

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 15-16

(MESOB)

Especialidad
de Lengua y Literatura



excelencia Campus Internacional
UAM
CSIC+



**Estrategias
metacognitivas
aplicadas
a la comprensión
lectora en Secundaria:
propuesta
metodológica a partir
del cuento de terror**
Helena Romero Moreno



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS APLICADAS
A LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SECUNDARIA:
PROPUESTA METODOLÓGICA A PARTIR
DEL CUENTO DE TERROR

Autora: Helena Romero Moreno
Directora: María Nieves Martín Rogero

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso 2015-2016

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis tutoras, Magdalena Aparicio Ramal y Nieves Martín Rogero, por su atención y su aliento en la realización de este trabajo.

A Andrea, Marjori, Diana, Verónica, Noelia, Iván, Pablo, Pablo A., Rosa, Óliver, Damián, Verónica, Lucía, Adrián, Fátima, David y Laura, por su gran ayuda y por todos los momentos juntos.

Índice de contenidos

1	Resumen	5
2	Introducción	6
3	Estado de la cuestión y fundamentación teórica	9
3.1	La comprensión lectora	9
3.2	El lector competente: la competencia literaria	13
3.3	Las estrategias de lectura	14
3.3.1	Estrategias antes de la lectura.....	17
3.3.2	Estrategias durante la lectura.....	17
3.3.3	Estrategias después de la lectura	18
3.4	Las estrategias metacognitivas	19
3.5	La competencia estratégica recogida en la ley.....	23
3.6	La lectura a través de las tecnologías de la información y la comunicación: la literatura digital.....	25
4	Descripción de la metodología de investigación	31
5	Aplicación didáctica	33
5.1	Problema foco de la investigación	33
5.2	Hipótesis y objetivos.....	34
5.3	Alcances y limitaciones del proyecto	35
5.4	Materiales para la recogida de datos	36
5.4.1	ECOMPLEC	36
5.4.2	MARSI.....	37
5.4.3	Datos cualitativos	38
5.5	Descripción de la intervención	39
5.5.1	Primer ciclo: presentación y práctica del trabajo con estrategias.....	40
5.5.2	Segundo ciclo: práctica y consolidación del trabajo con estrategias.....	44
5.6	Análisis de resultados	49
6	Conclusiones	55
7	Bibliografía	58
8	Anexos	61
	Anexo 1: Cuestionario de interés por la lectura y fichas de trabajo de la alumna A13 ..	61
	Anexo 2: Capturas del blog "Cuentos para morirse de miedo"	73
	Anexo 3: Inventario MARSI.....	75

Índice de figuras

Figura 1. Esquema del modelo interactivo (Cassany et al., 2007, p. 203).....	11
Figura 2. Espiral de ciclos de la investigación-acción (Latorre, 2003, p. 32).....	32
Figura 3. Cuestionario de evaluación del interés por la lectura (Calero Guisado, 2011).....	40
Figura 4. ECOMPLEC: Índice de comprensión lectora, primera y segunda evaluación.....	49
Figura 5. MARSÍ: Estrategias de lectura global, primera y segunda evaluación.....	51
Figura 6. MARSÍ: Estrategias de resolución de problemas, primera y segunda evaluación ...	51
Figura 7. MARSÍ: Estrategias de apoyo a la lectura, primera y segunda evaluación	52
Figura 8. MARSÍ: Medias totales, primera y segunda evaluación.....	53

1 Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster analiza el impacto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora del alumnado. Para ello, describe una intervención en la que se ha elaborado una unidad didáctica basada en cuentos literarios y el empleo de recursos TIC. Se esboza brevemente el marco teórico relacionado con la comprensión lectora, a la que se podría caracterizar como la principal destreza que emplean los aprendientes como fuente de aprendizaje durante la etapa escolar, por lo que su importancia es capital para la adquisición de las competencias básicas. Después se describe cómo la competencia metacognitiva, o capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, puede adquirirse a través del trabajo con diferentes estrategias. Por último, se presenta la investigación llevada a cabo con alumnos de 4º ESO durante el período de prácticas asociadas al máster, incluyendo la metodología empleada, la intervención a través de la unidad didáctica, el análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones que se extraen del estudio.

Palabras clave: comprensión lectora, competencia estratégica, metacognición, literatura digital.

ABSTRACT

This Master's Dissertation analyzes the impact of explicit instruction of metacognitive strategies in students' reading literacy. We proceed by making use of a teaching unit based in short stories and employing ICT tools. This study outlines the theoretical framework of reading literacy, which can be addressed as the main skill used by learners to acquire knowledge in school. Thus, its capital importance for the acquisition of basic competences. Then it describes how metacognitive literacy, which is the skill to reflect on one's own learning process, can be acquired by strategy learning. Our work concludes presenting the research done on students from 4º ESO during the teaching practice associated with the Master's Degree. This paper describes the methodology used, the teaching unit developed for the intervention, the analysis of the results and the conclusions that can be drawn from our study.

Key words: reading literacy, strategic competence, metaconition, digital storytelling.

2 Introducción

La enseñanza de lectura ha supuesto un pilar básico para la escuela en su proceso de alfabetización de los alumnos, en tanto que supone abrir la puerta de acceso al conocimiento que permite el asomarse a los textos. La comprensión lectora no se limita sin embargo a la mera adquisición del código: se trata de un proceso mucho más complejo en el que intervienen de forma activa el lector, las propias características del texto y el objetivo con el que se aborde la tarea de comprensión. El proceso de comprensión se logrará siempre que el lector sea capaz de poner en relación la nueva información que adquiere con su conocimiento previo, sus esquemas cognitivos, a partir de lo cual será posible decir que se ha efectuado un aprendizaje significativo (Solé, 2008).

La importancia de la lectura radica en el carácter de esta simultáneamente como objeto de conocimiento y como medio para llevar a cabo los aprendizajes. Desde este punto de vista, la primera dimensión apenas es trabajada en el aula, provocando que los alumnos pasen por la educación primaria, incluso por la secundaria, hasta terminar su período escolar sin haber sido capaces de convertirse en lectores competentes. A este respecto, el informe PISA (OCDE, 2013) señala que los individuos que poseen mayor competencia lectora son también aquellos que gestionan mejor las necesidades de la vida moderna, gozan de mejor posición social y tienen más facilidad para desarrollarse personalmente. Lejos de tratarse de una capacidad que se adquiere solo durante los primeras etapas de escolarización, actualmente se contempla como un conjunto de habilidades y estrategias que se va perfeccionando a lo largo del aprendizaje para toda la vida. La competencia que el individuo posea en la lectura será capaz incluso de moldear su forma de pensar. El aprendizaje de la lectura no debería estar vinculado solamente a una etapa educativa, sino que es necesario seguir incidiendo en él a lo largo de toda la vida del individuo. En la escuela, esta destreza debe seguir siendo trabajada en la secundaria, así como en el período postobligatorio (Cassany, Luna y Sanz, 2007). De ella deben hacerse responsables no solo los docentes vinculados a la asignatura de Lengua y Literatura castellana, sino los de todas las disciplinas, pues en todas ellas la lectura se emplea como medio de acceso al conocimiento.

Relacionada estrechamente con la competencia lectora se halla la competencia metacognitiva, que supone un cruce de caminos entre las disciplinas de Psicología y Filología. El concepto de la competencia estratégica ha ocupado numerosas tesis y trabajos de fin de

grado y máster en los últimos años. El estudio de estrategias ha sido muy desarrollado con aprendices adultos en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas, desde su inclusión en el MCER (2002), y con niños hablantes nativos en edad escolar. Sin embargo, el trabajo con estrategias de comprensión lectora en la educación secundaria no está ni mucho menos tan presente en la literatura como en la educación primaria. Este es uno de los principales escollos a los que nos hemos tenido que enfrentar en la realización de esta investigación, así como a la ausencia de materiales de evaluación de la comprensión lectora en esta etapa. Mientras que test como ACL o PROLEC gozan de consenso y son ampliamente empleados en las investigaciones en primaria, no hay aún en secundaria una herramienta similar que goce de tanta difusión.

Con frecuencia, la lectura en la etapa educativa, especialmente de textos literarios, aparece vinculada al desinterés, el desánimo, alejada del placer de leer (Mata, 2008). Es necesario que como profesores motivemos al alumnado a la lectura, vinculándolo en la medida de lo posible con su realidad, como pueden ser las TIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), que en el presente trabajo se emplean en la práctica docente.

Esta investigación se sitúa en el contexto de las prácticas asociadas al Máster de Formación de Profesores de Educación Secundaria y Bachillerato realizadas entre 2015 y 2016. Tiene por objeto averiguar si es cierta la hipótesis de partida, esto es, que el trabajo con estrategias de forma explícita en el aula mejora la adquisición de la competencia lectora por parte del alumnado. Además, se pretende cumplir dos objetivos: el primero, comprobar si el entrenamiento explícito con estrategias de lectura hace que los alumnos las adquieran con mayor facilidad y sean conscientes de su propio plan de lectura, establecimiento de objetivos y capacidad de solucionar problemas. El segundo de los objetivos se refiere a la literatura digital, acerca de la cual se busca averiguar si supone un buen material para ejercitar la comprensión lectora, si los alumnos son capaces de comprender eficazmente una obra literaria digital y si su uso fomenta el interés por la lectura en el grupo.

En cuanto a la estructura de este trabajo, dedicamos el apartado 3 a desarrollar los conceptos que se vinculan a nuestra investigación: la comprensión lectora, las estrategias de lectura mediante una somera tipología y qué significa ser un lector competente. Después se abordan las estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura, y cómo se refleja la competencia estratégica en la ley y el currículo escolar, a través de la competencia básica de "aprender a

aprender". Este apartado finaliza con el concepto de la literatura digital y la aplicación de las TIC a la adquisición de la competencia lectora. En el apartado 4 describimos brevemente la metodología seleccionada para la intervención educativa: la investigación-acción. En el 5, se explica dicha intervención, a partir de la hipótesis de partida de que el trabajo explícito con estrategias metacognitivas contribuye a la adquisición de la comprensión lectora. Se explicitan las herramientas empleadas para la recogida de datos, así como la especificación de la intervención y los procesos de planificación, acción, observación y reflexión, así como el análisis de los resultados obtenidos. Por último, se recogen las conclusiones extraídas del conjunto de la investigación en el apartado 6.

3 Estado de la cuestión y fundamentación teórica

En este apartado se recogen los principales conceptos teóricos que sirven de fundamentación al presente trabajo, y se mencionan las investigaciones más relevantes en los ámbitos que resultan pertinentes a nuestra investigación.

3.1 La comprensión lectora

En el Real Decreto 1631/2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE) establecía como objetivo para la ESO mediante su Artículo 3 "Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura" (2006, p. 670).

Explica Solé (2008, p. 17) que "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura". Esta sencilla afirmación nos recuerda que, por muy obvio que resulte, no podemos perder de vista el hecho de que leer supone comprender el texto escrito (Cassany et al., 2007) (Solé, 2008).

A pesar de la aparente sencillez del proceso lector, se trata en realidad de una actividad compleja y difícil de interpretar desde un punto de vista psicolingüístico. Los modelos más empleados para tratar de explicar el proceso de comprensión lectora han sido los llamados *bottom-up*, *top-down* y, recientemente, el modelo interactivo.¹

El primero de ellos, el *bottom-up*, sostiene que el lector va construyendo el significado del mensaje partiendo de la aplicación de su conocimiento gramatical a la interpretación de las unidades mínimas del lenguaje: primero las letras y después las palabras, para dar lugar por último a los conceptos y las relaciones entre ellos (conocimiento gramatical). Este modelo implica que los distintos tipos de conocimiento (grafo-fónico, léxico y gramatical) se aplican de forma lineal y jerárquica, en una visión tradicional del hecho de la lectura. Sin embargo, este procedimiento por sí solo no es capaz de dar cuenta del procesamiento de la información que tiene lugar durante la comprensión lectora, ya que obvia el hecho de que los individuos

¹ En Cassany et al. (2007), los modelos de procesamiento de la información reciben el nombre de

sean capaces de entender un texto a pesar de no comprender todas las palabras, o que las erratas pasen inadvertidas para el lector sin que estas lleguen a interrumpir la comprensión del mensaje (Solé, 2008). Así, la capacidad de descodificación que sustenta este modelo no siempre es indispensable para que el lector pueda llegar a comprender el texto.

El segundo modelo, conocido como *top-down*, se basa en aplicar la información contextual a la interpretación de los enunciados. Así, en vez de analizar letras y palabras, el lector se apoya en su conocimiento previo, los esquemas y las estructuras del discurso para realizar el análisis de la lectura. Al contrario que en el modelo anterior, se considera que el reconocimiento global de palabras prima sobre la capacidad de descodificación del texto, estando más radicado en el propio lector que en el texto. El procesamiento jerárquico, pero esta vez partiendo de las ideas previas y las predicciones sobre el texto, sirve tanto para compensar las lagunas de la comprensión como para enriquecer un mensaje comprendido por completo.

Frente a estas opciones, tanto Solé (2008) como Cassany et al. (2007) se decantan por el modelo interactivo del proceso de lectura, mucho más integrador. Este defiende que ambos métodos de descodificación son necesarios para el procesamiento del mensaje: por un lado, el lector aborda el texto creándose expectativas que después funcionan como *input* para los subsiguientes niveles, afectando a las predicciones y esquemas previos. Estos a su vez intervienen en el procesamiento de la lectura, buscando su verificación en los niveles más básicos del texto (palabras, letras). Se produce así un *procesamiento paralelo* en el que intervienen todos los tipos de conocimiento: grafo-fónico, sintáctico, semántico y pragmático. "Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél" (Solé, p. 19). Como nos recuerda la autora, este modelo de procesamiento de la información es el que resulta más interesante desde el punto de vista de la enseñanza, ya que obliga a los alumnos a ser capaces de descodificar el mensaje del texto y, a la vez, aplicar diferentes estrategias para asegurar su comprensión.

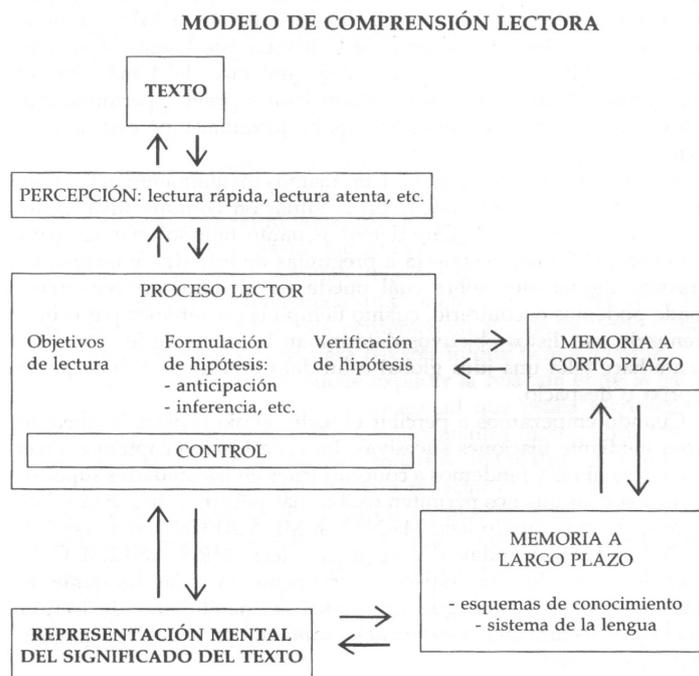


Figura 1. Esquema del modelo interactivo (Cassany et al., 2007, p. 203)

Como señala Solé (2008), a pesar de que se espera que al finalizar la primaria los alumnos puedan emplear la lectura con fines de información y aprendizaje, son numerosos los casos en los que esto no se produce, y los alumnos llegan a los niveles siguientes con graves deficiencias en su capacidad lectora. El analfabetismo funcional es, como indican Cassany et al. (2007) y Solé (2008), un fenómeno que tiene lugar aún hoy en nuestra sociedad. Se refiere a aquellos individuos que, a pesar de haber aprendido a leer y escribir a lo largo de su período educativo, al llegar a la madurez no son capaces de hacerlo de forma competente. Este hecho, lejos de desaparecer con la mejora y el avance de la metodología educativa, aun permanece y se acrecienta. Cassany et al. (2007) realizan una reflexión al respecto, en la que atribuyen esta situación al tratamiento didáctico que se da a la lectura en la escuela. Los autores critican el que se enseñe principalmente cómo decodificar el texto y no estrategias de comprensión en el aula, lo limitado de la instrucción de lo que constituye ser un buen lector, y cómo, una vez lograda la adquisición mecánica del código, en el resto de disciplinas de la etapa la lectura se emplea únicamente para adquirir información. La secuencia didáctica resultante (Colomer y Camps, 1991, citados por Cassany et al. (2007); Solé, 2008) podría resumirse en:

1. El maestro escoge una lectura del libro de texto.
2. Un alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro de texto.

3. Si comete algún error de oralización, el maestro lo corrige directamente o delega en otro alumno.
4. Una vez oralizado el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmente.
5. Ejercicios de gramática a partir del texto. (p. 195)

Se comprueba que esta estructuración de las tareas alcanza solo hasta una suerte de ejercicios de evaluación de la comprensión lectora. Por lo tanto, es muy grave el que la enseñanza de la lectura no permita a los alumnos ejercitar precisamente el aspecto más importante vinculado a ella, esto es, el proceso lector, el camino que hay que recorrer para llegar a la comprensión del texto (Solé, 2008)².

Está claro entonces que la destreza de comprensión lectora no siempre se cuenta entre las que los alumnos han adquirido al finalizar su período educativo. Para cambiar esta situación, es necesario centrarse en crear lectores competentes. La forma más eficaz de lograrlo es a través del desarrollo de habilidades estratégicas que se deben verbalizar en el aula, acercándolas a los estudiantes: "El aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición" (Solé, 2008, p. 14).

Numerosas publicaciones y estudios en revistas especializadas refrendan la necesidad de trabajar con la comprensión lectora de los alumnos para mejorar sus capacidades de adquisición de conocimientos. Un interesante estudio es el realizado por Quintanal (2014), que recoge el trabajo de dos años, por parte de investigadores de la UNED en colaboración con docentes de un centro de primaria de Guadalajara a través de las TIC, creando unidades didácticas para mejorar la competencia lectora del alumnado. El proyecto tenía por objeto hallar un modo de lograr la adquisición de las competencias básicas de manera más eficiente a través de la lectura, garantizando la autonomía personal de los estudiantes. La investigación, realizada sobre 217 niños en 12 grupos y un grupo de control de 104 alumnos, se desarrolló empleando la metodología de la investigación-acción a lo largo de dos fases. Primero se procedió a formar al profesorado del centro y a elaborar el material didáctico, las 14 unidades didácticas dirigidas a trabajar competencias a través de la lectura. En estas unidades se

² La autora reseña brevemente las investigaciones elaboradas por Durkin (1978-1979) y ella misma (Solé, 1987) que le permiten realizar esta afirmación.

consideraron actividades de prelectura, durante la lectura y después de la lectura (se describirán más adelante en el apartado 3.3). En una segunda etapa, se experimentó el proyecto, tomando datos de su competencia lectora al comienzo y final del curso mediante Pruebas ACL. Finalmente, los resultados que arrojó el estudio fueron que el grupo experimental terminó por igualar e incluso superar los niveles obtenidos por el grupo de control, a pesar de poseer un nivel inferior de comprensión. También se recogió el alto grado de motivación suscitado entre los docentes y el alumnado por la nueva metodología, así como la incentivación del interés por la lectura entre los estudiantes.

Como indica Mata (2008), el placer de leer un texto es personal e individual, y nos incita a pensar en nosotros mismos y nuestras motivaciones de lectura. "El placer de leer tendría relación con las expectativas vitales, el descubrimiento de las cosas, la memoria de las experiencias propias y ajenas, la consideración del disfrute, la resolución de un enigma, el reconocimiento del sentido de la existencia" (2008, p. 42). En el ámbito de la comprensión lectora, los esfuerzos por acercar la lectura a los aprendientes, hacer que esta formara parte de su ocio, constituir bibliotecas de centro, y, en suma, hacer que los alumnos desarrollaran gusto y amor por la lectura, abrieron la vía de actuación que hoy conocemos como animación a la lectura³, de la que Sarto (2008) es una de las principales investigadoras.

3.2 El lector competente: la competencia literaria

La educación literaria debe su origen al surgimiento del concepto de competencia en los años sesenta debido a la influencia de la escuela estructuralista, y más concretamente, al concepto de la competencia literaria⁴. Esta educación se centra fundamentalmente en la creación de, por un lado, hábitos lectores y del otro, de lectores competentes. Debido a las nuevas concepciones en torno al concepto de literatura surgidas en los años ochenta, el foco teórico se desplaza de la lectura concebida como actividad receptiva y, por lo tanto, pasiva, hacia la actividad del lector como elemento indispensable desde el que concebir el hecho literario (Solé, 2008). La lectura literaria se empieza a reconocer en esta época como fuente de aprendizaje, debido a la influencia que ejerce en el desarrollo de una comprensión lectora

³ Para un panorama que recoge la historia del concepto se recomienda la lectura de Mata (2008, pp. 19-33).

⁴ Cerrillo (2010, p. 88) define la competencia literaria como aquella que implica "toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto".

general (la cual implica el desarrollo de la capacidad crítica y de razonamiento del lector). Tenemos así una reivindicación del valor educativo de la literatura.

La educación literaria se conforma de este modo como uno de los métodos para formar lectores competentes, y según Cerrillo (2010, p. 86) "debe ser adquirida progresiva y metódicamente, por medio de mecanismos diversos que procedan de los mismos textos literarios o que sean ajenos a ellos (factores históricos, sociales o culturales)". Dicho autor defiende la necesidad de la enseñanza de la literatura para acceder al conocimiento cultural y la interpretación de la vida del ser humano, junto con la formación de la propia personalidad de los alumnos. Enseñar literatura no se trata, entonces, meramente de la transmisión de datos académicos, sino de dedicar tiempo a la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente. Se pretende así situar al lector en una posición desde la cual pueda apreciar y valorar las obras literarias. Como sucede con toda competencia, también la literaria es susceptible de desarrollarse con la práctica mediante el aprendizaje, y la tarea del docente implica facilitar su adquisición a través de experiencias lectoras lo suficientemente atractivas para los alumnos.

La comprensión lectora no es incidental, sino que parte de la voluntad del lector de que se produzca una interpretación del texto. Como señalan con acierto Guthrie y Wingfield: "A person is unlikely to comprehend a text by accident. If the person is not aware of the text, not attending to it, not choosing to make meaning from it, or not giving cognitive effort to knowledge construction, little comprehension occurs" (1999, citados por Mokhtari y Reichard, 2002, p. 251). Sin embargo, el nivel de desarrollo psicoevolutivo que experimentan los alumnos durante el período que comprende la educación secundaria es un marco excelente para seguir trabajando la capacidad de comprensión lectora desde nuevos enfoques: es aquí donde entra en juego la competencia estratégica, la metacognición o la reflexión sobre el propio aprendizaje.

3.3 Las estrategias de lectura

Como se ha visto anteriormente, para Solé las estrategias constituyen un pilar indispensable de cara al aprendizaje de la competencia literaria. Suponen "procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio" (2008,

p. 59). Según la autora, coincidiendo con otros investigadores (Calero Guisado, 2011) (Cassany et al., 2007) (Hacker, Dunlosky y Graesser, 2009) (Jiménez Rodríguez, 2004) (Zamora Suárez, 2016), esta afirmación implica que las estrategias, como contenidos de enseñanza, han de ser adquiridas por los alumnos a partir de una instrucción explícita de ellas, ya que emplean procesos tanto cognitivos como metacognitivos. Su concepción debe ser flexible, puesto que se ha de potenciar que el estudiante sea capaz de aplicar la estrategia adecuada para la resolución de cada problema concreto, que sea capaz de controlarla por sí solo para alcanzar un objetivo, y que pueda revisar su actuación a posteriori, modificándola si es preciso. Desde una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura, la comprensión del texto implica tres factores: la claridad y coherencia de su contenido, el conocimiento previo del lector y las estrategias que este utiliza para interpretar el texto y superar los problemas de comprensión (Solé, 2008). Jiménez Rodríguez define las estrategias del siguiente modo:

Son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar actividades cognitivas y asegurarse que una meta cognitiva propuesta anteriormente se ha alcanzado. Incluye el conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas, además del conocimiento condicional de cuándo y dónde es apropiado utilizar esas estrategias. (2004, p. 60-61)

Solé (2008), citando a Collins y Smith (1982)⁵, propone tres fases para realizar la instrucción de las estrategias. En la primera, la *fase de modelado*, el profesor ejerce de modelo para los estudiantes, verbalizando sus procesos de comprensión lectora, mostrando cómo usa él mismo las estrategias que le permiten dotar de significado al texto y superar los problemas de comprensión. La segunda fase, *participación del alumno*, fomenta la participación cada vez mayor del estudiante en el proceso de comprensión lectora mediante el uso de estrategias, implicando un traspaso progresivo de la autonomía en el procedimiento hacia el discente. El profesor queda en un segundo plano, ejerciendo la función de guía del proceso educativo. La última fase que recogen los autores es la de *lectura silenciosa*, en la que la independencia del alumno es total para llevar a cabo por sí solo el proceso de comprensión. La labor del profesor sigue siendo la de ejercer de apoyo en el procedimiento. "Como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere

⁵ Collins, A., Smith, E. E. (1982) Teaching the process of reading comprehension. En Detterman, D. K. y Sternberg, R. J. (Eds.), *How and how much can intelligence be increased* (pp. 173-185). Norwood, NJ: Ablex.

progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno" (Solé, 2008, p. 67).

Por su parte, Calero Guisado (2011) propone las siguientes fases para el trabajo con cada una de las diferentes estrategias metacognitivas que incluye en su estudio: fase de clarificación, fase de aplicación y perfeccionamiento y fase de autoevaluación. La *fase de clarificación* consiste en una reflexión por parte del profesor acerca de la estrategia con la que se trabaja, verbalizando sus procesos de comprensión a medida que lee un texto, con el objeto de que los alumnos puedan observarlo. La *fase de aplicación y perfeccionamiento* consiste en el empleo por parte de los alumnos de la estrategia trabajada, primero a través del trabajo cooperativo y dando progresivamente más autonomía al estudiante para que de manera individual se responsabilice de su uso. Para hacerlo explícito, el alumno refleja su actuación a través de unas plantillas donde refleja su proceso de comprensión. La *fase de autoevaluación* busca que los alumnos lleven a cabo una reflexión sobre su proceso lector con la ayuda del profesor, relacionando su comprensión con el uso que han hecho de cada estrategia. Esta es la pauta que se ha tomado para desarrollar el estudio que es descrito más adelante en este trabajo.

Solé (2008) clasifica las estrategias de lectura en función de las tres etapas en las que cabe aplicarlas. Sin embargo, la autora reconoce que esta división es artificial y puramente ilustrativa, ya que las diferentes estrategias se suceden en todas las etapas de la lectura (por ejemplo, establecemos predicciones e hipótesis antes de empezar a leer, que después podemos confirmar o no, y que suscitan nuevas hipótesis a su vez). Esta opinión es compartida por Jiménez Rodríguez (2004), que las asocia a los procesos de metacognición: planificación, supervisión y evaluación. En los estudios sobre el trabajo con estrategias de lectura dentro del aula (Calero Guisado, 2011; Mateos, 2001), se indica específicamente que el docente debe mostrar su propio proceso mental a los alumnos, verbalizando en la medida de lo posible cómo emplea él las distintas estrategias, por qué unas sí y otras no, en qué circunstancias, si le son exitosas, evaluando su comprensión al terminar la tarea. El fin es servir de modelo para que los estudiantes, primero imitando la figura guía del profesor, vayan progresivamente tomando las riendas de su proceso de comprensión hasta que este se produzca de forma totalmente autónoma.

3.3.1 Estrategias antes de la lectura

Las estrategias para antes de la lectura tienen lugar cuando los estudiantes ni siquiera se han aproximado al texto, y tienen que ver con el estímulo de la motivación. Dentro de este grupo destaca el establecimiento de objetivos de lectura, base fundamental para realizar el esfuerzo que supone interpretar el texto, y que se puede decir estructura toda la planificación que realiza el lector (Solé, 2008). Los objetivos de la lectura pueden ser muy diversos, pero, sin duda, el leer para aprender ocupa un lugar destacado si se piensa en los hábitos lectores de los estudiantes.

Otra de las estrategias básicas en esta etapa de prelectura consiste en activar el conocimiento previo. Este permite al lector interpretar el texto y encajarlo en su conocimiento del mundo, que a su vez, se verá modificado por el contenido de la lectura, produciéndose así un aprendizaje significativo. Solé (2008) recomienda para abordar esta estrategia en el aula que los docentes aporten a los alumnos información sobre el texto que les permita relacionarlo con su propia experiencia; fijar su atención en elementos que permitan activar el conocimiento previo, como los peritextos o las marcas tipográficas; incentivar que los alumnos participen exponiendo lo que conocen del tema, lo que a su vez servirá al profesor para informarse de cuál es su punto de partida.

La formulación de hipótesis y predicciones sobre el texto depende también de nuestro conocimiento experiencial y previo a tomar contacto con él. Toda la información circundante al texto, como en la estrategia anterior, nos capacita para el establecimiento de predicciones sobre el contenido de la lectura. La creación de expectativas es también una forma de hacer partícipes del texto a los lectores, y contribuye a fijar un objetivo de lectura, ya que se desea saber si las hipótesis establecidas se cumplen. Todo ello está muy relacionado con el hacerse preguntas antes de leer.

3.3.2 Estrategias durante la lectura

Para analizar las estrategias durante la lectura, Solé (2008) emplea el término *lectura compartida*, consistente en el clima descrito de participación entre docente y alumnos y los propios estudiantes unos para con otros. Las actividades más indicadas para ello serían: formular predicciones sobre el texto que se va leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha

leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas principales del texto (no necesariamente en este orden). Así, una sesión de lectura compartida contemplaría una secuencia semejante a esta citada por Solé en la que el profesor:

- Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Más tarde formula a los niños⁶ una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura. Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciando de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro "responsable" o moderador. (2008, p. 104)

En esta etapa de la lectura también cabe tratar los errores y las lagunas de comprensión, ya que un lector competente sabe localizar muy bien lo que no comprende al enfrentarse al texto. La tarea docente es proveerle de suficientes herramientas para que sea él quien elija la que más le conviene para solucionar su problema y monitorizar su comprensión.

3.3.3 Estrategias después de la lectura

Las estrategias después de la lectura se concentran fundamentalmente en la identificación de la idea principal, la elaboración del resumen y la formulación y respuesta de preguntas. Para Solé (2008), los docentes abordan de forma bastante inconsciente la tarea de hallar la idea principal, ya que presenta mucha más complejidad de lo que aparenta. Siguiendo a Aulls (1990), la autora nos recomienda trabajar antes con el tema, que podría definirse con una palabra, que con la idea principal, la cual abarcaría uno o dos enunciados. Es fundamental considerar que para establecer la idea principal de un texto el lector es determinante, ya que los lectores jóvenes o poco experimentados tienden a confundir la relevancia textual con la relevancia contextual, que depende directamente de su conocimiento del mundo.

La elaboración del resumen una vez leído el texto también presenta dificultades. Solé (2008) considera fundamental el que los alumnos puedan acceder a la macroestructura textual

⁶ Una vez más, se aprecia como la mayoría de la literatura está dirigida a la etapa de la educación primaria. No obstante, como se reivindica en el presente trabajo, la instrucción en estrategias de lectura se puede y debe aplicar también a la educación secundaria.

para interpretarlo y poder resumirlo empleando las reglas de omisión y selección. Para ello es imprescindible que hayan sido capaces de interpretar el texto para luego transformarlo, partiendo de sus esquemas de conocimiento. Según la autora, se trata de una capacidad que se presupone a los estudiantes, cuando en realidad nunca han visto un modelo de cómo hacerlo.

Por último, la elaboración de preguntas de comprensión se trata de una valiosa estrategia que tiende a usarse de forma errónea. Como hemos visto en otras etapas de la lectura, el hacerse preguntas permite supervisar la atribución de significado al texto que realiza el lector; como nos advierte la autora, siempre que no se limite a ser usada como mero instrumento de evaluación, sino de interpretar este texto a través de cuestiones pertinentes. Estas pueden orientarse a buscar información puntual, a realizar inferencias a partir del texto o a aportar una opinión o juicio propio para poder resolverlas, poniendo en juego su conocimiento del mundo.

3.4 Las estrategias metacognitivas

El término *metacognición* comenzó a ser usado por Flavell (1976), según cita Jiménez Rodríguez (2004, p. 50). Para Solé consiste en la "capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla" (2008, p. 59). En opinión de Mokhtari y Reichard (2002), la definición más precisa de la metacognición es "knowledge about cognitive states and abilities that can be shared among individuals while at the same time expanding the construct to include affective and motivational characteristics of thinking" (Paris y Winograd, 1990, p. 15, citados por Mokhtari y Reichard, 2002, p. 249), resaltando la idea de que las habilidades que participan del conocimiento metacognitivo pueden ser demostradas, compartidas y hacerse explícitas, por lo que son enseñables y susceptibles de ser aprendidas. Jiménez Rodríguez define el término de manera más exhaustiva:

La metacognición consiste en que el individuo conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones y, en definitiva, de autorregulación; y así poder transferir esos contenidos a otras situaciones o actuaciones similares. Es la conciencia crítica

respecto de nuestras formas de pensar, es un recurso superior del desarrollo intelectual y de la creatividad. (2004, pp. 44-45)⁷

En definitiva, cabe resumir, como se describe de forma sencilla en la bibliografía, que el término metacognición se refiere a "conocer cómo conocemos". Tal y como se señaló anteriormente, los procesos de metacognición se pueden estructurar en tres etapas. La primera de ellas, planificación, se refiere a elaborar un plan para llevar a cabo la acción cognitiva que permita la consecución de un objetivo. La supervisión o monitorización alude a la reflexión acerca de las acciones que se están llevando a cabo para conseguir la realización de la tarea. Por su parte, la evaluación consiste en efectuar una revisión de logros del objetivo, así como una valoración de las estrategias puestas en marcha para alcanzarlo. El sujeto capaz de llevar a cabo estos procesos metacognitivos se convierte en un aprendiz estratégico (Jiménez Rodríguez, 2004).

En cuanto a la evaluación de la metacognición, indica Jiménez Rodríguez (2004) que esta se refiere a ayudar al alumno a "tomar conciencia de las estrategias que utiliza durante la ejecución de una tarea". Debido a ello, las características de la competencia estratégica, al tratarse de procesos internos, invisibles e inapreciables por un observador externo, dificultan su evaluación y obligan a emplear métodos indirectos. Además de los test, índices y escalas de evaluación desarrolladas por los diferentes investigadores (en el apartado 5.4.2 se detalla uno de ellos, el inventario MARSÍ), Jiménez Rodríguez (2004) señala una serie de recursos útiles para aportar información acerca del uso por parte de los estudiantes de las estrategias metacognitivas. En primer lugar, se pueden realizar informes verbales, consistentes en preguntar a los estudiantes de forma explícita por las estrategias que emplean. Presentan la dificultad de que los sujetos deben conocer las estrategias de forma explícita para poder verbalizarlas, y que no es posible llevarlos a cabo con niños, que por lo general no han alcanzado el nivel de desarrollo psicoevolutivo para reflexionar sobre estos procesos. Además, se ha de contar con que la creencia que tenga un alumno de que está empleando una estrategia en un determinado momento puede no ser cierta, si su monitorización no es correcta. Otro método de evaluación es la entrevista, que se puede utilizar en todas las etapas del proceso de comprensión. Por otro lado tenemos la observación de cómo los alumnos llevan a cabo la

⁷ Jiménez Rodríguez (2004) recoge el interesante concepto desarrollado por Burón (1993) de *metaignorancia*. Si poseer una conciencia metacognitiva es ser consciente del propio conocimiento, la metaignorancia es no saber que no se sabe, y por tanto un individuo metaignorante no se preocupa acerca de lo que desconoce, por lo que no promueve su propio aprendizaje.

tarea, y por consiguiente cómo aplican las estrategias. Para ello es muy conveniente el uso de la técnica del pensamiento en voz alta, la cual consiste en que el sujeto verbaliza sus procesos de comprensión a medida que realiza una tarea. El cuestionario retrospectivo a través de la estimulación del recuerdo, en el cual se vuelve a poner al sujeto en la situación de la tarea habiendo concluido esta para que reflexione sobre su actuación, es otro de los medios de obtención de datos recomendado.

Si se asume que un individuo capaz de dominar los procesos metacognitivos planifica, controla y evalúa su ejecución, supera las dificultades y reflexiona sobre su propia actuación siendo capaz, en las tareas sucesivas, de cambiar lo que no ha funcionado, es posible afirmar que esto repercutirá positivamente en el desarrollo de la competencia básica de aprender a aprender. Así, el sujeto desarrollará su autonomía y su independencia, y será capaz de llevar a cabo un aprendizaje significativo. Partiendo de que para que se produzca dicho aprendizaje el alumno debe ser capaz de poner en relación sus conocimientos previos con la nueva información que se le ofrece (Jiménez Rodríguez, 2004), dicha capacidad es de por sí metacognitiva. La metacognición y la monitorización de la comprensión se vienen estudiando como factores clave en el desarrollo del aprendizaje académico. Se daría, por un lado, un traspaso de la responsabilidad en el control de la comprensión del docente al alumno, y por otro, un aumento de la autoestima y la motivación de este último. Es importante señalar también la influencia de la edad en el proceso de introspección: a mayor edad, más experiencia y mayor capacidad de análisis del proceso (Jiménez Rodríguez, 2004; Mateos, 2001). Jiménez Rodríguez señala que es a partir de los siete u ocho años cuando estas capacidades cognitivas empiezan a desarrollarse, sin que lleguen a consolidarse plenamente hasta los doce.

Cassany et al. sostienen que "El lector experto controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura" (2007, p. 202). Mokhtari y Reichard (2002) reflejan cómo los investigadores consideran que la conciencia y la monitorización de los propios procesos de comprensión son características importantes del lector competente. El lector eficaz es así un lector estratégico:

Skilled readers often engage in deliberate activities that require planful thinking, flexible strategies, and periodic self-monitoring. They think about the topic, look forward and backward in the passage, and check their own understanding as they read. Beginning

readers or poor readers do not recruit and use these skills. Indeed, novice readers often seem oblivious to these strategies and the need to use them. (Paris y Jacobs, 1984, p. 2083, citados por Mokhtari y Reichard, 2002, p. 249)

A modo de resumen, cabe concluir con las que Jiménez Rodríguez señala como las características del buen lector, o lector estratégico:

1. Decodifican rápida y automáticamente.
 2. Utilizan su conocimiento previo para situar la lectura y darle sentido. Así llegan a adquirir conocimientos nuevos que se integran en los esquemas ya existentes.
 3. Integran y ordenan con cierta facilidad las proposiciones dentro de cada oración así como entre oraciones distintas, reorganizando la información del texto para hacerla más significativa.
 4. Supervisan su comprensión mientras leen.
 5. Corrigen los errores (seleccionando estrategias) que pueden tener mientras avanzan en la lectura, ya que se dan cuenta de ellos.
 6. Son capaces de sacar la/s idea/s principal/es del texto, identificando los hechos y los detalles más relevantes. Centran su atención en estos aspectos.
 7. Son capaces de realizar un resumen de la lectura ya que conocen la estructura del texto.
 8. Realizan inferencias constantemente, durante la lectura y a su finalización, que les permiten proyectar conclusiones, formular hipótesis interpretativas, juzgar críticamente así como defender o rechazar puntos de vista.
 9. Generan preguntas sobre lo que leen, se plantean objetivos, planifican y evalúan.
- (2004, pp. 38-39)

Mateos (2001) indica el acuerdo generalizado entre los investigadores de que las estrategias metacognitivas deben formar parte del currículo escolar, aunque no se haya llegado aún a un consenso acerca de cómo lograrlo. La autora recoge las dos tendencias existentes en la actualidad: por un lado, el enseñar las estrategias como medio, no como fin, vinculando su instrucción a tareas determinadas; por otro, aquellos que defienden que las estrategias metacognitivas constituyen un fin educativo en sí mismo. Es la primera tendencia la que tiene más apoyos, y enfoca además el problema que supone para el alumno mantener las estrategias aprendidas, así como la transferencia de las habilidades adquiridas a situaciones nuevas. Tal vez sea este el principal obstáculo para los estudiantes, que se

relaciona con la dificultad misma de reconocer las estrategias como "herramientas". Mateos, junto a muchos de los investigadores (Calero Guisado, 2011; McKeown y Beck, 2009; Rodríguez Jiménez, 2004; Solé, 2008), recomienda precisamente la instrucción explícita, pero siempre teniendo la precaución de vigilar que los conocimientos sean verdaderamente reelaborados e integrados por el alumno. No basta con que el docente se exponga como modelo, tiene además que provocar el cambio y el traspaso de control por parte del alumno desde el conocimiento previo de este.

3.5 La competencia estratégica recogida en la ley

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) señalaba ya la necesidad de incluir las *competencias básicas* en el currículo. A través del Real Decreto 1513/2007 para la educación primaria, y del Real Decreto 1631/2006 para la educación secundaria se establece cuáles son estas competencias: 1. Competencia en comunicación lingüística, 2. Competencia matemática, 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4. Tratamiento de la información y competencia digital, 5. Competencia social y ciudadana, 6. Competencia cultural y artística, 7. Competencia para aprender a aprender, 8. Autonomía e iniciativa personal. Vemos como la competencia estratégica, aprender a aprender, figura de forma clara entre las demás competencias.

El Real Decreto 1631/2006 indica que la competencia de aprender a aprender

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. (pp. 689-690)

Es decir, dicha competencia implica hacer posible al individuo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el "continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades" (Real Decreto, 2006, p. 689). Con la adquisición de esta competencia se busca el desarrollo pleno de la autonomía y la

independencia personal en términos de aprendizaje de individuo, para lo cual es necesario el estudio y la práctica de estrategias que posibiliten la toma de conciencia del proceso y la búsqueda de soluciones ante los problemas que puedan surgir.

Con la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el concepto de competencia básica queda sustituido por el de *competencia clave*. Estas son ahora: a) Comunicación lingüística, b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, c) Competencia digital, d) Aprender a aprender, e) Competencias sociales y cívicas, f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, g) Conciencia y expresiones culturales. A pesar de que no se detalla en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la descripción provista en la página web del Ministerio de Educación señala sus principales características:

En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia para aprender a aprender (CPAA) requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.⁸

Se refiere además a la metacognición al desarrollar las dimensiones en las que el alumno reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje:

- El conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera.
- El conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma.
- El conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

En concreto, recogidas en el currículo de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, las estrategias metacognitivas se reflejan en los dos ciclos, en el "Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir". Tomemos por ejemplo los estándares de aprendizaje vinculados al

⁸ Disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/aprende.html>. (Recuperado el 1 de junio de 2016).

criterio de evaluación 1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos: (1^{er} ciclo ESO) y 1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos (4^o curso ESO):

1 ^{er} ciclo ESO (cursos 1 ^o , 2 ^o y 3 ^o)	4 ^o curso ESO
1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto.	1.1. Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto.
1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico.	1.2. Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos.
1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto.	1.3. Infiere la información relevante de los textos, identificando la idea principal y las ideas secundarias y estableciendo relaciones entre ellas.
1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.	1.4. Construye el significado global de un texto o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo.
1.5. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.	1.5. Hace conexiones entre un texto y su contexto, integrándolo y evaluándolo críticamente y realizando hipótesis sobre el mismo.
1.6. Evalúa su proceso de comprensión lectora usando fichas sencillas de autoevaluación.	1.6. Comprende el significado palabras propias del nivel culto de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse con exactitud y precisión.

(Real Decreto 1105/2014, p. 361)

3.6 La lectura a través de las tecnologías de la información y la comunicación: la literatura digital

Las TIC se han consolidado en los últimos años como una apuesta firme en el ámbito de la enseñanza obligatoria para el desarrollo de las competencias básicas del alumno. Prueba de ello es el número creciente de tesis doctorales y memorias de máster sobre el tema, así como su representación en los organismos oficiales. Un ejemplo es el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado)⁹, auspiciado por el Ministerio de Educación dentro del portal educaLAB. En cuanto a la difusión en congresos, se puede citar

⁹ Disponible en <http://educalab.es/intef> (Recuperado el 5 de junio de 2016).

EDUTECH, que en septiembre de 2016 celebrará su XIX edición, organizado por la Universidad de Alicante.

En general, se puede afirmar que la adopción de las TIC por parte de la sociedad en su conjunto ha permitido que se produzca un rápido desarrollo de la infraestructura que la sustenta, especialmente desde mediados de los noventa con la expansión de la *World Wide Web* para acceder a Internet, y muy especialmente a raíz de la Web 2.0. Para definirla someramente, diremos que la Web 2.0 es la web colaborativa, interactiva y dinámica, en oposición al primer período de páginas tradicionales, mucho más estáticas, que conocemos como Web 1.0. La Web 2.0 brinda la capacidad de interacción entre los usuarios mediante una serie de herramientas de las que destacan muy especialmente las redes sociales (dirigidas a diferentes públicos, como Facebook, Instagram, Twitter, Tumblr, LinkedIn o Google+), las wikis (Wikipedia es la más famosa de ellas, Wikispaces permite crear una con fin educativo), los blogs personales o corporativos (las plataformas gratuitas más populares son Blogger y Wordpress), el foro como herramienta de comunicación, los sitios web que permiten almacenar contenidos accesibles a todos los usuarios y la posibilidad de descargarlos y comentarlos (destacan Youtube o Vimeo para vídeo, Flickr, Instagram o Pinterest para fotografías), las plataformas virtuales y un largo etcétera de aplicaciones disponibles a través de plataformas de distribución digital tanto para sistemas iOS (App Store) como Android (Google Play). El término Web 2.0 fue acuñado por Dale Dougherty de O'Reilly Media, dándose a conocer por primera vez en octubre de 2004¹⁰. Ofrecemos aquí la definición de Ribes (2007) acerca de la Web 2.0, para quien está formada por

todas aquellas utilidades y servicios de Internet que se sustentan en una base de datos, la cual puede ser modificada por los usuarios del servicio, ya sea en su contenido (añadiendo, cambiando o borrando información o asociando datos a la información existente), pues bien en la forma de presentarlos, o en contenido y forma simultáneamente.

Recientemente, el desarrollo de la llamada Web 3.0, o Web semántica, contempla el desarrollo de grandes bases de datos que permitan a los buscadores desplegar todo el

¹⁰ Disponible en <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. El mismo artículo traducido al castellano se puede consultar en el Portal de la Sociedad de la Información de Telefónica http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146 (Recuperado el 1 de junio de 2016).

potencial de la inteligencia artificial. Mientras que la Web 2.0 actual está dirigida a ser leída por los humanos, la Web semántica se diseñará pensando en programas que puedan manipularla de forma eficaz (Berners-Lee, Hendler y Lassila, 2002). Los autores no la definen como una web separada de la actual sino más bien una extensión de ella. En la actualidad, el desarrollo de las redes sociales y las páginas web, cada vez más dinámicas y con mayor número de interacciones con diversas aplicaciones, ofrecen progresivamente un contenido más personal y ajustado al usuario.

Hay por tanto que asumir el hecho de que las TIC forman ya parte de la vida cotidiana de todos los ciudadanos, y como tal tienen cabida en todos los aspectos de la vida, incluso en el educativo. Ya en el Real Decreto 1631/2006 (2006, p. 670), la LOE estableció como objetivo para la ESO mediante su Artículo 3 "adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación". La legislación reflejaba así la necesidad de dar cabida en el aula a la tecnología que los alumnos ya entonces, y hoy en día a mucha mayor escala, consideraban parte de su cotidianeidad. No en vano, la LOE incluyó entre las competencias básicas el tratamiento de la información y la competencia digital.

En este panorama de fomento de uso de las TIC en el aula, destaca para el presente estudio la modalidad tecnológica conocida como literatura digital. En España es destacable la labor realizada por el equipo GRETEL (Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona), cuya directora e investigadora principal es Teresa Colomer, y que actualmente produce parte de los estudios más actuales y concretos sobre la cuestión. Entre sus principales líneas de investigación se halla la literatura infantil y juvenil (LIJ) digital y en su página web se encuentran interesantes recomendaciones de las obras más destacadas¹¹. Desarrollada bajo la tutela del grupo, la completa tesis de Turrión (2014) supone un excelente punto de partida para aventurarse en el ya no tan incipiente mundo de la LIJ digital. Su investigación realiza un barrido por las nuevas modalidades de publicación, a partir del cual desarrolla un modelo de análisis que aplica a las producciones de narrativa digital y, por último, examina una muestra representativa de las publicaciones a través de dicho nuevo modelo que le permite realizar una caracterización de las obras seleccionadas para el corpus.

¹¹ También el blog <https://literaturasexploratorias.com>, de los investigadores Celia Turrión y Lucas Ramada, incluye interesantes recomendaciones sobre LIJ digital.

Para explicar los orígenes de la literatura digital, Turrión (2014) señala que la proliferación de los ordenadores en el ámbito doméstico los convirtió en un dispositivo idóneo para aglutinar diferentes tipos de medios. Las narrativas hipermedia surgieron con fuerza, destacando las primeras narrativas electrónicas dirigida a niños y adolescentes en los años noventa del siglo XX, a través del CD-ROM.

La autora expone el interesante debate en que se sumieron los teóricos de la literatura acerca de si estas nuevas producciones podían analizarse siquiera desde la narratología o si, por el contrario, estaban tan alejadas de los textos literarios que solo la ludología podía dar cuenta de ellas. Turrión trata de determinar en qué medida se acerca una obra digital interactiva a la narrativa o a los videojuegos, es decir, posee un dominante interpretativo. Para lograrlo, la cuestión que se revela clave es la interactividad. Estas primeras publicaciones aún se asemejaban mucho a las obras impresas, pero el mercado fue evolucionando lentamente hasta el salto cualitativo que se produjo en la segunda década del siglo XXI, con la aparición y la generalización del uso de dispositivos móviles inteligentes y las tabletas, así como el desarrollo de las aplicaciones informáticas (*apps*), que permitió la creación de contenidos englobados en la categoría "libros" dentro de las tiendas virtuales. Como señala Turrión, el hecho de que importantes eventos para la LIJ como la Feria del libro de Bolonia dediquen un espacio a estas obras, siendo los libros electrónicos y las aplicaciones los dos formatos más estudiados en la literatura digital, refleja la creciente importancia de estas nuevas formas de literatura. Como acertadamente menciona Morduchowickz (2010), los ordenadores no conspiran contra la lectura, bien al contrario, la complementan y hasta la promueven.

La competencia lectora resulta ya indivisible de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, y estos a su vez hacen destacar la importancia de las aplicaciones digitales para la comprensión y la motivación. La competencia literaria también se adquiere a partir de los textos audiovisuales. A pesar de ello, Turrión (2014) señala que, en relación con la adquisición de la cultura escrita, el desarrollo la competencia literaria está aún relativamente ausente de las investigaciones sobre las obras digitales. La didáctica de la literatura tiene un campo abierto en relación con este ámbito, ya que aún no se ha ocupado de las obras digitales, las obras infantiles y juveniles en distintos soportes ni los videojuegos para investigar sobre sus capacidades para el desarrollo de la competencia literaria. A pesar de que las predicciones iniciales apuntaban al hipertexto como la gran revolución de la narrativa infantil, la realidad

confirma que son formas más sencillas estructuralmente las que predominan en las obras digitales en la actualidad, especialmente empleando el texto hipermedia¹².

Turrión (2014) destaca las posibilidades de relación entre el aprendizaje a través del juego y el aprendizaje a través de la literatura a partir del concepto de simulación que ambos comparten. Incide en el estatus de coautor, dentro de ciertas limitaciones, que puede llegar a ostentar el lector si se le permite participar en la obra literaria destacando su creatividad. Además puede provocar su reflexión sobre la estructura y mecanismos de la narrativa, así como sus posibles relaciones con otros textos y el propio contexto que él es capaz de aportar.

Por su parte, Zamora Suárez (2016) analiza cómo se han venido desarrollando las investigaciones empíricas hasta el momento en relación con el uso didáctico de las herramientas digitales. Estos se centran, fundamentalmente desde la psicología cognitiva, en estudiar las estrategias de lectura empleadas por los lectores nativos en distintos niveles de la enseñanza, así como los procesos mentales involucrados en el procesamiento de los materiales multimedia. La autora recoge que según la teoría de la carga cognitiva "los lectores expertos en este tipo de documentos procesan esquemas mentales que les permite resolver problemas más rápidamente y conseguir niveles altos de comprensión de materiales digitales" (Zamora Suárez, 2016, p. 7). Las investigaciones reflejan cómo los lectores adquieren información mediante dos canales, uno verbal y otro sensorial o visual, complementándose mutuamente y haciendo así que el aprendizaje sea más eficaz. Por tanto, los materiales multimedia, al integrar ambas formas de representación, se consideran capaces de fomentar el aprendizaje significativo.

Sin embargo, no hay que presuponer que los lectores poseen claves innatas para interpretar estas obras, como indican Fittipaldi, Juan y Manresa (2015). Las autoras realizaron un estudio en el cual dos grupos de alumnos de 15 años, todos ellos lectores competentes, leyeron el cuento *El corazón delator* de E. A. Poe. Uno de los grupos lo leyó en papel, mientras que el otro empleó la aplicación iPoe. Las conclusiones que se derivaron

¹² "El hipertexto, un tipo de texto digital concebido alrededor de 1965 por Ted Nelson, puede definirse como «una estrategia para organizar fragmentos textuales de una manera intuitiva e informal, con enlaces que relacionan secciones de un texto que relacionar partes de diferentes textos en el mismo sistema de archivo (Aarsteh, 1997, pp. 12-13)». Cuando el material del que se configura esta red hipertextual no es exclusivamente textual sino que «se extiende a sonido digital, animación, vídeo, realidad virtual, redes de ordenadores, etc. se denomina *hipermedia*» (Joyce, 1996, p.21)". (Citados en Turrión, 2014, pp. 103-104)

fueron que los lectores de la versión impresa del cuento adquirieron una más profunda comprensión de su significado. En parte las autoras lo atribuyeron a que ciertos elementos visuales de la aplicación confundían a los lectores resaltando elementos sin gran importancia, pero atractivos estéticamente. De igual modo, los lectores de la versión digital parecían no activar las mismas habilidades que emplearían con un cuento en papel por no considerarlo "literatura seria", ya que contenía elementos que ellos consideraban ajenos a las obras literarias. Las autoras concluyen que es necesario seguir investigando para conocer si estas diferencias de interpretación se deben a la distorsión que aporta el texto multimodal o a la falta de entrenamiento de los lectores en la narrativa digital.

Tanto en la L1 como en la L2, las estrategias constituyen uno de los elementos clave para la comprensión del texto. Como ya se reflejaba en el apartado 3.4, los aprendices se benefician de poseer una conciencia metacognitiva acerca de su propio proceso de aprendizaje y ser capaces de conectar las estrategias que emplean con sus objetivos de aprendizaje. El hipertexto puede brindar entonces, por su propia naturaleza, mayores oportunidades a los lectores para aplicar con éxito las estrategias metacognitivas.

A pesar de todo, Zamora Suárez (2016) también advierte de ciertos problemas pueden surgir con el uso del hipertexto. Las investigaciones señalan que la redundancia entre los mensajes simultáneos procedentes de fuentes diversas (texto, voz, imagen) pueden suponer un problema para la comprensión. Por ejemplo, cuando el texto y la imagen aparecen en pantalla se puede producir una sobrecarga cognitiva debido a que los alumnos necesitan derivar su atención a uno u otra. Según la teoría de la carga cognitiva, la redundancia puede influir así negativamente en el aprendizaje. Sin embargo, cabe matizar que esto depende de la relevancia de la información dada. Cuando esta es superflua entorpece la comprensión, por lo que se recomienda excluirla para evitar la incoherencia textual. Sin embargo, determinar qué tipo de información es superflua o no es algo complejo, depende directamente de distintos factores, siendo uno de ellos es la competencia lectora de los estudiantes.

4 Descripción de la metodología de investigación

Para llevar a cabo nuestro trabajo se considera que la metodología que más se ajusta a su propósito es la investigación-acción. Se trata de una metodología que cuenta con múltiples concepciones y definiciones, y que abarca distintas prácticas que se pueden concretar en relación con gran diversidad de criterios. K. Lewin (1946) la describía como una serie de etapas, planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción, que se reproducían secuencialmente en bucle (Latorre, 2003). Latorre, por su parte, la define como

una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. (2003, p. 23)

Es importante tener en cuenta que la metodología de investigación-acción persigue modificar una situación que el docente considera problemática, una vez que se haya estudiado a fondo dicho problema y tras ser comprendido en profundidad. Su propósito es mejorar a través del cambio, y a partir de él seguir construyendo el conocimiento en la práctica educativa, para lo cual se cuestionan las actuaciones que se venían llevando a cabo hasta ese punto. Para ello, según Latorre, la investigación se articula en forma de "una metodología que persigue a la vez resultados de acción y de investigación" (2003, p. 27).

El carácter cíclico y recursivo de la investigación-acción es una de sus características principales: los diferentes pasos, o acciones, se repiten secuencialmente. Desde esta metodología, la acción que se llevará a cabo es el verdadero foco de la investigación, de ahí que las conclusiones que suscite cada ciclo de actuación generen a su vez una reflexión posterior y el ser integradas en el siguiente ciclo de acción. Un esquema típico de la investigación-acción es el que muestra la siguiente figura:

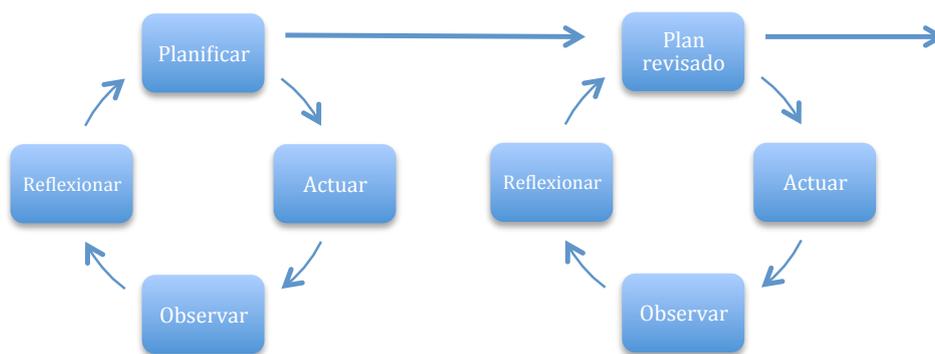


Figura 2. Espiral de ciclos de la investigación-acción (Latorre, 2003, p. 32)

Desde esta concepción de la investigación, se busca que el resultado de esta se haga público y se comparta con el resto de la comunidad educativa. De hecho, el conjunto de la comunidad colabora unido y actúa como un interlocutor crítico que beneficia los procesos de investigación, evaluación y puesta en práctica de la acción. Se pretende lograr un cambio en la comunidad que se incorpore a esta y sea duradero.

En la presente investigación, debido a las restricciones de tiempo y la limitación del estudio, se aplica un modelo inspirado en el de Kemmis (1989, en Latorre, 2003). Este comprende cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión, donde la organización y la acción trabajan de manera conjunta, a lo largo de los distintos ciclos que requiera la intervención. La misma capacidad de reajuste en la instrucción que defendía Mateos (2001) para acomodarse al devenir de la actuación de los alumnos se puede encontrar reflejada en la metodología de investigación-acción.

5 Aplicación didáctica

El marco teórico descrito en el apartado 3 sirvió para elaborar el diseño de la intervención didáctica que fue posible llevar a cabo durante el prácticum, a lo largo del módulo específico del MESOB. El centro de prácticas fue el IES Atenea de San Sebastián de los Reyes, y la intervención didáctica se realizó con el grupo de alumnos de 4º C de ESO, en las horas de clase que muy amablemente fueron cedidas por la tutora profesional.

La elección del grupo de estudio fue muy interesante y problemática a la vez. Se trata de un nivel en el que los alumnos ya poseen un desarrollo cognitivo muy avanzado que facilita la reflexión metacognitiva. Las desventajas se deben, por un lado, a que 4º es un curso clave en el que los estudiantes han de decidir qué orientación seguirán en su futuro académico o profesional, por lo que en este nivel se realiza el programa 4º ESO+Empresa. Afectó a la investigación en la medida en que algunos alumnos no pudieron acudir a todas las sesiones, ni realizar por tanto todas las tareas que se contemplaron en la intervención didáctica.

Por otro lado, 4º es también el curso donde tiene lugar el intercambio entre los alumnos del IES Atenea y centros educativos en Alemania, Reino Unido e Italia. Una parte de los alumnos pasa hasta una semana fuera, por lo que durante este tiempo apenas se avanza materia. Todas estas circunstancias hacen que el curso sea bastante denso en contenidos, con poco tiempo para cubrir el programa. Debido a ello, no fue posible emplear más horas en la realización de la unidad didáctica y hubo que realizar los test en las horas de Medidas de Atención Educativa (MAE).

5.1 Problema foco de la investigación

A lo largo de tiempo transcurrido en el centro como estudiante de prácticas, se observó que los alumnos de 4º C de ESO poseían, en general, un nivel bastante bajo en la asignatura de Lengua castellana y Literatura en relación con los otros cursos. A través de la observación de las clases con la tutora profesional, se constató que uno de los principales problemas de los estudiantes consistía en no ser capaces de comprender lo que leían. A pesar de tratarse de alumnos activos, despiertos y poco problemáticos en su mayoría, en muchas ocasiones se daba la circunstancia de que los textos les resultaban aburridos, o les costaba concentrarse, sin

saber en primer lugar establecer objetivos de lectura. Dada la importancia de la lectura como generadora de conocimiento, tal y como se expuso en el punto 3.1, esta situación afecta a todos los ámbitos en los que tiene lugar el aprendizaje de los alumnos, independientemente de la disciplina de que se trate. Esto hizo plantear la posibilidad de trabajar las estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura, para comprobar si la adquisición de mayor autonomía y la monitorización de su propio proceso de aprendizaje podría revertir en una mejora del nivel de comprensión lectora del grupo.

La muestra sobre la que se realizó la investigación fue de 14 estudiantes, 8 alumnas y 6 alumnos, de 15 y 16 años. A pesar de que se acotó el estudio a aquellos 14 que realizaron la práctica totalidad de los test y las actividades, en realidad el grupo lo constituían 18 alumnos, más uno que se incorporó a la clase durante la última semana de estancia en el centro.

5.2 Hipótesis y objetivos

Para el presente estudio, se partió de la hipótesis de que el trabajo con estrategias de forma explícita en el aula mejora la adquisición de la competencia lectora por parte del alumnado.

Los objetivos de la investigación que se presenta son:

- Analizar la situación inicial del grupo de alumnos y su capacidad de comprensión lectora. Para lograrlo, se empleó el test ECOMPLEC de comprensión lectora y el test MARSÍ de conciencia de uso de estrategias metacognitivas de comprensión lectora.
- Desarrollar una unidad didáctica de intervención a través de la cual presentar una serie de estrategias al alumnado y ponerlas en práctica de forma significativa mediante la lectura de cuentos literarios.
- Fomentar la toma de conciencia y el uso de las estrategias metacognitivas por parte del alumnado a través de la instrucción explícita como medio para mejorar la comprensión de textos narrativos.
- Promover el uso de las TIC como herramienta educativa en el aula.
- Analizar los resultados de la intervención a través de las herramientas de recogida de datos.

- Extraer conclusiones.

Como se señalaba en la introducción, una de las metas del trabajo es la realización de una investigación similar a las que se encuentran en la bibliografía al respecto aplicadas a la educación primaria, en este caso en la educación secundaria. Como ya se mencionó en el apartado 3, estas son por el momento escasas en comparación con las efectuadas en niveles inferiores y muestran la necesidad de realizar más aplicaciones experimentales.

5.3 Alcances y limitaciones del proyecto

El estudio que se presenta no es más que una pequeña contribución al desarrollo de la investigación en el ámbito de la competencia estratégica aplicada a la destreza de la comprensión lectora. Cuenta con la ventaja de haber podido ser puesto en práctica en el aula durante el período del prácticum y comprobar así si las distintas etapas del proceso se ajustaban a lo esperado, y si era necesario modificar nuestra actuación como sugiere la metodología de investigación-acción que seguimos, basada en Latorre (2003).

Teniendo lo anteriormente expuesto en cuenta, es posible afirmar que los resultados obtenidos confirman parcialmente la hipótesis inicial, aunque sea desde el punto de vista subjetivo de los alumnos a través de la mejora de resultados que arroja el inventario MARSÍ realizado tras la intervención. En relación con el inventario, el análisis de los test arroja datos favorables en la mayoría de los casos. En el caso del test general de comprensión lectora, ECOMPLEC, la evaluación que se efectuó tras la intervención muestra, en general, una bajada del rendimiento de los estudiantes, por lo que a priori no se confirma la hipótesis con respecto a la competencia lectora general. Sin embargo, se matizarán estos resultados en el punto 5.6.

Como principales limitaciones experimentadas durante la investigación, cabe mencionar que debido a la escasa duración de las prácticas que se realizaron en el centro educativo, los obstáculos para el estudio son evidentes: una competencia como la estratégica necesita de muchas más sesiones de dedicación con el trabajo explícito que proponemos para obtener unos resultados claros y definitivos (Mokhtari y Reichard, 2002). En este caso el estudio se ha ceñido al empleo de textos literarios, pero para desarrollar todo el potencial para la

comprensión lectora que ofrece el trabajo con estrategias sería necesario usar todo tipo de textos (expositivo, argumentativo, publicitario, etc.), como señala, en una intervención más prolongada en el tiempo, Calero Guisado (2011).

Otro de los puntos que han limitado el proyecto es sin duda el tamaño de la muestra, ya que se contó con un grupo pequeño de alumnos. Entre ellos, apenas unos pocos han participado en todas las actividades que propusimos, y en el caso de la aplicación de ECOMPLEC y MARSI, algunos de los estudiantes que realizaron los cuestionarios antes de la intervención no los contestaron después y viceversa, por más que se les avisara con la debida antelación del contenido de la sesión y se insistiera en la importancia que tenía para el estudio el que asistieran. De igual modo, hubiera resultado muy ilustrativo para el estudio el haber podido contar con un grupo ajeno de referencia para comparar los resultados de las evaluaciones, algo que no nos fue posible. Como se señaló anteriormente, los resultados no están confirmados de forma empírica, sino desde el punto de vista de la conciencia de uso de los sujetos.

5.4 Materiales para la recogida de datos

El punto de partida de la intervención fue comprobar de forma objetiva el nivel de comprensión lectora del grupo y su conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas de lectura. Para ello, se realizó al grupo una evaluación antes y después de la intervención empleando los test ECOMPLEC y MARSI.

5.4.1 ECOMPLEC

El test ECOMPLEC de comprensión lectora fue desarrollado por León Cascón, Escudero Domínguez y Olmos Albacete (2012). Se trata de un instrumento concebido desde una perspectiva multidimensional que lo equipara con las grandes evaluaciones como PISA o PIRLS. Está diseñado para distinguir la lectura como una actividad de ocio, una actividad para adquirir modelos y como actividad para encontrar información relevante (Olmos Albacete et al., 2016).

El test posee dos modelos preparados para ser aplicados en primaria o secundaria, y dentro de esta etapa, en 2º o 4º. Contiene tres tipologías textuales: narrativa (*Continuidad de*

los parques, de Julio Cortázar) con 25 preguntas de elección múltiple entre tres posibles respuestas, más dos preguntas de metacognición; expositiva (*Los árboles estranguladores*), 23 preguntas más dos de metacognición, y discontinua (*Ocio*, INJUVE), 22 preguntas más dos de metacognición. Cada uno de los textos posee distinto tipo de información y estructura que hace que los individuos puedan mostrar más motivación hacia la lectura de uno u otro. Las preguntas distinguen entre el texto base, el tipo de comprensión que se halla de forma explícita en el texto, y el modelo situacional, que requiere un nivel de comprensión más profundo, la capacidad de realizar inferencias y conocimiento previo por parte del lector. La realización del test precisa de entre 45 minutos y una hora.

Se eligió el test ECOMPLEC para el estudio debido a que se trataba de uno de los escasos instrumentos desarrollados tanto para la educación primaria como para la secundaria a los que se tuvo acceso. Dado el diseño de la presente investigación, resultaba muy recomendable incluir una medida cuantitativa como el nivel de comprensión lectora de los alumnos antes y después de la intervención.

5.4.2 MARSÍ

El inventario MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) (Mokhtari & Reichard, 2002) fue desarrollado con el fin de evaluar la conciencia metacognitiva y el uso percibido de las estrategias de lectura por parte de los individuos. Los autores señalan cómo, a pesar de que existían algunos instrumentos fiables para determinar la conciencia metacognitiva del alumnado, estos estaban dirigidos fundamentalmente a la educación primaria, o no reunían las características suficientes para otorgarles validez, por lo que el inventario MARSÍ viene a llenar ese vacío.

El inventario está elaborado para ser administrado a estudiantes de educación secundaria o universitaria, y pretende reflejar la conciencia y el uso de las estrategias metacognitivas en la lectura de documentos académicos o relacionados con la educación. Surge de la concepción de que los lectores competentes presentan ciertas tendencias de actuación que se dan en forma de estrategias lectoras, dependiendo de los objetivos de lectura que persigan y el tipo de texto de que se trate. El inventario contiene 30 ítems distribuidos en tres grupos: las estrategias de lectura global, que abarcan 13 de los ítems y se refieren a la capacidad de realizar un análisis global del texto y estrategias generales relacionadas con el establecimiento de objetivos y

predicciones. El segundo grupo, estrategias de resolución de problemas, 8 ítems, comprende las estrategias relacionadas con planes de actuación que los lectores siguen cuando encuentran dificultades en la lectura del texto, como errores en la comprensión o información contradictoria. Los autores indican que los lectores más competentes tienden a emplear con mayor frecuencia las estrategias globales y las de resolución de problemas que los lectores cuya competencia es menor. Por último, las estrategias de apoyo a la lectura, 9 ítems, implican el uso de materiales de referencia externos, toma de notas y otros tipos de apoyo. El MARSÍ requiere unos 10-12 minutos para su administración, se responde usando una escala de Likert de 1 a 5 y presenta la ventaja de que puede ser corregido en el aula por los propios estudiantes. Las puntuaciones se sitúan en una de tres categorías en cuanto al nivel de uso de estrategias: alto, medio o bajo. Esta puntuación aporta mucha información tanto al alumno como al docente acerca del grupo de estrategias más empleado o, si el estudiante puntúa muy bajo, qué tipo de estrategias convendría proponer al alumno para que considerara su uso. Sin embargo, a pesar de sus ventajas, los autores advierten de que este test, a pesar de que goza de validez, es autoevaluativo y solo refleja las creencias de los alumnos, no el uso real que hagan de las estrategias, lo que debe ser tenido en cuenta por el profesor analizando sus conocimientos acerca del trabajo con cada estudiante¹³. Por último, los autores recomiendan no usar el inventario como herramienta única, sino en conjunción con algún otro test destinado a medir la capacidad lectora.

En la intervención se dedicó media sesión a realizar el inventario MARSÍ, en gran grupo, y fueron los propios alumnos los encargados de corregirlo con la supervisión de la profesora.

5.4.3 Datos cualitativos

Dada la pequeña dimensión de la investigación que se presenta no se ha empleado la cantidad de herramientas que sugiere el método de la investigación-acción, pero sí se han cubierto varios aspectos contemplados. Además de los datos cuantitativos recopilados con los test, se emplearon los siguientes instrumentos para obtener datos cualitativos:

- Datos de la profesora: diario de clase.

¹³ En efecto, durante la realización del test antes de la intervención didáctica, uno de los alumnos marcó todos y cada uno de los ítems con una puntuación de 5. Cuando se le preguntó por qué lo había hecho, contestó que él realmente empleaba todas esas estrategias, aunque la observación realizada advertía de que no era un lector particularmente competente. Tras una charla con él, se le pidió que volviera a contestar al test, esta vez con sinceridad.

- Datos de los alumnos: cuestionario inicial de evaluación de interés por la lectura, actividades de trabajo con estrategias, fichas de registro individual referidas a cada estrategia, cuestionario de autoevaluación, actividad de producción escrita y participación en el blog de clase.

Los materiales empleados para la intervención fueron los cuentos *Los gatos de Ulthar*, de H. P. Lovecraft (Lovecraft, 2008) y *La máscara de la Muerte Roja*, de E. A. Poe (Poe, 2000). Aunque se manejaron copias en papel de ambos cuentos, en el caso de Poe principalmente se empleó para las actividades el primer volumen de la Colección iPoe que, como indica Turrión (2014)¹⁴, es una de las escasas aplicaciones-libro que se hallan en la actualidad dirigidas a un público juvenil. Teniendo en cuenta el contexto de intervención, el hecho de que los alumnos ya hubieran leído varios cuentos de E. A. Poe (*El corazón delator*, *El gato negro*, *Berenice*) les permitió anticipar la información (Cassany et al. 2007) y poner en juego su conocimiento del mundo, lo que facilitó su comprensión de los materiales empleados¹⁵.

Por último, se creó un blog como apoyo TIC para que los alumnos realizaran diversas tareas en el tiempo fuera del aula. En él se recogió información diagnóstica y también los resultados de las tareas de clase. Para la creación del blog se empleó la plataforma Blogger¹⁶, donde se puede visitar en la dirección <http://cuentosparamorirsedemiedo.blogspot.com.es>. Se incluyen varias capturas de pantalla en el Anexo 2.

5.5 Descripción de la intervención

La intervención tuvo lugar entre el 6 y el 27 de mayo de 2016, en el centro IES Atenea de San Sebastián de los Reyes. Se contó con la clase de 4º C de ESO durante un total de ocho sesiones, seis de ellas pertenecientes a la clase de Lengua castellana y Literatura y dos a MAE.

Como ya se ha mencionado, el trabajo de Calero Guisado (2011) resultó especialmente útil para el diseño de la intervención, a pesar de que su estudio, como la mayoría de los que se

¹⁴ En Turrión (2014, p. 424) se encuentra un pormenorizado análisis de las adaptaciones al formato digital de los libros en papel aplicado a la Colección iPoe, entre otros recursos.

¹⁵ A finales de mayo de 2016 la aplicación iPoe fue actualizada a la versión 4.0, que ofrece importantes mejoras (más cantidad de animaciones), nuevos menús y corrección de errores. El trabajo en el aula que se describe en este estudio se realizó con la versión inmediatamente anterior, la 3.2.1.

¹⁶ En <https://www.blogger.com>.

recogen en el marco teórico de este trabajo, se dirigiera más bien hacia la educación primaria. Se adaptaron en la medida de lo posible las fichas de trabajo que recoge en su publicación teniendo en mente nuestro grupo meta. Estas aparecen recogidas en el Anexo 1.

5.5.1 Primer ciclo: presentación y práctica del trabajo con estrategias

El primer ciclo de la investigación comenzó explicando a los alumnos el fin de la unidad didáctica que iban a realizar, la nueva metodología de trabajo y la importancia de que hicieran las tareas. Se les informó de que los resultados de las actividades incluidas en la unidad didáctica supondrían una calificación académica para la asignatura, pero que también realizarían cuestionarios y evaluaciones que no influirían en la nota final del curso de Lengua castellana y Literatura. A continuación, se les hizo entrega de un cuestionario de interés por la lectura, que debían responder en casa. En el siguiente gráfico se reproducen las respuestas del grupo a la pregunta "¿Cómo te sientes cuando lees?":

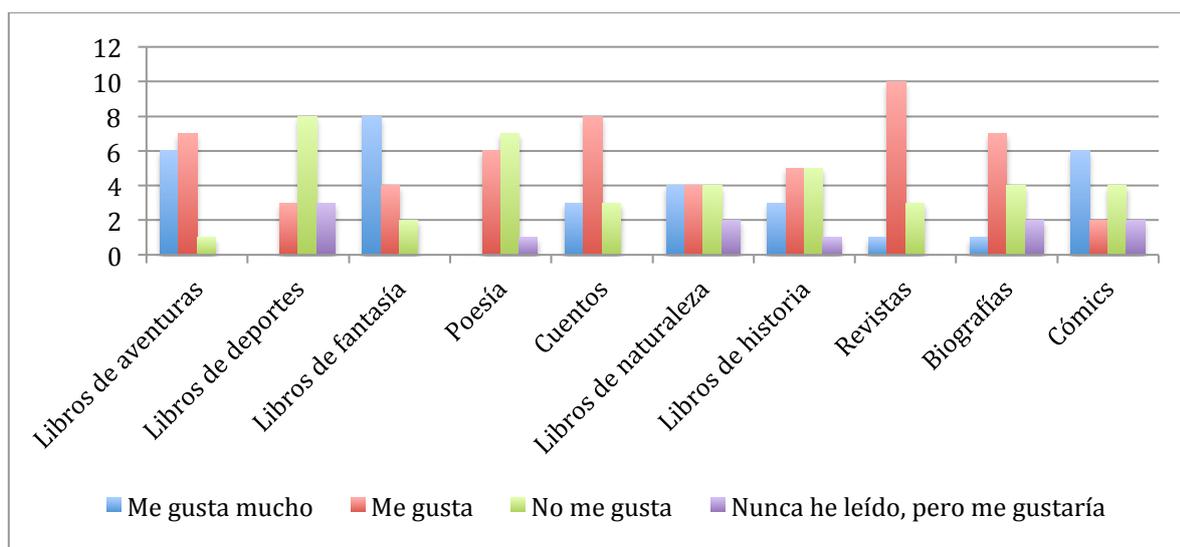


Figura 3. Cuestionario de evaluación del interés por la lectura (Calero Guisado, 2011)

Como se puede comprobar en el gráfico, los libros de fantasía (donde se incluyeron las historias de terror), son el género que recibe mayor valoración en la escala de "Me gusta mucho", seguido por los libros de aventuras y cómics (todos los géneros). Esto hace considerar que el grupo está predispuesto positivamente hacia el trabajo con los cuentos de terror que se han preparado para la intervención. En cuanto a los resultados que arroja el resto de preguntas, de los catorce alumnos que realizaron el test, tan solo tres respondieron "No" a la pregunta "¿Estás leyendo algún libro ahora?". De los que respondieron afirmativamente, la mitad citó una obra que no se contemplaba en el currículo de la asignatura.

Con la misma finalidad que el cuestionario, el blog fue empleado para realizar una evaluación previa a la intervención, a través de la entrada "¿Qué significa para ti leer?". Las consideraciones de Mata (2008) que se apuntaron en el apartado 3.1 aparecieron con frecuencia. Por ejemplo, uno de los alumnos explica:

Aunque hay libros demasiado "Pesados", los mejores son los que siempre que dejas de leer, te quedas con intriga. A veces te obligan a leer un libro (Ejemplo: en el instituto) y te puede causar pesadez, aburrimiento... Pero leer un libro por DIVERSIÓN, te diviertes, aprendes, ¡y muchas más cosas! Un saludo :)

A continuación, se llevó a cabo el desarrollo de las actividades contempladas en las sesiones 1 a 3 en el período de Lengua castellana y Literatura. Se trabajó fundamentalmente en gran grupo, con actividades ocasionales donde se agrupó a los estudiantes en parejas. El objetivo fue que se familiarizaran, por un lado, con el léxico asociado a la metacognición y las estrategias, y por otro, que fueran conscientes de las estrategias que usaban y de las que no empleaban y les convendría utilizar para conseguir sus objetivos de lectura. De igual manera, el presentarles de forma atractiva el entrenamiento en estrategias fue crucial, pues se trata de una metodología a la que no están acostumbrados, pero que no obstante aceptaron con interés. Es fundamental que en todo momento la profesora ejerza de modelo de las estrategias para los alumnos, ya que el nivel de conciencia metacognitiva y competencia lectora que presentaban difería mucho de unos a otros. El objetivo del primer ciclo fue la toma de conciencia con sus propios procesos de comprensión, hacer explícito lo invisible y que fueran capaces de monitorizar su actuación. A continuación se muestran los cuadros que describen las sesiones:

SESIÓN 1: <i>Los gatos de Ulthar</i>	
Temporalización:	55 minutos
Etapas:	Antes de la lectura
Estrategias de lectura:	<ol style="list-style-type: none"> 1 Establecimiento de objetivos de lectura 2 Activar el conocimiento previo 3 Formular hipótesis 4 Realizar predicciones
Actividades que se desarrollan en la sesión:	
Se informa a los alumnos de la UD que se va a realizar entre todos, el objetivo que se busca con ella y los beneficios que puede reportarles para su proceso de aprendizaje. A lo largo de las diferentes actividades, la profesora ejemplifica todas estrategias que se trabajan mostrando a los alumnos su propio proceso estratégico.	
<ol style="list-style-type: none"> 1 Búsqueda de objetivos de lectura. <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Se plantea a los alumnos la pregunta "¿para qué vamos a leer este texto?", que genera 	

	una tormenta de ideas de la que cada uno extrae su propio objetivo.
2	Dar información general sobre lo que se va a leer.
2.1	Se informa a los alumnos de que van a leer un cuento del escritor norteamericano H. P. Lovecraft, y se les pregunta si reconocen la estructura básica del cuento, cuáles son las características del cuento literario, qué otros cuentos han leído, etc.
2.2	Se les pregunta acerca del autor y su obra. Se les pide que piensen en qué tipo de literatura puede escribir.
2.3	Se les entrega la ficha de registro individual ESTABLECEMOS HIPÓTESIS. La profesora lee cada uno de los componentes y aclara su significado. Se les explica a los alumnos el funcionamiento de la ficha: marcar en el componente indicado cada vez que lo usen en su proceso de lectura.
3	Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, trabajar con peritextos y establecer predicciones sobre el texto.
3.1	Se proyectan en la pantalla una serie de imágenes relacionadas (primero fotografías y después las propias ilustraciones del volumen recopilatorio) con el cuento y se pide a los alumnos que reflexionen sobre ellas.
3.2	Se les comunica el nombre del cuento que van a leer, <i>Los gatos de Ulthar</i> . A continuación, se pide a los alumnos que establezcan hipótesis y realicen predicciones sobre el contenido del texto.
3.3	Se pide a los estudiantes que escriban una o dos frases que resuman sus hipótesis sobre el contenido del texto. La profesora ejemplifica: <i>Yo creo que el cuento tratará de una familia de gatos que viven en el planeta Ulthar.</i>
4	Reflexión sobre la sesión y anotado de componentes.
5	Se pide a los alumnos que respondan a la entrada del blog "¿De qué trata <i>Los gatos de Ulthar</i> ?"

SESIÓN 2: <i>Los gatos de Ulthar</i>	
Temporalización:	55 minutos
Etapas:	Durante la lectura
Estrategias de lectura:	1 Formular predicciones 2 Plantearse preguntas 3 Resolución de problemas 4 Resumir
Actividades que se desarrollan en la sesión:	
A lo largo de las diferentes actividades, la profesora ejemplifica todas estrategias que se trabajan mostrando a los alumnos su propio proceso estratégico.	
1	Toma de contacto con el texto.
1.1	La profesora entrega el cuento impreso a los alumnos. Se les explica que a medida que se vaya avanzando en la lectura, se efectuarán pausas para poner en práctica las distintas estrategias.
2	Incitar a los alumnos a que se hagan preguntas respecto al texto.
2.1	Se recuerda a los alumnos que tengan a mano la ficha de registro individual ESTABLECEMOS HIPÓTESIS y que la empleen igual que en la sesión 1.
2.2	Se entrega a los alumnos la ficha de registro individual NOS HACEMOS PREGUNTAS. Se despejan los componentes con detenimiento y se les indica que marquen los distintos componentes cada vez que los pongan en práctica.
3	Elaborar resúmenes a medida que avanza la lectura.
3.1	Se entrega a los alumnos la última ficha de registro individual RESUMIMOS. Una vez más, se aclaran las dudas y se les indica que marquen los distintos componentes cada vez que los pongan en práctica.
3.2	A medida que avanza la lectura, en gran grupo todos los alumnos, a imitación de la profesora, explicitan sus hipótesis, preguntas y resumen el contenido del texto hasta el momento.

4	Reflexión sobre la sesión y anotado de componentes.
5	Se pide a los alumnos que no sigan leyendo el cuento en sus casas.

SESIÓN 3: <i>Los gatos de Ulthar</i>	
Temporalización:	55 minutos
Etapa:	Después de la lectura
Estrategias de lectura:	1 Identificar la idea principal 2 Elaboración del resumen
Actividades que se desarrollan en la sesión:	
A lo largo de las diferentes actividades, la profesora ejemplifica todas estrategias que se trabajan mostrando a los alumnos su propio proceso estratégico.	
1 Finalización de la lectura iniciada en la sesión 2.	
1.1 Profesora y alumnos terminan de leer el cuento y anotan las distintas estrategias en las fichas de registro.	
2 Identificación de la idea principal.	
2.1 Se pide a los alumnos que busquen la idea principal del texto y para ello se les pide que tengan en cuenta qué información les parece relevante, cuál no y por qué, y si la idea principal aparece de forma explícita en el cuento, o es posible emplear una frase del cuento como la idea principal.	
3 Elaboración del resumen del texto.	
3.1 Tras entregarles la ficha ELABORAMOS EL RESUMEN, se les pide que trabajen por parejas.	
3.2 Puesta en común de los resúmenes de algunos estudiantes. La profesora ejemplifica cómo elaboraría ella el resumen, explicitando qué considera más o menos importante.	
4 Se pide a los alumnos que respondan a la entrada del blog "Resumen de <i>Los gatos de Ulthar</i> " y cuelguen sus producciones.	
5 Se entrega a los alumnos la ficha PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN SOBRE EL TEXTO para que la respondan como trabajo personal.	

Como reflexión acerca de este primer ciclo, se puede concluir que ya las sesiones de evaluación habían despertado el interés de los estudiantes por conocer sus propios procesos de comprensión. En general, la actitud hacia la intervención fue positiva en tanto que se les ofreció una nueva metodología que no les resultaba familiar, pero que juzgaron atractiva. El contenido del cuento motivó a la mayoría de los alumnos, que se mostraron muy participativos. Sin embargo, este tipo de intervención requiere un control firme de la secuenciación del trabajo, pues resultó habitual que las puestas en común de predicciones e hipótesis derivaran en conversaciones ajenas al trabajo de la unidad didáctica. Por otro lado, los alumnos no estaban acostumbrados a escuchar al resto de compañeros, con frecuencia se interrumpían y no dejaban terminar a los demás.

En cuanto a las actividades estratégicas, se observó la dificultad inicial que la mayoría de los alumnos tenían al manejar más de un par de fichas de registro a medida que leían. Se corría así el riesgo de que algunos alumnos, generalmente los lectores menos competentes, no apreciaran el sentido de las actividades y no llegaran a reflexionar sobre sus estrategias, ni

tampoco a rellenar las fichas de registro, porque les resultaran demasiado ajenas. Se apreció que eran precisamente muchos de ellos los menos motivados por la intervención. Fue necesario incidir en que realizaran el esfuerzo de completar todas las actividades para que estas revirtieran en su proceso de aprendizaje. No obstante, varios alumnos cuya competencia lectora era media-baja actuaron de manera muy participativa en las sesiones (no tanto en las tareas posteriores). De igual modo, se les recordó habitualmente la importancia que tenían sus respuestas a la unidad para la investigación que desarrollaba la profesora.

5.5.2 Segundo ciclo: práctica y consolidación del trabajo con estrategias

El segundo ciclo ocupó las sesiones 4 a 6. Una vez familiarizados con las estrategias metacognitivas que se trabajaban, el objetivo de este ciclo consistió en que los estudiantes fueran adquiriendo progresivamente un poco más de autonomía en su uso. Como ya se ha mencionado anteriormente, el trabajo en metacognición es largo y sus beneficios no pueden obtenerse en tan poco tiempo como duró la intervención descrita, pero esta fue abordada como un primer paso que se debe continuar en cursos posteriores y que despierta la inquietud de los alumnos. La mayor agilidad del alumnado en el manejo de las estrategias se constató en las respuestas que dieron a las fichas de registro individual, completas con más detalle que en el ciclo anterior.

La lectura del cuento que ocupó este ciclo fue para los alumnos mucho más atractiva que el anterior, ya que se empleó en el aula la aplicación iPoe. Aunque lo ideal hubiera sido que cada alumno contara con su propio iPad para tener una autonomía de lectura plena, las limitaciones tecnológicas obligaron a emplear solo el iPad de la profesora, a partir del cual se proyectó en la pantalla la aplicación, y fue ella misma quien determinaba cuándo activar las animaciones. No obstante, los alumnos contaron con una copia del cuento en papel. En los cuadros siguientes se muestran las diferentes sesiones a modo de esquema:

SESIÓN 4: <i>La máscara de la Muerte Roja</i>	
Temporalización:	55 minutos
Etapas:	antes de la lectura
Estrategias de lectura:	<ol style="list-style-type: none"> 1 Establecimiento de objetivos de lectura 2 Activar el conocimiento previo 3 Formular hipótesis 4 Formular predicciones
Actividades que se desarrollan en la sesión:	
A lo largo de las diferentes actividades, la profesora ejemplifica todas estrategias que se trabajan	

mostrando a los alumnos su propio proceso estratégico.	
1	Búsqueda de objetivos de lectura.
1.1	Al igual que en la sesión 1, se plantea a los alumnos la pregunta "¿Para qué vamos a leer este texto?" y se ponen en común las respuestas, buscando que cada alumno tenga claro su propio objetivo de lectura.
2	Dar información general sobre lo que se va a leer.
2.1	Se informa a los alumnos de que van a leer un cuento del escritor norteamericano E. A. Poe, del que ya conocen otros cuentos. Se les pregunta si pueden establecer las características generales que han encontrado en los cuentos de Poe.
2.2	Se les entrega la ficha de registro individual ESTABLECEMOS HIPÓTESIS, y se les indica que trabajen igual que lo hicieron con el cuento anterior. Además, se les entrega la ficha CONTRASTE ENTRE MIS HIPÓTESIS Y LO QUE OCURRE EN EL TEXTO, que pueden trabajar ahora que ya están más familiarizados con la estrategia.
3	Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, trabajar con peritextos y establecer predicciones sobre el texto.
3.1	Se proyectan en la pantalla una serie de imágenes relacionadas con el concepto de máscara y se pide a los alumnos que reflexionen sobre ellas.
3.2	Se les comunica el nombre del cuento que van a leer, <i>La máscara de la Muerte Roja</i> . A continuación, se pide a los alumnos que establezcan hipótesis y realicen predicciones sobre el contenido del texto.
3.3	Se pide a los estudiantes que escriban una o dos frases que resuman sus hipótesis sobre el contenido del texto. La profesora ejemplifica: <i>Yo creo que el cuento tratará de una obra de teatro donde se representa la historia de una familia que sufre una gran tragedia.</i>
4	Reflexión sobre la sesión y anotado de componentes.

SESIÓN 5: La máscara de la Muerte Roja	
Temporalización:	55 minutos
Etapas:	Durante la lectura
Estrategias de lectura:	1 Formular predicciones 2 Plantearse preguntas 3 Resolución de problemas 4 Resumir
Actividades que se desarrollan en la sesión:	
A lo largo de las diferentes actividades, la profesora ejemplifica todas estrategias que se trabajan mostrando a los alumnos su propio proceso estratégico.	
1	Toma de contacto con el texto.
1.1	La profesora proyecta el cuento en la pantalla haciendo uso de la aplicación iPoe. Además, entrega el cuento impreso a los alumnos para que puedan leer a su propio ritmo al margen de la proyección. Se les explica que a medida que se vaya avanzando en la lectura, efectuaremos pausas para poner en práctica las distintas estrategias.
2	Incitar a los alumnos a que se hagan preguntas respecto al texto.
2.1	Se recuerda a los alumnos que tengan a mano la ficha de registro individual ESTABLECEMOS HIPÓTESIS y que la empleen igual que en la sesión 4.
2.2	Se entrega a los alumnos la ficha de registro individual NOS HACEMOS PREGUNTAS. Se mencionan de nuevo los componentes y se les recuerda que deben señalarlos cuando los usen.
2.3	La lectura a través de la aplicación
3	Elaborar resúmenes a medida que avanza la lectura.
3.1	Se entrega a los alumnos la última ficha de registro individual RESUMIMOS. Una vez más, se aclaran las dudas y se les indica que marquen los distintos componentes

	cada vez que los pongan en práctica.
3.2	A medida que avanza la lectura, en gran grupo todos los alumnos, a imitación de la profesora, explicitan sus hipótesis, preguntas y resumen el contenido del texto hasta el momento.
4	Reflexión sobre la sesión y anotado de componentes.
5	Se pide a los alumnos que no sigan leyendo el cuento en sus casas.

SESIÓN 6: <i>La máscara de la Muerte Roja</i>	
Temporalización:	55 minutos
Etapas:	Después de la lectura
Estrategias de lectura:	1 Identificar la idea principal 2 Elaboración del resumen
Actividades que se desarrollan en la sesión:	
A lo largo de las diferentes actividades, la profesora ejemplifica todas estrategias que se trabajan mostrando a los alumnos su propio proceso estratégico.	
1	Finalización de la lectura iniciada en la sesión 5.
1.1	Profesora y alumnos terminan de leer el cuento y anotan las distintas estrategias en las fichas de registro.
2	Identificación de la idea principal.
2.1	Se pide a los alumnos que busquen la idea principal del texto y para ello se les pide que tengan en cuenta qué información les parece relevante, cuál no y por qué, y si la idea principal aparece de forma explícita en el cuento, o es posible emplear una frase del cuento como la idea principal.
3	Elaboración del resumen del texto.
3.1	Tras entregarles la ficha ELABORAMOS EL RESUMEN, se les pide que trabajen por parejas.
3.2	Puesta en común de los resúmenes de algunos estudiantes. La profesora ejemplifica cómo elaboraría ella el resumen, explicitando qué considera más o menos importante.
4	Se pide a los alumnos que respondan a la entrada del blog "Resumen de <i>La máscara de la Muerte Roja</i> " y cuelguen sus producciones.
5	Se entrega a los alumnos la ficha PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN SOBRE EL TEXTO para que la respondan como trabajo personal.
6	Como actividad final de producción, se entrega a los alumnos la ficha ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN LITERARIA con el fin de que escriban su propio cuento. En las siguientes sesiones de la asignatura, ya concluida la unidad didáctica, se pondrán en común las producciones de los alumnos.

Al finalizar la sexta sesión se les entregó a los alumnos un cuestionario de autoevaluación. Tras analizarlo se apreció que la mayoría de las respuestas fueron muy positivas hacia la unidad didáctica que habían realizado. La reflexión del segundo ciclo, por tanto, confirma de forma clara la conveniencia de usar las TIC en el aula para trabajar la comprensión lectora. No solo resultó muy atractiva y novedosa para los alumnos, sino que ellos mismos pudieron apreciar cómo los peritextos que incorporaba la obra digital les facilitaban la comprensión del significado. A la pregunta del cuestionario de autoevaluación "Me ha parecido interesante trabajar con la *app* de *La máscara de la Muerte Roja*", de los diecinueve alumnos que respondieron, doce puntuaron la afirmación con un 5 ("Estoy totalmente de acuerdo"), tres con un 3, uno con 2 y uno con 1.

Acerca de la pregunta de respuesta libre "¿Qué es lo que más te ha gustado de la unidad?" muchos destacaron el trabajo con la aplicación:

Lo que más me ha gustado ha sido leer de manera novedosa con la app de Edgar Allan Poe, las animaciones ayudan bastante a la hora de comprender la historia.

... Otra cosa que me ha gustado mucho ha sido trabajar con la app de *La máscara de la Muerte Roja*, ya que puedes ver otra forma de imaginarse los personajes y lugares de la historia.

La manera en que hemos leído, analizando y comentando me ha permitido realizar estrategias que nunca antes hacía, aprendimos de forma didáctica y me ha gustado muchísimo la app, yo misma la utilizaré.

Como mencionaba esta última alumna, otros han valorado positivamente el propio trabajo en estrategias:

Lo que más me ha gustado han sido las estrategias nuevas que he aprendido ya que son muy interesantes y te ayudan a leer y comprender mejor el texto.

Lo que más me ha gustado de esta actividad ha sido ir leyendo y haciendo hipótesis de lo que ocurrirá en el futuro, ya que ha sido algo nuevo para mí. Me ha parecido muy interesante, ya que además de aprender es divertido.

Lo que más me ha gustado de la unidad es que al momento de leer por mi cuenta he ido utilizando las herramientas que he aprendido en clase.

Para sorpresa de la profesora, varios alumnos valoraban precisamente el trabajo en gran grupo y la oportunidad de interactuar con los compañeros:

Lo que más me ha gustado asido [*sic*] la libre opinión y expresión de las personas y la demostración de que hacer actividades como estas son mucho más eficaces, útiles y didácticas que simplemente memorizar y leer.

Lo que más me ha gustado ha sido es que [sic] hemos trabajado todos juntos, o sea, en la parte de la hipótesis, entre todos la sacábamos.

Como puntos negativos, a la pregunta "¿Qué es lo que menos te ha gustado de la unidad?" y "¿Qué cambiarías?", algunos alumnos criticaban el poco tiempo que se pudo dedicar a la unidad y la rapidez con la que se trataron los contenidos:

Cómo de manera divertida te pueden enseñar a mejorar tu comprensión lectora, los textos han sido una gran elección, lo único que hemos ido un poco deprisa, me hubiera gustado haberle [sic] dedicado más tiempo y si esto se podría hacer con otro tipo de textos para mejorar en los exámenes.

Lo que cambiaría sería poder dedicarle un poco más de tiempo a este trabajo, para que a las personas que nos cuesta entender los textos nos sea un poco más fácil y tengamos más tiempo para entenderlo.

Lo que menos me ha gustado de la unidad es quizá que hemos ido muy rápido al momento de llevar cada cuento, me parece que deberíamos de emplear más tiempo y hacer o practicar más en los cuentos y leer otros de la misma temática u otros temas.

Por último, otro de los aspectos negativos para los estudiantes ha sido el elevado número de fichas que manejaban:

Lo que menos me ha gustado de la actividad ha sido que hemos tenido que rellenar muchos papeles y era un poco lío, pero me ha parecido interesante.

Tener que escribir y hacer resúmenes largos (tampoco es que esto me disguste demasiado).

Cambiaría todas las hojas que teníamos, reducirlo al menor número posible pero de manera que abarque todo y de forma más ordenada y simple.

Es destacable el hecho de que varios de los estudiantes solicitaran realizar la misma unidad pero con más diversidad de tipologías textuales.

5.6 Análisis de resultados

En este apartado se procede a analizar los datos cuantitativos que arrojan los dos test realizados al grupo. Por lo que respecta a los resultados del test ECOMPLEC, estos no son todo lo favorables para la hipótesis de investigación como cabría esperar, en el sentido de que no muestran cuantitativamente una mejora significativa de la comprensión lectora de la mayoría de los alumnos. Cabe señalar que la interpretación del ECOMPLEC se realiza a partir de las puntuaciones típicas, expresadas en una escala S con media de 50 y desviación típica 20. Podemos ver las puntuaciones obtenidas por el grupo en la Figura 4. En este y los siguientes gráficos, se codifican los nombres de los alumnos participantes desde A1 hasta A14:

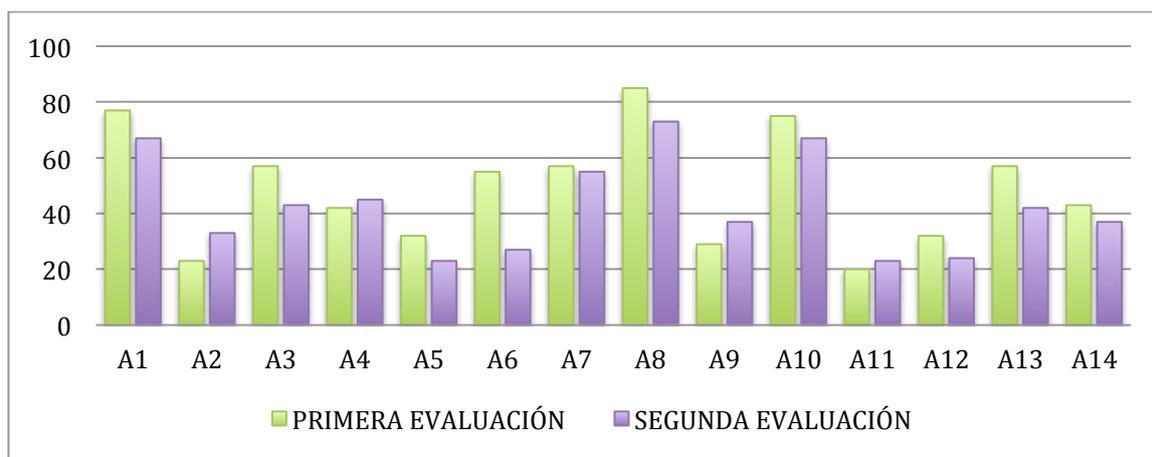


Figura 4. ECOMPLEC: Índice de comprensión lectora, primera y segunda evaluación

Se puede apreciar que tan solo en cuatro sujetos la puntuación de la segunda evaluación supera a la de la primera. Estos coinciden además con los lectores menos competentes del grupo. Cabe indicar que la competencia lectora global alta es la que ostenta un ICL igual o mayor de 70, que se corresponde con la competencia lectora entre los niveles 4 y 5 descritos por PISA; la competencia lectora global media es aquella cuyo ICL se encuentra entre 31 y 69, y se sitúa entre los niveles 2 y 4 de PISA. La competencia lectora global baja es aquella igual o menor de 30, y equivale a una posición entre 1 y 2 de las competencias de lectura de PISA (León Cascón et al., 2012). Llama la atención el descenso de puntuación tan acusado de los sujetos A1 y A8, que puntuaron en la primera evaluación como los lectores más competentes

del grupo. Dicho descenso es aún más acusado en A3 y A13 y muy especialmente en A6, quienes obtuvieron una competencia global media en la primera evaluación.

Resulta evidente que las puntuaciones obtenidas no avalan la hipótesis de partida, teniendo en cuenta las limitaciones de nuestro análisis. Sin embargo, cabe pensar que estos resultados pueden matizarse a través de dos consideraciones, sin olvidar que los propios autores nos recuerdan la no infalibilidad del test y su propio margen de error. Por una parte, se cree que la intervención fue excesivamente breve como para obtener resultados fiables. El hecho de no contar con un grupo de referencia no permite comparar tampoco los resultados del grupo experimental.

Otra de las variables que cabe considerar son las condiciones de realización del test, que no fueron óptimas en el caso de la segunda evaluación. Mientras el primer test se pudo aplicar de forma adecuada, a pesar de ser realizado en una hora de MAE, para la segunda aplicación se contó con la misma hora, pero compartida con el resto de alumnos que se hallan en el aula en ese período, siete alumnos de diversificación, y su profesora, que habitualmente está al cargo de esa hora. Por lo tanto, el clima no fue todo lo tranquilo que debería para realizar el test adecuadamente, ya que estos alumnos hablaban y distraían al grupo de 4º C. Por otro lado, los alumnos de 4º C tenían programado un examen en el período anterior al de realización del test, por lo que muchos de ellos fueron llegando a clase una vez empezada la hora. A pesar de ser conscientes de que todas estas circunstancias le restan validez al test realizado tras la intervención, resultó imposible repetirlo ya que el número de sesiones que se emplearon para la unidad didáctica fue considerable.

Sin embargo, por lo que respecta a los resultados obtenidos mediante a comparación de las dos evaluaciones del cuestionario MARSÍ, estos sí son consecuentes con los planteamientos de partida. Hay que recordar que MARSÍ no es capaz de medir con exactitud si realmente los alumnos usan las estrategias que dicen usar, pero sí es muy esclarecedor en cuanto a la conciencia que tienen los estudiantes acerca de dichas estrategias. Se trata además de un cuestionario que no requiere el nivel de concentración que sí exige ECOMPLEC, por lo que los resultados de la segunda evaluación sí podrían ser considerados fiables.

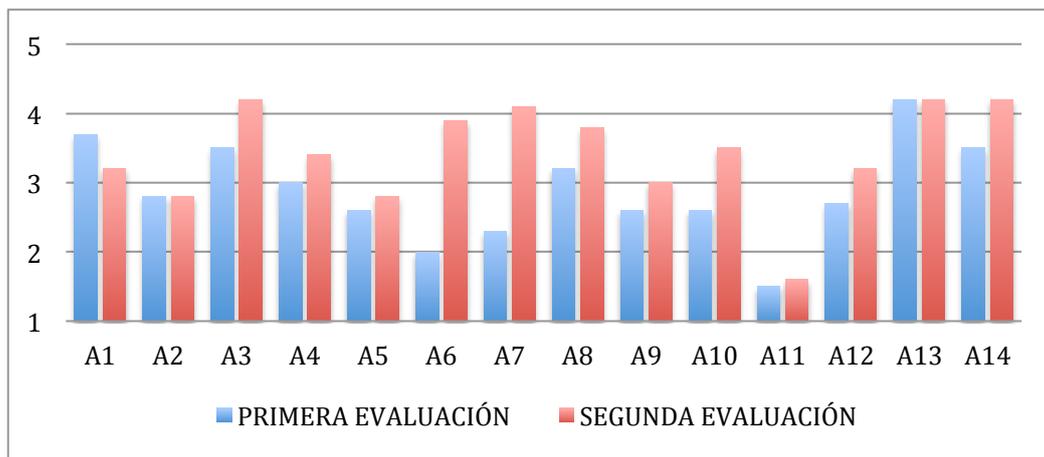


Figura 5. MARSI: Estrategias de lectura global, primera y segunda evaluación

Estos resultados se pueden empezar a analizar por las estrategias de lectura global. Cabe recordar que estas se tratan de estrategias generales, que permiten analizar globalmente el texto y establecer objetivos de lectura así como predicciones. Resulta bastante llamativo cómo, en la gran mayoría de los casos, los alumnos han mejorado su puntuación en la segunda evaluación. De entre ellos, muchos lo han hecho notablemente, como es el caso de A6 y A7, junto con A3, A8 y A10. En tan poco tiempo no es posible atribuirlo solo al trabajo con la unidad, sino más bien a que han tomado conciencia de cómo leen (o tal vez, más bien de cómo les gustaría leer) y han realizado el segundo test con más conciencia acerca de su propio proceso de lectura. Se trata además de los alumnos más participativos en el trabajo en el aula y en el blog.

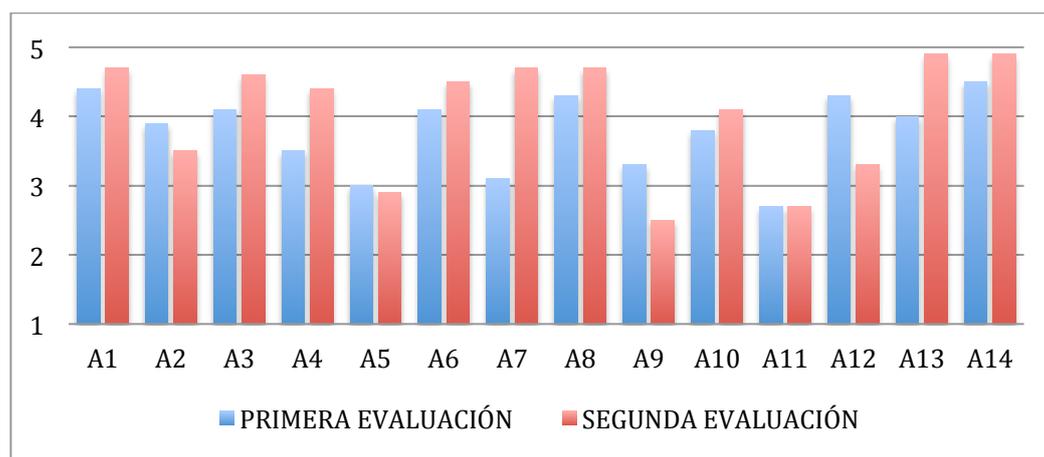


Figura 6. MARSI: Estrategias de resolución de problemas, primera y segunda evaluación

En cuanto a las estrategias de resolución de problemas, aquellas relacionadas con los planes que elaboran los lectores cuando encuentran problemas de comprensión en el texto, se aprecia que esta suele ser la puntuación más alta obtenida por todos los estudiantes.

Nuevamente la evolución positiva de A7 destaca sobre la media. Tanto A4 como A13 aumentan prácticamente un punto, ostentando las puntuaciones más altas acerca de la conciencia de esta estrategia. Esto hace ver que este grupo de estrategias es el más usado por los alumnos y, a pesar de que ofrece también importantes casos de mejora, no es de manera tan radical como se apreciaba en la Figura 5. Lo que es aún más llamativo es que se trata de la estrategia cuya puntuación más han aumentado los alumnos que también han mejorado su puntuación media total.

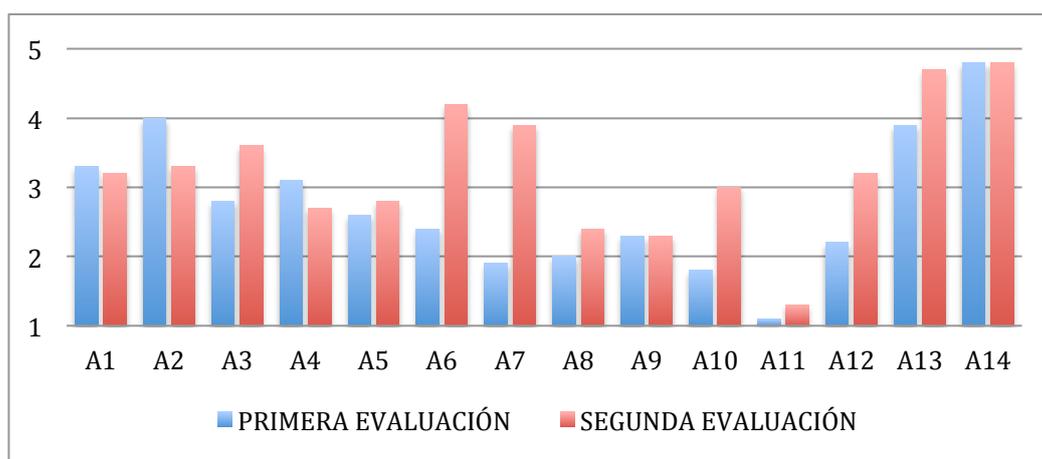


Figura 7. MARSI: Estrategias de apoyo a la lectura, primera y segunda evaluación

Las estrategias de apoyo a la lectura sin duda ofrecen el gráfico más ecléctico de todos y que muestra mayores disparidades en el grupo. Se recuerda que son aquellas estrategias que implican el uso de materiales de referencia externos, así como toma de notas, subrayado, esquemas y todo lo que suponga un apoyo al lector. Por un lado, tenemos alumnos como A13 y A14 que ya tenían una puntuación alta en el primer test, a pesar de que A13 mejora en 0,8 puntos en la segunda evaluación. De nuevo y tal como sucedía en las estrategias de lectura global, A6 y A7 experimentan una espectacular mejora de sus puntuaciones, este último en prácticamente dos puntos. Se insiste en que hay que manejar los datos con cuidado, ya que puede deberse a que en la segunda evaluación ya eran más conscientes de las estrategias que trabajaron en la unidad y podían identificar mejor su actuación y proceso lector cuando se enfrentan a un texto. En cualquier caso, la toma de conciencia acerca del uso de las estrategias metacognitivas era uno de los objetivos que se planteaban para la intervención.

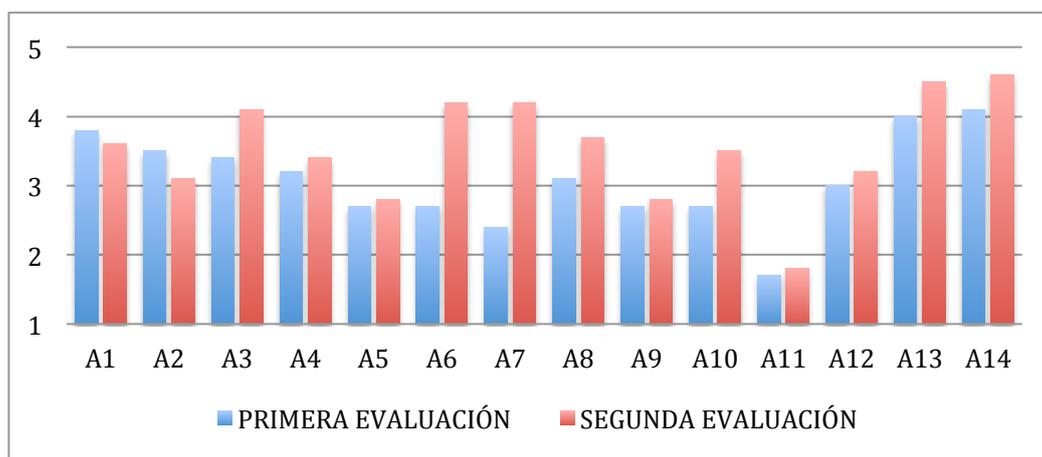


Figura 8. MARSÍ: Medias totales, primera y segunda evaluación

Respecto al análisis de las medias totales de ambos test, como se ha visto desglosado a través de las diferentes subescalas los datos que arrojan las medias de los tres grupos de estrategias que mide MARSÍ muestran un aumento de la puntuación en cuanto a la conciencia de las estrategias metacognitivas del grupo tras la intervención educativa. Se puede observar cómo alumnos como A13 y A14, que ya poseían un nivel bastante alto de conciencia metacognitiva también aumentan su puntuación final. Junto a ellos, la contundente mejora experimentada por A6 y A7 es tal vez uno de los datos más interesantes de las cifras que arroja el estudio. La observación y la toma de datos cualitativos realizada a lo largo de las sesiones permite completar la información que se plasma en la gráfica, y corrobora que A6, y en menor medida A7, ha sido uno de los alumnos que más esfuerzo ha dedicado al trabajo durante la unidad didáctica, participando en las actividades de gran grupo, realizando todas las tareas (incluso la producción escrita final, que solo entregaron seis alumnos). Sin duda, A3 es otra de las alumnas más implicadas en la intervención que se ha llevado a cabo. La observación ha confirmado que, frente a la actitud más pasiva que tenía en las clases de Lengua castellana y Literatura que se presenciaron durante las prácticas, en la unidad didáctica esta estudiante se volcó y se mostró participativa en todo momento, beneficiándose mucho de la retroalimentación positiva que recibía tanto del grupo como de la profesora. Cabe decir que, a menor escala, A10 también reflejó este comportamiento. Resulta satisfactorio comprobar cómo, incluso los alumnos con menor conciencia metacognitiva inicial como A5, A9 y A11 (estos últimos, estudiantes bastante pasivos y que han opinado más negativamente acerca de la unidad) muestran un aumento de sus puntuaciones finales. Por último, los casos de A1 y A2 suponen un reto para el análisis, ya que la primera es una alumna muy competente (el segundo mejor dato de comprensión lectora, según ECOMPLEC) y que participó muy activamente en la unidad. Por su parte, A2 es un caso algo especial ya

que se trata de una alumna que llegó al centro de prácticas la tercera semana de abril procedente de Latinoamérica, y continuaba adaptándose cuando se produjo la intervención. No obstante, su trabajo durante la unidad fue muy satisfactorio, mientras que hasta entonces apenas había participado en la clase de Lengua castellana y Literatura.

6 Conclusiones

A través de la investigación realizada en el presente Trabajo de Fin de Máster, se ha constatado la importancia que ostenta la comprensión lectora entre las competencias básicas de los individuos, y cómo las distintas legislaciones educativas la han situado siempre en un lugar preeminente dada su naturaleza de objeto de investigación y fuente de conocimientos. El lector competente, por tanto, se dibuja como la meta ideal que alcanzar a través de la enseñanza obligatoria, un individuo que idealmente es capaz de tomar en consideración la naturaleza textual, así como planificar su proceso de comprensión estableciendo sus propios objetivos de lectura, y al mismo tiempo poniendo en relación el contenido del texto con su propio conocimiento previo y sus esquemas mentales.

La literatura especializada nos advierte de que la importancia y conveniencia de seguir trabajando la comprensión lectora en la etapa secundaria es fundamental para seguir formando al lector competente, que continúa desarrollando sus habilidades en su vida adulta, ya que la competencia lectora siempre es susceptible de ser mejorada. Para construir el sentido del texto de una manera más eficaz y monitorizar el procedimiento lector, se considera que el trabajo con estrategias metacognitivas es uno de los procedimientos más beneficiosos para los estudiantes que puede emplear el docente.

A través de la investigación presentada en estas páginas, se ha visto cómo la hipótesis de partida era confirmada tan solo en parte, puesto que desde un punto de vista cuantitativo no se ha obtenido la mejora esperada en cuanto a competencia lectora. Ahora bien, en lo que respecta a la dimensión cualitativa de la intervención, la toma de conciencia de uso de estrategias por parte de los alumnos, cabe pensar que la unidad didáctica de trabajo con textos literarios ha sido exitosa. Como ya se ha señalado, influir en los procesos de pensamiento es costoso y largo, y una intervención tan breve como la realizada no puede dar frutos de manera inmediata, pero sí sembrar en la conciencia de los estudiantes los principios de la reflexión acerca de su manera personal de pensar, de qué pueden cambiar o empezar a hacer para mejorar su competencia y cómo monitorizarla.

Se ha comprobado de igual modo que la introducción de las TIC en el aula potencia en gran medida la motivación y el interés de los alumnos por la tarea. Como docentes, no es posible permanecer ajenos al desarrollo tecnológico que permea la sociedad: los recursos que

hoy en día ofrece la literatura digital han de ser aprovechados para entrelazar en la medida de lo posible la realidad del alumno con los contenidos del currículo, dotándole además de las herramientas que le permitan convertirse en un aprendiente autónomo e independiente. En relación con la comprensión lectora, el aumento exponencial de aplicaciones y recursos dirigidos a los consumidores de LIJ implica que cada vez será más habitual proponer a los estudiantes enfrentarse a textos de formas que hasta ahora resultaban imposibles: el avance del hipermedia obligará en el futuro inmediato a replantear los límites entre la literatura y el juego, ya que la primera se decanta cada vez más por incorporar los recursos del segundo. No se leerá igual, pero eso no significa que no se siga siendo lectores competentes, aunque será necesario entrenar nuestras habilidades para ello.

De cara a futuras líneas de investigación, se considera necesario seguir aumentando el número de investigaciones centradas en el trabajo explícito en estrategias metacognitivas aplicadas tanto a la comprensión lectora como al resto de destrezas. Especialmente, se requieren estudios en el caso de la secundaria, ya que el grueso de la investigación se centra en el aprendizaje de la lectura en las primeras etapas. A la luz de la bibliografía existente, parecería que a partir de los doce años un adolescente ha de ser a la fuerza un consumado lector, o por el contrario resignarse a que no se le dé bien leer, privándose de los placeres que proporcionan, no solo los libros, sino también la gran cantidad de hipertexto al que como ciudadano del siglo XXI está expuesto a diario. Es indudable que la comprensión lectora en estos niveles se trata de una competencia que debe ser trabajada en el aula mucho más de lo que lo es en la actualidad. En futuras investigaciones sería deseable el elaborar cursos completos para secundaria donde se dedicara un número determinado de horas semanales a la práctica de estrategias, vinculadas a una destreza y entendidas como medio para desarrollar una competencia. De igual modo, el trabajo con TIC en el presente estudio ha demostrado ser muy atractivo y motivador para los alumnos, por lo que cabe animar a la comunidad educativa a seguir empleando este tipo de recursos en el aula de secundaria.

Desde el punto de vista de una futura docente, la realización de este trabajo ha supuesto una primera toma de contacto con la investigación educativa, y una gran oportunidad para poder desarrollarla a lo largo de todas sus fases. El proceso de estudio, selección, toma de decisiones y elaboración del trabajo final que ha implicado ha sido intenso y a veces arduo, pero en definitiva muy fructífero. En este sentido, esperamos que este trabajo constituya al menos una pequeña aportación en un área de conocimiento que aún requiere de mayor

atención por parte de los investigadores como es el trabajo con estrategias metacognitivas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora. Como se ha descrito, las ventajas de profundizar en este campo son verdaderamente prometedoras. Como docentes, esperamos tener la oportunidad de poder continuar abordando este ámbito de estudio en el futuro.

7 Referencias bibliográficas

- Berners-Lee, T., Hendler, J. Lassila, O. (2002). The Semantic Web. A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities. *Scientific American special online issue*, 24-30. Recuperado de http://csis.pace.edu/~marchese/CS835/Lec9/112_SemWeb.pdf.
- Calero Guisado, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lectores competentes*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En Lluch, G. *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Versión en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Recuperado de la página web del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Fittipaldi, M., Juan, A., & Manresa, M. (2015). Paper or Digital: A Comparative Reading with Teenagers of a Poe Short Story. In M. Manresa, & N. Real, *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices* (pp. 137-152). Bruselas, Berna, Berlín, Frankfurt am Main, Nueva York, Oxford, Viena: Peter Lang.
- Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRETEL) (2014). Disponible en <http://www.gretel.cat>.
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/5337/>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- León Cascón, J. A., Escudero Domínguez, I. y Olmos Albacete, R. (2012) *ECOMPLEC*. Madrid: TEA.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 2006, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 2013, 10 de diciembre de 2013.

- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. (2009) The Role of Metacognition in Understanding and Supporting Reading Comprehension. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 7-25). New York: Routledge
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014) Los libros infantiles y juveniles en España (2012-2014). Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/LIJ-diciembre2014/LIJ-diciembre2014.pdf>.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Morduchowickz, R. (2010). La generación multimedia. En Lluch, G. *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 59-71). Barcelona: Anthropos.
- OCDE (2013) *PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>.
- Olmos Albacete, R., León Cascón, J. A., Martín Arnal, L. A., Moreno Pérez, J. D., Escudero Domínguez, I., Sánchez Sánchez, F. (2016). Psychometric properties of the reading comprehension test ECOMPLEC.Sec, *Psicothema*, 28(1), 89-95.
- Poe, E. A. (2000). La máscara de la Muerte Roja. En Cortázar, J. (Ed.), *Cuentos*, 1 (pp. 170-176). Madrid: Alianza. (Obra original publicada en 1842)
- Poe, E. A., García Forés, D. (il.) (2015) *Colección iPoe, vol. I* (versión 3.2.1) [Aplicación para iPad]. Recuperado de <https://itunes.apple.com>.
- Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 71-91.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, 5 de enero de 2007.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Lengua castellana y Literatura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, 3 de enero de 2015.
- Ribes, Xavier, 2007. La Web 2.0. El valor de los metadatos y la inteligencia colectiva. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 73, Fundación Telefónica. Recuperado de:

<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp@idarticulo=2&rev=73.htm>.

Lovecraft, H. P. (2008). Los gatos de Ulthar. En Ó. Sacristán (Ed.), *Relatos inquietantes para chicos valientes* (pp. 335-340). Madrid: Valdemar. (Obra original publicada en 1920)

Sarto, M. (2008). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: Ediciones SM.

Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Turrión Penellas, C. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/285652>.

Zamora Suárez, L. (2016). La lectura hipermedial. Hacia un marco teórico. *MarcoELE*, 1-21.

8 Anexos

Anexo 1: Cuestionario de interés por la lectura y fichas de trabajo de la alumna A13

Cuestionario de evaluación del interés por la lectura

Alumno: Fátima Valdivia Arce
 Curso: 4º C
 Fecha: 8/5/2015

- ¿Cuáles son tus aficiones?
Mis aficiones son cantar, nadar, aprender mucho, divertirnos con mi familia.
- ¿Qué sueles hacer, cuando tienes tiempo libre para hacer lo que quieras?
Leer, escuchar música, ver youtube, salir con mi familia.
- ¿Cuál es el título del último libro que has leído?
Sin noticias de Gurb
- ¿Estás leyendo algún libro ahora? ¿Cuál?
El secreto. Rhonda Byrne
- ¿Cuál es la asignatura que más te gusta?
Física y Química y Matemáticas.

Pon una X en la casilla que indique cómo te sientes cuando lees:

Tipo de texto	Me gusta mucho	Me gusta	No me gusta	Nunca he leído, pero me gustaría	No sé lo que es
Libros de aventuras	X				
Libros de deportes				X	
Libros de fantasía	X				
Poesía		X			
Cuentos	X				
Libros de naturaleza	X				
Libros de historia	X				
Revistas		X			
Biografías	X				
Cómics	X				

REGISTRO INDIVIDUAL: ESTABLECEMOS HIPÓTESIS

Alumno: Fátima Valdivia Alfaro

PENSAMOS EN VOZ ALTA <i>Yo uso para estas hipótesis...</i>	TOTAL
El título del libro/el de los capítulos	✓✓
Las ilustraciones	✓
Las preguntas que me hago y pueden ser respondidas mientras leo	✓
Lo que ya sé del tema	✓
Uso lo que sé del género del libro o la estructura del texto	✓

**<CONTRASTE ENTRE MIS HIPÓTESIS Y
LO QUE OCURRE EN EL TEXTO**

Alumno: Fátima Valdura Alfaro
 Fecha: 13/5/2016
 Cuento: La Máscara de la Muerte Roja.

MIS HIPÓTESIS SOBRE EL TEXTO	LO QUE REALMENTE SUCEDE EN EL TEXTO
Tratam sobre unos máscaras coloridos y alegres.	La muerte roja es una peste una enfermedad y no tiene nada que ver con las aserms o con alegres sino todo lo contrario ✓
En un pueblo de máscara se hacían monjes en Venecia	No es un pueblo de máscara y no era que sea en Venecia es una peste (en cuanto a la peste roja) ✓
Una peste de máscara en lo que ocurren aserms.	En este pueblo si ocurren aserms. El aserms es el fantasma de la Muerte Roja ✓
El príncipe no se libera de la peste roja.	No se libera y muere de la muerte roja ✓
Puede haber una persona inmune a la peste	
La séptima habitación es de color negro	Es un masón viejo y negro es negro y lo cubre con ropa por no llevar algo masón. ✓

REGISTRO INDIVIDUAL: NOS HACEMOS PREGUNTAS

Alumno: Fátima Valdivia Alvaro 4º C

PENSAMOS EN VOZ ALTA Yo pregunto...	TOTAL
Para entender el significado de las palabras	✓✓
Para buscar información en el texto que leo	✓✓
Para predecir	✓✓✓✓✓
Para entender lo que ha sucedido en el texto	✓✓✓✓✓

NOS HACEMOS PREGUNTAS: las ponemos por escrito

Alumno: Fátima Vallada Alvaro

A medida que voy leyendo el texto me pregunto...	¿Encuentro la respuesta en el texto?
¿Cuál es el origen de la enfermedad?	No era una enfermedad del todo
¿Cómo se transmitió?	—
¿Para qué utilizan la fragua?	Para soldar los cerros y los cables para que no entre agua al poste
¿Blindar el castillo sirve para que no se dañe o entre la peste?	
¿Cómo será la última habilitación?	La última habilitación es negra con una vitrina que ilumina la habilitación con un tubo rojo.
¿Este reloj simboliza algo importante?	
¿Por qué se quedan quietos cuando escuchan el sonido del reloj?	Por el sonido aterrador

✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓

REGISTRO INDIVIDUAL: RESUMIMOS

Alumno: Fátima Adalberto Alvarado

PENSAMOS EN VOZ ALTA Yo resumo...	TOTAL
Pensando si mis predicciones se confirman o no	1
Pensando si las palabras o frases en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal	
Parando al final de una parte del texto para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído	1
Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo	1
Volviendo a leer para saber cuáles son el tema y la idea principal	1
Eliminando detalles que no son importantes	1

ELABORAMOS EL RESUMEN

Alumno: Esther Valdivia Rojas

- Escribe el resumen del texto por párrafos (recoge las ideas que para ti sean más importantes. Puede haber párrafos que no tengan nada que quieras incluir en tu resumen).

Utihar es una villa que se encuentra situada mas o menos cerca del río Skai, donde no se puede matar a gatos.
En aquella ciudad se habían prohibido la caza de gatos debido a que una pareja de ancianos acostumbra a matar gatos.
Un día llegaron unos vegetandos normales, muy raras, pero lo destacaba era la cabeza de su carrozota.
En esa ocasión venia un niño y su gato negro.
Tres días después de la llegada el pequeño no encontró a su gato e hizo unas preguntas dirigidas al cielo.
No se volvió a encontrar a quienes, algunos piensan que los keybech se habían llevado a los gatos, aunque había otros pensamientos que culpabilizaban a los ancianos.
Los gatos regresaron al día siguiente.
Los aldeanos discutieron que ninguno llego a ver a lo alto donde vivían los ancianos.
● Escribe el resumen del cuento

El cuento trata de Utihar, que era una villa muy cercana al río Skai, donde no se podían matar a los gatos.
En ese pueblo, se habían prohibido la caza de gatos debido a la existencia de unos ancianos asesinos de gatos.
Un día llegaron a Utihar unos vegetandos normales, junto a ellos venia un niño junto con su gatito negro. Pasaron tres días y el gato del pequeño desapareció, entonces el niño hizo unas preguntas dirigidas al cielo.
No se volvió a encontrar a los vegetandos, algunos piensan que ellos se habían llevado a los gatos, y que otros los estaban en la ciudad, pero otros pensamientos culpabilizaban a los ancianos.
Finalmente los gatos aparecieron, pero por los hechos no se ven ningún movimiento en la casa de los ancianos. En ese momento se encontraron dos espaldas, pero no se sabe con certeza si eran uno de los ancianos.

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN SOBRE EL TEXTO

Alumno: Fátima Valderrama Alvaro 4º

1. ¿Dónde está Ulthar?

- A. En América del Norte.
- B. No se dice en el cuento. ✓
- C. En Asia.

2. ¿A la gente de Ulthar les gustan los gatos?

- A. Sí, a todos.
- B. No, no les gustan demasiado. ✓
- C. Sí, excepto a un viejo campesino y su esposa.

3. ¿Qué profesiones tenían, respectivamente, Nith, Thul y Zath?

- A. Notario, picapedrero y corregidor. ✓
- B. Campesino, corregidor y burgomaestre.
- C. Notario, carpintero y herrero.

4. ¿Por qué no se enfrenta el pueblo al campesino y su esposa?

- A. Estaban de acuerdo con ellos.
- B. Les odiaban. ✓
- C. Les tenían mucho miedo.

5. Cuando Menes oró a los cielos...

- A. Surgió una tormenta.
- B. Aparecieron figuras de humanos en el cielo. ✓
- C. Aparecieron figuras animales en el cielo.

6. ¿Por qué crees que el campesino y su esposa asesinaban a los gatos?

Creo que la razón de lo prop de ancianos para ~~as~~ a los gatos era el odio que tenían a los gatos debido a el pensamiento que suele tenerse con respecto a los gatos.

7. ¿Podrías describir a Menes? ¿Cómo son su aspecto y su personalidad?

Menes es un niño pobre pero puede parecer un niño ~~de~~ bajo y triste, con una personalidad muy madura, debido a que tuvo que enfrentar la soledad desde muy pequeño. Creo que puede ser un niño, con respecto a su físico muy moreno, de familia procedente de zonas de Asia del este y poco adinerada.

8. En tu opinión, ¿qué es lo que sucede al final del relato?

Posiblemente los ancianos eran dueños de los cadáveres y los gatos los dueños del crimen. También eran ellos los culpables de la desaparición del gato, y quizá las plagas del niño iban dirigidas a los gatos de la ciudad. Creo que al final la ciudad se queda tranquila y sin ningún asesinato más de gatos.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

- Considero que el trabajo que le he dedicado a esta unidad didáctica ha sido:

Casi nada de tiempo: he trabajado muy poco.	Menos tiempo del que debería: solo he hecho algunas de las actividades.	El tiempo necesario: he hecho todas las actividades.	Mucho más tiempo del que debería: he hecho las actividades con mucha dedicación
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valora cada afirmación en una escala del 1 al 5, **rodeando** con un círculo el número con el que estés más de acuerdo:

- 1 significa "No estoy nada de acuerdo".
- 2 significa "Estoy bastante en desacuerdo".
- 3 significa "No estoy de acuerdo ni en desacuerdo".
- 4 significa "Estoy bastante de acuerdo".
- 5 significa "Estoy totalmente de acuerdo".

AFIRMACIONES	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1. Entiendo qué son las estrategias y cómo pueden ayudarme a comprender mejor un texto.	1	2	3	4	5
2. Ahora soy consciente de acciones que realizo de forma inconsciente mientras leo.	1	2	3	4	5
3. Creo que pondré en práctica lo que he aprendido en esta unidad.	1	2	3	4	5
4. Lo que he estudiado en esta unidad me será útil en el futuro.	1	2	3	4	5
5. Entiendo la importancia de establecer hipótesis antes y durante la lectura.	1	2	3	4	5
6. Entiendo la importancia de hacerme preguntas antes y durante la lectura.	1	2	3	4	5
7. Entiendo la importancia de relacionar el contenido del texto con lo que ya sé del tema.	1	2	3	4	5
8. Entiendo la importancia de señalar el tema del texto tras la lectura.	1	2	3	4	5
9. Entiendo la importancia de hacer resúmenes durante y después de la lectura.	1	2	3	4	5
10. Las actividades de comprensión después de la lectura me han ayudado a evaluar mi comprensión del texto.	1	2	3	4	5
11. La actividad de creación literaria me ha parecido estimulante.	1	2	3	4	5
12. He participado de forma activa en la clase.	1	2	3	4	5
13. He aprendido acerca de la estructura y la temática de los cuentos de terror.	1	2	3	4	5

14. Me ha parecido interesante el trabajar con la <i>app</i> de lectura al leer "La máscara de la Muerte Roja".	1	2	3	4	5
15. Me ha interesado la temática de los cuentos y leería otros cuentos de los mismos autores en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5
16. Me ha gustado hacer actividades por parejas.	1	2	3	4	5
17. He aprendido a escuchar las intervenciones de mis compañeros.	1	2	3	4	5
18. Me ha resultado útil e interesante escuchar las aportaciones de mis compañeros.	1	2	3	4	5
19. Me gustaría hacer más unidades didácticas como esta.	1	2	3	4	5
20. Me gustaría hacer más unidades didácticas como esta con más tipos de texto (texto expositivo, texto argumentativo...)	1	2	3	4	5

Preguntas de respuesta libre

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la unidad? ¿Por qué?

Lo que más me ha gustado de la unidad es que al momento de leer por mi cuenta he ido utilizando las herramientas que he aprendido en clase.

2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la unidad? ¿Por qué?

Lo que menos me ha gustado de la unidad es quizás que hemos ido muy rápido al momento de llevar cada cuento, me parece que deberíamos de emplear más tiempo y hacer o practicar más en los cuentos y leer otros de la misma temática u otros temas.

3. ¿Qué cosas cambiarías de la unidad? Explícalo de la forma más detallada posible.

De la unidad no cambiaría nada, ya que ha sido una muy buena táctica y he aprendido mucho. Lo que he aprendido lo pongo en práctica cuando leo, ya que las tácticas están muy bien pensadas.

**¡Muchas gracias por tu participación!
Nos resultará muy útil para mejorar la unidad en el futuro!**

Anexo 2: Capturas del blog "Cuentos para morir de miedo"

Cuentos para Morir de Miedo

martes

Despedida

Con esta entrada damos por terminado el trabajo con el blog. Muchas gracias a todos por vuestro trabajo y participación. Os deseamos lo mejor de ahora en adelante.

Os animamos a que visitéis los enlaces que veis en el menú de la derecha para saber más de nuestros autores y la app que hemos usado en clase.

¡No dejéis de leer cuentos de miedo!

Publicada por Hele en 20:11 No hay comentarios:

ENLACES SOBRE LENGUA Y LITERATURA

El Romanticismo

Edgar Allan Poe

"Those who dream by day are cognizant of many things which escape those who dream only by night."

"Aquellos que sueñan de día comprenden muchas cosas que escapan a los que sueñan solo de noche."

Cuentos para Morir de Miedo

jueves

¿Qué significa para ti "leer"?

Nos gustaría que nos explicaras, en los comentarios a esta entrada, qué es leer para ti. ¿Es una actividad agradable, que realizas por gusto? ¿Es una pesada obligación? ¿Lees libros que tú eliges o que te mandan en clase? ¿Ambos? ¿Cómo te sientes cuando lees? ¿Has leído el mismo libro más de una vez?...

Todas las respuestas son buenas y válidas, ninguna respuesta que escribas será una mala respuesta.

Recuerda identificarte con tu nombre y apellidos cuando publiques tu comentario. Esto será muy importante para la calificación final.

Publicada por Hele en 4:25 31 comentarios:

CONTRIBUYENTES

Hele

Ysa Sj

ENTRADAS POPULARES

¿Qué significa para ti "leer"?

¿De qué trata "Los gatos de Ullhar"?

Resumen de "Los gatos de Ullhar"

Resumen de "La máscara de la Muerte Roja"

¡Bienvenidos al blog!

ARCHIVO DEL BLOG

2016 (0)

junio (1)

Despedida

mayo (6)

¡Bienvenidos al blog!

Publicada por Hele en 21:54 No hay comentarios:

Página principal

Cuentos para Morir de Miedo x Helena

cuentosparamorisedemiedo.blogspot.com.es/2016/05/resumen-de-los-gatos-de-ulthar.html

Resumen de "Los gatos de Ulthar"

En los comentarios a esta entrada, debes redactar el resumen del cuento "Los gatos de Ulthar", como yo hicimos en clase. Así, podremos comparar cada resumen con el del resto de los compañeros, y ver qué cosas consideramos importantes cada uno.

También puedes hacer comentarios a los resúmenes de tus compañeros si crees que faltan datos importantes.

Te recuerdo que la participación en el blog es obligatoria. ¡Ánimo!

Publicado por Hele en 5:04

Recomendar esto en Google

15 comentarios:

fatima valdivia alfaro 12 de mayo de 2016, 10:23

Ulthar es una ciudad cercana a un río llamado Skai. En esa ciudad viven dos ancianos que acostumbran a asesinar gatos. Un día llegan unos vagabundos a la ciudad, junto a ellos venía un niño con un gato negro. Este gato se perdió y no se supo su situación. Ante esta situación la reacción del niño fue hacer una plegaria dirigida al cielo. Al día siguiente ni un solo gato estaba en la ciudad de Ulthar pues algunos suponían que la culpa la tenían los ancianos, pero la contraria pensaba que eran los vagabundos en señal de venganza. Pasado un día vuelven otra vez los gatos a sus respectivos hogares, por otra parte en la casa de los ancianos aparecieron dos esqueletos. ¿Podría ser que esos esqueletos fueran el de los ancianos?

Responder

Pabletillo Daguadulze 13 de mayo de 2016, 7:48

El cuento tiene lugar en un pueblo llamado Ulthar. En este pueblo vive una pareja de ancianos que mataban gatos para entretenerse. Un día, llega a Ulthar una carreta de vagabundos, en la que viajaba, entre otros adultos, un niño, con su gato negro (Menes). Al día siguiente el niño escapa al estar asustado al ver a los vagabundos en la carreta del pueblo se da cuenta de

Cerrar la barra de búsqueda

"Those who dream by day are cognizant of many things which escape those who dream only by night."

"Aquellos que sueñan de día comprenden muchas cosas que escapan a los que sueñan solo de noche."

Edgar Allan Poe

ENLACES SOBRE LENGUA Y LITERATURA

El Romanticismo
Editorial Valdemar
Diccionario de la RAE

ENLACES SOBRE NUESTROS AUTORES

Edgar Allan Poe Society
Lovecraft Wiki
Poe Museum
The H.P. Lovecraft Archive
iClassics Collection

Cuentos para Morir de Miedo x Helena

cuentosparamorisedemiedo.blogspot.com.es/2016/05/resumen-de-la-mascara-de-la-muerte-roja.html

Anónimo 22 de mayo de 2016, 5:07

En una ciudad había una enfermedad llamada la peste roja, al darse cuenta de que la peste atacaba a toda su región, decide encerrarse en su castillo, junto con varios cientos de nobles de su corte los cuales intentan escapar de la Muerte roja. Al cumplir el quinto o sexto mes, el príncipe Prospero ofreció a sus mil amigos a un baile de máscaras. La decoración era hecha por el príncipe legando las doce de la noche sonó el reloj, junto a él salía una rara criatura, era un fantasma enmascarado, que asesino a todos que estaban en la fiesta -Maryori Bustinza

Responder

Andrea Agusa 22 de mayo de 2016, 8:13

La "Muerte Roja", es decir, la peste había causado muchas muertes en un pueblo en el cual el príncipe de ese lugar decidió encerrarse en su castillo para no contagiarse de esta. Este príncipe era muy egoísta y solo pensaba en sí mismo. Al paso de los meses ofreció un baile de máscaras en su castillo. Su fortaleza tenía una forma extraña, poseía siete habitaciones cada una de un color, pero la última era la más misteriosa, tenía un reloj muy singular. La fiesta transcurrió de forma tranquila y alegre hasta que a las doce el extraño reloj sonó y la música y todos los invitados se paralizaron. De repente apareció una rara criatura enmascarada, que en realidad era un fantasma, que acabó con la vida del príncipe y de todos los invitados de la fiesta.

Responder

Diana Illasova 22 de mayo de 2016, 10:11

En una ciudad desconocida había un príncipe llamado Próspero que al querer escapar de una peste llamada la "Muerte Roja" que tenía vómito y fiebres altas como síntomas, se encerró en su castillo evitando que así la peste llegase a él. Un día hizo una fiesta con mucha música e invitando a los nobles de su castillo. El príncipe construyó 7 habitaciones, cada una de un color y la última la más tenebrosa por estar de negro y además tener un reloj en el que a las doce de la noche sonó una campana que hizo a sus invitados temblar de terror, ya que vieron que de allí salía una figura extraña que vestía con una túnica negra y era como humo. Este mató al príncipe y luego a los demás invitados.

Responder

¿Qué significa para ti "Leer"?

¿De qué trata "Los gatos de Ulthar"?

Resumen de "Los gatos de Ulthar"

Resumen de "La máscara de la Muerte Roja"

¡Bienvenidos al blog!

ARCHIVO DEL BLOG

▼ 2016 (9)

▶ junio (1)

▼ mayo (8)

Resumen de "La máscara de la Muerte Roja"

Resumen de "Los gatos de Ulthar"

¿De qué trata "Los gatos de Ulthar"?

¿Qué significa para ti "Leer"?

¡Bienvenidos al blog!

Inventario sobre la conciencia metacognitiva de las estrategias lectoras (MARSI)¹⁷

Versión 1.0 Kouider Mokhtari y Carla Reichard (2002)

INSTRUCCIONES: Abajo aparecen listados una serie de enunciados sobre lo que hacen las personas cuando leen textos de tipo académico o relacionados con la escuela, como libros de texto, libros de la biblioteca, etc. Tras cada enunciado hay cinco números (1, 2, 3, 4, 5) y cada número significa lo siguiente:

- 1 significa "**Nunca o casi nunca** hago esto".
- 2 significa "Hago esto **solo de vez en cuando**".
- 3 significa "Hago esto **a veces**" (Más o menos el **50%** del tiempo).
- 4 significa "**Normalmente** hago esto".
- 5 significa "**Siempre o casi siempre** hago esto".

Después de leer cada enunciado, **rodea el número** (1, 2, 3, 4 ó 5) con el que te sientas identificado/a según la escala. Ten en cuenta que **no hay respuestas correctas o erróneas** a los enunciados de este inventario.

TIPO	ESTRATEGIA	ESCALA				
GLOB	1. Cuando leo tengo un objetivo/propósito en mente.	1	2	3	4	5
APY	2. Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
GLOB	3. Reflexiono sobre lo que sé para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
GLOB	4. Realizo una vista previa del texto para ver de qué trata antes de leerlo.	1	2	3	4	5
APY	5. Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
APY	6. Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.	1	2	3	4	5
GLOB	7. Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi objetivo/propósito de la lectura.	1	2	3	4	5
PROB	8. Leo lentamente pero con cuidado para asegurarme de que comprendo lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
APY	9. Intercambio opiniones con otros sobre lo que leo para comprobar mi comprensión.	1	2	3	4	5
GLOB	10. Primero realizo una lectura rápida del texto para fijarme en sus características, como la longitud y la organización.	1	2	3	4	5
PROB	11. Trato de retomar el hilo cuando pierdo la concentración.	1	2	3	4	5
APY	12. Subrayo o rodeo información en el texto para ayudarme a recordarla.	1	2	3	4	5
PROB	13. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5

¹⁷ Traducción propia.

GLOB	14. Decido qué leo con atención y qué ignoro.	1	2	3	4	5
APY	15. Utilizo materiales de consulta, como diccionarios, para ayudarme a entender lo que leo.	1	2	3	4	5
PROB	16. Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
GLOB	17. Utilizo tablas, figuras/ilustraciones y dibujos/imágenes del texto para aumentar mi comprensión.	1	2	3	4	5
PROB	18. Me detengo de vez en cuando y pienso sobre lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
GLOB	19. Utilizo las pistas del contexto para ayudarme a comprender mejor lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
APY	20. Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
PROB	21. Intento representar o visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo.	1	2	3	4	5
GLOB	22. Utilizo ayudas o recursos tipográficos como la negrita y la cursiva para identificar la información clave/importante.	1	2	3	4	5
GLOB	23. Análisis de manera crítica y evalúo la información presentada en el texto.	1	2	3	4	5
APY	24. Voy hacia atrás y hacia adelante en el texto para encontrar en él relaciones entre las ideas.	1	2	3	4	5
GLOB	25. Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.	1	2	3	4	5
GLOB	26. Intento adivinar de qué trata el material cuando lo leo.	1	2	3	4	5
PROB	27. Cuando el texto se pone difícil, lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión.	1	2	3	4	5
APY	28. Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto.	1	2	3	4	5
GLOB	29. Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o erróneas.	1	2	3	4	5
PROB	30. Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas.	1	2	3	4	5

Inventario sobre la conciencia metacognitiva de las estrategias lectoras (MARSI) RÚBRICA DE PUNTUACIÓN

Nombre del estudiante: _____ Edad: _____ Fecha: _____
 Curso: 1° 2° 3° 4°

1. Escribe la respuesta a cada enunciado (por ej., 1, 2, 3, 4 ó 5) en cada uno de los huecos.
2. Suma las puntuaciones debajo de cada columna. Escribe el resultado en la línea debajo de cada columna.
3. Divide la puntuación entre el número de enunciados de cada columna para obtener la media de cada subescala.
4. Calcula la media del inventario sumando la puntuación de las subescalas y dividiéndola entre 30.
5. Compara tus resultados con los que se muestran debajo.
6. Analiza tus resultados con tu profesor o tutor.

Estrategias de Lectura Global (Subescala GLOB)	Estrategias de resolución de problemas (Subescala PROB)	Estrategias de Apoyo a la Lectura (Subescala APY)	Total de Estrategias de Lectura
1. _____	8. _____	2. _____	GLOB _____
3. _____	11. _____	5. _____	
4. _____	13. _____	6. _____	PROB _____
7. _____	16. _____	9. _____	
10. _____	18. _____	12. _____	APY _____
14. _____	21. _____	15. _____	
17. _____	27. _____	20. _____	
19. _____	30. _____	24. _____	
22. _____		28. _____	
23. _____			
25. _____			
26. _____			
29. _____			
_____ GLOB puntuación	_____ PROB puntuación	_____ APY puntuación	_____ Puntuación total
_____ GLOB media	_____ PROB media	_____ APY media	_____ Media total

CLAVE PARA LAS MEDIAS: 3,5 o más = Alto 2,5–3,4 = Medio 2,4 o menos = Bajo

INTERPRETA TUS RESULTADOS: La puntuación media total indica la frecuencia con que usas estrategias de lectura cuando lees materiales académicos. La media de cada subescala muestra qué grupo de estrategias (por ej., globales, de resolución de problemas y estrategias de apoyo) usas más cuando lees. Con esta información puedes saber si puntúas alto o bajo en cada uno de los grupos de estas estrategias. Es importante señalar, no obstante, que el mejor uso posible de estas estrategias depende de tu habilidad lectora en español, el tipo de material que lees y tus objetivos de lectura. Una puntuación baja en alguna de las subescalas o partes del inventario indica que puede haber algunas estrategias en estos apartados que podrías aprender y tratar de usar cuando lees (Adaptado de Oxford 1990, 297-300.)