

LA COMPRENSIÓ LECTORA EN SECUNDARIA: PROPUESTAS MEDIADAS POR TIC

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Laura Mauri Martí

Tutorizado por la Dra. Beatriz Pilar Comella

Lengua y Literatura Castellana

Tarragona

Junio 2022

MÀSTER EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT D'ENSENYAMENT SECUNDARI
OBLIGATORI I BATXILLERAT, FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYAMENT
D'IDIOMES

Resumen

La comprensión lectora es una de las competencias básicas con peores resultados entre los estudiantes adolescentes, ya que así lo demuestran las pruebas PISA cada año. Este trabajo pretende utilizar nuevos recursos metodológicos, orientados a las nuevas tecnologías, para trabajar la competencia lectora en el aula de lengua y literatura castellana con el fin de mejorar los resultados académicos de los jóvenes, en este caso, en niveles de 2º de ESO. A partir de una temática que pretende acercarse a la realidad social de los adolescentes de 14 años como las redes sociales, las páginas web y las relaciones entre iguales. Para ello el presente trabajo muestra una base teórica que refleja la importancia de la comprensión lectora no solo en la materia de lengua y literatura sino también en la vida real, junto con contenidos específicos que se desarrollan a lo largo de la unidad didáctica, así como las herramientas didácticas que se emplean en ella. El tipo de actividades utilizadas en esta propuesta de innovación busca, asimismo, potenciar la interacción entre los alumnos con el fin de trabajar la cooperatividad.

Palabras clave: comprensión lectora, recursos TIC, trabajo cooperativo

Abstract

Reading comprehension is one of the basic skills that poses the greatest problem for adolescent students, as shown by the PISA tests every year. This work intends to use new methodological resources, oriented to new technologies, to work on reading competence in the Spanish language and literature classroom in order to improve the academic results of young people, in this case, at 2nd ESO levels. The chosen topic is one that aims to approach the social reality of 14-year-olds such as social networks, web pages and relationships between equals. For this, the present work shows a theoretical base that reflects the importance of reading comprehension not only in the subject of language and literature but also in real life, together with specific contents that are developed throughout the didactic unit, as well as the didactic tools that are used in it. The type of activities used in this innovative proposal also seek to enhance interaction between students in order to work on cooperativity.

Keywords: Reading comprehension, ICT resources, team work

Índice

1. Introducción.....	2
2. Marco teórico.....	5
2.1. La lectura y su importancia.....	5
2.2. La lectura en el aula.....	8
2.3. Nueva generación lectora.....	11
3. Propuesta de investigación.....	14
3.1. Definición del problema.....	14
3.2. Preguntas de investigación.....	14
3.3. Objetivos.....	14
3.3.1. Objetivo general.....	14
3.3.2. Objetivos específicos.....	14
3.4. Hipótesis.....	15
3.5. Variables.....	15
3.6. Diseño de investigación.....	15
4. Intervención educativa.....	18
4.1. Grupo experimental.....	18
4.1.1. Atención a la diversidad.....	22
4.1.2. Rúbricas evaluativas.....	22
4.2. Grupo control.....	24
4.2.1. Atención a la diversidad.....	27
4.2.2. Rúbrica evaluativa.....	27
5. Método.....	29
6. Resultados.....	34
7. Conclusiones.....	40
7.1. Discusiones y conclusiones.....	40
7.2. Limitaciones.....	41
7.3. Implicaciones y futuros estudios.....	42
8. Referencias bibliográficas.....	44
Apéndices.....	48

1. Introducción

Partiendo del informe general anual (PGA, 21-22) del centro en el cual realicé mis prácticas (*Institut de Tecnificació d'Ampostà*) y, concretamente, focalizándome en el apartado de los resultados académicos, observé que la comprensión lectora era un factor que sobresalía como posible mejora académica para futuras programaciones. Es decir, según el informe general del *Institut de Tecnificació*, los resultados académicos de sus alumnos son excelentes en comparación con la media catalana. No obstante, la comprensión lectora en castellano, a pesar de sobrepasar también la media de Cataluña, no presenta mejoras respecto a años anteriores. Por ese motivo opté por innovar en recursos y materiales relacionados con la comprensión lectora y la lectura crítica, con tal de mejorar los resultados académicos del alumnado.

La lectura está ligada al enfoque pedagógico que, a su vez, se centra en alcanzar una de las competencias básicas del alumnado: la lectora. Por ese motivo también es imprescindible hablar de la neuroeducación. La neuroeducación se considera una nueva disciplina en la que confluye la neurociencia, la psicología y la educación, y su principal objetivo es indagar en estos conocimientos del funcionamiento del cerebro en el ámbito educativo.

Asimismo, tal y como afirma el *Departament d'Ensenyament de Catalunya*:

Leer es una actividad compleja que requiere la realización de muchas operaciones de forma simultánea. Por este motivo, el aprendiz necesita el asesoramiento de una persona más experta, que le proporcione las ayudas necesarias para adquirir las estrategias lectoras, pero que, al mismo tiempo, la acción educativa planifique cómo se retirarán las ayudas que se proporcionan al aprendiz para que cada vez sea más autónomo. (2021: 18)

En cuanto a la elección de innovar en recursos y materiales, ello se debe también a mi observación de cómo los docentes del centro de prácticas imparten esa enseñanza lectora. Muchos de ellos trabajan el texto simplemente identificando su tema, la estructura y otros factores técnicos, y todo ello a partir de la lectura individual y repetitiva. Por ese motivo considero que debería cambiarse o –mejor dicho– mejorarse el modo de

impartir la lectura, con materiales más atractivos para el alumnado, por ejemplo. De hecho, son muchos los estudios pedagógicos que afirman que la sociedad cambia y, con ella, sus necesidades. Como futuros docentes debemos plantear la innovación como el proceso de realización de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que surge del análisis y la planificación y que logra mejoras en los resultados mediante elementos novedosos. Para que se considere innovación educativa, deben contemplarse las necesidades, planificar el proceso y evaluarlo. En vez de entender el proceso de aprendizaje como una transmisión de conocimientos, se induce el aprendizaje pidiendo al alumno que se enfrente a actividades activas para inducir el conocimiento.

Coiro (2003), por ejemplo, afirmaba que «la comprensión de textos escritos en Internet es diferente a la comprensión de textos escritos en otros soportes». Fundamentó esta hipótesis en el estudio y análisis de diversos cambios: los objetivos y motivaciones del lector, las competencias y habilidades requeridas para extraer y construir significados, las características de los textos, la naturaleza y condiciones de las tareas que se desarrollan al leer en pantalla y, finalmente, los cambios del contexto sociocultural en el que tiene lugar esta lectura, en los que se encuentran cerca de contextos de estudio, de ocio, de trabajo, de consumo, de comunicación personal, de colaboración, etc. (Departament d'Ensenyament, 2013: 10)

Actualmente, la innovación se identifica con nuevos recursos, herramientas y prácticas pedagógicas dirigidas a desarrollar las competencias que el alumnado necesita para su éxito personal, académico y profesional. En términos generales, estas prácticas se enmarcan en modelos pedagógicos que sitúan al alumno como actor principal de su aprendizaje y que otorgan al profesor el rol de motor y guía del alumnado durante este proceso. Responden a este modelo las metodologías de aprendizaje integradoras, de carácter vivencial y experimental, que favorecen el desarrollo de las capacidades y competencias del alumnado. (Departament d'Ensenyament, 2017: 11)

Por ello, con este trabajo, mi intención es intentar innovar en esta dimensión lectora. Aunque no estará focalizado solo en la comprensión del contenido de un texto, sino también en su reflexión crítica (lectura crítica de un texto). En primer lugar se aplica un cuestionario a los alumnos de 2.º de la ESO (curso al cual 'tutoricé' en mis prácticas) para que se evidencien sus actitudes desfavorable ante el interés por la lectura y la comprensión de textos, pues con ello se intenta orientar la idea de cómo desarrollar la nueva clase de lectura y con qué materiales, así como conocer sus intereses. No obstante, partiendo de que los jóvenes de hoy son considerados nativos digitales, otra opción es incorporar la comprensión lectora en un formato distinto al del papel como, por ejemplo, en textos digitales, donde su estructura no es lineal sino que requieren la navegación por Internet para desplazarse de una página a otra. Es decir, algo semejante a lo que hizo B. Patricia Rodríguez y Roberto Martínez (2011: 19) en su estudio:

- Analizar los referentes teóricos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora y el uso de las TIC en la educación, a partir de la investigación.
- Diagnosticar el estado inicial del desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes [...].
- Implementar estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC, en textos expositivos en los estudiantes.

Del mismo modo, cuando se habla de comprensión lectora también es necesario considerarla como un proceso cognitivo muy complejo que involucra el conocimiento de la lengua, la cultura y el mundo. Con ese mismo enfoque, Villa (2008: 28) considera que: «Leer es poner en funcionamiento la inteligencia, sus operaciones, salvo que aplicadas al particular ámbito de la lectura; operaciones como el reconocimiento, el análisis, la síntesis, la comparación, la inferencia, etc.». Por este motivo también debe tenerse en cuenta la lectura crítica, es decir, los alumnos deben ser capaces de valorar de forma crítica el contenido y el propósito del texto con tal de comprenderlo de forma completa.

2. Marco teórico

2.1. La lectura y su importancia

Generalmente entendemos como lectura cualquier actividad lectora, independientemente del soporte, la finalidad, el contexto o el tipo de contenido. Saber leer no solo permite comprender textos y no cometer faltas de ortografía, sino que también permite comprender el mundo que nos rodea, desarrollar un pensamiento crítico y, por tanto, madurar y crecer.

Así mismo lo describe el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria del Departamento de Educación:

La comprensió lectora és la capacitat de construir significat a partir dels processos de lectura, per tal d'assolir objectius personals, desenvolupar el propi coneixement i potenciar-lo, així com també per participar en la societat. [...]La lectura facilita, així, l'estudi i la comprensió del món, de l'actualitat i de la ciència. Al mateix temps, és una font de descoberta i de plaer personal (2015, p. 9).

De hecho, el Departamento de Educación, desde 2015, establece cuáles son las competencias que los estudiantes deben alcanzar al final de la etapa de la educación secundaria, mediante el DECRET 187/2015, Ordre ENS/108/2018 y el documento de Competencias básicas del ámbito lingüístico (Departament d'Ensenyament, 2015). Tal como es sabido, las competencias que se detallan se organizan a través de varias dimensiones (dimensión comprensión lectora, dimensión expresión escrita, dimensión comunicación oral, dimensión literaria y dimensión actitudinal y plurilingüe). Así, y aunque las dimensiones mantienen relación unas con otras, las que abordan la comprensión lectora es, tal como indica su nombre, la dimensión de la comprensión lectora, cuyas competencias son:

- Competencia 1. Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para su comprensión.
- Competencia 2. Reconocer los géneros textuales, la estructura y su formato, e interpretar sus rasgos léxicos y morfosintácticos para comprenderlo.

- Competencia 3. Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento.

Durante la escolarización debe haber ante todo habla, escucha, lectura y escritura. Considerando que la lectura se concibe como una actividad en la que el sujeto interacciona con un texto y en el que realiza procesos cognitivos, los cuales activan conocimientos previos (referentes). En este sentido, según Larrañaga y Yubero, «la lectura se revela como un factor determinante en la configuración de la competencia lingüística y en los posteriores aprendizajes curriculares y sociales que tienen lugar a lo largo de la vida» (2010, p. 7).

El acto lector practicado en la escuela es una de las elaboraciones culturales más decisivas que el centro educativo puede propiciar para trascenderse a sí mismo y a sus contenidos, porque condiciona y reglamenta institucionalmente las posibles formas de leer, de crear sentido y de construir la subjetividad del alumno.

Asimismo, según Delgado, la lectura:

[...] alcanza un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer moderno. Leer es desarrollar la racionalidad, que es dinámica y se ejerce en el hecho de razonar, mientras se dialoga con lo leído (2007, p. 40).

Este pensamiento de Delgado, sin embargo, ya se expuso en época de Platón cuando este sostenía la Teoría del Conocimiento. Dicha Teoría proyectaba que los individuos que eran capaces de imaginar (tal y como sucede en la lectura) eran los únicos que llegaban al verdadero conocimiento del mundo. Y del mismo modo lo afirma César Cerrillo (2017) cuando dice que promover o animar la lectura no es un juego, sino «una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector».

En relación a ello, Quijada y Contreras (2014) distinguen tres niveles de lectura: literal, inferencial y analógico. El literal, o también conocido como primer nivel de lectura, es aquel que solamente reproduce la información

explícita del texto, sin hacer ningún tipo de inferencia o interpretación. El segundo nivel es el inductivo, que consiste en descodificar la información explícita del texto y transformar dicha información en una interpretación, a través de razonamientos inductivos y deductivos, argumentos e identificación de algunos errores de pensamiento. Finalmente, el tercer nivel o nivel analógico crítico, cuya función es aplicar todas las estrategias aprendidas en los dos niveles anteriores, además del razonamiento analógico que permitirá relacionar diferentes contextos. En resumen, la primera lectura equivale a «leer las líneas», la segunda, a «leer entre líneas» y, la tercera, a «leer más allá de las líneas» (Zárate Pérez, 2019, p. 183).

Se considera que el niño que ya sabe leer, es aquel que sabe descodificar y tiene cierta fluidez a la hora de comprender los textos. Sin embargo, para poder escribir correctamente es necesario haber desarrollado las distintas fases (o niveles) del proceso lector y haber adquirido distintas habilidades y conocimientos, ya que la escritura depende de la lectura.

El proceso de construcción del sentido que se produce en la lectura literaria y en su comprensión se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque «en ambos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo». (Sánchez Corral, 1992). Delgado, en relación a ello, afirma que «la lectura está íntimamente relacionada con la formación cultural del lector [y] con el dominio del vocabulario» (2007, p. 41).

Scandar y Irrazabal (2020), por su parte, elaboran un estudio afirmando que las emociones complementan los procesos cognitivos de la comprensión lectora. En este estudio, ya empezado en 1968 por Velten y Boyle, se realizó un experimento con dos grupos de estudiantes: a unos se les indujo un estado emocional negativo y a los otros un estado emocional positivo. Se observó que al grupo al que se le había inducido una emoción positiva desempeñó mejor la lectura, sobre todo en la fase de recuperación de detalles, sin que hubiera diferencias en la fase de codificación. Las personas con ánimo negativo, en cambio, no eran capaces de utilizar la información adicional para realizar más eficientemente la tarea y tenían menor

capacidad para autopredicir su desempeño lector. Asimismo, Bohn-Gettler y Rapp (2011) incluyeron en su investigación que el grupo de inducción positiva era capaz de realizar más inferencias que cualquiera de los demás y con menos procesos incoherentes.

2.2. La lectura en el aula

Leer es una actividad personal y socialmente relevante, de ahí su importancia en el sistema educativo.

Durante la ESO los estudiantes deben ser capaces de realizar generalizaciones, establecer conexiones en un texto e interpretar el doble sentido de un mensaje. Por ese motivo, en secundaria la comprensión lectora que más se trabaja es la del tipo investigativa, es decir, la que lleva al estudiante a realizar actos reflexivos y de comprensión. Dado que es en esta época de su evolución (secundaria) cuando se inician en la reflexión causal, desarrollando su capacidad de análisis y síntesis, aumentando su autonomía personal y empezando a manifestar intereses, gustos y necesidades personales.

Sin embargo, dentro del contexto escolar, el proceso de la enseñanza de la lectura empieza en la educación infantil y continúa hasta el final de la secundaria. Para entonces, se supone que las habilidades lectoras de los estudiantes están ya firmemente asentadas.

Por esa razón, la primera selección de lecturas escolares debería tener en cuenta que en los primeros cuentos o lecturas, los niños encuentran y empiezan a reconocer sus miedos, sus deseos, sus temores o sus anhelos; de ahí la importancia que tiene ese periodo que llamamos «prelectura» o primeras lecturas, en las que los adultos cuentan o leen en voz alta relatos y cuentos a los niños más pequeños. Es necesario que las bases para el aprendizaje de la lectura queden firmemente asentadas a una edad temprana. No obstante esto, donde mayor hábito lector voluntario hay es en casa, no en la escuela, siendo eso una consecuencia de la voluntad de leer, que se ha podido reforzar con la práctica de la lectura en familia. Por tanto, lo más eficaz para que un niño lea es, probablemente, que vea leer, ya que para él es un ejemplo ver leer a sus familiares adultos.

De hecho, en el estudio de Eurydice (2011) se destaca que:

La interacción social y la participación en comunidades de lectores – sea en el hogar y en la clase o en comunidades y contextos socioculturales más amplios- aumentan la motivación de los alumnos y les ayudan a formar su identidad como lectores (2011, p. 37).

Sin embargo, partiendo de ese mismo estudio (2011, p.8), son muchos los factores que intervienen en que un niño llegue a ser un lector competente. Los más importantes son:

- Enfoques sobre la enseñanza de la lectura (incluyendo las medidas para abordar las dificultades con la lectura);
- Conocimientos y destrezas que necesitan los profesores para enseñar a leer;
- Fomento de la lectura fuera de la escuela.

Ahora bien, el indicador más claro sobre el interés por la lectura en todo el mundo es la atención que le presta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA). De este modo PISA define la competencia lectora como:

Comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos para alcanzar objetivos personales, para desarrollar el conocimiento y el potencial propios y para participar en la sociedad (OCDE, 2009, p. 14).

Asimismo, Felipe Zayas amplía dicha explicación, en *La competencia lectora según PISA* (2012), de la siguiente manera:

PISA evalúa hasta qué punto los jóvenes que están en edad de terminar la educación obligatoria han logrado las destrezas y estrategias necesarias para ser el tipo de lector que la sociedad actual exige. Y al hacer explícitas las destrezas y estrategias que se evalúan –es decir, qué se entiende por competencia lectora– nos sitúa en el lugar de salida del camino que hemos de recorrer acompañando a nuestros alumnos en su desarrollo como lectores competentes; nos proporciona el conocimiento sobre cuáles son las metas de la alfabetización (2012, p.8).

Ahora bien, si centramos la mirada en el sistema educativo español, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, la lectura queda incluida dentro

de una serie de «elementos transversales» que deben tratarse en todas las asignaturas. Como se indica en el artículo 10, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas. Asimismo, el Real Decreto (126/2014 de 28 de febrero) señala la lectura como un contenido presente en dos materias no lingüísticas. De este modo, se incluye como contenido del área de Ciencias de la Naturaleza la «lectura de textos propios del área» y en Ciencias Sociales el «fomento de técnicas de animación a la lectura de textos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico)».

En términos similares, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, incluye en su artículo decimoquinto una referencia explícita a la lectura:

En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias (2014, p. 180).

La Orden ECD/65/2015 del 21 de enero, por su parte, describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la ESO y el Bachillerato, y plantea un enfoque con propuestas internacionales como PISA o el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Así, la Orden ECD/65/2015 explicita que:

[La] competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.

Se recupera, de este modo, la visión de la lectura como una herramienta clave para el aprendizaje.

Desafortunadamente, los planteamientos de esta Orden (ECD/65/2015) están desvinculados del Currículo. Así pues, la LOE y la LOMCE representan,

en el plano normativo, un estancamiento en relación con la lectura. La LOMCE no ofrece mejora alguna, sino que se basa simplemente en vincular la lectura con el hábito lector o el aprendizaje del vocabulario y la ortografía, y no con su dimensión epistémica o su relación con el desarrollo de las competencias claves.

Sin embargo, no es el único problema que podemos encontrarnos en el plano lector de la educación, ya que los currículos oficiales de la Unión Europea dedican poca atención a las dificultades en la lectura. Normalmente, la decisión de cuándo y cómo ayudar a los alumnos con dificultades depende del profesor. De hecho, dentro de la Unión Europea solo existen especialistas en lectura para apoyar al profesor en el aula en Irlanda, Malta, el Reino Unido y en los cinco países nórdicos; el resto de países europeos carecen de ello.

2.3. Nueva generación lectora

Los cambios en los modos de comunicación afectan también a la lectura y a la promoción de la misma, creándose así nuevos espacios para leer. Por ello, la lectura debe asumir nuevos retos en estos tiempos que abren el tercer milenio, a los jóvenes de hoy en día, cuya experiencia lectora previa (cantinelas infantiles, cuentos populares...) es inexistente. Es decir, esta nueva generación se alimenta solamente del lenguaje televisivo, sin que se les dé la capacidad de imaginar cuando uno lee. Es por ello también el hecho de que surja otro tipo de lector, al que Cerrillo (2017) llama como «lector nuevo», el cual solo lee por medio de las nuevas tecnologías y que, además, lo caracteriza como «un lector que tiene dificultad para discriminar mensajes y que, en ocasiones, no entiende algunos de ellos». Dado que la lectura de textos electrónicos exige poner en juego mayor variedad de destrezas educativas, de las que, sin embargo, apenas necesitan las lecturas de textos convencionales.

La lectura de material en formato electrónico juega un papel cada vez más importante en el mundo de hoy y es un tema que, como consecuencia, afecta a los enfoques de la enseñanza de la lectura, a los conocimientos y destrezas de los profesores y, sobre todo, al fomento de la lectura fuera del aula, ya que, tal como afirma B. Delgado (2007) en su artículo:

[...] los referidos sistemas tienden a producir en el ser humano un hábito de rechazo a la lectura, no solamente porque restan tiempo a la lectura, sino también, y principalmente, porque además de inducir a la pereza mental, pueden llegar a provocar en el ser humano una alteración de valores y estilos de vida que modifique y transforme los modos de asimilar la información (Delgado, 2007, p. 39).

Sí es cierto que se leen menos libros, pero en la tan glorificada «sociedad de la imagen» nos pasamos una buena parte del día leyendo mensajes breves en WhatsApp, Twitter o Facebook.

Ya en 1997 Nicholas C. Burbules había descrito las transformaciones de la lectura en entornos digitales, lo cual lleva a que «el lector haga conexiones dentro y a través de los textos, a veces de maneras estructuradas por el autor (por ejemplo, siguiendo notas o referencias), pero a menudo de maneras determinadas por el mismo lector» (Burbules, 1997). Es decir, las tecnologías modifican la experiencia lectora. Cambian los soportes y con ello todo lo relacionado con la producción y distribución de los textos, incluso exigen lenguas diferentes.

Por otro lado, en 2003, Henry Jenkins introdujo el concepto de «narrativa transmedia» (*transmedia storytelling*) en su artículo «Technology Review», de la revista *MIT* de Boston. La narrativa transmedia es, según Jenkins, un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas. Así lo ejemplifica Trujillo en *La lectura en España: Informe 2017* de una forma más explícita:

La narrativa comienza en un cuento o novela, sigue en un cómic, continúa en una serie televisiva de dibujos animados, se expande en forma de largometraje y termina (¿termina?) incorporando nuevas aventuras interactivas en un videojuego. ¿Un ejemplo? Podríamos hablar del mundo narrativo de Sherlock Holmes, el cual nació en una serie de publicaciones periódicas a finales del siglo XIX, después se expandió al cine, la radio, el cómic y la televisión (2016, p. 177).

Sin embargo, las narrativas transmedia también se caracterizan porque gran parte de los lectores no se limita a consumir el producto cultural, sino que amplía su mundo narrativo con nuevas piezas textuales. No deja de ser, por tanto, un medio que entusiasma a sus lectores y que genera

nuevos relatos en nuevas plataformas que son, en la mayoría de casos, digitales.

Es por ello también que en los currículos de enseñanza de la Unión Europea «se recomienda a los profesores que no se centren únicamente en textos literarios, sino que animen a los alumnos a leer una amplia variedad de materiales» (Eurydice, 2011, p. 13). Asimismo, según los resultados de la investigación de Eurydice, «el aprendizaje colaborativo basado en textos es una manera eficaz de mejorar la motivación de los alumnos hacia la lectura» (2011, p. 13).

Se puede leer de todo, en variadísimas situaciones y con intereses diversos. Pero lo cierto es que el estudiante tiene que saber para qué, cómo, acerca de qué, cuándo y dónde leer de manera provechosa y grata. Dado que la lectura es un hábito que se adquiere con el ejercicio. La práctica diaria es fundamental en el ejercicio de la lectura. Es por eso que un alumno de secundaria solo mejorará si se le entrena, si se le enseña una técnica adecuada a él/ella.

Leer y hacerlo de forma reflexiva es y seguirá siendo un reto para la educación. Aunque ya existan suficientes medios, el acceso a ellos depende de las políticas educativas y culturales, de la formación del profesorado y de los métodos pedagógicos.

3. Propuesta de investigación

3.1. Definición del problema

La comprensión lectora en castellano es una competencia difícil de trabajar y que no presenta mejoras respecto a años anteriores. Asimismo, gran parte del colectivo docente imparte esa enseñanza lectora utilizando metodologías conservadoras que no terminan de funcionar y que no tienen en cuenta los cambios que experimenta la sociedad. De hecho, son muchos los estudios pedagógicos que afirman que la sociedad cambia y, con ella, sus necesidades. Se debe plantear la innovación como el medio para la realización de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que surge del análisis y la planificación y que logra mejoras en los resultados mediante elementos novedosos. Y para que se considere innovación educativa, deben contemplarse las necesidades. Además, hay que tener en cuenta que leer es una actividad compleja que requiere la realización de muchas operaciones de forma simultánea. Por este motivo, el aprendiz necesita asesoramiento o practicar la lectura de forma cooperativa y no individual.

3.2. Preguntas de investigación

¿Cómo influye el uso de las TIC en la comprensión lectora de los alumnos?

¿Debe cambiarse la manera de trabajar la comprensión lectora en el aula?

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo general

Evaluar la eficacia que pueden tener las TIC en la mejora de la comprensión lectora en los alumnos de 2º de la ESO

3.3.2. Objetivos específicos

- Conocer los hábitos lectores de los estudiantes de 2º de la ESO.
- Estudiar la relación entre las nuevas tecnologías y la lectura.
- Interpretar la posible relación entre resultados académicos y el hábito lector.
- Evaluar el uso de determinadas metodologías del profesor sobre los hábitos lectores de los alumnos.

- Buscar que el alumno lea con reflexión.
- Mejorar la comprensión lectora de los alumnos atendiendo a sus preferencias.

3.4. Hipótesis

Los estudiantes que utilizan plataformas TIC para trabajar la comprensión lectora mejoran en los resultados académicos de la comprensión lectora.

3.5. Variables

Para esta investigación van a utilizarse variables cuantitativas y cualitativas.

Antes de intervenir en mi propuesta de innovación van a recogerse datos cuantitativos a partir de una encuesta sobre el hábito lector entre los estudiantes, con el propósito de analizarlos y, a partir de ahí, formular la continuidad de la investigación con, esta vez, datos cualitativos.

La primera encuesta (la lectura entre los alumnos) me permitirá saber, de forma generalizada, cuáles son sus preferencias lectoras para posteriormente poder enfocar mi propuesta metodológica. Mi intención es comparar la metodología tradicional de la enseñanza de la lectura con una metodología más gamificada, y ver si esa última influye en la mejora del aprendizaje lector y con los resultados académicos.

Por tanto, las variables que influyen en mi propuesta de innovación son:

- Variables independientes: uso de recursos TIC para trabajar la comprensión lectora (webs, redes sociales...)
- Variables dependientes: resultados académicos y la motivación
- Variables ordinales: aulas de 2º de la ESO
- Variables de intervalo: puntuación en los cuestionarios PISA del ámbito lingüístico

3.6. Diseño de investigación

Para llevar a cabo la investigación se dispone de dos grupos de 2º de la ESO del *Institut de Tecnificació d'Ampostà*. Uno de ellos es el grupo control, cuya metodología utilizada para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y su comprensión será la tradicional (se seguirá el patrón que hasta ahora se utilizaba en el aula); el otro grupo es el experimental, el cual trabajará con

los nuevos recursos TIC. Pero antes se les repartirá a todos los alumnos una encuesta para conocer sus gustos e intereses lectores (Apéndice I), dado que resulta relevante analizar conceptos como el valor social de la lectura y estudiar los procesos de socialización lectora, tratando de indagar en los factores facilitadores de la construcción del hábito lector. En este sentido, el valor de la lectura depende de un conjunto de valores y motivaciones que se han de generar en un contexto social concreto y que forman parte de la vida social y cultural de la sociedad. Asimismo, es importante, para el docente, tener en cuenta la búsqueda de novedades o incluir temas y realidades de interés adolescente.

Por otra parte, para comprobar si los resultados de la investigación funcionan, antes de llevar al aula la nueva propuesta didáctica, se les proporcionará a ambas clases un pretest y, tras trabajar la comprensión lectora con los distintos recursos, se les volverá a realizar el mismo test del principio (postest) para ver en sus resultados y calificaciones si ha dado fruto o no el uso de esas nuevas técnicas TIC. Ese pretest y postest (Apéndice II) están pensados con las pruebas PISA de lengua castellana, ya que el origen del problema identificado en esta investigación viene dado por los resultados generales que obtuvieron los estudiantes del centro en dichas pruebas, pues para ello se utilizarán textos y actividades de comprensión lectora adaptadas a su nivel, ya que las muestras que ofrece PISA están pensadas para estudiantes de 15 años.

Ahora bien, el tipo de actividades y recursos que se tendrán en cuenta para el grupo experimental serán, además de innovadores, cooperativos. Muchos estudios afirman que el trabajo cooperativo es el más eficaz para que un grupo de adolescentes aprendan, ya que como consecuencia de sus cambios cognitivos drásticos, responsables de la cognición social, se relacionan con sus intereses para la interacción social con sus iguales. Por ello, una opción es abordar una lectura colectiva proporcionando experiencias y sentimientos personales y colectivos en clara sintonía con el gusto por la lectura. Otra opción es el uso de aplicaciones sociales en la que los alumnos diseñen un resumen biográfico de algún autor hispano. Todo ello llegando a una actividad 'final' basada en la búsqueda autónoma y colectiva de información

en una página web, para que presten atención a lo que leen y sean capaces de contestar a unas preguntas concretas.

4. Intervención educativa

4.1. Grupo experimental

Grupo clase	Periodo	Curso escolar	Profesor/a	Durada
2º ESO C	16/03/2022- 25/03/2022	2021-2022	Laura Mauri Martí	6 sesiones de 1 hora
Ámbito y materia	Título y justificación de la unidad			
Lengua y Literatura Castellana	<p>“¿Entendemos lo que leemos?”</p> <p>Los resultados de las comprensiones lectoras entre los estudiantes apenas mejorar con los años, dado que se utilizan métodos tradicionales para ello. Así pues, esta Unidad Didáctica plantea otras metodologías más novedosas, como la implementación de nuevos recursos para la lectura, concretamente las TIC.</p>			
Competencias básicas	Competencias transversales	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Competencia 1: Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para su comprensión. Competencia 2: Reconocer los géneros de texto, la estructura y su formato, e interpretar sus rasgos 	<p>Ámbito digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> Competencia 1: Seleccionar, configurar y programar dispositivos digitales según las tareas a realizar. Competencia 4: Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando 	<p>Objetivo general:</p> <p>-Mejorar la comprensión lectora.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>- Conocer distintas estrategias para trabajar la comprensión</p>	<p>-Comprensión lectora.</p> <p>-Comprensión literal, inductiva y valorativa o crítica.</p> <p>-La metacompreensión.</p> <p>-Estrategias de comprensión para antes, durante y después de la lectura.</p> <p>-Estrategias de búsqueda y</p>	<p>1 Comentar e interpretar las observaciones de los compañeros en la actividad cooperativa (act.1).</p> <p>2 Reflexionar sobre lo que se acaba de leer en cada una de las actividades.</p> <p>3 Participación de cada uno de los miembros del grupo o parejas en las actividades 1, 2 y 3.</p> <p>4 Formato de la Infografía en la actividad 2.</p>

<p>léxicos y morfosintácticos para comprenderlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 3: Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento. • Competencia 7: Obtener información, interpretar y valorar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos, incluyendo elementos prosódicos y no verbales. • Competencia 8: Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes. • Competencia 9: Emplear estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y terminar el discurso. • Competencia 11: Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros, e interpretando y valorando los recursos literarios de los textos. 	<p>diversas fuentes y medios digitales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 5: Construir nuevo conocimiento personal mediante estrategias de tratamiento de la información apoyadas por aplicaciones digitales. • Competencia 6: Organizar y utilizar un entorno personal de trabajo y aprendizaje con herramientas digitales para desenvolverse en la sociedad del conocimiento. • Competencia 8: Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo. <p>Ámbito artístico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 7: Desarrollar proyectos artísticos disciplinarios tanto personales como colectivos. • Competencia 9: Disfrutar de las experiencias y creaciones artísticas como fuente de enriquecimiento personal y social. <p>Ámbito personal y social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 2: Conocer y poner en práctica 	<p>lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender lo que se lee. - Ser capaz de interpretar y relacionar la información que se lee con las preguntas que se piden. - Hallar la idea principal de un texto escrito. - Ser capaz de diferenciar la información principal de la secundaria dentro de un texto. - Conocer distintos mecanismos TIC. - Trabajar en equipo. - Aprender a ser crítico. 	<p>tratamiento de la información para la construcción del conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de textos: narrativo, descriptivo, expositivo, instructivo, argumentativo, científico, jurídico, periodístico... - Textos digitales y sus características. - Autores hispanos del Siglo de Oro. 	<p>5 Considerar y relacionar la información leída con las preguntas propuestas en la actividad del Proyecto (act.3).</p> <p>6 Resultados del texto de comprensión lectora final (postest).</p>
---	--	--	---	--

	<p>estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 4: Participar en el aula, en el centro y en el entorno de forma reflexiva y responsable 			
Secuencia didáctica	Tipo de trabajo	Recursos materiales	Instrumentos de evaluación	
<p>Sesión 0. Presentación (50 min.)</p> <p>-Breve presentación de la Unidad Didáctica: calendario, organización, actividades que se realizarán, materiales que se utilizarán, qué se evaluará y cómo... (20')</p> <p>-Tras la presentación de la UD repartiremos el pretest (30')</p>	Grupo clase	Ordenador, proyector y fotocopia del pretest	Pretest: texto de comprensión lectora con sus respectivas preguntas.	
<p>Sesión 1. Teoría (50 min.)</p> <p>Clase magistral para que conozcan qué vamos a trabajar en esta UD.</p> <p>-Breve explicación sobre en qué consiste la comprensión lectora y sus distintos niveles. Mientras se presente la teoría se realizarán ejemplos prácticos para dinamizar la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve explicación de los distintos tipos de texto que podemos encontrar en una lectura (aunque no se dedicará mucho tiempo a ello porque ya lo han trabajado en sesiones anteriores. También se realizarán ejemplos prácticos. - Breve introducción a la lectura digital: qué es, en qué consiste y cómo lo trabajaremos en clase. 	Grupo clase	Ordenador y proyector	<p>Observación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud en el grupo-clase - Actitud colaborativa con respecto al tema. - Atención del alumno en las visualizaciones de la presentación. 	
<p>Sesión 2. Actividad introductoria (50 min.)</p> <p>Actividad 1: «Lectura compartida»</p> <p>Vamos a dividir a los alumnos en grupos de 4. Para cada grupo el profesor asigna, por sorteo, un relato breve sobre un cuento popular: https://narrativabreve.com/cuentos-breves-recomendados.</p> <p>En cada grupo uno de los miembros debe leer en voz alta un fragmento sobre el cuento que les ha tocado. Tras haber leído una parte del relato, otro miembro del grupo hace un resumen sobre lo que ha leído su compañero. Finalmente, los otros dos alumnos opinan sobre si está bien resumido o no el fragmento que se ha leído previamente y deberán ponerse de acuerdo entre todos. A continuación se repite el mismo proceso pero cambiando los roles. Se continúa leyendo el texto</p>	Trabajo cooperativo: Grupos de 4 personas	Ordenador, proyector, acceso a Internet, recursos TIC: página web https://narrativabreve.com/cuentos-breves-recomendado	<p>Observación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud dentro del grupo: ¿muestra interés? - Participación activa de todos los miembros del grupo en las actividades. - Reflexión crítica del alumno/a en actividades cooperativas. 	

<p>con el siguiente fragmento correspondiente e intercambiándose los papeles: 1) el que lee en voz alta, 2) el que resume, 3) y 4) los que opinan.</p>			
<p>Sesión 3. Autores en Instagram (50 min.) Actividad 2: «Autores en Instagram» Para esta actividad vamos a dividir a los alumnos por parejas. A cada pareja se le asignará un autor hispano de los Siglos de Oro (por sorteo) y, a continuación, deberán realizar una lectura atenta sobre la biografía del autor asignado a través de web escritores.org (todos trabajarán con esa misma página web). Tras leer la información del escritor/a cada pareja realizará un perfil de Instagram con los datos más relevantes que hayan leído de su personaje. Para la elaboración del perfil de Instagram se les proporcionará a los alumnos una plantilla de ejemplo. No obstante, esa tarea se hará a través de la plataforma Canva (u otra que conozcan), ya que el uso de las redes sociales está restringido en el centro. Si aún queda tiempo, también pueden comentar los perfiles de sus otros compañeros con preguntas que desean saber sobre aquel autor.</p>	<p>Trabajo cooperativo: por parejas</p>	<p>Ordenador, proyector, acceso a Internet, ejemplo de plantilla, recursos TIC: Canva, Genially, Lucidpress u otra plataforma para crear Infografías: https://www.canva.com/design/DAE3aw2CvJI/eukT9Jb3LESCc6dIfLWGNA/view?utm_content=DAE3aw2CvJI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=shareyourdesignpanel , página web escritores.org: https://www.escriitores.org/biografias/336-felix-lope-de-vega</p>	<p>Observación docente: - Participación activa de ambos componentes. Rúbrica evaluativa para la Infografía</p>
<p>Sesión 4. Proyecto (50 min.) Actividad 3: «Búsqueda del tesoro» Vamos a dividir a los alumnos en grupos de cuatro. Cada grupo deberá buscar información concreta a través de la lectura de una noticia (todos los grupos tendrán la misma noticia, dado que, al finalizarla, se pondrán en común los resultados. Para la búsqueda de la información se les proporcionará una serie de preguntas, las cuales deberán responder poniéndose de acuerdo. Este proyecto de investigación precisa y desarrolla dos tipos de lectura: selección (lectura global) y búsqueda de datos (lectura detallada). Cuando terminen pondremos en común, entre todos los grupos, los resultados de las preguntas.</p>	<p>Trabajo cooperativo: Grupos de 4 personas</p>	<p>Ordenador, proyector, hoja con las preguntas orientativas de comprensión para el proyecto, acceso a Internet y recursos TIC: página web https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190329/46903500858/adicion-movil-adolescentes-apps-juegos-abuso-</p>	<p>Observación docente: - Participación y actitud activa de todos los componentes del grupo. Rúbrica evaluativa para el Proyecto</p>

		instagram.html (primera parte)	
--	--	---	--

4.1.1. Atención a la diversidad

Para trabajar con los alumnos con diversidad lo más favorecedor sería meter a cada uno de esos alumnos en uno de los grupos de trabajo que se formen a lo largo de las sesiones. Con ello se intenta incluir a esos alumnos con el resto, ya que precisan una mayor atención y ayuda a la hora de desenvolverse (formación de grupos heterogéneos). Esa inclusión también se verá favorecida por la contribución que hará el grupo para que el alumno con diversidad no se sienta perdido ni diferente al resto. La cooperación entre miembros del grupo será clave para el desarrollo de las actividades.

4.1.2. Rúbricas evaluativas

INFOGRAFÍA INSTAGRAM			
Aspectos	Nivel 1. Satisfactorio	Nivel 2. Notable	Nivel 3. Excelente
Organización	Solo presenta uno o dos de los elementos propios de un perfil personal (nombre, fechas, estudios, obras y características) y no hay equilibrio entre el texto y la imagen.	Faltan algunos elementos característicos de un perfil personal (nombre, fechas, estudios, obras y características) y/o el equilibrio entre la información visual y textual escasea un poco.	Están presentes todos los elementos propios de un perfil personal (nombre, fechas, estudios, obras y características), existe un equilibrio perfecto entre el texto y la imagen.
Diseño	La información está distribuida de una manera visualmente nada atractiva, los colores no se combinan de manera armónica y/o la tipografía empleada es inapropiada y poco legible.	La información está distribuida de una manera visualmente poco atractiva, pero la tipografía es legible y apropiada.	La información está distribuida de una manera visualmente muy atractiva, la combinación de colores es muy armónica y la tipografía empleada es legible y muy apropiada.
Contenido	En la infografía no se reflejan la mayor parte de las ideas fundamentales del tema.	En la infografía no aparecen recogidas todas las ideas claves del tema pero sí las más relevantes.	En la infografía aparecen recogidos con mucha claridad todos y cada uno de los conceptos e ideas claves del tema.
	Aparecen cinco o más errores	Aparecen entre dos y cuatro errores	No se aprecian errores ortográficos,

Corrección lingüista	ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	morfosintácticos ni de puntuación.
-----------------------------	---	---	------------------------------------

PROYECTO NOTICIA			
Aspectos	Nivel 1. Satisfactorio	Nivel 2. Notable	Nivel 3. Excelente
Identificación de la clase y finalidad del texto	Tiene dificultades para identificar la clase de texto (noticia, página web, receta, cartel, anuncio publicitario, etc.) y la finalidad con que se usa (informar, dar instrucciones, aconsejar, etc.).	Es capaz de identificar la clase de texto (noticia, página web, receta, cartel, anuncio publicitario, etc.) pero no la finalidad con que se usa (informar, dar instrucciones, aconsejar, etc.) o viceversa.	Es capaz de identificar totalmente la clase de texto (noticia, página web, receta, cartel, anuncio publicitario, etc.) y la finalidad con que se usa (informar, dar instrucciones, aconsejar, etc.).
Determinación del tema	No reconoce de qué trata el texto ni identifica sus ideas principales.	Sabe reconocer de qué trata el texto y algunas de sus ideas principales pero presenta ciertas irregularidades.	Sabe reconocer perfectamente de qué trata el texto e identificar sus ideas principales.
Localización de información explícita	No localiza informaciones explícitas en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, cómo...).	Sabe localizar la información explícita del texto (qué, quién, cuándo, dónde, cómo...) pero a veces presenta ciertas dificultades para hacerlo.	Localiza fácilmente informaciones explícitas del texto (qué, quién, cuándo, dónde, cómo...).
Inferencia del significado de palabras por el contexto	No deduce qué significa una palabra o expresión a partir de la información que da el texto.	Tiene dificultades para deducir ciertas palabras o el significado de alguna expresión a partir de la información del texto.	Es capaz de deducir sin problema el significado de una palabra o expresión a partir de la información del texto.
Reflexión sobre el contenido	Por lo general no es capaz de ir más allá de la comprensión literal del texto y percibir características de su forma.	Tiene dificultades por ir más allá de la comprensión literal del texto y percibir algunas características de su forma.	Es capaz de ir más allá de la comprensión literal del texto y percibir características de su forma.

4.2. Grupo control

Grupo clase	Periodo	Curso escolar	Profesor/a	Durada
2º ESO A	16/03/2022-15/03/2022	2021-2022	Laura Mauri Martí	4 sesiones de 1 hora
Ámbito y materia	Título y justificación de la unidad			
Lengua y Literatura Castellana	<p>“¿Entendemos lo que leemos?”</p> <p>Los resultados de las comprensiones lectoras entre los estudiantes apenas mejorar con los años. Por ello, esta Unidad Didáctica intenta trabajar la lectura de distintas clases textuales –y, en ocasiones, de forma cooperativa– para mejorar los resultados académicos.</p>			
Competencias básicas	Competencias transversales	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Competencia 1: Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para su comprensión. Competencia 2: Reconocer los géneros de texto, la estructura y su formato, e interpretar sus rasgos léxicos y morfosintácticos para comprenderlo. Competencia 3: Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento. Competencia 4: Planificar el 	<p>Ámbito personal y social:</p> <ul style="list-style-type: none"> Competencia 2: Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje. Competencia 4: Participar en el aula, en el centro y en el entorno de forma reflexiva y responsable 	<p>Objetivo general:</p> <p>-Mejorar la comprensión lectora.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>- Conocer distintas estrategias para trabajar la comprensión lectora.</p> <p>-Entender lo que se lee.</p> <p>- Ser capaz de interpretar y relacionar la información que se</p>	<p>-Comprensión lectora.</p> <p>-Comprensión literal, inductiva y valorativa o crítica.</p> <p>-La metacompreensión.</p> <p>-Estrategias de comprensión para antes, durante y después de la lectura.</p> <p>-Estrategias de búsqueda y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento.</p> <p>- Tipos de textos: narrativo, descriptivo, expositivo,</p>	1 Reflexionar sobre lo que se acaba de leer en cada una de las actividades.
				2 Considerar y relacionar la información leída con las preguntas propuestas en las actividades.
				3 Considerar y relacionar la información leída con las distintas intenciones e interpretaciones que tiene un texto.
				4 Participación de cada una de las parejas en la actividad de la sesión 2.
				5 Formato y adecuación de los resúmenes de la sesión 2.
				6 Resultados del texto de comprensión lectora final (postest).

<p>escrito de acuerdo con la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 8: Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes. • Competencia 9: Emplear estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y terminar el discurso. • Competencia 11: Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros, e interpretando y valorando los recursos literarios de los textos. 		<p>lee con las preguntas que se piden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hallar la idea principal de un texto escrito. - Ser capaz de diferenciar la información principal de la secundaria dentro de un texto. 	<p>instructivo, argumentativo, científico, jurídico, periodístico...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos digitales y sus características. - Autores hispanos del Siglo de Oro. 	
Secuencia didáctica		Tipo de trabajo	Recursos materiales	Instrumentos de evaluación
<p>Sesión 0. Presentación (50 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Breve presentación de la Unidad Didáctica: calendario, organización, actividades que se realizarán, materiales que se utilizarán, qué se evaluará y cómo... (20') -Tras la presentación de la UD repartiremos el pretest (30') 		<p>Grupo clase</p>	<p>Ordenador, proyector y fotocopia del pretest</p>	<p>Pretest: texto de comprensión lectora con sus respectivas preguntas.</p>

<p>Sesión 1. Marco teórico (50 min.) Clase magistral para que conozcan qué vamos a trabajar en esta UD. -Breve explicación sobre en qué consiste la comprensión lectora y sus distintos niveles. Mientras se presente la teoría se realizarán ejemplos prácticos para dinamizar la sesión. - Breve explicación de los distintos tipos de texto que podemos encontrar en una lectura (aunque no se dedicará mucho tiempo a ello porque ya lo han trabajado en sesiones anteriores. También se realizarán ejemplos prácticos. - Breve introducción a la lectura digital: qué es, en qué consiste y cómo lo trabajaremos en clase.</p>	<p>Grupo clase</p>	<p>Ordenador y proyector</p>	<p>Observación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud en el grupo-clase - Actitud colaborativa con respecto al tema. - Atención del alumno en las visualizaciones de la presentación.
<p>Sesión 2. Comprensión de textos (50 min.) En esta sesión se trabajará la lectura y, por supuesto, la comprensión de distintas clases de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos breves: cuentos y leyendas En este caso pueden utilizarse los cuentos que aparecen en esta página web: https://narrativabreve.com/cuentos-breves-recomendado; Ideas de algunas leyendas populares: https://azsalud.com/cultura-y-reflexion/leyendas-cortas (buscar el relato completo). - Textos biográficos: autores del Siglo de Oro español. En este caso pueden utilizarse los datos biográficos que aparecen en la página web de escritores.org https://www.escriitores.org/biografias/336-felix-lope-de-vega <p>Para ello, se agrupará a los alumnos por parejas. Cada pareja será libre de elegir el tipo de texto que quiere trabajar (cuento, leyenda o biografía) para luego resumir su contenido en menos de diez líneas. Al terminar, las parejas voluntarias (ya que no dará tiempo a todos) expondrán su resumen a toda la clase, como si de un texto expositivo se tratara.</p>	<p>Por parejas</p>	<p>Ordenador, proyector, acceso a Internet, hoja de papel y bolígrafo.</p>	<p>Observación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación activa de ambos componentes. <p>Rúbrica evaluativa para el resumen.</p>
<p>Sesión 3. Noticia (30 min.) A través de la lectura de una noticia los alumnos deberán contestar a una serie de preguntas de comprensión lectora relacionadas con esta (todos los estudiantes tendrán la misma noticia, dado que, al finalizarla, se pondrán en común los resultados). Esta lectura de investigación precisa y desarrolla dos tipos de lectura: selección (lectura global) y búsqueda de datos (lectura detallada).</p>	<p>Trabajo individual (primera lectura) y lectura compartida (corrección).</p>	<p>Fotocopia de la noticia y hoja con las preguntas de comprensión</p>	<p>Observación docente</p> <p>Resultados de las preguntas de comprensión periodística</p> <p>Postest</p>

<p>Cuando terminen pondremos en común, entre todo el grupo clase, los resultados de las preguntas. La noticia seleccionada para la comprensión: https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190329/46903500858/adiccion-movil-adolescentes-apps-juegos-abuso-instagram.html</p> <p>Cuando terminen los alumnos realizarán el postest (20 min.)</p>			
--	--	--	--

4.2.1. Atención a la diversidad

Para trabajar con los alumnos con diversidad lo más favorecedor sería emparejar, por ejemplo en la actividad por parejas (sesión 2), a cada uno de esos alumnos con algún alumno que le ayude a comprender la actividad: parejas heterogéneas. En el caso de las actividades individuales, lo más hábil sería ofrecerles más tiempo para llevar a cabo la tarea.

4.2.2. Rúbrica evaluativa

RESUMEN				
Aspectos	Nivel 0. Deficiente	Nivel 1. Satisfactorio	Nivel 2. Notable	Nivel 3. Excelente
Idea principal y secundarias	No señala la idea central. Hay confusión al describir las ideas secundarias.	Falta claridad al señalar la idea principal, destacando más las ideas secundarias del texto.	Señala la idea central pero no toma en cuenta las ideas secundarias.	Señal claramente la idea central del tema y subordina a este las ideas secundarias.
Comprensión del tema	No respeta la organización del escrito. Lo expresado es un clásico 'corta y pega' sin coherencia. Prevalece el material innecesario y secundario sobre el adecuado y principal.	No toma en cuenta la organización del escrito, prevalecen las frases de los autores sobre los comentarios propios. Sí elimina material innecesario o redundante.	Respeto la organización del escrito. Liga frases del autor original del texto a frases elaboradas por el alumno adecuadamente, aunque redundante sobre comentarios previos.	Respeto la estructura y organización del texto base (inicio, desarrollo y final). Se expresa con sus propias palabras o puede ligar las frases que usa el autor de manera adecuada. Elimina material innecesario, secundario o redundante.
Estilo, gramática y ortografía	Errores ortográficos y gramaticales múltiples (más de diez). Texto sin justificación,	Errores ortográficos y gramaticales (menos de diez), texto justificado, un solo tipo y	Errores ortográficos o gramaticales mínimos (menos de cinco), texto justificado, un	Sin errores ortográficos o gramaticales, texto justificado, un solo tipo y

	mezcla diferentes tipos y tamaños de letra, etc.	tamaño de letra.	solo tipo y tamaño de letra.	tamaño de letra. Visualmente es agradable.
Redacción	Utiliza frases muy extensas. Usa coloquialismos y palabras vulgares. Repite la idea del autor de manera textual sin 'comillas'. No sigue el orden propuesto ni marca las partes.	Utiliza frases extensas. Usa coloquialismos pero no palabras vulgares. Repite la idea del autor de manera textual, aunque con 'comillas'. Sigue el orden propuesto pero no marca las partes.	Utiliza frases breves. Usa algunos coloquialismos pero no palabras vulgares. Repite la idea del autor con otras palabras. Cita el texto de manera amplia y con 'comillas'. Sigue el orden propuesto y marca adecuadamente las partes.	Utiliza frases breves. Evita coloquialismos y palabras vulgares. Repite la idea del autor con otras palabras. Si cita el texto lo hace de manera breve y con 'comillas'. Sigue el orden propuesto y marca adecuadamente las partes.

Fuente: <https://es.slideshare.net/vicadzi/rubrica-resumen-44556699>

5. Método

Para llevar a cabo la investigación se dispuso de dos grupos de 2º de la ESO del *Institut de Tecnificació d'Amposta*. El *Institut de Tecnificació* es un centro destinado a proporcionar servicios educativos de escolarización en ESO y Bachillerato a alumnos de 12 -18 años, prioritariamente a los que realizan entrenamientos físicos de tecnificación deportiva del programa *Alt Rendiment Esportiu de Catalunya*. A su vez, imparte una oferta educativa autorizado por el *Règim Especial d'Esport* y de la *Família Professional d'Activitats Físiques i Esportives*. Por tanto, con el fin de incentivar los estudios y la práctica de deporte de alto nivel, el centro de tecnificación consta de un instituto en el que es posible compaginar ambas actividades. Aunque este programa tecnificado no se establece hasta 3 º de la ESO.

La metodología elegida para realizar la investigación fue un diseño cuasi-experimental con un grupo control y un grupo experimental, ambos no equivalentes, ya que los grupos se encontraban ya formados (eran los del aula).

Uno de los grupos de 2º de ESO con los cuales se hizo la intervención era el grupo 2º ESO C, el cual estaba compuesto por 18 alumnos, el 8% del cual es alumnado extranjero y un 20% del alumnado total tiene diagnosticado un Plan Individualizado (PI). El otro grupo era 2º ESO A compuesto por un total de 19 alumnos, de los cuales había también un 8% de alumnado extranjero y un 20% con diagnóstico de PI. A uno de esos dos grupos se lo consideró grupo control (2ESO A), para los cuales se utilizó la metodología tradicional (se siguió el patrón que hasta ahora se utilizaba en el aula); y el otro grupo que se seleccionó fue el grupo experimental (2ESO C), el cual, a diferencia de 2ESOA, utilizó nuevos recursos para el trabajo de la comprensión lectora en el aula como, por ejemplo, un enfoque más tecnológico y adaptado a los gustos de los estudiantes, es decir, a partir de una encuesta previa para conocer los intereses de los alumnos se esbozó luego una secuencia didáctica que se basara con dichos gustos lectores y que, además, se pudieran trabajar a través de materiales TIC como el ordenador.

Eso último (gustos de los estudiantes) se conoció a partir de una encuesta previa que se les repartió a los alumnos para que la rellenasen (Apéndice I). Para esta encuesta inicial se tuvo en cuenta la que ofrecía la Fundación de Gremios de Editores de España (FGEE), la cual se encarga de estudiar la situación del comportamiento lector, aportando datos proporcionales al número de lectores y al total de la población. La FGEE lleva a cabo esta labor mediante un estudio que lleva por nombre *Hábitos de lectura y compra de libros en España*, también conocido con el nombre de *Barómetro*. Del *Barómetro*, por tanto, se emplea la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España* (Encuesta MEC).

Una vez conocidas las preferencias de los alumnos de 2º de la ESO (datos cuantitativos) se diseñaron las sesiones y las actividades que se han llevado a cabo en el aula del grupo experimental durante la estancia de prácticas. Antes de llevarlas a cabo se les proporcionó a ambas clases (2ESOC y 2ESOA) un texto de comprensión lectora con respuestas 'tipo test' como pretest (Apéndice II) para comprobar sus niveles de comprensión inicial (datos cualitativos).

A continuación se desarrolló la Unidad Didáctica, que se dividió en cinco sesiones de 50 minutos para el grupo experimental y en cuatro de 50 minutos para el grupo control. Las primeras dos sesiones fueron similares para ambos grupos: una sesión de presentación de la unidad (Apéndice III y Apéndice IV) que consistía en mostrarles qué y cómo se trabajaría en clase durante los próximos días, así como qué se tendría en cuenta a la hora de evaluar (pretest y postest); y una sesión sobre contenidos teóricos de la comprensión lectora y la lectura digital (Apéndice V). Las siguientes sesiones fueron ya distintas para los dos grupos. El tipo de actividades y recursos que se tuvieron en cuenta para el grupo experimental fueron, además de innovadores, cooperativos. Por ello, la primera actividad propuesta fue abordar una lectura colectiva (en grupos de cuatro) sobre textos breves en línea (cuentos) en la que los alumnos debían, por turnos, leer un cuento, realizar un resumen oral de lo leído y juzgar el resumen. La siguiente actividad y sesión consistía en, por parejas, hacer uso de aplicaciones TIC como *Canva*, en la que los alumnos crearon un perfil personal de un autor del Siglo de Oro español a partir de la lectura previa

de su biografía en una página web (Apéndice VI). Todo ello llegando a la sesión final y a la actividad de la 'caza del tesoro', basada en la búsqueda autónoma y colectiva (en grupos de cuatro) de información en una noticia *online* con el objetivo de que los alumnos fueran capaces de contestar a una serie de preguntas reflexivas, esto es a preguntas que no fueran solamente de identificar el tema o la estructura ni de respuesta múltiple (tipo test), sino que se trataran de preguntas en las que los alumnos tuvieran que redactar la respuesta a partir de la lectura atenta del texto (Apéndice VII). Finalmente, tras trabajar la comprensión lectora con los distintos recursos innovadores se les volvió a realizar el mismo test del principio (postest) para ver si dio fruto o no en sus resultados/calificaciones el uso de esas nuevas técnicas TIC para el grupo experimental. Es preciso comentar también que las actividades y enlaces web se les facilitaba a los alumnos por vía email.

Las actividades para el grupo control, en cambio, fueron más sencillas. La primera de ellas consistía en resumir un texto breve de su elección (cuento, leyenda o biografía de un autor del Siglo de Oro), por parejas y exponerlo delante de la clase. La otra actividad –y última– fue similar a la del grupo experimental, pero hecha, en este caso, de forma individual y con la noticia impresa (Apéndice VIII). Por último, tras realizar estas cuatro sesiones se les volvió a realizar el mismo test del principio (postest) para ver si en sus resultados/calificaciones presentaban mejoras o no con respecto al grupo experimental.

Una vez realizadas todas las sesiones y el postest, se dispuso a analizar los resultados. Los datos se analizaron mediante una estadística descriptiva. Es decir, con tal de comprobar que mi propuesta de innovación funcionase, se comprobó si había desviación típica o no entre el grupo control y el grupo experimental. Para ello primero analicé las respuestas del pretest de ambos grupos (consideré las respuestas correctas de la comprensión lectora) y los comparé entre ellos (grupo control vs. grupo experimental). Luego, durante las intervenciones en clase, también se tuvieron en cuenta las actividades realizadas, unas a partir de rúbricas evaluativas (la actividad de *Canva* y la actividad de la noticia online) y otras a través de la observación (ver si trabajaban todos los miembros del grupo y de qué forma lo hacían).

Finalmente, se analizó el postest, el cual se comparó con los resultados finales de ambos grupos para ver si había diferencias entre grupo control y grupo experimental. Y para terminar se realizó un último análisis similar al T-Student, para conocer, no solo si los resultados son distintos entre un grupo y otro, sino también para conocer si hubo diferencias independientes para cada grupo, es decir, también se quería comprobar si entre los resultados del pretest y el postest de cada grupo hubo cambios o no (mejoras).

No obstante, se tuvo que prescindir de los datos de algunos alumnos porque el día del postest no asistieron a clase (por causas desconocidas), por lo que no se pudo comparar los resultados del pretest con el postest. Es decir, en el análisis solo se tuvieron en cuenta aquellos que habían realizado tanto el pretest como el postest.

Procedimiento y análisis realizado

Teniendo en cuenta:

- Las preguntas de investigación
 - ¿Cómo influye el uso de las TIC en la comprensión lectora de los alumnos?
 - ¿Debe cambiarse la manera de trabajar la comprensión lectora en el aula?);
- Los objetivos: evaluar la eficacia que pueden tener las TIC en la mejora de la comprensión lectora en los alumnos de 2º de la ESO;
 - Conocer los hábitos lectores de los estudiantes de 2º de la ESO.
 - Estudiar la relación entre las nuevas tecnologías y la lectura.
 - Interpretar la posible relación entre resultados académicos y el hábito lector.
 - Evaluar el uso de determinadas metodologías del profesor sobre los hábitos lectores de los alumnos.
 - Buscar que el alumno lea con reflexión.
 - Mejorar la comprensión lectora de los alumnos atendiendo a sus preferencias

- La hipótesis: los estudiantes que utilizan plataformas TIC para trabajar la comprensión lectora mejoran en los resultados académicos de la comprensión lectora;
- Y el tipo de diseño utilizado: diseño cuasi-experimental;

Los análisis de datos que se emplean son, por tanto, sobre estadísticas descriptivas.

La intención es comprobar si hay mejora (o no) en los resultados académicos de la comprensión lectora en el grupo experimental. Por tanto, tras el análisis estadístico de la media aritmética del pretest en ambos grupos se comprueba si hay desviación típica o no entre el grupo control y el grupo experimental. Lo más normal, en este caso, es que los datos no sean muy heterogéneos ya que el método innovador aún no se ha implementado. Ahora bien, una vez se hayan aplicado los recursos TIC al grupo experimental y no, en cambio, al grupo control, se procede a realizar el posttest para comprobar la hipótesis del TFM.

Una vez realizado el posttest, se vuelve a analizar la media aritmética en ambos grupos. Esta vez, sin embargo, sí deben mostrarse desviaciones típicas entre un grupo y el otro (el grupo experimental debería tener mejores resultados que el grupo control tras la implementación de las TIC). Hablamos, pues, de muestras independientes.

Para terminar, se realiza un último análisis. Conocer, no solo si los resultados son distintos entre un grupo y otro, sino también si ha habido diferencias independientes para cada grupo. Es decir, también se quiere comprobar si entre los resultados del pretest y el posttest del grupo experimental se han visto cambios o no, y lo mismo con el grupo control. Hablamos, en estos últimos casos, de muestras relacionadas.

6. Resultados

Para la asignación del grupo experimental y el grupo control no se tuvo en cuenta nada en concreto, dado que eran los dos grupos con los que más horas pasé durante mi estancia de prácticas. Ahora bien, sí es cierto que a partir de mi observación se contempló un nivel más alto en el grupo control que en el experimental. De ahí la consideración de trabajar la innovación con 2C (grupo experimental) y seguir trabajando tal y como se había hecho hasta entonces con 2A (grupo control).

Sin embargo, una vez realizado el pretest en ambos grupos los resultados sorprendieron un poco, dado que, en general, el grupo experimental obtuvo calificaciones más altas que las del grupo control (véase en la Tabla 1), tal y como se comprueba en la Figura 1.

El pretest y postest consistía en un texto de comprensión lectora con 11 preguntas para responder. Para ello 18 alumnos del grupo experimental realizaron el pretest, pero solo 16 alumnos realizaron el postest (porque el día que se realizó no asistieron en clase). En cambio, el grupo control realizaron tanto el postest como el pretest 16 alumnos. Es por ello que la Tablas y las Figuras recogen solo resultados completos, es decir, de los alumnos que realizaron tanto el pretest como el postest.

Tabla 1

Respuestas y resultados del pretest en grupo control y experimental

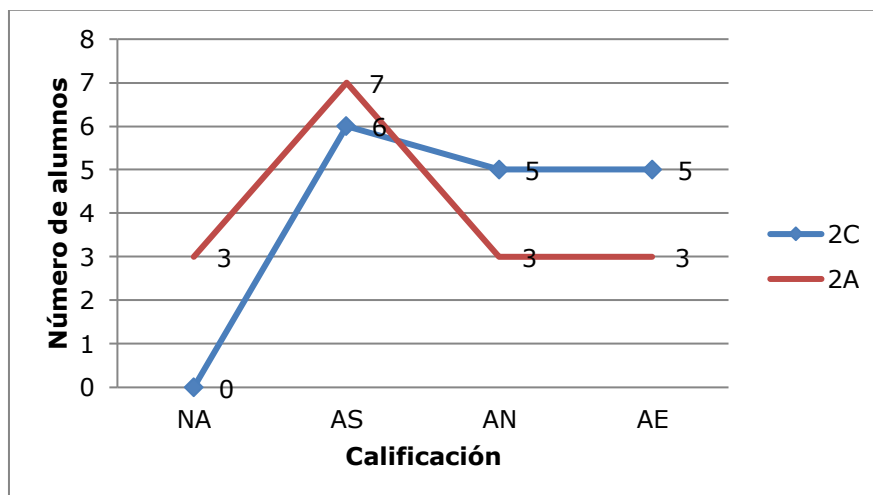
2A	Respuestas	Nota	2C	Respuestas	Nota
Individuo 1	7/11	AS	Individuo 1	6/11	AS
Individuo 2	5/11	NA	Individuo 2	10/11	AE
Individuo 3	11/11	AE	Individuo 3	7/11	AS
Individuo 4	7/11	AS	Individuo 4	7/11	AS
Individuo 5	9/11	AN	Individuo 5	11/11	AE
Individuo 6	7/11	AS	Individuo 6	8/11	AN
Individuo 7	6/11	AS	Individuo 7	9/11	AN
Individuo 8	5/11	NA	Individuo 8	11/11	AE

Individuo 9	6/11	AS	Individuo 9	7/11	AS
Individuo 10	8/11	AN	Individuo 10	10/11	AE
Individuo 11	7/11	AS	Individuo 11	7/11	AS
Individuo 12	10/11	AE	Individuo 12	8/11	AN
Individuo 13	11/11	AE	Individuo 13	10/11	AE
Individuo 14	5/11	NA	Individuo 14	8/11	AN
Individuo 15	6/11	AS	Individuo 15	9/11	AN
Individuo 16	8/11	AN	Individuo 16	6/11	AS

La media del grupo experimental en la prueba de pretest fue AN (7,3) y la del grupo control, en cambio, fue AS (6,4).

Figura 1

Resultados pretest en grupo control y grupo experimental



Teniendo en cuenta las preguntas de investigación sobre el uso de recursos TIC en la comprensión lectora con un grupo de alumnos, y sobre no cambiar esa manera de trabajar la comprensión lectora en el aula con el otro grupo, podría decirse que los resultados no variaron mucho a pesar de implementarse la innovación en uno de ellos (Tabla 2).

¿Cómo influye el uso de las TIC en la comprensión lectora de los alumnos?

Tabla 2

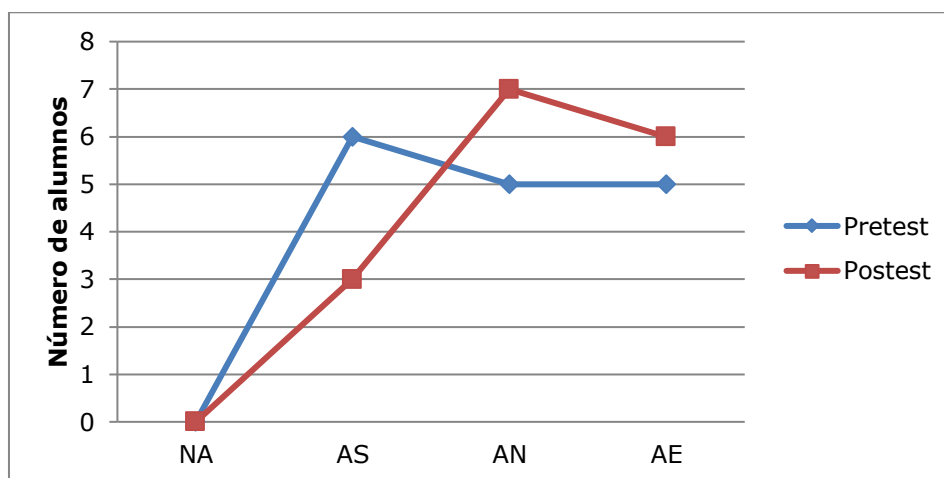
Comparación del pretest con el postest en el grupo experimental

Grupo experimental	Respuestas pretest	Nota pretest	Respuestas postest	Nota postest
Individuo 1	6/11	AS	10/11	AE
Individuo 2	10/11	AE	10/11	AE
Individuo 3	7/11	AS	7/11	AS
Individuo 4	7/11	AS	9/11	AN
Individuo 5	11/11	AE	11/11	AE
Individuo 6	8/11	AN	8/11	AN
Individuo 7	9/11	AN	9/11	AN
Individuo 8	11/11	AE	11/11	AE
Individuo 9	7/11	AS	7/11	AS
Individuo 10	10/11	AE	10/11	AE
Individuo 11	7/11	AS	7/11	AS
Individuo 12	8/11	AN	8/11	AN
Individuo 13	10/11	AE	8/11	AN
Individuo 14	8/11	AN	8/11	AN
Individuo 15	9/11	AN	10/11	AE
Individuo 16	6/11	AS	8/11	AN

La mayoría de alumnos no mostraron mejora con respecto al pretest, sin embargo, ello no significa que hubiera una minoría que sí la experimentó, ya que descendieron las calificaciones de AS y aumentaron un poco más las de AN y AE (Figura 2). Aunque la diferencia entre la media del pretest y la del postest siguió siendo la misma: AN.

Figura 2

Resultados del pretest y postest en el grupo experimental

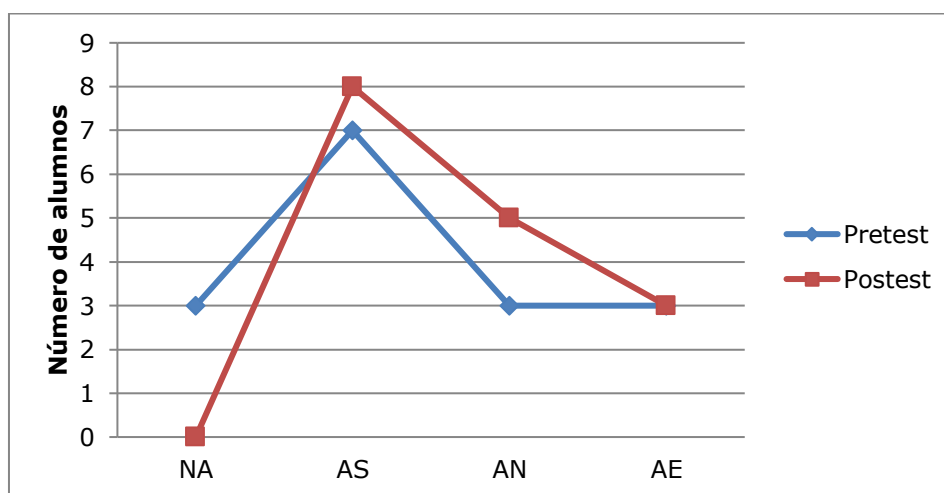


¿Debe cambiarse la manera de trabajar la comprensión lectora en el aula?

Tras analizar el postest del grupo control se observó también cierta mejora en sus resultados (Figura 3), a pesar de seguir con la misma metodología de antes, es decir sin haber implementado ninguna innovación.

Figura 3

Resultados del pretest y postest en el grupo control



De hecho, el grupo control ascendió mucho más sus calificaciones respecto al grupo experimental, teniendo en cuenta los resultados que obtuvieron al principio con el pretest, dado que la media del grupo

control pasó de una calificación de AS (6,4) a una de AN (7), (véase en la Tabla 3).

Tabla 3

Comparación del pretest con el postest en el grupo control

Grupo control	Respuestas pretest	Nota pretest	Respuestas postest	Nota postest
Individuo 1	7/11	AS	8/11	AN
Individuo 2	5/11	NA	6/11	AS
Individuo 3	11/11	AE	11/11	AE
Individuo 4	7/11	AS	7/11	AS
Individuo 5	9/11	AN	9/11	AN
Individuo 6	7/11	AS	6/11	AS
Individuo 7	6/11	AS	8/11	AN
Individuo 8	5/11	NA	7/11	AS
Individuo 9	6/11	AS	6/11	AS
Individuo 10	8/11	AN	8/11	AN
Individuo 11	7/11	AS	7/11	AS
Individuo 12	10/11	AE	10/11	AE
Individuo 13	11/11	AE	11/11	AE
Individuo 14	5/11	NA	6/11	AS
Individuo 15	6/11	AS	6/11	AS
Individuo 16	8/11	AN	8/11	AN

Por tanto, se comprobó que la hipótesis «los estudiantes que utilizan plataformas TIC para trabajar la comprensión lectora mejoran en los resultados académicos de la comprensión lectora» no era del todo cierta, ya que, tal y como se han proyectado en los resultados del pretest y postest, tanto el grupo experimental como el grupo control presentaron mejoras, y no solo, como se intuyó, el grupo experimental.

Pero sin tener en cuenta los resultados del pretest-postest, y fijándonos con los resultados de las actividades evaluativas que se realizaron a lo largo de

la intervención, se observó que los alumnos trabajaban mejor –y, por supuesto, obtuvieron mejores resultados– con las actividades cooperativas y virtuales que se trabajaron en el aula del grupo experimental (Tabla 4). El grupo control, en cambio, trabajó un tipo de actividades más individualizadas y sus resultados no fueron tan buenos si se comparan con los del grupo experimental (Tabla 5). Ambos grupos trabajaron los mismos ejercicios, aunque con distinta disciplina.

Tabla 4
Calificaciones de las actividades-clase en el grupo experimental

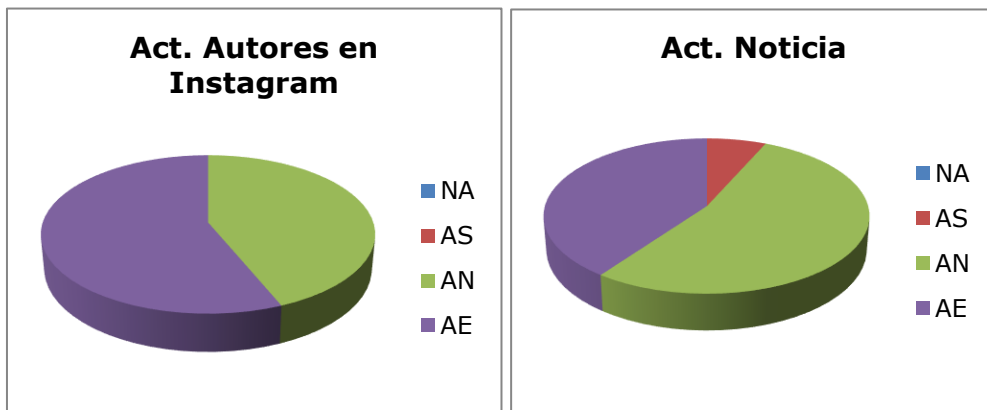
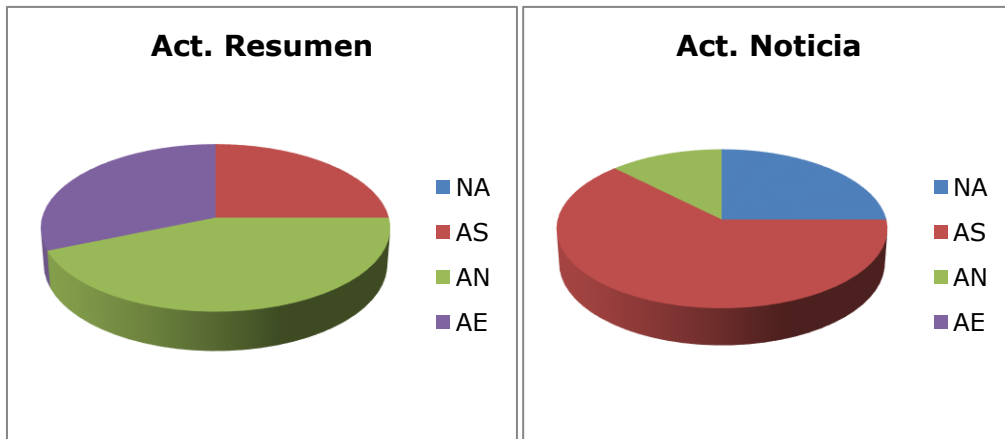


Tabla 5
Calificaciones de las actividades-clase en el grupo control



7. Conclusiones

7.1. Discusiones y conclusiones

El propósito de este estudio era comprobar si el uso de las TIC en la lectura mejoraba los resultados académicos de la comprensión lectora en algunos alumnos de 2º de la ESO. Con esta nueva implementación TIC la intención era adaptarse a la realidad digital de los estudiantes con el fin de que los alumnos navegaran por Internet de forma autónoma y cooperativa y, al mismo tiempo, demostraran su progreso lector a través de los resultados académicos. Por ese motivo se quiso comprobar dicha hipótesis implementado esa innovación solo a un grupo de estudiantes, para ver si sus resultados finales destacaban o no con respecto a los otros grupos de alumnos del mismo curso. De este modo se quería demostrar que la comprensión lectora mejoraría si esta se enseñaba con otro tipo de recursos más 'modernos' de los que ya se utilizaban por aquel entonces en el aula. Los resultados de las pruebas posttest, sin embargo, no mostraron grandes cambios con el grupo experimental. De hecho, el grupo control en el cual no se utilizó esa innovación TIC también presentó mejoras en el posttest, incluso mayores que las del grupo experimental. Aunque este último caso puede que se deba al hecho que ya comentó Cerrillo (2017) sobre la lectura de textos electrónicos, la cual exige poner en juego mayor variedad de destrezas educativas a diferencia de las lecturas de textos convencionales. Sí es cierto, en cambio, que en las actividades que se hicieron a lo largo de la intervención y durante las sesiones –sin tener en cuenta, esta vez, el pretest y posttest– el grupo experimental presentó mejores resultados que las actividades que se implementaron en el grupo control. En este caso, por tanto, sí se cumplieron las otras hipótesis del estudio, las cuales proyectaban que el trabajo cooperativo a través de plataformas TIC mejoraban los resultados académicos, aunque fueran resultados de actividades continuas (durante el proceso) y no de actividades finales (pretest y posttest) tal y como se quería demostrar al principio del estudio.

En general, en otro tipo de estudios del mismo campo, los efectos y los resultados fueron similares. Scandar y Irrazabal (2020), por ejemplo, concluyeron que los estudiantes con emociones positivas tenían mejor

desempeño lector, sobre todo en la fase de recuperación de detalles. De ahí que en mi estudio los buenos resultados se reflejen en las actividades de trabajo cooperativo que se compartieron con los estudiantes del grupo experimental, pues los alumnos se divertieron y mostraron mayor interés cuando trabajaron en equipo. Y, del mismo modo, los resultados fueron similares a los de la investigación de Eurydice, cuyas resoluciones afirmaban que «el aprendizaje colaborativo basado en textos es una manera eficaz de mejorar la motivación de los alumnos hacia la lectura» (2011, p. 13). El trabajo individual, en cambio, resulta más monótono y aburrido para los jóvenes, ya que lo ven como una obligación más y no como una forma de aprender. Claro ejemplo son las actividades continuas (no pretest ni postest) del grupo control, cuyos resultados no fueron del todo buenos porque estas consistían en lectura y trabajo individual.

Aunque dicha diferencia entre la lectura digital, por un lado, y la impresa, por el otro, también se debe, tal y como indicaba Burbules (1997), a la experiencia lectora. Es decir, las nuevas tecnologías cambian los soportes y con ello todo lo relacionado con la producción y distribución de los textos, incluso exigen lenguas diferentes. En otras palabras, no se descodifica del mismo modo un texto en pantalla, que suele ser más dinámico y autárquico, que un texto convencional impreso que ya establece un orden y unas palabras determinadas de las cuales no puedes salirte.

7.2. Limitaciones

Hay muchos estudios basados en cómo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes a partir de la implementación de nuevos recursos o métodos. Sin embargo, los resultados académicos –así como los resultados de las famosas pruebas PISA– en alumnos de secundaria siguen siendo insuficientes. Los estudiantes de la ESO siguen teniendo un rendimiento de comprensión lectora insatisfactorio a pesar de trabajarse teóricamente desde varias materias e intentando cambiar la manera de hacerlo. Además, con mi estudio se adoptó un enfoque cualitativo centrado en un grupo de estudiantes determinado. Los hallazgos de este estudio describían la realidad de un contexto específico en un periodo de tiempo muy pequeño; por tanto, estudios similares realizados en otros centros o niveles podrían

tener resultados ligeramente diferentes debido a la influencia cultural, regional, social o incluso por influencia de los recursos económicos de cada centro educativo, la tecnología disponible y la competencia digital del docente, ya que, en mi caso, ya tenía una competencia digital plenamente adquirida.

El enfoque de las encuestas previas en este estudio fue, además, muy limitado, puesto que el hecho de repartirlas solo a 2º de la ESO las respuestas describieron solo las necesidades e intereses de ese nivel estudiantil. Y con ello volvemos a lo de antes, este estudio solo describió la realidad de un grupo determinado de alumnos que en otros niveles o centros podría ser totalmente distinto. Del mismo modo, la limitación del tiempo también supuso que los resultados no fueran del todo los esperados, pues desarrollar la enseñanza de la comprensión lectora con seis sesiones no es suficiente, ya que dicha competencia debe trabajarse a lo largo de todo el período de secundaria y en todas las disciplinas y materias.

7.3. Implicaciones y futuros estudios

De este estudio se pueden extraer varias implicaciones para futuras investigaciones y acciones para que los centros educativos adapten la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora según el tipo de alumnado del cual disponga:

- Actualizar y conocer los intereses de los estudiantes, puesto que cada grupo de alumnos es diferente y los resultados pueden variar si se plantea un recurso/método determinado.
- Ampliar la población experimental a más de un grupo, nivel o centro con tal de comparar los resultados finales y determinar si realmente es eficaz o no.
- Desarrollar una estructura y planificar programas de captación y desarrollo profesional docente sobre competencia digital; así como desarrollar programas de enseñanza-aprendizaje de herramientas TIC para los alumnos, puesto que, a pesar de ser nativos digitales carecen de formación tecnológica eficiente para su aprendizaje.
- Los centros deben tener un plan de contingencia ('plan B') en caso de fallos electrónicos, previendo la captación docente requerida,

estrategias pedagógicas para los diferentes niveles, recursos digitales, plataformas y plan de organización.

En definitiva, se podría decir que las TIC, tal como sucede en otros estudios similares, sí mejora la competencia lectora, aunque, si centramos la mirada en los resultados del presente estudio, se observa que la lectura no convencional silenciosa e individual trabajada a diario también beneficia los resultados de la comprensión lectora y no solo la que se proyecta con recursos tecnológicos. Por tanto, la práctica diaria es fundamental en el ejercicio de la lectura. Es por eso que un alumno de secundaria solo mejorará si se le entrena y si se le enseña una técnica adecuada a él/ella.

8. Referencias bibliográficas

BOE. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de 01 de marzo de 2014 Referencia: BOE-A-2014-2222. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

BOE. (2014). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 3, de 03 de enero de 2015 Referencia: BOE-A-2015-37. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

BOE. (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015 Referencia: BOE-A-2015-738. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>

BURBULES, Nicholas C. (1997). Rhetorics of the Web: Hyperreading and Critical Literacy. *Page to Screen: Taking Literacy Into the Electronic Era*. Ed. Ilana Snyder, 102-122.

CERRILLO, P. (2017). Educación y competencia literarias. Sobre la formación del lector literario. *Revista Literatura en Debate*, 21 (11), 6-19. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-dellector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html

COIRO, J. (2003). *Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies*. *The Reading Teacher*, núm. 56, pp. 458-464.

DELGADO, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Revista OCNOS*, 3, 39-53. Recuperado de *Revista UCLM*,

https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2007.03.03/155

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. (2021). Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Impuls de la lectura. <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/lectura/impulslectura/>

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. (2021). Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Programa «El Gust per la Lectura». <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/lectura/gustperlalectura/>

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. (2013). *La lectura en un centre educatiu: El pla de lectura de centre*. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. 140 pp. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0015/4fcb7f08-acc8-43ad-b1bf-5f303ec82902/lectura_centre_educatiu.pdf

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. (2021). *Lectura en digital*. Col·lecció TAC-5. Àrea de Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement. 82 pp. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/tac/lectura-digital/tac_5.pdf

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. (2017). *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya*. 45 pp. http://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/marc-innovacio-pedagogica/documents/marc_dinnovacio_pedagogica.pdf

Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i Literatura (catalana i castellana)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Segona edició actualizada. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast.pdf>

Eurydice. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural

(EACEA P9 Eurydice). Comisión Europea.
https://www.lectibe.eu/attachments/article/39/EC3111116ESC_002.pdf

Institut de Tecnificació. (2021). *Programació General Anual 21-22*. Gestió centre. Documentació del centre. Documentació centre aprovada.

MARTÍNEZ MEJÍA, R. & RODRÍGUEZ VILLANUEVA, B. (2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, Vol. 9 (2), 18-25.
<http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/1618/Estrategias%20de%20comprensio%c3%b3n%20lectora%20mediadas%20por%20tic..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OCDE. (2010). Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2009. *Ciencias, Matemáticas, Lectura y Competencia financiera*. Paris: OECD Publishing.

QUIJADA MONROY, V. & CONTRERAS GONZÁLEZ, V. (2014). Comprensión lectora. México, D.F, Mexico: Ed. Digital UNID. <https://elibro-net.sabidi.urv.cat/es/ereader/urv/41243?page=2>

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1992). Literatura infantil y aprendizaje significativo. En *Glosa*, 3, Córdoba: Universidad de Córdoba, 269-282.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/>

SCANDAR, M. & IRRAZABAL, N. (2020). Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias. *Liberabit Revista de Psicología*, 26(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.02>

TRUJILLO SÁEZ, F. (2016). Parte II: La voz de los expertos: el sistema educativo. En José Antonio Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2017*, 97-109. Federación de Gremios de Editores de España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=675188>

VILLA, A. (2008). *Dificultades de la comprensión lectora en estudiantes de 7º grado al enfrentarse a textos expositivos*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad del Norte. Atlántico. Colombia.

YUBERO JIMÉNEZ, S., & LARRAÑAGA RUBIO, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (6), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01

ZAYAS, F. (2012). *La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas: 10 ideas clave*. Barcelona: Ed. Graó.

APÉNDICES

Índice

Apéndice I. Encuesta	3
Enlace de la encuesta.....	3
Resultados de la encuesta.....	3
Apéndice II. Pretest y postest	11
Apéndice III. Presentación UD: grupo experimentado.....	14
Apéndice IV: Presentación UD: grupo control.....	19
Apéndice V. Presentación sobre 'La comprensión lectora'	24
Apéndice VI. Muestra de Infografía en <i>Canva</i>	36
Apéndice VII. Actividad de la noticia: grupo experimentado	38
Apéndice VIII. Actividad de la noticia: grupo control	40

Apéndice I. Encuesta

Enlace de la encuesta

https://docs.google.com/forms/d/16IOOHn-I8z-uyq-O6fnxYi8q_oczAhIbIDdauXpcv0w/prefill

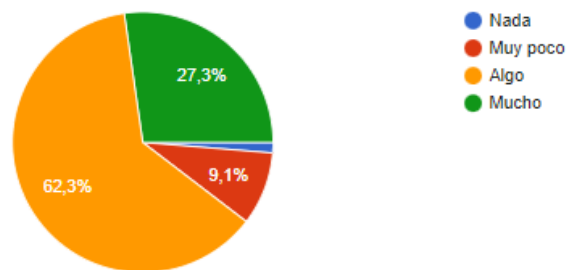
Resultados de la encuesta

La finalidad de esta encuesta era conocer las preferencias de los alumnos en cuanto a la lectura, con tal de poder enfocar la UD, ya que no se pretendía solamente favorecer los resultados de la comprensión lectora sino también que disfrutaran de ello.

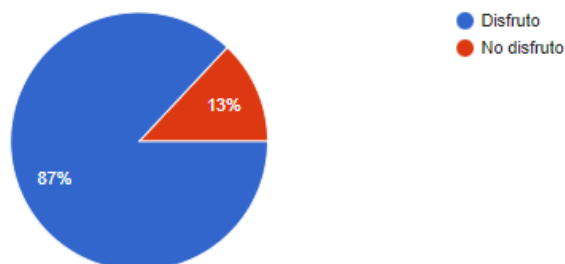
Veamos los resultados:

Hábitos y gustos lectores

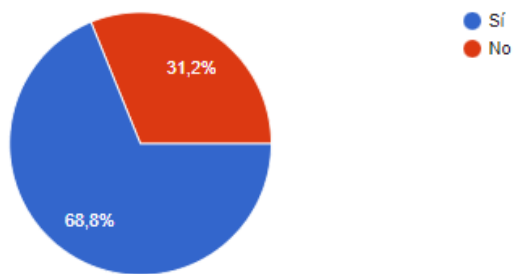
1. ¿Te gusta leer?



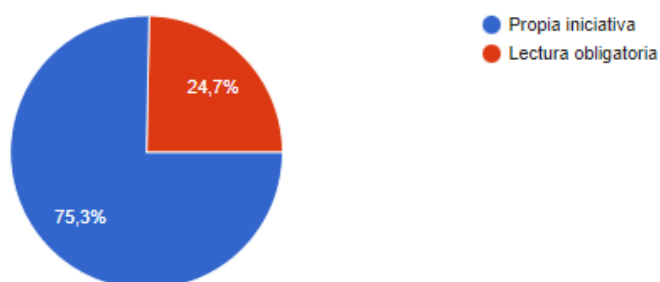
2. Cuando lees, ¿disfrutas con la lectura o la consideras una actividad no placentera?



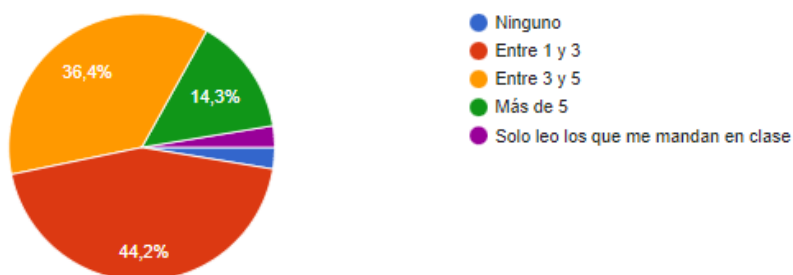
3. Sin considerar los libros de texto, ¿sueles realizar diariamente una lectura?



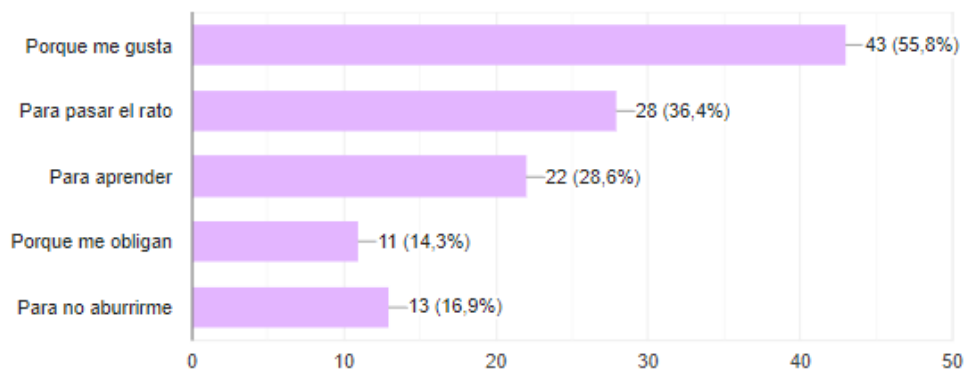
4. ¿Este curso leíste algún libro por propia iniciativa o solamente los que suelen poner como lectura obligatoria los profesores?



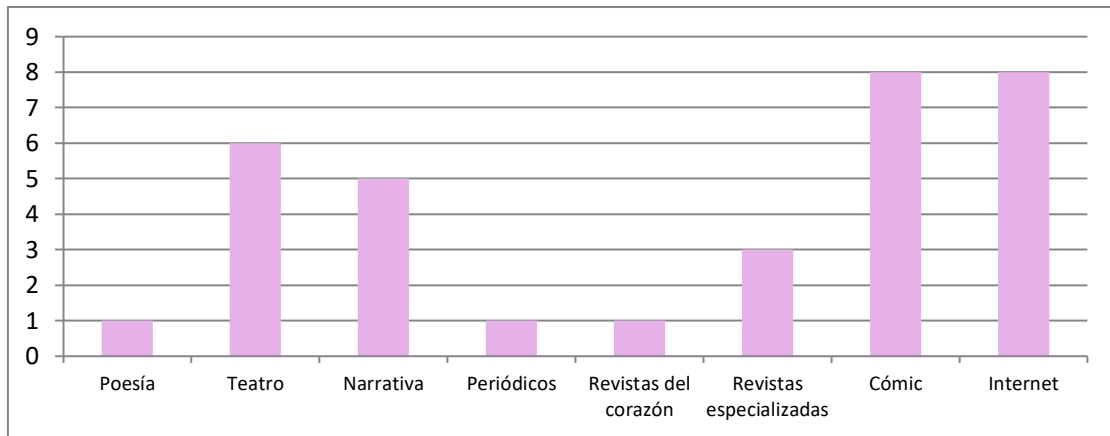
5. ¿Cuántos libros leíste en los últimos 6 meses?



6. ¿Cuál es el motivo principal por el que lees?

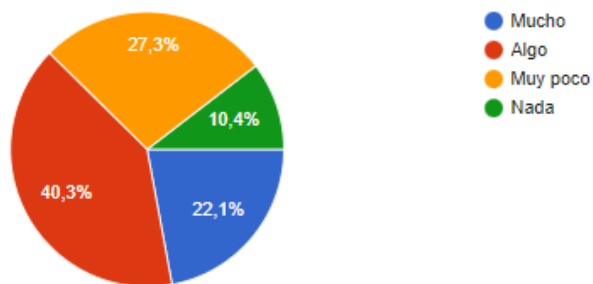


7. ¿Qué tipo de lectura prefieres?

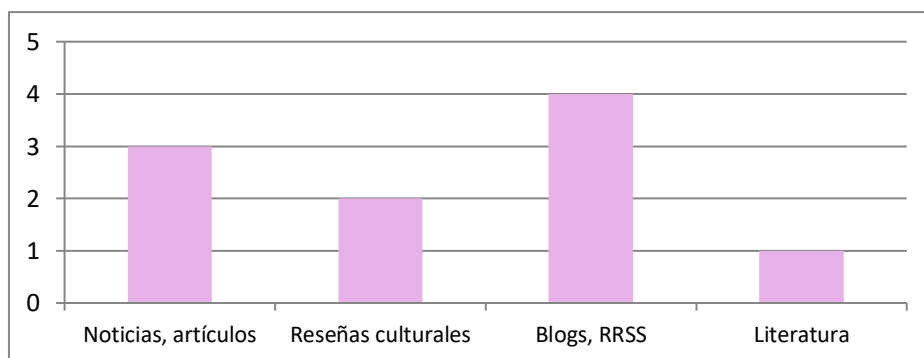


En general los estudiantes adolescentes prefieren la lectura digital, como es el caso de Internet, y la lectura ilustrativa como el cómic.

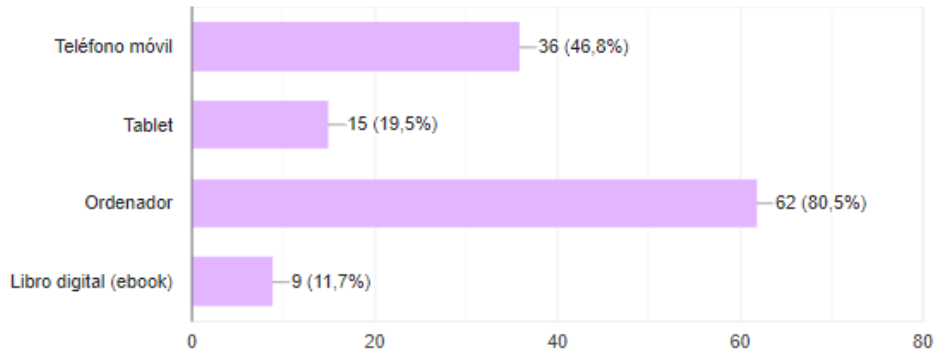
8. ¿Lees en formato digital?



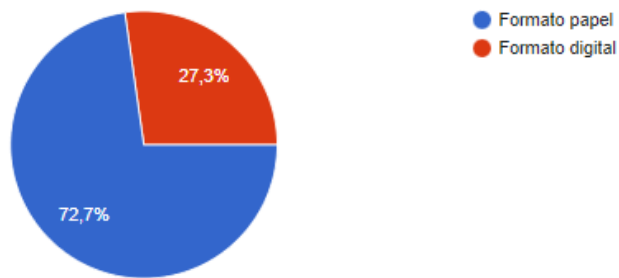
9. ¿Qué es lo que más lees en formato digital?



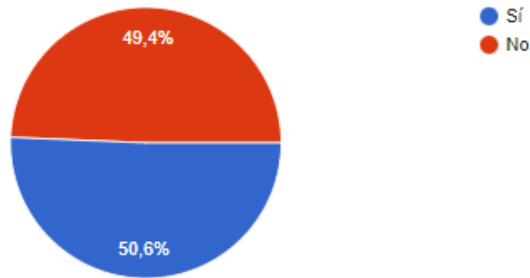
10. ¿Qué dispositivo empleas normalmente para leer en formato digital?



11. ¿Qué prefieres, la lectura en formato digital o en papel?

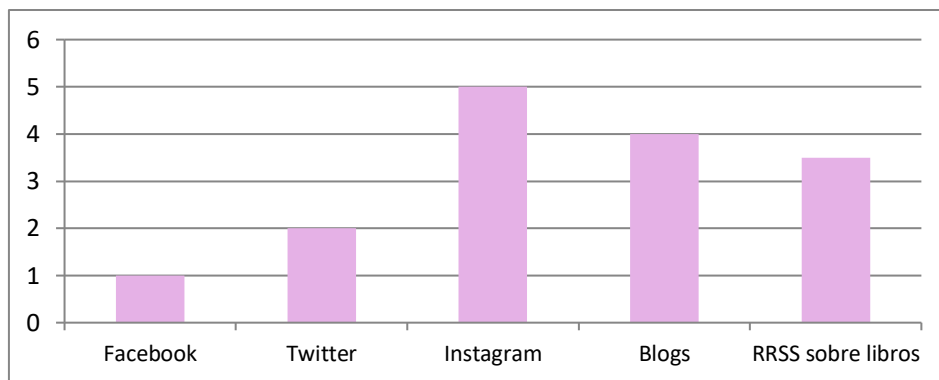


12. ¿Consideras que si una persona lee en las redes sociales posee hábito lector?



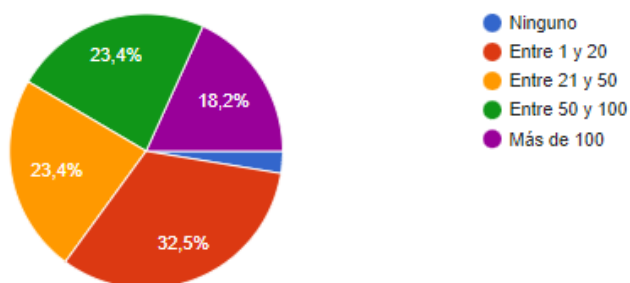
En esta pregunta es preciso comentar que, en la descripción, recordé que el *hábito lector* era la lectura frecuente, por motivación y placer personal.

13. ¿Cuál es la red social que más empleas para leer?

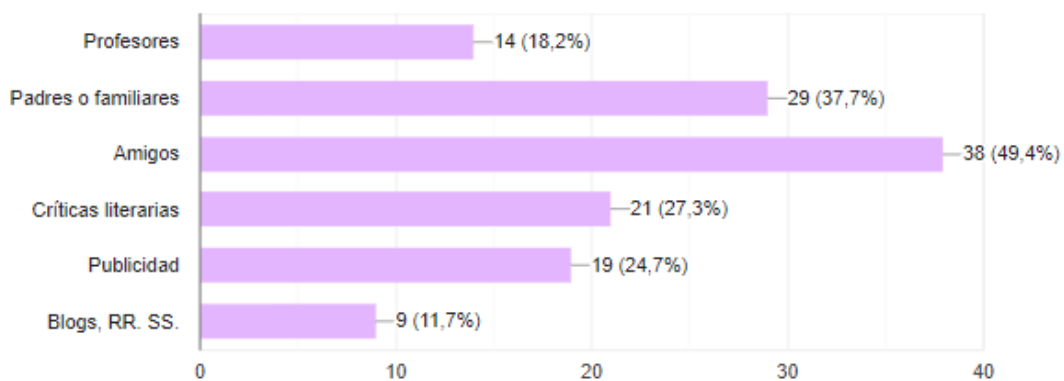


Lectura compartida

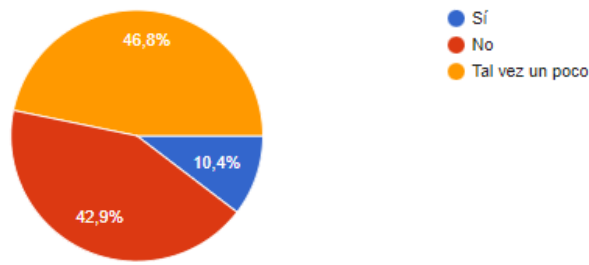
14. Aproximadamente, ¿cuántos libros, sin contar los de texto, hay en tu casa?



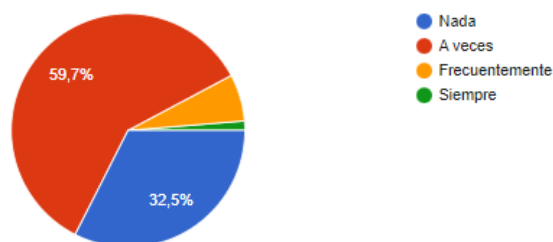
15. ¿Por quiénes te sientes orientados a la hora de elegir los libros de lectura voluntarios?



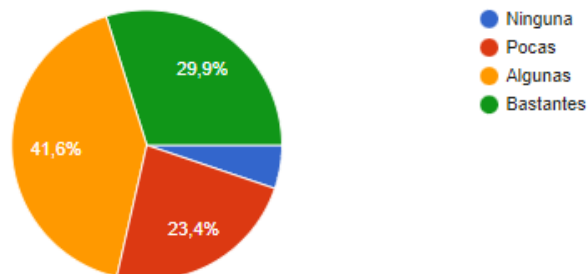
16. ¿Crees que el instituto ha despertado en ti el interés por la lectura?



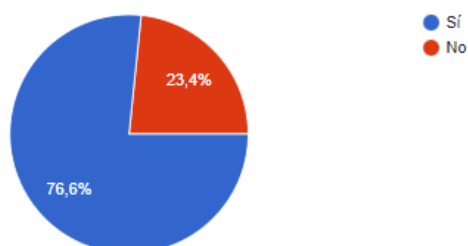
17. ¿Te suelen gustar los libros o textos que te proponen en clase?



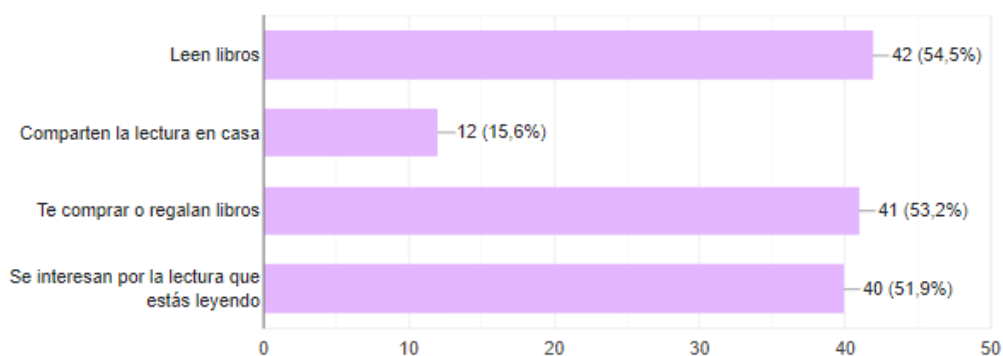
18. ¿Se realizan actividades de fomento a la lectura en tu centro escolar?



19. ¿Consideras útil que el instituto programe una serie de actividades con el objetivo de despertar en ti el interés por la lectura?

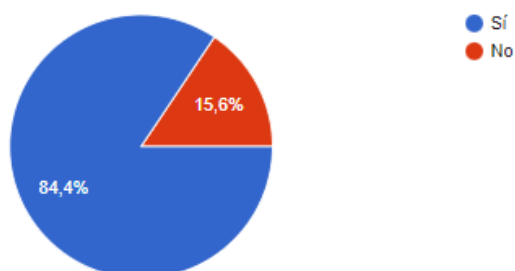


20. Tus familiares en casa...

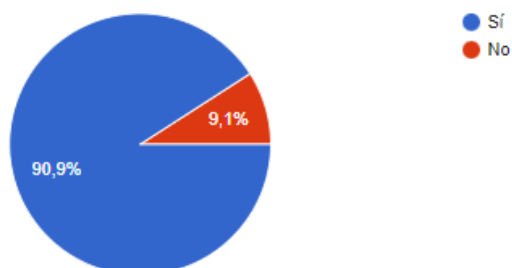


Lectura y resultados académicos

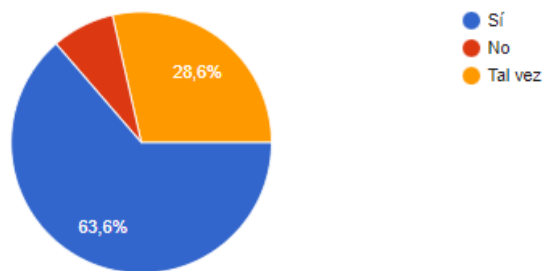
21. ¿Crees que tener hábito lector puede influir en tu rendimiento académico?



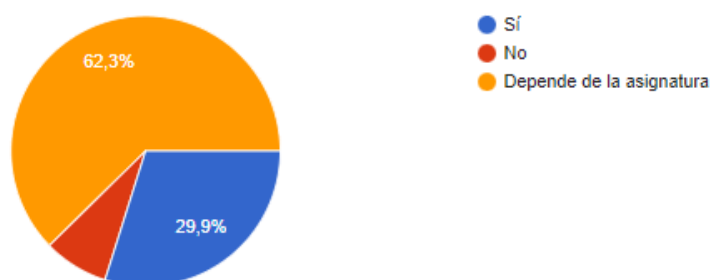
22. ¿Consideras que el hecho de leer mejora tu comprensión lectora?



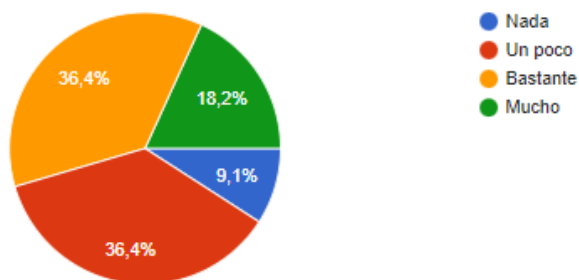
23. ¿Crees que la lectura ayuda a no cometer faltas de ortografía?



24. ¿Crees que leer puede facilitar la comprensión del temario de las distintas asignaturas?

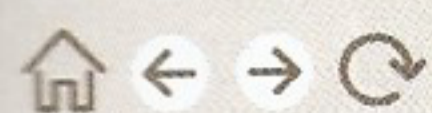


25. ¿Crees que la carga de estudios dificulta que puedas leer por placer?

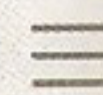


Apéndice II. Pretest y postest

Lee este texto y resuelve las actividades de la página siguiente.



elpais.com/cultura/2020-10-31/crepusculo-una-saga-de-exito-polemicas-y-fe-mormona.html



Vuelve *Crepúsculo*, una saga de éxito y polémicas

Stephenie Meyer retoma su historia desde la perspectiva del vampiro

Ommas Koch, 01/11/2020

Un día de 2003, Stephenie Meyer, una joven madre de Arizona sin ninguna experiencia literaria, soñó con una chica adolescente, un vampiro y un romance casi imposible. Llevaba toda su vida leyendo, pero nunca se le había ocurrido que podía ser la narradora. Pocos meses después, sin embargo, su ópera prima estaba lista: *Crepúsculo*. Llegaron cuatro novelas más, cinco películas, salas y librerías llenas, hordas de fans y, también, de críticos. Un éxito tan colosal como las pasiones y polémicas que ha despertado. Un cóctel de sangre, amor, muerte, y debates extremos entre feminismo, abuso y religión. Ahora, añade otro capítulo: *Sol de medianoche*.

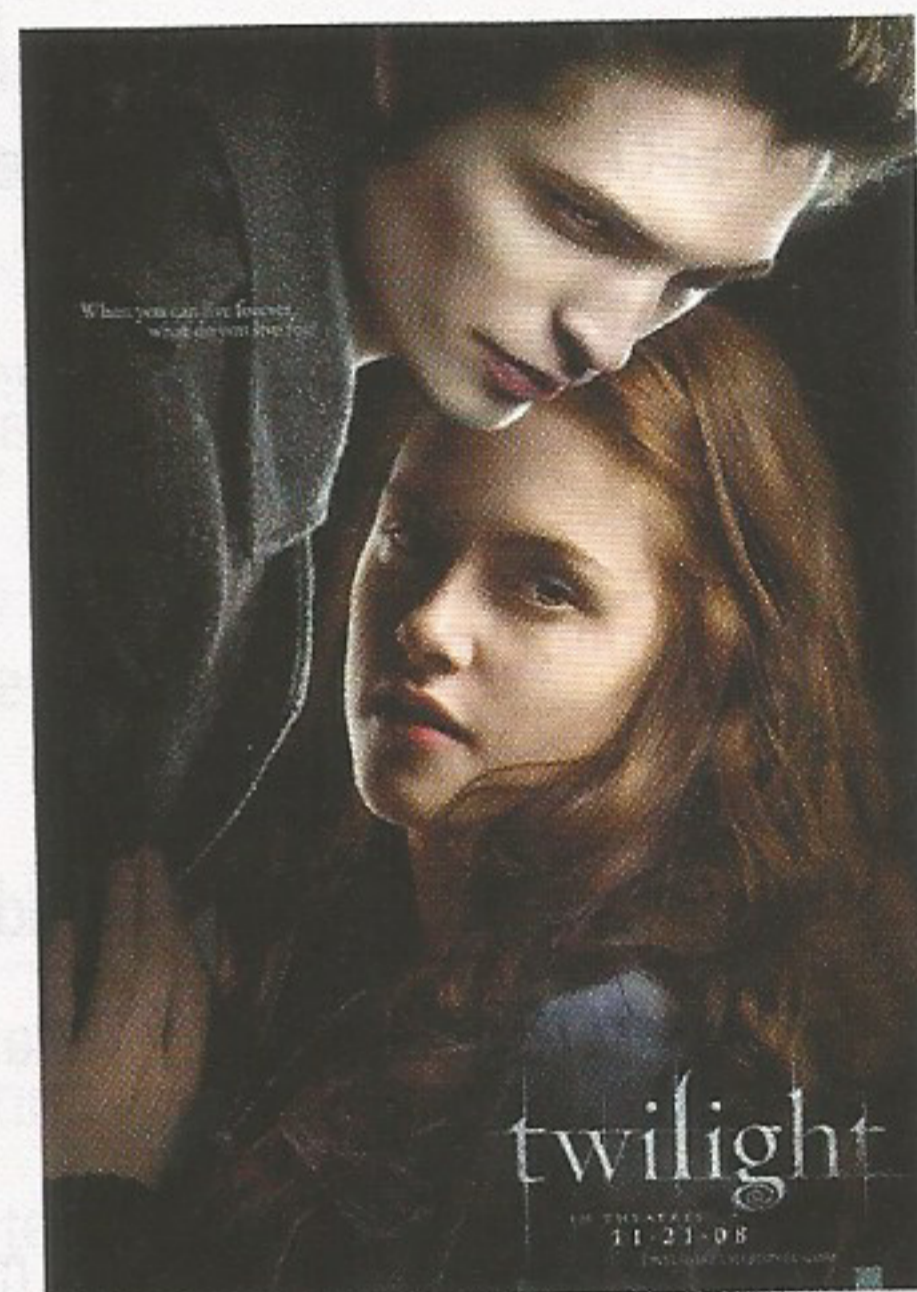
En realidad, la escritora vuelve al comienzo. La trama es la misma de la novela original, *Crepúsculo*. Ahí están Bella, Edward y el dilema de una pareja que lucha por amarse y por evitar que la naturaleza de él los destruya. Meyer siempre relató la epopeya desde el punto de vista de la protagonista humana. ¿Y cómo lo vivió él? «El universo de la saga está completo, y no necesitaba otra obra. Pero me atraía ver el mundo con los ojos de un vampiro. Es un lugar más excitante y violento. También quería observar a Bella a través de él», explica.

El proceso no fue fácil. Meyer empezó a escribir *Sol de medianoche* hace doce años, pero la filtración *online* de un borrador frustró sus planes y decidió pausar el proceso de creación. Confiesa que un par de veces estuvo a punto de tirar la toalla, aunque la rendición nunca le duró más de un mes. Hasta que al fin terminó. Las ventas iniciales fueron masivas.

Pero, junto a millones de fans, *Crepúsculo* ha creado también un ejército de enemigos. Y sus embestidas han sacudido los mismísimos fundamentos de la saga. Entre las acusaciones, están la de promover una relación abusiva, donde se normalizan el acoso de él y la sumisión de ella. Parte de la crítica insinúa también que Meyer aprovecha sus novelas para defender su religión, la mormona. Todo ello, en obras dirigidas y devoradas por un público juvenil.

La autora se defiende afirmando que Edward en cierta manera es un antídoto ante el modo como son tratadas las mujeres en este mundo. «Siempre ve a Bella como un ser humano completo, nunca como alguien inferior, a quien le falte algo, o un objeto. Todo lo contrario. Cree que es mejor y más importante que él y la trata en consecuencia», asegura.

A falta de más defensas de la narradora, otros se han lanzado a protegerla. En un artículo de *The Guardian*, se cita una lectura distinta de su obra: Bella les dijo a millones de niñas que podían ser las protagonistas. Esta visión subraya que la chica termina la saga convertida en líder y toma todas las decisiones relevantes. Además, según algunos analistas, los filmes demostraron al retrógrado Hollywood que una saga en femenino también podía arrasarse. Es más: ven en *Crepúsculo* el primer taquillazo con heroína —y dirigido por una mujer (Catherine Hardwicke)— que abrió la brecha para que *Los juegos del hambre*, *Divergente* o incluso *Wonder Woman* pudieran triunfar después.



1 D 1,5 Antes de escribir *Crepúsculo*, la autora Stephenie Meyer...

- a. había escrito una novela sin éxito.
- b. había publicado cuatro novelas más.
- c. no había escrito ningún libro.
- d. había escrito cuentos sobre vampiros.

2 D 1,5 ¿Qué novedad introduce *Sol de medianoche*?

- a. Cuenta la historia desde el punto de vista de Bella.
- b. Narra la continuación de la historia de Bella y Edward.
- c. Mejora la relación entre los personajes para defenderse de las críticas.
- d. Muestra la misma historia desde la perspectiva de Edward.

3 D 1,5 ¿A qué público le gusta más *Crepúsculo*?

- a. Al público adolescente.
- b. A lectores de todas las edades.
- c. Al público infantil.
- d. A lectores adultos.

4 D 1,5 ¿Qué hecho implicó que *Sol de medianoche* tardara más de lo previsto en salir a la luz?

- a. El ordenador de Meyer se estropeó y perdió el borrador de la novela.
- b. La autora no tenía claro cómo enfocar la historia.
- c. Unos capítulos de la novela se difundieron por Internet sin autorización de Meyer.
- d. Un ataque informático en el ordenador personal de la escritora destruyó el borrador.

5 D 1,5 El primer libro de *Crepúsculo* se publicó en el año...

- a. 2004.
- b. 2010.
- c. 2003.
- d. 2005.

6 D 1,5 Señala la respuesta correcta.

- a. *Crepúsculo* ha tenido un éxito inesperado y ello le ha generado muchas críticas negativas.
- b. Los enemigos de la saga afirman que la escritora refleja en las novelas sus ideas políticas.
- c. Las películas de *Crepúsculo* han hecho posible el triunfo de filmes anteriores con heroína femenina.
- d. La crítica insiste en que la relación de los protagonistas refleja una situación de maltrato con la chica como víctima.

7 D 1 El significado opuesto a «tirar la toalla» es...

- a. perseverar.
- b. rendirse.
- c. desistir.
- d. abandonar.

8 D 4 En *Crepúsculo* se trata uno de los grandes temas literarios. ¿Cuál?

- a. La amistad.
- b. La muerte.
- c. El paso del tiempo.
- d. El amor.

9 D 1 La oración «Y sus embestidas han sacudido los mismísimos fundamentos de la saga» (subrayada en el texto) significa que...

- a. la novela ha recibido críticas duras, pero superficiales.
- b. los ataques recibidos ponen en peligro la continuación de la saga.
- c. los motivos por los que se ha criticado la novela carecen de fundamento.
- d. se han criticado duramente los elementos que constituyen la base de la historia.

10 D 1,5 ¿Cómo justifican las críticas los defensores de *Crepúsculo*?

- a. Admiten que la relación entre un vampiro y un ser humano nunca puede ser una relación de igual a igual.
- b. Aseguran que los que ven una relación de abuso en la historia no han leído los libros.
- c. Afirman que las niñas se pueden reflejar en la protagonista femenina porque es una mujer que decide sobre los asuntos importantes de su vida.
- d. Apuntan que es imposible que un libro escrito por una mujer y con un personaje femenino transmita valores negativos para las mujeres.

11 D 1,5 Las primeras ventas de *Sol de medianoche* fueron...

- a. moderadas.
- b. escasas.
- c. insuficientes.
- d. enormes.

12 D 2, 3, 4, 5 Inventa una historia sobre un vampiro o una vampira que tenga 125 palabras como mínimo. Después léela ante tus compañeros.



Apéndice III. Presentación UD: grupo experimentado

Presentación
Unidad Didáctica

¿ENTENDEMOS LO QUE LEEMOS?

La comprensión lectora

Laura Mauri

Lengua y Literatura Castellana

PROGRAMA



Sesión 0

Presentación de la UD



Sesión 2

Actividad cooperativa



Sesión 4

Proyecto

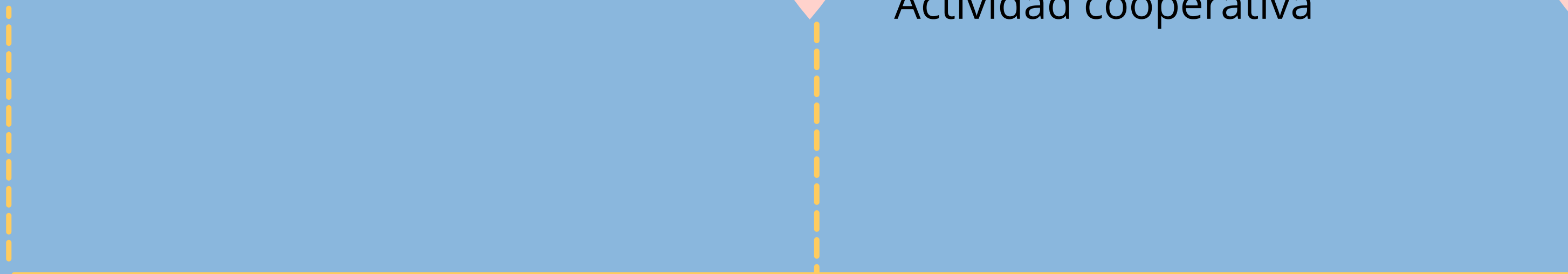
Sesión 1

Marco teórico



Sesión 3

Actividad
"Autores en Instagram"



ACTIVIDADES

¿Cómo vamos a trabajar?

1

Actividad cooperativa: grupos de 4

Lectura compartida de un cuento

2

Actividad por parejas

Crear una Infografía sobre un autor del Siglo de Oro

3

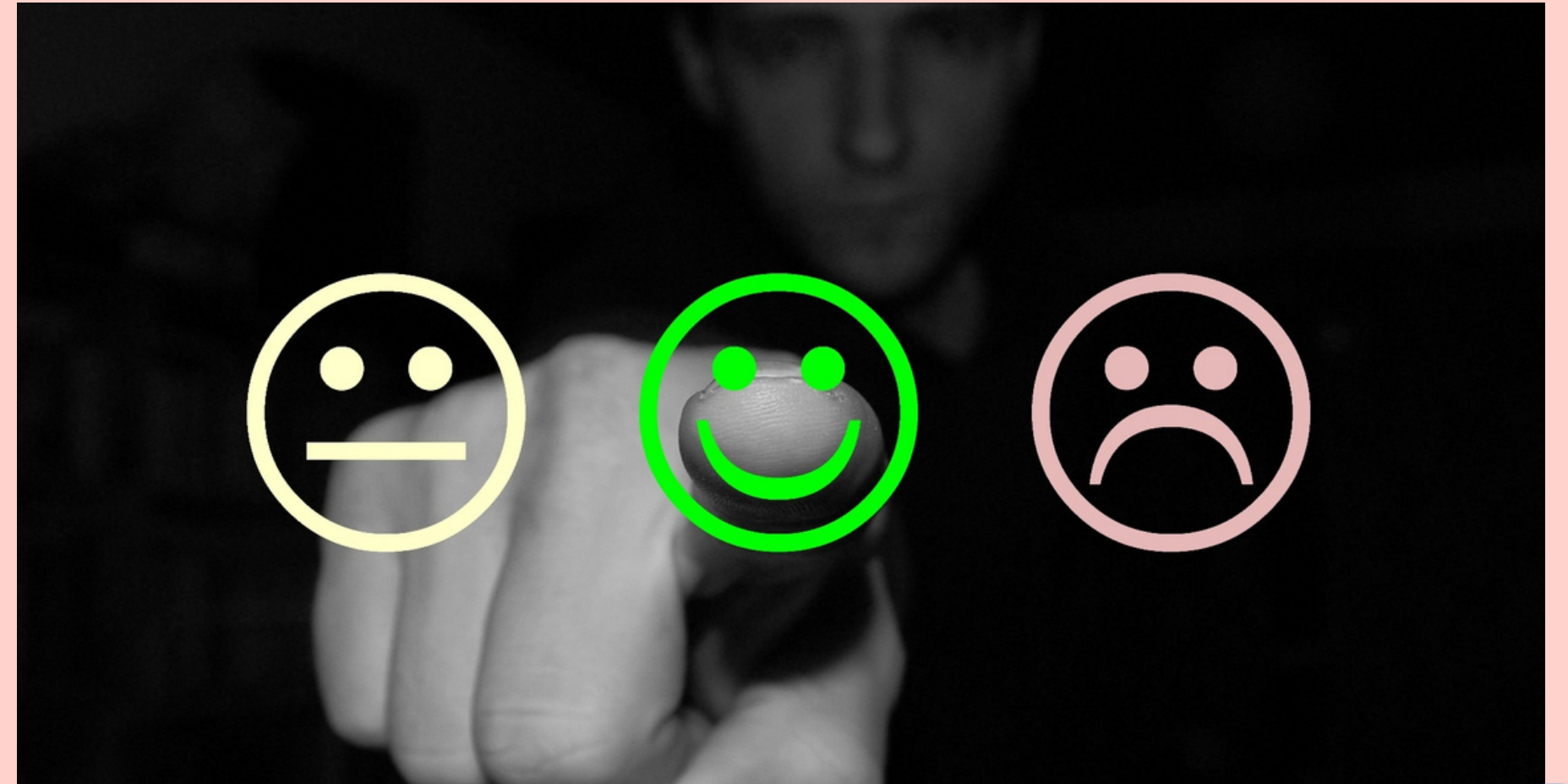
Proyecto: grupos de 4

Lectura y búsqueda de información en un texto periodístico

EVALUACIÓN

- Participación en clase
- Participación activa en el grupo
- Actividades evaluativas

Infografía
Proyecto



Apéndice IV: Presentación UD: grupo control

Presentación
Unidad Didáctica

¿ENTENDEMOS LO QUE LEEMOS?

La comprensión lectora

Laura Mauri

Lengua y Literatura Castellana

PROGRAMA



Sesión 0

Presentación de la UD



Sesión 2

Actividad por parejas
"Biografías o textos breves"

Sesión 1

Marco teórico



Sesión 3

Actividad
"La noticia"



ACTIVIDADES

¿Cómo vamos a trabajar?

1

Actividad por parejas: resumen

Lectura compartida de un texto breve o de una biografía

2

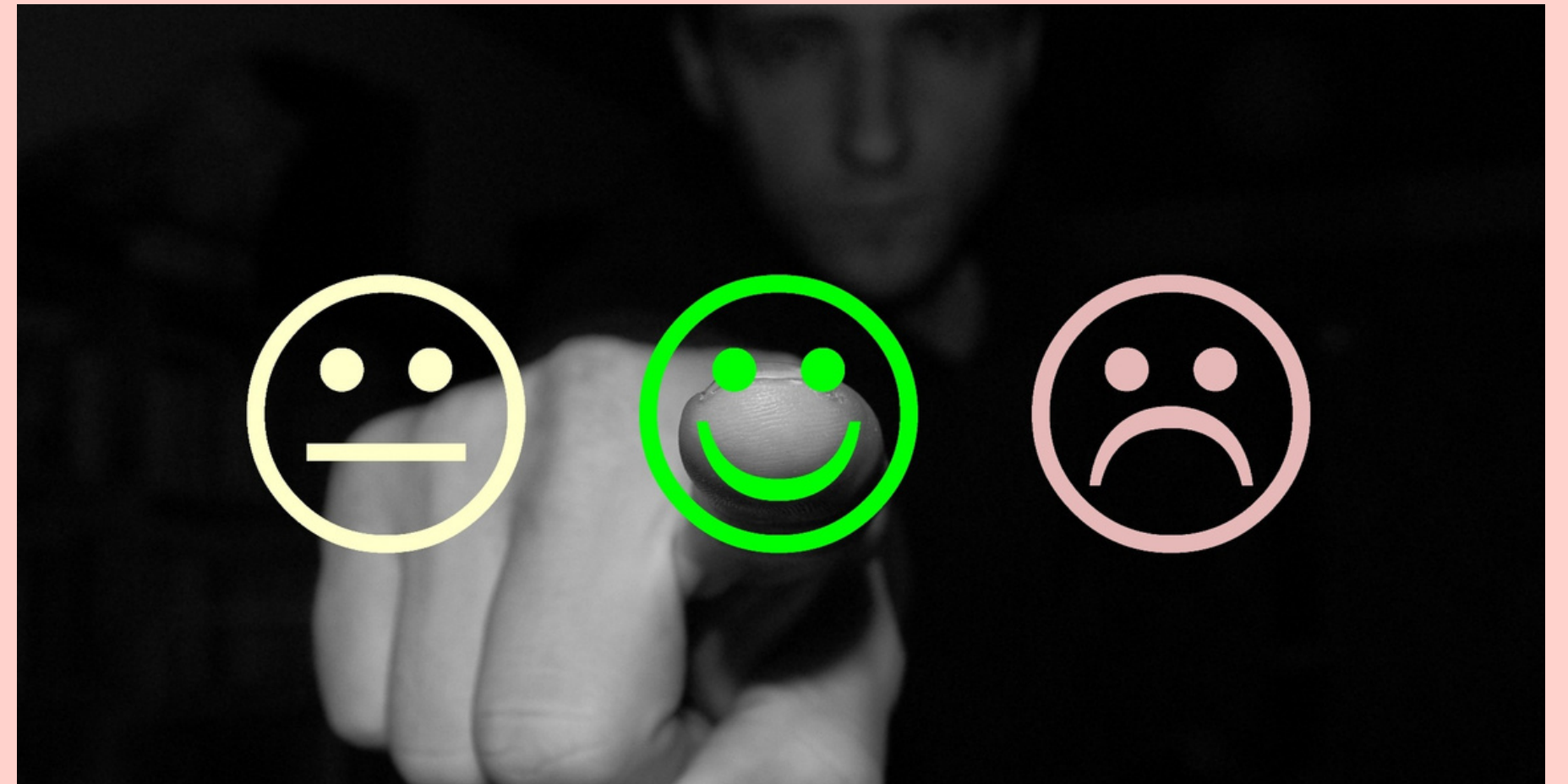
Actividad individual

Lectura y búsqueda de información en un texto periodístico

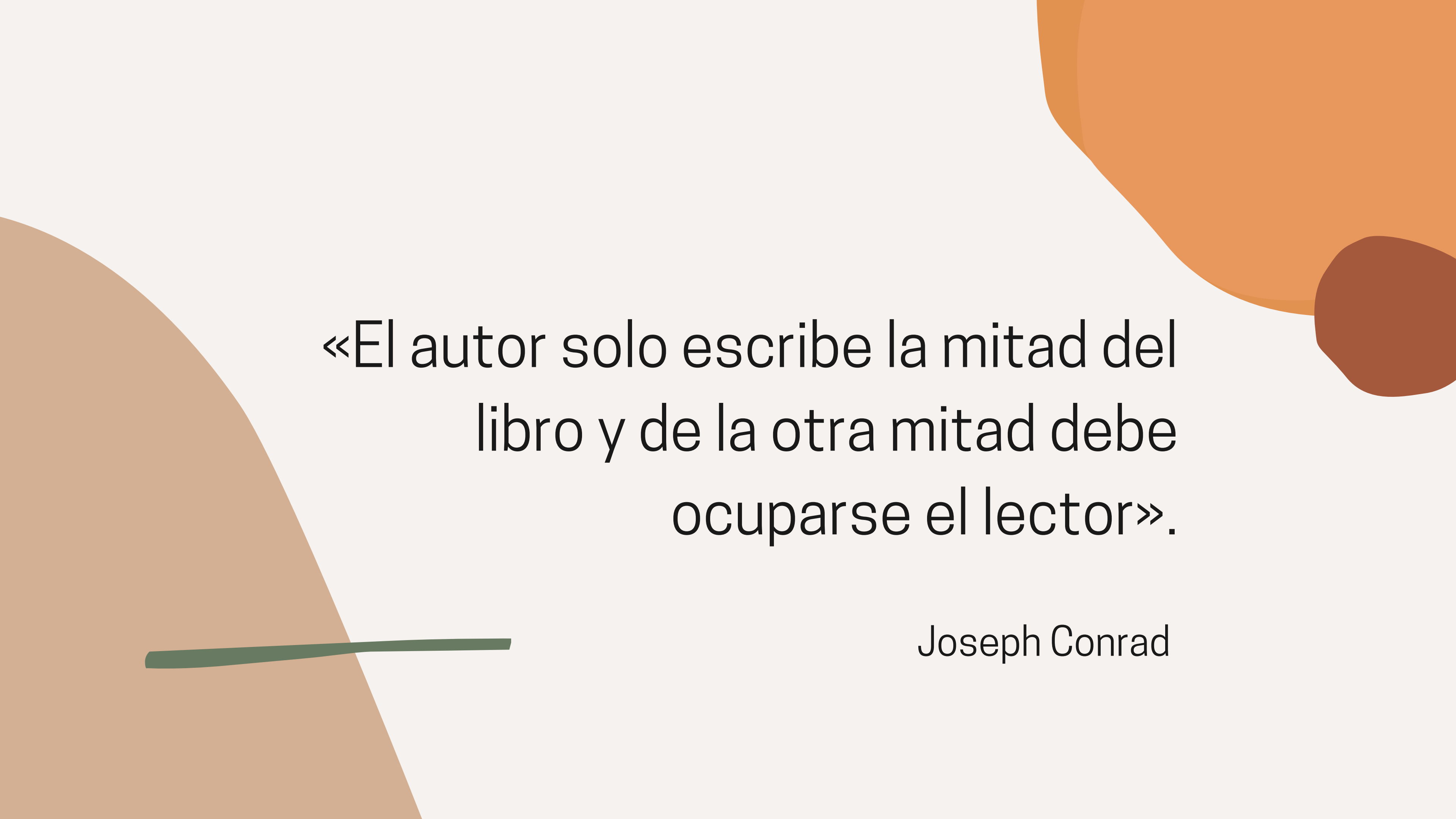
EVALUACIÓN

- Participación en clase
- Participación activa en el grupo
- Actividades evaluativas

Actividad por parejas: resumen
Fotocopia del texto periodístico



Apéndice V. Presentación sobre 'La comprensión lectora'



«El autor solo escribe la mitad del
libro y de la otra mitad debe
ocuparse el lector».

Joseph Conrad

¿ES LO MISMO LEER QUE COMPRENDER?

Comprender va más allá de leer: es el **proceso mental** mediante el cual se asimila lo leído.

Leer

Reconocer las letras como palabras y frases.

Comprensión lectora

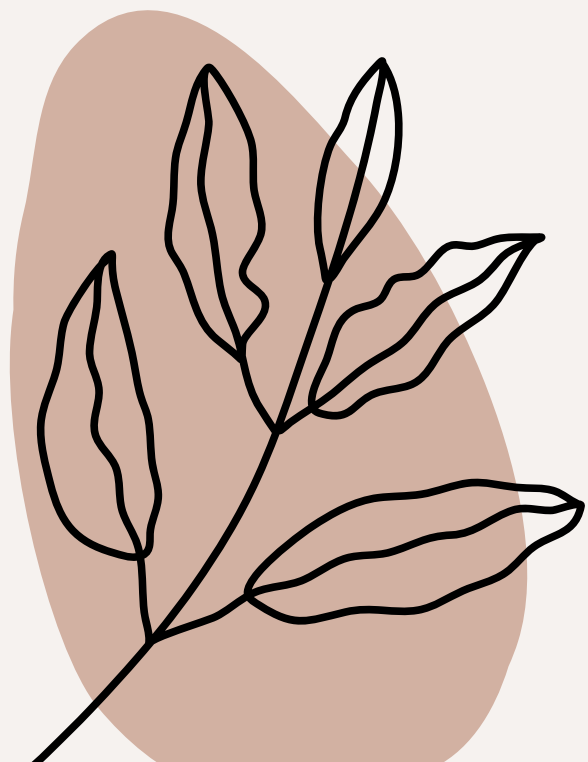
Entendimiento de textos leídos.

Reflexión de la lectura: indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo.

Factores importantes en la comprensión lectora

- El conocimiento que el lector posee del significado de las palabras del texto.
- Las ideas, conceptos y la cultura que de cada lector.
- La capacidad para cuestionar y juzgar un texto.

Niveles de comprensión lectora



2. NIVEL INFERENCIAL

- Hallar idea principal
- Reconocer causa y efecto
- Comparar o contrastar
- Hacer predicciones
- Interpretar el significado de palabras por contexto
- Sacar conclusiones y hacer inferencias
- Resumir



1. NIVEL LITERAL

- Hallar idea principal
- Recordar hechos y detalles
- Comprender la secuencia



3. NIVEL CRÍTICO

- Comparar o contrastar
- Interpretar el significado de palabras por contexto
- Sacar conclusiones y hacer inferencias
- Distinguir hecho y opinión
Identificar el propósito del autor



La metacomprensión



La comprensión lectora implica la metacomprensión: capacidad de un individuo en controlar su lectura y su comprensión de forma consciente

Influye:

El tipo de texto

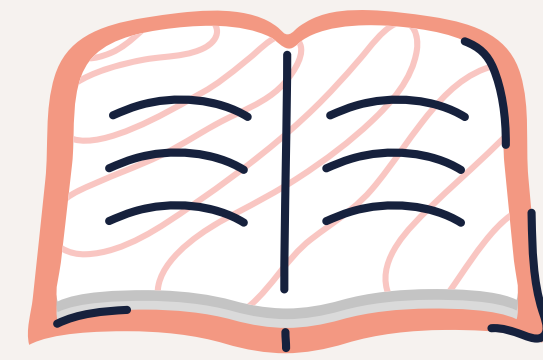
Finalidad para la que leemos

Estrategias para una mejor comprensión

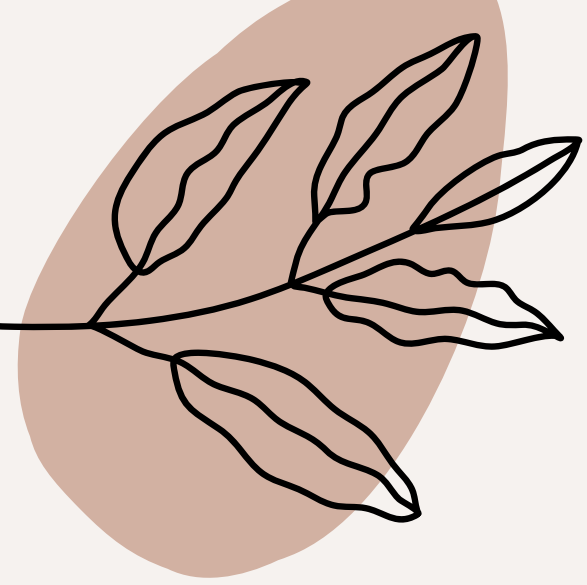
El control sobre el contenido que leemos

conocer el contexto, hacer predicciones, interpretar, etc.

Tipos de texto



Intención del emisor	Variedad de la lengua	Forma del discurso	Ámbito temático	Soporte	Canal
Informativos o referenciales	Diafásicas	Narrativo	Científico-técnico	Impreso	Oral
Expresivos		Descriptivo	Jurídico		
Apelativos		Instructivo	Histórico		
Fáticos	Diatópica	Argumentativo	Literario: <ul style="list-style-type: none"> • Novela • Lírica • Drama 	Digital	Escrito
Metalingüísticos	Diastrásica	Expositivo	Periodístico: <ul style="list-style-type: none"> • Reportaje • Entrevista • Opinión 		
Poéticos			Publicitario		



La lectura digital



Clasificación de los textos según el soporte

Textos impresos

Textos fijos con límite definido

La disposición del texto fomenta que el lector lo lea siguiendo una secuencia determinada

En papel, hojas, revistas, libros...

Textos digitales

Textos dinámicos con límites difusos

Hipertextos que requieren una lectura no secuencial

El lector se construye un texto 'a mida' a partir de la información que encuentra



Características de los textos digitales

1. Personalización de la experiencia lectora
2. Hipertextualidad e intertextualidad
3. Conectividad y ubicuidad
4. Multimodalidad
5. Acceso integrado a recursos
6. Necesidad de competencia crítica
7. Interactividad
8. Socialización

Géneros digitales

Cassany (2011: 48)

Sincrónicos

chat

Juegos de rol

Asincrónicos

Correo

Web

Wiki

Red social

Blog

Foro



Referencias

Monroy Romero, José Alberto, & Gómez López, Blanca Estela. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008

Cassany, D.; Hernández, D. «Internet: 1; escola: 0». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* [Barcelona: Editorial Graó], núm. 53, (2011), p. 25-34.

Àrea de Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement. (2012). *Lectura en digital*. Col·lecció TAC-5. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Pp. 81. Recuperado de https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/274/lectura_en_digital_2012?sequence=1&isAllowed=y

Apéndice VI. Muestra de Infografía en *Canva*



5 Publicaciones **10k** Seguidores **1004** Siguiendo

Lope renovó el teatro nacional. Consolidó el género de la comedia, que se liberó de las reglas aristotélicas.

Félix Lope de Vega

Poeta y dramaturgo del Siglo de Oro



Madrid
(1562 - 1613)

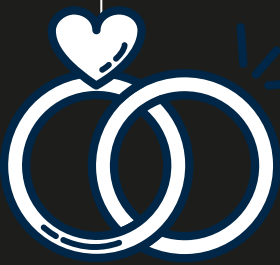
Estudios

Estudió en:

- Escuela de Madrid
- Compañía de Jesús
- Universidad Alcalá de Henares



Latín y castellano
Versos desde los 5 años
Comedias desde los 12 años



Amores

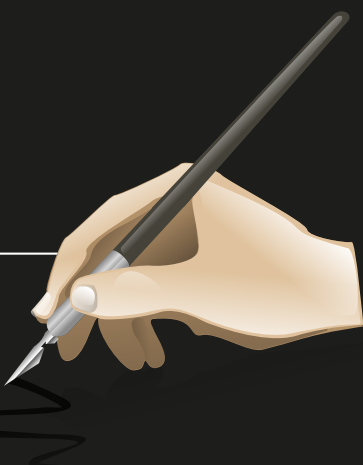
Elena Osorio
Isabel de Urbina
Antonia Trillo
Juana de Guardo
Micaela de Luján

Escribía comedias, lo que le ocasionó el destierro de la Corte y del reino hasta 1595



Obras

El perro del hortelano (1618)
Fuenteovejuna (1613)
El caballero de Olmedo (1620-25)
La dama boba (1613)



Referencias:

Escritores.org <https://www.esritores.org/biografias/336-felix-lope-de-vega>

**Apéndice VII. Actividad de la noticia: grupo
experimentado**

SESIÓN 5- Proyecto de la noticia

«Adolescentes y móvil: ¿cuándo es exceso de uso y cuándo adicción?»

Noticia:

<https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190329/46903500858/adiccion-movil-adolescentes-apps-juegos-abuso-instagram.html>

Cuestiones a resolver:

1. Identifica o expresa con una o varias palabras la idea principal del texto.
2. Identifica la clase/tipo de texto.
3. ¿Quiénes consideran que los adolescentes están enganchados al móvil?
4. ¿Qué significa «estar enganchado al móvil»?
5. ¿Qué diferencia hay entre adicción y sobreuso (según el texto)?
6. ¿Qué realizan los chicos y chicas en sus *smartphones*?
7. ¿Cuáles son los juegos y *apps* más adictivos, según Marta Ricart?
8. ¿Qué significa «chute de dopamina» y en qué consiste?
9. ¿Qué problemas radican el uso excesivo del móvil? E indica quiénes aseguran este tipo de problemas.
10. Crea el campo semántico de la palabra *adicción*.
11. ¿Cuál es el propósito de la autora?
12. Buscad al menos tres noticias más que traten/hablen sobre el mismo tema del que acabáis de leer.
13. Buscad y seleccionad una imagen que se asocie con el texto que acabáis de leer.

Apéndice VIII. Actividad de la noticia: grupo control

5. Tras leer el siguiente texto, prepara un guion para hablar en clase sobre los hábitos tecnológicos de los adolescentes y sus posibles consecuencias.

Adolescentes y móvil: ¿cuándo es exceso de uso y cuándo adicción?

Detrás de muchas consultas de padres porque sus hijos están enganchados al móvil solo hay un sobreuso

El móvil es parte de los jóvenes de hoy desde el inicio de la adolescencia [...]. Lo usan más que nadie y seguramente mejor que nadie. Pero también hay casos de mal uso y de uso abusivo. Esta cuestión preocupa a los padres [...]. Un hospital infantil de referencia como es el de Sant Joan de Déu (Esplugues de Llobregat) recibe cada vez más consultas de progenitores alarmados porque sus hijos «están enganchados al móvil», reconoce Josep Matalí, jefe de Psicología y Adicciones del centro.

La buena noticia, dice, es que «en la mitad de los casos no es adicción, solo sobreuso». ¿Qué diferencia hay? «Un uso excesivo del móvil no es necesariamente adicción», señala el especialista. Las conductas adictivas que ven en Sant Joan de Déu, al ser un hospital infantil, son mayoritariamente a juegos [...]

Matalí explica que es comprensible que los padres anticipen el riesgo de adicción, no obstante, matiza, los *smartphone* actuales son en realidad una plataforma que los chicos y chicas usan para distintas cosas. Sí, pueden estar mucho tiempo con el móvil [...] pero un rato se envían mensajes por *Whatsapp* o *Telegram*, otro miran *Instagram*, otro vídeos en *YouTube* o *Tik Tok* o tienen conectada la música de *Spotify*, juegan, ven series de *Netflix* y plataformas similares o la app de cualquier televisión, miran webs... Es decir, la mayoría no pasa horas haciendo lo mismo. [...]

Hay casos de adolescentes que pasan horas jugando, sí. Y hay juegos y apps más adictivos que otros. Son los que refuerzan esa conducta repetitiva, como los juegos que mandan mensajes para que sigas jugando, los que están muy basados en competir (online o con uno mismo) o las app basadas en el «me gusta». Ya hay estudios que han probado que estos juegos y apps activan los circuitos cerebrales de recompensa y refuerzo; suponen un chute de dopamina, que hace que se quiera repetir. Y la adicción radica en el riesgo de una

conducta repetitiva y cuando toda la vida gira en torno a ella, cuando lo condiciona todo.

Así que los chicos pueden estar muchas horas con el móvil sin ser realmente una conducta repetitiva o sí puede serlo, depende de qué hagan con el móvil.

[...] Sin necesidad de llegar a la adicción, el uso excesivo del móvil ya se ha vinculado en estudios diversos con múltiples problemas, recuerda Matalí. Normalmente, los padres lo comentan a los médicos y psicólogos porque suele ir ligado a una reducción del rendimiento académico y/o de las horas de sueño (con una consiguiente fatiga). También porque perciben en sus hijos más problemas de atención, de distracción.

En estudios hechos en diferentes países se ha constatado igualmente una relación con una mayor irritabilidad [...] ansiedad, impulsividad y más dificultades para tolerar la frustración, así como desinterés por la interacción social. Ya hay investigaciones que advierten que un sobreestímulo para el cerebro infantil puede ser un factor de riesgo de hiperactividad.

En algunos estudios [...] se ha relacionado ese uso abusivo con un adelgazamiento de parte de la corteza cerebral [...] que se puede vincular a una conducta más impulsiva, aunque se ignora el alcance de sus posibles efectos.

Los oftalmólogos también aseguran que ven más casos de miopías precoces, que relacionan con pasar muchas horas ante una pantalla. Sin contar que nutricionistas y médicos advierten que favorece una vida sedentaria y, pues, problemas de salud relacionados (obesidad, prediabetes, problemas cardiovasculares...)

Marta RICART, *La Vanguardia*,
15 de marzo de 2019

- Crea el campo semántico de la palabra *adicción*.

SESIÓN 4- Lectura de una noticia

«Adolescentes y móvil: ¿cuándo es exceso de uso y cuándo adicción?»

1. Identifica o expresa con una o varias palabras la idea principal del texto.
2. Identifica la clase/tipo de texto.
3. ¿Quiénes consideran que los adolescentes están enganchados al móvil?
4. ¿Qué significa «estar enganchado al móvil»?
5. ¿Qué diferencia hay entre adicción y sobreuso (según el texto)?
6. ¿Qué realizan los chicos y chicas en sus *smartphones*?
7. ¿Cuáles son los juegos y *apps* más adictivos, según Marta Ricart?
8. ¿Qué significa «chute de dopamina» y en qué consiste?
9. ¿Qué problemas radican el uso excesivo del móvil? Indica quiénes aseguran este tipo de problemas.
10. Crea el campo semántico de la palabra *adicción*.
11. ¿Cuál es el propósito de la autora?