (5); falta de fluidez/silabeo (11).	30 30
Dificultades relacionadas con los procesos de integración textual No comprenden lo que leen (16); no entiende/no se detiene en los signos de puntuación (2); desconocimiento de vocabulario (3); problemas para resumir y extraer lo relevante (2).	23 23
Dificultades relacionadas con los procesos metacognitivos No utiliza procesos de autorregulación/no reflexiona (2); no generaliza y no transfiere lo aprendido a otros contextos (1); impulsividad (2).	5 5
Dificultades relacionadas con los procesos de ajuste P-S Falta de motivación (3); falta de hábito lector (1); inseguridad (1); falta de motivación en la familia (1).	6 6

Pregunta 13. Según su opinión, ¿qué origina y mantiene estas dificultades?	
<p>Factores relacionados con el propio alumno</p> <p>Falta de maduración (2); desarrollo deficiente de sus capacidades intelectuales (3); falta de atención/concentración (3); falta de motivación e interés del alumno/a (9); falta de vocabulario (1); falta de aprendizaje adecuado en su momento/ falta de base (2); poca dedicación a la lectura (1); DA propias de cada alumno (2); es un problema que no se resuelve en la Enseñanza Básica, sino que se arrastra una "tara" difícil que corregir hasta la Universidad (1).</p>	24 24
<p>Factores relacionados con el contexto familiar y social próximo</p> <p>Escaso apoyo familiar/contexto socio-cultural deprivado (12); inicio tardío de la escolarización (1).</p>	13 13
<p>Factores relacionados con el contexto social</p> <p>Influencia de medios audiovisuales (2).</p>	2 2
<p>Factores relacionados con el contexto escolar (Organización escolar, Proceso de enseñanza-aprendizaje y Formación)</p> <p>Método de enseñanza-aprendizaje inadecuado (2); no leer todos los días en voz alta (1); no han sido motivados adecuadamente en la escuela (1); a partir de ciertos niveles, pensar que la CL está ya conseguida y no se trabaja (1); tendría que haber repetido curso -1º/2º de primaria- (2); no haber contado con apoyo suficiente en cursos anteriores (2); falta de tiempo para trabajar de forma individualizada (3); no analizar la causa del problema, qué procesos están implicados y dónde se manifiestan las dificultades (1); escaso interés por la lectura en otras asignaturas que no sean Lengua (1); falta de una adecuada formación del profesorado (1).</p>	15 15
<p>Factores relacionados con los textos</p> <p>Inadecuación de los textos trabajados (1).</p>	1 1
Metodología en la enseñanza/facilitación y evaluación de la lectura/comprensión	Sumas
Pregunta 2. Algunos profesores/as piensan que los/as alumnos/as deben discutir y confrontar en grupo las propias ideas acerca de los contenidos de la lectura, los conocimientos y experiencias previas relacionadas con esos contenidos o las estrategias que usan para comprender, ¿qué piensa usted al respecto?	
<p>Acuerdo en tratar/discutir/confrontar ideas previas, contenidos o estrategias</p> <p>Estoy de acuerdo: es positivo y enriquecedor/ayuda a pensar y comprender (18); estoy de acuerdo, pero esto se trabaja poco en clase/es utópico/no hay tiempo (3); es habitual que los alumnos comenten entre ellos lo que han leído (1); los alumnos deben informar al docente sobre el libro que están leyendo: opinión, dificultades, etc. Así razonan sobre qué les gusta y por qué (1).</p>	23 23
<p>Limitaciones, dificultades o desventajas de la propuesta</p> <p>Puede ser conveniente o útil en ocasiones, pero no necesaria para mejorar la comprensión (1); como ejercicio de clase bien, pero la lectura es una actividad individual/personal e intransferible (2); depende del grupo de alumnos/as; mejor con niños mayores, maduros, sin DA y sin problemas de conducta (4); en E. primaria debe ser el maestro/a quien indague estos procesos y quien guíe estas estrategias (1); no por sistema, sí esporádicamente; si se hace a menudo se pierde la concentración (1); cada alumno tiene su propia estrategia en muchos casos (1).</p>	10 10

Pregunta 4. ¿Cómo trabajaría estos aspectos en su aula?	
<p>Acciones relacionadas con la elección/adaptación de los textos y temas</p> <p>Elección/adaptación de los textos en función del alumno, sus capacidades e intereses (7); conociendo los intereses del alumnado (1); trabajando por centros de interés (1).</p>	9 9
<p>Acciones específicas sobre procesos concretos</p> <p>Trabajando percepción visual y decodificación, llegando a captar el significado de las palabras (1); trabajaría el vocabulario que desconocieran (4); realizar dibujos de lo que hemos leído (1).</p>	6 6
<p>Lectura (diversas modalidades)</p> <p>Lectura individual, en grupo, lectura diaria en clase, en casa, en voz alta o silenciosa (6).</p>	6 6
<p>Enseñanza/facilitación de estrategias</p> <p>Trabajando microhabilidades de lectura relacionadas con la semántica textual: recurrir al contexto para dar significado; elegir en un diccionario la acepción correcta; reconocer familias de palabras... (1); modelando el uso de estrategias para trabajar los diferentes procesos (1); mediando para facilitar la interiorización de estrategias relacionadas con los diferentes procesos (1); trabajando la estructura textual en relación con los diferentes tipos de textos y las claves textuales (1); haciendo que se detengan en conceptos que se desconocen (1); haciéndoles reflexionar sobre aquellos elementos en los que encuentran dificultades; sobre todo centrándonos en las causas de esas dificultades y en qué procesos trabajar para mejorar la comprensión (1); haciéndoles comprender la importancia del contexto (1); mediante técnicas de lectura (1); leyendo colectivamente diferentes textos y favoreciendo la toma de conciencia sobre la importancia de atender al tema principal y no a lo anecdótico (1).</p>	9 9
<p>Análisis/Diálogo comprensivo sobre el desarrollo del texto</p> <p>Análisis comprensivo del desarrollo del texto (1); intentando desarrollar la CL y la expresión oral: leyendo poco a poco y debiendo resumir con sus palabras; preguntando por la conexión con conocimientos y experiencias personales (1); haciendo una primera lectura para situar el contexto, resumir y extraer ideas principales (1); leyendo en voz alta y haciendo preguntas sobre lo leído (2); prácticas de comentarios de textos adecuados al nivel (1); haciendo que me explique lo que lee (1); trabajo en grupo en el que deben comentar, resumir y extraer ideas principales (2); haciendo lectura comprensiva con continuas referencias a la realidad de lo leído -contexto- (1).</p>	10 10
<p>Acciones referidas a la modalidad de trabajo o al tiempo de dedicación</p> <p>Trabajando de forma individualizada con el alumno que presenta DA en clase de refuerzo (1); dedicando más tiempo a la CL y no tanto a la gramática (1); dedicando cada día 15 ó 20 minutos a hacer lectura comprensiva (1); dedicando un tiempo semanal a la CL (1).</p>	4 4
<p>Acciones encaminadas a la creación de un clima adecuado para la lectura</p> <p>Motivación previa a la lectura/tratando de crear un clima adecuado, sin distracciones (3).</p>	3 3
Pregunta 8. ¿Qué elementos destacaría como más relevantes a la hora de la enseñanza de la lectura?	
<p>Elementos centrados en el alumno</p> <p>Predisposición positiva del alumno y colaboración familiar (4); una buena lectura (1).</p>	5 5
<p>Elementos centrados en los textos y temas</p> <p>Textos y temas atractivos y motivadores (10).</p>	10 10

<p>Elementos centrados en el Proceso de E-A</p> <p><i>Metodología General:</i> Método y actividades adecuadas al nivel y las necesidades de los alumnos (4); trabajar la animación a la lectura para favorecer la motivación (4); analizar dónde encuentra el alumno sus DA y preparar un trabajo adecuado (1); la motivación previa de la lectura (3); debe haber dos tipos: la lúdica (entretenimiento) y la de conocimiento (1); el silencio (1); cambio de soporte -trabajar con el ordenador- (1); realizar debates y puestas en común a partir de los textos y trabajos en equipo que desarrollen la creatividad (2); enseñanza/facilitación del uso de estrategias de comprensión (2); trabajo previo con los textos (1).</p> <p><i>Trabajo sobre procesos o elementos concretos de la lectura:</i> Trabajar una buena entonación (3); la fluidez lectora, ya que facilita una mejor comprensión (2); la velocidad lectora (1); trabajo con técnicas de entrenamiento de lectura (1); la pronunciación (1); procesos implicados en la Asociación de G-F (2); el vocabulario (1); la comprensión (3).</p> <p><i>Actitud del profesorado:</i> Actitud de serenidad interior y exterior (1).</p>	<p>35</p> <p>20</p> <p>14</p> <p>1</p>
<p>Pregunta 15. ¿Qué actuaciones se han llevado a cabo para paliar las dificultades?</p>	
<p>Actuaciones o medidas especiales que requieren la coordinación de varios prof. y una determinada organización</p> <p>Apoyo a ciclo o Refuerzo educativo (1); apoyo a la Integración/Logopedia (7); diversificación Curricular (1); se han aumentado las horas lectivas con refuerzos y se adapta la programación al nivel medio (1); agrupamientos flexibles (1); colaboración entre prof. tutor y prof. de apoyo (1).</p>	<p>12</p> <p>12</p>
<p>Medidas o actuaciones a nivel de aula, ya sea con el grupo completo o con el alumnado que presenta DA</p> <p>Medidas de tipo General</p> <p>Uso de la mediación para favorecer la interiorización de estrategias (1); trabajo en grupo sobre textos (1); proponer un trabajo individualizado y adaptado (2); analizar dónde están las DA y plantear actividades adecuadas (1); adaptaciones grupales e individuales (1); dedicándoles a los alumnos con DA más tiempo de lectura en clase y trabajando con ellos la CL (4); proponiendo actividades relacionadas con los errores más comunes que comete (1); lectura diaria individual y colectiva (1).</p> <p>Medidas que tratan de incidir sobre algún proceso de lectura</p> <p><i>Procesos psicológicos subyacentes:</i> modelar la lectura (2); incidir en la entonación y vocalización con lectura diaria en voz alta y explicación (5)</p> <p><i>Procesos de asociación G-F:</i> trabajar la velocidad lectora (1); reforzamiento de procesos implicados en la asociación G-F (1); enseñanza de las letras (1). [Los trabajos sobre la velocidad lectora y la enseñanza de las letras podrían ser considerados también medidas que inciden sobre los procesos psicológicos subyacentes. No obstante, hemos optado por incluirlas en este apartado bajo la suposición de la relevancia de los procesos de decodificación y de asociación letras-sonido en ambos aspectos].</p> <p><i>Procesos de integración textual:</i> hacer resúmenes (2); trabajar el vocabulario (3); preguntas de comprensión (1); lectura en clase y reflexionar sobre lo que se ha leído (1); escritura de frases del texto leído (1).</p> <p><i>Procesos metacognitivos:</i> intervención para favorecer el aprendizaje de estrategias metacognitivas (1).</p> <p><i>Procesos de ajuste personal-social:</i> llevar a casa libros de lectura del colegio -motivación/animación- (1); trabajar el programa Lectura Eficaz una hora semanal (1); incrementar la motivación a través de la Biblioteca del centro (1); proponer lecturas complementarias (1); animar/motivar la lectura, aunque se produzcan errores (1); hablar con la familia para que lea en casa (3); crear un clima de aula adecuado (1); usar textos adecuados, relacionados con sus intereses; fichas amenas... (2).</p>	<p>42</p> <p>12</p> <p>12</p> <p>30</p> <p>7</p> <p>3</p> <p>8</p> <p>1</p> <p>11</p>

Pregunta 17. A menudo manifestamos que la motivación es uno de los principales problemas con los que nos enfrentamos en la tarea de animación a la lectura ¿Qué elementos, a su juicio, serían necesarios para incrementar la motivación por la lectura en sus alumnos/as?	
Elementos relacionados con la familia del alumnado	6
Colaboración familiar (5); tratar de motivar a la familia para que ésta motive a sus hijos (1)	6
Elementos relacionados con el proceso de E-A. (Estrategias metodológicas)	32
Dedicar más tiempo de lectura en clase (1); desarrollar estrategias más atractivas y motivadoras, y transmitir entusiasmo por la lectura (2); buscar textos atractivos para el alumno y que conecten con sus intereses/presentación atractiva de los textos (16); realizar actividades previas a la lectura (motivación previa) y también posteriores (comentarios, invención de nuevos textos con el mismo tema, variación del final...) (3); hacer ver la lectura como algo útil para acceder a contenidos relevantes, para comunicarse con los demás, para desarrollar la creatividad (3); dar a la lectura la importancia que merece: realizar más actividades relacionadas con la lectura, trabajar con la biblioteca, dramatización en pequeño grupo, etc. (1); lectura compartida (realización de resúmenes, ideas encadenadas, etc.) (1); casi todos están muy motivados por la realización de concursos de lectura (1); compensación por leer (1); plantear la lectura en voz alta en clase como un premio por buen comportamiento (1); enseñar a leer con fluidez; eso da belleza a la lectura y les motiva a leer (1); crear o favorecer un clima de aula adecuado: silencio, atención, etc. (1).	32
Manifestaciones de limitaciones o de desconocimiento ante la posibilidad de incrementar la motivación del alumnado	3
Habría que cambiar estructuras sociales y de pensamiento: interés y dedicación social a la educación y a la lectura (1); la incidencia es limitada: algunos profesores pueden incidir en algunos alumnos (1); estoy perdido en este asunto (1).	3
Pregunta 19. Algunos profesores piensan que no todos/as los/as alumnos/as se benefician de los mismos métodos de enseñanza de la lectura y que algunos grupos de alumnos/as requieren una metodología diferenciada para avanzar en su desarrollo lector, ¿qué opina al respecto?	
Necesidad de adecuación/adaptación	20
Necesidad de utilizar métodos adecuados/adaptados a las necesidades del alumnado (20).	20
Cuestionamiento o matices a la necesidad de adecuación/adaptación	6
Un mismo método es aplicable a cualquier alumno. Es necesario detectar necesidades y realizar actividades adecuadas (1); creo que hay métodos válidos para casi todo el alumnado (1); algunos alumnos lo que necesitan es más tiempo para lograr objetivos; tienen un ritmo diferente (2); creo que la metodología en general debe ser igual para todos, a no ser que haya NEE (1); de acuerdo, pero pueden aprovecharse los momentos de lectura en clase para dicho avance (1).	6
Constatación de carencias de formación o escepticismo ante la posibilidad de adaptación	5
El profesorado necesita mucha formación en este sentido (1); no conozco ninguna experiencia al respecto (1); para eso existen las aulas de apoyo, la DC y el Refuerzo (1); normalmente se usa el mismo método para todos/as (1); algunos alumnos necesitan atención individualizada casi constante para su desarrollo lector y eso actualmente es imposible (1).	5

Pregunta 21. ¿Cómo realiza habitualmente la evaluación de la comprensión lectora?	
<p>A través de actividades que implican la lectura de un texto y actividades posteriores</p> <p>Mediante lectura y preguntas (oral y/o escrito) (14); mediante lectura y comentario de texto (oral y/o escrito; individual/grupal) (5); a través de debates (1); a través de un resumen (10); preguntas sobre un personaje, su opinión, relación del texto con experiencias personales (casi a diario) (1); localización o relevancia de personajes principales y secundarios (2); actividades donde deben completar frases con palabras/expresiones leídas previamente (2); actividades referentes al texto de cada tema (1); fijándome en si ha comprendido la idea principal y también las ideas o elementos secundarios (1); observación directa de la lectura, diálogo para construir la comprensión y preguntas individuales por escrito (no de recuerdo) (1); a través de pruebas de lectura/Fichas de refuerzo de la CL/Hojas resumen (preguntas, resumen, definir el tema, personajes, idea principal, opinión...) (3).</p>	41 41
<p>A través de actividades específicas</p> <p>Actividades de asociación de frases y dibujos (1); actividades de ordenación de secuencias (1); actividades sobre los distintos niveles de la Lengua (léxico, sintáctico, morfológico y semántico) (1); actividades orales y escritas que se van complejizando progresivamente (1); mediante relación de conceptos a definir/valorando su vocabulario (2); valorando su rapidez y espontaneidad (1).</p>	7 7
<p>Otras respuestas</p> <p><i>Mediante evaluación continua/observo su evolución a lo largo de un periodo (1).</i> <i>Sólo realizo la evaluación de la CL con alumnos con NEE; con los demás poco o casi nada (1).</i></p>	2 1 1
Aspectos/elementos/procesos implicados en la comprensión y en su mejora	Sumas
Pregunta 3. ¿Qué aspectos considera más relevantes a la hora de comprender un texto?	
<p>Aspectos concernientes al propio alumnado</p> <p><i>Relacionados con los procesos psicológicos subyacentes:</i> la concentración/atención en la lectura (4); entonación adecuada (2); procesos perceptivos y sensorio-motrices (1); procesos cognitivos básicos (1). 8</p> <p><i>Relacionados con los procesos de asociación G-F:</i> dominio de la lectura/fluidez (3); en etapas iniciales son importantes los procesos de asociación G-F (1); velocidad lectora (1). 5</p> <p><i>Relacionados con los procesos de integración textual:</i> la sintaxis (1); la comprensión del significado del texto (4); conocer/comprender el vocabulario (6); diferenciar las partes del desarrollo del texto (1); ordenar los acontecimientos (1); que sean capaces de distinguir la información relevante/idea principal (3); capacidad para representarse mentalmente el contenido (1); ser capaz de resumir con sus propias palabras y extraer las ideas principales. Captar el contenido global y la intención (5). 22</p> <p><i>Relacionados con los procesos de integración texto-conocimientos previos:</i> aspectos relacionados con los procesos de Integración textual e Integración del texto con conocimientos y experiencias previas (1); hacer una primera lectura que sitúe en un contexto determinado (1); la información (conocimientos previos) que posea el alumno (1); intentar sacar una idea contextualizada del contenido (2). 5</p> <p><i>Relacionados con los procesos metacognitivos:</i> aspectos relacionados con los procesos metacognitivos (1); detenerse en los conceptos que no comprenden (supervisión) (2); prestar más atención/importancia al contenido global que al significado concreto de algunas palabras (1). 4</p> <p><i>Relacionados con los procesos de ajuste P-S:</i> la motivación (1). 1</p> <p><i>Aspectos concernientes al propio alumnado (Otros aspectos mencionados):</i> leer varias veces el texto (1); lectura pausada (1); lectura silenciosa (1). 3</p>	48 8 5 22 5 4 1 3

Aspectos concernientes a los textos	12
Texto y vocabulario adecuados al nivel del alumno (6); texto interesante para el alumno (4); estructura textual adecuada/relevancia de la estructura de los textos (2).	12
Pregunta 18. Según su opinión, ¿qué elementos cree necesarios para favorecer la comprensión de textos en sus alumnos/as?	
Elementos relacionados con el alumnado	4
Predisposición positiva/motivación/esfuerzo del alumnado (2); leer muchos y variados textos (2).	4
Elementos relacionados con el contexto familiar	2
Apoyo familiar (2).	2
Elementos relacionados con el contexto escolar	44
Proceso de E-A./metodología general	5
Método adecuado a las necesidades del alumno (2); trabajo sistemático (1); trabajar los procesos que intervienen en la comprensión y que estén alterados (1); tiempo dedicado a la lectura (1).	5
Proceso de E-A./metodología relacionada con algún proceso concreto de lectura	26
Reconocimiento de fonemas y palabras (1); la velocidad lectora (2); enriquecimiento del vocabulario (10); lectura detenida (2); actividades de comprensión (1); conocer/trabajar técnicas/estrategias de inferencia, extracción del significado global, ideas relevantes... (3); ampliar sus conocimientos (teórico-prácticos) de todas las materias (1); lectura intensiva: usar textos breves y poner en práctica microhabilidades relacionadas con la CL, reflexión gramatical (1); la motivación: motivar, crear un clima adecuado... (4); hábito de lectura (1).	26
Proceso de E-A./metodología relacionada con los textos a utilizar	13
Uso de textos adecuados, atractivos, bien estructurados y motivadores, que permitan actividades lúdicas posteriores (13).	13
Pregunta 22. A su juicio, ¿sobre qué elementos o procesos hay que intervenir para mejorar la comprensión lectora?	
En los procesos psicológicos subyacentes	6
Atención/concentración durante la lectura (4); entonación adecuada (2).	6
En los procesos implicados en la asociación de G-F	7
La fluidez lectora (2); la velocidad lectora (3); la decodificación (2).	7
En los procesos implicados en la integración textual	16
Composición/expresión de textos escritos y orales (4); incremento del vocabulario (8); la comprensión de los textos (superados aspectos mecánicos) (2); lectura y explicación oral sobre el contenido (1); respeto de los signos de puntuación (1).	16

<p>En los procesos implicados en la Integración texto-conocimientos</p> <p>Sobre la imaginación (1); completado de frases y textos (1); invención del principio o final de un texto (1).</p>	<p>3</p> <p>3</p>
<p>En los procesos metacognitivos</p> <p>Procesos metacognitivos (1).</p>	<p>1</p> <p>1</p>
<p>En los procesos implicados en el ajuste Personal-Social</p> <p>Motivación, actitud e interés del alumno (5); motivación y actitud de las familias (3).</p> <p><i>Intervención en el Proceso de E-A</i></p> <p>Sobre la forma de preguntar (1); la elección de los textos y el tema (6); sobre el aprendizaje inicial de la lectura (1); intervenir sobre los procesos que cada alumno/a tenga afectados (Analizar) (1); utilizar más tiempo de clase para la lectura (1); graduar la dificultad de los textos a trabajar (1); la formación del profesorado (1).</p>	<p>20</p> <p>8</p> <p>12</p>
Pregunta 26. ¿Qué información cree que es más relevante recoger cuando se evalúa la lectura?	
<p>Información sobre procesos psicológicos subyacentes</p> <p>Capacidad de concentración y atención durante la lectura (3); la entonación (12).</p>	<p>15</p> <p>15</p>
<p>Información sobre procesos implicados en la asociación G-F</p> <p>La exactitud lectora (decodificación) (2); la velocidad lectora (6); articulación (1); la fluidez (4).</p>	<p>13</p> <p>13</p>
<p>Información sobre procesos de integración textual</p> <p>La comprensión (18); conocimiento y adquisición de vocabulario general y específico de áreas (2); análisis de los personajes (1); capacidad de síntesis (2); la detención en los signos de puntuación (4); la expresión (1).</p>	<p>28</p> <p>28</p>
<p>Información relacionada con los procesos de integración texto-conocimientos previos</p> <p>La opinión del alumno sobre lo leído (1); conocimiento suficiente del significado global y capacidad para trascenderlo, relacionando el contenido del texto con sus conocimientos y experiencias personales (1).</p>	<p>2</p> <p>2</p>
<p>Información relacionada con los procesos metacognitivos</p> <p>La opinión del alumno sobre si le ha gustado o no el texto (1); cómo lee, dónde encuentra dificultades y qué hace ante esas dificultades, si vuelve atrás, si se muestra reflexivo o impulsivo en su lectura (2).</p>	<p>3</p> <p>3</p>
<p>Información relacionada con los procesos de ajuste P-S</p> <p>Observar si se muestra interesado, si abandona ante las dificultades... (2); observar qué procesos utiliza, dónde hay dificultades, qué ayudas son útiles para superar dificultades e interiorizar estrategias (1); observar cómo lee y qué tipo de errores comete en su lectura (3).</p>	<p>6</p> <p>6</p>
<p>Otras Respuestas</p> <p>Toda información es relevante; aspectos particulares y generales de la comprensión (2).</p>	<p>2</p> <p>2</p>

Colaboración con otros profesionales y con las familias	Sumas
Pregunta 5. En una escala de 1 a 5, ¿qué importancia otorga a la colaboración con otros profesionales a la hora de afrontar las dificultades de lectura en sus alumnos/as? 1 2 3 4 5	
Importancia otorgada a la colaboración con otros profesionales a la hora de afrontar las DA de lectura (1)	1
Importancia otorgada a la colaboración con otros profesionales a la hora de afrontar las DA de lectura (2)	0
Importancia otorgada a la colaboración con otros profesionales a la hora de afrontar las DA de lectura (3)	5
Importancia otorgada a la colaboración con otros profesionales a la hora de afrontar las DA de lectura (4)	11
Importancia otorgada a la colaboración con otros profesionales a la hora de afrontar las DA de lectura (5)	10
Pregunta 20. En una escala de 1 a 5, ¿qué importancia otorga a la colaboración con los padres del alumno/a que presenta dificultades en su lectura? 1 2 3 4 5	
Importancia otorgada a la colaboración con la familia del alumno que presenta DA. (1)	0
Importancia otorgada a la colaboración con la familia del alumno que presenta DA. (2)	0
Importancia otorgada a la colaboración con la familia del alumno que presenta DA. (3)	0
Importancia otorgada a la colaboración con la familia del alumno que presenta DA. (4)	6
Importancia otorgada a la colaboración con la familia del alumno que presenta DA. (5)	21
La lectura en el currículum. Organización de la enseñanza de la lectura/comprensión. Cuándo debe ser trabajada la lectura	Sumas
Pregunta 7. Algunos/as profesores piensan que la lectura es un contenido que debería ser trabajado durante toda la escolarización, ¿qué opinión le merece?	
La lectura debe ser trabajada durante todo el periodo de escolarización del alumno La lectura debe ser trabajada durante todo el periodo de escolarización del alumno (25).	25 25
Matices a la necesidad del trabajo sobre la lectura a lo largo de toda la escolarización Hay alumnos/as en ciclo superior de la E.S.O. que no lo necesitan; antes es fundamental (1); no debería hacer falta en cursos superiores de la E.S.O., pero la realidad es distinta. Se debe trabajar en la Etapa escolar obligatoria (1).	2 2

Pregunta 23. Según su opinión, ¿en qué curso(s) debe trabajarse la lectura?	
<p>Debe trabajarse en todos los cursos</p> <p>Debe trabajarse durante toda la escolarización (16); en todos; el momento decisivo es durante los primeros años de E.P. Debería haber un trabajo planificado sobre Comprensión Lectora (2); en todos; fundamentalmente en los de la E.S.O. (1).</p>	19
<p>No en todos (o no queda claro)</p> <p>Desde Educación Infantil hasta el final de E.P. (1); durante la E.P. (3); esencialmente en E.P.; después en E.S.O., aunque no podemos dedicarle tanto tiempo (2); desde el momento en que el alumno aprende a leer (1); desde 1º de E.P. hasta el final de la escolarización (1); en todos los de la E.S.O. (1).</p>	9
Expectativas, valoración e ideas sobre el aprendizaje del alumnado con NEE	Sumas
Pregunta 10. ¿Qué piensa acerca de las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos/as con necesidades educativas especiales?	
<p>Expectativas positivas</p> <p>Todos los alumnos son capaces de aprender con la atención adecuada (8); muchos alumnos con NEE son capaces de aprender a leer y escribir con bastante corrección (1); cualquier avance es importante, sobre todo en una actividad tan relevante como la lectura (1); tienen todas las posibilidades si se trabaja adecuadamente (1); me parece fundamental el aprendizaje de la lectura y la escritura para eliminar barreras (1); el alumnado con NEE deben tener más dedicación a la lectura, pues ello les facilita los distintos aprendizajes (1).</p>	13
<p>Expectativas positivas, pero con el acento en lo que sería necesario para incrementar sus posibilidades</p> <p>Con paciencia y mucho trabajo se consigue que aprendan (1); es importante el trabajo en equipo, sistemático, con todos los apoyos necesarios (1); importancia del número reducido de alumnos/as; plantearse objetivos esenciales; paciencia; ser reiterativo en el aprendizaje de nuevos contenidos (1); necesitan más medios materiales, sociales, profesionales y de horario (1); es necesaria una formación del profesorado de calidad, basada en la práctica y la realidad (1); es efectiva si la familia se implica, se trabaja en grupo reducido y hay motivación (1); aumentan si adaptamos los textos a sus necesidades e intereses (1); sus posibilidades dependen de la estimulación que tengan (1); sus posibilidades dependen de sus propios avances. Es fundamental la automotivación y la satisfacción personal (1); es fundamental la motivación (1).</p>	10
<p>Expectativas centradas en las limitaciones</p> <p>En función del grado o tipo de deficiencia, podrán alcanzar más o menos objetivos (4); con atención individualizada y programación específica en cada área, sí pueden aprender, pero habría un tope (1); es difícil y requiere más tiempo que con los demás niños/as (1); si no es en clase de apoyo, es prácticamente imposible que progresen (1).</p>	7
<p>Otras respuestas</p> <p>Los alumnos con NEE pueden llegar a conseguir mejores resultados que los alumnos con desventaja social. El entorno es más negativo que la discapacidad cognitiva (1); ahora se les puede prestar una mayor atención al identificarlos como alumnado con NEE; son "visibles" (1); pienso que nadie lo sabe (1).</p>	3

Pregunta 11. En su caso particular, ¿cree que pueden ser atendidas adecuadamente las necesidades educativas especiales y, en concreto, aquellas relacionadas con la lectura? Justifique su respuesta.	
<p>Respuesta negativa; no pueden ser atendidas adecuadamente; es muy difícil; o deben ser atendidas por otros profesionales en aulas de apoyo</p> <p>No pueden ser atendidas adecuadamente (8); cuando se les hace participar leyendo en voz alta, lo pasan mal porque otros se meten con ellos (1); a las dificultades de medios para la atención adecuada, hay que unir las dificultades del contexto deprivado (1); cada día hay más alumnos con DA y se desatiende al resto del grupo (1); pueden y deben ser atendidas estas NEE por especialistas y con material adecuado (1); es bastante difícil debido al número elevado de alumnos/as, que imposibilita una atención adecuada (3); es difícil debido a la falta de motivación del alumnado (1); es difícil debido a los problemas de disciplina (1); algunos casos de alumnos/as con NEE pueden mejorarse con dedicación y constancia, pero otros no (1); sin el apoyo individualizado no mejoraría (1).</p>	<p>19</p> <p>19</p>
<p>Respuesta positiva, condicionada a los medios y recursos disponibles y a la coordinación con otros profesionales y con la familia</p> <p>Podría mejorar con más tiempo para ellos/as, más ayuda y más materiales adaptados (4); si, con atención personalizada, apoyo necesario y trabajo previo de aspectos relacionados con la lectura en los primeros años (3); es importante definir necesidades y programar estrategias adecuadas (2); es importante elegir textos adecuados: grado de motivación, complejidad... (1); no siempre, por falta de profesorado en el centro, discrepancia en cómo atenderlas y falta de coordinación (1); depende de los recursos de los centros (1); la coordinación entre profesores y los medios disponibles deben conjugarse para ser efectiva (1); se ha intentado volcar medios materiales y humanos en la atención (1); con alumnos mayores (14, 15, 16...) que arrastran DA es difícil; pero se puede hacer (1); sí, pero al no tener continuidad en casa, los resultados no son tan positivos (1); sí, su evolución dependerá en gran medida de su interés y del apoyo familiar (1).</p>	<p>17</p> <p>17</p>
<p>Respuesta positiva</p> <p>Sí, porque contamos en el centro con profesores/as de apoyo y otros especialistas, que posibilitan la individualización de los aprendizajes (3).</p>	<p>3</p> <p>3</p>
Pregunta 14. ¿En qué momentos manifiesta el alumno/a las dificultades: siempre, con cualquier texto, en cualquier situación de aprendizaje, etc.; o están ligadas a un área concreta o a situaciones determinadas (por ejemplo cuando debe exponer sus trabajos o leer en voz alta, etc.)?	
<p>Dificultades que se dan siempre y en cualquier circunstancia</p> <p>Siempre y con cualquier texto (20).</p>	<p>20</p> <p>20</p>
<p>Dificultades que se dan especialmente en circunstancias determinadas</p> <p>DA ligadas especialmente a la lectura de textos largos, expositivos y de contenido poco familiar (2); DA ligadas especialmente a la exposición o lectura en voz alta, por ser consciente de sus propias dificultades o inseguridad (4); DA más relacionadas con la lectura y la escritura que con las matemáticas. Problemas en el orden y presentación de sus trabajos (1); las dificultades disminuyen si trabaja individualmente bajo mi supervisión (1); no con cualquier texto (1); siempre que está en el aula ordinaria. Cuando está en Refuerzo participa más y se siente mejor (1).</p>	<p>10</p> <p>10</p>
Pregunta 16. ¿Cuál ha sido el resultado de estas intervenciones?	
<p>Resultado positivo: los alumnos han mejorado su lectura o la intervención ha permitido detectar NEE o compartir valoraciones</p> <p>Resultado positivo/bastante aceptable/los alumnos han mejorado en su lectura (9); permite obtener varios puntos de vista sobre su capacidad y evolución; también detectar NEE (2); en algunos casos lento, pero siempre positivo (1).</p>	<p>12</p> <p>12</p>

<p>Resultado positivo, pero no lo suficiente o condicionado por las dificultades o el contexto</p> <p>Han mejorado, pero no lo suficiente o muy lentamente (7); progreso moderado en función de sus NEE, de su colaboración y del temario a cumplir (1); han mejorado, pero no conozco técnicas para seguir avanzando y superar sus deficiencias (1); en algunos casos, la no asistencia del alumno hace difícil la intervención (1); depende de que se den circunstancias favorecedoras (ausencia de problemas de conducta) para que sea positivo (1); se nota el avance, aunque circunstancias externas al centro (falta de colaboración familiar) impiden que éste sea mayor (1); la clase de apoyo es fundamental. En clase de Lengua deberían estar lo menos posible (1).</p>	<p>13</p> <p>13</p>
<p>Resultado pobre o sin cambios</p> <p>Resultado pobre, aunque queda trabajo por hacer (2); permanece igual que antes/no he apreciado apenas cambios (2); el resultado no ha sido bueno debido a la dificultad del caso (1).</p>	<p>5</p> <p>5</p>
<p>Conocimiento y trabajo con programas de mejora de la comprensión de textos</p>	<p>Sumas</p>
<p>Pregunta 24. ¿Conoce programas específicos para trabajar la comprensión lectora con todos/as los/as alumnos/as del aula? _____ En caso afirmativo, ¿cuáles conoce?</p>	
<p>No conoce programas de Comprensión Lectora</p> <p>No conoce (16); cree necesaria la formación del profesorado en este tema (1).</p>	<p>17</p> <p>17</p>
<p>Sí conoce</p> <p>Programa OMECOL (Comprender y Aprender en el Aula) (2); Lectura Eficaz (1); Programa EOS (3); conoce un Programa en el que el alumnado lee frases y compone una narración (canción); le ponen ritmo y título (1); cuadernillos de CL de diversas editoriales (2); Progresint (1); conoce un Programa de Lectura colectiva y análisis y resumen conjunto (1).</p>	<p>11</p> <p>11</p>
<p>Sí conoce, pero no utiliza</p> <p>Conoce, pero no utiliza (1).</p>	<p>1</p> <p>1</p>
<p>Pregunta 25. ¿Ha trabajado alguna vez con alguno de estos programas? En caso afirmativo, ¿Cuáles fueron los resultados?</p>	
<p>Sí ha trabajado/Resultados positivos</p> <p>Sí, resultados positivos o muy positivos (4); importancia de la aplicación regular y de un seguimiento y evaluación continuos (1).</p>	<p>5</p> <p>5</p>
<p>Sí ha trabajado/Resultados no tan positivos</p> <p>Sí; en cuanto a los resultados, no estoy segura de la mejora en comprensión, pero positivo en cuanto a la motivación por la lectura (1); sí; los resultados no han sido tan positivos como se esperaba, ya que no se ha podido trabajar bien por problemas de conducta (1).</p>	<p>2</p> <p>2</p>
<p>No ha trabajado</p> <p>No conoce o no ha trabajado (19); recurre a recursos que le experiencia le ha mostrado útiles (escribir sobre el contenido de los textos: permite la reflexión y el uso de procesos de análisis y síntesis) (1); no, porque muchos programas se presentan en CD y no disponemos de medios para diversificar tanto la enseñanza (1).</p>	<p>21</p> <p>21</p>

(Anexo XII)

E.I.D.A.L. MP
(versión madres/padres)

*Cuestionario para madres y padres sobre
expectativas e ideas acerca de las dificultades
de aprendizaje de la lectura*

**EVALUACIÓN DINÁMICA
DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA
LECTURA**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Juan José Navarro Hidalgo
Joaquín Mora Roche

CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES SOBRE EXPECTATIVAS E IDEAS ACERCA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

A continuación se plantean unas cuestiones que tienen relación con lo que pensamos sobre la lectura y las dificultades de su aprendizaje. Se trata de cuestiones y preguntas abiertas, en las que podemos expresar nuestra opinión e ideas sobre estos aspectos.

1. Algunos/as niños/as muestran rechazo hacia la lectura y hacia todas las actividades del colegio en las que tienen que leer y escribir, ¿cómo actuaría usted como padre/madre en este caso?
2. ¿Cómo ayudaría usted a su hijo/a si tuviera dificultades de aprendizaje de la lectura?
3. Algunos/as niños/as son especialmente difíciles a la hora de ayudarles a hacer sus tareas del colegio y a veces rechazan la ayuda de los padres, ¿cómo actuaría usted en este caso?
4. Algunas personas piensan que la enseñanza de la lectura es cosa de la escuela y que los padres/madres no pueden hacer nada para mejorar el aprendizaje de sus hijos/as, ¿qué opina usted al respecto?

5. Si está ayudando a su hijo/a en las tareas del colegio y comete continuos errores, ¿qué haría usted?
6. ¿Qué estudios piensa usted que realizará su hijo/a?
7. A veces en la casa hay asuntos importantes que tratar; ¿cómo actuaría si su hijo/a pretende opinar sobre esos asuntos?
8. ¿De cuantos libros infantiles/juveniles dispone su hijo/a? (valen los de la biblioteca, si habitualmente dispone de ellos y los usa)
9. ¿Qué le gusta a usted leer habitualmente?

10. A algunos/as padres/madres les gusta comentar con sus hijos/as el contenido de la película que están viendo en televisión o del libro que están leyendo, invitándoles a participar de la conversación y a dar su opinión , ¿qué opina usted al respecto?

11. ¿Le pide su hijo/a ayuda para hacer las actividades del colegio? _____ En caso afirmativo, ¿cómo le ayuda usted?

12. ¿Qué aspectos influyen, a su juicio, en que un niño/a tenga dificultades de aprendizaje de la lectura?

13. Según su opinión, ¿a qué se debe que se le dé tanta importancia a la lectura en la escuela?

14. Piensa usted que es importante aprender a leer _____ En caso afirmativo, ¿Por qué?

15. ¿Cree usted que los padres/madres pueden de alguna forma influir en el aprendizaje de la lectura de sus hijos?_____ En caso afirmativo, ¿cómo cree usted que pueden ejercer esta influencia?
16. En su opinión, ¿para qué sirve leer?
17. Si un niño/a al entrar en primero muestra ya dificultades de aprendizaje de la lectura, ¿cree usted que podrá aprender a leer posteriormente?
18. ¿Qué desea usted que sea su hijo/a de mayor?
19. Algunos/as niños/as, al llegar de la escuela, comentan con sus padres lo que han hecho y a veces les plantean dudas sobre contenidos que han debido leer y trabajar, ¿cómo actuaría usted en este caso?

20. Algunos/as padres/madres piensan que leer cuentos a los/as hijos/as y sentarse con ellos/as a ver, leer y comentar un cuento juntos, favorece una mejor expresión y comprensión del lenguaje, al mismo tiempo que les motiva y estimula a la lectura, ¿qué opina usted al respecto?

21. Cuando su hijo está haciendo las actividades del colegio, ¿establece usted algún premio (por ejemplo: se acerca usted y le besa, o le sonrío y le dice que lo ha hecho muy bien, etc.)? En caso afirmativo, ¿cuándo otorga usted este premio?

22. En una escala de 1 a 5, ¿qué importancia otorga a la colaboración con los/as profesores/as de su hijo/a?

1 2 3 4 5

23. A su juicio, ¿a qué se deben las dificultades de aprendizaje de la lectura?

(Anexo XII-A) Sistema de categorías elaborado a raíz de las respuestas otorgadas al cuestionario para madres y padres acerca de las expectativas e ideas relacionadas con las dificultades de aprendizaje de la lectura (EIDAL-MP), y suma de las referencias expresadas por el profesorado.

Actuación ante diversos supuestos prácticos relacionados con las dificultades de aprendizaje de la lectura	Sumas
Pregunta 1. Algunos/as niños/as muestran rechazo hacia la lectura y hacia todas las actividades del colegio en las que tienen que leer y escribir, ¿cómo actuaría usted como padre/madre en este caso?	
<p>Actuación centrada en animación/motivación a la lectura</p> <p>Hablaría con él para animarlo/ayudarlo (8); haría lo posible para que le llamara la atención y se interesara (2); haciéndole ver que la lectura y la escritura pueden ser divertidas e interesantes (4); animarla/motivarla, indicándole la importancia de la lectura (8); comprándole libros que le gustasen (1); reforzando positivamente su trabajo para darle ánimos (1); ayudándole con lecturas que le gustasen y lo estimulen (1); le ayudaría en todo lo que pudiera (3).</p>	<p>28</p> <p>28</p>
<p>Búsqueda de ayuda en profesionales o familiares</p> <p>Buscando apoyo en clases extraescolares (3); hablo con profesores y pido ayuda psicológica para enfocar/solucionar el problema (1).</p>	<p>4</p> <p>4</p>
<p>Actuación centrada en la obligación o el castigo</p> <p>Castigarlo (1); obligarlo cada tarde a hacer los deberes (2).</p>	<p>3</p> <p>3</p>
Pregunta 2. ¿Cómo ayudaría usted a su hijo/a si tuviera dificultades de aprendizaje de la lectura?	
<p>Ayuda centrada en la animación/motivación a la lectura</p> <p>Estimulándolo y explicándole que leer es un bien para él (1); le diría que dedicara más tiempo a la lectura (1); dándole libros que le llamasen la atención (1).</p>	<p>3</p> <p>3</p>
<p>Ayuda centrada en la intervención directa</p> <p>Ponerlo a leer todos los días (4); explicarle las palabras que no entienda (1); dedicándole tiempo y sentándome con él/ella para ayudarlo (11); leer juntos libros que le llamen la atención (2); le obligo a leer en voz alta y a escribir (2).</p>	<p>20</p> <p>20</p>
<p>Ayuda centrada en la búsqueda de apoyos externos</p> <p>Si yo no supiera, le pondría un profesor particular (4); busco ayuda en un familiar (1); tendría que consultar con personas capacitadas (1); hablando con la maestra para que le ponga tarea y me oriente (1).</p>	<p>7</p> <p>7</p>
<p>Respuestas centradas en las dificultades para establecer la ayuda</p> <p>No lo sé, lo he intentado todo (1); yo no puedo pagar clases de apoyo (2).</p>	<p>3</p> <p>3</p>

<p>Respuestas que reflejan ayuda indirecta</p> <p>Me pondría a estudiar en casa en mi tiempo libre (1); intentando averiguar y solucionar el problema que hay detrás (1).</p>	<p>2</p> <p>2</p>
<p>Pregunta 3. Algunos/as niños/as son especialmente difíciles a la hora de ayudarles a hacer sus tareas del colegio y a veces rechazan la ayuda de los padres, ¿cómo actuaría usted en este caso?</p>	
<p>Actuaciones que expresan intentos de ayuda directa</p> <p>Insistiría hasta que no rechazara mi ayuda (2); hablar mucho con él, hacerle comprender que es mejor que alguien esté a su lado (3); teniendo mucha paciencia (3); hacerles creer que él te ayuda a ti a aprender cosas que él sabe (1); dejaría que fuera un poco independiente, sólo ayudaría en caso de que me necesitara (1); vería las tareas ya terminadas, para corregirlas (1); le diría que si me necesita, puede pedirme ayuda (1); diciéndole que todos en algún momento hemos necesitado ayuda de alguien, y que sus padres están para eso (1); haciéndoles ver que es más bonito leer y estudiar que trabajar (1).</p>	<p>14</p> <p>14</p>
<p>Actuaciones que expresan opciones de ayuda indirecta o ayuda externa</p> <p>Buscando ayuda de un especialista (6); decirle que busque ayuda en un compañero (1); Intentaría averiguar el motivo del rechazo (1); a veces lo ayudo yo, pero cuando me sobrepasa le ayudo un familiar con quien se siente bien (1); decirle que las dudas se les preguntan al profesor (1); intentar que el niño haga sus tareas en el colegio (1).</p>	<p>11</p> <p>11</p>
<p>Actuaciones que no expresan intentos de ayuda</p> <p>Dejarle que los haga como él pueda (2); ayudo más bien poco (1); me sentaría mal (2).</p>	<p>5</p> <p>5</p>
<p>Actuaciones centradas en el castigo</p> <p>Castigándole/privándole de lo que más le gusta (5).</p>	<p>5</p> <p>5</p>
<p>Pregunta 5. Si está ayudando a su hijo/a en las tareas del colegio y comete continuos errores, ¿qué haría usted?</p>	
<p>Actuación centrada en la ayuda/intervención directa: animación/explicación/corrección</p> <p>Explicándole que no lo ha hecho bien y que lo repita (2); explicarle cómo se hace hasta que lo entienda y lo haga lo mejor posible (6); corregírselos y que lo intente de nuevo hasta que lo consiguiera (6); tener paciencia (2); suele hacer borradores y así corregimos (1); animarlo para que siga intentándolo (1); explicarle que todos cometemos errores y que estudiando y trabajando se superan (1); ayudarle a que se esfuerce un poco más y a comprender las cosas (1); le diría lo que yo pienso que es correcto, pero sin decirle la respuesta, para que piense (1); normalmente, intento que se concentre un poco más (1); estudiar a la par de él y mejorar para poder explicarle lo que no entienda (1).</p>	<p>23</p> <p>23</p>
<p>Actuación centrada en la búsqueda de ayuda externa</p> <p>Hablar con el profesor para que él le explicara los deberes (1); buscaría ayuda externa, de apoyo (2); si es importante, se lo cuento a la maestra (1).</p>	<p>4</p> <p>4</p>
<p>Actuación centrada en la ausencia de ayuda</p> <p>No le ayudo (4); dejaría de ayudarle, porque creo que sería peor (1).</p>	<p>5</p> <p>5</p>

Pregunta 7. A veces en la casa hay asuntos importantes que tratar; ¿cómo actuaría si su hijo/a pretende opinar sobre esos asuntos?	
Actuación de no inclusión/escucha de opinión; de no permitir participación Pidiéndole que se mantenga al margen (8).	8 8
Actuación de inclusión/escucha de opinión y de permitir participación en función del asunto de que se trate Según el asunto, lo dejaría participar o no (8).	8 8
Actuación de inclusión/escucha y de permitir la participación Me alegra (1); escucharle para saber qué opina y cómo se siente (12); le hago ver que las cosas no son tan fáciles, sino que hay que sopesar porque todo tiene sus pros y sus contras (1).	14 14
Pregunta 11. ¿Le pide su hijo/a ayuda para hacer las actividades del colegio? _____ En caso afirmativo, ¿cómo le ayuda usted?	
Respuesta positiva <i>Sí pide ayuda; esta consiste en ayuda/corrección/explicación:</i> Sí, explicándole las actividades (7); sí; le ayudo con lo que sé y si no, me ayudo de enciclopedias, libros y atlas (1); sí; corrigiéndole los errores (1); sí; primero lo hace él y después le corrijo, ayudándole si es preciso (1); sí; sentándome con él y ayudándole a comprender las actividades y la lectura (2); sí; sí se le ayuda (1). <i>Respuesta positiva: Sí pide ayuda; se le puede ayudar poco:</i> Sí; le puedo ayudar poco en la medida de mis estudios (1); sí; le digo que yo no puedo; que pregunte en clase o en clases particulares (1).	15 13 2
Respuesta: Poco/A veces; la ayuda consiste en: explicación/ayuda Poco; le ayudo a veces (1); a veces; le explico las dudas planteadas (2).	3 3
Respuesta negativa <i>No pide ayuda:</i> No (9) <i>No pide ayuda; expresión de atención o de deseo de ayuda:</i> No; aunque yo se las miro, para ver si están hechas (1); no; aunque me gustaría para ayudarle a comprender (1).	11 9 2
Pregunta 19. Algunos/as niños/as, al llegar de la escuela, comentan con sus padres lo que han hecho y a veces les plantean dudas sobre contenidos que han debido leer y trabajar, ¿cómo actuaría usted en este caso?	
Actuación centrada en la atención/escucha y ayuda directa Ayudándole y explicándole lo que no entiende (15); escucharle (4); está bien que comenten, ya que demuestra confianza (2); soy yo quien le pregunto por lo que ha hecho (2); incidiría en la conversación planteada (1).	24 24

Actuación centrada en la atención/escucha y búsqueda de ayuda externa	4
Le aconsejaría que preguntara al profesor/a (2); si no puedo ayudarle, buscar en libros y si no, pedir ayuda a un familiar (2).	4
Ausencia de comentarios considerados relevantes/Ausencia de ayuda o recursos	5
Nunca comenta nada (2); me gustaría que me preguntara y le ayudaría (1); no le ayudo, porque no sé las cosas que me pregunta (1); me cuenta anécdotas; temas de trabajo los ignora (1).	5
Pregunta 21. Cuando su hijo está haciendo las actividades del colegio, ¿establece usted algún premio (por ejemplo: se acerca usted y le besa, o le sonrío y le dice que lo ha hecho muy bien, etc.)? En caso afirmativo, ¿cuándo otorga usted este premio?	
Sí se establecen premios/reforzamientos relacionados con las actividades	11
Sí, cuando hace todos los deberes sin mi ayuda (ref. social/dinero) (1); sí, cuando ha hecho bien sus tareas y pone interés (2); sí, cuando creo que el trabajo le ha costado esfuerzo y ha intentado hacerlo bien (2); sí, cuando se pone a hacer los deberes sin que tengan que repetírselo mucho (1); sí, cuando llega del colegio diciendo que ha hecho algo bien (ref. social) (1); sí, cuando termina su trabajo (1); sí, le hago un regalo que le agrade (1); sí, le dejo hacer lo que más le guste (1); sí, le doy ánimo (1).	11
Se establecen premios/reforzamientos relacionados con las notas escolares o en las evaluaciones	9
Sí, cuando saca buenas notas (ref. social) (5); sí, cuando los profesores me dicen al final de cada trimestre que trabajó y se portó bien (2); habitualmente no; solo tras negociación previa, como estímulo ante una gran dificultad (exámenes) (1); en algunos casos, en las evaluaciones (1).	9
No se establecen premios/reforzamientos o aún no se ha dado la ocasión	9
En este caso, aún no lo he premiado (1); no (6); no; los deberes son su única obligación; no entiendo lo de los "premios" (2).	9
Ideas acerca de la implicación que debe tener la familia y posibilidades de intervención o de influencia para la mejora de las dificultades de aprendizaje	Sumas
Pregunta 4. Algunas personas piensan que la enseñanza de la lectura es cosa de la escuela y que los padres/madres no pueden hacer nada para mejorar el aprendizaje de sus hijos/as, ¿qué opina usted al respecto?	
Los padres sí pueden colaborar y contribuir a mejorar el aprendizaje de la lectura	27
Entre todos ayudamos mejor/Todos ponemos algo de nuestra parte (26); no poseo suficiente capacidad para enseñarle, así que le pondría algún apoyo (1).	27
La enseñanza de la lectura es cosa de la escuela	1
Yo no tengo estudios y no puedo ayudar a mi hija. Para eso están los maestros (1).	1
Pregunta 15. ¿Cree usted que los padres/madres pueden de alguna forma influir en el aprendizaje de la lectura de sus hijos? En caso afirmativo, ¿cómo cree usted que pueden ejercer esta influencia?	
Influencia ejercida mediante el modelo/ejemplo	12
Quieren ser como nosotros/viéndonos leer (9); sí ven que nosotros les ayudamos y nos esforzamos, ellos también lo harán (2); si ven que en la casa hay bastantes libros y los padres leen, esto también ejerce influencia (1).	12

Influencia ejercida mediante ayuda/estimulación	13
Sí/algo; intentando que lea más; poniéndolo a leer cada día (2); sí; mediante la educación y la estimulación que den a sus hijos (5); sí; animándole a leer con lecturas que le gusten (2); sí; diciéndole que estudie, que intente leer de vez en cuando y aconsejándole que es bueno para expresarse (1); sí; ayudándole en sus tareas (2); sí; regalándole libros (1).	13
Influencia ejercida mediante imposición	2
Sí; diciéndole que si no hay aprendizaje, no hay derecho a caprichos (1); sí; obligándole a trabajar todos los días (1).	2
No se tiene claro/No se dice como ejercer la influencia	6
Sí; no se mucho para poder ayudarlo (1); sí; haciendo lo que diga la maestra (1); sí (3); sí; si no tienes influencia en tu hijo, te toma por "tonta" (1).	6
Expectativas y deseos acerca de los estudios o la labor que realizará su hijo/a	Sumas
Pregunta 6. ¿Qué estudios piensa usted que realizará su hijo/a?	
Expectativas positivas, aunque estén relacionadas con la situación de DA, o que expresan el conocimiento del deseo de sus hijos/as	19
Estudios básicos (Primaria y E.S.O.) (4); espero que escoja lo mejor para su futuro, quiere ser carpintero (1); lo que más le guste y lo más conveniente para él; es su opción (4); profesora de Inglés y Matemáticas (1); estudios basados en destreza manual (oficios) (5); me gustaría que estudiara algo que cuando lo aplicara en su trabajo, lo hiciera feliz (1); a ella le gustaría ser pediatra o enfermera; espero que así sea (1); aquellos para los que posea mejores actitudes y aptitudes (1); ella quiere ser abogada, no sé si lo será (1).	19
Expectativas negativas o que expresan desconocimiento del deseo de sus hijos/as	10
Tal como va, ningunos (1); ninguno, porque no le gusta (3); por su interés, pocos (2); no lo sé (3); me gustaría que estudiase, pero, sinceramente, dudo mucho que lo haga (1).	10
Pregunta 18. ¿Qué desea usted que sea su hijo/a de mayor?	
Deseos que expresan profesiones concretas	11
Médico (4); abogado/a (3); arquitecto (1); enfermero/a (1); juez (1); que tuviera su propio negocio y no tuviera que trabajar para nadie (empresario/a) (1).	11
Deseos que hacen énfasis en la felicidad con aquello que el alumno/a elija por sí mismo/a	15
Lo que él/ella decida y más le guste/deseo lo mejor para él/ que sea feliz con lo que haga (12); que estudiara una carrera que le gustase (1); que tenga sus estudios y que todo le vaya bien (1); me gustaría que su decisión la tomara después de haberse parado a pensar (1).	15
Deseos que enfatizan aspectos de desarrollo personal-social	10
Una persona culta, educada, preparada y responsable (5); una persona de provecho (3); una buena persona (1); una persona libre y con suficiente autonomía (1).	10

Deseos centrados en los estudios	3
Me conformo con que saque el título (E.S.O.), y si después quiere seguir estudiando, lo seguiré animando (1); me gustaría que estudiase y que le gustaran los estudios, pero no es así (1); que consiga sacar algunos estudios (1).	3
Información sobre disposición de elementos materiales (libros infantiles/juveniles)	Sumas
Pregunta 8. ¿De cuantos libros infantiles/juveniles dispone su hijo/a? (valen los de la biblioteca, si habitualmente dispone de ellos y los usa).	
Respuestas que aluden a tipos de libros infantiles o juveniles	18
Dispone de una enciclopedia adecuada para su edad (3); libros de la Biblioteca (6); unos veinte libros juveniles, aunque no es aficionado a leer (1); colección de cuentos infantiles (2); libros de aventuras y colección de Manolito Gafotas (1); libros de lectura (1); diccionarios (1); novelas (1); diez cuentos y seis libros juveniles (1); colecciones de Barco de Vapor, pero los usa poco (1).	18
Respuestas que indican solo cantidad o la disposición sin alusión al tipo de libros	20
Cinco o menos de cinco (3); pocos (2); varios (5); ninguno (1); sí dispone (1); los que le regalan los abuelos (1); muchos (4); de diez a quince (2); bastantes, pero nunca los ha usado (1).	20
Experiencia/contacto de la madre/padre con la lectura actualmente	Sumas
Pregunta 9. ¿Qué le gusta a usted leer habitualmente?	
Nada/No suelo leer/No tengo tiempo/No me gusta	9
No suelo leer (8); leo poco porque no me gusta (1).	9
Tipos de lectura	34
Novelas (8); buscar en el diccionario/enciclopedia palabras que me dicen y no sé lo que significan (1); libros de salud (1); revistas del corazón (3); prensa/periódicos (5); biografías (2); libros de Historia (2); libros que me ayuden a pensar (1); libros divertidos (1); libros infantiles de aventuras (1); libros que traten de otras culturas (1); libros de Testimonios (1); libros de cocina (1); libros de Naturaleza (1); libros técnicos (1); algún libro esporádicamente (2); cuando tengo tiempo, todo lo que cae en mis manos (2).	34
Ideas sobre participación conjunta en actividades de lectura o audiovisuales	Sumas
Pregunta 10. A algunos/as padres/madres les gusta comentar con sus hijos/as el contenido de la película que están viendo en televisión o del libro que están leyendo, invitándoles a participar de la conversación y a dar su opinión, ¿qué opina usted al respecto?	
Respuesta positiva, favorecedora de la participación y la inclusión en la actividad	28
Estoy de acuerdo/me parece muy bien (23); si están viendo una película con sus padres, tienen derecho a opinar (2); lo hacemos en casa, él se implica a veces, pero tendría que leer (1); en las películas suele participar, pero con los libros no sabe explicarlos (1); si es interesante comentamos y si es violenta la apagamos (1).	28

Respuesta negativa o que expresa experiencias o expectativas negativas	2
Yo no lo hago (1); no están atentos a lo que leen ni a lo que ven, porque se les pregunta y no saben explicar/responder (1).	2
Pregunta 20. Algunos/as padres/madres piensan que leer cuentos a los/as hijos/as y sentarse con ellos/as a ver, leer y comentar un cuento juntos, favorece una mejor expresión y comprensión del lenguaje, al mismo tiempo que les motiva y estimula a la lectura, ¿qué opina usted al respecto?	
Respuesta favorable; acuerdo total y énfasis en aspectos positivos	24
De acuerdo/Les favorece la comprensión de palabras y situaciones (24).	24
Respuesta favorable; acuerdo, pero énfasis en las dificultades	5
Es lo mejor, siempre que el niño muestre interés (1); es buena idea, aunque debe salir de ellos mismos (1); muy bien, pero es para tener mucho tiempo (3).	5
Factores que influyen en las dificultades de aprendizaje	Sumas
Pregunta 12. ¿Qué aspectos influyen, a su juicio, en que un niño/a tenga dificultades de aprendizaje de la lectura?	
Aspectos relacionados con el propio alumno	33
<i>Aspectos relacionados con los procesos psicológicos subyacentes:</i> problemas a la hora de aprender (5); falta de atención (4); Inmadurez para comprender (1); discapacidad (1); problemas visuales (1).	12
<i>Aspectos relacionados con los procesos de asociación G-F:</i> Tarda mucho en leer un texto y por eso tiene dificultad (1).	1
<i>Aspectos relacionados con los procesos de integración textual:</i> falta de comprensión, que le lleva a la falta de interés (3).	3
<i>Aspectos relacionados con los procesos metacognitivos:</i> le cuesta concentrarse (control de la atención) (2).	2
<i>Aspectos relacionados con los procesos de ajuste personal-social:</i> falta de interés/motivación (9); poca dedicación a la lectura/no suele leer (3); falta de esfuerzo (3).	15
Aspectos relacionados con el contexto familiar	4
Los padres no colaboran (1); el medio familiar (situación de desventaja socio-cultural) (2); necesita más apoyo (familiar) (1).	4
Aspectos relacionados con el contexto escolar	5
Los profesores no le han enseñado bien (3); necesita más apoyo (1); no tener textos interesantes para él, pues si algo te gusta, te lo lees (1).	5
Aspectos relacionados con el contexto social	2
Influencia del juego y los medios audiovisuales (2).	2
Otras Respuestas	2
No sé (2).	2

Pregunta 23. A su juicio, ¿a qué se deben las dificultades de aprendizaje de la lectura?	
Factores relacionados con el propio alumnado	29
<i>Factores relacionados con los procesos psicológicos subyacentes:</i> Falta de atención (3); falta de madurez (2); problemas de aprendizaje del alumno/a (3); bajo nivel intelectual (1).	9
<i>Factores relacionados con los procesos de asociación G-F:</i> El alumno no lee bien (1).	1
<i>Factores relacionados con los procesos de integración textual:</i> Falta de comprensión y, como consecuencia, falta de interés (1).	1
<i>Factores relacionados con los procesos metacognitivos:</i> Falta de concentración (control de la atención) (2); no tiene paciencia (impulsividad) (1).	3
<i>Factores relacionados con los procesos de ajuste personal-social:</i> Falta de interés/motivación del alumno/a (7); falta de lectura suficiente (leer muy poco) (4); falta de esfuerzo (4).	15
Factores relacionados con el contexto familiar	2
Falta de hábito de lectura en la familia (1); factores relacionados con la familia (1).	2
Factores relacionados con el contexto escolar	6
Los textos/temas y actividades relacionados con la lectura deben gustarles (2); poco trabajo continuado en la escuela sobre lectura (muchas vacaciones y actividades) (1); es necesario estudiar el problema y la dificultad que tenga el niño (1); factores relacionados con los profesores y el sistema de enseñanza (2).	6
Factores relacionados con el contexto social	3
Competencia de los medios audiovisuales (2); sociedad poco estimuladora (1).	3
No lo saben	2
No sé (2).	2
Concepción de la lectura y de su relevancia	Sumas
Pregunta 13. Según su opinión, ¿a qué se debe que se le dé tanta importancia a la lectura en la escuela?	
Respuestas que indican validez para el futuro y desenvolverse en la vida	13
Si no saben leer, es un problema para el futuro (7); es parte de su educación (1); un niño que lee mucho, piensa por sí mismo (1); así puede desarrollar toda su capacidad (1); para que en un futuro pueda expresarse correctamente (2); porque es imprescindible para la convivencia (1).	13
Respuestas que indican que la lectura es fundamental para cualquier aprendizaje	19
Para aprender hay que saber leer/es la base de un buen aprendizaje (15); introduce al niño/a en la literatura infantil y le ayuda con la ortografía y el vocabulario (1); para que sepa leer mejor (2); puede desarrollarse/relacionarse con más facilidad con los compañeros/as (1).	19

Otras Respuestas, que aluden a la escuela como lugar de aprendizaje	2
La escuela es el lugar más adecuado para corregir fallos en la lectura, aunque después se pueda practicar en otros lugares (1); quizás necesitaría de más importancia (1).	2
Pregunta 14. Piensa usted que es importante aprender a leer _____ En caso afirmativo, ¿Por qué?	
Respuestas afirmativas que indican validez para el futuro y desenvolverse en la vida	27
Sí; leer es básico para desenvolverse en la vida (14); sí; para desarrollar su mente (1); sí; porque si no, no sabría escribir ni expresarse con calidad y respeto (5); sí; para ser cultos, saber expresarse y estar informados (7).	27
Respuestas afirmativas que indican que la lectura es fundamental para cualquier aprendizaje	11
Sí; la lectura es la base para aprender, estudiar y comprender (7); sí; para todas las asignaturas y todo lo que vaya a hacer (1); sí; para comprender los libros (1); sí; porque así te diviertes y aprendes (2).	11
Pregunta 16. En su opinión, ¿para qué sirve leer?	
Respuestas que indican validez para el futuro y para desenvolverse/defenderse en la vida	23
Es necesario para todo/defenderse en la vida y salir adelante (15); para poder expresarse correctamente (8).	23
Respuestas que indican validez para el aprendizaje y para el enriquecimiento personal	20
Para aprender todo lo necesario en un futuro (6); para hacerse más culto, enriquecerse como persona y avanzar intelectualmente (6); para estudiar con menos dificultad (1); ayuda con el vocabulario y la ortografía (2); estimula la imaginación (1); para poder seguir estudiando y tener una buena carrera (1); para obtener información (1); para poder ser autónomos (1); para poder ser libres (1).	20
Expectativas sobre el aprendizaje de alumnos que muestren dificultades de aprendizaje o NEE	Sumas
Pregunta 17. Si un niño/a al entrar en primero muestra ya dificultades de aprendizaje de la lectura, ¿cree usted que podrá aprender a leer posteriormente?	
Respuesta afirmativa, señalando condiciones	39
Con paciencia y ayuda por supuesto que sí (29); sí; con empeño lo pueden conseguir (2); sí; con ayuda especializada y de sus padres (1); sí; pero le costará mucho (4); sí; si pone de su parte y profesores y padres le apoyan (3).	39
Respuesta afirmativa, pero con matiz referido a la edad	1
Sí; si lo cogen a tiempo (1).	1

Colaboración con el profesorado	Sumas
Pregunta 22. En una escala de 1 a 5, ¿qué importancia otorga a la colaboración con los/as profesores/as de su hijo/a? 1 2 3 4 5	
Importancia otorgada a la colaboración con el profesorado (1)	0
Importancia otorgada a la colaboración con el profesorado (2)	0
Importancia otorgada a la colaboración con el profesorado (3)	4
Importancia otorgada a la colaboración con el profesorado (4)	5
Importancia otorgada a la colaboración con el profesorado (5)	19

(Anexo XIII) Actividades recogidas en el dispositivo EDPL a las que se hace referencia en el análisis complementario**Actividad 11. EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA****Proceso que se pretende evaluar**

- Identificación / reconocimiento de fonemas
- Unión - segmentación fonémica, silábica y léxica
- Metaconocimientos sobre la estructura fonológica y léxica del lenguaje

Otros procesos a evaluar

- Procesos de autorregulación (actividades de planificación, supervisión y autoevaluación. Transferencia)
- Motivación, actitud e interés con relación a la lectura

Descripción de la actividad

Se trata de una actividad compuesta por 5 tareas, que deben informarnos del grado de conciencia fonológica que tiene el alumno/a que evaluamos. Las tareas que se proponen han sido elegidas por encontrarse en la mayoría de las propuestas de evaluación e intervención relacionadas con la conciencia fonológica y haberse mostrado relevantes a la hora de determinar la competencia en estos procesos, así como su relación con la competencia lectora (Maldonado y Sebastián, 1987; Rueda, Sánchez y González, 1990; Carrillo, 1993; Ortiz, 1994). Podrían haberse elegido más, pero, dado el carácter global de nuestro trabajo —en el sentido de que se propone una evaluación de los distintos procesos que intervienen en la lectura y no solo de uno— y teniendo en cuenta que el esquema del trabajo permite profundizar en aquellos procesos en los que encontremos más dificultades, hemos optado por proponer las siguientes tareas, convencidos de que pueden otorgarnos una valiosa información sobre los procesos metafonológicos.

1* Aislar fonemas y sílabas en palabras.

Hace referencia a la habilidad para detectar los fonemas o las sílabas, previamente especificadas, en unas palabras representadas mediante dibujos y que son presentadas al alumno/a. Las palabras propuestas han sido buscadas entre las que no representan mayormente dificultades de comprensión para los niños/as. Son éstas:

(Entre paréntesis se encuentra el fonema o la sílaba que el alumno/a debe identificar).

Para detectar sílaba inicial

Ejemplo: ratón, (me)sa, ventana, rosa

<i>balón</i>	<i>lluvia</i>	<i>(pe)lo</i>	<i>cuadro</i>
<i>cuaderno</i>	<i>polo</i>	<i>silla</i>	<i>(so)fá</i>

Para detectar sílaba final

Ejemplo: galli(na), lámpara, saco, mesa

<i>naranja</i>	<i>gafas</i>	<i>dedo</i>	<i>pa(to)</i>
<i>po(llo)</i>	<i>libro</i>	<i>beso</i>	<i>tela</i>

Para detectar fonema inicial

Ejemplo: gallina, lámpara, saco, (m)esa

<i>(a)vión</i>	<i>mesa</i>	<i>oveja</i>	<i>boli</i>
<i>vaso</i>	<i>perro</i>	<i>pino</i>	<i>(l)ana</i>
Para detectar fonema final Ejemplo: naranja, gafa(s), dedo, pato			
<i>coche</i>	<i>calor</i>	<i>tre(n)</i>	<i>árbol</i>
<i>pez</i>	<i>cepillo</i>	<i>puerta</i>	<i>ma(r)</i>

2* Síntesis silábica y fonémica

Se trata de poner en práctica la habilidad para agrupar en una palabra, fonemas o sílabas que se presentan aislados. Las palabras que se presentarán son las siguientes:

Para síntesis silábica Ejemplo: /pa/ /lo/ /ma/			
<i>/ca/ /ba/ /lo/</i>	<i>/pla/ /to/</i>	<i>/car/ /pe/ /ta/</i>	<i>/mo/ /no/</i>
<i>/fru/ /ta/</i>	<i>/pe/ /lo/ /ta/</i>	<i>/lla/ /ve/</i>	<i>/ma/ /no/</i>
Para síntesis fonémica Ejemplo: /m/ /a/ /n/ /o/			
<i>/l/ /u/ /n/ /a/</i>	<i>/m/ /e/ /s/ /a/</i>	<i>/d/ /o/ /s/</i>	<i>/m/ /a/ /r/</i>
<i>/s/ /o/ /l/</i>	<i>/j/ /a/ /u/ /l/ /a/</i>	<i>/ch/ /a/ /p/ /a/</i>	<i>/u/ /ñ/ /a/</i>

3* Omisión de fonemas y sílabas en palabras.

Se refiere a la habilidad para eliminar el fonema o la sílaba, previamente especificada, de las palabras representadas mediante dibujos que se le presentan al alumno/a.

(Entre paréntesis figura el fonema o la sílaba que debe omitirse).

Las palabras propuestas son:

Omisión de sílaba final Ejemplos: co(che) y ca(lor)			
<i>la(na)</i>	<i>cua(dro)</i>	<i>si(l)la</i>	<i>pelo(ta)</i>
Omisión de fonema final Ejemplos: tre(n) y pe(z)			
<i>ma(r)</i>	<i>so(l)</i>	<i>pa(n)</i>	<i>col(a)</i>
Omisión de sílaba inicial Ejemplos: Pueden utilizarse las palabras anteriores: (la)na y (si)lla			
<i>(da)dos</i>	<i>(ca)misa</i>	<i>(ca)seta</i>	<i>(po)llo</i>
Omisión de fonema inicial Ejemplos: (ll)ave y (r)osa			
<i>(a)la</i>	<i>(f)oca</i>	<i>(a)buela</i>	<i>(r)ana</i>

4* Segmentación léxica, silábica y fonémica.

La segmentación fonémica y silábica hacen referencia a la habilidad para dividir (y contar en su caso) una palabra en los fonemas o sílabas que la componen, según se especifique. La segmentación léxica se refiere a la habilidad para descomponer una frase en las palabras que la componen. En la tarea de segmentación fonémica, los alumnos/as deben pronunciar de forma aislada los fonemas que forman las palabras que se especifican. En la tarea de segmentación silábica los alumnos/as deben pronunciar de forma aislada y contar las sílabas de las que constan las palabras que se especifiquen. Por último, en la tarea de segmentación léxica, los alumnos/as deben pronunciar de forma aislada y contar las palabras que forman las frases que se especifiquen.

Segmentación léxica

Ejemplos: Manuel corre

Elena lee un libro

*Carmen juega**Raúl come**Marcos bebe zumo**María escribe una carta**Luisa juega al baloncesto**La niña lee un libro**El maestro tiene un libro azul**Tu perro corre en el campo*

Segmentación silábica

Ejemplos: lápiz y televisor

*cajón**clase**pelota**zapatilla**piña**chaleco**estrella**caballo**ordenador**oreja*

Segmentación fonémica

Ejemplos: ajo y mesa

*ojo**sofá**foto**premio**gol**pan**goma**globo**lata**lluvia*

5* Rima inicial y final.

Estas tareas hacen referencia a la habilidad para identificar semejanzas entre pares de palabras que, o bien contienen la misma sílaba inicial, lo que constituye la rima inicial, o bien comparten, al menos, parte de la última sílaba de la palabra y, a menudo, la última sílaba completa y una vocal de la sílaba anterior, lo que constituiría la rima final. La tarea propuesta al alumno/a para cada una de las subtareas (rima inicial y rima final) consistirá en la presentación de dieciséis dibujos, en dos columnas de ocho, que deberán unir mediante una línea en función de la semejanza inicial, en el caso de la rima inicial, o de la semejanza al final de la palabra, en el caso de la rima final.

Rima inicial

Ejemplos: caballo, casa, tiritita y tiburón

<i>pala</i>	<i>gota</i>
<i>sopa</i>	<i>nariz</i>
<i>mono</i>	<i>carpeta</i>
<i>goma</i>	<i>patín</i>
<i>carta</i>	<i>moto</i>
<i>paloma</i>	<i>pato</i>
<i>gato</i>	<i>gafas</i>
<i>nata</i>	<i>sofá</i>

Rima final

Ejemplos: biberón, león, rosa y mariposa

<i>niña</i>	<i>ropa</i>
<i>carpeta</i>	<i>rana</i>
<i>campana</i>	<i>cerilla</i>
<i>silla</i>	<i>sombrilla</i>
<i>sopa</i>	<i>trompeta</i>
<i>bombilla</i>	<i>piña</i>
<i>estrella</i>	<i>cepillo</i>
<i>anillo</i>	<i>botella</i>

Metodología propuesta para su aplicación

El tipo de tareas que se proponen en esta actividad de evaluación —tareas de análisis de la estructura del lenguaje— hace conveniente que adoptemos una metodología lo más lúdica posible para poder valorar estos aspectos. Son tareas que requerirán un alto grado de atención por parte del alumnado y que pueden llegar a conllevar grandes dificultades para aquellos que presentan especiales problemas en tareas de reflexión y abstracción. Por estos motivos conviene ejemplificar adecuadamente cada una de las tareas que se proponen y asegurarnos, en la medida de lo posible, de que han sido comprendidas. A continuación exponemos unas líneas metodológicas para cada una de las cinco tareas que se incluyen en la evaluación de la conciencia fonológica.

1*. Aislar fonemas y sílabas en palabras.

Se propondrá un juego a los alumnos/as en el que deben nombrar los dibujos que se le presentan (anexo 1. J)¹ —si no conocieran el nombre de alguno o su pronunciación no fuera la adecuada, se lo diremos nosotros/as, invitando al alumno/a a que repita la palabra con la pronunciación de todos los sonidos—. Posteriormente propondremos que se identifique y señale con un lápiz el dibujo cuyo nombre contiene, en la posición especificada (inicial o final), el fonema o la sílaba también especificada por nosotros/as. Utilizaremos el siguiente ejemplo para mostrar al alumno/a cómo se realiza la tarea: “*Mira bien estos dibujos ¿sabes decirme el nombre de todos ellos?, bien, las palabras son: ratón, mesa, ventana y rosa; ahora vamos a pensar en estas palabras para ver cuál de ellas empieza por /me/; ¡muy bien! mmmeeeesa comienza por /me/. ¡Estupendo!, pues ahora vamos a hacer más ¿ok?*”.

¹ Los anexos citados se encontraban en el *Cuaderno de Actividades del alumno*, que fue entregado a los aplicadores junto con el *Manual* donde se recogía nuestra propuesta de evaluación dinámica EDPL

* "Fíjate bien en estos dibujos y dime el nombre de cada uno de ellos... Ahora tienes que decirme el dibujo que empieza por: /pe/."

* "Fíjate bien en estos dibujos y dime el nombre de cada uno de ellos... Ahora tienes que decirme el dibujo que empieza por: /so/."

De igual forma podemos introducir la subtarea de aislar sílaba final; para ello utilizaremos los dibujos del anexo 1. J (hojas 1 y 2). Bien, "Ahora vamos a decir el nombre de estos dibujos... Se trata de una gallina, una lámpara, un saco y una mesa; vamos a pensar bien en estas palabras y señalar la que termina en /na/ ¿de acuerdo? ¡bien!, la palabra que termina en /na/ es gallina. ¡Muy bien!, ahora vamos a hacer más."

* "Fíjate bien en estos dibujos (naranja, gafas, dedo y pato) y dime el nombre de cada uno... Ahora tienes que adivinar el dibujo que termina en /to/."

* "Fíjate bien en estos dibujos (pollo, libro, beso y tela) y dime el nombre de cada uno... Ahora tienes que adivinar el dibujo que termina en /llo/."

Para el fonema inicial podemos utilizar como ejemplos los mismos dibujos que ya se usaron para ejemplificar la subtarea anterior: "Mira estos dibujos, ¿sabes el nombre de todos ellos?, bien, las palabras son: gallina, lámpara, saco y mesa; ahora vamos a pensar en estas palabras para ver cuál de ellas empieza por /m/; ¡muy bien! mmmesa comienza por /m/. ¡Bien!, ahora vamos a hacer más ¿de acuerdo?"

* "Fíjate bien en estos dibujos (avión, mesa, oveja y boli) y dime el nombre de cada uno... Ahora tienes que adivinar el dibujo que empieza por /a/."

"Fíjate bien en estos dibujos (vaso, perro, pino y lana) y dime el nombre de cada uno... * Ahora tienes que adivinar el dibujo que empieza por /l/."

Para aislar el fonema final aprovecharemos los dibujos anteriores de naranja, gafas, dedo y pato, que pueden encontrarse en la hoja 2 del anexo 1. J: "Ahora vamos a decir el nombre de estos dibujos... Bien, se trata de una naranjaaaaa, unas gafasssss, un dedooooo y un patooooo; vamos a pensar bien en estas palabras y señalar la que termina en /s/ ¿de acuerdo? ¡muy bien!, la palabra que termina en /s/ es gafasssss ". De esta forma podemos introducir la tarea y seguir con los siguientes dibujos.

* "Fíjate bien en estos dibujos (coche, calor, tren y árbol) y dime su nombre... Ahora tienes que adivinar cuál de ellos termina en /n/."

* "Fíjate bien en estos dibujos (pez, cepillo, puerta y mar) y dime su nombre... Ahora tienes que adivinar cuál de ellos termina en /r/."

2.* Síntesis silábica y fonémica

Podemos proponer el siguiente juego de adivinanzas: "Vamos a realizar un juego en el que tienes que adivinar la palabra que yo estoy diciendo ¿vale? Si yo te digo: /pa/---- /lo/---- /ma/, ¿qué palabra he dicho? ¡Bien!, he dicho paloma ¿verdad? Bueno, ahora haremos más." Es necesario que el evaluador/a deje pasar unos tres segundos entre la pronunciación de cada una de las sílabas que componen la palabra.

* Bien, tienes que estar muy atento. Ahora yo digo la palabra y tú tienes que adivinarla.

/ca/---/ba/---/llo/	/pla/---/to/	/car/---/pe/---/ta/	/mo/---/no/
/fru/---/ta/	/pe/---/lo/---/ta/	/lla/---/ve/	/ma/---/no/

Cuando vayamos a comenzar la subtarea de síntesis fonémica, podemos ejemplificarla de la siguiente forma: "Vamos a realizar un juego en el que tienes que adivinar la palabra que yo estoy diciendo ¿de acuerdo? Por ejemplo, si te digo: mmmm / aaaa / nnnn / oooo, ¿qué palabra he dicho? ¡Bien!, he dicho 'mano'. Ahora vamos a hacer más." Recordamos en este

punto la importancia de que el evaluador pronuncie los sonidos correspondientes a las letras (sobre todo en el caso de las consonantes) y no el nombre de las mismas («eme», «ene»), ya que se trata de evaluar la habilidad de síntesis fonémica.

* Tienes que estar «super» atento ¿vale? Ahora yo diré la palabra y tú tienes que adivinarla.

/l---/u---/n---/a/ /m---/e---/s---/a/ /d---/o---/s/ /m---/a---/r/
/s---/o---/l/ /j---/a---/u---/l---/a/ /ch---/a---/p---/a/ /u---/ñ---/a/

3.* Omisión de fonemas y sílabas en palabras

Igualmente que en tareas anteriores proponemos un juego. Para el caso de omisión de sílaba final podemos aprovechar los dibujos anteriores de *coche* y *calor*. Podemos decir al alumno/a: "Vamos a ver ahora estos dibujos, primero 'coche'; le quitamos el último trocito completo 'che'; ¿qué nos queda? 'co' ¿verdad? ¡muy bien!. Ahora podemos practicar con la palabra 'calor'; hacemos lo mismo que antes, le quitamos la última sílaba, el último trocito, 'lor', ¿qué nos queda? 'ca', ¡muy bien! Vamos a hacer más."

* Fíjate bien en el dibujo (lana)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el último trocito.

* Fíjate bien en el dibujo (cuadro)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el último trocito.

* Fíjate bien en el dibujo (silla)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el último trocito.

* Fíjate bien en el dibujo (pelota)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el último trocito.

Para la omisión de fonema final podemos actuar de la misma forma: "Mira, te voy a enseñar otros dibujos y ahora tenemos que quitarle el último sonido de la palabra ¿vale? Primero yo te voy a ayudar y después tienes que hacerlo tú solo, como antes. Mira estos dibujos y dime su nombre... Muy bien, un pezzzzz. Vamos a quitarle el último sonido, ¿qué nos queda? ¡Bien! Nos queda sólo "pe". Vamos a hacer otro ejemplo: ¿Qué es esto? Es un trenn, muy bien; vamos a quitarle ahora el último sonido, ¿qué nos queda? ¡bien!, nos queda "tre". Ahora te toca a ti, ¿de acuerdo?"

* Fíjate bien en el dibujo (mar)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el último sonido.

* Fíjate bien en el dibujo (sol)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el último sonido.

* Fíjate bien en el dibujo (pan)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el último sonido.

* Fíjate bien en el dibujo (cola)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el último sonido.

Para ejemplificar la omisión inicial de una sílaba, podemos utilizar las palabras y los dibujos anteriores de *lana* y *silla*. Propondremos el mismo juego al alumno/a: "Vamos a jugar ahora a quitarle la primera parte a la palabra ¿de acuerdo? Fíjate bien como lo hago yo y después lo haces tú. A ver, tenemos el dibujo de lana, si le quito la primera parte /la/, me queda... /na/. ¡Ha sido fácil! Vamos a hacer otro, ahora con la palabra silla. Vamos a decirla, pero quitándole la primera parte... ¡Ah, muy bien!, si le quitamos /si/, queda.../lla/. Vamos a hacer más, pero ahora los tienes que hacer tú solo/a".

* Fíjate bien en el dibujo (dados)... Ahora dime su nombre, pero quitándole la primera parte.

* Fíjate bien en el dibujo (camisa)... Ahora dime su nombre, pero quitándole la primera parte.

* Fíjate bien en el dibujo (caseta)... Ahora dime su nombre, pero quitándole la primera parte.

* Fíjate bien en el dibujo (pollo)... Ahora dime su nombre, pero quitándole la primera parte.

Para ejemplificar la omisión inicial de un fonema, podemos utilizar el siguiente ejemplo: "Vamos a hacer un juego. ¿Ves este dibujo? ¡muy bien! se trata de una 'llave'; ahora tú me tienes que decir la palabra, pero quitándole el primer sonido, ¡bien!, si a llave le quitamos la /ll/ queda 'ave'. Ahora vamos a hacerlo con este otro dibujo; es una 'rosa' ¿verdad? Ahora debes decirme la palabra, pero quitándole el primer sonido; queda 'osa' ¿verdad? Bien, ahora vamos a hacer otras."

- * Fíjate bien en el dibujo (ala)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el primer sonido.
- * Fíjate bien en el dibujo (foca)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el primer sonido.
- * Fíjate bien en el dibujo (abuela)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el primer sonido.
- * Fíjate bien en el dibujo (rana)... Ahora dime su nombre, pero quitándole el primer sonido.

4.* Segmentación léxica, silábica y fonémica

Comenzaremos por la segmentación léxica; para ello pediremos al alumno/a que nos diga por separado - y cuente- las palabras que componen una frase. Podemos ejemplificar la tarea de la siguiente forma: "Mira, vamos a contar palabras; yo te digo una frase y tú debes contar las palabras que tiene. Puedes dar una palmada por cada palabra, o contar con los dedos, o mentalmente..., como quieras. Vamos a ver un ejemplo: 'Manuel Corre'; a ver ¿Cuántas palabras tiene?: /Manuel/ - /corre/ (la contamos nosotros dando una palmada por cada palabra que decimos); muy bien, tiene dos palabras ¿verdad?: Manuel y corre. Ahora otro ejemplo: Elena lee un libro: /Elena/ - /lee/ - /un/ - /libro/. Tiene cuatro palabras ¿verdad?: Elena - contamos en voz alta- (1) lee (2) un (3) libro (4). Bueno, pues ahora vamos a hacer más ¿vale?..."

* Bueno, ahora te toca a ti solo. Yo te diré una frase y tú tienes que contar las palabras que tiene:

Carmen juega
Raúl come
Marcos bebe zumo
María escribe una carta
Luisa juega al baloncesto
La niña lee un libro
El maestro tiene un libro azul
Tu perro corre en el campo

La tarea de segmentación silábica podemos presentarla de la siguiente forma: "Vamos a descomponer (o partir) palabras. Primero lo haremos en sílabas (o trocitos grandes, o golpes de voz..., según la edad de los alumnos/as evaluados y los conocimientos previos que posean sobre el tema). Yo te voy a decir algunas palabras y tú me dices los trocitos que tiene. ¿Quieres que hagamos un ejemplo? Mira, la palabra 'lápiz'; vamos a ver cuántos trocitos tiene: /la/ - /piz/; tiene dos ¿verdad? Muy bien. Vamos a ver otro ejemplo: ahora la palabra 'televisor'; vamos a ver: /te/ - /le/ - /vi/ - /sor/ ¿Cuántos tiene? Cuatro ¿verdad? Bien, ahora podemos hacer más..."

* Ahora debes hacerlo tú solo; yo te diré una palabra y tú me dices cuántas partes tiene:

cajón clase pelota zapatilla piña
chaleco estrella caballo ordenador oreja

Posteriormente, pasaremos a evaluar la segmentación fonémica: "Ahora vamos a partir la palabra en trocitos más pequeños. Mira, por ejemplo: 'ajo'; vamos a decir por separado cada sonido (o cada letra, cada ruidito, etc. , en función de la edad y de los conocimientos del alumno/a): /aaa/ /jjj/ /ooo/ ¿Has comprendido? Muy bien; vamos a probar con otro ejemplo, 'mesa': /mmm/ /eee/ /sss/ /aaa/. Muy bien. Ahora vamos a hacer más..."

* Ahora yo te diré una palabra y tú tienes que decir por separado los sonidos que tiene:

ojo sofá foto premio gol
pan goma globo lata lluvia

* 5. Rima inicial y final

Proponemos al alumno un juego. Debemos unir los dibujos que comiencen por la misma sílaba (o el mismo trocito). Presentamos al alumno los dibujos que sirven como ejemplo y que se encuentran en el anexo 1. J (hoja 5): *"Mira estos dibujos, ¿qué representan? Un caballo, una casa, una tirita y un tiburón; ¡muy bien! Ahora, tenemos que unir con una línea los dos dibujos que empiecen por el mismo trocito. Bien, 'caballo' y 'casa' empiezan igual, empiezan por 'ca', y 'tirita' y 'tiburón' empiezan igual, por 'ti', ¿sabes ya como es? Muy bien, ahora haremos más..."*

* A continuación se le presentará al alumno/a la hoja de dibujos correspondiente para detectar rima inicial, que se encuentra en el anexo 1. J (hoja 6) y se comenzará.

Posteriormente se presentarán al alumno/a los dibujos que servirán para ejemplificar la detección de rima final (hoja 5). *"Ahora vamos a unir los dibujos que terminen igual; fíjate bien en estos dibujos (el evaluador mostrará los dibujos), ¿qué representan? Un biberón, una mariposa, un león y una rosa, ¡muy bien! Ahora tenemos que unir los que terminan igual; mira con atención: biberón y león, ¿terminan igual? ¡claro!: 'biber - ón' (el evaluador puede hacer énfasis en la última parte de la palabra para facilitar la detección del alumno, si no lo hace espontáneamente), 'le - ón'; bien, entonces tenemos que unirlos. También terminan igual rosa y mariposa ¿verdad?: 'r - osa', 'marip - osa'. Muy bien, ahora seguiremos jugando con más palabras..."*

* A continuación se presenta al alumno/a la hoja de dibujos correspondiente para la detección de rima final, que se encuentra en el anexo 1. J (hoja 7) y se comienza la tarea.

Mediación y Evaluación de procesos metacognitivos

Las tareas que se proponen en esta actividad conllevan, en su realización, la puesta en práctica de habilidades metalingüísticas; es necesaria la reflexión sobre la estructura del lenguaje oral para realizar adecuadamente las actividades. Este hecho es ya de por sí un indicador relevante de la puesta en práctica de procesos metacognitivos, ya que son necesarias las habilidades de supervisión y autoevaluación para valorar —durante la actividad en sí o al final de la misma, respectivamente— si un determinado sonido se encuentra presente en la palabra representada mediante un dibujo, o para detectar sonidos iguales en pares de palabras. Igualmente, la realización de las tareas que se proponen, nos informa sobre el conocimiento que posee el alumno/a evaluado acerca de la estructura fonológica del lenguaje oral; es decir, acerca de su metaconocimiento fonológico, y este aspecto es esencial, como ya se ha comentado, para el adecuado desarrollo de la lectura y la escritura. Nuestra propuesta de mediación para esta actividad tratará de completar, si cabe, la información relativa a los procesos metacognitivos que ya obtendremos con la simple aplicación de las tareas.

En primer lugar es necesario estar especialmente atentos a observar la puesta en práctica, durante la realización de las actividades, de procesos de supervisión: detectar si los alumnos utilizan la mediación verbal —muy común en este tipo de tareas— para ayudarse en la segmentación fonémica, silábica o léxica; si se detienen y vuelven atrás para corregir o evaluar lo que han realizado; si manifiestan control de la impulsividad ante tareas que, por otra parte, requieren alto grado de concentración y esfuerzo; etc.

Igualmente trataremos de observar si, una vez terminada una tarea concreta —por ejemplo, la composición de una palabra con los fonemas o sílabas especificados— el alumno/a evalúa su realización, volviendo atrás, asegurándose de que lo hizo bien, repasando la tarea. Observaremos si este proceso de autoevaluación es una estrategia que utiliza siempre o sólo en aquellas tareas que le resultan especialmente complicadas. Lógicamente, la ausencia de habilidades de supervisión y de autoevaluación correlacionaría con una pobre capacidad de

reflexión metalingüística y con un escaso metaconocimiento fonológico. También observaremos atentamente si pone en práctica estrategias de resolución de la actividad aprendidas en otras situaciones de aprendizaje, y si hace alusión a este hecho.

Podemos intervenir en algunos momentos de la actividad —en función de las dificultades que vayamos observando en cada una de las tareas propuestas— con el fin de obtener información relevante acerca del tipo de tareas que representan una mayor dificultad para el alumno/a y, así mismo, acerca del modo de apoyar una mejor realización. De esta forma, podemos ofrecer apoyo y guía en la resolución de alguna tarea para observar si se beneficia de nuestro apoyo. Por ejemplo, verbalizando el modo en que haríamos nosotros/as la tarea, utilizando nosotros/as de esta forma la mediación verbal, si no lo hace el alumno/a; lentificando el proceso de modo que pensamos en voz alta y pausadamente en los sonidos especificados que es necesario identificar o en las palabras que componen una frase; etc. Se trata, por una parte, de *acompañar* el proceso de resolución de la tarea en la que encuentra dificultad y, por otra, de *servir de modelo* para la resolución, observando en que medida se beneficia de esto y pone en práctica las conductas que nosotros/as desplegamos.

También podemos preguntar al alumno/a qué cree que hace falta para poder realizar bien las tareas. Tratamos de valorar, también de esta forma, los conocimientos acerca de las estrategias y las actitudes que son necesarias.

Criterios de evaluación

- Identifica/reconoce los fonemas
- Realiza operaciones de unión de fonemas y sílabas para formar una palabra
- Realiza operaciones de segmentación de una palabra. Es capaz de discriminar/aislar los fonemas.
- Es consciente de la estructura fonológica y léxica del lenguaje

Otros indicadores a evaluar son:

- Mantiene la atención durante la realización de la tarea
- Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea
- Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado
- Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias
- Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho; se formula preguntas, se plantea dudas, etc.
- Evalúa logros en relación a las metas definidas
- Aplica estrategias o conclusiones a/de otras tareas
- Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades

Otras habilidades o procesos de los recogidos en el cuadro de Indicadores y que en función de la realización de la tarea se hayan puesto de manifiesto o se crea relevante valorar.

Actividad 16. ORDENAR FRASES QUE SE PRESENTAN DESORDENADAS

Proceso que se pretende evaluar

- Construcción de proposiciones
- Integración lineal de las ideas

Otros procesos que también evaluaremos son:

- Atención
- Memoria
- Procesos de autorregulación (actividades de planificación, supervisión y autoevaluación)
- Metaconocimientos sobre la estructura sintáctica del lenguaje
- Motivación, actitudes e interés con relación a la lectura

Descripción de la actividad

La tarea consiste en la presentación de tarjetas que componen oraciones gramaticalmente desordenadas. En total se presentan cuatro oraciones. El mensaje de las dos primeras tiene sentido una vez que se ordena en función de las categorías gramaticales presentes, y las otras dos no tienen sentido aparente una vez ordenadas. La utilización de estas oraciones sintácticamente correctas pero semánticamente incorrectas, obedece a un intento de discernir más finamente la capacidad de estructurar el mensaje de una oración atendiendo exclusivamente a las categorías funcionales de las palabras, sin el apoyo que suponen determinadas palabras que, unidas en una oración aún desordenada, hacen intuir el mensaje estructurado correctamente, sin haber reparado apenas en la categoría funcional de algunas palabras. Las frases son las siguientes:

1. *en alumnos biblioteca Los estudian la*
Los alumnos estudian en la biblioteca

2. *niño con parque El en canicas las el juega*
El niño juega con las canicas en el parque

3. *aire corren Los por estuches el*
Los estuches corren por el aire

4. *sillas en comen Las taller el con suelo el*
Las sillas comen/ en el suelo con el taller/ con el suelo en el taller/ en el taller con el suelo/ con el taller en el suelo/

Metodología propuesta para su aplicación

Se propone a los niños/as un juego. Este juego consiste en descifrar un mensaje oculto. Para ello debemos ordenar unas frases que están desordenadas. Se presentan primero las que tienen significado semántico (oraciones 1 y 2) y, posteriormente, si éstas han sido resueltas satisfactoriamente, se presentarán las que no cuentan con apoyo semántico.

Mediación y Evaluación de procesos metacognitivos

En un principio se deja al alumno que intente y realice la tarea por sí solo. Si la realiza adecuadamente, al final de cada oración se le pide que la lea y se le pregunta si cree que está bien; si contesta adecuadamente, se le cuestiona por último qué frases le han parecido más difíciles, las primeras o las segundas y por qué. Se pretende valorar el proceso de autoevaluación y la conciencia de las dificultades encontradas en la resolución de la tarea.

También se puede preguntar cómo ha superado esas dificultades y qué trucos o estrategias ha usado. Si encontrara dificultades en la realización de la actividad, preguntaremos por qué le parece difícil y dónde encuentra las dificultades. Preguntaremos qué trucos (o estrategias) podemos usar para ordenar bien las frases. Debemos observar con atención si efectúa supervisión de sus realizaciones durante la tarea, si se corrige, si utiliza la mediación verbal para ayudarse... También evaluaremos si solicita ayuda y qué clase de ayuda solicita. *Se trata de intervenir en la realización de la actividad para poder evaluar el proceso de resolución y el tipo y grado de apoyo que se requiere.*

Criterios de Evaluación

- Estructura de forma adecuada una oración

Otros indicadores que pueden servirnos para la evaluación son:

- Mantiene la atención durante la realización de la tarea
- Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta
- Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado
- Supera obstáculos de la tarea
- Supervisa sin necesidad de mediación externa constante
- Utiliza la mediación verbal. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.
- Evalúa logros con relación a las metas definidas
- Es consciente de la estructura sintáctica del lenguaje
- Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades
- Corrige los propios errores sin agresión o depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso

Otras habilidades o procesos de los recogidos en el cuadro de Indicadores y que en función de la realización de la tarea se hayan puesto de manifiesto o se crea relevante valorar.

Actividad 22. USO DE LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO

Proceso que se pretende evaluar

- Identificación y uso de la estructura textual

Otros procesos:

- Jerarquización y secuenciación de la información.
- Procesos de autorregulación (planificación, supervisión y autoevaluación).
- Metaconocimientos sobre estructuras textuales
- Construcción de proposiciones globales
- Formulación de hipótesis y anticipación de resultados
- Motivación, actitud e interés con relación a la lectura
- Memoria
- Atención

Descripción de la actividad

La actividad consiste en leer cuatro textos y después contar lo que se ha leído. Dos textos de los que se presentan son narrativos, uno de ellos ordenado, respetando la estructura lógica, y el otro desordenado. Los otros dos textos son expositivos; al igual que en los narrativos uno está ordenado y el otro no. Se trata de textos sencillos y contenidos familiares; en cualquier caso, los textos propuestos son orientativos; si se cree oportuno se pueden construir otros textos que se consideren más familiares para el alumno/a. La dificultad de la tarea no debe estar en la complejidad de los contenidos de los textos. Los textos que se proponen son los siguientes:

Textos narrativos

Texto 1

Rabín y sus amigos

5. Al cabo de los años, el pueblo entero decidió nombrarle veterinario oficial porque nadie como él sabía atender, cuidar y salvar a los animales. Así fue como Rabín, sin pretenderlo, consiguió hacer realidad su sueño: ser veterinario; y cuentan los ancianos del lugar que aún no ha habido otro tan bueno como él.

2. La mayor ilusión de Rabín era ser veterinario para curar a sus amigos los animales. Sin embargo, sabía que no podría serlo, desde pequeño ayudaba a su padre en el negocio familiar y no había tiempo para el estudio; esto le hacía estar triste.

3 El padre de Rabín, sabiendo la ilusión de su hijo, le dejaba traer a casa todos los animalillos heridos y abandonados que Rabín encontraba por las calles. Los cuidaba con cariño y les buscaba una casa para vivir.

4. Por el pueblo se corrió la voz de que Rabín salvaba la vida de gatos, perros, caballos... dados por muertos, y sus vecinos empezaron a acudir a él cada vez que tenían un problema con sus animales.

1. Hace algún tiempo, en un pueblo pequeño vivió un joven llamado Rabín. A Rabín le gustaban mucho los animales, tenía en casa tres perros, dos gatos, una oca y tres camaleones.

Texto 2

El gato Felipe

Felipe era un gato callejero amante del riesgo. Le gustaba saltar por la ventana al piso de Rosa, olisquear en los armarios y entrar en la cocina para comerse el almuerzo que había preparado.

Un día, mientras paseaba, Rosa encontró un perro vagabundo, grande y con aspecto fiero, pero con una mirada muy triste; Rosa sintió tanta lástima por él que decidió adoptarlo. Por el camino pensó que lo llamaría Benito, y que además de una buena compañía, la ayudaría a darle un escarmiento a Felipe. Rosa pensaba que cuando Felipe entrara por su ventana, como de costumbre, al ver a Benito se llevaría una desagradable sorpresa y no volvería más.

Sin embargo, la sorprendida fue Rosa. Cuando Felipe entró a por su almuerzo, como hacía todos los días, y vio a Benito se puso muy contento y le lamió la pata para saludarlo. Felipe y Benito eran amigos de la calle, se habían criado juntos en los cubos de basura del barrio. Rosa, viendo que no había forma de deshacerse de Felipe, decidió acogerlo, después de todo sólo era un pobre gato hambriento.

Textos expositivos

Texto 1

La atmósfera

La tierra está envuelta en una capa gaseosa llamada atmósfera que se compone principalmente de oxígeno, nitrógeno, anhídrido carbónico y vapor de agua.

La atmósfera permite que haya vida en la Tierra porque:

- Tiene el oxígeno que la mayoría de los seres vivos necesitamos para vivir-
- Filtra los rayos solares (rayos cósmicos, rayos ultravioletas), actuando como techo protector.
- Calienta el suelo y el aire en las capas bajas.
- Impide que haya grandes contrastes de temperatura.

En la atmósfera se producen una serie de cambios (frío, calor, humedad, vientos) que determinan los diferentes estados del tiempo en la Tierra; cuando hablamos del tiempo de un lugar, nos estamos refiriendo a los cambios atmosféricos que ese lugar sufre en :

- *La temperatura del aire.*
- *La humedad del aire y las precipitaciones.*
- *La presión del aire.*
- *Los vientos.*

Texto 2

5 En segundo lugar, los pulmones, que son como dos bolsas que están envueltas por vasos capilares con sangre; en los pulmones se realiza un cambio de gases: la sangre llega llena cargada de dióxido de carbono y lo deposita en el pulmón, mientras que el aire de los pulmones, cargado de oxígeno, pasa a la sangre. Para facilitar la entrada y salida del aire de los pulmones, se realizan los movimientos respiratorios:

Inspiración: entra el aire cargado de oxígeno.

Espiración: sale el aire cargado de dióxido de carbono.

2 El ser humano, como todos los seres vivos, necesita oxígeno para vivir, sin él nos asfixiaríamos. En la respiración tomamos oxígeno del aire, lo utilizamos y lo expulsamos en forma de dióxido de carbono.

4 En primer lugar, las vías respiratorias, que son conductos a través de los cuales entra el aire en los pulmones. Estos conductos reciben el nombre de fosas nasales y tráquea. Antes de llegar a los pulmones, la tráquea se ramifica, a su vez, en dos conductos llamados bronquios.

3 Para realizar la función respiratoria, el hombre tiene un aparato respiratorio en el que pueden distinguirse dos partes:

1 La respiración y el aparato respiratorio.

Metodología propuesta para su aplicación

Se le dice al alumno/a que va a leer diferentes textos, y que después de leerlos tiene que contar lo que ha leído. Se le propone leer en primer lugar los dos textos de un mismo tipo (narrativos o expositivos). Entre los dos textos pertenecientes a una misma tipología no hay, en principio, una secuencia predeterminada para comenzar por uno u otro, el ordenado o el desordenado. Una vez leído el primero, le pediremos al alumno/a que nos cuente qué es lo que ha leído. Esta secuencia, leer y contar, se repite con los cuatro textos.

Mediación y Evaluación de procesos metacognitivos

Se trata de una tarea para valorar el uso de la estructura de un texto leído, en la comprensión que de dicho texto se tiene. Podemos observar si en la comprensión del texto influye la presencia, ausencia, o el orden de presentación de determinados elementos estructurales facilitadores de la comprensión; si el alumno/a es capaz de construir esa estructura aún en el caso de los textos en los cuales esa estructura aparece desordenada.

Observaremos qué resumen oral hace el alumno/a después de leer cada texto; en función de ese resumen tendremos información acerca de los casos en que ha comprendido “más” y mejor. También observaremos si tras leer los textos desordenados, el alumno/a, en su resumen oral, construye mentalmente la estructura textual para darle coherencia y sentido. Durante la

realización de la tarea, estaremos atentos a si el alumno/a se da cuenta de que hay textos sin estructura coherente, si vuelve atrás para intentar comprender, si plantea y manifiesta dudas y preguntas; esto nos daría pie a pensar que pone en marcha procesos de autorregulación durante la lectura, supervisando lo que hace. Si se da esto, prestaremos atención a qué estrategias pone en marcha para construir el significado del texto: ¿vuelve atrás? ¿intenta buscar en el texto la coherencia y, tras una lectura, vuelve a leer los párrafos, no como se presentan en el texto, sino como deberían ir, siguiendo una secuencia lógica?...También serán fuente de información todas las verbalizaciones que el alumno/a haga durante la lectura de los textos y que pongan de manifiesto que existen diferencias, que hay dificultades... Si el alumno no hace ningún comentario al respecto, podemos preguntarle si ha notado algo extraño en los textos; si responde afirmativamente, que nos diga qué es lo que le parece extraño, y si eso le ha facilitado o dificultado la lectura y la comprensión. Si observamos, o el alumno/a manifiesta, que el desorden ha supuesto una dificultad, le podemos preguntar qué ha hecho para intentar solventarla (contrastar lo que diga con nuestras observaciones) y si ha conseguido superar el obstáculo. Todas estas preguntas, unidas a la observación directa, nos ofrecerán una idea acerca de la puesta en marcha, o no, de estrategias de supervisión y de autoevaluación de la propia comprensión. Igualmente, será útil observar si el tipo de texto (narrativo o expositivo) influye en el grado de comprensión que tiene el alumno/a. Podemos afinar nuestra observación preguntándole al alumno si le ha resultado más fácil algún texto en concreto y por qué; cuál ha sido más difícil...

Por otra parte, si la lectura de algún tipo de texto resulta difícil para el alumno/a, observaremos su actitud ante esa dificultad, prestando atención a si trata de superar los obstáculos que encuentra, si abandona, si se precipita antes de buscar una estrategia que ayude a la resolución de la tarea, o si, por el contrario, controla su impulsividad.

Si el alumno no advierte que dos textos se presentan desordenados, mediamos en una segunda lectura para que se dé cuenta de que la estructura está desordenada. Iremos haciendo preguntas a lo largo de la lectura que impliquen una construcción de lo leído y de la coherencia lógica de lo que se está construyendo. Podemos hacer preguntas como las siguientes: *¿Cuál es el título del texto?, ¿está en su lugar? ¿dónde debería estar?* Después de la lectura del primer párrafo, o cuando lo estimemos oportuno, podemos plantear cuestiones del tipo: *¿qué hemos leído?, ¿tiene sentido que empiece así este texto? ¿cómo crees tú que debería empezar? A ver si encuentras en lo que has leído una forma mejor de empezar...* Valoraremos si con esta mediación mejora la comprensión del alumno/a ante los textos y, si es así, lo tendremos en cuenta para una posterior intervención.

Criterios de evaluación

- Identifica la estructura de un texto. Utiliza elementos estructurales para comprender el texto.
- Estructura el resumen del texto de forma adecuada, realizando un texto con sentido y estructura definidos.

Otros indicadores que pueden ayudarnos en la evaluación de esta actividad son:

- Es consciente de lo que sabe sobre elementos estructurales de los textos
- Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado
- Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo el objetivo
- Supera obstáculos de la tarea
- Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias
- Supervisa sin necesidad de mediación externa constante
- Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas...
- Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo
- Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído

- Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea propuesta
- Almacena y recupera información a corto y largo plazo, que utiliza en las tareas propuestas
- Sigue la progresión temática adecuadamente al realizar un resumen del texto
- Jerarquiza y secuencia información
- Formula hipótesis. Anticipa resultados
- Contrasta y verifica las hipótesis
- Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades
- Mantiene la atención durante la realización de la tarea

Otras habilidades o procesos de los recogidos en el cuadro de Indicadores y que en función de la realización de la tarea se hayan puesto de manifiesto o se crea relevante valorar.

Actividad 23. EXTRACCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO

Proceso que se pretende evaluar

- Integración de todas las ideas en un esquema
- Construcción de proposiciones globales
- Integración lineal de las ideas
- Distinción de la información relevante
- Jerarquización y secuenciación de la información
- Acceso al significado de palabras
- Acceso a la información contenida en cuadros y esquemas
- Activación de los conocimientos necesarios
- Integración de nuevas ideas con conocimientos y experiencias anteriores
- Establecimiento de relaciones
- Formulación y respuesta de preguntas acerca del texto en relación a sus conocimientos previos
- Revisión de las ideas del texto desde lo que ya se sabe

Otros procesos a evaluar son:

- Procesos de autorregulación (planificación, supervisión y autoevaluación)
- Metaconocimientos sobre los contenidos de la lectura
- Formulación de hipótesis y anticipación de resultados
- Motivación, actitudes e interés en relación a la lectura

Descripción de la actividad

La actividad consiste en leer un texto y realizar un resumen, que puede realizarse por escrito y, seguidamente, también de forma oral. Posteriormente se seleccionará, entre varios dibujos o esquemas, aquel que mejor represente el contenido del texto. Igualmente, el alumno/a evaluado/a deberá elegir entre varios párrafos, aquel que mejor resuma el contenido de lo que ha leído.

Como en otras actividades, presentamos varios textos; por una parte, dos textos narrativos, uno que podría pertenecer a un nivel de 2º ciclo de primaria: “El grillo y sus amigos” y otro que pertenecería a un nivel de 3º ciclo de primaria y superior: “El origen de las cabras montesas”. Por otra, presentamos un tercer texto, en este caso de tipo expositivo, sobre los seres vivos. Este texto puede pertenecer a un nivel de 3º ciclo de primaria y superior. A continuación se recogen los tres textos:

Texto 1

El grillo y sus amigos

Este era un grillo que vivía en un agujerito al lado de la cueva del zorro y toda la noche estaba haciendo ¡cri, cri, cri!... y no dejaba dormir al zorro. Hasta que el zorro un día le declaró la guerra y llamó a todos los animales de cuatro patas para pelearse con el grillo. Entonces el grillo llamó a las chinches, a las avispas, a los mosquitos, a las arañas... y a todos los bichos que tienen muchas patas y les dijo: "El zorro nos declara la guerra."

Y las chinches, las avispas, los mosquitos y las arañas se metieron entre los pelos de los zorros, los osos, los lobos y todos los animales de cuatro patas...

El día de la batalla, el zorro dijo: "Si la batalla está ganada, llevaré la cola levantada. Si la batalla está perdida, llevará la cola caída."

Pero la avispa, que lo oyó, se colocó debajo de la cola del zorro y picó, picó con todas sus fuerzas. El zorro, que no podía bajar la cola, para que todos le oyeran muerto de dolor gritó: "Al río, soldados míos, que la batalla la ganó el grillo."

Y el grillo fue feliz.

(Popular)

Texto 2

El origen de las cabras montesas

Hace mucho tiempo vivían, más al sur de las tierras arcillosas del Pudget Sound, en las montañas, las gentes de las que procedemos. Se los llamaba Wul-e-Mooch, que quiere decir "los que viven de la arcilla".

Aquel invierno hubo grandes nevadas y el verano no fue lo suficientemente cálido para derretir toda la nieve acumulada en las montañas.

A nuestros antepasados no les gustaba el hielo y no sabían adónde ir. Temían ir al sur, pues allí había tribus feroces, más fuertes que ellos, y entonces no podrían disponer de la parte de arcilla que necesitaban para vivir.

Tampoco podían desplazarse hacia el norte, ya que allí había más nieve y hielo, y hacía más frío.

Llegó el Cuervo y les propuso una solución a su gran dilema: les aconsejó que con el hielo hicieran figuras de cabras y las depositaran en las cuevas de las montañas más altas.

Las cabras, que se volvieron de carne y hueso, encontraron comida en las montañas. Y dijo el Cuervo:

- Aprovechad su carne y no tendréis que pescar para sobrevivir; además, con su lana vuestras mujeres podrán hacer ropa, mantas y sábanas.

Cuando, al cabo de unos meses, el frío y la nieve del invierno llegaron a la parte más baja de las montañas, ellos se salvaron gracias a las cabras.

Y cuando, tiempo después, el clima volvió a ser más cálido, nuestros antepasados viajaron hacia el norte, y nosotros, sus hijos, nos quedamos a vivir donde lo hicieron nuestros antepasados, en las montañas, haciendo uso de todos los bienes que nos proporcionan las cabras montesas.

*Cuento de los indios pies negros
(El libro de los cuentos del mundo)*

Texto 3

Distinguiremos dentro de los seres vivos dos niveles:

- Organismos capaces de fabricar su propio alimento para construir su cuerpo, a partir de sustancias del suelo, del agua, del aire y de la **energía solar**, que llamamos **seres autótrofos**.
- Organismos incapaces de fabricar su propio alimento, con lo que para construir su cuerpo necesitan de sustancias que otros organismos hayan fabricado, que llamamos **seres heterótrofos**.

El proceso que hace posible a algunos organismos construir su alimento y por tanto, su propio cuerpo es la **fotosíntesis**, y consiste en captar del suelo sustancias inorgánicas y agua, del aire Dióxido de Carbono y mediante la energía solar, fabricar **hidratos de carbono**, que sirve de base a la alimentación de los **herbívoros**.

Por otra parte, si los materiales construidos (moléculas orgánicas) quedasen construidos para siempre, llegaría el momento en que ya no quedaría materia prima con la que construir nuevos cuerpos, así pues se hace necesaria la presencia de nuevos agentes que destruyan las estructuras cuando ya no cumplan su función, de ello se encargan los **descomponedores**, cerrándose de esta forma el ciclo vital: construir para vivir y disgregar lo no vivo para volver a construir.

Tomado de: *Acercamiento a la ribera del Huéznar*
Manuel Rodríguez de la Rosa

Los dibujos, entre los que deberá elegir el alumno/a, se encuentran en el capítulo de anexos, anexo 1. R, al igual que los textos y los párrafos entre los que también deberá seleccionar aquel que resuma mejor el contenido del texto.

Estos párrafos, entre los cuales deberá seleccionar el alumno/a, son los siguientes:

Para el texto 1

1. Un grillo molestaba a un zorro porque no lo dejaba dormir. Tuvieron una pelea y al final todos los animales de cuatro patas se tuvieron que zambullir en el río porque los animales amigos del grillo le iban a picar.

2. Este era un grillo que vivía en un agujerito al lado de la cueva del zorro y toda la noche estaba haciendo ¡cri, cri, cri!... y no dejaba dormir al zorro. Entonces el grillo llamó a las chinches, a las avispas, a los mosquitos, a las arañas... y a todos los bichos que tienen muchas patas.

3. El zorro estaba enfadado con el grillo porque no lo dejaba dormir. Un día llamó a sus amigos para pelearse con el grillo. El grillo llamó también a todos sus amigos y cuando iban a pelearse, la avispa se metió debajo de la cola del zorro y le picó tanto que el zorro se rindió y el grillo fue ya feliz.

4. El zorro y el grillo se llevaban muy mal porque el grillo no dejaba dormir al zorro. Le molestaba continuamente con su ¡cri, cri!

5. La avispa oyó lo que el zorro estaba diciendo y se colocó debajo de su cola. Le picó muchas veces y entonces el zorro, que no podía bajar la cola, gritó: "Al río, soldados míos, que la batalla la ganó el grillo."

Para el texto 2

1. Hace mucho tiempo vivían, más al sur de las tierras arcillosas de Pudget Sound, en las montañas, las gentes de las que procedemos.
2. Debido a las grandes nevadas de aquel invierno, nuestros antepasados no tenían que comer y tenían que marcharse a otro lugar.
3. Construyeron cabras de hielo y las llevaron a las montañas. Las cabras se volvieron de carne y hueso, proporcionándoles desde entonces alimento con su carne y abrigo con su lana.
4. Nuestros antepasados querían permanecer en sus tierras, pero no podían porque aquel invierno había hecho muy mal tiempo. Al final pudieron quedarse porque el Cuervo les dijo lo que tenían que hacer.
5. Debido al duro invierno, nuestros antepasados no tenían que comer y pasaban frío, pero no querían marcharse de sus tierras. El Cuervo les aconsejó que hicieran unas cabras de hielo y las llevaran a la montaña. Las cabras se volvieron de carne y hueso, y desde entonces, las cabras les proporcionaron alimento y vestido.
6. Tenían miedo de viajar al sur porque allí vivía una tribu guerrera que no les dejaría disponer de la parte de la arcilla que necesitaban para vivir. También tenían miedo de viajar al norte, porque allí haría aún más frío y habría más hielo. No sabían que hacer y entonces el Cuervo les aconsejó.

Los párrafos que pueden servirnos para que el alumno/a seleccione aquel que mejor sintetiza el contenido del texto 3, son los siguientes:

1. Distinguiremos dentro de los seres vivos dos niveles:
 - Organismos capaces de fabricar su propio alimento para construir su cuerpo, a partir de sustancias del suelo, del agua, del aire y de la **energía solar**, que llamamos **seres autótrofos**.
 - Organismos incapaces de fabricar su propio alimento.
2. La **fotosíntesis** es el proceso por el cual algunos seres vivos pueden construir o fabricar su propio alimento y consiste en tomar del suelo sales minerales y agua, del aire Dióxido de Carbono y mediante la **energía solar**, fabricar **hidratos de carbono**.
3. Podemos distinguir dos niveles dentro de los seres vivos: los que son capaces de construir su propio alimento, mediante el proceso de **fotosíntesis**, y los que necesitan de sustancias que otros seres vivos hayan fabricado. Dentro de este último grupo se encuentran los **descomponedores**, que destruyen y disgregan la materia no viva.
4. El ciclo vital se completa cuando los organismos **descomponedores** actúan descomponiendo o disgregando la materia muerta, ocasionando de esta forma que no se detenga la cadena alimenticia.
5. Los seres vivos se dividen en dos grupos: los **autótrofos** y los **heterótrofos**. Los **autótrofos** utilizan el proceso de la **fotosíntesis** para fabricar sus propios alimentos. Los **descomponedores** actúan disgregando la materia no viva.

Metodología propuesta para su aplicación

Se presentará al alumno/a el texto y se le pedirá que lo lea con el objetivo de realizar posteriormente un resumen de su contenido. El alumno/a podrá disponer del texto en todo momento, ya que se trata, en este caso, de realizar un resumen y no una actividad para valorar

la memoria. El alumno/a podrá subrayar el texto o utilizar cualquier otra técnica que le facilite la estructuración del resumen o la identificación de ideas. El resumen puede hacerlo por escrito y, posteriormente, puede leerlo, añadiendo cuantas palabras o ideas quiera; igualmente, puede hacerlo oral si lo prefiere. Se trata, en definitiva de facilitar el hecho de que el alumno/a pueda componer la síntesis del contenido del texto de la mejor manera posible y pudiendo utilizar tanto el lenguaje escrito —que permite habitualmente una mayor reflexión y, por tanto, un mayor cuidado en la identificación de ideas relevantes y en la exposición de las mismas—, como el lenguaje oral, que facilitaría el hecho de *completar* la síntesis realizada por escrito y que, tal vez, se antoja incompleta cuando se está leyendo en voz alta. Nosotros/as escucharemos atentamente al alumno/a mientras nos resume el contenido. Posteriormente, podemos recoger su resumen escrito —si el alumno/a podía escribir—. Podemos realizar grabación en video de la sesión de trabajo, lo que nos permitirá analizar el trabajo realizado por el alumno, y por nosotros/as, una vez finalizada la actividad; o recoger anotaciones, mientras el alumno/a leía su resumen o al finalizar la sesión, sobre el proceso de resolución de la tarea planteada.

Posteriormente se le presentarán los dibujos entre los que debe elegir aquel que representa mejor el contenido del texto, y, por último, le presentaremos los párrafos, entre los que también debe elegir aquel que resume mejor el contenido de la historia.

Mediación y Evaluación de procesos metacognitivos

En esta actividad, nuevamente, nuestra atención se dirigirá, por una parte, a tratar de analizar el proceso de resolución de la tarea planteada, y valorar la puesta en práctica de los procesos, en este caso, de integración textual y de integración texto-conocimientos previos; y, por otra, a evaluar el uso de los procesos de autorregulación en la actividad propuesta. En ambos casos es necesaria una observación atenta y participante, y, por consiguiente una mediación del proceso de resolución que, como en otras ocasiones, nos facilitará una evaluación más exhaustiva, un acercamiento mayor a las dificultades que puede manifestar el alumno/a, y una determinación más adecuada de la intervención necesaria para mejorar estos procesos.

Con los objetivos anteriores, nos dispondremos a observar y escuchar atentamente al alumno/a cuando está leyendo la lectura y, posteriormente, cuando está realizando el resumen. Evaluaremos la activación de conocimientos y experiencias previas que le suscita el texto, la relación que efectúa con otras situaciones o con otros textos, las preguntas, dudas o comentarios que nos expone en relación a la lectura, y en relación a sus conocimientos. Evaluaremos también si da muestras de conocer el significado de las palabras y, en caso contrario, observaremos qué conducta manifiesta y qué estrategia usa cuando no conoce una palabra de un texto: solicita ayuda, la busca en el diccionario, trata de releer para entender la palabra utilizando el contexto... Nosotros/as dejaremos que busque en un diccionario si lo desea o contestaremos a sus preguntas. Valoraremos especialmente el intento de extraer el significado por medio del contexto, pero, en cualquier caso, estas conductas nos hablan del uso de estrategias de supervisión que permiten darse cuenta de que no se ha comprendido una palabra o una expresión. También observaremos si en la exposición que efectúa jerarquiza y secuencia la información, si integra adecuadamente la información obtenida de su lectura, si ha identificado ideas relevantes y si ha sido capaz de integrar todas las ideas en un esquema global. Evaluaremos también la utilización de técnicas para identificar ideas relevantes o para estructurar más adecuadamente el resumen.

Si es necesario, porque el alumno/a nos lo pida, podrá leer el texto más de una vez; esto nos habla, normalmente, de que el alumno/a ha evaluado su propia comprensión y ha sido consciente de que no ha comprendido del todo, por lo que es un aspecto positivo a tener en cuenta, sobre todo si hablamos de niños/as que manifiestan dificultades en su lectura. También valoraremos muy positivamente la vuelta atrás de los alumnos/as en su lectura, cuando esto obedezca a la valoración efectuada de su propia comprensión mientras estaban leyendo, lo que sería un signo claro del uso del proceso metacognitivo de supervisión. Debemos, en gran

medida, apoyarnos en la utilización de estos procesos de autoevaluación y supervisión para valorar las posibilidades de mejora de alumnos/as que presentan dificultades. Observaremos si identifica adecuadamente la tarea. Si nos pregunta porque no se ha enterado bien de lo que hay que hacer, esto también lo valoraremos muy positivamente, ya que, además de haber efectuado una valoración de la propia comprensión de la tarea a realizar, ha observado una conducta de solicitar ayuda y colaboración, lo que es un indicador positivo en el que nos apoyaremos a la hora de la intervención. También nos fijaremos en la utilización que hace de la posibilidad de planificar su lectura, es decir: aparte de identificar adecuadamente la tarea que debe realizar, si trata de crear metas, de pensar en las estrategias que utilizará una vez que deba realizar el resumen, etc. Algunas de estas cuestiones las podremos registrar si el alumno/a utiliza la mediación verbal; sobre todo al comenzar el resumen, es posible que el alumno/a verbalice los pasos a dar o cómo lo va a hacer. Valoraremos el uso de estas estrategias de planificación y de supervisión.

También observaremos si mantiene el control de la impulsividad, es decir, en este caso, si piensa y reflexiona antes de poner por escrito el resumen, o antes de exponerlo oralmente. Observaremos este tipo de conducta y la relacionaremos posteriormente con los resultados que obtiene. Nos preocupará especialmente el alumno/a que no manifiesta este tipo de conductas reflexivas y, posteriormente, resume o elige los dibujos, o los párrafos, rápidamente, con impaciencia e inadecuadamente. Si, a nuestro juicio, el alumno/a no manifestara este tipo de conductas y, sin embargo, sus resultados fueran buenos, podríamos concluir, por una parte, que este tipo de procesos de control y regulación de la propia actividad, tienen lugar, pero de un modo automatizado, es decir, como para la mayoría de las personas que no tienen ningún tipo de problemas en su lectura y que realizan estos procesos con inmediatez y de forma simultánea con otros procesos; esto, sin duda, lo facilita, además de la habilidad conseguida para usar este tipo de procesos de forma automatizada, la facilidad que represente la comprensión del texto que se debe leer. Probablemente, usaría de una forma más "visible" los procesos de autorregulación con textos más complejos. Por tanto, si sospechamos que nuestro/a alumno/a, podría tener problemas en la comprensión y en el uso de los procesos de autorregulación con otros textos narrativos más complejos, o con otros tipos de textos (expositivos, artículos de prensa, poéticos, etc.), utilizaremos algunos de estos textos y trabajaremos con el alumno/a. Si el evaluador lo cree conveniente, puede utilizar el texto 3, un texto expositivo que podría servir para valorar todos los procesos mencionados, profundizando en las posibles dificultades que puede encontrar el alumno/a, y, a su vez, pudiendo establecer diferencias con respecto a las habilidades de comprensión desplegadas con los textos anteriores, que eran narrativos. Esto nos permitirá afinar aún más en nuestra detección de dónde se encuentran las dificultades y en las soluciones que podemos aportar.

Siempre podremos intervenir durante la realización de la tarea para mediar el proceso de resolución cuando nos parezca oportuno; por ejemplo, para contrastar una observación que hemos efectuado sobre la puesta en práctica de procesos de autoevaluación de la propia comprensión, con la respuesta que nos da el alumno cuando le preguntamos qué está haciendo ahora. Podemos realizar algunas cuestiones que nos acerquen a los procesos cognitivos y metacognitivos que están teniendo lugar en ese momento. Si el alumno no ha dado muestras externas —mediante su mediación verbal— de identificar adecuadamente la tarea a realizar, o el modo en que va a acometer la misma, podemos preguntarle: "*¿Qué tienes que hacer?, ¿Cómo piensas hacerlo?*", etc. También nos servirán otras cuestiones para aproximarnos a la evaluación de procesos: "*¿Qué estás pensando ahora?, ¿Por qué has hecho esto?, ¿Ha sido fácil para ti?, ¿Cómo se podría haber hecho mejor?, ¿Cómo le explicarías a un compañero la mejor forma para resumir una lectura?*", etc. Lógicamente, algunas de estas cuestiones nos servirán en la fase de intervención, donde se completarán con un trabajo más exhaustivo sobre los procesos de autorregulación.

También podremos utilizar la mediación para apoyar la realización del alumno/a hasta encontrar —o aproximarnos a— el momento de resolución de la actividad en el que especialmente

encuentra problemas. Podemos entonces utilizar la técnica de microtratamientos de Mora (1994) para verificar nuestras valoraciones, al tiempo que obtenemos información valiosa para la intervención. Algunas actividades que emplean esta técnica de evaluación-intervención se encuentran detalladas en el capítulo de anexos (Anexo XVI). Serían especialmente interesantes los microtratamientos descritos en los apartados de procesos de integración textual, integración texto conocimientos y procesos de autorregulación.

Criterios de evaluación

- Identifica/reconoce y accede al significado de palabras escritas
- Construye el significado de proposiciones
- Vincula proposiciones y construye significados aplicando reglas de supresión y generalización
- Estructura el resumen del texto de forma adecuada, realizando un texto con sentido y estructura definidas
- Resume el texto con un sentido global y utilizando vocabulario propio
- Sigue la progresión temática adecuadamente al realizar el resumen del texto
- Jerarquiza y secuencia la información
- Identifica ideas relevantes de un texto
- Identifica y accede a la información de cuadros y esquemas
- Integra nuevas ideas con conocimientos y experiencias anteriores
- Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados
- Es sensible al estilo, los presupuestos, la perspectiva y las pretensiones del autor/a y hasta puede llegar a cuestionar estos aspectos
- Expresa opiniones, juicios o intuiciones acerca del contenido del texto
- Establece relaciones entre diversos textos
- Formula y responde preguntas acerca del texto
- Revisa las ideas del texto desde lo que ya sabe

Otros indicadores a evaluar son:

- Es consciente de lo que sabe acerca del contenido de la lectura
- Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado
- Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado
- Define y crea metas
- Secuencia operaciones a realizar
- Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos
- Manifiesta constancia de las estrategias y de la secuencia de operaciones
- Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias
- Utiliza la mediación verbal. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.
- Se recupera de las interrupciones y distracciones
- Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo
- Evalúa logros en relación a las metas definidas
- Formula conclusiones autoalusivas
- Evalúa la adecuación de las estrategias
- Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído
- Formula hipótesis. Anticipa resultados
- Contrasta y verifica las hipótesis
- Persiste cuando se enfrenta a obstáculos y dificultades
- Muestra entusiasmo por la lectura
- Aparición/petición de conductas de ayuda/colaboración

Otras habilidades o procesos de los recogidos en el cuadro de Indicadores y que en función de la realización de la tarea se hayan puesto de manifiesto o se crea relevante valorar.

(Anexo XIV) CUADERNO DE HOJAS DE REGISTRO Y EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DINÁMICA DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA. UN ENFOQUE METACOGNITIVO

Datos personales del alumno/a

Apellidos:	Nombre:
Fecha de nacimiento:	Edad:
Curso:	Evaluador/a:
Centro escolar:	Localidad:

Atendido/a actualmente por: (marcar con una x)	Tiempo (nº de horas)	Ubicación	Observaciones
Profesor tutor/a ()			
Profesor/a de A.I. ()			
Profesor/a de A.L. ()			
E.O.E. ()			
Apoyo a ciclo ()			
Otros (especificar)			

Motivo de la evaluación**Otros datos de interés**

ANEXO 2. A (hoja 1)¹

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE COORDINACIÓN Y SEGUIMIENTO VISUAL

LECTURA DE UN TEXTO

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Realiza adecuadamente el seguimiento visual de un texto. No se salta palabras ni líneas (NOTA: La vuelta atrás en el texto para <i>supervisar</i> lo que se está haciendo, obviamente no se considerará falta de seguimiento)	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Estructura adecuadamente el mensaje atendiendo a los signos de puntuación	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Selecciona los recursos más adecuados para realizar la tarea	
Supera obstáculos de la tarea	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Se recupera de las interrupciones y distracciones	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Muestra entusiasmo por la lectura	

¹ Hemos mantenido en este documento la secuenciación original de los anexos contenidos en el *Cuaderno de hojas de registro y evaluación*, entregado a los aplicadores junto con el Manual donde se recogía nuestra propuesta de evaluación dinámica EDPL.

ANEXO 2. A (hoja 2)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE COORDINACIÓN Y SEGUIMIENTO VISUAL

LABERINTO

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3. Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4. Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
- Realiza adecuadamente el seguimiento visual (NOTA: En los indicadores este ítem aparece relacionado con la lectura de un texto. No olvidemos que lo que nos interesa evaluar son los procesos psicológicos subyacentes aplicados en la lectura. Esta tarea servirá más para complementar la tarea de seguimiento de un texto que para sacar conclusiones aisladas a través de la misma).	
<i>Otros indicadores:</i>	
Conoce cómo y cuándo se aplican las propias estrategias y por qué son útiles	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Anticipa errores	
Supera obstáculos de la tarea	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Se recupera de las interrupciones y distracciones	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	

ANEXO 2. B (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE DISCRIMINACIÓN PERCEPTIVA Y ORIENTACIÓN ESPACIAL

DISCRIMINACIÓN DE LETRAS EN UN TEXTO

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Identifica/reconoce y discrimina los grafemas visualmente	
<i>Otros indicadores:</i>	
Identifica dibujos o símbolos lingüísticos/no lingüísticos con igual/diferente orientación espacial	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	

ANEXO 2. B (hoja 2)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE DISCRIMINACIÓN
PERCEPTIVA Y ORIENTACIÓN ESPACIAL

DISCRIMINACIÓN DE LETRAS ENTRE OTRAS DADAS

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3. Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4. Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Identifica/reconoce y discrimina los grafemas visualmente	
<i>Otros indicadores:</i>	
Identifica dibujos o símbolos lingüísticos/no lingüísticos con igual/diferente orientación espacial	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	

2. B (hoja 3)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE DISCRIMINACIÓN PERCEPTIVA Y ORIENTACIÓN ESPACIAL

COMPARACIÓN Y DISCRIMINACIÓN DE SÍMBOLOS NO LINGÜÍSTICOS

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Identifica dibujos o símbolos lingüísticos/no lingüísticos con igual/diferente orientación espacial	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos	
Manifiesta constancia de estrategias y de la secuencia de operaciones	
Supera obstáculos de la tarea	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Gestiona los errores positivamente	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Se recupera de las interrupciones y distracciones	
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Formula conclusiones autoalusivas	

ANEXO 2. C

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *EMPAREJAMIENTO DE PALABRAS IGUALES*

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Identifica/reconoce y discrimina los grafemas y/o conjunto de grafemas visualmente	
<i>Otros indicadores:</i>	
Identifica dibujos o símbolos lingüísticos/no lingüísticos con igual/diferente orientación espacial	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Aplica estrategias o conclusiones a/de otras tareas	

Palabras
cuadro () _____
televisor () _____
jugador () _____
montaña () _____
carrera () _____
casa () _____
queso () _____
cama () _____
goma () _____
fútbol () _____
* Puede anotarse una x en caso de acierto y, en caso contrario, especificar la palabra.

ANEXO 2. D

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *COMPOSICIÓN DE PALABRAS...*

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Identifica dibujos o símbolos lingüísticos/no lingüísticos con igual/diferente orientación espacial	
Identifica/reconoce y discrimina los grafemas y/o conjunto de grafemas visualmente	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Se recupera de las interrupciones y distracciones	
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de la conducta con relación a la consecución de las metas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	

Palabras
cuadro () _____
televisor () _____
jugador () _____
montaña () _____
carrera () _____
casa () _____
queso () _____
cama () _____
goma () _____
fútbol () _____
* Puede anotarse una x en caso de acierto y, en caso contrario, especificar la palabra.

ANEXO 2. E

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *SECUENCIACIÓN TEMPORAL*

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Estructura temporalmente de forma adecuada una serie de sucesos	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en las tareas propuestas	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Secuencia operaciones a realizar	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Es consciente de lo que sabe acerca del contenido	
Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	

ANEXO 2. F (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE MEMORIA

***Estrategias de Memoria**
Repeticiones efectuadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) Pantalón										
(2) Zanahoria										
(3) Regla										
(4) Caballo										
(5) Vestido										
(6) Tomate										
(7) Boli										
(8) Perro										
(9) Camisa										
(10) Pepino										
(11) Lápiz										
(12) Gato										
(13) Falda										
(14) Pimienta										
(15) Borrador										
(16) Ratón										

***Memoria de Trabajo**

1* Completar un mensaje

En verano hace mucho _____
 La silla sirve para _____
 El lápiz sirve para _____
 Para escribir uso el _____
 Por la mañana vamos al _____
 Me gusta mucho jugar con _____
 En la clase hay muchos _____
 Para desayunar tomamos pan y _____

Por la tarde me baño en _____
 Mi amigo Carlos y yo _____
 Dame el cuaderno que voy a _____
 Ayer fuimos al cine y nos encontramos _____
 La silla que está encima de la mesa tiene _____
 La maleta que se cayó no se puede _____
 El sábado fuimos al parque, pero _____

2* Operación con símbolos numéricos

1 + 1 =	3 + 2 + 1 =	4 + 3 + 2 + 1 + 2 + 3 =
1 + 1 + 1 =	2 + 1 + 1 + 1 =	3 + 2 + 4 + 2 + 3 + 4 =
2 + 1 =	2 + 3 + 2 + 1 =	5 + 3 + 1 + 4 + 3 + 4 + 2 =
2 + 1 + 1 =	2 + 3 + 1 + 1 =	6 + 2 + 1 + 5 + 3 + 4 + 1 =
1 + 1 + 1 + 1 =	2 + 3 + 1 + 2 + 1 =	
3 + 2 =	3 + 2 + 3 + 1 + 2 =	

ANEXO 2. F (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3. Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4. Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Utiliza estrategias de memoria	
Almacena y recupera información a corto plazo, que utiliza en las tareas propuestas	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	
Formula conclusiones autoalusivas	
Conoce las propias estrategias que puede aplicar (en este caso, referidas a la memoria)	
Otros indicadores:	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	

ANEXO 2. G (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

Pseudo-palabras	Trascripción	Articulación	Pseudo-palabras	Trascripción	Articulación
<i>faos</i>			<i>prato</i>		
<i>otom</i>			<i>zañe</i>		
<i>same</i>			<i>soque</i>		
<i>sobe</i>			<i>voke</i>		
<i>tage</i>			<i>kerá</i>		
<i>doni</i>			<i>mexo</i>		
<i>cafo</i>			<i>cuye</i>		
<i>lamo</i>			<i>sorre</i>		
<i>peci</i>			<i>fabru</i>		
<i>llope</i>			<i>flar</i>		
<i>zato</i>			<i>escro</i>		
<i>sablu</i>			<i>poz</i>		
<i>maplu</i>			<i>lis</i>		
<i>mecro</i>			<i>ren</i>		
<i>safri</i>			<i>ontul</i>		
<i>cetres</i>			<i>ilña</i>		
<i>ruber</i>			<i>sar</i>		
<i>jabur</i>			<i>rep</i>		
<i>golpo</i>			<i>arcu</i>		
<i>clohus</i>			<i>pel</i>		

ANEXO 2. G (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Realiza operaciones de asociación grafema-fonema y fonema-grafema	
Identifica/reconoce los fonemas y grafemas	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Almacena y recupera información a largo plazo (sonidos, grafías y su correspondencia) que utiliza en las tareas propuestas	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Verifica la información obtenida de la lectura (evalúa su comprensión)	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Corrige los propios errores sin agresión o depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso	

ANEXO 2. H (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

1. Aislar fonemas y sílabas en palabras. *Se anota una x en la palabra que indica el alumno/a..

/pe/	balón()	lluvia()	pelo()	cuadro()
/so/	cuaderno()	polo()	silla()	sofá()
/to/	naranja()	gafas()	dedo()	pato()
/llo/	pollo()	libro()	beso()	tela()
/a/	avión()	mesa()	oveja()	boli()
/l/	vaso()	perro()	pino()	lana()
/n/	coche()	calor()	tren()	árbol()
/r/	pez()	cepillo()	puerta()	mar()

2. Síntesis silábica y fonémica. *Se anota una x en las palabras que el alumno/a realiza bien..

/ca/ /ba/ /llo/ ()	/pla/ /to/ ()	/car/ /pe/ /ta/ ()	/mo/ /no/ ()
/fru/ /ta/ ()	/pe/ /lo/ /ta/ ()	/lla/ /ve/ ()	/ma/ /no/ ()
/l/ /u/ /n/ /a/ ()	/m/ /e/ /s/ /a/ ()	/d/ /o/ /s/ ()	/m/ /a/ /r/ ()
/s/ /o/ /l/ ()	/j/ /a/ /u/ /l/ /a/ ()	/ch/ /a/ /p/ /a/ ()	/u/ /ñ/ /a/ ()

3. Omisión de sílabas y fonemas en palabras. *Se anota una x en las palabras en las que el alumno/a realizó bien la tarea.

la(na) ()	cua(dro) ()	si(lla) ()	pelo(ta) ()
ma(r) ()	so(l) ()	pa(n) ()	col(a) ()
(da)dos ()	(ca)misa ()	(ca)seta ()	(po)llo ()
(a)la ()	(f)oca ()	(a)buela ()	(r)ana ()

4. Segmentación léxica, silábica y fonémica. *Se anota una x si está bien. En caso contrario, puede especificarse la respuesta del alumno/a.

Carmen juega () _____
 Raúl come () _____
 Marcos bebe zumo () _____
 María escribe una carta () _____
 Luisa juega al baloncesto () _____
 La niña lee un libro () _____
 El maestro tiene un libro azul () _____
 Tu perro corre en el campo () _____

cajón () _____ clase () _____ pelota () _____ zapatilla() _____ piña () _____
 chaleco () _____ estrella () _____ caballo () _____ ordenador() _____ oreja () _____
 ojo () _____ sofá () _____ foto () _____ premio () _____ gol () _____
 pan () _____ goma () _____ globo () _____ lata () _____ lluvia () _____

ANEXO 2. H (hoja 2)

5. Rima inicial y final. **Se anota una x si el alumno/a establece bien las rimas.*

pala/pato/patín ()

sopa/sofá ()

mono/moto ()

goma/gota ()

carta/carpeta ()

paloma/pato/patín ()

gato/gafas ()

nata/nariz ()

niña/piña ()

carpeta/trompeta ()

campana/rana ()

silla/sombrilla/cerilla ()

sopa/ropa ()

bombilla/cerilla/sobrilla ()

estrella/botella ()

anillo/cepillo ()

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

ANEXO 2. H (hoja 3)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Identifica/reconoce los fonemas	
Realiza operaciones de unión de fonemas y sílabas para formar una palabra	
Realiza operaciones de segmentación de una palabra. Es capaz de discriminar/aislar los fonemas	
Es consciente de la estructura fonológica y léxica del lenguaje	
Otros indicadores:	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Aplica estrategias o conclusiones a/de otras tareas	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	

ANEXO 2. I (hoja 1)

HOJAS DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE LA *DECODIFICACIÓN FONOLÓGICA Y ASOCIACIÓN G-F CON PSEUDOPALABRAS*

Grafía y Sonido(s)	1. Dificultades provenientes de la posición que ocupan los fonemas en las palabras					
	Fonema solo	Comienzo de palabra	Final de palabra	Comienzo de sílaba en mitad de palabra	Final de sílaba	Mitad de sílaba
a)	/a/ () _____	amu () _____	popa () _____	coaspi () _____	taba () _____	pastu () _____
b)	/b/ () _____	bumo () _____	tacob () _____	sibe () _____	objete () _____	obstru () _____
c) ca, co, cu sonido [k]	/k/ () _____	calloba () cochu () cube () _____ _____ _____		sica () puco () pocu () _____ _____ _____	pacter () _____	
c) ce, ci sonido [θ]	/θ/ () _____	ceri () citu () _____ _____		cocite () cocema () _____ _____		
ch)	/ç/ () _____	chape () _____		cachute () _____		
d)	/d/ () _____	daco () _____	calud () _____	mediba () _____	admi () _____	adscri () _____
e)	/e/ () _____	ebo () _____	tame () _____	moesta () _____	luche () _____	pespal () _____
f)	/f/ () _____	fota () _____		jofe () _____	afga () _____	
g) ga, go, gu, gue, gui sonido [g]	/g/ () _____	gabo () goti () guzo () guebo () guime () _____ _____ _____ _____	tualeg () _____	regato () cogome () legubo () regueto () seguima () _____ _____ _____ _____	amigta () _____	
g) ge, gi sonido [x]	/x/ () _____	geto () gicha () _____ _____		ligemo () lógisa () _____ _____		

ANEXO 2. I (hoja 2)

h)	No se puede discriminar mediante la decodificación fonológica. Se aprende a utilizarla mediante el reconocimiento visual de las palabras que la llevan.					
i)	/i/ () _____	isano () _____	moní () _____	toista () _____	petilla () _____	cista () _____
j)	/x/ () _____	jofe () _____		tejama () _____		
k)	/k/ () _____	kitu () _____		soke () _____		
l)	/l/ () _____	lichá () _____	mitel () _____	molico () _____	palpe () _____	plamo () flose () _____ _____
ll)	ʎ/ /y/ () _____	llazo () _____		seli () _____		
m)	/m/ () _____	mabe () _____	tam-tam () _____	pamolu () _____	lampa () _____	
n)	/n/ () _____	nato () _____	satón () _____	luneti () _____	canchar () _____	constu () _____
ñ)	ɲ/ _____	ñondu () _____		piñane () _____		
o)	/o/ () _____	oto () _____	pezo () _____	maonza () _____	pógico () _____	bospe () _____
p)	/p/ () _____	parro () _____		mapochu () _____	aptir () _____	
q) que, qui sonido [k]	/k/ () _____	queri () quimo () _____ _____		sequía () raquero () _____ _____		
r) sonido [r]	/r/ () _____			teremi () _____		predo () _____
rr) sonido [r]	̄ /r/ () _____	rate () _____	sultar () _____	parrulla () _____	carti () _____	
s)	/s/ () _____	sopo () _____	pices () _____	tesume () _____	pesqui () _____	
t)	/t/ () _____	toci () _____		pati () _____		
u)	/u/ () _____	ume () _____	tenú () _____	caúl () _____	pumo () _____	rusca () _____

ANEXO 2. I (hoja 3)

v)	/b/ () _____	varo () _____		lavotu () _____		
x)	/ks/ () _____	xilo () _____	cartex () _____	luxofán () _____	axtrema () _____	
y)	<p>* Sólo hace falta aprender en qué situaciones se escribe (y) en vez de (i). Por ejemplo: cuando va sola, actuando como conjunción.</p> <p>* Por otra parte, al no haber en la práctica habitual, distinción fonética entre el sonido [j] y el sonido [y]; para esta letra, cuando se corresponde con este sonido, bastará con aprender mediante la lectura y la escritura directamente, y guiadas adecuadamente, las ocasiones o las palabras que se escriben con “y”, sonido [y].</p>					
z)	/θ/ () _____	zupate () _____	capoz () _____	cazela () _____	lloz () _____	

Grafías y sonidos	2. Dificultades provenientes de las diferentes posibilidades de combinación de unos fonemas con otros		
vocales	Dos vocales juntas en la misma sílaba	Vocales juntas en sílabas distintas (sin hiato)	Encuentro de vocales iguales al término y comienzo
	toraguas () _____ egua () _____ muecia () _____	aetopla() _____ roema() _____	La tarde es azul () _____ _____
Consonantes	Sonido [k], cuando va seguida de: a-o-u	Sonido [θ], cuando va seguida de: e-i	Distinción c-s
c	catello () _____ cora () _____ cuto () _____	cema () _____ macilo () _____	tese () _____ pusina () _____ pucero () _____
g	Cuando va seguida de: a-o-u	Cuando va seguida de ue-ui	Palabras con diéresis
	game () _____ goña () _____ guallo () _____	gueti () _____ guino () _____	sogüeto() _____ asagüita() _____
k/q	Cuando el sonido [k] va seguido de: a-o-u		Cuando el sonido [k] va seguido de: e-i
	<i>Ya evaluado antes.</i>		queti() _____ soquiba() _____
m	m o n antes de otra consonante		
	empa () _____ onti () _____	tembo () _____ tunca () _____	contir () _____

ANEXO 2. I (hoja 4)

n	Cuando precede a la labio-dental [f]	Precede a las bilabiales [b, p, m] (Ante b y p toma el sonido y la grafía m)	Cuando precede a la interdental [θ]	Cuando precede a las dentales [t, d]	Cuando precede a las palatales [c, y, l]	Cuando precede a las velares [k, g]	En el resto de posiciones: precede a vocal, a consonante alveolar o a pausa
	confur () tenfi () _____	empo () umbe () inmacu () _____ _____	ancema () _____	panto () tondi () _____	muche () zunye () _____	canco () pongu () _____	unsa () onri () llartón () _____ _____
r/rr	Pronunciación correspondiente al fonema /r/		Pronunciación correspondiente al fonema /r/		A final de palabra		
	ceresa () _____ sundera () _____ pora () _____ pibre () _____		torra () _____ berri () _____ rután _____ rete () _____		cater () _____ saquer () _____		
x	Incluye la combinación de dos sonidos [ks] o [gs]						
	extro () _____ extrame () _____ excépita () _____						
z	Palabras con sonido [θ] seguido de e-i			Distinción z-s			
	<i>Ya ha sido evaluado antes</i>			zatapa () _____ satepa() _____ supa () _____ zotillo () _____ soca () _____ zusato () _____			

Otras dificultades no asociadas específicamente a ninguna consonante		
sinfonos	Otras palabras con dos consonantes seguidas en la misma sílaba	Palabras que difieren en un solo fonema
broze () _____ brima () _____ proda () _____ prasi () _____ blonca () _____ blos () _____ plotane () _____ plote () _____ drema () _____	obstre () _____ obstáluco () _____	riento / lliento () _____/_____ tesa /cesa () _____/_____ rasa / tasa () _____/_____ pala / bala () _____/_____ sucha / chucha () _____/_____ malota / nalota () _____/_____ ...

* Puede colocarse una x junto a la palabra cuando la respuesta del alumno/a sea correcta. En caso contrario, puede especificarse en la línea que aparece contigua o bajo la palabra, la respuesta dada.

ANEXO 2. I (hoja 5)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Identifica/reconoce los fonemas y grafemas	
Realiza operaciones de unión de fonemas y sílabas para formas palabras	
Realiza operaciones de asociación grafema-fonema y fonema-grafema	
<i>Otros indicadores:</i>	
Conoce las propias estrategias que puede aplicar (en este caso referidas a la tarea de decodificación y asociación G-F)	
Es consciente de la estructura fonológica del lenguaje	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Formula/reconoce principios o leyes de carácter general	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Mantiene opiniones propias, cuando ello esté justificado. No cede a la presión social y contrarresta las contrasugerencias	
Corrige los propios errores sin agresión o depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso	
Aparición/petición de conductas de ayuda (al evaluador/a en este caso)	

ANEXO 2. J

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE LECTURA DE PALABRAS

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Identifica/reconoce y accede al significado de palabras escritas	
Realiza operaciones de unión (síntesis) de fonemas y sílabas para formar una palabra	
Realiza operaciones de asociación grafema-fonema y fonema-grafema	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta	
<i>Otros indicadores:</i>	
Supera obstáculos de la tarea	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Corrige los propios errores sin agresión o depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso	

Lectura de palabras	Lectura apoyada con dibujos
casa () _____	() _____
nido () _____	() _____
plato () _____	() _____
mono () _____	() _____
mesa () _____	() _____
pan () _____	() _____
teléfono () _____	() _____
lápiz () _____	() _____
elefante() _____	() _____
fútbol () _____	() _____
armario () _____	() _____
risa () _____	() _____
* Puede anotarse una x en caso de acierto y, en caso contrario, especificar la palabra.	

ANEXO 2. K

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE LECTURA DE PSEUDOHOMÓFONOS Y HOMÓFONOS

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Identifica/reconoce y accede al significado de palabras escritas	
<i>Otros indicadores:</i>	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	

Palabras 1ª vez	Palabras 2ª vez
casa ()	casa ()
caballo ()	caballo ()
parque ()	parque ()
huevo ()	huevo ()
beber ()	beber ()
cuadro ()	cuadro ()
vaca ()	vaca ()
cubo ()	cubo ()
calle ()	calle ()
silla ()	silla ()
* Puede anotarse una x entre los paréntesis si la respuesta es acertada.	

ANEXO 2. L

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE *INCORPORACIÓN DE PALABRAS AL LÉXICO INTERNO VISUAL*

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

<i>Criterios de Evaluación</i>	
Identifica/reconoce y accede al significado de palabras	
<i>Otros indicadores:</i>	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	

ANEXO 2. LL

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *ORDENAR FRASES QUE SE PRESENTAN DESORDENADAS*

Frases propuestas	Respuesta del alumno/a
1. en alumnos biblioteca Los estudian la	
2. niño con parque El en canicas las el juega	
3. aire corren Los por estuches el	
4. sillas en comen Las taller el con suelo el	

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Estructura de forma adecuada una oración	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Supera obstáculos de la tarea	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Es consciente de la estructura sintáctica del lenguaje	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Corrige los propios errores sin agresión o depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso	

ANEXO 2. M

**HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: RELACIONAR DIBUJOS CON FRASES
CONSTRUIDAS CON LAS MISMAS PALABRAS EN DIFERENTE ORDEN**

Frases propuestas.

Puede marcarse con una x si la frase fue bien relacionada.

El niño que tiene un globo está en la silla ()

El globo que tiene el niño está en la silla ()

El niño que tiene una silla está en el globo ()

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Estructura de forma adecuada una oración	
Construye el significado de proposiciones	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta	
Justifica y razona respuestas y decisiones	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Define y crea metas	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Es consciente de la estructura sintáctica del lenguaje	
Mantiene opiniones propias, cuando ello está justificado. No cede a la presión social y contrarresta las contrasugerencias	

ANEXO 2. N

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: ELABORACIÓN DE FRASES NUEVAS A RAÍZ DE OTRAS DADAS

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Estructura de forma adecuada una oración	
Construye el significado de proposiciones	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Es consciente de la estructura sintáctica del lenguaje	
Conoce cómo y cuándo se aplican las propias estrategias y por qué son útiles	
Anticipa errores	
Supera obstáculos de la tarea	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Aplica estrategias o conclusiones a/de otras tareas	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Considera que puede mejorar su propia lecto-escritura. Se asigna un papel activo	
Corrige los propios errores sin agresión o depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso	

ANEXO 2. Ñ

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *LECTURA EN VOZ ALTA DE UN TEXTO PARA EVALUAR SIGNOS DE PUNTUACIÓN/RITMO*

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Estructura adecuadamente el mensaje atendiendo a los signos de puntuación	
Es consciente de la estructura sintáctica del lenguaje	
<i>Otros indicadores:</i>	
Supera obstáculos de la tarea	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Formula conclusiones autoalusivas	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	

ANEXO 2. O (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *COMPLETAR ORACIONES CON LA CATEGORÍA FUNCIONAL DE PALABRAS QUE FALTE*

Frasas propuestas	Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.
Preposiciones	
El libro <i>del</i> maestro es amarillo. ()	
Esta tarde iré <i>con</i> mi madre al parque. ()	
Me levanto <i>por</i> la mañana <i>para</i> ir al colegio. ()	
La hermana <i>de</i> mi madre es mi tía. ()	
Estoy esperando <i>desde</i> las cuatro de la tarde. ()	
He quedado <i>con</i> mi amiga <i>para</i> ir al cine. ()	
El color <i>del</i> limón es como el <i>de</i> mi carpeta. ()	
Son las doce <i>de</i> la mañana y tenemos que irnos. ()	
Adverbios	
Mi hermano es <i>tan</i> alto <i>como</i> yo. ()	
Este juego es <i>muy</i> divertido. ()	
¡Qué lástima! Hoy <i>no</i> podemos ir al cine. ()	
Hoy hemos corrido <i>menos</i> que ayer. ()	
Conjunciones	
No quiero lentejas <i>ni</i> alubias. ()	
Mi hermana y mi madre fueron al médico. ()	
Antonio me ha dicho <i>que</i> quiere jugar con nosotras. ()	
El balón <i>que</i> me diste y los cromos se los he dado a mi primo. ()	
Determinantes	
<i>Los/unos/estos/esos/aquellos/mis/tus/sus/nuestros/alg unos/dos/varios</i> cuadernos y <i>los...</i> lápices están en <i>la/una/esta/esa/aquella/mi/tu/su/alguna...</i> mesa. ()	
<i>Este/...</i> estuche lo compré en <i>aquella/...</i> tienda. ()	
Tengo <i>una/...</i> muñeca grande en <i>mi/...</i> armario. ()	
<i>Aquellos/...</i> perros fueron <i>los/...</i> que me mordieron. ()	
<i>El/...</i> balón es de reglamento. ()	
Ayer fuimos <i>al</i> cine. ()	
Me gusta <i>el/...</i> color <i>del</i> cielo. ()	
<i>Esos/...</i> niños me cambiaron <i>los/...</i> cromos. ()	
<i>Estas/...</i> camisetas las compré en <i>aquella/...</i> tienda. ()	
Somos veintidós en <i>mi/...</i> clase, pero sólo <i>algunos/...</i> vinieron a <i>la/...</i> excursión. ()	

* Se anotará una x entre los paréntesis cuando la respuesta sea correcta

ANEXO 2. O (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Estructura de forma adecuada una oración	
Construye el significado de proposiciones	
Integra adecuadamente palabras conectivas o funcionales (preposiciones, conjunciones, adverbios y determinantes)	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Es consciente de la estructura sintáctica del lenguaje	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Mantiene opiniones propias, cuando ello esté justificado. No cede a la presión social y contrarresta las contrasugerencias	

ANEXO 2. P (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: **CONSTRUCCIÓN ORAL DE ORACIONES... Y
DETECCIÓN DE INCOHERENCIAS**

Construcción oral de oraciones <i>Respuesta del alumno</i>		Detección de incoherencias
<i>Preposiciones</i>		
de		Esta tarde vamos (la) <i>con</i> mi amigo al cine. ()
para		Este balón es (por) <i>de</i> plástico. ()
con		Me regalaron una tarta (sobre) <i>por/para</i> mi cumpleaños. ()
por		Juan y Luis vienen andando (sin) <i>desde</i> su casa. ()
a		Mis amigos pasean (contra) <i>por</i> la calle. ()
<i>Conjunciones</i>		
y		Mi prima (para) y yo nos queremos mucho. ()
que		No tomo refrescos (que) <i>ni</i> zumo por la mañana. ()
ni		El niño (por) <i>que</i> tiene un globo está descalzo. ()
<i>Adverbios</i>		
tan		Mi amiga es (como) <i>tan</i> simpática (tan) <i>como</i> yo. ()
como		La película es (mucho) <i>muy</i> bonita. ()
muy		Los bombones (siempre) <i>no</i> son frutas. ()
no		Hoy hace (nunca) <i>menos/más</i> calor que ayer. ()
menos		
<i>Determinantes</i>		
el		(El) <i>La/Su/Tu...</i> comida está muy buena. ()
aquellos		(Las) <i>Los</i> caballos de Miguel llegaron al final de (tuyo) <i>la</i> carrera. ()
esas		(Mi) <i>Mis/Los/Tus/Sus/Nuestros/Vuestros</i> flotadores no son bastante grandes. ()
unos		(Los) <i>La</i> bañera tiene (por) <i>el</i> agua fría. ()
algunas		(A) <i>Algunas/varias/Unas/Dos...</i> niñas de mi clase vienen a (tuya) <i>mi/nuestra...</i> piscina esta tarde. ()
nuestros		(Uno) <i>Esos/Unos/Los...</i> elefantes se bañan en (unos) <i>un/el/ese/aquel</i> río. ()

*Puede anotarse una x cuando la respuesta es acertada

ANEXO 2. P (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Estructura de forma adecuada una oración	
Construye el significado de proposiciones	
Integra adecuadamente palabras conectivas o funcionales (preposiciones, conjunciones, adverbios y determinantes)	
<i>Otros indicadores:</i>	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Es consciente de la estructura sintáctica del lenguaje	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	

ANEXO 2. Q

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *USO DE LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO*

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Identifica la estructura de un texto. Utiliza elementos estructurales para comprender el texto.	
Estructura el resumen del texto de forma adecuada, realizando un texto con sentido y estructura definidos.	
<i>Otros indicadores:</i>	
Es consciente de lo que sabe sobre elementos estructurales y géneros de textos	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo el objetivo	
Supera obstáculos de la tarea	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas...	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Almacena y recupera información a corto y largo plazo, que utiliza en las tareas propuestas	
Sigue la progresión temática adecuadamente al realizar un resumen del texto	
Jerarquiza y secuencia información	
Formula hipótesis. Anticipa resultados	
Contrasta y verifica las hipótesis	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	

ANEXO 2. R (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *EXTRACCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO*

Rodear el número correspondiente al párrafo o dibujo que señaló el alumno/a.

Identificación del párrafo que mejor resume el texto	Identificación del dibujo o esquema que mejor representa el contenido
Texto 1. <i>El grillo y sus amigos</i> 1 2 3 4 5	Texto 1. 1 2 3 4
Texto 2. <i>El origen de las cabras montesas</i> 1 2 3 4 5 6	Texto 2. 1 2 3 4
Texto 3. <i>Seres vivos</i> 1 2 3 4 5	Texto 3. 1 2 3 4

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

ANEXO 2. R (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Identifica/reconoce y accede al significado de palabras escritas	
Construye el significado de proposiciones	
Vincula proposiciones y construye significados aplicando reglas de supresión y generalización	
Estructura el resumen del texto de forma adecuada, realizando un texto con sentido y estructura definidas	
Resume el texto con un sentido global y utilizando vocabulario propio	
Sigue la progresión temática adecuadamente al realizar el resumen del texto	
Jerarquiza y secuencia la información	
Identifica ideas relevantes de un texto	
Identifica y accede a la información de cuadros y esquemas	
Integra nuevas ideas con conocimientos y experiencias anteriores	
Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados	
Es sensible al estilo, los presupuestos, la perspectiva y las pretensiones del autor/a y hasta puede llegar a cuestionar estos aspectos	
Expresa opiniones, juicios o intuiciones acerca del contenido del texto	
Establece relaciones entre diversos textos	
Formula y responde preguntas acerca del texto	
Revisa las ideas del texto desde lo que ya sabe	
<i>Otros indicadores:</i>	
Es consciente de lo que sabe acerca del contenido de la lectura	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Define y crea metas	
Secuencia operaciones a realizar	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos	
Manifiesta constancia de las estrategias y de la secuencia de operaciones	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Utiliza la mediación verbal. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Se recupera de las interrupciones y distracciones	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Formula conclusiones autoalusivas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Formula hipótesis. Anticipa resultados	
Contrasta y verifica las hipótesis	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos y dificultades	
Muestra entusiasmo por la lectura	
Aparición/petición de conductas de ayuda/colaboración	

ANEXO 2. RR (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *INTEGRACIÓN TEXTO-CONOCIMIENTOS Y REALIZACIÓN DE INFERENCIAS*

Cuestiones	Respuestas del alumno/a
<i>Texto 1. El viento y las plantas</i>	
¿Te ha gustado la lectura?	
¿Por qué?	
¿La has entendido bien?	
¿Por qué crees que el viento estaba molestando a los árboles?	
¿Cómo eran los árboles del bosque?	
¿Estás de acuerdo con lo que dijo el árbol al viento? ¿Por qué?	
¿Por qué se enfureció el hortelano?	
¿Estás de acuerdo con lo que le dijo el hortelano al viento? ¿Por qué?	
¿Qué efectos tiene el viento en la playa?, ¿y en un día de carnaval? ¿y en el bosque?	
¿Te ha pasado alguna vez algo parecido a lo que ocurre en la lectura en un día de viento?	
¿Crees que habrá molestado el viento a las lechugas y patatas? ¿Por qué?	
¿Crees que habría en la huerta ovejas y caballos? ¿Por qué?	
<i>Texto 2. El regalo del sol</i>	
¿Te ha gustado esta lectura?	
¿Por qué?	
¿La has entendido bien?	
¿Cómo crees que llegó el hombre donde estaba el sol?	
¿Cómo era el camino que tuvo que recorrer el hombre para encontrarse con el sol?	
¿Puedes decirme los obstáculos que tuvo que superar el hombre para llegar al Sol?	
¿Por qué crees que se fue en busca del sol?	
Si pudieras, ¿Te gustaría visitar el sol?	
¿Por qué crees que eligió ese camino?	
¿Había más gente que supiera dónde estaba el sol?	
¿Cuándo crees que tuvo más miedo el hombre?	

2. RR (hoja 2)

Frases propuestas	
Texto 1. <i>El viento y las plantas</i>	Texto 2. <i>El regalo del sol</i>
1. Los arbolitos y el hortelano estaban enfadados con el viento. ()	1. El sol sale por el este. ()
2. El viento estaba aburrido y se dedicó a molestar a los hombres.()	2. El hombre tuvo que caminar mucho para encontrar al Sol.. ()
3. Todas las verduras de la huerta se estaban estropeando por culpa del viento.()	3. El Sol atendió bien al hombre. ()
4. El hortelano se dirigió a los árboles y se puso a regañarles. ()	4. La familia del hombre se quedó sola mientras que éste iba en busca del Sol. ()
5. Los árboles no se doblaban aunque hiciera mucho viento. ()	5. Fueron varios hombres en busca del Sol y lo encontraron encima de una colina. ()
6. El viento tenía ganas de jugar. ()	6. La anciana no sabía donde estaba el Sol. ()
7. El árbol mayor de todos le dijo al viento que no siguiera soplando porque les hacía daño. ()	7. Cuando el hombre regresó a su casa, llevaba un regalo para su familia. ()
8. Las personas utilizan la madera de los árboles para muchas cosas. ()	8. El hombre tuvo que superar su propio miedo para poder cruzar el segundo río. ()
9. Si seguía soplando, el viento destruiría las verduras, las plantas y las flores de la huerta. ()	9. El río estaba lleno de cocodrilos. ()
10. No hacía viento porque estaba lloviendo. ()	10. El Sol no recibía visitas de nadie. ()

Puede anotarse una x entre los paréntesis para señalar las respuestas del alumno/a.

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

ANEXO 2. RR (hoja 3)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Construye el significado de proposiciones	
Vincula proposiciones y construye significados aplicando reglas de supresión y generalización	
Realiza inferencias relativas al texto y que lo sobrepasan	
Justifica y razona respuestas y decisiones	
Identifica ideas relevantes de un texto	
Integra nuevas ideas con conocimientos y experiencias anteriores	
Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados	
Expresa opiniones, juicios o intuiciones acerca de los contenidos del texto	
Establece relaciones entre diversos textos	
Formula y responde preguntas acerca del texto	
Revisa las ideas del texto desde lo que ya sabe	
<i>Otros indicadores:</i>	
Es consciente de lo que sabe acerca del contenido de la lectura	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Formula conclusiones autoalusivas	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Muestra entusiasmo por la lectura	
Corrige los propios errores sin agresión o depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso	

ANEXO 2. S

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *ELABORACIÓN DEL FINAL DE UN TEXTO*

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados.	
<i>Otros indicadores:</i>	
Conoce las propias estrategias que puede aplicar antes, durante y después de leer	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Controla la actividad durante la lectura para determinar se entiende o no lo que está leyendo	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Identifica ideas relevantes de un texto	
Expresa opiniones, juicios o intuiciones acerca de los contenidos del texto	
Formula y responde preguntas acerca del texto	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	

ANEXO 2. T

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS*

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Jerarquiza y secuencia la información	
Conoce, y es capaz de relatarnos, la situación especificada, estableciendo los elementos que la componen y la secuencia de acciones	
Hace alusión al contenido de los esquemas refiriéndose a su propia participación en las situaciones descritas y destacando los sentimientos experimentados	
<i>Otros indicadores:</i>	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Formula conclusiones autoalusivas	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en la tarea propuesta	

ANEXO 2. U (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES*

Respuesta del alumno/a y justificación	Tipos de relaciones efectuadas
	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Relación de tipo causal ()</i> * <i>Relación de consecuencia ()</i> * <i>Relación con conocimientos previos ()</i> * <i>Relación con experiencias previas ()</i> * <i>Relación de conexión entre acciones y objetivos ()</i> * <i>Relación de conexión entre el problema planteado y la solución otorgada ()</i> <i>Otras (especificar)</i>

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

--

ANEXO 2. U (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3. Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4. Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Establece relaciones entre diversos textos	
<i>Otros indicadores:</i>	
Formula hipótesis. Anticipa resultados	
Expresa opiniones, juicios o intuiciones acerca de los contenidos del texto	
Contrasta y verifica la hipótesis	
Revisa las ideas del texto desde lo que ya sabe	
Realiza inferencias relativas al texto y que lo sobrepasan	
Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados	
Es consciente de lo que sabe acerca del contenido de la lectura	
Dirige por sí mismo procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Secuencia operaciones a realizar	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	
Formula conclusiones autoalusivas	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Aplica estrategias o conclusiones de otras tareas	

ANEXO 2. V (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS*

Cuestiones planteadas al alumno/a	Respuestas del alumno/a
Texto 1. Una mariposa y una flor	
Antes de comenzar: *¿De qué crees que va la lectura? *¿Qué crees que pasará?	
Durante la lectura: Detente un momento. *¿Qué crees que pasará ahora? ¿y al final?	
Una vez terminada la lectura, podemos preguntarle: *Mientras ibas leyendo... ¿Has pensado en lo que le podía pasar a la mariposa al final? *¿Qué has pensado? ¿Ha pasado lo que tú pensaste? * ¿Qué hubiera pasado si la mariposa se hubiera quedado en la primera flor que encontró?	
Texto 2. La oveja, la raposa y el lobo	
Antes de comenzar: *¿De qué crees que va la lectura? *¿Qué crees que pasará?	
Durante la lectura: Detente un momento. *¿Qué crees que pasará ahora? ¿y al final?	
Una vez terminada la lectura, podemos preguntarle: *Mientras ibas leyendo... ¿Has pensado en lo que podía pasar al final? *¿Qué has pensado? ¿Ha pasado lo que tú pensaste? *¿Qué hubiera pasado si la oveja no se hubiera escapado del rebaño? *¿Y si no se encuentran al lobo?	
Texto 3. La ruta de los Almorávides	
Antes de comenzar: *¿De qué crees que va la lectura? *¿Qué tipo de lectura es?	
Durante la lectura: Detente un momento. *¿Cómo piensas que sigue la lectura? *¿Qué nos vamos a encontrar si seguimos leyendo?	
Una vez terminada la lectura. *Mientras ibas leyendo... ¿Has pensado en lo que venía después? *¿Qué has pensado? ¿Has comprobado después de leer si habías acertado? *¿Qué pasaría si mientras estoy leyendo, me dicen que después tengo que hacer un resumen de la lectura? *¿Qué pasaría si yo hubiera viajado y conociera todas las ciudades que se nombran?	

ANEXO 2.V (hoja 2)

Texto 4. Comprimidos	
<p>Antes de comenzar: <i>*¿De qué crees que va la lectura?</i> <i>*¿Qué tipo de lectura es?</i></p>	
<p>Durante la lectura: <i>Detente un momento.</i> <i>*¿Cómo piensas que sigue la lectura?</i> <i>*¿Qué nos vamos a encontrar si seguimos leyendo?</i></p>	
<p>Una vez terminada la lectura. <i>*Mientras ibas leyendo... ¿Has pensado en lo que venía después?</i> <i>*¿Qué has pensado? ¿Has comprobado después de leer si habías acertado?</i> <i>*¿Qué hubiera pasado si cuando empiezo a leer, me doy cuenta de que la mitad del prospecto está escrito en inglés?</i></p>	

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

ANEXO 2. V (hoja 3)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Formula hipótesis. Anticipa resultados	
Contrasta y verifica las hipótesis	
Formula y responde preguntas acerca del texto	
Expresa opiniones, juicios o intuiciones acerca de los contenidos del texto	
<i>Otros indicadores:</i>	
Integra nuevas ideas con conocimientos y experiencias anteriores	
Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados	
Revisa las ideas del texto desde lo que ya sabe	
Identifica la estructura del texto. Utiliza elementos estructurales para comprender...	
Realiza inferencias relativas al texto y que lo sobrepasan	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que lee	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Formula conclusiones autoalusivas	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Aplica estrategias o conclusiones a/de otras tareas	
Es consciente de lo que sabe acerca del contenido de la lectura	
Conoce las propias estrategias que puede utilizar antes, durante y después de leer	

ANEXO 2. W (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *COMPARAR DOS TEXTOS*

Elección de textos más fáciles de comprender	
Los caballos A ()	Los caballos B ()
Crema pastelera A ()	Preparación de la crema pastelera B ()
Detección de los elementos facilitadores de la comprensión en el texto elegido	
<i>Texto sobre los caballos</i>	<i>Texto sobre la crema pastelera</i>
Presencia de título ()	Título ()
Vocabulario ()	Vocabulario ()
Signos de puntuación ()	Signos de puntuación ()
Estructuración de las frases ()	Estructuración de las frases ()
Presencia de palabras que conectan ideas ()	Presencia de palabras que conectan ideas ()
Orden de presentación de las ideas ()	Orden de presentación de las ideas ()
Otros (especificar):	Destacar las palabras o ideas relevantes mediante la tipología de letra, subrayado... ()
	El formato del texto ()
	Otros (especificar):

Marcar con una x al lado del texto elegido o del elemento destacado

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

ANEXO 2. W (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	
Formula conclusiones autoalusivas	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Conoce las propias estrategias que puede aplicar antes, durante y después de leer	
Es consciente de lo que sabe sobre elementos estructurales de los textos	
Otros indicadores:	
Justifica y razona respuestas y decisiones	
Identifica la estructura. Utiliza elementos estructurales para comprender el texto	
Revisa las ideas del texto desde lo que ya sabe	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos y dificultades	
Muestra entusiasmo por la lectura	

ANEXO 2. X (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: *INCOHERENCIAS LINGÜÍSTICAS*

Tipo de incoherencias detectadas por el alumno/a (para ambos textos)	Reescritura o relectura del texto sin errores por parte del alumno/a	
	Textos	1 2
<i>Incoherencias de tipo léxico</i>		
Palabras mal escritas ()	Corrige incoherencias de tipo léxico	() ()
Palabras incompletas ()	Escribe bien palabras que estaban mal escritas	() ()
<i>Incoherencias de tipo sintáctico</i>	Completa palabras	() ()
Estructuración inadecuada de una frase ()	Corrige incoherencias de tipo sintáctico	() ()
Las palabras de una frase están desordenadas ()	Estructura adecuadamente las frases	() ()
Las frases están incompletas ()	Ordena una frase que estaba desordenada	() ()
Los signos de puntuación no están bien puestos ()	Completa frases	() ()
<i>Incoherencias de tipo semántico</i>	Corrige signos de puntuación	() ()
No se entienden algunas palabras ()	Corrige incoherencias de tipo semántico	() ()
No se entienden algunas frases del texto ()	Ha corregido la fecha -para el texto 2-	() ()
El texto no se comprende bien porque tiene errores ()	Después de sus correcciones anteriores, hay palabras que ya se entienden	() ()
La fecha que aparece es incorrecta ()	Después de las correcciones, hay frases que se entienden bien	() ()
Otras (especificar):	Después de las correcciones, el texto en su conjunto se entiende bien	() ()

Puede anotarse una x entre los paréntesis cuando la valoración del ítem sea positiva

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

ANEXO 2. X (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3.Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4.Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Dirige por sí mismo procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	
Supera obstáculos de la tarea	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas...	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros en relación a las metas definidas	
Verifica la información obtenida de la lectura	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Conoce que leer sirve para obtener información	
Es consciente de que leer significa comprender lo que se ha leído	
Es consciente de la estructura léxica y sintáctica del lenguaje	
Conoce las propias estrategias que puede aplicar antes, durante y después de leer	
Es consciente de lo correcto/incorrecto de un mensaje, desde un punto de vista semántico, en función del contexto	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Resume el texto con un sentido global y utilizando vocabulario propio	
Realiza inferencias relativas al texto y que lo sobrepasan	
Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	

ANEXO 2. Y (hoja 1)

**HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DE: ¿QUÉ PODEMOS HACER
PARA COMPRENDER MEJOR?**

Ítems y respuestas del alumno/a			Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos de autorregulación.
Sobre el significado y el sentido de la lectura			
1	b () e ()		
2	c ()		
3	c ()		
Resto de Ítems	Opciones consideradas más adecuadas y respuesta del alumno/a	Lo que el alumno/a dice que hace normalmente	
Sobre estrategias de planificación			
4	b ()	b ()	
5	c ()	c ()	
6	a ()	a ()	
Sobre estrategias de supervisión			
7	c ()	c ()	
8	c ()	c ()	
9	b ()	b ()	
10	b ()	b ()	
11	b ()	b ()	
12	c ()	c ()	
Sobre estrategias de autoevaluación			
13	b ()	b ()	
14	a () c () e ()	a () c () e ()	
15	b ()	b ()	
Sobre estrategias de transferencia y generalización			
16	b ()	b ()	
17	c () d () e () f () h () k () l ()	c () d () e () f () h () k () l ()	
Sobre estrategias aplicadas a los procesos de Integración textual			
18	d () e ()	d () e ()	
19	b ()	b ()	
20	b ()	b ()	
21	a ()	a ()	
22	b ()	b ()	
Sobre estrategias aplicadas a los procesos de Integración texto-conocimientos			
23	a ()	a ()	
24	e () b ()	e () b ()	
25	b ()	b ()	
26	a ()	a ()	

Anótese una x entre los paréntesis cuando la respuesta del alumno/a coincida con la(s) que aquí se refleja(n).

ANEXO 2. Y (hoja 2)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3. Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4. Conducta intensa o de gran calidad.

Crterios de Evaluación	
Conoce que leer sirve para obtener información	
Es consciente de que leer significa comprender lo que se ha leído	
Conoce las propias estrategias que puede aplicar antes, durante y después de leer	
Conoce cómo y cuándo se aplican las propias estrategias y por qué son útiles	
<i>Otros indicadores:</i>	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Define y crea metas	
Secuencia operaciones a realizar	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos	
Manifiesta constancia de estrategias y de la secuencia de operaciones	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	
Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal durante la tarea. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho, se formula preguntas, se plantea dudas, etc.	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Formula conclusiones autoalusivas	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
Formula/reconoce principios o leyes de carácter general	
Aplica estrategias o conclusiones a/de otras tareas	
Justifica y razona respuestas y decisiones	
Formula y responde preguntas acerca del texto	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Comprende que la lectura es un instrumento para aprender y para conocerse a sí mismo/a	
Contempla la lectura, la escritura, el habla y la escucha como actividades que se apoyan mutuamente	
Entiende que lo que se aprende al leer y escribir es útil en otras materias	

ANEXO 2. Z (hoja 1)

HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN DEL CONTEXTO DE AULA

COLEGIO.....CURSO.

FECHA.....EVALUADOR/A.....

TÍTULO DEL TEXTO.....

Contenido potencial del texto

--

Contenido elaborado durante la(s) sesión(es)

--

Comparación entre contenido potencial y contenido elaborado en el aula

--

ANEXO 2. Z (hoja 2)

Determinación de los episodios que se han dado

--

*Grado de participación**Observaciones*

Facilitación de la participación		
El prof. inicia una discusión o debate relacionado con la lectura		
Realiza comentarios que inviten a la participación		
Apoyo al proceso de comprensión		
El prof. completa ideas apuntadas por los/as alumnos/as		
Refuerza positivamente la participación		
Destaca ideas o estrategias desarrolladas durante la participación		
Explica un contenido o una estrategia a seguir		
Autonomía del alumno/a		
El prof. facilita y fomenta el trabajo autónomo		
No suele dar respuestas "terminadas"		
Provoca la reflexión individual y colectiva para solucionar el problema		
Refuerza positivamente el trabajo autónomo, individual o en grupo		
Clima del aula		
El grado de satisfacción observado en el alumnado es positivo		
Se dan conductas de cooperación entre los/as alumnos/as		
El prof. promueve y refuerza positivamente las conductas cooperativas		
Existe tolerancia ante los errores cometidos por otros compañeros/as		
Hay actitud de respeto hacia los compañeros/as y sus opiniones		

*Enseñanza/facilitación del uso de estrategias de comprensión**Observaciones*

Activación de conocimientos previos y su relación con la lectura		
Actividades de planificación de la lectura		
Supervisión durante la lectura, destacando las estrategias a seguir		
Actividades de autoevaluación al finalizar la lectura		
Discusión y reflexión sobre contenidos, elementos, estrat. y procesos...		
Estrategias que favorezcan el acceso al significado de palabras		
Estrategias que favorecen la jerarquización y la secuenciación		
Estrategias que favorecen la realización de inferencias		
Estrategias que favorecen la identificación de la estructura del texto		
Estrategias que potencian la identificación de las ideas relevantes		
Estrategias para conectar ideas y construir significados más globales		
Estrategias que favorecen la extracción del significado		
Estrategias que favorecen el establecimiento de relaciones		
Estrategias que favorecen la formulación de hipótesis		

ANEXO 2. Z (hoja 3)

Puesta en práctica de programas específicos para favorecer la comprensión en general

--

Adopción de medidas específicas para favorecer la lectura y los procesos de comprensión del alumno/a evaluado/a

--

Síntesis de conclusiones y Propuestas de mejora

--

ANEXO 2. Z (hoja 4)

Observaciones. Evaluación del proceso de resolución de la actividad. Mediación efectuada. Evaluación de procesos metacognitivos.

1.No aparece la conducta. El indicador no se ha puesto en práctica. 2. Indicios de la conducta o puesta en práctica del indicador de forma rudimentaria. 3. Conducta claramente apreciable (aunque no sea de gran calidad). 4. Conducta intensa o de gran calidad.

Criterios de Evaluación	
Se fomenta la activación de conocimientos y experiencias previas, y su relación con los contenidos de lectura	
Se potencian las actividades de planificación de la lectura	
Se fomenta la supervisión durante la lectura	
Se favorecen actividades de autoevaluación en los/as alumnos/as	
Se facilita la discusión y la reflexión sobre los contenidos de la lectura, los distintos elementos que la conforman, sobre las propias estrategias y sobre el proceso de lectura	
Se enseña y/o facilita el uso de estrategias de extracción, integración y construcción de significados	
<i>Otros indicadores (con respecto al alumno/a evaluado/a):</i>	
Los objetivos son intrínsecos y orientados hacia el dominio de la lectura	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Elige tareas retadoras al límite de su capacidad actual	
Muestra entusiasmo por la lectura	
Muestra orgullo y confianza en sí mismo/a como lector/a	
Considera que puede mejorar su propia lecto-escritura. Se asigna un papel activo	
Considera que los demás respetan sus aportaciones	
Corrige los propios errores sin agresión o depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso	
Mantiene opiniones propias, cuando ello esté justificado. No cede a la presión social y contrarresta las contrasugerencias	
Selecciona voluntariamente la lectura y la escritura como actividades de opción libre	
Elige adecuadamente textos para leer y temas sobre los que escribir (a juicio del profesor/a)	
Frecuentemente colabora en actividades de lectura	
Inicia discusiones, diálogos o debates sobre significados de textos	
Ofrece apoyo positivo, afecto y soporte educativo a sus compañeros/as	
Desempeña una variedad de roles en la comunidad de estudio	
Valora las aportaciones de los demás, respeta las opiniones y la ayuda ajena	
Aparición/petición de conductas de ayuda/colaboración	
Comprende que la lectura es un instrumento para aprender y para conocerse a sí mismo/a	
Contempla la lectura, la escritura, el habla y la escucha como actividades que se apoyan mutuamente	
Entiende que lo que se aprende al leer y escribir es útil en otras materias	
La lectura y la escritura forman parte de sus actividades rutinarias cotidianas	
Conecta las actividades escolares de lecto-escritura con la lectura y escritura en la vida cotidiana	
Se siente animado y apoyado para leer y escribir fuera de la escuela	
En su hogar existe un ambiente estimulador hacia la lectura y la escritura	

ANEXO 3 (hoja 1)

**HOJA DE REGISTRO Y EVALUACIÓN GLOBAL DE LOS PROCESOS
IMPLICADOS EN LA LECTURA**

Criterios de evaluación	Observaciones sobre su puesta en práctica
<i>Procesos metacognitivos</i>	
INDICADORES DE METACONOCIMIENTO SOBRE LA LECTURA Y SUS CONTENIDOS Y SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA	
Es consciente de que leer sirve para obtener información	
Es consciente de que leer significa comprender lo que se ha leído	
Es consciente de la estructura fonológica, léxica y sintáctica del lenguaje	
Es consciente de lo que sabe sobre elementos estructurales de los textos y sobre géneros lingüísticos	
Conoce las propias estrategias que puede aplicar antes, durante y después de leer	
Conoce cómo y cuándo se aplican las propias estrategias y por qué son útiles	
Es consciente de lo que sabe acerca del contenido de la lectura	
Es consciente de lo correcto/incorrecto del mensaje desde un punto de vista semántico, en función del contexto	
INDICADORES DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN	
<i>Actividades de planificación</i>	
Dirige por sí mismo/a procesos de reflexión y solución del problema planteado	
Identifica la tarea que debe realizar y el problema planteado	
Selecciona los recursos más adecuados para realizar la tarea	
Define y crea metas	
Anticipa errores	
Selecciona los recursos más adecuados para cada error	
Define/establece prioridades	
Secuencia operaciones a realizar	
<i>Actividades de supervisión durante la lectura</i>	
Realiza actividades coherentes con la meta que ha definido, manteniendo los objetivos	
Manifiesta constancia de estrategias y de la secuencia de operaciones	
Supera obstáculos de la tarea	
Manifiesta flexibilidad en el uso de planes y estrategias	
Manifiesta control de la impulsividad. Presenta latencias	
Gestiona los errores positivamente	
Destaca los absurdos y las incoherencias lingüísticas	

ANEXO 3 (hoja 2)

Supervisa sin necesidad de mediación externa constante	
Utiliza la mediación verbal. Se cuenta a sí mismo/a lo que va a hacer, lo que está haciendo o lo que ha hecho...	
Se recupera de las interrupciones y distracciones	
Distribuye la atención de forma que se centra en los contenidos relevantes	
Controla la actividad durante la lectura para determinar si entiende o no lo que está leyendo	
Utiliza estrategias de memoria	
<i>Actividades de autoevaluación</i>	
Evalúa logros con relación a las metas definidas	
Evalúa la adecuación de la conducta con relación a la consecución de las metas	
Evalúa la adecuación de las metas	
Evalúa la adecuación de las estrategias	
Formula conclusiones autoalusivas	
Verifica la información obtenida de la lectura	
Se formula preguntas y dudas sobre el texto leído	
<i>Transferencia y Generalización</i>	
Formula/reconoce principios o leyes de carácter general	
Aplica estrategias o conclusiones a otras tareas	
<i>Procesos de Análisis e Integración de la información</i>	
<i>INDICADORES DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA ASOCIACIÓN GRAFEMA-FONEMA</i>	
Identifica/reconoce los fonemas y grafemas	
Realiza operaciones de unión de fonemas y sílabas para formar palabras	
Realiza operaciones de segmentación de una palabra. Es capaz de discriminar/aislar los fonemas	
Realiza operaciones de conversión grafema-fonema y fonema-grafema	
<i>INDICADORES DE PROCESOS PSICOLÓGICOS SUBYACENTES</i>	
Realiza adecuadamente el seguimiento visual de un texto. No se salta palabras ni líneas	
Identifica dibujos o símbolos lingüísticos/no lingüísticos con igual/diferente orientación espacial	
Identifica/reconoce y discrimina los grafemas visualmente	
Mantiene la atención durante la realización de la tarea	
Estructura temporalmente de forma adecuada una serie de sucesos	
Almacena, recupera y utiliza información de manera simultánea a la realización de la tarea	
Almacena y recupera información a corto plazo, que utiliza en las tareas propuestas	
Almacena y recupera información a largo plazo, que utiliza en las tareas propuestas	

ANEXO 3 (hoja 3)

INDICADORES DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA INTEGRACIÓN TEXTUAL	
Identifica/reconoce y accede al significado de palabras escritas	
Estructura de forma adecuada una oración	
Estructura adecuadamente el mensaje atendiendo a los signos de puntuación	
Construye el significado de proposiciones	
Vincula proposiciones y construye significados aplicando reglas de supresión y generalización	
Integra adecuadamente palabras conectivas o funcionales (preposiciones, conjunciones, artículos)	
Identifica y accede a la información contenida en cuadros y esquemas	
Estructura el resumen del texto de forma adecuada, realizando un texto con sentido y estructura definidas	
Resume el texto con un sentido global y utilizando vocabulario propio	
Sigue la progresión temática adecuadamente al realizar o identificar un resumen del texto	
Realiza inferencias relativas al texto y que lo sobrepasan	
Jerarquiza y secuencia la información	
Justifica y razona respuestas y decisiones	
Identifica la estructura del texto. Utiliza elementos estructurales para comprender el texto	
Identifica ideas relevantes de un texto	
INDICADORES DE PROCESOS IMPLICADOS EN LA INTEGRACIÓN TEXTO-CONOCIMIENTOS	
Integra nuevas ideas con conocimientos y experiencias anteriores	
Utiliza conocimientos y experiencias anteriores para construir significados	
Es sensible al estilo, presupuestos, perspectiva y pretensiones del autor/a y puede llegar a cuestionarlos	
Expresa opiniones, juicios o intuiciones acerca de los contenidos del texto	
Establece relaciones entre diversos textos	
Formula y responde preguntas acerca del texto	
Formula hipótesis. Anticipa resultados	
Contrasta y verifica las hipótesis	
Revisa las ideas del texto desde lo que ya sabe	
Procesos de Ajuste Personal-Social	
INDICADORES DE PROCESOS IMPLICADOS EN EL AJUSTE PERSONAL Y SOCIAL EN RELACIÓN CON LA LECTURA	
<i>Motivación, actitudes e interés con relación a la lectura</i>	
Los objetivos son intrínsecos y orientados hacia el dominio de la lectura	
Persiste cuando se enfrenta a obstáculos o dificultades	
Elige tareas retadoras al límite de su capacidad actual	

ANEXO 3 (hoja 4)

Muestra entusiasmo por la lectura	
Muestra orgullo y confianza en sí mismo/a como lector/a	
Considera que puede mejorar su propia lecto-escritura. Se asigna un papel activo	
Considera que los demás respetan sus aportaciones	
Corrige los propios errores sin agresión/depresión. No manifiesta ansiedad o miedo al fracaso	
Mantiene opiniones propias. No cede a la presión social y contrarresta las contrasugerencias	
Selecciona voluntariamente la lectura y la escritura como actividades de opción libre	
Elige adecuadamente textos para leer y temas sobre los que escribir (a juicio del evaluador/es)	
<i>Cooperación con los/as compañeros/as en tareas de lectura</i>	
Frecuentemente colabora en actividades de lectura	
Inicia discusiones, diálogos o debates sobre significados de palabras o textos	
Ofrece apoyo positivo, afecto y soporte educativo a sus compañeros/as	
Desempeña una variedad de roles en la comunidad de estudio	
Valora las aportaciones de los demás, respeta las opiniones y la ayuda ajena	
Aparición/petición de conductas de ayuda/colaboración	
<i>Conexión de la lectura con el vitae</i>	
Comprende que la lectura es un instrumento para aprender y para conocerse a sí mismo/a	
Contempla la lectura, escritura, habla y escucha como actividades que se apoyan mutuamente	
Entiende que lo que se aprende al leer y escribir es útil en otras materias	
<i>Experiencias en lecto-escritura fuera de la escuela</i>	
La lectura y la escritura forman parte de sus actividades rutinarias cotidianas	
Conecta las actividades escolares de lecto-escritura con la lectura y escritura en la vida cotidiana	
Se siente animado y apoyado para leer y escribir fuera de la escuela	
En su hogar existe un ambiente estimulador hacia la lectura y la escritura	
<i>Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el aula</i>	
Se fomenta la activación de conocimientos y experiencias previas y su relación con los contenidos de la lectura	
Se potencian las actividades de planificación de la lectura	
Se fomenta la supervisión durante la lectura	
Se favorecen actividades de autoevaluación en los/as alumnos/as	
Se facilita la discusión y reflexión sobre los contenidos, elementos, propias estrategias y sobre el proceso de leer	
Se enseña y/o facilita el uso de estrategias de extracción, integración y construcción de significados	

ANEXO 4

VALORACIÓN FINAL DEL PROCESO DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIONES

Valoración del proceso de evaluación seguido

--

Síntesis evaluativa

--

Propuestas de intervención

--

(Anexo XV) Revisión bibliográfica con relación a la evaluación de procesos implicados en la comprensión

La evaluación de la metacompreensión lectora. ¿Cómo se han evaluado los procesos metacognitivos en la comprensión de textos?

El recorrido que efectuaremos a través de las investigaciones sobre la evaluación de la metacompreensión lectora pretende reflejar, por una parte, el «estatus» de los procesos metacognitivos en las teorías de base de los estudios, así como el modo en que se ha afrontado su evaluación, lo que nos ayudará a situarnos mejor en la propuesta de evaluación que se recoge en nuestra propia investigación. Encontraremos, sin embargo, antes de abordar el análisis de estos trabajos, una referencia a actividades específicas que se han propuesto, bien de forma independiente o insertadas en propuestas de listados generales de actividades de evaluación de los procesos implicados en la comprensión. Haremos referencia posteriormente a un primer grupo de estudios relacionados con la conciencia metalingüística y, en general, con los conocimientos que los niños —en ocasiones prelectores— poseen sobre el lenguaje escrito como forma de comunicación. Por otra parte, encontraremos en esta revisión algunos estudios sobre comprensión que, en sus propuestas, más sistematizadas, incluyen la necesidad de tener en cuenta los procesos de control y regulación de la propia comprensión, proponiendo algunas tareas específicas o la valoración acerca de la influencia de estos aspectos, por parte de los evaluadores. Por último haremos mención a un tercer grupo de estudios dirigidos especialmente a evaluar procesos metacognitivos en la comprensión.

Actividades específicas utilizadas en la evaluación de procesos metacognitivos en la comprensión

Las actividades específicas que se han utilizado para evaluar estas habilidades metacognitivas implicadas en el proceso lector se han caracterizado por tratar de poner de manifiesto la calidad de su utilización en tareas de lectura diseñadas especialmente para ello. Entre estas pruebas específicas se encuentra la *detección de errores o incoherencias lingüísticas* en un texto (August, Flavell y Clift, 1984; Garner, 1987). En este tipo de tareas, como hemos analizado ya con anterioridad, en las que se introducen intencionalmente errores de tipo léxico, sintáctico o semántico en un texto, se trata de provocar la posible puesta en práctica de mecanismos de supervisión para detectar los errores y, en su caso, para dar solución a los mismos. Otro tipo de tarea específica que se ha utilizado para evaluar procesos metacognitivos en la lectura, consiste en pedir a los alumnos/as que expliciten verbalmente las estrategias que deben ponerse en marcha para comprender un texto; en ocasiones también se ha pedido a un alumno que ayude a otro compañero en una tarea de lectura, esperando que verbalice estrategias de comprensión para apoyar la actividad (Garner, Macready y Wagoner, 1984). Por otra parte, también se ha propuesto la recogida de información mediante la observación y la entrevista metacognitiva durante la realización de tareas de lectura, sobre la puesta en práctica de estas habilidades metacognitivas (Olshavsky, 1976; Garner y Alexander, 1982; Hare y Smith, 1982).

Autores como Meichembaum (1985) y Garner (1987) han realizado revisiones críticas, a las que ya hemos hecho alusión en este trabajo, sobre la existencia de algunos problemas metodológicos que presentan cada una de las opciones presentadas más arriba. Entre estos problemas se encuentran principalmente: (a) aspectos relacionados

con las dificultades para inferir la utilización del pensamiento estratégico del sujeto a raíz de actividades orales o escritas; y (b) las interferencias que, casi inevitablemente, se producen con otros aspectos relacionados con el lenguaje (contenido de los textos utilizados, dificultades por parte del alumno en expresar oralmente procesos cognitivos, dificultades en la comprensión de los textos o las cuestiones propuestas...) o con los procesos de memoria, por parte del alumnado, que pueden confundirse con la adecuada utilización de procesos de autorregulación. Algunos de estos problemas han tratado de ser controlados en posteriores aplicaciones de los trabajos referidos para minimizar los efectos que acabamos de comentar, habiéndose obtenido mejores resultados. Por ejemplo, Garner hace una revisión de aquellos elementos que habría que tener en cuenta para optimizar la validez de uno de los procedimientos citados anteriormente más utilizados en la evaluación de procesos, la entrevista metacognitiva. Estos elementos serían: (a) evitar preguntas concernientes a procesos automáticos y que por tanto son inaccesibles a los procesos de reflexión. Tareas complejas, difíciles y nuevas constituyen mejores objetivos que tareas simples y muy conocidas; (b) reducir el intervalo entre el procesamiento y la respuesta del sujeto; (c) al evaluar conocimiento y uso de estrategias, emplear diferentes métodos que no compartan la misma fuente de error (por ejemplo: entrevistas y pruebas específicas). Los datos provenientes de una prueba específica pueden corroborar (o no) los obtenidos mediante una respuesta verbal; (d) evitar los sesgos del experimentador usando preguntas indirectas; (e) tener en cuenta el uso de técnicas que reduzcan las demandas lingüísticas de los entrevistados, sobre todo si estos son niños pequeños; (f) evitar situaciones hipotéticas o cuestiones muy generales, sobre todo en las entrevistas a niños muy pequeños; (g) evaluar el acuerdo interjueces al reducir el total de respuestas verbales a temas de interés; y (h) evaluar la consistencia de las respuestas a la entrevista para algún grupo de sujetos.

Conciencia metalingüística y conocimiento sobre el lenguaje escrito en los inicios del aprendizaje de la lectura

Con relación al primer grupo de estudios al que hacíamos referencia, son especialmente interesantes los trabajos llevados a cabo en nuestro país sobre el conocimiento de prelectores acerca de nociones sobre el lenguaje escrito. Estos conocimientos suponen un acercamiento a la reflexión sobre elementos que permiten la comunicación y que son vistos ya por los niños como elementos que permiten la expresión y la comunicación. En estos estudios, básicamente, se pone de manifiesto que los niños, antes de comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, poseen ya ciertas nociones sobre el lenguaje escrito (Maruny, Mistral y Miralles, 2001; Solè, 2001). Estas concepciones dependen en buena medida del ambiente socio-cultural y familiar en el que se desenvuelve el niño, del contacto con la literatura, —especialmente con los cuentos—, de la presencia de la lectura en contextos significativos para él, de sus experiencias en definitiva; y puede llegar a ser relevante a la hora de explicar diferencias en cuanto al acceso al lenguaje escrito en la educación formal. Los niños, según estos estudios, no solamente son capaces de atribuir ya intencionalidad y significado a lo escrito, sino que también se muestran capaces de reflexionar y manipular distintos segmentos estructurales de estos mensajes (Ferreiro y Teberosky, 1982; Ferreiro, 1997).

En este mismo sentido, aunque con objetivos distintos, se desarrollan los estudios más específicos sobre conciencia metalingüística que han proliferado en los últimos años. Algunos de estos estudios han relacionado causalmente la capacidad para reflexionar y

manipular la estructura fonológica del lenguaje hablado, y en concreto, para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral —lo que hace referencia a la conciencia fonológica (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978)— en edades de 5 años, y por lo tanto correspondientes a la Educación Infantil, con mejores niveles de comprensión de textos al finalizar el segundo curso de la Educación Primaria (Jiménez y Ortiz, 1998). Un elemento común a algunas de las investigaciones reseñadas, y relacionadas con el lenguaje escrito, es el conocimiento explícito sobre el propio lenguaje y sobre su uso en situaciones de escritura y lectura, lo que hace referencia de forma general a esta conciencia metalingüística. La relación que aquí se apunta lo es en un doble sentido; por una parte, la reflexión metalingüística influye en la mejora de las estrategias de comprensión lectora y la composición de textos, y, por otra, también el uso estratégico de la actividad intelectual en la comprensión influye en que puedan hacerse conscientes distintas partes del mensaje o se pueda reflexionar sobre el propio mensaje, su sentido, a quién va dirigido, etc. (Olson, 1998; Ferreiro y Pontecorvo, 1996). Otras investigaciones también apuntalan estas evidencias destacando que el conocimiento explícito del lenguaje y de diversos aspectos de su funcionamiento, contribuyen a un uso competente del mismo (Van Dijk, 1983; Miras, 2000).

Propuestas de evaluación de la comprensión que incluyen aspectos metacognitivos

El segundo grupo de investigaciones al que hacíamos referencia es aquel que en su propuesta general de evaluación de la comprensión incluye la valoración de los procesos metacognitivos o, al menos, de una parte de ellos. Muchas de estas investigaciones se han dirigido especialmente a valorar el uso y la conciencia que tenían los alumnos acerca del conocimiento sobre las estructuras textuales. Los esquemas acerca de la estructura textual son utilizados por lectores que emplean lo que Meyer (1984; 1985) llamó una «estrategia estructural». Ésta consiste, básicamente, en establecer un plan de procesamiento del contenido del texto con base en la estructura organizativa que éste tiene. Al parecer, el empleo de esta estrategia facilita la codificación de la información proporcionada por los textos, ya que el lector establece relaciones entre los contenidos del texto y los distintos elementos estructurales de los que consta (Meyer, Brandt, y Bluth, 1980; Vidal-Abarca, 1989). Estos elementos estructurales pueden hacer referencia en ocasiones a palabras que anteceden habitualmente a proposiciones comparativas o de relación causal, palabras que pueden favorecer la anticipación de contenidos y una mejor relación y conexión entre las ideas del texto. También se mejora el recuerdo, ya que la estructura textual puede ser utilizada para reorganizar mentalmente y reproducir el texto a partir de ésta. Se ha comprobado que los sujetos con dificultades de aprendizaje no utilizan habitualmente la estructura textual para acceder a la comprensión. Se ha descrito, en cambio, que utilizan lo que se ha denominado una «estrategia de listado», en la que la codificación de la información adolecería de este plan de procesamiento de la información guiado por la estructura textual, limitándose la comprensión en la mayor parte de las ocasiones por una codificación inconexa de ideas, sin establecimiento de relaciones con experiencias y conocimientos previos y sin aprovechar la estructura en la reproducción y el recuerdo.

Hay estudios que prueban que cuando se suprime algún elemento estructural del esquema general, incluso los niños más pequeños podían recordar la historia, añadiendo oportunamente la parte que faltaba. En otros casos, se ha alterado el orden natural de presentación de una historia (Mandler, 1978; Stein y Nerzowski, 1978). Los niños han reproducido posteriormente la historia tal y como supuestamente deberían haberla

encontrado, ordenando las distintas partes o añadiendo las que faltaban. En general, estos estudios demuestran que el conocimiento sobre las estructuras textuales de las historias es muy importante para la comprensión, facilitando la realización de inferencias. Pero hay algo más, parece igualmente importante la conciencia que los niños desarrollan de los esquemas estructurales de las historias, lo cual indicaría, como ya apuntábamos en el epígrafe anterior, que, probablemente, han aprendido estos esquemas a través de relatos y cuentos infantiles en contextos de interacción altamente significativos.

En un estudio de Stevens (1988), realizado mediante enseñanza asistida por ordenador, con alumnos que presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectura y recibían clases de apoyo, se trataba de evaluar la captación de ideas principales en textos con diferentes estructuras de tipo expositivo: textos con una estructura textual descriptiva, textos con estructura comparativa, textos que poseían una organización estructural secuencial y, por último, textos con estructura causal. La investigación, a su vez, consideraba dos factores distintos: entrenamiento o ausencia de entrenamiento estratégico, y entrenamiento o ausencia del mismo en habilidades de clasificación. El entrenamiento estratégico incluía entrenamiento en habilidades de comprensión, para identificar la idea principal de un texto, y también entrenamiento en habilidades metacomprendivas, con relación a identificar si la respuesta dada era adecuada y por qué lo era. Un tercer grupo de alumnos recibió un entrenamiento combinado de ambas estrategias: identificación de ideas principales y clasificación; y, por último, el cuarto grupo de alumnos formado recibió sólo entrenamiento en identificar la idea principal del texto, sin entrenamiento en habilidades de metacomprensión. Los resultados pusieron de manifiesto la importancia del entrenamiento en las habilidades de metacomprensión (se trataba en este caso de habilidades de supervisión y autoevaluación) en la explicación de la identificación de ideas principales y del éxito obtenido por el grupo que recibió entrenamiento estratégico.

En otra investigación, llevada a cabo por Armbruster, Anderson y Ostertag (1987), también en relación a la instrucción de la estructura textual, se trató de establecer relaciones entre el entrenamiento, mediante instrucción directa, en la toma de conciencia de los niños (niños de 5º grado de escuelas públicas) acerca de la estructura textual expositiva denominada *problema/solución*, por un lado, y la comprensión efectiva de los textos, por otro. El grupo experimental (GE) recibió entrenamiento relacionado con la toma de conciencia sobre la estructura textual citada y también con respecto a la utilización de dicha conciencia en el aprendizaje de textos. Los niños debían poner en práctica habilidades de autoevaluación, ya que debían revisar los resúmenes de los textos con estructura problema/solución. El grupo control (GC) recibió también instrucción a partir de los mismos textos que el grupo experimental. Esta instrucción consistió en leer y contestar preguntas acerca del texto, las cuales eran corregidas y discutidas posteriormente. Tanto los alumnos del GE como los del GC debían reproducir el texto utilizando un esquema organizativo con base en la estructura citada. Los autores establecen, a raíz de los resultados, una relación positiva entre el entrenamiento efectuado en el GE, es decir, la toma de conciencia sobre la estructura textual y su utilización en el aprendizaje de los textos mediante la práctica de resúmenes organizados según la estructura entrenada, y la comprensión, medida a través de la elaboración de resúmenes, que contenían mejor la idea global de los textos en el grupo de tratamiento, y de la identificación de la idea principal, que era también mejor en este

grupo, siendo estos resultados independientes de las habilidades de lectura previas de los niños.

Se han realizado algunos estudios —utilizando también textos expositivos— para medir esta conciencia estructural a la que hacíamos mención en la investigación citada anteriormente. Richgels et al. (1987), Cook y Mayer (1988) y Vidal-Abarca (1989), han utilizado la lectura de textos cortos con distinta estructura textual, pidiendo posteriormente a los niños que agruparan estos textos en función de su estructura. De otro modo, Brooks y Danserau (1983), Taylor y Beach (1984), Meyer et al. (1980; 1984), Vidal-Abarca (1989) y Sánchez (1989), han utilizado el recuerdo para comprobar que los niños, al reproducir el texto, mantenían la misma estructura textual que la del pasaje leído. Algunas de las conclusiones que se extraen de estos estudios (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) hacen referencia a que la conciencia estructural se relaciona positivamente con la comprensión y el recuerdo de la información relevante.

En un interesante estudio de Scardamalia y Bereiter (1984), llevado a cabo con alumnos de 12 a 16 años, se presentaron una serie de textos que debían ser ordenados. Los alumnos encontraban una serie de frases que correspondían a dos textos, uno narrativo y otro expositivo. Los alumnos debían ordenar las frases para conformar un texto coherente. Los autores de la investigación utilizaron una interesante técnica que consistía en grabar lo que, en voz alta, relataban los alumnos durante el transcurso de la tarea, lo que, en teoría, permitiría acceder a los procesos de control y regulación de las propias estrategias seguidas por los alumnos. Aparte de la comprobación sobre las diferencias de ejecución en función de las edades de los chicos, Scardamalia y Bereiter hacen alusión en su análisis de la investigación a las justificaciones que los alumnos dan a la colocación final que efectuaron. Los alumnos más jóvenes dieron justificaciones que remitían al propio contenido de la frase o a que, simplemente, les parecía una buena colocación la que habían realizado; en cambio, los chicos mayores del estudio ofrecieron justificaciones que implicaban la consideración de la función de una determinada frase dentro del texto, realizando inferencias para unir el contenido de frases sueltas con el sentido del texto global. Los autores hacen también referencia a que, tanto el procedimiento seguido para ordenar adecuadamente los textos, como las justificaciones establecidas, es decir, las estrategias seguidas para resolver adecuadamente la tarea propuesta, implican un proceso de aprendizaje que contiene también elementos de conexión entre aquello que se va entendiendo de los textos y los conocimientos previos.

En otro estudio, realizado en nuestro contexto (Pascual y Goikoetxea, 2003), se investigaron los efectos sobre la mejora en comprensión lectora de dos de las estrategias de *Enseñanza Recíproca* que se han mostrado más eficaces: el resumen y la autoformulación de preguntas. 55 alumnos de 3º y 4º de primaria formaban parte del GE, de los cuales 27 recibieron una intervención centrada en estrategias de resumen y 28 en autoformulación de preguntas; por su parte, 51 alumnos conformaron el GC. La totalidad del alumnado participante pertenecía a dos centros que atienden a población con un nivel sociocultural bajo. Las investigadoras utilizaron un enfoque de la Enseñanza Recíproca (Palinscar y Brown, 1984; Brown y Palinscar, 1989) que incluía la enseñanza explícita de las estrategias mencionadas, esperando que niños y niñas más pequeños de los que habitualmente son entrenados en el uso de este tipo de estrategias obtuvieran mejoras en su comprensión de textos. Se utilizó el subtest de comprensión lectora de la Batería PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) para la obtención de

medidas pretest de comprensión. Posteriormente, se realizó la intervención en el GE durante 9 sesiones, consistente en el entrenamiento de las estrategias citadas utilizando textos elaborados por las propias autoras y otros correspondientes a programas de comprensión lectora. En el postest se utilizaron dos textos largos, uno de los cuales fue elaborado por las mismas investigadoras con una estructura clara y otro fue elegido de la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991). Las medidas concretas utilizadas fueron la redacción de ideas principales de cada párrafo, el resumen realizado y la formulación de preguntas. Los resultados fueron analizados por separado en función de los dos textos utilizados para el postest. En el primero de ellos, de estructura clara, los resultados mostraron que los dos grupos de tratamiento incluyeron mayor número de ideas principales que el GC, tanto en los resúmenes como en las preguntas formuladas; también mostraron que el grupo que fue entrenado en estrategias de resumen utilizó menos ideas «detalle» que el GC. Encontraron, así mismo, un efecto significativo del curso para el índice de ideas no principales destacadas; así, los alumnos de 4º curso expresaron menos ideas «detalle» que los de 3º.

Otro análisis interesante realizado en la investigación anterior, fue el relativo a las reglas utilizadas para la construcción de los resúmenes; se distinguieron tres tipos de reglas en función de la estrategia utilizada para destacar las ideas principales: selección, integración y generalización. También se analizó la variable ausencia de reglas y copia literal. Hallaron diferencias significativas entre el GE y el GC en el uso de la regla de integración y generalización; en cambio no hallaron diferencias con respecto al GC para el uso de estrategias de selección. La regla de generalización fue también más empleada tanto por el grupo entrenado en resumen como por el grupo entrenado en autoformulación de preguntas con relación al GC. No se observaron diferencias entre los dos GE en el uso de estrategias de integración y generalización. Por último, hallaron diferencias muy significativas en la utilización de la copia; mientras que los GE prácticamente no hicieron uso de la copia en ninguno de los párrafos analizados, el GC utilizó masivamente esta estrategia.

En cuanto al análisis efectuado con el texto de estructura poco clara, los resultados, aunque de menor magnitud, también apuntaban hacia una superioridad de los GE; en concreto, el GE de resumen de los niños y niñas de 3º incluyó más ideas principales en la actividad de resumen que el GC y copió significativamente menos en la redacción de sus ideas; también el GE de preguntas incluyó más ideas principales y menos ideas detalle que el GC en la tarea de preguntas. A tenor de los resultados, las investigadoras sugirieron un efecto de la especificidad del entrenamiento para explicar las menores diferencias encontradas entre los grupos experimental y control cuando se analizó el postest con el texto estandarizado. Este componente del estudio ya había sido destacado por Rosenshine y Meister (1994) en su revisión de estudios que habían empleado la Enseñanza Recíproca, revelando que en tan solo dos estudios sobre once se encontraron ganancias en medidas realizadas con pruebas estandarizadas o que supusieran diferencias importantes con respecto al entrenamiento efectuado. En este caso, la transferencia necesaria desde el uso de estrategias aprendidas en textos mayoritariamente elaborados por las investigadoras y con una estructura manipulada para favorecer una mayor coherencia y claridad, hacia su utilización en textos con estructura menos clara, pudo explicar en parte los resultados. Otro aspecto importante es la duración del entrenamiento; las autoras, citando a Meloth (1990), destacan la posibilidad de que el periodo de intervención no haya sido suficiente para reflejar

mayores diferencias y que tal vez hicieran falta un mínimo de 16 semanas para observar efectos con estrategias metacognitivas, sobre todo en niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje.

En este segundo grupo de investigaciones al que dirigimos nuestra atención, incluimos la referencia a dos programas de instrucción en la comprensión lectora que contienen, entre el grupo de destrezas, habilidades o estrategias a conseguir por los alumnos, aquellas relacionadas con los procesos metacognitivos. En la descripción de las investigaciones llevadas a cabo para aplicar experimentalmente los programas, se hace referencia también a la evaluación de estos procesos, a la valoración que los autores realizan de esta evaluación y, en su caso, a la justificación sobre su inclusión en los programas. Nosotros haremos una breve síntesis de los objetivos de estos programas y nos detendremos especialmente en las referencias de los autores con relación a los procesos metacognitivos.

El programa de instrucción *Comprender para Aprender* (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) es un programa para mejorar la comprensión de textos y lograr habilidades que permitan aprender de estos textos. Está relacionado con los procesos de autorregulación de la lectura. Pretende básicamente enseñar al alumnado tres habilidades generales: (a) distinción de la información relevante; (b) estructuración y organización adecuada de la información que los textos proporcionan; y (c) habilidades metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión. Se compone de doce sesiones de trabajo en las que se analizan y trabajan textos de distinta estructura. Se realizan, ya sea de forma independiente o mediante la práctica guiada por el profesorado, diversas actividades que van encaminadas a poner en práctica y mejorar las habilidades mencionadas anteriormente. En el estudio realizado por los autores del programa (Gilabert y Vidal-Abarca, 1990), éstos comprobaron que los efectos positivos de la aplicación del programa estaban relacionados con una mayor capacidad de los alumnos del grupo experimental para identificar las ideas principales de los textos, para recordar la información más importante y para poner en práctica estrategias de autorregulación de la comprensión más eficaces, resultados que se mantuvieron en un estudio de seguimiento realizado cuatro meses después de la aplicación del programa. Estos resultados positivos se ampliaron a la valoración del profesorado que había aplicado el programa en cuanto a que manifestaron un enriquecimiento profesional con relación a la enseñanza de destrezas de aprendizaje y comprensión de textos.

Otro programa de instrucción en el que también se hace alusión a las habilidades de control y regulación del proceso de comprensión es el programa *Mejorar nuestra comprensión y expresión escrita* (Hernández y Quintero, 2001) y fue aplicado experimentalmente con alumnos/as de 3º curso de E.S.O., obteniendo resultados positivos. El objetivo fundamental del programa se relaciona con la transformación de las estrategias inadecuadas que muchos alumnos ponen en práctica a la hora de enfrentarse con los textos, por estrategias que permitan de una forma más eficaz actuar de manera autónoma en el acceso a la comprensión. El programa se fundamenta en la transmisión-interiorización-apropiación de tres tipos de conocimientos: *declarativo* (conocimientos sobre el propio proceso de lectura y sobre los elementos que lo componen), *procedimental* (lo que haría referencia al conocimiento de las estrategias más eficaces para comprender textos y al modo de ponerlas en práctica) y *condicional* (conocer cuándo y dónde deben ponerse en práctica las estrategias que seleccionamos). Estos tres conocimientos —o metaconocimientos— serían necesarios, tanto para el

dominio de las estrategias, como para evaluar y regular su rendimiento. Según las autoras, a través de estos tres conocimientos, los alumnos aprenderán en qué consiste la estrategia a emplear, qué debe hacer para ponerla en práctica, y cuándo y dónde pueden y deben emplearla.

El programa consta de cuatro módulos de aprendizaje en los que se trabajan de forma interrelacionada estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la composición escrita. Por lo que respecta a la comprensión, los objetivos específicos del programa van dirigidos a poner en marcha unos procesos de comprensión asentados en un comportamiento estratégico que permita al alumnado: (a) *Identificar y/o elaborar la información textualmente importante de un pasaje*, jerarquizando las diferentes ideas y atendiendo selectivamente a los niveles de importancia de la información que el texto les proporciona; (b) *Descubrir las características de determinadas estructuras textuales* en orden a organizar, integrar y asimilar adecuadamente la información; y (c) *Controlar y regular el propio proceso de comprensión* a través de una actuación progresivamente más autónoma e inteligente ante los textos.

Los procesos metacognitivos como eje de la evaluación de la comprensión de textos

Hay un tercer grupo de estudios, al que hacíamos referencia al comenzar este apartado, en el que, en función de la teoría de base con la que se afrontan los trabajos, se contemplan los procesos metacognitivos, explícitamente, como parte fundamental a evaluar en la comprensión de textos. Algunos de estos estudios evalúan varios procesos implicados en la comprensión, tratando de determinar la relevancia de cada uno de ellos en este proceso. Otros tratan de verificar la hipótesis de que una determinada propuesta de intervención, que pone el énfasis sobre uno de estos procesos, ocasionará mayor rendimiento en comprensión. Por último, otros estudios se proponen evaluar sólo aspectos relacionados con los metaconocimientos o los procesos de autorregulación.

Entre este tercer grupo de investigaciones cabe destacar el trabajo de Alonso Tapia, Carriedo y Mateos (1992) con la elaboración y aplicación experimental de la batería SURCO, de orientación metacognitiva. La *evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión*, es decir, lo que constituye el objetivo de la batería citada, se propone valorar la identificación de errores en la propia comprensión y la adopción de estrategias apropiadas para subsanar dichos errores. En un primer estudio realizado se analizó la prueba construida con el objetivo de establecer medidas estándar en función de los resultados obtenidos, y de verificar las hipótesis construidas, referentes a la correlación que debería existir entre la proporción de fallos de comprensión detectados y diversos aspectos considerados. Entre estos aspectos, se encontraban: (a) los fallos de comprensión totales, (b) el conocimiento de las estrategias adecuadas para remediar esos fallos, y (c) la comprensión final manifiesta en textos que habían sido diseñados por los autores de forma que dicha comprensión solo pudiera tener lugar tras adoptar las estrategias evaluadas anteriormente. Para el estudio se contó con una muestra de 607 alumnos que cursaban 6º, 7º y 8º de E.G.B., pertenecientes a colegios de Madrid.

Se utilizaron en las pruebas un total de 22 textos. Con base en estos mismos textos se formularon las actividades que debían realizar los alumnos. La prueba desarrollada consta a su vez de tres subpruebas: una primera de detección de fallos de comprensión, una segunda de conocimiento de estrategias adecuadas para resolver o subsanar los

fallos de comprensión detectados y una tercera de uso de esas estrategias. A continuación se describen más pormenorizadamente estas actividades:

1. *Detección de fallos de comprensión.* Esta subprueba consta de dos partes. En la primera se presentan al sujeto 22 textos en relación a los cuales debe formular alguna pregunta relacionada con los problemas que haya tenido para entenderlos. De esta forma se obtiene una medida de "fallos de comprensión detectados". En la segunda parte de la prueba se evalúan los fallos de comprensión no detectados, los cuales se obtendrían a partir de preguntas de comprensión realizadas en la tercera de las subpruebas. Se obtiene finalmente una proporción de fallos detectados dividiendo el número de éstos por el número total de fallos.
2. *Prueba de conocimiento de las estrategias reguladoras a aplicar en situaciones específicas.* Consta de 22 cuestiones de opción múltiple realizadas cada una a raíz de la lectura de los mismos 22 textos. En cada una de las cuestiones se sugiere un posible fallo de comprensión y se pregunta al alumno qué estrategia de las presentadas será la idónea para resolver dicho fallo.
3. *Prueba de comprensión basada en el uso de estrategias.* Esta tercera subprueba está basada en los mismos 22 textos aludidos anteriormente. Se realiza a los alumnos una pregunta de comprensión para cuya respuesta debe poner en práctica la estrategia idónea que se relaciona con la solución al problema de comprensión que se plantea. Con el objeto de evitar que el alumno tenga que leer dos veces cada uno de los 22 textos, esta subprueba se incluye inmediatamente después de la pregunta sobre uso de estrategias.

El análisis de los resultados de una prueba como esta resulta especialmente interesante, ya que, entre otros aspectos, permite ir construyendo un mayor cuerpo de conocimientos acerca del uso de estrategias metacognitivas y de la presencia de conocimiento sobre estrategias de comprensión en nuestra población de alumnos. Por otra parte, los autores constatan que, en general, las puntuaciones en estas dos subpruebas: conocimiento y uso de las estrategias de comprensión, aumentan con la edad, aunque solo resultan significativas las diferencias entre 7º y 8º curso con respecto a 6º. Los autores hacen alusión en el estudio a que las medias obtenidas como promedio por parte de los alumnos, en función del nivel máximo que era posible obtener, revelan que los niveles de conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas de comprensión distan mucho de ser adecuados y que, por lo tanto, se hace necesario facilitar su adquisición. Por último, los autores realizan una comprobación de la hipótesis planteada. Los resultados del análisis ponen de manifiesto la relación que existe entre las puntuaciones obtenidas en las subpruebas *detección de fallos de comprensión* y *conocimiento de las estrategias* adecuadas para solventar esos fallos, por una parte, y las puntuaciones obtenidas en la subprueba *uso de las estrategias de comprensión*. Las puntuaciones en las dos primeras subpruebas permitirían en parte predecir y explicar las puntuaciones en la tercera subprueba. Es decir, según los autores, la capacidad de supervisar y regular la propia comprensión permite explicar la comprensión posteriormente lograda.

Otra batería que incluye la evaluación del conocimiento estratégico entre los elementos centrales de su propuesta es la elaborada por Alonso Tapia, Carriedo y González (1992): *Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante* (Batería IDEPA). El trabajo de investigación se planteó con un triple objetivo: (a) en

primer lugar, construir unas pruebas que, evitando los problemas que plantea el uso del recuerdo libre para evaluar la comprensión, permitieran detectar la capacidad de los alumnos para identificar las ideas principales y para resumir las ideas más importantes de un texto, determinando, a su vez, el grado en que las habilidades evaluadas se hayan presentes en la muestra examinada; (b) por otra parte, un segundo objetivo de la investigación era construir pruebas que midieran una serie de variables como: vocabulario, representación de las relaciones jerárquicas de las ideas presentes en los textos, y conocimiento estratégico necesario para identificar ideas principales y resumir adecuadamente un texto; (c) por último, el tercer objetivo se centraba en comprobar en qué medida estas variables mencionadas determinan las capacidades estudiadas (identificar la idea principal y resumir lo importante). Para conseguir estos tres objetivos se realizaron un total de tres estudios complementarios.

En el primero de los estudios se analizaron las características de las siguientes pruebas: identificación de ideas principales (con formato de opción múltiple); elaboración de ideas principales (formato de respuesta abierta); prueba de vocabulario (formato de opción múltiple); prueba de conocimientos estratégicos (con formato de opción múltiple); identificación del resumen más adecuado para un texto dado (formato de opción múltiple); y elaboración de resúmenes (formato de respuesta abierta). Para todas estas pruebas se utilizaron un total de 22 textos cortos (de 100 a 200 palabras) y 8 textos más largos (de unas 600 palabras). De éstos, la mayoría eran de estructura expositiva, con representación de diferentes tipologías (descriptivos, problema/solución, etc.) y algunos tenían una estructura narrativa. Entre los textos largos, la estructura era mixta, es decir, había más de una estructura textual en cada uno de ellos.

La subprueba de conocimiento estratégico constaba de 10 elementos con formato de opción múltiple. A los alumnos se les presentaba un formato compuesto a su vez por una pequeña explicación acerca de la intención del autor en un pequeño texto que venía a continuación. Esta explicación en realidad permitía saber la estructura textual del pequeño texto. Posteriormente el alumno debía elegir una opción de respuesta de entre las propuestas, que indicara la estrategia idónea a seguir para identificar la idea principal en función de la naturaleza y estructura del texto. La muestra utilizada en este primer estudio fue de 428 alumnos en el caso de las pruebas encaminadas a la evaluación de la identificación de ideas principales; se trataba de alumnado perteneciente a los cursos de 6º, 7º y 8º de E.G.B de dos colegios de nivel socio-cultural medio de Madrid. En el caso de las pruebas encaminadas a la evaluación de la capacidad de resumir, la muestra fue de 150 alumnos, también de los cursos citados anteriormente y de otros dos colegios de Madrid, en este caso, uno de ellos de un nivel socio-cultural bajo.

Las conclusiones extraídas por los autores sobre este primer estudio hacen alusión a que tanto las pruebas de identificación de ideas principales —las de formato de opción múltiple y aquellas que se elaboraron con un formato de respuesta abierta—, como las pruebas de resumen, igualmente en sus dos formatos de respuesta, fueron buenos indicadores de la capacidad de los sujetos para identificar la idea principal que transmitía el texto, así como de la capacidad para resumir el texto. Quedó también de manifiesto la mayor dificultad de las pruebas de carácter abierto en contraposición con las de opción múltiple, en especial con respecto a las pruebas de elaboración de ideas principales. Por último, en cuanto al conocimiento estratégico, no se encontró relación entre éste y las pruebas de identificación de ideas principales. Según los autores, esto pudo deberse a que el formato de la prueba en su conjunto no habría conseguido evaluar

variables determinantes de la prueba de ideas principales; al parecer, comentan también Alonso Tapia y sus colaboradores, quizás no baste con conocer una estrategia para que esto afecte positivamente a la comprensión. En este sentido cabe mencionar de nuevo aquí la relevancia de lo que algunos autores han denominado conocimiento *condicional* (Paris, Lipson y Wixon, 1983; Hernández y Quintero, 2001; Martín, 1999), que hace referencia al conocimiento del *cuándo* y *dónde* son útiles y necesarias las estrategias a utilizar. Los autores hablan de evaluar el conocimiento estratégico en contexto, al tiempo que se evalúa la representación que el sujeto se hace de lo leído para poder comprobar en qué medida puede influir este conocimiento condicional. En general, los índices de dificultad de esta subprueba eran muy altos, lo que, unido a la no correlación con las demás pruebas, ofrecía pocas garantías de su validez tal y como se había formulado.

El segundo estudio que presentan estos autores en la investigación, pretende corregir algunas limitaciones encontradas en varios de los elementos de las subpruebas anteriores y, sobre todo, pretende analizar si existe una dependencia causal de los resultados obtenidos en la prueba de identificación de ideas principales con respecto a los de las pruebas: vocabulario específico del texto; una prueba diseñada para evaluar la representación de la relación entre las ideas del texto; y la prueba —rediseñada— de conocimientos estratégicos. Igualmente se quería comprobar la posible dependencia causal de la prueba de resumen con respecto a las tres pruebas mencionadas de vocabulario, representación textual y conocimiento estratégico. La subprueba de conocimiento estratégico se rehizo, como habíamos indicado, debido a la alta dificultad que supuso en el primero de los estudios y a la falta de correlación existente con las otras subpruebas. Se construyó otra atendiendo a tres criterios: (a) contextualizar las preguntas, formulándolas con relación a los mismos textos trabajados para identificar la idea principal y la elaboración del resumen; (b) formular alternativas de respuesta más concretas; y (c) resaltar de un modo más explícito la estructura textual del texto que estaban leyendo, con el fin de mostrar que la pregunta hacía referencia a ese tipo de textos en concreto. Para este segundo estudio, y en lo que respecta a las pruebas relacionadas con la identificación de la idea principal, se utilizó una muestra de 421 alumnos de los cursos de 6º, 7º y 8º de E.G.B., procedentes de colegios de Madrid. En cuanto a la evaluación relacionada con la capacidad de resumir, se trabajó con 179 alumnos procedentes de un colegio, también de Madrid.

En cuanto a los resultados, lo primero destacable es que se vio reducido el índice de dificultad de la subprueba de conocimientos estratégicos, situándose en 57,46% de promedio de fracaso en las respuestas relacionadas con la identificación de la idea principal, y 48,64% de promedio de fracaso en las respuestas que evaluaban conocimiento estratégico de la capacidad de resumir un texto. Igualmente los autores destacan que en esta ocasión la prueba de conocimiento estratégico resultó ser un buen predictor de la puntuación obtenida en identificación de ideas principales y resumen. En este sentido, el análisis efectuado para determinar la posible dependencia causal de la identificación de ideas principales y de la prueba de resumen con respecto a las pruebas de vocabulario, representación textual y conocimiento estratégico, reveló resultados significativos para las tres. Según los autores no cabría descartar la hipótesis de que para identificar adecuadamente las ideas principales de un texto es necesario, además de poseer un conocimiento adecuado del vocabulario específico del mismo, ser capaz de representarse de modo adecuado las relaciones jerárquicas entre las ideas contenidas en él, y también conocer, en función de la estructura textual, qué estrategia es la más

adecuada para acceder, tanto a la identificación de la idea principal, como al resumen más adecuado.

El tercer y último estudio de la investigación tenía un doble objetivo. Por un lado estandarizar las pruebas cerradas de evaluación, una vez que se habían corregido algunas limitaciones observadas, tanto en el primero de los estudios, como en el segundo. Por otro, realizar una réplica, con una muestra diferente, de las relaciones halladas en el segundo estudio entre identificación de ideas principales, vocabulario, representación textual y conocimiento estratégico. Estos objetivos se pretendían igualmente con respecto a la prueba de resumen.

Se utilizó una muestra de 634 sujetos para las pruebas de identificación de ideas principales, también de los cursos de 6º, 7º y 8º de E.G.B. (571 chicos y 63 chicas), procedentes de tres colegios de Madrid. Para las pruebas de resumen se trabajó con una muestra de 520 alumnos, también de los cursos citados anteriormente (436 chicos y 84 chicas), todos procedentes de colegios situados en la misma ciudad. En esta muestra del tercer estudio realizado por estos investigadores, se incluyeron también alumnos pertenecientes a medios socialmente desfavorecidos, lo que pareció haber influido en que se incrementaran los índices de dificultad de algunas pruebas. En cuanto a estos índices para las pruebas de conocimiento estratégico, éstos se mantuvieron en niveles relativamente parecidos a los del segundo estudio: 62,87% de promedio de fracaso con relación a la prueba de identificación de ideas principales y 41,68% de promedio de fracaso con relación a la prueba de resumen.

En cuanto a la réplica de las relaciones existentes entre las variables: vocabulario, representación textual y conocimiento estratégico, como predictoras de la variable identificación de la idea principal o, en otro caso, identificación del resumen adecuado del texto, los análisis efectuados confirmaron los anteriores del segundo estudio. Aunque se trata de datos correlacionales, éstos permiten, según los autores, sostener la posible relación causal entre las tres variables citadas con respecto a la identificación de ideas principales o el resumen. Se volvía a confirmar en este caso el peso del conocimiento estratégico en las dos capacidades evaluadas. Se analizaron también las diferencias en función de la edad/curso —estas variables se analizaron conjuntamente— para las distintas pruebas. Se observaron diferencias significativas para todas las pruebas, si bien estas diferencias, posteriormente analizadas, se daban sobre todo entre 6º curso, por un lado, y 7º y 8º por otro, tanto en las pruebas de identificación de ideas principales como de resumen. También se observaron diferencias entre 7º y 8º curso a favor de 7º en las pruebas de resumen, lo que, según los autores, indicaría la relevancia de este curso en las destrezas y la adquisición de los conocimientos evaluados en la investigación, por lo que se trataría de un curso idóneo para estimular el aprendizaje de las capacidades evaluadas, de forma explícita.

En una investigación llevada a cabo con alumnos de 5º de EGB para evaluar la efectividad de un nuevo programa de instrucción dirigido a mejorar las habilidades de supervisión de la comprensión lectora mediante la *explicación*, el *modelado* y la *práctica dirigida* (Mateos, 1991), se procedió a conformar tres grupos a los que se aplicaron diferentes versiones del programa. En el primero de los grupos se incluían los elementos metodológicos citados, mientras que en los otros dos la aplicación del programa carecía de estos elementos. Las dos versiones del programa que sirvieron para comparar los efectos obtenidos con la primera, sólo diferían de ésta en los

procedimientos de instrucción prescritos. Los sujetos fueron equiparados en sus niveles de decodificación y comprensión y asignados aleatoriamente a las tres condiciones de entrenamiento. Las medidas empleadas incluyeron un test estandarizado de comprensión, un test de conocimientos generales sobre el proceso de supervisión, un test de detección de fallos de comprensión, un test de conocimiento de estrategias, un test de uso de estrategias, una tarea de pensamiento en voz alta y una tarea en la que era necesario completar textos. Los resultados arrojaron diferencias significativas favorables a la primera condición en las medidas de la supervisión de la comprensión y casi significativas en las medidas de la comprensión lectora.

En unas investigaciones recientes, llevadas a cabo por Peronard, Crespo y Velasquez (2000) y Peronard, Crespo y Guerrero (2001) en los países de Chile y Argentina, las autoras elaboraron un cuestionario con 48 preguntas de opción múltiple con el objetivo de evaluar el conocimiento metacognitivo relacionado con la comprensión. Las preguntas estaban agrupadas en torno a seis categorías o procesos que creían relevante evaluar: (1) los conocimientos de los alumnos acerca de las estrategias a utilizar en función de la tarea a realizar; (2) los conocimientos estratégicos con relación a la superestructura que podían presentar los textos, al carácter jerárquico de las ideas que contenían, así como sobre su carácter intencional; (3) los conocimientos sobre estrategias de comprensión no ligadas exclusivamente a los procesos de autorregulación; (4) conocimientos sobre procesos de planificación; (5) conocimientos sobre estrategias remediales (detección de errores y control de la comprensión durante la lectura); y (6) conocimiento de estrategias de evaluación de la comprensión.

Realizan su estudio con una muestra perteneciente a centros públicos, concertados y privados de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar (Chile) y Córdoba (Argentina). La muestra quedó constituida con la participación de 10 alumnos por aula escogidos al azar de clases de 6º y 8º grado de Educación básica y 2º y 4º grado de Enseñanza media. El total de alumnos y alumnas fue de 540 estudiantes chilenos y argentinos. A todos se les aplicó el cuestionario elaborado. Las autoras habían diseñado un sistema de puntuación que se sustentaba en una teoría de base relativa a la posible existencia de fases en el desarrollo de los metaconocimientos en la comprensión y, sobre todo, con relación al grado en que las respuestas de los alumnos reflejaran una visión interactiva y comunicativa de la lectura en contraste a visiones o teorías de la lectura más superficiales e imprecisas. Concretamente la puntuación otorgada tenía en cuenta las diferentes opciones de respuesta que podía señalar un alumno, otorgando el máximo de puntos a las respuestas elegidas que supusieran una visión interactiva, comunicativa y pragmática de la lectura, seguidas en puntuación por respuestas que reflejaran una teoría del «traspaso» del contenido del texto al lector; menos puntos recibían respuestas que fueran indicio de un desconocimiento del papel activo y autónomo del lector, enfatizando actitudes de dependencia o pasividad en la tarea; posteriormente, en cuanto a menor puntuación otorgada, se encontraban las respuestas que reflejaran una teoría de la lectura basada en lo externo y físico; como penúltima opción se encontraban respuestas que hacían ver una teoría superficial e imprecisa; y, por último, las respuestas que reflejaban ausencia de metaconocimientos, ejemplificado por la elección de la opción: «no lo he pensado», que se encontraba en todas las preguntas.

En cuanto a los resultados, las autoras comienzan reflejando que es necesario matizar la anteriormente citada teoría de base en la cual se fundamentó la aplicación de la puntuación del cuestionario y que hacía referencia a la evolución del desarrollo de las

fases que se puntuaban diferencialmente hasta llegar a momentos evolutivos en los que se poseen teorías sobre la lectura basadas en presupuestos de interactividad y presididas por enfoques comunicativos y pragmáticos. Las autoras aluden a que “*no se trataría de etapas o fases que se van sustituyendo como un todo en un momento dado de la evolución de la metacognición.*” Los resultados que obtuvieron hacían matizar estos presupuestos de partida en el sentido de que parece ser que determinados campos o procesos implicados en la comprensión se desarrollarían antes que otros y a que habría una variabilidad individual relevante en la adquisición de estos procesos, ligada al desarrollo de la inteligencia general o a las experiencias con la lectura. Pudieron comprobar las diferencias en cuanto al conocimiento metacomprendido en función de diferentes centros educativos, lo que hace pensar en la influencia de los modelos instruccionales en la adquisición y desarrollo, tanto de las fases mencionadas por las autoras, como del mismo desarrollo de la metacognición.

Con relación al método de análisis de las respuestas, nos parece sumamente interesante el hecho de analizar la puntuación de la prueba teniendo en cuenta cualquier respuesta que diera el alumno. Esto ofrece la posibilidad de evaluar cualitativamente —y no solo cuantitativamente— las respuestas dadas por el alumnado. Las autoras hacen referencia a que el modo de elaborar y analizar el cuestionario, con las opciones de respuesta proporcionadas, permite inferir grados de consecución de objetivos o, dicho de otro modo, en qué medida se acerca el sujeto a modos de pensar más característicos de visiones más idóneas acerca del proceso de la lectura.

Otro aspecto interesante de la investigación consistía en determinar hasta qué punto los «campos» evaluados, es decir, los conocimientos sobre las estrategias generales de lectura, de planificación, estrategias remediales, estrategias de evaluación, estrategias en función de la tarea y estrategias en función del texto; constituían realidades psicológicas distintas, o podría decirse que forman un único constructo. Los resultados muestran que existía correlación significativa entre todos los campos observados y analizados, lo cual parece indicar que el desempeño en cada uno de estos campos incide en los otros. Análisis posteriores, en función de la fuerza de la correlación observada, hacen inferir a las autoras que no podría hablarse de un constructo común sin diferenciación de cada uno de los campos o procesos analizados en el cuestionario. Para apoyar esta idea, mediante un análisis exploratorio, se hace referencia a que la evolución de cada uno de estos procesos presentes en el cuestionario es diferente en función de los cuatro niveles educativos estudiados.

La teoría de base adoptada y la hipótesis del estudio relativa al desarrollo progresivo del proceso lector que descansaría sobre concepciones más interactivas y globales, está apoyada, en parte, como reflejan sus autoras, en los trabajos y planteamientos de Karmiloff-Smith (1994), que, acogiendo a su vez planteamientos de Piaget y Vygotski, destaca que el desarrollo cognitivo tendría lugar desde estamentos de cognición más concreta y menos reflexiva a otros en los que el lenguaje y los procesos de interiorización de funciones superiores implicarían y ayudarían a la formación de cogniciones más reflexivas, relacionándose igualmente estos avances en la cognición con una capacidad creciente de complejización de las relaciones existentes entre elementos, logrando así visiones más ricas y adecuadas de los fenómenos. En investigaciones anteriores, citadas en Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002), las investigadoras hacen referencia a que las teorías citadas anteriormente se veían corroboradas en parte. Mediante la utilización de técnicas de entrevistas semidirigidas

con sujetos de Educación básica y Enseñanza media, pudieron estimar etapas iniciales y finales del desarrollo con relación a la consecución de las fases analizadas en el estudio anterior. Las autoras constataron que el desarrollo de estas fases se incrementaba con la edad y en un doble sentido: por una parte, desde una visión de la lectura como proceso dirigido por factores externos hacia formas de entender la lectura con mayor presencia de la conciencia sobre el propio papel ejercido, de su propia actitud e implicación, y también de una mayor valoración acerca del propio conocimiento sobre el propio proceso lector. Por otra parte, se produce una progresión desde una visión simple, homogénea y mecánica de la lectura a una visión más compleja, flexible y que se ajusta mejor a los objetivos marcados.

En otros estudios, desarrollados para determinar en qué medida la introducción de conocimientos específicos durante las sesiones de trabajo —conocimientos que, por otra parte, habían sido valorados en investigaciones anteriores como insuficientes para comprender los textos— influía en la mejora de la comprensión, Mckeown et al. (1992), McNamara y Kintsch (1996), utilizando la fórmula de aportar los conocimientos previos necesarios en una sesión anterior a las sesiones de lectura, y Sinatra, Beck y Mckeown (1993), utilizando la fórmula de intercalar preguntas e información durante el proceso de lectura; comprobaron que en parte de la muestra la aportación de estos conocimientos previos no supuso una mejora en la comprensión, por cuanto parece ser, concluyen los autores, que los problemas se encontraban en que, aún disponiendo en principio de los elementos necesarios para acceder a la comprensión, los alumnos mostraban incapacidad para dilucidar qué era lo que no comprendían, es decir, para supervisar y evaluar su propia comprensión.

En nuestro contexto, en una investigación llevada a cabo con alumnos de 3º curso de E.S.O. por Montanero (2000), la capacidad para representar la estructura textual de la información (descriptiva, comparativa o causal) se mostró, junto con el nivel de conocimientos previos de los sujetos, como la variable que mejor predecía la respuesta a preguntas que requerían inferencias sobre información implícita, pero relevante, para una comprensión profunda del contenido de los textos. En el estudio, a través de un enfoque básicamente estructural, se trataba de mejorar la utilización de estrategias metacognitivas en los sujetos mediante el apoyo de mediadores gráficos y verbales. Se buscaba que los alumnos fueran capaces de evaluar la consistencia y la coherencia de los textos y de seleccionar aquellos conocimientos previos que les permitieran construir un modelo mental del texto, así como evaluar su adecuación a la estructura textual propuesta. En un programa de intervención, propuesto sobre la base de los resultados de la investigación anterior, el autor destaca la capacidad de construir y reconstruir, en colaboración, la representación textual mediante la utilización de la continua supervisión de la adecuación de la estructura textual propuesta con relación al contenido construido. Las actividades específicas de metacompreensión se presentaban a los alumnos como «rompecabezas» que éstos debían resolver. Se trataba de enseñar a los alumnos diferentes formas de representar el contenido en función de la estructura textual previa. Las actividades específicas que los alumnos debían realizar, como transformar una estructura textual descriptiva en una comparativa, para lo cual era necesario proceder a reconstruir partes del texto e incluso la representación global del contenido, no tienen sentido, según el autor de la investigación, sin un *contexto de interacción y mediación por parte del profesor*. Igualmente, cuando la reconstrucción de la representación situacional del texto tiene lugar de forma cooperativa, hay mayores posibilidades de aprender y consolidar el método usado para confrontar

representaciones textuales subjetivas con la representación textual contenida en el texto, mostrándose los participantes más capaces de generar autoexplicaciones. En definitiva se pretende la interiorización del método seguido con relación a dos aspectos: (a) la utilización de autointerrogaciones por parte de los alumnos, mediadas por la representación gráfica del contenido del texto; y (b) la discusión metacognitiva en grupo (Dansereau, 1979), guiada y apoyada por el profesor, para acceder progresivamente a formas más idóneas de evaluación de diferentes representaciones textuales, así como a una mayor comprensión global del contenido.

Otra investigación reciente (Montanero, Blázquez y León (2002), realizada ésta con 35 alumnos que participan de programas de Diversificación Curricular en E.S.O., se proponía comparar la efectividad de distintos programas encaminados a mejorar la comprensión. Estos estaban basados en las distintas tipologías de programas más habituales en Educación Secundaria: programas encaminados a mejorar las técnicas de estudio, programas encaminados a mejorar estrategias cognitivas básicas, y programas que tratan de introducir la adquisición de estrategias de aprendizaje incardinándolas en actividades propias del currículum. Esta tercera alternativa, con el propósito de *enseñar a comprender*, agrupa diversos programas centrados principalmente en el entrenamiento de estrategias metacognitivas, semánticas y estructurales, que intervienen en la comprensión de textos expositivos. Los autores realizan una propuesta que, básicamente, se encuentra dentro de este tercer enfoque aunque con algunas modificaciones relevantes, y que lleva a utilizar secuenciada y progresivamente estrategias trabajadas también en los otros programas, buscando la transferencia de las habilidades entrenadas a actividades curriculares. El objetivo fundamental de la investigación se centraba, por tanto, en evaluar la eficacia de esta propuesta de intervención, que los autores denominaron I.E.N. (*Intervención Estratégica en Niveles*). La propuesta se presentaba integrada en el currículum de Ciencias Sociales del segundo ciclo de E.S.O., y se quería comprobar si mejorarían con su instrucción las estrategias de comprensión de alumnos con bajo rendimiento. Se presentaba como alternativa a los programas de *enseñar a pensar* basados en la enseñanza de estrategias cognitivas básicas y a los programas de instrucción de *técnicas de estudio*. La hipótesis de partida consistía en que la I.E.N. produciría resultados más positivos en cuanto a la mejora de la comprensión y el recuerdo de textos que la instrucción efectuada con los otros programas. Los resultados de la investigación mostraron diferencias en el postest a favor del grupo que recibió instrucción mediante la propuesta de I.E.N. Estas diferencias se obtuvieron, tanto para la variable operativizada de comprensión, como para la de recuerdo. Los autores hacen referencia a que la herramienta estratégica que habría mejorado la comprensión en el grupo de I.E.N. se fundamentaba en la generación de «autoexplicaciones» y «autocomparaciones» a partir del esquema de las ideas del texto, lo que nos remitiría claramente a la puesta en práctica de estrategias de supervisión y autoevaluación. Según los autores, y siguiendo a Sánchez (1993), la principal innovación que permitió que se dieran mejoras en la comprensión «profunda» del contenido, es decir, en la utilización de estrategias que permitían la construcción de una representación situacional del texto y no solamente una representación básica de los contenidos explícitos del mismo, se basaría en la utilización del esquema estructural del contenido para seleccionar y dirigir estratégicamente las autopreguntas, como si se tratara de la construcción de un «rompecabezas». En el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje en la comprensión, este tipo de entrenamiento pudo haber contribuido a acrecentar la motivación por un comportamiento reflexivo ante la tarea,

comportamiento que, según los autores, no se daría sin una instrucción basada en estrategias y relativamente extensa.

El programa *Comprender y Aprender en el Aula* (Repetto, Sutil, Manzano y cols. Téllez y Beltrán, 2002), es un programa educativo de orientación metacognitiva para la mejora de la comprensión lectora. Anteriormente denominado OMECOL, el programa, en sus inicios, fue objeto de varias tesis y trabajos de investigación en los que se realizó la evaluación del programa tras su aplicación en las comunidades de Madrid, Andalucía, País Vasco, Cantabria y Galicia. A pesar de los resultados positivos obtenidos, donde se comprobó la validez de las estrategias que en él se trabajaban y la incidencia positiva en variables tales como el rendimiento académico en Ciencias Sociales (Castro García, 1993; Martín Núñez, 1993), mejora de la comprensión o incremento de aptitudes verbales, razonamiento e inteligencia general; el programa ha sido revisado y modificado en los últimos años. Esta modificación y actualización ha obedecido principalmente a la idea de integrar dentro del currículum escolar las estrategias de comprensión lectora trabajadas en el programa (Repetto, Beltrán, Manzano y Téllez, 2001). Por otra parte, la relevancia de esta integración de las estrategias en el currículum hacía pensar en la necesidad de dirigir también el programa hacia el profesorado, su práctica diaria y su formación. El programa *Comprender y Aprender en el Aula* ha sido recientemente evaluado en su nueva versión. La aplicación piloto del programa fue llevada a cabo por dos de los autores, siendo fundamentalmente su intención la de vivenciar personalmente las deficiencias y potencialidades del programa, así como las dificultades que podría plantear su aplicación en la práctica. Los resultados obtenidos fueron considerados muy positivos. A pesar de que se trata fundamentalmente de un programa de intervención; aspectos relativos a sus contenidos y, de forma especial, al enfoque metodológico y a la propuesta de evaluación de la aplicación del programa en el contexto escolar; hacen que sea especialmente relevante para nosotros su revisión, tanto del proceso de aplicación, como de los resultados obtenidos.

En este sentido, la evaluación de la aplicación experimental del programa, efectuada por Téllez (2004), y centrada en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria, adoptó un enfoque *metaevaluativo* en el análisis del proceso y de los resultados de la fase de tratamiento, pretendiendo destacar las fortalezas y debilidades del estudio realizado, al tiempo que optimizar futuras investigaciones. Se evaluaron tres aspectos: (a) la incidencia del programa en el alumnado; (b) el proceso de aplicación por parte del profesorado; y (c) aspectos relativos al programa en sí, como la valoración general del mismo o aquellos aspectos que dificultaron su aplicación. Se utilizaron diversas medidas, pruebas y cuestionarios como criterio; entre ellos, el Cuestionario para el profesorado sobre la enseñanza de la lectura; las pruebas ACL-5 y ACL-6 (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001); el Cuestionario EML-Nivel 2 (Repetto, Manzano, Sutil, Beltrán y Téllez, 2001); y las calificaciones del profesorado. Las variables dependientes utilizadas en el estudio fueron: el nivel de lectura, los procesos implicados en la comprensión lectora, y el rendimiento académico en las áreas de Conocimiento del medio y Lenguaje. Entre las conclusiones relativas al profesorado, se destacó una mayor conciencia sobre los diferentes procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la comprensión, así como un uso adecuado de estrategias metodológicas para enseñar los diversos procesos. En cuanto a los efectos observados en el grupo de alumnos sobre el nivel de lectura, evaluado con las pruebas ACL, se informó de diferencias significativas entre los grupos experimental y control. Igualmente, con relación a los procesos implicados en la comprensión lectora, se obtuvieron ganancias significativas en el GE,

medidas a través del cuestionario EML. En este sentido, entre las conclusiones se señaló también un uso diferenciado de los procesos evaluados en función de los niveles de lectura presentados. En cuanto al rendimiento académico, el autor encontró una correlación muy significativa entre los resultados obtenidos en la prueba ACL y las calificaciones en Conocimiento del medio y en Lengua, y niveles de correlación significativos entre los resultados en EML y las calificaciones. Se observó un incremento significativo de las calificaciones medias obtenidas por el GE en la segunda evaluación con relación a la primera, en la que el GC había mostrado mejores resultados, que, sin embargo, no mantuvo en la posterior valoración. Por otra parte, con relación al programa, se informó de una valoración generalmente positiva en cuanto a los diversos elementos que fueron evaluados. De este modo, más allá de las mejoras observadas en las pruebas de criterio, se advirtió una alta participación y motivación del alumnado; una relación positiva entre el nivel de comprensión lectora y el razonamiento crítico de los sujetos; una mayor autonomía y un comportamiento más estratégico; así como una transferencia gradual de lo aprendido en las sesiones de aplicación experimental, a otras situaciones de aprendizaje.

En definitiva, de muchos de estos estudios podría desprenderse que la capacidad para controlar y regular el propio proceso de comprensión, utilizando adecuadamente estrategias eficaces, se relaciona positivamente con una mayor comprensión de los textos. Para que este uso hábil de las propias estrategias tenga lugar, se hace necesario, igualmente, el conocimiento por parte de los alumnos acerca de sus propias estrategias, de cuándo utilizarlas y del por qué son útiles. Ambas dimensiones de la metacognición están, como hemos tenido oportunidad de ver, íntimamente relacionadas. De la misma forma, algunos autores, en sus estudios, hacen referencia a situaciones de colaboración en la resolución de las tareas planteadas, así como a la necesidad de contextos de interacción y mediación del profesor en las actividades propuestas para que tengan lugar las mejoras pretendidas (Montanero, 2000).

(Anexo XVI) Propuesta de actividades de ED de los procesos contemplados en EDPL, y de intervención centrada en los procesos metacognitivos

A continuación se recoge una introducción a las actividades contenidas en el dispositivo de evaluación dinámica aplicado experimentalmente. Estas actividades son las que se han considerado idóneas para acceder a la información que nos interesa, es decir, la presencia o no de dificultades de aprendizaje de la lectura, por una parte, la relevancia de determinado proceso cognitivo, metacognitivo o contextual en la explicación o mantenimiento de esas dificultades, por otra, así como el descubrimiento de aquellos elementos metodológicos o de contexto que puedan contribuir a optimizar el rendimiento del alumno evaluado y facilitar su aprendizaje. Siendo coherentes con las ideas sobre evaluación e intervención defendidas en este trabajo, para que este tercer elemento descrito anteriormente pueda tener lugar, es necesaria la participación activa y de mediación de la persona que esta evaluando; solo de esta forma obtendremos información sobre procesos y estrategias que, de otra forma, podrían quedar solapados en valoraciones de corte más estático. De esta forma, aunque las actividades han sido diseñadas o adaptadas con el propósito de facilitar al evaluador la obtención de información sobre procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la lectura, dependerá en un alto grado, como no puede ser de otra manera, del modo en que sean usadas para que el dispositivo cumpla su función. Para este fin, como queda ya recogido anteriormente, en cada una de las 32 actividades que conforman EDPL, se recoge una propuesta metodológica para su aplicación, así como una propuesta de mediación y de evaluación de los procesos metacognitivos. Entendemos que son estos los aspectos cruciales de nuestra propuesta de evaluación dinámica de procesos implicados en la lectura, por lo que consideramos esencial su contemplación y puesta en práctica de forma especial en el proceso de evaluación.

Evaluación de Procesos psicológicos subyacentes

En este bloque proponemos varias actividades que pretenden ser de utilidad a la hora de determinar la posible implicación de procesos de orden perceptivo-visual y neuro-motriz en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Ya hemos comentado anteriormente que, en la gran mayoría de los casos, estas dificultades para aprender a leer o para desarrollar una lectura comprensiva, no se deberán a las dificultades que el alumno o la alumna manifieste en estos aspectos, pero creemos necesario abordarlas y tenerlas en cuenta, ya que en algunos casos, sí pueden ser un elemento explicativo importante y, en cualquier caso, nos permiten descartar que los problemas de lectura que observamos tengan relación con estas actividades. Por otra parte, la evaluación que proponemos de este tipo de procesos contempla especialmente la puesta en práctica de procesos de autorregulación en la resolución de cada una de las actividades. Además de valorar, lógicamente, los procesos que hemos encuadrado en este apartado, en gran medida, nos serviremos de estas actividades para valorar el uso de las habilidades metacognitivas (planificación, supervisión, autoevaluación —por una parte— y también los procesos de transferencia y generalización). Para todo ello, se recogen tareas de seguimiento y coordinación visual, tareas de discriminación perceptiva y orientación espacial, de transporte visual, de secuenciación temporal y de memoria y atención. En todas estas tareas propuestas habrá que analizar cada uno de los procesos psicológicos subyacentes a la lectura que estén presentes (percepción y discriminación visual, atención, coordinación visual, estructuras rítmicas, orientación

espacial y temporal o memoria); aunque se hará especial énfasis en el objeto de estudio específico para el que fueron diseñadas: seguimiento, discriminación, etc.

La actividad *Comparación y discriminación de símbolos no lingüísticos*, que evalúa principalmente orientación espacial, parecería adecuada por sí sola para evaluar los aspectos perceptivo-visuales en este nivel en el que nos encontramos (procesos psicológicos subyacentes a la lectura); no obstante, se ha considerado oportuna la presentación de tareas en las que aparezcan también signos lingüísticos, por ser la evaluación de la comprensión de la lectura nuestro objetivo. Sin embargo, el trabajo con signos lingüísticos puede alterar nuestras valoraciones y conclusiones sobre estos procesos, ya que puede estar influyendo, en el reconocimiento y discriminación de estos signos, la mediación verbal que efectuamos, otorgando sonido a los signos y estableciendo asociación grafema-fonema que, por consiguiente, estaría distorsionando la valoración de los procesos puramente perceptivos. Esta mediación verbal puede llegar a darse también con signos no lingüísticos, ya que el alumno puede contarse a sí mismo cómo es la figura, qué trazos tiene, qué orientación y dimensiones tienen estos trazos, etc., aunque hemos considerado que se da en mucha menor medida. Por tanto, se combinan las tareas lingüísticas con tareas que tienen signos sin significación lingüística (laberinto, orientación espacial, etc.) Esta distinción efectuada entre actividades que se sirven de signos con significación lingüística y otras que se sirven de signos no lingüísticos, puede ofrecernos pistas importantes a la hora de determinar con más exactitud dónde se encuentran las dificultades; en este sentido, hemos observado que si se produjeran dificultades a la hora de realizar tareas de percepción visual y orientación espacial en actividades con signos lingüísticos, pero estas dificultades no las encontráramos cuando el alumno se enfrenta a tareas similares compuestas por signos no lingüísticos, los problemas de lectura y comprensión no deberíamos atribuirlos a problemas de orden perceptivo-visual o de orientación. Por otra parte, puede ser muy útil el análisis de en qué medida sirve de apoyo al alumno el proceso de mediación fonológica en las actividades con signos lingüísticos, una vez que se detectaron problemas en las tareas no lingüísticas.

Hemos incluido en este apartado la valoración de los procesos de memoria. La memoria está implicada en la lectura; es necesaria tanto en los procesos denominados ascendentes o de bajo nivel (procesos relacionados con la percepción visual de estímulos lingüísticos, con la asociación de grafías y sonidos, y con el reconocimiento de las palabras), como en aquellos denominados descendentes o de alto nivel, más relacionados con la comprensión global de lo leído (Repetto, Téllez y Beltrán, 2002). Por otra parte, los modelos del procesamiento de la información han distinguido distintos tipos de memoria en función de diversos criterios: cantidad de información almacenada, el tiempo que perdura esa información, la operatividad con la que esa información almacenada permite llevar a cabo distintas funciones cognitivas, etc. (Baddeley, 1982; De Vega, 1984; Pozo, 1996). De esta forma se ha distinguido entre los procesos de memoria que permiten almacenar la información recogida por los receptores sensoriales durante un periodo de tiempo muy breve y con capacidad ilimitada (*memoria sensorial*); los procesos que permiten recordar elementos, hechos, acontecimientos, etc., después de largo tiempo, sin aparente limitación en cuanto a capacidad de información almacenada (*memoria a largo plazo*), los procesos que, una vez transferida la información desde la memoria sensorial, permiten operar con la información mientras se sigue trabajando (*memoria de trabajo*) o en un periodo de tiempo limitado, siendo su capacidad limitada a unos pocos elementos: siete elementos

más o menos dos (*memoria a corto plazo*). Esta distinción básica nos puede servir para situar entre los procesos cognitivos implicados en la lectura, los que tienen que ver con la memoria. En este trabajo se ha considerado relevante la evaluación de la memoria a largo plazo, a corto plazo y de la memoria de trabajo, siempre en relación con las dificultades existentes para acceder a la comprensión lectora. Por tanto, sólo sería necesaria la evaluación de estos aspectos cuando las actividades propuestas para evaluar otros procesos implicados en la lectura, nos den indicios de que pueden existir problemas a este nivel. Algunos de estos indicios, que pueden encontrarse a lo largo de la evaluación de los distintos procesos implicados, podrían ser: (a) errores continuos en los procesos de asociación grafema-fonema; (b) no incorporación de palabras al léxico interno visual; (c) no acceso al significado de palabras conocidas, tras su lectura; (d) no acceso a la comprensión de una frase con mensaje conocido y palabras conocidas; (e) no ser capaz de elaborar resúmenes o facilitar información sobre un texto leído, cuando el mensaje es conocido y la mayoría de las palabras son también conocidas y familiares.

Se trataría, en estos casos, de aplicar algunas pruebas específicas de memoria que tratan de delimitar los posibles problemas a este nivel, o bien descartarlos. Las pruebas que se proponen son tres; una para evaluar la memoria a corto plazo y la puesta en práctica de estrategias de memoria (test de memoria de 16 palabras) y dos para evaluar la memoria de trabajo. Hemos incluido, de esta forma, entre estas actividades específicas de memoria, una que evalúa su uso estratégico en una tarea de recuerdo de palabras. Por otra parte, este uso estratégico de la memoria será objeto de análisis más adelante, cuando abordemos las actividades encuadradas en otros procesos. En este sentido, su valoración, al igual que la de la memoria a largo plazo, se ha realizado en distintas tareas, propuestas en principio con otros fines, pero que nos sirven igualmente para valorar estos aspectos. Cada una de estas tareas, al igual que el resto de actividades aquí presentadas, ha sido minuciosamente estudiada con el fin de afinar lo más posible en la evaluación de estos procesos, eliminando o minimizando la posibilidad de estar valorando en realidad otros aspectos.

Evaluación de Procesos implicados en la Asociación de Grafemas y Fonemas

En este apartado se pretende básicamente ofrecer algunos instrumentos que permitan evaluar e intervenir sobre los procesos de mediación fonológica. La investigación muestra que para aprender a leer en un sistema alfabético como el nuestro, es necesaria la adquisición de habilidades de decodificación fonológica. Esta decodificación consiste básicamente en aplicar reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas (Jiménez y Ortiz, 1998). Estos mismos autores mencionan que se requeriría al menos de tres elementos en la decodificación: (a) conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje oral, es decir, la conciencia fonológica o metaconocimiento fonológico; (b) aprender la asociación entre cada grafema o conjunto de grafemas y su correspondiente realización lingüística; y (c) combinar los segmentos fonológicos para obtener la pronunciación de la palabra. Por otra parte, como apuntamos ya en los inicios de este trabajo, la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística. Esta habilidad es considerada como «*la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado*» (Tunmer y Herriman, 1984). Además de la conciencia fonológica, también la conciencia léxica, referente al conocimiento de la estructura de las palabras, la conciencia sintáctica, que se refiere al conocimiento acerca de la estructura del mensaje y la función de cada uno de sus elementos, y la conciencia semántica, que se refiere al conocimiento sobre las relaciones existentes entre los

distintos elementos que favorecen el acceso al significado del mensaje; son habilidades metalingüísticas. El desarrollo metalingüístico parece tener lugar entre los cuatro y los ocho años de edad, estando relacionado con la aparición de los procesos de control metacognitivo, (Flavell, 1981; Tunmer y Fletcher, 1981; Tunmer y Herriman, 1984) una vez afianzado el proceso de adquisición del lenguaje oral. En este sentido, en muchas de las actividades que se proponen en el dispositivo EDPL se evalúan habilidades metalingüísticas, ya que se provoca la reflexión y la operación con las diferentes unidades lingüísticas para resolver las tareas.

La utilización y el peso de la decodificación en el proceso de aprendizaje de la lectura, dependerán del nivel de desarrollo de la lectura que se haya alcanzado; así, en los primeros momentos del aprendizaje, estos procesos son de enorme importancia y contribuyen en gran medida a explicar la competencia lectora. Por el contrario, la presencia de dificultades en estos procesos de decodificación fonológica se ha relacionado causalmente con las dificultades en el acceso y desarrollo de la lectura. Los estudios con malos lectores ponen en evidencia la importancia de la decodificación como factor explicativo de las dificultades (Henry, 1993). Aunque no hay que olvidar que es la *interacción* de elementos como los procesos de decodificación, por un lado, y los procesos de comprensión, por otro, así como el uso del contexto, lo que explicaría mejor la competencia lectora; diversos estudios relacionados con las teorías del procesamiento de la información (Bruning, Schraw y Ronning, 2002), han destacado la relevancia de que, durante el proceso de aprendizaje de la lectura, se logre una adecuada automatización de estos procesos de decodificación, con el objetivo de situar los procesos atencionales, de memoria y de autorregulación, en el acceso al significado y en la comprensión global y crítica de los textos.

Por otra parte, la conciencia fonológica es una entidad heterogénea. Existen distintos niveles de conciencia fonológica que parecen depender tanto de la dificultad de las tareas necesarias para manipular los segmentos fonológicos (tareas de síntesis silábica o fonémica, de aislamiento silábico o fonémico, de segmentación y de omisión), como de la estructura lingüística de las palabras objeto de reflexión y manipulación por parte del niño (lo que hace referencia a la existencia de tres niveles de conciencia fonológica: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica). La investigación de Sthal y Murray (1994) muestra la influencia y la complementariedad de ambos factores en la conciencia fonológica. Así, por una parte, parece existir más dificultad a la hora de manipular estructuras lingüísticas constituidas por palabras largas, y también más dificultad en palabras que contienen sílabas con estructura CCV (Consonante – Consonante - Vocal); también, por otra parte, la consideración de niveles de conciencia fonológica basándonos en las diferentes unidades lingüísticas que componen la palabra, toma sentido en la dificultad notoriamente diferente que supone para los niños manipular diferentes unidades lingüísticas como la sílaba o los fonemas. Finalmente, proponemos en el dispositivo EDPL tres actividades que tratan de evaluar estos aspectos. Aunque el evaluador puede utilizarlas como mejor le convenga para obtener la información que busca con relación a la presencia de dificultades en el alumno o para buscar formas óptimas de intervención, nosotros proponemos que se comience por la tarea de *Lectura de pseudopalabras*. Esta tarea, realizada en la forma propuesta, nos dará información relevante sobre los procesos de mediación fonológica. Sólo si se encuentran problemas significativos a este nivel, entraremos a realizar las tareas de *Evaluación de la conciencia fonológica* y la de *Decodificación fonológica y asociación grafema-fonema con pseudopalabras*.

Evaluación de los procesos de integración textual

La evaluación de estos procesos en nuestro trabajo presenta algunas características relevantes: por una parte incluye la mayoría de las actividades propuestas, de las que, en algunas de ellas, como comentábamos al presentar la *galaxia* de actividades, se desprenden otras que sirven al propósito de afinar en nuestras valoraciones y determinar más certeramente dónde se encuentran las dificultades, así como cuál es la forma óptima de ofrecer apoyo para favorecer la mejora de esos procesos; también presenta este apartado una diversificación importante en cuanto a las actividades propuestas y los procesos y subprocesos que tratan de evaluar. Así, por ejemplo, nos encontramos actividades elaboradas para evaluar el acceso al significado de palabras, de las que se desprenden otras tareas más específicas, para ser trabajadas en el caso de encontrar problemas en la *lectura de palabras* o como medio de establecer qué tipo de apoyos son necesarios para que el alumno acceda en mayor medida a su significado. Nos encontramos también tareas que tratan de evaluar el *proceso de estructuración sintáctica* de los mensajes y la *construcción mental de proposiciones* con base en esa estructuración, incluyendo en este tipo de actividades una que valora el uso de los *signos de puntuación* y su implicación en la comprensión y elaboración del significado; una actividad que evalúa el *uso de los elementos de la estructura textual* para la comprensión; y, por último, una actividad de *extracción y construcción del significado*, en la que los alumnos y las alumnas deberán, tras leer un texto, construir una síntesis del mismo, identificando, así mismo, párrafos y dibujos que representan adecuadamente el contenido que acaban de leer.

Todas estas actividades se encuadran en este apartado de evaluación de los procesos de integración textual, que, como se ha podido comprobar, aúna, desde la integración de la palabra al texto completo. Hemos optado por incluir la valoración del acceso al significado de las palabras en este apartado, ya que los procesos a evaluar en esta actividad —acceso a la comprensión e integración del significado— (actividad 13 del dispositivo, *Lectura de palabras*) guardan más relación con los procesos de integración y construcción de elementos como la frase o el texto, que con otros procesos como podrían ser los implicados en la asociación de grafemas y fonemas.

En varias de las actividades propuestas se propone la lectura de textos. Ya hemos hecho mención de la flexibilidad de nuestra propuesta en cuanto a la utilización de otros textos que se adecuen mejor a las características de nuestro alumno o a las circunstancias de la evaluación que estamos realizando. En este sentido, aunque han sido buscados o preparados especialmente para servir al propósito de ser útiles para evaluar los procesos de integración textual, los textos propuestos lo son en calidad de «modelos» que pueden utilizarse, o bien cambiarse si se cree oportuno. Por otra parte, en cuanto a los textos y su estructura, hay que destacar también las diferentes tipologías textuales que han sido consideradas. En este sentido, se proponen textos con estructura *narrativa* —en la mayoría de los casos—, *expositiva* e *instructivo-inductiva*. Esto obedece a que estos tipos de textos son muy utilizados en los centros escolares para trabajar contenidos de distintas materias y, por otro, a que se prestan especialmente a la valoración de algunos de los procesos considerados, sobre todo los textos narrativos. Conscientes de la mayor facilidad que supone la comprensión lectora de los textos narrativos frente a los expositivos (León y García Madruga, 1989), hemos querido utilizar los primeros para delimitar con mayor claridad hasta dónde llegan las dificultades de comprensión de los alumnos, ya que, si un alumno muestra especiales dificultades en textos narrativos,

podríamos concluir, o hipotetizar para comprobar y concluir posteriormente, de manera diferente a si no muestra especiales dificultades en los textos narrativos y sí las muestra, en cambio, en la lectura de textos expositivos. En la primera de las situaciones — siempre que se hayan estado descartando la existencia de dificultades en estos procesos de Integración Textual (acceso al significado de palabras, estructuración sintáctica de los mensajes, etc.), como explicación de estos problemas de comprensión— las dificultades estarían más ligadas a la falta de conocimientos previos (van Dijk y Kintsch, 1983), que se podría traducir en una falta significativa de conocimiento de los denominados *guiones*, que vendrían a ser esquemas de acciones y su secuencia que se dan de forma habitual en situaciones concretas. Estos guiones pueden mediatizar el proceso de comprensión, ampliando la información explícita del texto y facilitando una comprensión más *inferencial* (Repetto, Tellez y Beltran, 2002). Lógicamente, las dificultades también pueden estar ligadas a la falta de capacidad que muestre el alumno para integrar sus conocimientos y experiencias anteriores con los contenidos que le ofrece el texto, no mostrándose capaz de usar estos conocimientos previos para comprender mejor, ni de revisar las ideas que le ofrece el texto desde lo que ya conoce. Como explicaremos más detenidamente en el apartado introductorio de la evaluación de los procesos de integración texto-conocimientos, un aspecto importantísimo a tener en cuenta a la hora de establecer las posibles dificultades que impiden o dificultan la comprensión de textos narrativos, lo constituye la función sociocultural que cumplan los textos y la significatividad que tengan para quien lee (McDaniel, Hines, Waddill y Einstein, 1994). Aunque, probablemente, la falta de conocimientos, o de la capacidad para integrar o revisar en función de esos conocimientos, son factores que explican parte de las posibles dificultades en la comprensión de textos narrativos, es este aspecto mencionado relativo a la función sociocultural, unido al componente afectivo, el que explicaría una mayor comprensión de textos narrativos, en especial de los cuentos y relatos populares.

Por su parte, en la segunda de las situaciones descritas, es decir, ante la falta de comprensión en textos expositivos, la explicación parece estar más ligada a factores relativos a: (a) la información, habitualmente nueva, que ofrecen, existiendo una menor cantidad de conocimientos previos relevantes al lector; (b) la mayor obligación de extraer relaciones lógicas entre los elementos; y (c) motivos de índole emocional, ya que, ante repetidos fracasos en la comprensión de la lectura de textos expositivos, estos suelen provocar cierto rechazo en algunos alumnos.

En resumen, dado que los textos narrativos, en general, ofrecen menos dificultades para su comprensión, podemos discernir mejor que se trata de problemas en aspectos menos «textuales» como la integración de conocimientos y experiencias previas con los contenidos nuevos, el uso de estos conocimientos para comprender mejor el texto o la significatividad social y personal que tenga el texto para el alumno; mientras que si hay problemas en los textos expositivos y no en los narrativos, podemos pensar que estamos ante problemas más de índole textual, ligados a la estructura misma de los textos o a la ineficacia para poner en marcha estrategias de conexión de ideas y extracción de relaciones lógicas entre estas ideas. Proponemos, por tanto, algunos textos expositivos para valorar, por un lado, las diferencias que pueden existir entre la comprensión lectora, con respecto a los narrativos y, por otra, para profundizar en las dificultades concretas que tiene el alumno evaluado con este tipo de textos y encontrar la mejor manera de apoyarlo. En esto tendrá mucho que ver la mediación que efectuemos en la realización de las actividades y la evaluación que hagamos de los procesos de control y

regulación de la propia comprensión. En este sentido, como ocurre en la evaluación de todos los procesos descritos en este trabajo, en este también tendrá una especial importancia esta valoración del uso de estrategias metacognitivas en la realización de las distintas actividades propuestas. En el desarrollo de éstas se encuentra detallada nuestra propuesta metodológica de mediación para evaluar los procesos de autorregulación, así como para evaluar el metaconocimiento que el alumno demuestra sobre la estructura léxica y sintáctica del lenguaje, y sobre las estrategias que pueden utilizarse para mejorar los procesos de integración y construcción de significados.

Por otra parte, en el cuadro 29, expuesto en el capítulo VI, hacíamos referencia a los procesos que integran este bloque. Los elementos destacados ahí: *construcción de proposiciones globales, integración de todas las ideas en un esquema, acceso a la información contenida en cuadros y esquemas, jerarquización y secuenciación de la información, distinción de la información relevante, identificación de la estructura textual*, etc., encuadrados en lo que denominamos *procesos de análisis e integración de la información*, remiten fundamentalmente al uso de tres tipos de estrategias: la estrategia estructural (Meyer, 1984; 1985; Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987), las estrategias para identificar la idea principal y la información relevante del texto (Alonso Tapia y Cols., 1992; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991); y las estrategias de jerarquización y organización de la información (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Hernández y Quintero, 2001).

Ya hemos hecho referencia en este trabajo, cuando exponíamos las investigaciones que ilustraban el recorrido de la evaluación de procesos metacognitivos en la lectura, a la relevancia del uso de *estrategias estructurales* que a su vez faciliten la jerarquización y organización de la información, que permitan realizar hipótesis sobre el contenido de los textos, realizar inferencias que conlleven una comprensión menos basada en la literalidad del texto y, por el contrario, ampliada en cuanto a los horizontes gráficos y proposicionales que lo conforman, etc. Hacíamos mención también en el análisis de las investigaciones sobre la estructura textual en la comprensión, de la importancia que cobraba el hacer conscientes a los sujetos sobre distintos tipos de estructura textual (Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987; Richgels et al., 1987; Cook y Mayer, 1988; Vidal-Abarca, 1989) y la relación que tendría esta conciencia estructural con la comprensión y el recuerdo de la información relevante (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Otro de los procesos que conforman el bloque, la *identificación de la idea principal*, ha recibido una consideración excepcional en los estudios sobre comprensión lectora y, como consecuencia, en los programas de intervención (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Hernández y Quintero, 2001). En referencia a los aspectos metacognitivos, debemos destacar que el conocimiento consciente sobre la necesidad de identificar la información relevante o las ideas principales del texto, presupone la reflexión metacognitiva del sujeto, reflejando un adecuado metaconocimiento estratégico sobre la identificación de ideas principales y la necesidad de acceder a su comprensión.

El conocimiento y uso de habilidades o estrategias que facilitan la *organización y la jerarquización de la información*, y, como consecuencia, el recuerdo de la misma, es considerado otro factor esencial en los procesos de comprensión de textos (Hernández y Quintero, 2001; Repetto, Téllez y Beltrán, 2002)). En referencia a este tipo de estrategias, queremos destacar la utilización de la notación como estrategia de

mediación instrumental (Kozulin, 2000; Marti, Teberosky y García Mila, 1999). En efecto, la utilización de esta estrategia como «prótesis» para la memoria (Vygotski, 1934/1995), supone en realidad una autorregulación y control del proceso cognitivo de la memoria, un uso estratégico que se ha denominado metamemoria (Flavell, 1993). Por tanto, un conocimiento consciente de esta estrategia por parte del alumno reflejaría, por una parte, metaconocimiento estratégico con relación a los procesos de integración textual, y, de forma implícita, el conocimiento sobre estrategias que suponen un control y regulación de los propios procesos de memoria. Así mismo, el establecimiento de relaciones y conexiones entre proposiciones del texto, constituye otro elemento relevante para la organización y jerarquización de la información, contribuyendo a su vez a la explicación del proceso de comprensión. Esta acción es imprescindible para llegar a construir proposiciones globales, integrar ideas en un esquema global y llegar a la construcción de representaciones textuales más elaboradas y complejas (Sánchez, 1999). Ser capaz de establecer relaciones entre diversos elementos del texto es una característica fundamental de la puesta en práctica de procesos de integración textual, facilitando el acceso a la comprensión global.

Nuestro objetivo, en todos estos casos, no es solo evaluar la puesta en práctica de estas estrategias, sino valorar el conocimiento consciente del alumno acerca de su puesta en práctica para comprender mejor, así como su capacidad para efectuar una autorregulación consciente y eficaz de su uso. Podemos provocar este tipo de reflexión situando al alumno ante la necesidad de resolver las tareas que se proponen, pero sobre todo lo haremos con la mediación propuesta en cada una de las actividades. Algunas de estas actividades propuestas, en especial la de *Extracción y construcción del significado* se puede encontrar a mitad de camino entre los procesos de integración textual y los de integración texto-conocimientos y experiencias previas. Aunque hemos optado finalmente por incluirla en este bloque, se valorarán, como queda especificado en el desarrollo de la actividad, los aspectos relacionados con la integración de conocimientos anteriores y el uso de esos conocimientos para construir nuevos significados.

Evaluación de los procesos de integración texto-conocimientos previos

Existe un amplio consenso entre los investigadores que han abordado el tema de la comprensión lectora, sobre la conveniencia de evaluar procesos implicados en la integración de la información obtenida del texto, con los conocimientos y experiencias previas del sujeto. Estos procesos permiten o facilitan que se produzcan aprendizajes verdaderamente significativos, que se pueda revisar el contenido del texto desde lo que ya se conocía y se pueda acceder a la valoración de la información obtenida (Solè, 1992; Carriedo y Alonso Tapia, 1994; García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1995; Sánchez, 1998; 1999). Hemos tenido también oportunidad de revisar algunas investigaciones (McKeown et al., 1992; McNamara y Kintsch, 1996; Sinatra, Beck y McKeown, 1993) en las que se ponía de manifiesto que la introducción de los conocimientos necesarios para la comprensión de textos, no suponía una mejora en la comprensión para una parte de la muestra, lo que remitía, según estos autores, a la capacidad mermada de estos sujetos para evaluar y supervisar su propia comprensión, siendo conscientes de qué es lo que no comprendían. Por tanto, la relevancia que, sin duda, tienen los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en su comprensión, debe observarse desde concepciones interactivas y constructivas de la lectura (Solè, 1992; Solè y Teberosky, 2001), donde estos procesos entran en continua interacción con otros en una continua construcción y reconstrucción de las

representaciones textuales y situacionales del sujeto, y, así mismo, desde perspectivas que enfatizan el conocimiento consciente de los procesos puestos en juego y la utilización de estrategias metacognitivas de control y regulación de la comprensión.

Queremos evaluar en este bloque la utilización de los propios conocimientos y experiencias previas del alumno para comprender mejor; por consiguiente, la integración de sus conocimientos y experiencias con la información nueva que aporta un determinado texto. También queremos valorar la capacidad que muestra el alumno de revisar las ideas del texto desde lo que ya sabía o conocía por su propia experiencia. Otro aspecto importante al que queremos acceder consiste en la capacidad para establecer relaciones, ya sea entre textos o entre acontecimientos relacionados con los contenidos de la lectura o con las estrategias que usamos para leer. Por último, pero no menos importante, queremos valorar también la capacidad para formular hipótesis sobre el contenido de la lectura. La formulación de hipótesis es un aspecto que está presente también en otros procesos implicados en la lectura, por lo que su valoración podría tener lugar en algunas actividades de las propuestas con anterioridad; pero que queremos analizar de una forma más específica en este apartado. En definitiva, queremos acercarnos a la evaluación de aspectos complejos, pero que sin duda explican una parte importante de las dificultades para ser lectores competentes y activos, que se muestran capaces de leer para aprender (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Alonso Tapia y Cols., 1992; Solè, 1992; 2001; Maruny, Ministrál y Miralles, 2001; Repetto, 1997; Hernández y Quintero, 2001; Repetto, Tellez y Beltrán, 2002; Bruning; Schraw y Ronning, 2002).

El conocimiento consciente de estrategias que facilitan la elaboración de hipótesis sobre el contenido, hipótesis, que, por otra parte, están influenciadas por nuestros conocimientos y experiencias previas con relación a la información de que dispongamos (el título, ilustraciones, la estructura textual, el contexto donde tiene lugar la lectura, etc.); debe ser un buen indicador del uso de estas estrategias. Nuestro propósito será evaluar el uso de estas estrategias, así como los metaconocimientos del alumno con relación a las mismas. Habitualmente, el título de una lectura cumple la función de expresar en pocas palabras de qué trata el texto, y en muchos casos se trata de un elemento que, normalmente, permite elaborar hipótesis sobre el contenido. Por su parte, las ilustraciones, con funciones diferentes en función de la estructura textual de que se trate, suelen ofrecer también información valiosa para la activación de esquemas previos de conocimiento y la elaboración de hipótesis sobre los contenidos de los textos y, en ocasiones, sobre las ideas centrales que se manejarán, facilitando el establecimiento de relaciones y la realización de inferencias dentro de un marco de construcción de un modelo mental situacional del contenido del texto (Meilán y Vieiro, 2002).

Con las actividades y la mediación propuestas, se busca fundamentalmente provocar la reflexión y la utilización consciente de estrategias para relacionar conocimientos y experiencias previas con el contenido de la lectura. En este sentido, una de las demandas que debe hacerse al alumno es que reflexione metacognitivamente, es decir, se le pide concretamente que piense sobre si el hecho de *pensar* en las cosas que ya sabe sobre el contenido de los textos que está leyendo, puede ayudarle a establecer relaciones adecuadas. Por otra parte, se le pide que revise el contenido y las ideas del texto desde lo que ya sabe (Solè, 1992; Moreno y García, 2000), lo cual, en la práctica, supone un proceso de interacción con procesos de regulación y control centrados en la supervisión y evaluación de la propia comprensión. Es decir, es necesario poner en práctica mecanismos de control y regulación de la comprensión, ser conscientes de que sabemos

algo que se contradice, ilustra, explica, completa o revisa aquello que estamos leyendo, activar y acceder a esos conocimientos que poseemos y aplicar estos procesos de revisión al contenido del texto. En este sentido algunas acciones, no infrecuentes en el alumnado, se contraponen directamente a las anteriormente expuestas y son incompatibles con un aprendizaje verdaderamente significativo. Por ejemplo, *quedarse* siempre con lo que ya se sabía, implica no poner en relación los nuevos contenidos con lo ya sabido, suponiendo a su vez una visión errónea de cómo se puede llegar a aprender. Por otra parte, otra acción que en este caso hace hincapié en el sentido opuesto, es decir, *aprenderse* el contenido de la lectura porque es lo *nuevo*, reflejaría igualmente un metaconocimiento inadecuado o ineficaz para la comprensión acerca del establecimiento de relaciones entre lo ya sabido y experimentado, por una parte, y los nuevos contenidos de un texto.

La conciencia sobre la necesidad de utilizar estrategias que permitan la jerarquización, organización, esquematización y recuerdo de la información relevante (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002) es otro elemento explicativo de una lectura competente y estratégica. Se ha descrito que es necesario poner en marcha mecanismos de activación de conocimientos previos sobre estructura textual, progresión temática de los textos, ideas a las que alude el texto y sobre el modo concreto de plasmar de forma idónea las técnicas, habilidades o estrategias utilizadas (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Solè, 1992). El ser conscientes de que la utilización de esquemas y resúmenes que contengan las ideas más importantes del texto leído, ayudará a comprender mejor y a aprender de lo leído, constituye, por tanto, uno de los síntomas de lectura estratégica que citábamos ya en el capítulo uno de este trabajo (Moreno y García, 2000). En este sentido, en la base de la utilización por parte del alumnado de «estrategias» como *leer muchas veces un texto para recordarlo mejor*, pueden encontrarse prácticas educativas dirigidas fundamentalmente a reforzar el recuerdo de las ideas más importantes de un texto y a plasmar éstas en las pruebas de evaluación, sin incidir suficientemente en la relevancia de elaborar y reelaborar personalmente la información, organizándola y jerarquizándola, estableciendo relaciones con los propios conocimientos que activen procesos de revisión y valoración crítica de la misma, todo esto con el objetivo de llegar a niveles de comprensión profunda y no superficiales del texto (Montanero, 2001).

Por otra parte, ser capaces de extraer, conectar y entender ideas que no se encuentran literalmente en el texto hace referencia a la *realización de inferencias*. La comprensión inferencial (Català, Català, Molina y Monclús, 2001; Vidal-Abarca y Martínez, 2001; Repetto, Tellez y Beltrán, 2002), es decir, la capacidad de comprender información que no se encuentra explícitamente en los textos, forma parte del sistema de procesos cognitivos y metacognitivos que se entrelazan para la construcción de un modelo mental en el sujeto. Igualmente, la capacidad del sujeto para ser consciente de la necesidad de deducir, construir y reconstruir información no explícita, que tendrá que evaluar y revisar a la luz de sus propios conocimientos para seguir construyendo su comprensión, y de la relevancia de estos procesos para comprender globalmente un texto, toma una importancia crucial en la explicación de la comprensión. A nosotros, obviamente, nos interesa especialmente valorar este último punto.

En definitiva, para evaluar todos estos procesos proponemos varias tareas, que buscan, ya sea por su diseño, por los textos elegidos o elaborados, o por la mediación propuesta, facilitar al evaluador la valoración, durante la actividad o al finalizar la misma, de la puesta en práctica de las acciones o estrategias que los alumnos o alumnas han usado

para integrar las ideas del texto con sus conocimientos y experiencias. Utilizamos varios textos, que proponemos como modelos en función de la idoneidad para evaluar los procesos descritos con el alumno que tenemos delante y en las circunstancias contextuales que nos rodeen. Algunos de estos textos son narrativos y otros son de estructura expositiva. La diferenciación, como ya se explicaba en el apartado correspondiente a la evaluación de los procesos de integración textual, obedece a la doble intención de: (a) profundizar en las posibles dificultades encontradas en cada uno de estos tipos de textos, buscando encontrar estrategias de intervención útiles para mejorar los procesos; y de (b) establecer diferencias entre la comprensión de ambos tipos de estructura, determinando a qué se deben, concretamente en el alumno que estamos evaluando, estas diferencias, y cómo podemos aprovechar la determinación de los elementos que diferencian la comprensión de ambas tipologías para aportar soluciones útiles y contextualizadas.

Es relevante asimismo destacar la importancia de valorar adecuadamente los aspectos de índole emocional y de ajuste personal-social en las actividades pertenecientes a este apartado. Aunque es cierto que la valoración de estos aspectos se efectúa en la práctica totalidad de las actividades propuestas en este trabajo, mediante la observación y la mediación efectuada por el evaluador de la resolución de las tareas, debemos estar muy atentos a observar estos procesos debido, tal y como apuntábamos en el apartado anterior, a la importancia que han cobrado en los últimos años las tesis que avalan la explicación de la mayor facilidad de comprensión de textos narrativos —en especial de los cuentos populares— atendiendo a la función sociocultural que han cumplido y cumplen, así como del componente afectivo que se relaciona con su lectura (McDaniel, Hines, Waddill y Einstein, 1994; Bruner, 1990). Debemos, por tanto, valorar en qué medida están influyendo estos aspectos emocionales y afectivos en los procesos de comprensión del alumno evaluado. De igual manera, en nuestra propuesta se hace especial énfasis en la contextualización de los instrumentos de evaluación; pues bien, esto es especialmente importante a la hora de determinar si los problemas de comprensión de un alumno se verían atenuados por la significatividad de la función social y cultural que cumplan los textos que debe leer, y la mayor conexión afectiva y emocional que se produzca durante la lectura, bien debido al clima que se logra crear en el aula, bien a los contenidos propuestos al alumno para su lectura.

Evaluación de procesos implicados en la autorregulación de la comprensión y en los metaconocimientos sobre la lectura y sus contenidos, sobre las estrategias de lectura y sobre los procesos de ajuste personal-social

Tal y como queda reflejado en el capítulo III, la evaluación de los procesos metacognitivos se realiza en este trabajo mediante la puesta en práctica de tres elementos: *observación, entrevista metacognitiva y actividades de evaluación específicas*. La observación sistemática de la ejecución de las actividades propuestas por parte de los alumnos, así como la realización de cuestiones que buscaban valorar el conocimiento o la puesta en práctica de habilidades metacognitivas, nos ha permitido valorar el uso —y la calidad de este uso— de estas habilidades en el resto de actividades de evaluación que se recogen en el dispositivo; en este bloque proponemos la realización de tres actividades que tratan de valorar de una forma más específica los procesos metacognitivos, tanto los procesos de autorregulación consciente (planificación, supervisión, autoevaluación), incluyendo los procesos de transferencia y generalización; como los metaconocimientos, referidos a estrategias, al significado y

sentido de la lectura, a los elementos de los que ésta consta, así como a los procesos de ajuste personal-social.

Las actividades están diseñadas para que, de la propia realización del alumno evaluado, sea fácil deducir el uso de las habilidades metacognitivas. Las dos primeras actividades: *Comparar dos textos* e *Incoherencias lingüísticas*, evalúan, sobre todo, procesos de autorregulación. En la primera, los alumnos deben comparar dos textos en función de la complejidad de éstos para ser comprendidos y determinar los elementos textuales que facilitan o dificultan la comprensión. En la segunda actividad, los alumnos deben leer un texto que aparece con incoherencias lingüísticas y, posteriormente, tratar de explicar el contenido del mismo, valorándose especialmente la detección de las incoherencias mediante el uso de estrategias de supervisión. En la tercera actividad, *¿Qué podemos hacer para comprender mejor?*, se evalúan metaconocimientos, es decir, la conciencia que el alumno tiene de conocer el significado y sentido de la lectura, los elementos pertenecientes a ésta (estructuras que la hacen posible y contenidos de textos), las propias estrategias para comprender, o determinados aspectos relacionados con el ajuste personal-social, como su actitud y motivación a la hora de afrontar las tareas de lectura. En esta actividad el alumno debe responder a un cuestionario en el que las preguntas se dirigen a hacerle reflexionar sobre cuáles son las estrategias adecuadas para comprender un texto, así como cuáles son las que, habitualmente, pone en marcha cuando afronta una tarea de lectura. No renunciamos tampoco en esta tercera actividad a valorar los procesos de autorregulación implicados en la comprensión, valiéndonos de los dos primeros elementos a los que se hacía referencia al comienzo del epígrafe: la observación y la entrevista metacognitiva, durante la realización de la actividad por parte del sujeto.

En este sentido, en muchas de las cuestiones planteadas se trata de poner al alumno en la tesitura de tener que realizar una doble operación. Por ejemplo, en el bloque de procesos de autoevaluación, por una parte, el alumno debe imaginar la evaluación de la propia comprensión (todas las situaciones que se plantean en cada una de las preguntas requieren que el alumno realice el esfuerzo de «situarse mentalmente» ante una tarea de lectura para escoger, en la función de la pregunta realizada, qué estrategia es la más adecuada para comprender); por otra, debe pensar sobre la estrategia a utilizar para valorar que se ha comprendido bien. Esta doble operación metacognitiva apunta a conectar metaconocimiento estratégico con acción autorreguladora (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002; Rivière, 1997).

En una investigación ya citada aquí (Navarro y Mora, 2002) puede encontrarse un minucioso análisis cualitativo del contenido de la tercera actividad que proponemos en este bloque. Este análisis fue efectuado sobre cada una de las 26 preguntas y las 101 opciones de respuesta contenidas en la actividad, tanto las consideradas más acordes con un adecuado metaconocimiento estratégico, como sobre aquellas opciones que revelan ausencia o baja calidad de metaconocimientos. Esto permite incrementar las posibilidades de valoración cualitativa de los evaluadores, ya que las opciones menos adecuadas darían información a su vez sobre concepciones pasivas y no estratégicas de la lectura en los alumnos, así como sobre la presencia de factores relativos a los procesos de ajuste personal-social que podrían estar influyendo negativamente en el rendimiento.

Ya en este mismo trabajo se hace mención a otra investigación sobre la evaluación dinámica de metacimientos sobre la comprensión de textos (Navarro y Mora, 2003b). En este estudio se recoge un análisis cualitativo efectuado por los evaluadores sobre el proceso y los resultados de la aplicación experimental del instrumento de evaluación que se propone en esta actividad. Como ya comentábamos en la parte final del capítulo 2, la información obtenida con la aplicación dinámica del instrumento — que es la que se recoge en el dispositivo EDPL— se consideraba esencialmente útil para emprender acciones encaminadas a la mejora de los problemas encontrados, centrándose especialmente en los procesos metacognitivos de control y regulación de la propia actividad lectora, así como en procesos de ajuste personal-social como el afrontamiento de la tarea, los estados de motivación o la sensación de incompetencia o rechazo hacia la lectura.

Evaluación de procesos implicados en el ajuste personal-social. Evaluación del contexto de aula

Gran parte de las tareas propuestas para evaluar los procesos implicados en la comprensión de la lectura, hacen referencia a los *procesos de aprendizaje del alumnado*. Con esta actividad queremos acceder también al *proceso de enseñanza* de la lectura y su adecuada comprensión. Siguiendo la lógica que impregna este trabajo, en cuanto a la consideración de la evaluación como un elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje que debe estar orientado hacia la intervención educativa, y, por tanto, a la mejora continua de los procesos evaluados, esta actividad también pretende ofrecer algunas pistas que pueden ser utilizadas para reflexionar sobre la acción educativa que se efectúa con relación a la lectura y encontrar, en su caso, algunas propuestas de mejora de esa práctica educativa.

Proponemos una actividad que pretende valorar, junto al profesor del alumno que estamos evaluando, *la enseñanza de estrategias que favorecen la comprensión, así como su utilización en el aula*. Se pretende conocer, en definitiva, qué se hace desde el aula donde se encuentra el alumno evaluado, para favorecer los procesos de comprensión. Se utiliza, como base, una tarea de Sánchez, Rosales y Suárez (1999), que hemos adaptado a la lógica y esquema de este dispositivo de evaluación-intervención. Como queda ya comentado anteriormente, se propone especialmente la utilización del video en esta actividad, ya que, debido a la naturaleza y complejidad del elemento evaluado —en este caso, las acciones educativas puestas en práctica por un docente en un aula para favorecer los procesos de comprensión, y la respuesta y trabajo del alumnado con relación a esa acción educativa— tendremos la oportunidad de valorar y analizar detenidamente el proceso, visionarlo cuantas veces queramos, someterlo a la valoración de distintas personas implicadas, etc.

También proponemos, junto con esta actividad, la realización de una pequeña entrevista al profesor del alumno. Esta entrevista permitirá, por una parte, acceder al pensamiento del profesor acerca de los elementos que influyen en las dificultades de aprendizaje de la lectura del alumno, así como de las acciones educativas que pueden llevarse a cabo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, por otra, favorecer el análisis y la reflexión, conjuntamente con el evaluador, —en caso de ser una persona ajena al aula— sobre la propia práctica educativa relacionada con la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Los puntos que pueden guiar esta entrevista quedan recogidos en el cuadro 22 que se encuentra en el capítulo III.

Será así mismo esta actividad, el lugar para valorar otros aspectos contextuales, como la incidencia del entorno social y familiar en el aprendizaje de la lectura del alumno, la conexión de la lectura con los demás contenidos de aprendizaje, las experiencias con la lectura fuera de la escuela, etc. Igualmente, aunque son aspectos evaluados en el resto de actividades propuestas, los procesos emocionales y de ajuste personal tienen especial cabida aquí y pueden ser valorados también por el profesor que habitualmente trabaja con el alumno.

Evaluación dinámica y continua, e Intervención educativa. Nuestra propuesta de intervención centrada en procesos metacognitivos

Introducción

Nuestra propuesta ha considerado los ámbitos de evaluación e intervención como elementos inseparables en el trabajo de atención educativa del alumnado, de modo que esta evaluación de procesos implicados en la lectura contiene en sí misma elementos que buscan la optimización de capacidades en los sujetos con los que se trabaja; así mismo, pensamos que toda intervención educativa debe servirnos para recoger información valiosa del proceso de aprendizaje (recursos cognitivos que se emplean, motivación ante ese tipo de tareas, dificultades existentes...), así como de los posibles logros obtenidos por el alumno. Por último, el proceso de evaluación-intervención nos debería informar de lo adecuado de nuestro modo de intervenir, para modificar, en su caso, nuestra actuación (Navarro, Lama y Molina, 2001).

Un modo de conjugar los procesos de evaluación e intervención en la lectura consiste en introducir pequeñas modificaciones en la dinámica de trabajo que se lleva a cabo con el alumno que presenta dificultades en la lectura, que permitan, al cabo de un tiempo determinado previamente, obtener información que nos de la oportunidad de valorar si los cambios efectuados han tenido repercusión en la mejora de los procesos trabajados y, al mismo tiempo, en qué medida habría que seguir trabajando en esa línea. Si se produce esta mejora en las habilidades sobre las cuales se han introducido los cambios, obtendríamos una valiosa información sobre dónde se encontraban los problemas, al mismo tiempo que nos orientamos hacia la intervención en éstos. Si, por el contrario, no se producen mejoras significativas en estas habilidades, estaríamos en condiciones de decir que las dificultades no se encontraban principalmente en los procesos sobre los cuales se ha intervenido y que es necesario plantearse otras hipótesis. Estas modificaciones o microtratamientos (Mora, 1994; Moreno y García, 2000; Aguilera y Saldaña, 2003; Aguilera y García, 2004) introducidos en la dinámica de trabajo, sirven, de esta forma, al propósito de verificar nuestras hipótesis de trabajo acerca de dónde se encuentran los problemas de lectura en un alumno y cuál es la mejor forma de solucionarlos. Los microtratamientos pueden referirse a cambios en la situación física del aula (agrupamientos, ubicación del alumno/a, etc.); metodología de intervención en la enseñanza de la lectura; modo de evaluar las actividades de lectura; introducción de otros recursos materiales que apoyan el trabajo del alumno; etc. A continuación proponemos algunos de estos microtratamientos, a modo de ejemplos, para cada uno de los procesos implicados en la lectura que han sido contemplados en nuestro trabajo. El contenido de esta propuesta está recogido en el dispositivo de evaluación dinámica EDPL (Navarro, Lama y Molina, 2001), que ha sido aplicado experimentalmente; y figuraba entre los documentos que fueron entregados a los aplicadores junto al Manual con las actividades de evaluación dinámica. Muchos de estos microtratamientos pueden

ser útiles para ser puestos en práctica en la evaluación de todos los procesos; otros, en cambio, serán más específicos de alguno de ellos. Lógicamente, esta propuesta cobra mayor sentido si el trabajo de puesta en práctica de estos microtratamientos enlaza con nuestra metodología de evaluación y de intervención. La duración idónea de éstos ha de ser determinada por los evaluadores en función de las características de la situación; pudiendo ser de días, una semana, o más tiempo si se cree necesario.

Propuesta de microtratamientos para los distintos procesos contemplados

Procesos Psicológicos Subyacentes

- *Utilizar un indicador (el dedo, un lápiz...) para seguir visualmente el texto*
- *Separar más las líneas del texto a leer*
- *Poner de distintos colores aquellas letras que pueden confundirse (p, b, q...)*
- *Utilizar otras tipologías de letras (manuscrita, imprenta...)*
- *Enfatizar mediante subrayado o negrita las palabras que indican un cambio en la secuencia temporal del texto (al principio, después, más tarde, etc.)*
- *Separar en distintos párrafos las partes del texto en función de la estructura temporal del mismo*

Procesos implicados en la Asociación G-F

- *Dictado pausado, retardando el punto de articulación de los fonemas*
- *Apoyar la dicción o el dictado, de gestos que acompañen a los fonemas y que pueden asociarse con éstos para facilitar su memorización e integración*
- *Hacer explícita la estructura del lenguaje, trabajando aspectos de segmentación y síntesis fonémica, silábica y léxica*
- *Evaluación continua de las tareas en las que se requiere poner en práctica estos procesos de asociación G-F, de forma que se puedan detectar y corregir los errores que se cometen, así como reforzar y apoyar lo ya adquirido*
- *Evaluación, por parte del propio alumno, de los errores cometidos. Debe encontrar el error y tratar de corregirlo*
- *Tutorización por medio de un compañero aventajado*
- *Realización de tareas de lectura junto a otros compañeros. En las tareas propuestas, necesita interactuar con otros para solucionarlas (puzzles de palabras o sílabas, sopas de letras, crucigramas...)*

Procesos implicados en la Integración Textual

- *Destacar mediante subrayado, negrita, color, etc. una categoría gramatical determinada (verbos, preposiciones, etc.); aquella en la que se han encontrado o se sospecha la existencia de problemas*
- *Destacar aquellas palabras que introducen una parte del texto. Por ejemplo en textos expositivos pueden ser: "A continuación se recogen... ; Las partes de las que constan son... ; En resumen... ; Sintetizando... ; etc." En textos narrativos pueden ser: "Érase una vez...; Al principio...; Al final...; etc."*
- *Utilizar textos en los que de forma progresiva se empleen oraciones de menor a mayor complejidad sintáctica: Oraciones simples con una sola proposición,*

Oraciones simples con más de una proposición, Oraciones compuestas coordinadas, Oraciones compuestas subordinadas, etc.

- *Utilizar oraciones y textos en los que cada proposición se sitúe en un renglón diferente*
- *Destacar los signos de puntuación (en negrita, con mayor tamaño, en color...)*
- *Apoyar las frases con dibujos*
- *Separar más las distintas partes de un texto, destacando por parte del profesor/a lo que esperamos encontrar en su contenido. Por ejemplo, en un texto narrativo, el profesor puede destacar: "Aquí nos comienza a contar la historia y nos describe los personajes..."; "Aquí nos cuenta lo que le ocurre a los personajes..."; "Aquí nos dice cómo termina la historia..."; etc. En un texto expositivo podría ser: "En esta primera parte se nos introduce el tema..."; "En esta parte se hace una clasificación de los elementos..."; "Aquí se va a resumir lo más importante del texto..."; etc.*

Procesos implicados en la Integración Texto-Conocimientos

- *Poner en relación de forma explícita los contenidos de la lectura con las experiencias y conocimientos previos de los alumnos/as. Antes de la lectura, sirviéndonos del título o de algún dibujo que acompañe al texto, mediante cuestiones como: "¿Qué sabemos sobre...?"; "¿Alguien ha visto alguna vez...?"; etc. Durante la lectura, interrumpiendo la misma cuando nos parezca oportuno para comentar, o invitar a que lo haga algún alumno, acerca de las experiencias personales con relación a lo que se está leyendo.*
- *Revisar las ideas y el contenido del texto desde lo que ya se sabe. Hacer preguntas a los alumnos/as que provoquen la valoración de lo leído, si están de acuerdo con lo que se dice, con las ideas que se expresan, si conocían el contenido, etc.*
- *Poner en práctica la siguiente secuencia:*

a) Anotar en una hoja aparte lo que conocen acerca del contenido del texto, sirviéndose tan sólo de la lectura del título. En este sentido, pueden guiar las anotaciones cuestiones como las siguientes: "¿Qué sabes de...?"; "Vamos a anotar todo lo que sabemos sobre..."; "¿Cuándo aprendiste esto...?"; "¿Te resultó difícil entenderlo?"; "¿Cuándo has leído algo sobre esto?"; etc.

b) Anotar en una hoja aparte lo que conocen del texto que se está leyendo, con relación a los siguientes apartados:

- *Vocabulario que se conoce*
 - *Contenido o ideas presentes en el texto*
 - *Experiencias que se tienen en relación con el contenido del texto*
- Pueden servirnos cuestiones como: "Anota lo que ya sabías de lo que acabas de leer"; "Vamos a ir poco a poco leyendo y anotando ideas que ya conocías..."; "Anota las palabras que conoces"; etc.*

c) Detectar ideas nuevas, contenidos que son nuevos. Pueden servirnos preguntas como: "¿Qué es lo que no sabías del texto?"; "¿Qué podríamos hacer para conocer el significado de esta palabra?"; "¿Dónde podríamos buscar información sobre esta idea?"; etc.

d) Establecer relación entre los conocimientos y experiencias previas del alumnado con relación al texto leído, y los nuevos contenidos que no se conocían, mediante la realización de un mapa conceptual, un diagrama de flujos, una galaxia o un esquema. Por ejemplo: "Ahora vamos a relacionar mediante un gráfico (o un esquema) las ideas que se han trabajado, tanto las que conocías como las que han aparecido nuevas..."; "¿Qué conclusiones sacamos de la lectura?"; "¿Estamos de acuerdo con el contenido?"; "¿Nos sirve?"; "¿Qué hemos aprendido?"; etc.

Esta secuencia propuesta se acompaña a lo largo de todo su desarrollo de la mediación verbal por parte del profesor que guía el proceso; se proponen cuestiones, comentarios o preguntas, con las que se trata de provocar en el alumno la relación entre conocimientos y experiencias previas, y los contenidos que se recogen en la lectura, así como la revisión del contenido del texto desde lo que ya se conocía. Como habrá comprobado el lector, en cada uno de los puntos de la secuencia se ejemplifican algunas de estas cuestiones que pueden ser útiles al profesorado.

- *Antes de la lectura de un texto, lanzar hipótesis sobre su contenido, basándonos, bien en el título, en la introducción, en un dibujo que acompañe al texto, etc. Una vez comenzada la lectura o después de la misma, comprobar si nuestras hipótesis eran acertadas.*
- *Después de la lectura de un texto narrativo, realizar preguntas como: "¿Qué pasaría si...?", por ejemplo, si se modifica alguno de los elementos del texto (el final, la actuación de uno de los personajes, el lugar donde se desarrolla, etc.). Igualmente, en un texto expositivo se podría preguntar a los alumnos/as qué pasaría si cambiara alguno de los elementos del problema planteado.*
- *Ante un texto del cual se ha leído la mitad, preguntar: "¿Qué crees que pasará al final?".*

Metaconocimientos sobre la lectura y sus contenidos, sobre las estrategias de lectura y sobre procesos de ajuste personal-social

- *Instruir directamente acerca de para qué sirve leer*
- *Instruir directamente acerca de las estrategias de comprensión que puede utilizar el alumnado*
- *Instruir directamente acerca del significado y sentido de los signos de puntuación, estructuras de los textos, la existencia de palabras con más de un significado, etc.*
- *Provocar situaciones de discusión y reflexión acerca de lo que se conoce con relación a la lectura y los elementos necesarios para comprender los textos*
- *Provocar situaciones de discusión y reflexión en pequeño grupo acerca de lo que se conoce con relación a los contenidos de la lectura*
- *Provocar situaciones de discusión y reflexión acerca de lo que se conoce y se siente con relación a la lectura, a las propias dificultades, a cómo afrontamos las tareas relacionadas con la lectura, o a nuestros gustos personales a la hora de leer*
- *Preguntar al alumno/a sobre lo que sabe y no sabe acerca del contenido del texto*
- *Preguntar al alumno/a qué podríamos hacer para averiguar el significado de palabras que no conocemos*
- *Preguntar al alumno/a para qué cree que sirve leer y, concretamente, para qué sirve lo que está leyendo en esos momentos*
- *Preguntar al alumno que estrategias usa (o qué hace) para leer mejor*

Procesos de autorregulación

- *Antes de comenzar a leer, podemos escribir aquello que esperamos obtener de la lectura que vamos a hacer; qué haremos si no entendemos algo; dónde buscaremos información si nos hace falta; cómo corregiremos nuestros errores; qué pasos vamos a dar para leer el texto o solucionar el problema planteado; etc.*
- *Focalizar la atención del alumno en la lectura, haciéndole sugerencias, comentarios, preguntas..., poniendo especial hincapié en la necesidad de pensar y recordar lo que vamos leyendo para poder llegar a comprenderlo. Se trata, en definitiva, de hacer consciente continuamente el proceso de lectura y comprensión. Pueden servir comentarios o preguntas como las siguientes: "Debes poner mucha atención al leer el enunciado de este ejercicio para poder entender bien lo que debes hacer..."; "Cuando vas leyendo, pon mucha atención para poder recordar lo que vas leyendo..."; "¿Cómo crees que debes leerlo para poder entenderlo mejor...?, bien, pues hazlo así..."; "Recuerda que debes pensar en lo que estás leyendo para poder comprender"; etc.*
- *Reconducir la atención del alumno de forma continua y sistemática hacia la lectura, ofreciendo claves y sugerencias que favorezcan la concentración en los contenidos de la lectura. Podemos realizar preguntas y comentarios como: "¿Por dónde vamos?"; "¿Dónde nos habíamos quedado...?"; "Concéntrate en lo que estás leyendo porque me lo tienes que contar ahora..."; "¿Conocías esto...?"; ¿Qué piensas de esto...?"; etc.*
- *Durante la lectura, provocar la supervisión de la comprensión de la misma mediante preguntas como: "¿Hemos entendido lo que hemos leído hasta ahora...? ¿No?, pues volvemos atrás para lograr comprender bien lo que se nos dice..."; "Podemos pararnos para revisar si hemos entendido bien lo que estamos leyendo..."; "¿Nos paramos un momento! ¿qué hemos comprendido hasta ahora...?"; etc.*
- *Autoevaluación por parte del alumno. El profesor provoca situaciones en las que los alumnos deban evaluar su propio trabajo antes de ser evaluado por él.*
- *Sistemáticamente propondremos al alumno/a que piense en qué otras situaciones puede emplear lo que está aprendiendo ahora. También podemos pedirle que nos diga o escriba algunas conclusiones que considere importantes acerca de lo que puede hacer él/ella para leer mejor y que sirvan para todas las actividades relacionadas con la lectura.*

Procesos de ajuste personal-social (proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula)

- *Se establecen sesiones de lectura en silencio dentro del aula durante unos 15 ó veinte minutos. Posteriormente se realizarán algunas actividades con relación a los contenidos de la lectura.*
- *Se proponen sesiones de lectura conjunta, en la que se refuerzan las intervenciones encaminadas a conectar los contenidos de la lectura con experiencias y conocimientos previos.*
- *Se propone la realización de actividades de lectura por equipos, de forma que la comprensión de los textos propuestos se vea reforzada por las aportaciones de distintos alumnos.*
- *Se realiza la lectura de un texto (un libro o un artículo) por todos/as los miembros de la clase, de forma que los comentarios que suscite al analizar su contenido, refuerce la comprensión de todos/as.*

- *Se escenifica o representa gráficamente el contenido de un texto.*
- *Se hace alusión explícita a los objetivos de la lectura que se va a realizar: para qué vamos a leer, qué información esperamos encontrar, cómo la recogeremos, qué sabemos ya antes de iniciar nuestra lectura, etc.*
- *Se organizan actividades de aprendizaje cooperativo relacionadas con la lectura, en las que los «equipos» deben resolver una determinada tarea con la necesaria participación de todos los integrantes*
- *Se refuerzan explícitamente los comportamientos de ayuda y cooperación en las tareas de lectura*

Aún teniendo en cuenta lo comentado anteriormente referente a la interrelación entre los procesos de evaluación e intervención, y que hemos querido concretar de forma especial en este trabajo, explicitaremos a continuación algunas propuestas de intervención que podrían tener su lugar una vez realizadas las tareas de evaluación de procesos en la lectura y detectado, lo más finamente posible, dónde se encuentran los problemas de lectura de nuestro alumno. Primeramente se expone una propuesta general de intervención para la mejora de los procesos metacognitivos implicados en la lectura, que se complementa con el trabajo de evaluación dinámica previamente realizado. Posteriormente, en este mismo apartado, se recogen otras propuestas, de otros autores, que, a nuestro juicio, serían útiles para trabajar y mejorar los procesos indicados.

Intervención para la mejora de los procesos metacognitivos en la lectura

La intervención que proponemos está íntimamente relacionada con el trabajo desarrollado hasta ahora; es más, se trata de dar continuidad al proceso de *mediación y evaluación de los procesos metacognitivos* que constituía el elemento central del desarrollo de cada una de las actividades y que, en la práctica, aunaba los procesos de evaluación e intervención. Básicamente consiste en analizar el proceso que sigue la resolución de cada una de las actividades propuestas, favoreciendo la toma de conciencia acerca de los elementos que componen las tareas, estrategias de resolución de las mismas, posibles dificultades, modo de afrontarlas y superarlas, y actitud necesaria. Analizaremos minuciosamente la tarea mediando el proceso de resolución de la misma, es decir, trabajando junto al alumno la actividad, cuestionando sus respuestas o realizaciones, favoreciendo la toma de conciencia de sus propios conocimientos acerca de la tarea propuesta, ocasionando con nuestras preguntas que se pongan en marcha procesos de autorregulación como la supervisión durante las tareas de lectura, etc.; lógicamente esta intervención se centrará especialmente en aquel o aquellos procesos en los que se hayan encontrado problemas.

Se trata por tanto de una intervención de corte metacognitivo y metalingüístico; busca mejorar los procesos de autorregulación (planificación, supervisión y autoevaluación) en la lectura y favorecer la toma de conciencia sobre la estructura, los contenidos y el uso del lenguaje escrito. Desde que lo hiciera Vygotski por vez primera, diversos autores, algunos de los cuales ya han sido mencionados aquí, han destacado la relevancia de los procesos de autorregulación y los metaconocimientos en la explicación de las dificultades de aprendizaje (Swanson, 1993; Swanson y Trahan, 1996; Male, 1996; Mora, 1998; Campione, 1987; Brown, 1980; Alonso Tapia y Cols., 1992; Campione, Brown y Ferrara, 1987; Nisbett y Shucksmith, 1987; Aguilera y Saldaña, 2003; Sternberg y Grigorenko, 2003). Asimismo, la mayoría de estos autores ha destacado la intervención sobre los procesos metacognitivos como aquella más eficaz

para dotar al alumnado de *herramientas* útiles para afrontar la solución de problemas y promover mejoras en su adaptación y aprendizaje.

El esquema que nos servirá de referencia a la hora de trabajar en la fase de intervención con el alumnado, puede ser este:

Análisis del proceso de resolución de cada una de las tareas realizadas

- Análisis de los elementos que componen las tareas
- Dificultades encontradas
- Modo de superarlas
- Estrategias necesarias para realizar bien la tarea
- Actitud necesaria
- Transferencia y generalización
- Procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la tarea
- Autoevaluación de este trabajo

El guión que puede sernos útil para este trabajo es el siguiente:

(El evaluador puede ir adaptando estas cuestiones según el interés que tengan en el caso concreto que trabajemos y la capacidad de comprensión oral del alumnado)

- *¿En qué consiste la tarea?*
- *¿Qué necesitamos para resolverla?*
- *Vamos a hacer un plan para resolverla. ¿Qué hacemos primero?... ¿Y después?...*
- *¿Qué sabemos sobre este tipo de actividades?*
- *¿Nos parece difícil o fácil? ¿por qué?*
- *¿Qué elementos o partes tiene la tarea?*
- *¿Qué elementos o partes tiene cada una de las actividades que hay que realizar?*
- *¿Conocemos esas partes?*
- *¿Qué podemos hacer para conocerlas?*
- *Cuando terminemos esta tarea ¿cómo sabremos que está bien?*
- *¿Cuáles son los errores que podemos cometer?*
- *¿Cómo superaremos estos errores?*
- *Podemos recordar al alumno, durante la realización de la tarea propuesta, que puede pararse durante la actividad para ir revisando la misma, comprobando si va bien o si necesita cambiar algo.*
- *¿Hay otras tareas que se realicen y sean parecidas?*
- *¿En qué se parecen?*
- *¿Qué estrategias hemos usado para hacer la actividad?*
- *En general ¿cómo hemos realizado la tarea?*
- *¿En qué hemos fallado?*
- *¿Qué nos ha salido bien?*
- *¿Hemos seguido el plan que trazamos al comienzo?*
- *¿Podemos aplicar estas estrategias de resolución a otras tareas? ¿cómo?*
- *¿Qué dificultades hemos encontrado para hacer la actividad?*
- *¿Cómo las hemos superado?*
- *¿He necesitado ayuda? ¿qué tipo de ayuda?*
- *¿Sería capaz de hacerlo sólo/a?*

- *Se pide al alumno/a que nos diga los pasos que habría que dar para realizar la tarea de forma "perfecta".*
- *Si tuvieras que enseñar a algún/a compañero/a cómo hacer esta tarea ¿cómo lo harías? Explícamelo.*

Este guión puede servirnos para cada una de las tareas que hagamos con nuestro alumno en esta fase de intervención.

Los criterios de evaluación que utilizaremos para valorar el proceso de aprendizaje de estrategias metacognitivas en la comprensión, por parte del alumno, y su generalización a diversas situaciones de aprendizaje, serán los indicados para cada una de las actividades y se encuentran en el apartado de *Criterios de evaluación* de la actividad. Para evaluar el propio proceso de intervención podemos utilizar los indicadores que hacen referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el aula. Estos indicadores se encuentran fundamentalmente en la actividad 32 del dispositivo. Podemos realizar también una valoración de la puesta en práctica de nuestra mediación para facilitar el proceso de aprendizaje del alumno; de la posible introducción de los microtratamientos; del proceso de intervención en su conjunto, analizando las dificultades encontradas y el modo en que se han abordado y superado; del grado de colaboración con otros profesionales en el proceso de intervención; etc.

Otras propuestas de intervención relacionadas con los procesos contemplados en el dispositivo EDPL

Por otra parte, el mismo esquema de intervención propuesto anteriormente, puede también ser aplicado a otras propuestas de intervención que hemos considerado relacionadas, en mayor o menor medida, o en algunos casos afines al enfoque propuesto en este trabajo. Hacemos a continuación una breve mención de estas propuestas y destacamos la relación que guardan con los procesos de comprensión contemplados en nuestro trabajo. Cabe citar las siguientes:

- *Refuerzo de la iniciación lectora.* Método EOS. García Vidal, J. y González Manjón, D. (1994). Relacionado preferentemente con los procesos de asociación grafema-fonema. Su ámbito de aplicación es el primer ciclo de Educación Primaria. Se trata de un material complementario e independiente del método de aprendizaje de la lectura que se esté utilizando y que contribuye al desarrollo del vocabulario visual, a la discriminación y reconocimiento de los diversos fonemas, a la decodificación y recodificación.
- *Aprendiendo a leer. Materiales de apoyo* (Niveles I y II). Defior, S.; Gallardo, J.R.; Ortuzar, R. (1995). Edit. Aljibe. Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema, con algunos elementos de los procesos psicológicos subyacentes (percepción y discriminación visual, orientación espacial) y con algunos elementos de los procesos de integración textual (construcción de proposiciones y acceso al significado de palabras).
- *Refuerzo de las habilidades metalingüísticas.* Gómez, P.F.; Valero, J.; Buades, R. y Pérez, A.M. (1995). Método EOS. Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema.

- *Programa PECONFO (Programa de entrenamiento en conciencia fonológica)*. Recogido en: Jiménez González, J.E.; Ortiz González, M. R. (1998): *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Edit. Síntesis. Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema.
- *Programa de 100 ejercicios para el entrenamiento en segmentación oral de palabras*. En: Calero; Pérez; Maldonado y Sebastián (1991): *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Edit. Escuela Española. Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema.
- *Programa de habilidades metafonológicas*. Carrillo, A.; Carrera, C. (1993). Edit. CEPE. Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema.
- *Programa de intervención experimental*. Gimeno; Clemente; López y Castro (1994). En: *¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 21, (págs. 87-95). Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema.
- *Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura*. En: Sánchez, E.; Rueda, M.I. y Orrantía, I. (1989). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 3-4, (págs. 101-112). Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema.
- *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Huerta, E. Y Matamala, A. (1995). Edit. Visor Aprendizaje. Manual y 4 libros para el alumno. Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema y con los procesos de integración textual.
- *Programa de reescritura para intervenir sobre textos*. En: Sánchez, E. (1993): *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Edit. Santillana. Relacionado con los procesos de integración textual y de integración texto-conocimientos.
- *Vamos a jugar con... las palabras, las sílabas, los sonidos y las letras*. Programa lúdico educativo para el desarrollo de habilidades metalingüísticas. García Celada, Miren, J. (2002). Edit. CEPE. Relacionado con los procesos de asociación G-F. Se trata de un programa que integra el trabajo sobre el desarrollo de habilidades metalingüísticas con la enseñanza de habilidades que faciliten el establecimiento de una adecuada correspondencia entre grafemas y fonemas.
- *Programa de técnicas de Lectura Eficaz*. Libros de lectura y cuadernos de ejercicios. Brunet Gutiérrez, J.J.; Défalque, A. (1989). Edit. Bruño. Relacionado con los procesos psicológicos subyacentes (percepción y discriminación visual, atención y memoria), con los procesos de asociación grafema-fonema, con los procesos de integración textual y con los procesos de integración texto-conocimientos.
- *Programa de refuerzo de la Comprensión lectora II*. Método EOS. Ripalda, J. y Martín, J. Relacionado con los procesos de asociación grafema-fonema, con los de integración textual y con la integración texto-conocimientos. Su ámbito óptimo de

utilización es el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Se trata de un material en el que, a través de pequeños textos de estructura narrativa que guardan continuidad, se trabajan aspectos relativos al vocabulario, la destreza en la lectura o la comprensión global.

- *Programa de refuerzo de la comprensión lectora III*. Método EOS. Ripalda, J. y Martín, J. Relacionado con los procesos de integración textual y con la integración texto-conocimientos. Su ámbito de utilización es el tercer ciclo de Educación Primaria y los comienzos de la E.S.O. Se recogen textos de estructura expositiva, cercanos y motivadores para el alumno, y se trabajan los aspectos básicos que se requieren para una lectura comprensiva: comprensión de vocabulario, captación de relaciones causa/efecto, realización de inferencias, recuerdo de detalles, ideas principales, resumen de textos, esquematización, etc.
- *Programa de refuerzo de la comprensión de textos*. Método EOS. García Vidal, J. y González Manjón, D. Relacionado con los procesos psicológicos subyacentes, los procesos de integración textual y con la integración texto-conocimientos. Se trata de un material indicado especialmente para la E.S.O. y Bachillerato, destinado a corregir dificultades en el uso de técnicas como el subrayado, así como en la realización de esquemas, resúmenes, mapas, etc., buscando con ello una mejor comprensión en los textos escritos.

Otros programas que trabajan de forma especial los aspectos metacognitivos en la comprensión de textos escritos, y, por consiguiente están más en sintonía con las actividades y con la intervención propuestas en este trabajo son:

- *Programa Comprender y Aprender en el Aula*. Repetto, E.; Sutil, M.I.; Manzano, N. y col. (Téllez, J.A y Beltrán, S.G.), (2002). Está relacionado principalmente con los procesos metacognitivos. El programa, que se compone de 21 unidades, está orientado a que los alumnos tomen conciencia de su propio proceso de lectura para poder llegar a ejercer control sobre él. Se provocan situaciones en las que es necesario planificar la actividad, trazándose metas y objetivos a conseguir, se trabaja la revisión de la propia comprensión mientras se está leyendo, la evaluación de las estrategias puestas en juego, de la comprensión final de un texto, del contenido de un texto, etc. El programa promueve la mejora del proceso de comprensión lectora en los alumnos incidiendo en la capacidad de regular y supervisar dicho proceso, así como la mejora en los procesos de enseñanza de las estrategias de comprensión y en el conocimiento de los procesos implicados en la lectura, por parte del profesorado.

Los Objetivos a conseguir con la aplicación del programa son estos:

1. Detectar y superar los errores de comprensión lectora
2. Aplicar estrategias de comprensión y metacompreensión lectora
3. Describir las características fundamentales de un texto
4. Detectar la información relevante e irrelevante de un texto y exponerla de una forma diferente a la presentada
5. Resumir un texto así como argumentar otras ideas que le surjan a partir del mismo
6. Autoevaluar el propio trabajo realizado.

El programa se estructura en tres niveles: el primer nivel esta indicado para su aplicación en el segundo ciclo de educación primaria, el segundo nivel esta pensado para tercer ciclo de educación primaria y, por ultimo, el tercer nivel esta indicado para el primer ciclo de E.S.O.

Las 21 unidades que conforman el programa en cada uno de los niveles son las siguientes:

<p>Unidad 1. <i>Objetivos de la lectura</i></p>	<p>Se realiza una descripción e identificación de los distintos motivos por los que leemos. Según el propósito que nos marcamos, el procedimiento será diferente. Se introduce al alumno en la regulación de su propia lectura en función de los objetivos que se ha marcado.</p>
<p>Unidad 2. <i>Activación del Conocimiento previo</i></p>	<p>Se pretende en esta unidad favorecer en el alumno la toma de conciencia acerca de la relevancia de aprender a utilizar estrategias de activación de conocimientos previos y de establecimiento de relaciones con los contenidos de la lectura.</p>
<p>Unidad 3. <i>Evaluación de la tarea</i></p>	<p>Se trabaja la identificación del tipo de tarea a realizar y de las dificultades que entraña.</p>
<p>Unidad 4. <i>Planificación de la lectura</i></p>	<p>Se pretende en esta unidad que el alumno elabore un <i>plan de acción</i> al enfrentarse al texto.</p>
<p>Unidad 5. <i>Desarrollo del Vocabulario</i></p>	<p>Adquisición y ampliación de vocabulario. Se trabaja el uso del contexto para descifrar el significado de una palabra y el establecimiento de diferencias entre términos clave y complementarios.</p>
<p>Unidad 6. <i>Estructura de los textos narrativos y expositivos</i></p>	<p>Se analizan los elementos característicos de estas estructuras textuales y se aprende a identificarlos y a utilizarlos para facilitar la comprensión.</p>
<p>Unidad 7. <i>Organización de la información. Mapas conceptuales</i></p>	<p>Se enseña al alumno la funcionalidad de los mapas conceptuales para facilitar la organización de la información textual, así como la información en su mente.</p>

Unidad 8. <i>Tipos de Significado</i>	Se trata de hacer consciente al alumno sobre las predicciones e inferencias que a menudo realizamos en nuestra lectura y que ocasionan una comprensión del texto que va más allá de lo literal.
Unidad 9. <i>Autorregulación de la lectura</i>	Se pretende desarrollar la capacidad de autorregulación del propio proceso de comprensión. Para ello se trabajan estrategias de planificación, ejecución y evaluación.
Unidad 10. <i>Lectura creativa</i>	Se pretende fomentar la capacidad creativa desde la lectura. Se pretende también favorecer la toma de conciencia acerca de la posible comprensión diferenciada en función de conocimientos y experiencias previas diversas.
Unidad 11. <i>Eficiencia lectora</i>	El objetivo es que los alumnos adquieran una buena fluidez lectora, adaptándose a las características del texto y manteniendo a su vez el objetivo básico de la comprensión.
Unidad 12. <i>La comprensión inferencial</i>	Inferir información no explícita de un texto es uno de los elementos fundamentales de la comprensión profunda. Implica poner en práctica procesos de razonamiento, deducción y de activación de conocimientos previos.
Unidad 13. <i>La comprensión analógica</i>	Se pretende enseñar al alumno la capacidad de detectar y generar analogías, estableciendo relaciones de orden superior y fomentando una comprensión más profunda de los textos.
Unidad 14. <i>Ambigüedad e inferencia</i>	Se pretende que el alumno tome conciencia acerca de la posible ambigüedad del lenguaje de los textos, del doble significado de algunas palabras o textos. Se enseñan técnicas para descubrir los significados de las palabras con doble sentido.
Unidad 15. <i>Evaluación crítica</i>	Se trata de evaluar la lectura desde una posición crítica, analizando las opiniones expresadas y confrontándolas con las propias.

<p>Unidad 16. <i>Detección de los errores de comprensión</i></p>	<p>Se trata de favorecer la toma de conciencia acerca de que se pueden detectar los propios errores de comprensión con el objetivo de corregirlos.</p>
<p>Unidad 17. <i>Superación de los errores de comprensión</i></p>	<p>Se enseñan a los alumnos diversas técnicas para reparar los posibles errores de comprensión. Se trabaja la detección y superación de los errores de comprensión desde los criterios léxico, sintáctico y semántico.</p>
<p>Unidad 18. <i>Síntesis personal</i></p>	<p>Se trata de llegar a definir el tema central de una lectura, estableciendo las ideas principales y secundarias hasta ser capaz de relacionarlas jerárquicamente en un esquema.</p>
<p>Unidad 19. <i>Abstracción final</i></p>	<p>La abstracción requiere del resumen del texto, pero va más allá. Consiste en la generación de ideas nuevas a raíz del texto leído.</p>
<p>Unidad 20. <i>comprensión de textos de Conocimiento del medio</i></p>	<p>Se trata en esta unidad de favorecer explícitamente la transferencia de las estrategias trabajadas en las unidades anteriores, a los textos del área de Conocimiento del medio que trabaja el alumno habitualmente en clase.</p>
<p>Unidad 21. <i>¡Vamos a comprender los problemas de matemáticas!</i></p>	<p>También esta unidad pretende ser una aplicación práctica de las estrategias trabajadas en las unidades anteriores. Sin embargo, en este caso, dado el carácter específico del texto que se trabaja (enunciados de problemas matemáticos) es necesario el trabajo sobre estrategias específicas no trabajadas anteriormente.</p>

- *Programa Comprender para aprender*. En: Vidal-Abarca, E. Y Gilabert, R. (1991): *Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Edit. CEPE. Está relacionado principalmente con los procesos de autorregulación de la lectura. Pretende básicamente enseñar al alumnado tres habilidades generales: (a) *distinción de la información relevante*; (b) *estructuración y organización adecuada de la información que los textos proporcionan*; y (c) *habilidades metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión*. Se compone de doce sesiones de trabajo en las que se analizan y

trabajan textos de distinta estructura. Se realizan, ya sea de forma independiente o mediante práctica guiada por el profesor/a, diversas actividades que van encaminadas a poner en práctica y mejorar las habilidades mencionadas anteriormente.

- *Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora.* En: Mateos, M.M. (1991). *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76. Se trata de un programa de entrenamiento en las estrategias de supervisión de la propia comprensión. Fue aplicado experimentalmente con alumnado de 5º curso de Educación Primaria. Se utilizan la *explicación*, el *modelado* y la *práctica dirigida* como elementos metodológicos en el proceso de instrucción.

- *Meta-Lenguaje/1.* Este cuaderno forma parte del Programa de estrategias metacognitivas para el aprendizaje (PROESMETA). Colección: *Atención a la diversidad*. Valles Arándiga, A. (2000). Ediciones Promolibro. Se trata de un programa encaminado a favorecer la toma de conciencia sobre los pensamientos, estrategias y autoverbalizaciones que emplea el alumno, y que deben utilizarse para mejorar las habilidades de escritura (redacción) y lectura (comprensión). *Meta-lenguaje/1* está indicado especialmente para el alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Los objetivos específicos que persigue este cuaderno de actividades son estos:

1. *Concienciarse de las habilidades de lectura y de escritura.* Se recogen actividades que favorecen la toma de conciencia sobre los elementos necesarios para leer, comprender, componer un texto, etc.
2. *Concienciarse de los posibles errores que se cometen al leer y al escribir.* El alumnado debe aprender a detectar los errores de comprensión y a poner en práctica estrategias de corrección de esos errores.
3. *Proporcionar retroalimentación.* Se recogen actividades que favorecen la supervisión de la propia tarea y la realización de autoverbalizaciones que ayuden a iniciar, corregir o reforzar una actividad.
4. *Controlar la comprensión.* Se trata de aprender estrategias de comprensión y también de hacer consciente el proceso mismo de comprensión para favorecer un mayor control sobre este proceso y para ser consciente de cuando existen problemas para comprender un texto y por que se produce esto.
5. *Controlar el proceso productivo de la escritura.* Se realizan actividades que ayudan a los alumnos a mejorar el léxico, a generar, supervisar y corregir la elaboración de textos, etc.
6. *Conocer las características del lenguaje.* Se realizan actividades de manipulación de estructuras lingüísticas: sintácticas y semánticas.

- *Meta-comprensión lectora.* Este cuaderno forma parte del Programa para la mejora de la lectura y la escritura (PROMELEC). Colección: *Atención a la diversidad*. Valles Arándiga, A. (2000). Ediciones Promolibro. Se trata de un cuaderno de actividades para el alumno que incluye tareas relacionadas con la puesta en práctica de habilidades metacognitivas de planificación, supervisión y autoevaluación de la comprensión. El cuaderno sigue una secuencia didáctica de dificultad progresiva para el entrenamiento en la comprensión lectora.

Entre las actividades propuestas están:

1. Actividades iniciales de identificación de frases sencillas que se corresponden con las ilustraciones que las acompañan. El alumno debe decidir si son verdaderas o falsas.
2. Asociar frases a las ilustraciones de acuerdo con sus características (acciones, descripciones...).
3. Actividades para destacar o completar la Idea Principal de pequeños textos.
4. Trabajo con sinónimos y antónimos.
5. Dentro del modelo de *meta-comprensión* se incluyen actividades previas a la lectura, en las que se facilita la activación de conocimientos previos y el establecimiento de un objetivo de lectura.
6. Se trabajan técnicas específicas de parafraseo y ampliación del vocabulario.
7. Actividades relacionadas con la puesta en práctica de las habilidades de supervisión de la propia comprensión durante la lectura y de evaluación de la comprensión al final de la misma.
8. Actividades de formulación de preguntas conociendo las respuestas.
9. Actividades de formulación de hipótesis sobre el contenido de la lectura.

Su ámbito óptimo de aplicación se encuentra en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. También está indicado para alumnado con necesidades educativas especiales que presenten dificultades de aprendizaje de la lectura.

- El programa de instrucción *Mejorar nuestra comprensión y expresión escrita* (Hernández y Quintero, 2001). El objetivo fundamental del programa, como queda reflejado en el anexo dedicado a la revisión sobre la evaluación de los procesos metacognitivos en la comprensión lectora, se relaciona con la modificación de las estrategias inadecuadas que muchos alumnos ponen en práctica a la hora de enfrentarse con los textos, hasta su transformación en estrategias más eficaces que permitan acceder de forma más autónoma a la comprensión. El programa, que está indicado especialmente para alumnos y alumnas de educación secundaria, se fundamenta en el proceso de *transmisión-interiorización-apropiación* de tres tipos de metaconocimiento, que son considerados necesarios y fundamentales para el dominio de estrategias de lectura y para la autorregulación y control de la actividad de comprensión. Las tres tipologías descritas son: (a) metaconocimiento sobre la lectura y los elementos de los que ésta consta; (b) metaconocimiento estratégico, es decir, sobre las estrategias más eficaces en el proceso de comprensión, y sobre el modo de llevarlas a la práctica; y (c) metaconocimiento relativo al *cuándo* y *dónde* poner en práctica las estrategias seleccionadas.

A través de los cuatro módulos de aprendizaje de los que se compone, se trabajan de forma interrelacionada las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la composición escrita. Con relación a la comprensión, los objetivos específicos que marcan el desarrollo del programa se enfocan hacia el aprendizaje y la puesta en práctica de determinadas estrategias que resulten más eficaces y optimicen el proceso de lectura. Estas estrategias deben facilitar:

* La *Identificación y/o elaboración de la información textualmente importante de un pasaje*, jerarquizando las diferentes ideas y atendiendo selectivamente a los niveles de importancia de la información que el texto les proporciona.

* El *Descubrimiento de las características de determinadas estructuras textuales*, con el objetivo de organizar, integrar y asimilar adecuadamente la información.

* El *Control y regulación del propio proceso de comprensión* a través de una actuación progresivamente más autónoma, eficaz e inteligente ante los textos.

- Incluimos aquí dos unidades del Volumen I del programa de enriquecimiento cognitivo *Comprender y Transformar*: la unidad «Etiquetas Verbales» y la unidad «Conceptos Básicos». En Mora Roche, J. y Mora Merchán, J., (1998): *Comprender y Transformar. Materiales para la Educación Primaria*. En la unidad «Etiquetas Verbales», que tiene como objetivo la toma de conciencia acerca de la importancia de la utilización de precisión en la comunicación para que ésta tenga lugar satisfactoriamente, se recogen 4 juegos cooperativos que fomentan habilidades metalingüísticas y metacognitivas. Al mismo tiempo, se consigue realizar un trabajo sobre vocabulario, expresión oral, estructuración del mensaje y comprensión. En la unidad de «Conceptos Básicos», dada la orientación metacognitiva de todo el programa, se trata, no tanto de adquirir estos conceptos y su significado, sino de ser capaces de conocer por qué son importantes para la comunicación; qué pasaría si no pudiéramos usarlos; si podemos utilizarlos en distintos contextos de referencia y de qué modo; etc., todos ellos aspectos que contribuyen a incrementar procesos de control y regulación sobre la utilización de estos conceptos y sobre las etiquetas verbales que acompañan a cada uno. Aunque no se trata de un programa de comprensión lectora, hemos incluido estas dos unidades relacionadas con el control y regulación de las etiquetas verbales y los conceptos básicos porque pensamos que pueden ser un instrumento idóneo para favorecer una mayor comprensión, tanto oral como escrita, y una mejor utilización de procesos de comunicación.

(Anexo XVII) ***Enriquecimiento de la propuesta mediante la ampliación de las actividades***

- *Realizar anotaciones mientras se estaba leyendo un texto.* Se pretendía que el contenido de estas anotaciones fuera sobre todo relativo a los procesos de autorregulación puestos en práctica durante la lectura, pudiendo ser previamente especificado por el aplicador. De esta forma, la lectura pasaba a tener el propósito de encontrar respuesta a los requerimientos realizados. Por ejemplo, se pedía a los alumnos que anotaran el tema central del texto que estaban leyendo, un título apropiado, palabras desconocidas, preguntas que quisieran formular al profesor o a sus compañeros tras la lectura, o cualquier circunstancia que creyeran importante con relación a la comprensión del texto. Algunas anotaciones de los alumnos fueron: «Esta lectura ya la hemos leído»; «Es de Conocimiento del Medio»; ¿«Qué es una atmósfera?»; «Esto sigue de la primera lectura que hicimos»; ¿«Qué significa descomponedores»? etc. Posteriormente, las dudas o cuestiones formuladas por los alumnos eran puestas en común, tratando el aplicador de que fueran discutidas y contestadas por los propios compañeros.
- *Transformar conscientemente pseudopalabras en palabras.* Esta tarea comenzaron a ponerla en práctica de forma espontánea algunos alumnos mientras se estaba realizando la actividad 12: *Decodificación fonológica y asociación grafema-fonema con pseudopalabras*, perteneciente al bloque de procesos de asociación G-F. En este sentido, aunque la transformación de pseudopalabras en palabras podría responder a un proceso de «lexicalización» en el caso de algunos alumnos con especiales dificultades en los procesos de asociación G-F; y más concretamente, debido a las dificultades derivadas de una disfunción en el uso de la ruta fonológica de acceso al significado; la actividad de transformar pseudopalabras en palabras, paso a realizarse de forma consciente por los sujetos. En efecto, en la actividad propuesta, los alumnos debían escribir y leer una serie de pseudopalabras; y en el transcurso de la misma comenzaron a transformar conscientemente estas pseudopalabras en palabras con significado. Esta tarea de transformación resultó sumamente interesante para ellos, al tiempo que permitía evaluar con mayor precisión procesos de reflexión metacognitiva y metalingüística, ya que los alumnos debían especificar qué fonemas sería necesario sustituir, y por cuáles, para lograr la transformación.
- *Leer y descubrir el fonema.* Esta tarea también se realizó como ampliación de las actividades propuestas en el bloque de procesos de asociación G-F y consistió en la lectura de un texto en voz alta por parte del aplicador y el requerimiento al grupo de alumnos de que descubriera la presencia de un fonema determinado, que había sido especificado previamente por el aplicador. Los alumnos, que no podían ver el texto, debían levantar la mano cuando escuchaban el fonema, debiendo nombrar la palabra donde se encontraba el mismo.
- *Agrupar palabras según su función.* Esta tarea fue puesta en práctica como ampliación de las actividades propuestas dentro del bloque de procesos de integración textual, especialmente tras la actividad 18: *Elaborar frases nuevas a raíz de otras dadas*. Los patrones de mediación propuestos en la actividad pretendían, entre otros aspectos, favorecer la toma de conciencia sobre las distintas categorías funcionales y su uso en el lenguaje hablado y escrito. La realización de la actividad, debiendo colocar las tarjetas con las distintas palabras proporcionadas sobre las

mesas de los pequeños grupos, ocasionaba que al finalizar ésta, hubiera que recoger un buen número de tarjetas. La actividad mediadora del aplicador derivó en algunos grupos en proponer a los alumnos, a modo de juego, que clasificaran las distintas palabras que se recogían colectivamente. El criterio de clasificación no fue en un principio la etiqueta verbal asociada a una determinada categoría funcional (verbos, nombres, adverbios, etc.), sino precisamente la función que desempeñaba dentro de las oraciones que habíamos estado trabajando. De esta forma, los alumnos fueron agrupando las palabras, resolviendo en equipo las dudas que surgían sobre la colocación correcta de algunas de ellas. Por su parte, el aplicador intervenía cuestionando algunas de las decisiones tomadas, tratando de favorecer la reflexión y la explicación consciente de las razones de las decisiones tomadas.

- *Leer diversos textos y descubrir los signos de puntuación.* Se pedía a los alumnos que leyeran algunos textos que se encontraban en el aula, pertenecientes a distintas tipologías y materias, debiendo fijar su atención en los signos de puntuación. Posteriormente, cada compañero leía el texto en voz alta a sus compañeros y comentaba los signos de puntuación que había encontrado.
- *Transformar oraciones cambiando palabras.* Esta tarea fue realizada en el transcurso de las actividades: *Ordenar frases que se presentan desordenadas (16)* y *Elaborar frases nuevas a raíz de otras dadas (18)*, pertenecientes al bloque de procesos de integración textual. Los alumnos, habitualmente en la pizarra, debían inventar nuevas oraciones, transformando las que eran dadas en la actividad, mediante la utilización de otras palabras. Las palabras «nuevas» eran colocadas en función de la categoría funcional que desempeñase en la frase la palabra sustituida.
- *Construir oraciones con limitación de palabras.* Se trataba también de una extensión de las actividades propuestas en el bloque de procesos de integración textual. En esta actividad se solicitaba de los sujetos que construyeran frases con sentido completo, debiendo utilizar sólo el número de palabras que se especificaba. El trabajo en pequeño grupo permitió en esta ocasión la construcción progresiva y colectiva de oraciones que cumpliesen los requisitos especificados, favoreciendo una continua autoevaluación por parte de los sujetos.
- *Completar oraciones con las palabras que faltan.* En realidad esta actividad viene contemplada expresamente en el Manual; los alumnos deben elegir de entre una serie de palabras funcionales, aquella que mejor completa una oración que se presenta incompleta. La ampliación en este caso consistió en tener que completar oraciones a las que faltaban otras categorías funcionales.
- *Unir con flechas palabras y dibujos.* También se trata de una actividad presente en la propuesta recogida inicialmente. La ampliación de esta tarea consistió en su utilización en actividades en las que no se pedía expresamente. En muchas ocasiones, fueron los propios alumnos los que anticiparon la actividad, ya que ante la pregunta formulada por el aplicador: «¿Qué creéis que debemos hacer en esta actividad?», daban como una de sus respuestas: «unir con flechas». De esta forma, aunque la actividad no requiriese inicialmente la tarea de unir las imágenes con un determinado texto —en ocasiones, no había ningún texto con el que unir las imágenes—, los alumnos querían finalmente realizar esta tarea, proponiendo incluso escribir ellos las frases que podrían unir a los dibujos presentados.

- *Colocar signos de puntuación a un texto.* Esta tarea surgió a raíz de la realización de la actividad 19: *Lectura en voz alta de un texto para evaluar signos de puntuación/ritmo*, perteneciente al bloque de procesos de integración textual. En ocasiones por iniciativa de los aplicadores y, otras veces, a petición de los alumnos participantes, se realizó la tarea de colocar los signos de puntuación a uno de los textos propuestos, que había sido desprovisto intencionalmente de ellos. Alguno de los grupos de aplicación amplió la actividad hasta buscar otros textos presentes en el aula, a los que los alumnos trataban de colocar los signos de puntuación correspondientes, mientras que el aplicador los leía en voz alta, sin que los alumnos pudieran ver el texto.
- *Inventar frases e identificar las palabras funcionales.* Se trata de otra actividad que ampliaba el trabajo propuesto en el bloque de procesos de integración textual. Los alumnos debían inventar frases y señalar las palabras funcionales. El juego se completaba eliminando estas palabras de la frase y comprobando la falta de sentido del mensaje resultante.
- *Mantener y transcribir conversaciones para descubrir las palabras funcionales y su uso.* Se trataba de una tarea que ampliaba las actividades relacionadas con la toma de conciencia sobre las distintas categorías funcionales, propuestas dentro del bloque de integración textual. En ésta, los alumnos debían descubrir las palabras funcionales en el transcurso de una pequeña conversación (que podía transcribirse en ocasiones). Se llamaba la atención posteriormente sobre el uso que hacemos de estas palabras en nuestras conversaciones habituales o cuando escribimos.
- *Secuenciar un texto escribiendo las proposiciones por separado para facilitar su comprensión o para tomar conciencia del uso de los signos de puntuación.* Se trata de una tarea que fue puesta en práctica como ampliación de las actividades pertenecientes al bloque de procesos de integración textual, y consistió básicamente en escribir las proposiciones de las que constaba un texto para facilitar la integración de la información. Esta tarea fue desarrollada ante las dificultades que presentaban determinados alumnos para acceder a la comprensión de algunos de los textos propuestos en el Manual, sirviendo al propósito de establecer continuos apoyos que permitían a su vez evaluar dónde comenzaban, o se acentuaban, las dificultades de los sujetos. También fue utilizada para favorecer la toma de conciencia sobre los distintos signos de puntuación que aparecían en el texto.
- *Hacer una lectura conjunta y escribir al lado de cada párrafo la idea principal para después ordenar la historia.* Esta tarea ampliaba la actividad 22: *Uso de la estructura de un texto*, perteneciente al bloque de procesos de integración textual. En la actividad propuesta inicialmente, los alumnos debían recomponer un texto que se presentaba desordenado, valiéndose para ello de las claves textuales presentes. La ampliación de esta actividad consistió básicamente en la mediación que ofrecía el aplicador, modelando un método de trabajo para poder acceder a la resolución de la actividad, ante las dificultades que presentaban algunos sujetos. Se trataba de leer el texto colectivamente y por partes, apoyando de esta forma la comprensión y la elaboración de una idea principal de cada párrafo que ayudara a sintetizar el contenido, al tiempo que a descubrir la estructura y el sentido del texto, ordenándolo posteriormente.

- *Dramatizar la historia.* En este caso se trataba de una ampliación de la actividad 25: *Elaboración del final de un texto*, perteneciente al bloque de procesos de integración texto-conocimientos previos. Los alumnos preparaban una pequeña dramatización con el argumento que previamente habían escrito, como parte de la actividad inicialmente propuesta, para completar un texto del que sólo se ofrecía el comienzo.

*(Anexo XVIII)****Algunos ejemplos de la mediación efectuada por los aplicadores****Notas utilizadas en la transcripción*

- * Las anotaciones destacadas en negrita reflejan las reflexiones o comentarios del propio aplicador con relación al proceso de mediación o a la respuesta del sujeto.
- * Las anotaciones realizadas entre paréntesis que no están en negrita reflejan comentarios aclaratorios efectuados por nosotros mismos.
- * El uso en algunos casos de los puntos suspensivos de forma previa a una intervención, hace referencia a un intervalo temporal señalado por el aplicador, probablemente sin trascendencia para el análisis de la sesión.

1º grupo

Sesiones correspondientes al grupo de aplicación (B) del CEIP Antonio Machado (profesora-aplicadora María José Alés Hervás).

La transcripción corresponde al trabajo de mediación realizado con Cristian, un alumno de 5º curso que presenta especiales dificultades en la comprensión global de los textos. Se trata de un alumno que ha experimentado un fracaso escolar generalizado en todas las áreas del currículum y cuyo entorno socio-cultural deprimido parece estar influyendo negativamente en su proceso de aprendizaje, caracterizándose por la falta de estimulación, así como de continuidad y seguimiento del proceso en el contexto familiar. La actividad que sirve de base a la labor de mediación es la 22: «Uso de la estructura de un texto», perteneciente al bloque de procesos de integración textual.

Actividad 22. USO DE LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO

Esta actividad consistía básicamente en la lectura de una serie de textos por parte del alumnado, de los que posteriormente debía contar su contenido. Dos de los textos que se presentaban eran de estructura narrativa, uno de ellos ordenado, respetando la estructura lógica, y el otro desordenado. Los otros dos textos eran de estructura expositiva y, al igual que en los narrativos, uno de ellos se presentaba ordenado y el otro no. Se trata de textos sencillos y con contenidos familiares; en cualquier caso, los textos propuestos eran orientativos y si se creía oportuno podían ser sustituidos por otros que se consideraran más familiares para los sujetos. La dificultad de la tarea no debía estar en la complejidad de los contenidos de los textos. Se pretendía evaluar si los alumnos identificaban la estructura textual y si utilizaban elementos estructurales para acceder a la comprensión global de los textos. Así mismo, se quería valorar la estructuración del resumen del texto que realizaba el alumno, es decir, si realizaba un texto con sentido y estructura definidos.

<i>Mediación efectuada</i>	<i>Análisis de los Patrones metodológicos de evaluación dinámica de la lectura utilizados en la mediación</i>
<p>Mediación con textos de estructura narrativa: <i>Rabín y sus amigos (texto desordenado)</i></p> <p>Primero hace una lectura silenciosa. Cuenta la historia más o menos ordenada, con bastantes detalles, pero intentando seguir la secuencia del texto.</p> <p>Aplicadora: <i>¿Al final consiguió ser veterinario?</i> Cristian: <i>Sí, o no, no sé.</i></p> <p>Lee espontáneamente para intentar averiguarlo.</p> <p>Cristian: <i>Es que el pueblo dice que sí, pero él no lo sabía.</i> Aplicadora: <i>¿Qué pasa en la historia? ¿Yo sé si al final fue veterinario? ¿O no?</i> Cristian: <i>Sí era, pero no lo sabía.</i> Aplicadora: <i>Vamos a leer cada trozo y decimos la idea principal.</i></p> <p>Lee el último párrafo y dice que ese parece el principio de la historia, “porque así empiezas”.</p> <p>Aplicadora: <i>Entonces, ¿qué le pasa a esta historia?</i> Cristian: <i>Que “se han quedado” con nosotros, que está mal.</i> Aplicadora: <i>¿Por qué?</i> Cristian: <i>Porque este es al principio (señalando el último párrafo) y lo otro era al final (señalando el primer párrafo).</i></p>	<p>La aplicadora realiza anotaciones sobre sus observaciones relativas a la conducta del alumno. *Focaliza la atención en el contenido del texto y la dirige al objetivo de buscar una respuesta. *Solicita del alumno que cuente qué ocurre en la historia. *Profundiza en la respuesta del alumno o en su justificación, haciendo nuevas preguntas o cuestionando sus respuestas. *Dirige una de sus preguntas a que el alumno se cuestione sobre el conocimiento que puede extraer del texto. *Amplia la actividad con la intención de buscar información adicional. *Secuencia la actividad a realizar para facilitar su realización. *Acompaña en el desarrollo y la realización de la actividad, *estableciendo apoyo gradualmente mediante preguntas hasta poder llegar a inducir las respuestas correctas. *Profundiza en la respuesta del alumno o en su justificación, haciendo nuevas preguntas o cuestionando sus respuestas. *Cuestiona al sujeto acerca de qué ocurre en la historia, mediando la conciencia estructural.</p>
<p><i>El gato Felipe (texto ordenado)</i></p> <p>Cristian hace preguntas acerca de expresiones y palabras que no entiende. Sospecha que el texto esconde algún error. Lo cuenta, después de leerlo, bastante bien.</p> <p>Aplicadora: <i>¿Cuál te ha parecido más fácil?</i> Cristian: <i>El gato Felipe porque es más corta.</i> Aplicadora: <i>¿Por eso ha sido?</i> Cristian: <i>Porque la de Rabín estaba todo al revés, estaba mezclado.</i> Aplicadora: <i>Para entender bien una historia, ¿cómo debe estar?</i> Cristian: <i>Estar en orden. Saber lo que has leído y tenerlo en tu cabeza.</i></p>	<p>La aplicadora realiza anotaciones sobre sus observaciones relativas a la conducta del alumno durante la actividad y realiza inferencias a raíz de la misma. Hace referencia a aspectos relevantes para la evaluación (preguntas realizadas por el sujeto con relación al texto o la actividad, calidad de sus respuestas, etc.).</p> <p>*La aplicadora utiliza una pregunta para provocar la autoevaluación del sujeto, mediante la comparación de la dificultad entre dos textos y, seguidamente, *cuestiona la respuesta del alumno con una nueva pregunta. *Trata de extraer del sujeto una conclusión relativa a la necesidad de organización en un texto para ser comprensible.</p>
<p>Mediación con textos de estructura expositiva: <i>La atmósfera (texto ordenado)</i></p> <p>Lee el título y pregunta qué significa</p>	

atmósfera. Se lo explico con dibujos y muestra bastante interés.

Cristian: *Es muy difícil entenderlo (el texto)*

Aplicadora: *¿Por qué?*

Cristian: *Porque es de planetas y yo no lo entiendo y tiene palabras muy difíciles.*

Aplicadora: *Yo voy a explicarte las palabras que no entiendas.*

Lee y pregunta constantemente qué significan las palabras nuevas. Presta mucha atención.

Formula hipótesis durante las explicaciones: *“Si no hubiera oxígeno nos moriríamos”; “si cayera un meteorito pasaría por la atmósfera”...*

La actividad se dilata mucho y se convierte en explicar un tema y profundizar en él con muchos ejemplos y preguntas. Decido utilizar un texto expositivo más adaptado a las competencias del alumno, que nos permita valorar los aspectos que analizamos.

Las ballenas (texto ordenado)

Empieza a leer y vuelve atrás porque dice que no ha podido enterarse.

Cristian: *¡He tenido que empezar tres veces por su culpa! (Su compañero, que no se centra en la actividad).*

Activa sus conocimientos previos cuando encuentra una palabra que vio en otro texto.

Cristian: *¡Filtrar! Como la capa que rodea la tierra que filtra el sol.*

Pregunta las palabras que no entiende o desconoce.

Controla la actividad, sabe que tiene que enterarse e introduce latencias para asegurarse.

Vuelve a leer el texto, sin necesidad de mediación externa.

Está supervisando la actividad.

Explica el contenido del texto de forma coherente, con la secuencia adecuada.

No hay mediación verbal.

Aplicadora: *¿Te ha gustado la lectura?*

Cristian: *Sí*

Aplicadora: *¿Te ha parecido fácil o difícil?*

Cristian: *Fácil o regular.*

Aplicadora: *Pero este texto ¿contaba bien las cosas?*

Cristian: *Sí porque en el otro estaban las cosas mal, en el de Rabín. (Buscamos la lectura desordenada para recordarla).*

El alumno ha evaluado la dificultad del texto sin que previamente la aplicadora haya realizado una pregunta facilitadora. *La aplicadora profundiza e indaga en las razones de la dificultad del texto. *Ofrece apoyo al sujeto en el desarrollo de la actividad. Realiza anotaciones relativas a la puesta en práctica de procesos cognitivos (atención y formulación de hipótesis). La aplicadora amplía la actividad y decide contextualizar el contenido del texto para adaptarlo a las competencias del sujeto.

La aplicadora realiza anotaciones relativas a la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de supervisión), procesos de ajuste personal-social y procesos de integración texto-conocimientos previos. El alumno pone en relación una de las palabras del nuevo texto con el contenido del texto anterior; sin embargo, no aparece recogida en la transcripción ninguna respuesta de refuerzo positivo o de confirmación de la respuesta o la actitud del sujeto por parte de la aplicadora.

Realiza anotaciones sobre la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de supervisión).

También realiza anotaciones sobre la cantidad y calidad de ayuda necesaria para acceder a la realización de la actividad.

*La aplicadora realiza preguntas para facilitar la autoevaluación del sujeto con relación a si le gustó la lectura, y a la facilidad o dificultad de su comprensión. *Pone en relación el texto que se está trabajando con el anterior, con el objetivo de provocar la evaluación del sujeto acerca de las características estructurales de ambos. *Facilita y acompaña la actividad del alumno, buscando el texto desordenado con el objeto de facilitar la comparación.

*La aplicadora establece apoyo gradual mediante la realización de preguntas que

Aplicadora: *Y desordenada que pasaba, ¿era más fácil de entender?*

Cristian: *No, más difícil, porque te lías.*

La respiración (texto desordenado)

Cristian: *¿Por qué está el título aquí abajo?*

Aplicadora: *¿Dónde tendría que estar?*

Cristian: *Arriba.*

Lee muy rápido.

Cristian: *¡Ya! Pero lo voy a leer otra vez.*

Durante la lectura hace comentarios acerca del contenido del texto.

Aplicadora: *¿Has entendido todas las palabras del texto?*

Pregunta varias palabras que no conocía, pero que espontáneamente no había preguntado.

Cuando termina de leer dice:

Cristian: *Este trozo no puede ser el primero porque dice: “en segundo...” Entonces tiene que venir otro primero.*

Aplicadora: *Bien, ¿Y qué cuenta el texto?*

Cristian: *No sé, es muy difícil.*

Aplicadora: *¿De qué habla? ¿De ballenas?*

Cristian: *No, de los pulmones.*

Aplicadora: *¿Qué más?*

Cristian: *Es muy difícil porque dice cosas de los pulmones, el oxígeno...*

Leemos de nuevo párrafo a párrafo intentando comprender el significado global del texto. Le cuesta mucho trabajo, pero al final se queda con una leve idea. Sí detectó las incoherencias en la estructura del texto.

Valoración de la aplicadora en función de los indicadores de evaluación propuestos en la actividad

- Identifica la estructura de un texto
- Utiliza elementos estructurales para comprender el texto
- Estructura el resumen del texto de forma adecuada, realizando un texto con sentido y estructura definidos
- Es consciente de lo que sabe sobre elementos estructurales de los textos
- Identifica la tarea a realizar
- Realiza actividades coherentes con la meta definida
- Supera obstáculos de la tarea
- Supervisa sin necesidad de mediación externa
- Controla la actividad para determinar si entiende o no lo que lee

guían al sujeto hacia una conclusión.

El alumno resalta una incoherencia en el texto relativa a la estructura, y la aplicadora trata de *profundizar y cuestionar lo apuntado por el sujeto con una nueva pregunta.

Realiza anotaciones sobre la conducta del sujeto relativa a la puesta en práctica de procesos de autorregulación (supervisión).

*La aplicadora realiza una cuestión que trata de provocar un proceso de reflexión y autoevaluación en el alumno con relación al conocimiento que tiene sobre el vocabulario del texto. *Pregunta al sujeto por el contenido del texto, *estableciendo apoyo gradual mediante nuevas preguntas ante la dificultad que supone para el sujeto relatar de qué va el texto. *Secuencia el contenido de la actividad para facilitar su realización. *La aplicadora refuerza y confirma la respuesta del sujeto.

En síntesis, durante el proceso de evaluación dinámica llevado a cabo en esta actividad, las conductas de mediación más significativas y utilizadas por la aplicadora, están relacionadas con los siguientes patrones metodológicos:

1(a) Profundización en la respuesta del alumno o en su justificación, haciendo nuevas preguntas o cuestionando sus respuestas.

2(b) Ampliación de la actividad mediante la realización de tareas relacionadas que surgen del propio alumnado o del evaluador.

3(c) Establecimiento de apoyo en la comprensión, secuenciación o realización de la actividad.

7(g) Mediación de la conciencia de lo que sabe sobre elementos estructurales y tipologías de textos.

14(n) Mediación del uso de estrategias de autoevaluación.

Actividad 23. *EXTRACCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO*

En esta actividad los alumnos debían leer un texto y realizar un resumen, que podían hacer por escrito y, seguidamente, también de forma oral. Posteriormente se seleccionaría de entre varios dibujos o esquemas, aquel que mejor representaba el contenido del texto. Igualmente, el alumno evaluado debía elegir entre varios párrafos, aquel que mejor resumía el contenido de lo que había leído. Como en otras actividades, se presentaban varios textos, dos con estructura narrativa, con distintos niveles de complejidad, y un tercero con estructura expositiva. Se pretendía evaluar esencialmente la construcción del significado global del texto que realizaba el alumno.

Texto con estructura narrativa: *El grillo y sus amigos*

Hace una lectura silenciosa. Pregunta las palabras que no entiende.

Cristian: *Antes de escribirlo te lo cuento en voz alta, como "Nacho" (aquí el alumno hace referencia a un trabajo sobre lectura que realizan en clase).*

Ha generalizado una estrategia que usamos en otra actividad.

Aplicadora: *¿Cómo vas a hacerlo?*

Cristian: *Leyéndolo y lo pongo aquí. Pensándolo.*

Aplicadora: *¿Y si no te acuerdas?*

Cristian: *Lo leo de nuevo.*

Aplicadora: *Entonces, lo primero es leerlo, ¿y si no sabes lo que significa una palabra?*

Cristian: *Lo pregunto.*

Aplicadora: *Entonces, primero leer... ¿después?*

Cristian: *Explicarlo, contarlo como en "Nacho", con nuestras palabras.*

Aplicadora: *¿Y después?*

Cristian: *Escribirlo.*

Aplicadora: *Con nuestras palabras, y si no te acuerdas...*

Cristian: *Leerlo otra vez.*

Durante el resumen:

Va diciendo en voz baja lo que escribe. Quiere enseñarme continuamente lo que hace. Le preocupa la expresión escrita.

Está preocupado porque la historia quede bien, relee desde el principio con frecuencia para saber si está bien, quiere que

La aplicadora realiza anotaciones sobre la conducta del sujeto con relación a la actividad y a la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de supervisión). También apunta la relación que establece el alumno entre esta actividad y otra que realizan en clase, destacando la puesta en práctica de estrategias de generalización.

*La aplicadora realiza una cuestión para provocar la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de planificación).

*Profundiza en la respuesta del alumno, haciendo nuevas preguntas. *Establece apoyo gradualmente mediante preguntas. Va construyendo y reconstruyendo con el alumno la secuencia de pasos necesarios para lograr comprender mejor. Apunta las respuestas y la propia secuencia de pasos, dejando que el alumno las complete. El alumno vuelve a hacer referencia a otra situación de aprendizaje en la que pueden ponerse en práctica las mismas estrategias.

*La aplicadora realiza anotaciones sobre la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de supervisión). Hace referencia también a aspectos de índole socio-personal (preocupación del sujeto y necesidad de continua supervisión externa).

supervise con él.

Aplicadora: *¿Cómo te ha salido?*

Cristian: *Yo creo que bien.*

Aplicadora: *¿Cómo sabemos que está bien?*

Entre todos los componentes del pequeño grupo concluimos estas normas generales:

- *Porque se escribe lo más importante de la historia: personajes, lo que pasó, cómo terminó...*
- *Escribes al principio lo que pasó primero, después lo de en medio, y por último lo del final. No mezclando lo del final al principio...*

Lo ha escrito con sus palabras, sin copiarla.

Durante la elección del dibujo:

Observa con atención, sin mediación verbal. Elige la opción correcta.

Aplicadora: *¿Por qué has elegido ese dibujo?*

Cristian: *Porque el segundo no, porque no molestaba a un pez, sino a un zorro. El tercero no porque el cuento no decía que se pelearan, que le diera un puñetazo. El cuarto no porque en el cuento no había niños. Y el primero sí porque es cuando la avispa le va a picar debajo de la cola.*

Explica y argumenta su decisión sin necesidad de mediación externa.

Durante la elección del mejor resumen:

Aplicadora: *¿Cómo lo vas a hacer?*

Cristian: *Leyéndolo y eligiendo uno.*

Aplicadora: *¿Cuál?*

Cristian: *El que lo cuente mejor.*

Aplicadora: *¿Y cómo sabemos que lo cuenta bien? ¿Porque está escrito con letra más bonita?*

Cristian: *No.*

Aplicadora: *¿Porque es más largo?*

Cristian: *No.*

Aplicadora: *¿Porque es más corto?*

Cristian: *No.*

Aplicadora: *¿Porque cuenta todo lo importante? o ¿Porque cuenta sólo lo del principio o lo del final?*

Cristian: *Lo cuenta todo.*

Aplicadora: *¿Vale mezclar el final y después el principio?*

Cristian: *No. Porque cuenta desde arriba hasta abajo.*

Aplicadora: *Desde el principio de la historia hasta el final.*

Cristian lee el primer resumen y dice que ese no es porque no todos los animales iban a picar al otro ejército. Justifica su decisión.

Sigue leyendo en voz baja, reflexivo.

*La aplicadora pregunta para provocar la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de autoevaluación). *Después trata de evaluar la conciencia acerca de lo que es necesario para realizar adecuadamente la actividad. *Lanza una cuestión al pequeño grupo (en el cual se encuentra el alumno evaluado) para que de forma colectiva construyan unas "normas generales" sobre los aspectos más relevantes a la hora de realizar un resumen.

Realiza anotaciones sobre la calidad de la respuesta del sujeto. También anota con relación a la puesta en práctica de procesos cognitivos y de autorregulación (estrategias de supervisión).

*La aplicadora profundiza en la respuesta del alumno, realizando nuevas preguntas y solicitando la justificación de la respuesta. *No se hace alusión en la transcripción al reforzamiento o la confirmación de la respuesta del sujeto.

Realiza anotaciones sobre la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de supervisión).

*La aplicadora pregunta para provocar la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de planificación). Después *va realizando preguntas que tratan de apoyar la respuesta del alumno. *Pregunta para evaluar la conciencia del sujeto acerca de los elementos necesarios que debe tener el resumen elegido.

*Establece apoyo gradualmente mediante preguntas para acercarse a respuestas más adecuadas.

*La aplicadora refuerza y confirma la respuesta del alumno, introduciendo términos de carácter más académico.

Realiza anotaciones relativas a los procesos de autorregulación y también a la puesta en práctica de procesos de integración textual. Anota sobre la calidad de la respuesta de los

Eligen (los alumnos del pequeño grupo) mal. Leemos las dos elecciones y hacemos preguntas sobre si cuenta toda la historia, si falta algo de la historia... Llegamos a la conclusión de que ninguna era correcta.

Vuelven a leer.

Cristian elige el resumen correcto y lo justifica diciendo que este cuenta toda la historia.

Aplicadora: *¿Cuenta el principio?*

Cristian: *Sí porque dice que el grillo molestaba al zorro.*

Aplicadora: *¿Cuenta lo que pasa en medio?*

Cristian: *Sí, los animales que acompañaban a cada uno, los de cuatro patas y los de muchas patas.*

Aplicadora: *¿Y cuenta el final de la historia?*

Cristian: *Sí, que ganó el grillo porque le picó...*

Valoración de la aplicadora en función de los indicadores de evaluación propuestos en la actividad

- Identifica y accede al significado de palabras escritas
- Construye el significado de proposiciones
- Estructura el resumen del texto con mediación externa
- Con mediación realiza un resumen con sentido global. Usa vocabulario propio.
- Sigue la progresión temática
- Jerarquiza y secuencia la información
- Establece relaciones entre diversos textos
- No formula preguntas acerca del texto
- Revisa las ideas del texto

alumnos del pequeño grupo. *La aplicadora establece apoyo gradualmente mediante preguntas, con objeto de acercarse a la respuesta más adecuada.

*La aplicadora va realizando preguntas que establecen apoyo de forma gradual y facilitan la realización de la actividad del alumno. *Focaliza la atención del sujeto en el contenido del texto, dirigiendo su actividad hacia la búsqueda de una determinada información. *Secuencia el contenido de la actividad para facilitar su realización.

Durante el proceso de evaluación dinámica llevado a cabo en esta actividad, las conductas de mediación más significativas y utilizadas por la aplicadora, están relacionadas con los siguientes patrones metodológicos:

1(a) Profundización en la respuesta del alumno o en su justificación, haciendo nuevas preguntas o cuestionando sus respuestas.

3(c) Establecimiento de apoyo en la comprensión, secuenciación o realización de la actividad.

7(g) Mediación de la conciencia de lo que sabe sobre elementos estructurales y tipologías de textos.

12(l) Mediación del uso de estrategias de planificación

13(m) Mediación del uso de estrategias de supervisión

14(n) Mediación del uso de estrategias de autoevaluación.

2º grupo

Sesión correspondiente al grupo de aplicación (H) del IES Doña Leonor de Guzmán (profesora-aplicadora Helena Lama Ruiz).

La transcripción corresponde al trabajo de mediación realizado con un grupo de 10 alumnos y alumnas que participan de un Programa de Diversificación Curricular. Aunque el grupo es muy heterogéneo, se trata de alumnado que presenta especiales dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura y con procesos implicados en la comprensión de textos. La actividad que exponemos es la número 16 del Manual: «Ordenar frases que se presentan desordenadas», perteneciente al bloque de procesos de integración textual.

Actividad 16: *ORDENAR FRASES QUE SE PRESENTAN DESORDENADAS*

En esta actividad se presenta a los sujetos una serie de tarjetas de forma que componen cuatro oraciones gramaticalmente desordenadas. El mensaje de las dos primeras tiene sentido una vez que se ordena en función de las categorías gramaticales presentes, y las otras dos carecen de significado aparente una vez ordenadas. La utilización de estas oraciones sintácticamente correctas pero semánticamente incorrectas, responde a un intento de discernir más finamente la capacidad de estructurar el mensaje de una oración atendiendo exclusivamente a las categorías funcionales de las palabras, sin contar con el apoyo semántico que ofrece la ubicación de determinadas palabras. La actividad era propuesta a los sujetos a modo de juego, en el que debían descifrar un mensaje oculto. Para ello tenían que ordenar unas frases que habíamos encontrado desordenadas. Se presentaban primero las que tenían significado semántico y posteriormente, si éstas habían sido resueltas satisfactoriamente, se presentaban las que no contaban con apoyo semántico. Se pretendía fundamentalmente evaluar la capacidad del alumno para realizar una estructuración adecuada del mensaje escrito, atendiendo sobre todo a las categorías funcionales de las palabras.

Hemos recogido la mediación efectuada por esta aplicadora con el grupo completo, por lo que se alude a distintos nombres en la transcripción. En las *Hojas de registro y evaluación* pertenecientes a cada uno de los alumnos que componen este grupo, quedan plasmadas algunas de las realizaciones de los sujetos, así como la valoración individualizada efectuada en función de los indicadores de evaluación. Por tanto, esta valoración no se recoge al final de esta transcripción. Se ha utilizado como nota de transcripción los puntos suspensivos para hacer referencia a un intervalo temporal del que no existe información recogida por escrito.

<i>Mediación efectuada</i>	<i>Análisis de los Patrones metodológicos de evaluación dinámica de la lectura utilizados en la mediación</i>
<p>Procedimiento Yo escribo una de las frases desordenadas en la pizarra, ellos las escriben en el cuaderno y las van ordenando. (No se escribe la segunda hasta que todos han terminado la primera...) Cada vez que se termina una frase, los alumnos van diciendo en voz alta las frases que han hecho, se escriben en la pizarra y se analizan.</p> <p>Primera frase: <i>en alumnos biblioteca Los estudian la</i></p> <p>Todos ordenan bien la frase. Aplicadora: <i>¿Cómo la habéis hecho?</i> Tamara: <i>Primero la palabra que empieza por mayúscula.</i> Aplicadora: <i>¿Estáis de acuerdo?</i> Todos: <i>Claro.</i></p>	<p>*La aplicadora establece un procedimiento para tratar de optimizar las posibilidades de evaluación que la actividad ofrece, trabajando con un grupo de 10 sujetos.</p> <p>*La aplicadora trata de provocar una reflexión sobre el método seguido para realizar la tarea. De esta forma, trata de favorecer la toma de conciencia sobre las propias estrategias de comprensión.</p> <p>*Deriva al resto del grupo la valoración de la respuesta dada por una de las alumnas. De esta forma, busca provocar la autoevaluación de los sujetos, ya que estos considerarán su</p>

Aplicadora: *Muy bien, y luego ¿cómo seguís?*
 Cristina: *Pues se busca otra con... plural y...*
(No sabe cómo explicar la concordancia de género. Con ayuda...) masculino.

Aplicadora: *Luego...*

Todos: *El verbo.*

... (Pasa un tiempo)

Aplicadora: *Vale, ¿Qué es lo que hemos hecho?*

Todos: *Ordenar.*

Aplicadora: *¿Cómo?*

Todos: *Según lo que esté en plural, singular...*

*** Por un error mío, la primera vez que se presenta la frase desordenada, se omite el artículo “la”; Isa, Johnatan y Mari Ángeles, detectan el error; Cristina dice que cree que todos se han dado cuenta, pero que pensaban que tenían que intentar ordenar aún así; Isa responde: “Sí, pero entonces no hubiera tenido sentido”.**

Segunda frase: *niño con parque El en canicas las el juega*

Se recogen distintas alternativas de ordenación en la pizarra.

Se analiza qué es lo que se mantiene en todas las oraciones que se han emitido y qué es lo que cambia. Con apoyo verbal por mi parte, llegan a la conclusión de que hay grupos de palabras que cambian de lugar “al completo”, sólo el verbo se mueve de lugar como palabra “suelta”.

Aplicadora: *¿Sabéis cómo se llaman esos grupos?*

...No contestan...

Aplicadora: *Seguro que algo de esto habéis trabajado en Lengua.*

Mari Ángeles: *¡Ah! Sí, Sujeto.*

Aplicadora: *¿Todos los grupos son Sujeto?*

Mari Ángeles: *Sí.*

Cristina: *No, el Sujeto es el que hace la acción: “El niño”.*

Aplicadora: *¿Estáis de acuerdo?*

Todos: *Sí.*

Aplicadora: *¿Conocéis más funciones?*

...De forma aislada y sin relacionarlo con la frase, dicen:

Todos: *Objeto directo, objeto indirecto...*
(Sobre todo interviene Tamara).

Aplicadora: *Y además de las funciones, ¿Conocéis algún sintagma?*

Todos: *No.*

Tercera frase: *aire corren Los por estuches el*

acuerdo o desacuerdo con la respuesta en función de lo que saben y al tiempo que evalúan su propia realización de la tarea.

*La aplicadora refuerza positivamente y confirma la respuesta de los sujetos. Posteriormente *trata de provocar la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de planificación).

*Establece apoyo gradualmente y *acompaña el desarrollo de la actividad del sujeto, realizando preguntas o apuntando palabras que dan pie a que los sujetos continúen.

*La aplicadora realiza una pregunta para provocar la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de autoevaluación). *Profundiza en la respuesta de los sujetos, haciendo nuevas preguntas...

La aplicadora realiza anotaciones sobre la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de supervisión) por parte de algunos sujetos del grupo. Destaca también la discusión metacognitiva relativa a estos procesos, que tiene lugar en el grupo.

*La aplicadora utiliza en este caso una metodología inductiva, favoreciendo el análisis colectivo de las distintas ejecuciones de la tarea y apoyando el descubrimiento de los elementos sintácticos que permiten la construcción adecuada de los mensajes.

*Trata de poner en relación el contenido de la actividad con otras situaciones de aprendizaje.

*Establece apoyo gradualmente mediante preguntas o comentarios, hasta llegar a inducir las respuestas adecuadas. *Profundiza en las respuestas, haciendo nuevas preguntas o cuestionándolas.

*Traslada a los sujetos la supervisión y evaluación de la actividad. De esta forma, también trata de provocar el acceso a los propios conocimientos sobre los elementos trabajados (El sujeto debe responder si está o no de acuerdo con lo que acaba de plantear una compañera, para lo cual deberá examinar qué sabe sobre el tema y si lo que sabe está en consonancia con lo planteado o entra en conflicto). No se registró, en cambio, la solicitud de explicación o justificación de las respuestas, lo que hubiera enriquecido la información obtenida sobre esta cuestión.

*La aplicadora trata de ampliar la actividad, realizando nuevas cuestiones que profundizan en los elementos trabajados; sin embargo,

Parece que tienen que pensar algo más. Todos, excepto Mari Ángeles, ordenan la frase a la primera.

Aplicadora: *¿Qué frase has hecho?* (Dirigiéndose a Mari Ángeles)

Mari Ángeles: *Ninguna, falta “en”.*

Aplicadora: *¿Dónde pondrías “en”? Inténtalo con las palabras que tienes. (...La hace correctamente).*

Aplicadora: *¿Alguien ha hecho otra oración?*

Todos: *No.*

Aplicadora: *¿Cómo la habéis hecho?*

Cristina: *Primero la mayúscula, luego plural con plural...*

Aplicadora: *¿Tiene sentido esta frase? ¿Qué significa?*

Cristina: *Pues lo que pasa cuando nos tiramos los estuches...*

Isa: *Pero entonces no sería “corren”, sino “vuelan”...*

Aplicadora: *¿Todo el mundo piensa que esta frase significa eso?*

Todos: *Sí, cambiándolo por “vuelan”.*

Todos han dotado de sentido la frase para ordenarla.

Cuarta frase: *sillas en comen Las taller el con suelo el*

Le pido a José Manuel que nos diga su frase. No la ordena bien; la escribo en la pizarra, pero ninguno detecta la incoherencia.

Se propone (al grupo) escribir una frase debajo de la que ha hecho José Manuel (haciendo coincidir las categorías gramaticales, pero en este caso la frase debe tener sentido).

Perciben que es imposible encontrar una oración con la estructura que ha propuesto José Manuel.

Se le pide a José Manuel que vuelva a intentarlo.

Con bastante apoyo externo (por parte mía y de sus compañeros) lo consigue.

Escribimos en la pizarra todas las frases que se han construido. De todas, sólo una no era correcta (hecha por Rafael).

Aplicadora: *¿Son todas correctas?*

Todos: *Sí.*

Aplicadora: *¿Seguro?*

Tamara: *Bueno, ninguna.*

Aplicadora: *¿Por qué?*

Tamara: *Porque no tienen sentido.*

abandona esta opción con cierta celeridad, introduciendo un término (sintagma) que parece actuar como «cierre» de nuevas posibilidades ante el desconocimiento manifiesto de los sujetos.

*La aplicadora no soluciona la tarea, no da la respuesta terminada, sino que profundiza en la respuesta del alumno realizando nuevas preguntas. *Ante el problema que le plantea la alumna (falta una palabra para poder ordenar la frase), propone intentarlo con las palabras que tiene.

*Pregunta al grupo sobre el método seguido, provocando el acceso a la conciencia de las propias estrategias para solucionar la tarea.

*La aplicadora pide explícitamente que los sujetos valoren la corrección de un mensaje desde el punto de vista de su significado.

*Cuestiona las respuestas y realiza nuevas preguntas para profundizar en las soluciones dadas.

*La aplicadora trata de trasladar al grupo la valoración y supervisión de la tarea. Observa y anota la calidad de la respuesta de los sujetos. *Amplía la actividad con la intención de obtener información adicional y complementaria. Busca, mediante un método inductivo, que los sujetos descubran la incoherencia en una de las oraciones construidas. *La aplicadora establece apoyo gradual en la resolución de la tarea y *facilita el apoyo entre los compañeros. Hace alusión a la necesidad de apoyo externo que precisa uno de los alumnos y, así mismo, a la consecución de la tarea por parte de éste. *La aplicadora vuelve a trasladar la valoración y supervisión de la actividad al grupo de alumnos y alumnas. *Profundiza en la respuesta de los sujetos y en su justificación, haciendo nuevas preguntas y cuestionando sus respuestas. *Trata de favorecer la elaboración conjunta de significados y conclusiones, mediante el lanzamiento de cuestiones y la introducción intercalada de algunos conceptos relacionados con la actividad. *Trata de poner en relación los conocimientos y las estrategias necesarias para la resolución de esta oración, con los elementos tenidos en cuenta en la resolución de anteriores oraciones.

Aplicadora: *Pero estas frases pueden estar bien construidas aunque no tengan sentido, ¿no? Como la anterior...*

Mari Ángeles: *Sí, sí, como la de antes.*

Aplicadora: *Muy bien, entonces... ¿Son todas correctas o no?*

(...No detectan la frase mal construida).

Una a una procedemos a hacer lo mismo que hicimos antes; escribir debajo frases manteniendo la estructura de las que se habían dicho, pero esta vez con sentido. ...Así hasta que se localiza el error y se corrige.

Aplicadora: *¿Qué os ha parecido la actividad?*

Todos: *Las primeras, fáciles; la última, muy difícil.*

Aplicadora: *¿Por qué?*

Todos: *Porque no tenía sentido.*

Aplicadora: *Pero la tercera tampoco tenía sentido...*

Cristina: *Sí, pero como hemos pensado que lo tenía, no nos ha parecido difícil y lo hemos hecho rápido.*

Aplicadora: *¿Alguien ha usado algún truco para ordenar?*

Todos: *Primero mayúscula... concordancia...*

Johnatan: *Yo he subrayado...*

La aplicadora anota la falta de respuesta relativa a la puesta en práctica de procesos de autorregulación (estrategias de supervisión), por parte de los sujetos. *Vuelve a ampliar la actividad para obtener información adicional y también con el objetivo de que los sujetos observen y detecten el error en una de las oraciones. *Apoya la autoevaluación de los sujetos mediante la realización de preguntas, y va analizando algunos elementos de la actividad por partes. Pregunta al grupo sobre la actividad en general, tratando de favorecer la reflexión y la autoevaluación. *Facilita la participación de todo el grupo en las actividades de discusión, valoración y puesta en común. *Profundiza en la respuesta de los sujetos y en su justificación, haciendo nuevas preguntas o cuestionando sus respuestas. *La aplicadora trata de favorecer la reflexión sobre la puesta en práctica de estrategias para la resolución de la actividad. De esta forma, favorece la toma de conciencia sobre las propias estrategias de lectura y comprensión.

Durante el proceso de evaluación dinámica llevado a cabo en esta actividad, las conductas de mediación más significativas y utilizadas por la aplicadora, están relacionadas con los siguientes patrones metodológicos:

- 1(a) Profundización en la respuesta del alumno o en su justificación, haciendo nuevas preguntas o cuestionando sus respuestas.*
- 3(c) Establecimiento de apoyo en la comprensión, secuenciación o realización de la actividad.*
- 5(e) Mediación de la discusión y la reflexión sobre contenidos, elementos, estrategias y procesos.*
- 8(h) Mediación de la conciencia sobre las propias estrategias de comprensión, de cuando, cómo y por qué son útiles.*
- 13(m) Mediación del uso de estrategias de supervisión.*
- 14(n) Mediación del uso de estrategias de autoevaluación.*
- 19(r) Mediación de la participación y el apoyo entre los componentes del grupo.*

3º grupo

Sesión correspondiente al grupo de aplicación (J) del IES Torreblanca (profesora-aplicadora Eva María Cortés Rivero).

La transcripción corresponde al trabajo de mediación realizado con un grupo de 5 alumnos y alumnas de 1º curso de E.S.O. Se trata de sujetos con un importante desfase curricular, que presentan especiales dificultades en el área del lenguaje escrito y sobre todo en lo relativo a los procesos implicados en la comprensión de textos. Todos reciben apoyo a la integración. La actividad que exponemos es la número 11 del Manual: Evaluación de la Conciencia fonológica, perteneciente al bloque de procesos de asociación G-F.

Actividad 11: EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Esta actividad estaba compuesta por 5 tareas, que debían informarnos acerca del grado de conciencia fonológica que tenía el sujeto evaluado. Las tareas que se proponen en la actividad habían sido elegidas por encontrarse en la mayoría de las propuestas de evaluación e intervención relacionadas con la conciencia fonológica y haberse mostrado relevantes a la hora de determinar la competencia en estos procesos, así como su relación con la competencia lectora (Maldonado y Sebastián, 1987; Rueda, Sánchez y González, 1990; Carrillo, 1993; Ortiz, 1994). Por otra parte, la tipología de las tareas propuestas en esta actividad de evaluación —tareas de análisis y reflexión sobre la estructura del lenguaje—, hacía conveniente que adoptásemos una metodología lo más lúdica posible para poder valorar estos aspectos. Se trataba de tareas que requerían un alto grado de atención por parte del alumnado y que podían llegar a conllevar grandes dificultades para aquellos sujetos que presentaran especiales problemas en tareas de reflexión y abstracción. Por estos motivos convenía ejemplificar adecuadamente cada una de las tareas y subtareas que se proponían y asegurarnos, en la medida de lo posible, de que habían sido comprendidas. Las cinco tareas que se incluían en la evaluación de la conciencia fonológica eran: (1) aislar fonemas y sílabas en palabras; (2) síntesis silábica y fonémica; (3) omisión de fonemas y sílabas en palabras; (4) segmentación léxica, silábica y fonémica; y (5) rima inicial y final. Con la actividad se pretendía evaluar de forma específica la identificación/reconocimiento de los fonemas, la habilidad para realizar operaciones de unión y segmentación de unidades lingüísticas, y, en general, la conciencia que mostraba el sujeto acerca de la estructura fonológica del lenguaje.

Al igual que hicimos anteriormente, hemos recogido la mediación efectuada por esta aplicadora con el grupo completo, por lo que se alude a distintos nombres en la transcripción. En las *Hojas de registro y evaluación* pertenecientes a cada uno de los alumnos que componen este grupo, quedan plasmadas las realizaciones de los sujetos en cada una de las actividades, así como la valoración individualizada efectuada en función de los indicadores de evaluación. Por tanto, esta valoración no se recoge al final de esta transcripción. Por otra parte, la aplicadora utiliza la primera persona del plural en varias ocasiones durante la transcripción, ya que algunas de las actividades de evaluación fueron realizadas en compañía de otra profesora-aplicadora participante de la investigación. En algunos casos, hemos utilizado como nota de transcripción «Un alumno» para hacer referencia al sujeto que emite la respuesta recogida por la aplicadora y del cual no se especifica su nombre. También hemos utilizado los puntos suspensivos para hacer referencia a un intervalo temporal sobre el que no se ha recogido información por escrito.

<i>Mediación efectuada</i>	<i>Análisis de los Patrones metodológicos de evaluación dinámica de la lectura utilizados en la mediación</i>
<p>Antes de comenzar a describir esta actividad, señalar que se trata de una tarea dividida en cinco pasos, y que con la observación de esos pasos se pretende comprobar si se encuentran o no afectados los procesos relacionados con la conciencia fonológica. Para ello realizamos fotocopias a las fichas 1K (anexo XIII) (hojas 1-7) y se las repartimos a los alumnos, no sin antes recordar la importancia de estar “calladitos” y concentrados en la tarea que vamos a realizar.</p> <p>Una vez hecho esto, comenzamos por el primer paso:</p> <p>(1) Aislar fonemas y sílabas en palabras.</p> <p>Se presenta ante los alumnos la ficha 1K (hoja 1) y se les pide que vayan diciendo el nombre de los dibujos que ven en la primera fila.</p> <p>Aplicadora: <i>A ver, ¿Quién me dice el nombre de estos dibujos?</i></p> <p>Fran: <i>Rata, mesa, ventana, rosa.</i></p> <p>Aunque no aparece (en la ficha) como “rata” sino como “ratón”, no le corrijo, dado que la finalidad de la primera prueba (subtarea que es utilizada para ejemplificar la actividad a realizar) es identificar la palabra que empieza por la sílaba /me/.</p> <p>Aplicadora: <i>Muy bien Fran. Ahora todos pensamos cuál de estas palabras que acabamos de leer empieza por la sílaba /me/.</i></p> <p>Contestan “mesa”.</p> <p>Aplicadora: <i>¡Estupendo! Ya sabéis como va este juego. Ahora vamos a hacer más como este, ¿vale?... Fijaros bien en los dibujos de la siguiente línea. ¿Quién me dice los nombres?</i></p> <p>Miguel: <i>Yo señorita: balón, nubes, pelo, cuadro.</i></p> <p>Aplicadora: <i>Muy bien, y ¿Cuál de todas comienza por la sílaba /pe/?</i></p> <p>Miguel: <i>“Pelo” señorita, ¡está tirado!</i></p> <p>Aplicadora: <i>Muy bien Miguel.</i></p> <p>Aplicadora: <i>Seguimos mirando la “filita” de abajo. ¿Quién me lee ahora las palabras que vienen?</i></p> <p>Eli se presta voluntaria.</p> <p>Eli: <i>¿Cuaderno o libreta? Señorita, no lo sé.</i></p> <p>Aplicadora: <i>Bueno Eli, no importa, cuaderno</i></p>	<p>*La aplicadora comienza registrando el tipo de tarea que se va a realizar y el objetivo de la misma. También hace alusión a la relevancia otorgada a la necesidad de atención y concentración para poder desarrollar esta actividad.</p> <p>*La aplicadora deriva a los sujetos del grupo la actividad de nombrar los dibujos de la lámina, facilitando la participación activa y la implicación de estos en el desarrollo de la tarea.</p> <p>*Refuerza positivamente y confirma la respuesta dada por el alumno. Posteriormente, se dirige al grupo completo para solicitar de estos una respuesta al problema planteado. Les propone, a modo de ejemplo, que piensen acerca de los sonidos que componen una palabra, identificando la sílaba inicial.</p> <p>*Vuelve a reforzar positivamente la respuesta de los sujetos, tratando de mantener la atención y de motivar la continuación de la actividad. *Trata de focalizar la atención del grupo sobre la tarea y vuelve a trasladar al grupo la actividad de etiquetar los dibujos de las láminas.</p> <p>*Refuerza positivamente y confirma la respuesta de un alumno. *Acompaña en el desarrollo y realización de la actividad, estableciendo preguntas que guían la misma e intercalando comentarios que confirman y refuerzan las respuestas del grupo. *La aplicadora anota la respuesta y el comentario de un alumno, *reforzando positivamente la solución dada. Posteriormente, *vuelve a facilitar la participación activa de los sujetos del grupo. Registra de nuevo el comentario de uno de los alumnos que hace referencia a la facilidad de la actividad. *La aplicadora, tras reforzar y confirmar la solución otorgada por éste, trata de reconducir y focalizar la atención y el interés del grupo, proponiendo la</p>

mismo... cuaderno...a ver continua.

Eli: *Cuaderno, helado, silla, sofá.*

Aplicadora: *¿Cuál empieza por la sílaba /so/?*

Un alumno: *Señorita sofá. Estas actividades son muy fáciles, son para niños chicos.*

Aplicadora: *Bueno, muy bien. Como os están resultando muy fáciles, ahora tenéis que estar muy atentos porque esto se complica un poquito más.*

...Tenéis en vuestra hoja una fila con dibujos al final. ¿Puedes decirnos qué dibujos son Eissa?

Eissa: *Un pollo, una lámpara, un saco y una mesa.*

Aplicadora: *Pero ahora no tenéis que identificar la sílaba inicial, sino la sílaba final, ¿de acuerdo? A ver Eissa, vuelve a decirnos cuáles son las palabras.*

Eissa: *Un pollo...*

Aplicadora: *Bueno, más bien se trata de una gallina, ¿no?*

Eissa: *Sí señorita, entonces: una gallina, una lámpara, un saco y una mesa.*

Aplicadora: *¿Cuál es la palabra que termina por la sílaba /na/?*

Eissa contesta tras haber señalado en su papel gallina. Todos dicen lo mismo menos Miguel, que ha señalado mesa.

Aplicadora: *A ver, Miguel. Fíjate bien en qué sílaba termina la palabra mesa.*

Damos palmadas para separar las sílabas, /me/ /sa/.

Miguel: *En “sa” señorita.*

Aplicadora: *¿Y cuál debías buscar?*

Miguel: *Esa, ¿no?*

Aplicadora: *No, tú debías buscar una palabra que terminara en /na/, como gallina (/ga/ /li/ /na/), ¿No es cierto?*

Miguel: *Sí, es verdad señorita. Me he confundido.*

Aplicadora: *Bueno, no tiene importancia. Ahora procura fijarte bien en los siguientes dibujos, ¿vale?*

Aplicadora: *Jesús, ¿Cuáles son los dibujos que vienen a continuación?*

Jesús: *Naranja, gafas, dedo y pato.*

Aplicadora: *Muy bien, ahora trata de adivinar qué dibujo termina con la sílaba /to/.*

Jesús: *Pato, señorita.*

Aplicadora: *Muy bien Jesús, ¿Quién tenía otra cosa?*

Todos responden que tienen lo mismo. Miguel no ha tenido problemas esta vez.

Aplicadora: *A ver, a continuación tenemos: un pollo, un libro, un beso y una pieza de tela.*

siguiente tarea como más compleja.

Observamos que la aplicadora comenzó la actividad siguiendo de forma sistemática las pautas metodológicas propuestas en el Manual, lo que sin duda le facilitó la puesta en práctica de algunos patrones metodológicos, al tiempo que obtener información relevante sobre las diferencias en los niveles de competencia de los sujetos del grupo con relación a la conciencia fonológica. Este aspecto relativo a las diferentes dificultades que manifestaban unos sujetos y otros, conocido de antemano por la aplicadora y puesto de relieve en las sesiones del Grupo de Trabajo, ocasionó sin embargo que la actividad, al menos en parte, fuera vista como “innecesaria” o “fácil” con relación a otros miembros del grupo de alumnos.

*Acompaña el desarrollo y la realización de la actividad, lentificando y secuenciando la tarea. Solicita, mediante una pregunta, la confirmación de los sujetos acerca de la comprensión de la tarea propuesta. *Vuelve a pedir a la alumna que diga los nombres de los dibujos con el objetivo aparente de centrar la atención de todo el grupo en la tarea.

Anota la respuesta equivocada dada por un alumno.*Trata de focalizar la atención del sujeto en los elementos de la tarea y le pide que vuelva a realizarla. Modifica la pregunta inicial para tratar de hacer ver al sujeto su error. *Establece apoyo gradual y secuencia el contenido para facilitar su realización. *La aplicadora comienza no otorgando la solución, sino estableciendo una mediación a través de cuestiones con el objetivo de que el sujeto repare en el error y en la solución más adecuada. Sin embargo, no continúa este proceso hasta el final, probablemente debido a que el resto del grupo había comprendido y realizado bien la tarea hacía un tiempo. La aplicadora termina dando la respuesta al alumno, aunque pregunta finalmente a éste si la solución es correcta, otorgando además la explicación de la misma.

*Trata de reconducir y focalizar la atención del alumno en la tarea, favoreciendo el hecho de que el sujeto localice la propia dificultad en la falta de atención. *Refuerza positivamente y confirma la respuesta del alumno, proponiéndole nuevas cuestiones. *Propone la actividad en formato de juego o enigma a resolver. *Refuerza positivamente y pregunta por otras respuestas. Hace alusión, así mismo,

¿Qué palabra termina en /llo/?

Todos coinciden en pollo, menos Miguel, que vuelve a confundirse y dice que dedo.

¿Dedo?... Exclaman todos sorprendidos. Si dedo está en la fila anterior; tenías que buscar en la segunda (le dice Fran). Jesús no para de reírse.

Nuevamente le hacemos ver que dedo no termina en /llo/ y busca la palabra pollo.

Aplicadora: Muy bien, ahora vamos a hacer otra actividad. Recordáis los dibujos de la página 1 en la última fila, ¿no? Teníamos gallina, lámpara, saco y mesa. Ahora se trata de averiguar cuál de estas palabras comienza por la letra /m/.

Mesa, responden todos.

Aplicadora: Muy bien, mmmesa. Ahora lo tenéis que hacer vosotros.

Fijaos bien en los siguientes dibujos: avión, mesa, oveja y bolígrafo. ¿Cuál de estos dibujos empieza por /a/?

¡Avión señorita! Responde rápidamente Jesús.

Aplicadora: Muy bien Jesús. Vamos a continuar. ¿Quién me dice qué dibujos vienen a continuación?

Fran se presta voluntario:

Fran: vaso, perro, árbol y lana.

Aplicadora: ¿Cuál de estas palabras empieza por /l/?

Fran: ¡lana señorita! (Responde rápidamente).

Aplicadora: Muy bien, Fran.

Aplicadora: Ahora vamos a realizar otro tipo de actividad. Se trata de identificar la letra en la que acaban estas palabras... Cogemos como ejemplo: naranja, gafas, dedo y pato, y exageramos las terminaciones.

...¿Cuál de todas acaba en /s/?

Eissa: gafas.

Aplicadora: Muy bien, ahora continuamos cada uno sólo en su papel.

Repartimos la ficha número 3 y nombran: coche, sol, tren y árbol.

Aplicadora: Tenéis que decir qué palabra termina en /n/.

Señalan tren. No presentan dificultad.

A continuación nombran: pez, esponja, puerta y mar, e identifican perfectamente mar como la palabra acabada en /r/.

(2) Síntesis silábica y fonémica.

Explicamos a los alumnos y alumnas en qué consiste este nuevo juego.

a la respuesta correcta otorgada por el alumno que comenzaba a mostrar más dificultades. Posteriormente hace alusión a una respuesta errónea, fruto al parecer de la falta de atención de este mismo alumno.

Los compañeros intervienen. *La aplicadora trata de facilitar el apoyo entre los compañeros del grupo, pero, al parecer, la actitud de este alumno no favorece esto.

*Propone una nueva actividad, reforzando positivamente la respuesta dada finalmente por el alumno en la tarea anterior, e iniciando la siguiente en forma de juego o enigma a resolver. Hace alusión a los dibujos de una lámina anterior, tratando de que sean los propios alumnos quienes evoquen los nombres.

*La aplicadora introduce la actividad para facilitar una mayor comprensión de la misma y *facilita la comprensión mediante el uso de ejemplos. *Refuerza positivamente y confirma la respuesta dada por uno de los alumnos; vuelve a solicitar la participación activa del grupo en el desarrollo de la tarea.

*Refuerza positivamente la respuesta del alumno y presenta una nueva tarea. Vuelve a introducir la actividad y a facilitar la comprensión de la misma mediante el uso de ejemplos.

*Refuerza positivamente y confirma la respuesta de la alumna, animando la realización individual de la tarea sobre el papel.

La aplicadora hace alusión a la ausencia de dificultad del grupo para resolver esta tarea.

*La aplicadora introduce la actividad para favorecer una mayor comprensión y *facilita posteriormente la comprensión mediante el uso de ejemplos. *Establece relación entre la

Aplicadora: *Yo voy a ir diciendo una serie de palabras separadas en sílabas y vosotros me debéis decir de qué palabra se trata. ¿Recordáis cómo lo hacíamos cuando trabajamos el tema de las palabras agudas, llanas, esdrújulas... y la clasificación de las palabras según sus sílabas?*

Todos: *Sí, sí.*

Aplicadora: *Pues igual, ¿ok? Sólo tenéis que decirme la palabra completa.*

...Comienzo: /ca/... /ba/... /lo/; /fru/.../ta/... Y así sucesivamente van diciendo las palabras sin ningún problema.

Aplicadora: *A continuación vamos a hacer lo mismo, pero ahora no os voy a decir las sílabas, sino sólo los fonemas uno a uno; vosotros debéis hacer lo mismo que en la actividad anterior, averiguar de qué palabra se trata.*

... Comienzo: /l/.../u/.../n/.../a/; /m/.../e/.../s/.../a/... Y van poco a poco adivinando las palabras. Se lo están pasando “pipa”; les encanta este juego.

(3) Omisión de fonemas y sílabas en palabras.

Explicamos que se trata de un nuevo juego en el que debemos quitar la última sílaba, y les ponemos como ejemplo la palabra coche.

Aplicadora: *Coche está formada por: /co/ y /che/ (nos ayudamos de palmadas para que las diferencien mejor).*

... Si a “coche” le quitamos la última sílaba, ¿qué nos queda? /co/, ¿verdad? Pues ahora vamos a hacer más, ¿ok?

... Si a “lana” le quitamos el último trocito, nos queda...

Jesús: *¡la!*

Aplicadora: *Muy bien, Jesús. Continuemos.*

... Si a “cuadro”... ¿nos queda?

Miguel: *¡cua! (dice sorprendentemente Miguel).*

Aplicadora: *¡Fantástico Miguel! Continuemos.*

... Con “silla”, nos quedamos con...

Un alumno: *¡si!*

Aplicadora: *Muy bien, y... con “cola”, nos quedaría...*

Un alumno: *¡co!*

No presentan ningún error.

Aplicadora: *Ahora vamos a hacer lo mismo, pero en lugar de quitar la última sílaba debemos quitar el último sonido (pronunciamos exageradamente).*

actividad a realizar y otra situación de aprendizaje anterior.

Hace alusión a la ausencia de dificultad en la resolución de la tarea por parte de los sujetos. Posteriormente, *vuelve a introducir la actividad para facilitar una mayor comprensión de la misma.

La aplicadora observa y anota la satisfacción del grupo durante la realización de esta tarea, aludiendo así mismo al carácter lúdico de la misma.

*La aplicadora vuelve a proponer la actividad en formato de juego o enigma a resolver.

*Introduce la actividad para facilitar la comprensión de la misma y *utiliza posteriormente ejemplos de forma sistemática para facilitar esta comprensión. *Establece apoyo en la realización de la tarea, acompañando verbalmente el desarrollo de la misma y secuenciando el contenido del ejercicio que es necesario realizar.

*Refuerza positivamente y confirma la respuesta dada por uno de los alumnos. Posteriormente, hace alusión a la respuesta correcta del alumno que presenta mayores dificultades, *reforzando positivamente la solución dada. *Acompaña verbalmente el desarrollo y la realización de la actividad, proponiendo continuas preguntas que guían la tarea e intercalando comentarios de *refuerzo y motivación.

La aplicadora hace alusión a la ausencia de problemas en esta tarea.

*Introduce la actividad y facilita la comprensión de la tarea mediante el uso de ejemplos y del retardo en el punto de articulación de los fonemas, en la posición

... A” pezzzz”, si le quitamos el último sonido, nos quedaría... /pe/.

Miguel se confunde y dice /te/.

Aplicadora: *No Miguel. Fíjate, si le quitamos el último sonido, nos queda /pe/.*

... *Vamos a intentarlo con las palabras: mar, sol, pan y cola.*

No presentan problema alguno.

Aplicadora: *Ahora vamos a hacer la actividad contraria a la que hemos hecho con anterioridad. Debemos suprimir la sílaba inicial en vez de la final. Por ejemplo, de “lana”, si le quitamos el principio, nos queda /na/.*

Vamos haciendo una a una las palabras propuestas: dados... /dos/; camisa... /misa/; (Miguel se confunde y dice: “mis”).

Observamos que en las palabras trisílabas se pierde; lo mismo le ocurre en caseta... /seta/ (él dice: /ta/). Sin embargo, en pollo no encuentra dificultad: pollo... /lo/.

Aplicadora: *Muy bien, ahora se trata de quitarle a cada palabra únicamente el primer sonido. Por ejemplo, de “llave” quedaría /ave/.*

... Y comienzan a realizar la actividad: ala... /la/; foca... /oca/; abuela... /buela/; rana.../ana/. No se observa que tengan grandes dificultades. Miguel está un tanto distraído; no parece prestar mucha atención, se muestra despistado e intenta distraer a Jesús.

(4) Segmentación léxica, silábica y fonémica.

Aplicadora: *Ahora se trata de identificar cuántas palabras componen las frases que os voy a decir a continuación. Por ejemplo, en la frase “Manuel corre”, ¿cuántas palabras hay?*

Un alumno: ¡Dos!

Aplicadora: *Muy bien, podéis dar palmadas si os ayuda a separar las palabras unas de otras...*

Vamos diciendo una a una las frases: Carmen juega; Raúl come...

Miguel comienza a molestar, da palmadas sin ton ni son para llamar la atención y molesta a los compañeros. A continuación realizamos una actividad que les resulta muy familiar a ellos, dividir palabras en sílabas. Cajón... /ca/ /jon/; chaleco.../cha/ /le/ /co/... Todos utilizan las palmadas para separar sílabas; alguno añade qué tipo de palabra es según el número de sílabas:

que es preciso identificar.

Hace alusión al error en la respuesta por parte de uno de los alumnos. En este caso, al otorgar la respuesta correcta, la aplicadora no parece aprovechar el error cometido para profundizar en las causas o provocar una mayor reflexión del sujeto.

*Introduce la actividad para facilitar la comprensión de la misma y utiliza ejemplos para lograr igualmente una mayor comprensión. Habitualmente, presenta la actividad a realizar enlazándola con la anterior, provocando una sensación de continuidad y de conexión en la actividad, al tiempo que parece buscar el mantenimiento del interés del grupo.

La aplicadora observa y anota las dificultades de uno de los alumnos, haciendo referencia a las diferencias en la calidad de la respuesta en función de la longitud de las palabras. En este sentido, en las sesiones del Grupo de Trabajo se aludió repetidas veces a este hecho por parte de diferentes aplicadores, situando, al menos en parte, en los procesos de memoria de trabajo, este tipo de dificultad.

*La aplicadora introduce la actividad para facilitar una mayor comprensión de la misma y utiliza ejemplos. Alude a la ausencia de dificultades en el grupo, aunque se detiene en el alumno que presenta mayores problemas para anotar su falta de atención.

*Introduce la actividad para facilitar una mayor comprensión y utiliza ejemplos.

*Refuerza positivamente la respuesta de un alumno y recuerda una estrategia de apoyo que los alumnos pueden utilizar para realizar mejor la tarea.

La aplicadora alude al comportamiento del alumno que ha presentado mayores problemas en la actividad.

*La aplicadora hace referencia a la relación que mantiene la actividad a realizar, con otras situaciones de aprendizaje en las que son utilizadas las mismas estrategias que pueden usar aquí. Alude también a la ampliación de la actividad que de forma espontánea realizan algunos miembros del grupo.

La aplicadora observa y anota una conducta de mayor atención en el alumno que presentaba más problemas, debido al parecer

cajón... “Bisílaba, señorita”. Miguel parece prestar mayor atención, el ejercicio le resulta fácil y le es conocido. Una vez finalizada la actividad anterior, deben separar las siguientes palabras en trozos más pequeños: ajo... /a/ /j/ /o/. Todos realizan la actividad fantásticamente.

(5) Rima inicial y final.

Para finalizar la tarea, pasamos a la última parte. Debemos hacer un juego en el que unimos dibujos que empiezan por la misma sílaba. Para ello repartimos fotocopias de la ficha 1K (hoja 5).

Aplicadora: *Mirad los dibujos, ¿qué representan?*

Van diciendo los nombres de cada figura...

Aplicadora: *Muy bien, ahora debéis unir mediante líneas los dibujos que empiecen por el mismo trocito. Por ejemplo: “casa”... “caballo”... ¿Comienzan igual?...*

Un alumno: *Sí, por la /ca/.*

Aplicadora: *¡Estupendo!, pues ahora debéis hacerlo vosotros individualmente en vuestras hojas.*

... ¡Muy bien!, pero para la realización de esta actividad vais a centraros en la hoja número 6.

Y comienzan... Todos la hacen bien.

Aplicadora: *Ahora vamos a cambiar de actividad. Tenéis que hacer lo mismo, pero debéis buscar en este caso palabras que terminen igual, por ejemplo: “rosa”... “mariposa”... Para ello, os centraréis en la página número 5 (La página 5 se utiliza en la actividad para ejemplificar la tarea a realizar).*

Se les reparte la ficha número 7 y comienzan la actividad. Todos la resuelven satisfactoriamente, excepto Miguel, que ha abandonado la tarea; se encuentra totalmente desconcentrado y tenemos que llamarle la atención continuamente para conseguir que los demás puedan atender a la tarea y trabajar.

al mayor conocimiento y dominio de la tarea. Posteriormente, alude a la ausencia de problemas en la actividad siguiente.

*La aplicadora propone la actividad en formato de juego. *Introduce la actividad para facilitar la comprensión. Trata de favorecer la participación de los sujetos del grupo, derivando hacia estos la tarea de nombrar los dibujos que servirán de base para realizar el ejercicio.

*Refuerza positivamente y confirma las respuestas de los alumnos, explicando posteriormente el ejercicio a realizar sobre el papel y utilizando ejemplos.

*Refuerza positivamente y anima a la realización individual.

La aplicadora alude a la ausencia de problemas en la actividad. Posteriormente, introduce una nueva tarea, volviendo a conectarla con la anterior. *Utiliza ejemplos para facilitar la comprensión de la actividad. *Acompaña verbalmente el desarrollo y la realización de la actividad, guiando la acción de los sujetos y *secuenciando el contenido de la actividad.

La aplicadora alude a la ausencia de dificultades en el grupo, excepto para el alumno que presentó más problemas a lo largo de la actividad. En este caso, observa y anota que este alumno abandona la tarea y mantiene una conducta disruptiva que dificulta el trabajo.

Durante el proceso de evaluación dinámica llevado a cabo en esta actividad, las conductas de mediación más significativas y utilizadas por la aplicadora, están relacionadas con los siguientes patrones metodológicos:

3(c) Establecimiento de apoyo en la comprensión, secuenciación o realización de la actividad.

13(m) Mediación del uso de estrategias de supervisión.

18(q) Mediación de la motivación, la actitud y el interés con relación a la lectura.

19(r) Mediación de la participación y el apoyo entre los componentes del grupo.

